



V CBE
V CONGRESSO BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

***Pesquisa e Formação de Professores:
Políticas e Programas***

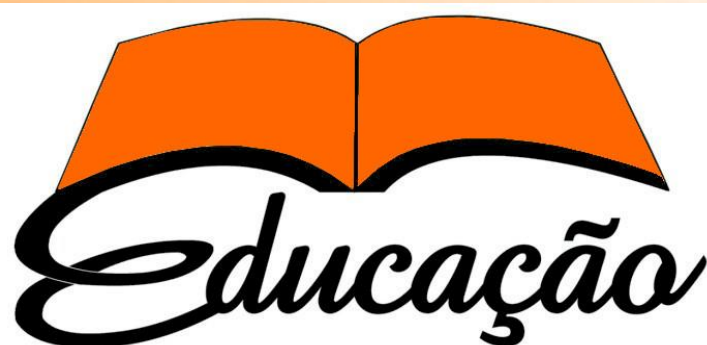
ANAIS

**Beatriz Salemme Corrêa Cortela
Fernanda Rossi
Márcia Lopes Reis
Maria do Carmo M. Kobayashi
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
(Organizadoras)**

Editora: FC/UNESP - Bauru

2015

UNESP – Câmpus Bauru – 27 a 30 de julho de 2015



ANAIS do V CBE

V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

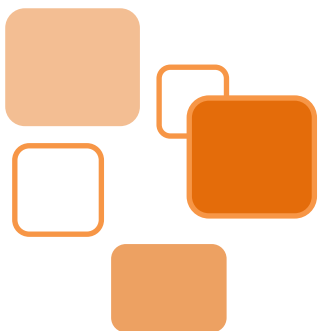
***Pesquisa e Formação de Professores:
Políticas e Programas***

De 27 a 30 de junho de 2015

**Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências - Campus
Bauru Departamento de Educação
Programa de Mestrado Profissional – Docência para a Educação
Básica**

**Beatriz Salemm Corrêa Cortela
Fernanda Rossi
Márcia Lopes Reis
Maria do Carmo M. Kobayashi
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
(Organizadoras)**

Local: UNESP – Bauru-/SP –BRASIL 2013



COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Secretária

Gabriely Cabestré Amorim

Márcia Miranda Silveira Bello

Colaboradores

CENEPP

Departamento de Educação Física

Departamento de Matemática

Departamento de Psicologia

C759 Congresso Brasileiro de Educação Pesquisa e Formação de Professores (5. : 2015 : Bauru, SP)
Anais da 5º Congresso Brasileiro de Educação Pesquisa e Formação de Professores : políticas e programas realizado em Bauru, no ano de 2015 ; organizado por Maria do Carmo M. Kobayashi ... [et al.]. -- Bauru : FC/Departamento de Psicologia, 2015

5129 p.

ISBN 978-85-99703-81-6

1. Formação de professores. 2. Políticas públicas. 3. Programas educacionais. I. Kobayashi, Maria do Carmo M. II. Cortela, Beatriz Saleme Corrêa. III. Rossi, Fernanda. IV. Reis, Márcia Lopes. V. Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. VI. Título.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente

Profª Drª Maria do Carmo M. Kobayashi

Membros

Profª Drª Beatriz Salemme Corrêa Cortela

Profª Drª Fernanda Rossi

Profª Drª Márcia Lopes Reis

Pareceristas

- Profª Drª Adriana Maria Cancelli Duarte - UFMG
- Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves - UFSCar
- Profª Drª Alda Junqueira Marin - PUC - São Paulo
- Profª Drª Alessandra Aparecida Viveiro - UNICAMP
- Profº Drº Amauri Aparecido B. de Oliveira - UEM
- Profª Drª Ana Maria de A. Moreira - UnB
- Profª Drª Ana Maria de Andrade Caldeira - UNESP – Bauru
- Profª Drª Ana Maria Osório Araya - UNESP – Presidente Prudente
- Profª Drª Andressa de Souza Ugaya - UNESP – Bauru
- Profª Drª Angélica Góes Morales - UNESP - Tupã
- Profª Drª Anna Augusta S. de Oliveira - UNESP - Marília
- Profº Drº Antônio Carlos J. Zanni Arruda - USC - Bauru
- Profº Drº Antônio Francisco Marques - UNESP – Bauru

- Profª Drª Beatriz Salemmme C. Cortela - UNESP – Bauru
- Profª Drª Cristina Satiê de Oliveria Pátaro - UNESPAR
- Profª Drª Daniella Basso Batista Pinto - Colégio Franciscano Stella Maris
- Profº Drº Edemir de Carvalho - UNESP - Marília
- Profº Drº Eder Pires de Camargo - UNESP – Ilha Solteira
- Profª Drª Eliana Marques Zanata - UNESP - Bauru
- Profª Drª Emilia de Mendonça R. Marques - UNESP - Bauru
- Profª Drª Fabíola Pereira Soares - SME - Bauru
- Profª Drª Fernanda Rossi - UNESP - Bauru
- Profª Drª Fúlvia Eloá Maricato - UEM
- Profº Drº Jair Lopes Junior - UNESP - Bauru
- Profº Drº José Carlos Miguel - UNESP - Marília
- Profº Drº José Roberto B.Giardinetto - UNESP - Bauru
- Profª Drª Karla Paulino Tonus - UNINOVE
- Profª Drª Lilian Aparecida Ferreira - UNESP - Bauru
- Profª Drª Luciana Maria Lunardi Campos - UNESP - Botucatu
- Profª Drª Luciana Massi - UNESP - Araraquara
- Profª Drª Luciana Ponce Bellido Giralddi - FCC
- Profº Drº Luiz Francisco da Cruz - UNESP - Bauru
- Profº Drº Marcioniro Celeste Filho - UNESP - Bauru
- Profº Drº Maévi Anabel Nono - UNESP – São José do Rio Preto
- Profº Drº Marcelo Augusto Totti - UNESP - Marília
- Profª Drª Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP - Araraquara
- Profª Drª Márcia Lopes Reis - UNESP - Bauru
- Profº Drº Marcos Jorge - UNESP - Bauru
- Profª Drª Maria Angela de M. Cordeiro - UNESP - Bauru

- Profª Drª Maria da Glória Minguili - UNESP - Bauru
- Profª Drª Maria do Carmo M. Kobayashi - UNESP - Bauru
- Profª Drª Maria Eliza Brefere Arnoni - UNESP - São José do Rio Preto
- Profª Drª Maria Terezinha S. Bombonato - UNESP - Bauru
- Profª Drª Mariana Vaitekunas Pizarro - IFPR
- Profª Drª Marineide de Oliveira Gomes - UNIFESP
- Profª Drª Marisa da Silva Dias - UNESP - Bauru
- Profº Drº Milton Vieira Prado Junior - UNESP - Bauru
- Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas - USP - Ribeirão Preto
- Profª Drª Olga Maria P. Rolim Rodrigues - UNESP - Bauru
- Profª Drª Patrícia Unger Raphael Bataglia - UNESP - Marília
- Profª Drª Rachel de Castro Almeida - PUC – Belo Horizonte
- Profº Drº Raul Aragão Martins - UNESP – São José do Rio Preto
- Profª Drª Rosa Maria Manzoni - UNESP - Bauru
- Profª Drª Sandra Regina Teodoro Gatti - UNESP - Bauru
- Profª Drª Silvia Regina Q. Aro Zuliani - UNESP - Bauru
- Profº Drº Silvio César Nunes Militão - UNESP - Presidente Prudente
- Profª Drª Simone Ap. Lopes Herrera - USP - Bauru
- Profª Drª Tais Cristina Rodrigues Tezani - UNESP - Bauru
- Profª Drª Vera Lucia M. Fialho Capellini - UNESP - Bauru
- Profº Drº Vitor Machado - UNESP - Bauru
- Profº Drº Willer Soares Maffei - UNESP - Bauru

APRESENTAÇÃO

Há dez anos, o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, câmpus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” criou o Congresso Brasileiro de Educação (CBE), que acontece a cada dois anos. Nesta quinta edição do Congresso, objetiva-se apresentar, debater e divulgar o conhecimento produzido pelas pesquisas sobre políticas, programas e projetos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto continuada, proporcionando um espaço de intercâmbio e divulgação do conhecimento científico e das experiências educacionais desde a Educação Básica à Educação Superior.

Este evento caracteriza-se, também, pela preocupação em proporcionar aos professores da Educação Básica, em especial aos docentes da rede pública, o acesso aos avanços na área de Educação mediante apresentações de trabalhos. Outro ponto relevante é a participação dos discentes dos cursos de Licenciaturas e pós-graduação do câmpus da UNESP/Bauru na organização do evento.

O tema deste ano "Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas" foi escolhido baseado nas críticas e sugestões recebidas nas edições anteriores e em função das questões atuais de formação inicial e continuada de professores. Tal tema se desdobra em seis eixos temáticos: Eixo 01: Projetos e programas de formação inicial de professores para a educação básica; Eixo 02: Projetos e programas de formação continuada na educação básica; Eixo 03: Políticas Públicas e Programas Educacionais Específicos; Eixo 04: Políticas Públicas e Programas de formação para o profissional docente do nível superior; Eixo 05: Currículo e inovações metodológicas e Eixo 06: Multiculturalismo e Políticas e Programas.

Este Ebook é composto por 269 resumos expandidos apresentados na modalidade pôster e 308 trabalhos completos apresentados na modalidade comunicação oral, durante o V CBE. Ressalva-se que a revisão de Língua Portuguesa e normas da ABNT foram de responsabilidade exclusiva dos autores, cabendo à Comissão Científica avaliar o conteúdo dos trabalhos recebidos.

Esperamos que os trabalhos contribuam, de maneira enriquecedora, para a formação continuada de cada um dos participantes.

PROGRAMAÇÃO DO V CBE

Dia 27 de julho de 2015 - segunda-feira	
17h	Credenciamento
19h	<p>Cerimônia de abertura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Banda Sinfônica Municipal de Bauru – Secretaria Municipal de Cultura • Apresentação do Hino Nacional pelos cantores Evani Maria de Souza Alves e Clementino José Alves • Apresentação de Vídeo • Exposição grafite- Gabriel Hune • Início da captação das fotos da exposição “o olhar” e do evento
20h	<p><u>Conferência de Abertura: PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PROGRAMAS</u></p> <p><i>Mediação: Prof^a Dr^a Maria José da Silva Fernandes</i></p> <p><u>Prof^a Dr^a Nancy Nonato de Lima Alves</u> <i>Universidade Federal de Goiás (Goiânia/GO) –</i></p>

Subcoordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da
Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
(NEPIEC)

Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica – PUC (São Paulo/SP)

Dia 28 de julho de 2015 –terça-feira

08h – 12h30	Minicursos
10h – 10h30	Coffee – Será servido na Fundeb e no Guilhermão
12h30 – 14h	Almoço
14h	Apresentação de trabalhos (Comunicação Oral)
16h30	Coffee – Será servido na Fundeb e no Guilhermão
17h	Lançamento de livros
19h	Lazer e cultura <ul style="list-style-type: none"> • Montagem do Painel de Poesias • Montagem do Painel de “Recados da Vida” • Montagem Painel “Deixe sua Marca” • Montagem da Roleta da Lembrança do V CBE

	<ul style="list-style-type: none">• Montagem do “corredor da leitura”• 17:30h Vivência Yoga – Responsável Profa. Fernanda Rossi• 19:30h Apresentação “Danças, Cultura e Educação”.• Performance GEPLÉ – Convite para a Festa de Aniversário do V CBE
19h30min	<p><u>Mesa redonda: PERSPECTIVAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</u></p> <p><i>Mediação: Prof^a Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr</i></p> <p><u>Prof^a Dr^a Bernadete Angelina Gatti</u> <i>Fundação Carlos Chagas (São Paulo/SP)-</i> Departamento de Pesquisas Educacionais</p> <p><u>Prof^a Dr^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes</u> <i>Universidade Federal de Alagoas (Maceió/AL) –</i> Centro de Educação</p> <p><u>Prof^o Dr. Guilherme do Val Toledo Prado</u> <i>Universidade de Campinas – UNICAMP</i> <i>(Campinas/SP) –Coordenadoria do Grupo de</i></p>

	Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
Dia 29 de julho de 2015 - quarta-feira	
08h - 12h30	Minicursos
10h - 10h30	Coffee – Será servido na Fundeb e no Guilhermão Apresentação do Grupo – malabares e pirofagia-itinerantes
12h30 - 14 h	Almoço
14h	Apresentação de trabalho (Comunicação Oral)
16h	Coffee – Será servido na Fundeb e no Guilhermão <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de música por crianças <p>Responsável Prof. José Luiz Coutinho</p>
16h30	<u>Mesa redonda 1: PROTAGONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL.</u> <i>Mediação: Prof^a Dr^a Andressa de Souza Ugaya</i>

	<p><u>Prof^a Dr^a Maria de Nazaré Tavares Zenaide</u> Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa/PA)– Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania</p> <p><u>Prof^a Dr^a Margarita Victoria Rodriguez</u> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS (Campo Grande/MS)</p>
<p>19h</p>	<p>Lazer e cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação Grupo: Pavio de Candeeiro • Apresentação de Dança do Grupo Wise Kids
<p>19h30min</p>	<p><u>Mesa redonda 2: PROGRAMAS E POLITICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.</u></p> <p>Mediação: Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni</p> <p><u>Prof^a Dr^a Telma Weisz</u> Instituto Superior de Educação Vera Cruz (São Paulo/SP)- Consultoria da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo</p> <p><u>Prof^o Dr^o Erisevelton Silva Lima</u> Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Brasília/DF) – Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB</p>

	<p><u>Prof^o Dr^o Emerson Rolkouski</u> Universidade do Paraná (Curitiba/PR) – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Matemática</p>
Dia 30 de julho de 2015 – quinta-feira	
08h – 12h30	<p><u>Roda de conversa:</u> Quando brincar é aprender: fundamentos e proposições</p> <p><u>Prof^a Dr^a Márcia Cristina Argenti Perez</u> Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara) - Coordenadora do GEPIFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização</p>
08h – 12h30	<p><u>Roda de conversa:</u> Papéis interativos</p> <p><u>Prof^o Arte-educador e artista plástico Ives Quaglia</u> Secretaria de Cultura de Salvador (Salvador/BA) - coordenador do Núcleo de Arte, Cultura e Práticas Corporais</p>
08h – 12h30	Oficinas Culturais e Grupos de Trabalho
10h - 10h30	Coffee – Será servido na Fundeb e no Guilhermão

12h30 - 14h	Almoço
14h - 15h	Apresentação de trabalhos (Pôster) Primeiro horário
15h30 - 16h30	Apresentação de trabalhos (Pôster) Segundo horário
16h30	Coffee – Será servido na Fundeb e no Guilhermão <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação Infantil de Coral • Apresentação Infantil de Dança
17h	Plenária do Grupo de Estudos
18h	<p style="text-align: center;"><u>Conferência de Encerramento: A EDUCAÇÃO COMO FOCO DOS PROGRAMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.</u></p> <p style="text-align: center;"><i>Profº Drº Vitor Machado</i></p> <p style="text-align: center;"><u>Profº Drº Timothy Denis Ireland</u> <i>Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa/PA)– Coordenação da Cátedra da UNESCO de Educação em Jovens e Adultos</i></p>
19h	Encerramento: Lazer e cultura.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Encerramento: Festa de aniversário do V CBE• Mostre sua arte• Roda de música: Traga seu instrumento musical• Sarau• Dança de salão• Exposição de Fotos do V CBE |
|--|--|

COMUNICAÇÃO ORAL

A PEDAGOGIA MARXIANA: FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marta Silene Ferreira Barros – UEL - mbarros_22@hotmail.com

Sandra Aparecida Pires Franco – UEL - sandrafranco26@hotmail.com

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília - cyntia@marilia.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Objetiva-se neste texto expor sobre alguns aspectos da influência marxiana nos cursos de Pedagogia, espaços estes que possibilitam o desenvolvimento de estudos educacionais e de formação do profissional da educação. Nesse sentido, avalia-se essencial identificar mesmo que de maneira sucinta a importância histórica e teórica de se estabelecer uma pedagogia que dê conta de objetivar a relação teoria e prática. Conforme os autores estudados, observa-se que os mesmos ao tecer considerações sobre o conceito de Pedagogia evidenciam as várias interpretações que teve ao longo do tempo. Para tanto, é preciso considerar, especialmente, a posição de Saviani (2005, 2007, 2007a) em relação à complexidade que envolve os estudos da Pedagogia enquanto teoria da educação, bem como de forma especial as pesquisas acerca das concepções pedagógicas na história da educação brasileira em que mostra a seguinte ideia sobre o entendimento do conceito de Pedagogia.

[...] a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2005, p. 05).

Saviani (2005) evidencia no estudo acima as diferentes concepções de educação. Vários outros autores brasileiros buscaram com seus estudos explicar fatores que influenciaram o campo da Pedagogia, cuja finalidade era mostrar as várias definições de Pedagogia em que na década de 90 do século XX pôde ser conceituada como uma ciência ou disciplina cujo objetivo é a

reflexão, a sistematização e a crítica do processo educativo; a função ou trabalho do professor; ensino; a arte ou a ciência de ensinar; métodos de instrução; Teoria que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global.

A ideia linear da concepção de Pedagogia restringe-se ao modo de ensinar, ao pedagógico, ao metodológico, ao modo de fazer, de transmitir algo. Ideia permeada na década de 30 do século XX, em que há uma forte influência do movimento escolanovista com os “Pioneiros da Educação”.

No entanto, neste trabalho, a Pedagogia é avaliada como uma área do conhecimento que vai além da simplista e reducionista tradição histórica. A Pedagogia em sua complexidade, além de englobar os aspectos educativos, passa a ser concebida como um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade. O homem, nesse contexto, é visto em sua dimensão histórico e social, sendo produto das múltiplas relações sociais, mas ao mesmo tempo como indivíduo singular, sujeito de sua história, diferentemente de como é interpretado na abordagem naturalista e positivista. Entretanto, para expor acerca das mudanças sociais que dão novos encaminhamentos à educação, é preciso repensar o conceito de ideologia e a sua existência, a fim de poder apresentar a pedagogia marxiana como referência para uma práxis efetiva na formação de professores. O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter bibliográfico que tem como pressupostos teóricos o Materialismo Histórico e dialético.

1.1. Pedagogia e filosofia: uma análise histórica

Diante da temática apresentada no texto, cujo enfoque é dado na influência da perspectiva dialética no curso de Pedagogia, verifica-se oportuno realizar uma análise histórica da pedagogia e da filosofia, uma vez que ambas estruturam diversas discussões fundamentalmente essenciais e presentes na organização curricular do curso de Pedagogia.

Para tanto, considera-se relevante apresentar os estudos de Bogdan Suchodolski (1992), acerca da Pedagogia e das grandes correntes filosóficas, interpretando na história pedagógica duas tendências fundamentais, uma baseada na Pedagogia da essência e outra na Pedagogia da existência do homem, cada qual correspondendo a uma corrente do pensamento filosófico.

Suchodolski (1992), ao realizar seus estudos, trabalha com a concepção materialista histórica, de caráter dialético, partindo da teoria da natureza social do homem e verificando na educação moderna uma contribuição para que a existência humana possa tornar-se o alicerce da essência humana, depositando suas esperanças em uma pedagogia socialista.

Essência e existência constituem-se um conflito do pensamento pedagógico formado por fatores internos e externos ao processo histórico, qual sejam as fontes sociais do desenvolvimento da problemática pedagógica e análise dos aspectos que a condicionam, respectivamente. Neste movimento está presente a questão filosófica, que sensibiliza o próprio homem. Esta filosofia do homem é elaborada de modo distinto, apresentando a controvérsia entre a filosofia da essência e a filosofia da existência (SUCHODOLSKI, 1992).

A filosofia de Platão, segundo Suchodolski (1992), tem grande importância na história espiritual da Europa, pois inspirou correntes filosóficas de expressão idealista que refletem no pensamento pedagógico moderno, perceptíveis nas concepções que atribuem à educação a tarefa de realizar o que o homem deve ser. Platão, em suas considerações sobre a educação, analisa que “[...] o conhecimento do mundo imutável da Idéia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e surgir entre o reflexo das coisas.” (SUCHODOSKI, 1992, p. 29). E com relação à educação Moral, esta “[...] atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as decisões definitivas, relativas ao bem e ao mal, provêm do mundo ideal, a que pertence o pensamento.” (SUCHODOSKI, 1992, p. 29).

Observa-se a partir do resgate histórico das concepções supracitadas, a apropriação das ideias baseadas no cristianismo, as quais estão também relacionadas à filosofia platônica, uma vez que a Igreja, dominando tanto a esfera política, quanto a científica, fez uso deste pensamento realçando ainda mais alguns fatores, construindo nos homens uma mentalidade moldada, temente a Deus, que buscasse a remissão dos pecados, seja em forma de indulgência ou penitência. Evidencia-se desta forma, a difusão das ideias e sistematização dos dogmas católicos, remetendo a educação da alma para transformar a Natureza impura do homem.

Com o Renascimento, entre os séculos XIV e XVI, buscou-se resgatar os valores da civilização greco-romana e exaltar as potencialidades realizadoras do homem. De acordo com Suchodolski (1992), neste período, a Pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais, tendo em Erasmo de Roterdão sua maior expressão, especialmente por meio de sua obra “*De pueris instituendis*”, na qual apresentou a natureza humana e a forma como deve ser entendida.

Em meio a este movimento, inicia-se um conflito entre a Igreja Católica e os cientistas, que pregavam a razão em detrimento dos dogmas religiosos. A concepção de homem, com elementos novos, começa a se desenvolver novos olhares, especialmente por filósofos italianos, levantando questionamentos que deixaram o homem em um dilema no seguinte entendimento: “o homem deve ir buscar em si próprio o sentido da sua fé e as normas da sua vida?” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 34) diferentemente do que vinha sendo pregado até então.

Em conexão com as mudanças na concepção de homem, acima demonstradas, começam a surgir sinais de uma renovação do pensamento pedagógico. Nas concepções humanistas foram conservados os princípios fundamentais da essência, enquanto que em certas correntes ideológicas renascentistas enveredou-se o homem a viver de acordo com seu pensamento (SUCHODOLSKI, 1992).

Suchodolski (1992) salienta a continuação do conflito entre Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência no decorrer do século XVII. A Pedagogia da essência, que até então tem mais força, passa à ofensiva apresentando dois aspectos: um tradicional, representado pelos Jesuítas, realçando ainda mais o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica, numa tentativa de hostilizar o domínio da ciência e o movimento reformista; outro de orientação moderna, manifesto por meio de uma filosofia que utilizava a noção de Natureza, perfilhando a orientação das investigações no domínio das ciências sociais e culminando num Sistema Natural da Cultura, uma vertente que possibilitava a expressão moderna das teses filosóficas que utilizavam a noção de essência do homem.

No que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico, expõe o autor, o Sistema Natural da Cultura que teve expressão com o pensamento de Comenius, ao criar um sistema pedagógico dependente da Natureza, o qual defendia “[...] o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida.” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 42). John Locke filósofo e ideólogo do séc XVII também contribuiu, neste sentido, com a teoria da formação moral do adolescente em consonância com as exigências do seu estado. Seu pensamento refletia orientações pedagógicas diversas, para certo tipo de homem, caracterizando a tendência de uma sociedade dividida em classes – as que sofriam e as que não sofriam a ação da educação.

Conforme Suchodolski (1992) explicita, no século XVII houve pensadores muito importantes no sentido do desenvolvimento de uma pedagogia da existência, tais como: Hobbes, que observou o homem como um lobo em relação a si, sendo necessário adaptar a organização social à natureza humana; Mandeville, defende ser possível uma organização social tendo como base indivíduos egoístas; Leibniz, com uma filosofia que deixou de forma implícita a educação ao serviço exclusivo da individualidade.

Todavia, esta pedagogia começa a se delinear mais tarde, em Rousseau, com a tentativa radical de oposição à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência provando que “[...] é bom tudo o que sai das mãos do criador da Natureza, e tudo degenera nas mãos do homem.” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 50). Pestalozzi e Froebel, seus

discípulos, procuraram estabelecer mecanismos que pudessem desenvolver as forças espontâneas da criança.

No século XIX, teve início um processo de importantes diferenciações da pedagogia da existência. Estas se deram especialmente por meio da obra de Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, que apesar de muito diferentes conseguiram expressar com exatidão suas posições existencialistas (SUCHODOLSKI, 1992).

Em Kierkegaard, a existência do homem é analisada na perspectiva teológica, porém mergulha nos problemas fundamentais da vida humana. Em seu ponto de vista, o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única. Stirner luta contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados dos indivíduos, defende o “egoísmo sagrado”, condenando todas as formas de autoridade e ideais que dirigem o “íntimo” dos homens. Já Nietzsche, retomou e desenvolveu algumas das principais teses de Stirner, defendendo um ideal de escolas-santuários destinadas aos eleitos, para as “almas nobres” capazes de viverem a sua maneira. Nesta pedagogia da existência, o homem adquiriu um caráter baseado na liberdade de impor de modo egoísta os objetivos próprios e de realizar a sua vontade pessoal.

A Pedagogia da existência, desde fins do século XIX, foi tomada como a corrente mais importante da pedagogia burguesa. Teve na teoria da evolução de Darwin, compreendida sob novas formas, e após, com modificações efetuadas pelo filósofo Spencer, uma grande contribuição para o seu fortalecimento. Já John Dewey, norte americano reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo demonstrando “[...] uma fé profunda na evolução [...]” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 74), contribui na medida em que analisa os objetivos da educação, advindos do processo de desenvolvimento da criança em seu meio ambiente. Desta forma, a educação deveria organizar a experiência da criança, sendo que a partir desta organização, formar-se-ia o espírito e a moral na criança.

Insta salientar, a contribuição da concepção de evolução de Bérson no desenvolvimento pedagógico. Para este filósofo, a evolução não é processo de adaptação. A Pedagogia, nesta perspectiva, repudia as concepções impostas e estáticas de educação, afirmando esta, como um ato de criação que nunca se repete (SUCHODOLSKI, 1992).

Suchodolski (1992) faz uma análise extremamente relevante na recuperação dos aspectos históricos acerca da pedagogia e da filosofia. No seu entendimento, houve uma “existencialização” da pedagogia da essência, tendo em vista que muitas de suas correntes adotaram teorias da pedagogia da existência. Destaca-se a “existencialização” da pedagogia social, reduzindo a educação à adaptação às condições existentes. Isso possibilitou, de acordo

com o autor, distinguir duas grandes correntes da pedagogia da existência: uma contrária a pedagogia da essência em nome da vida da criança, e outra também contrária, mas em favor da vida dos grupos sociais. As principais correntes da pedagogia da existência ampararam-se na primeira, que leva em conta a vida individual, que constituía sua principal e fundamental convicção.

A luz do resgate histórico, aqui apresentado, evidencia-se um encaminhamento de vertentes diversas, em sentidos diferenciados e conflituosos. Tendo em vista o objetivo deste ensaio, nos atemos em analisar os aspectos históricos concernentes à pedagogia e à filosofia. O leitor pode verificar os esforços contemporâneos para a solução do conflito na obra de Bogdan Suchodolski “A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas” (1992), uma vez que escapa aos limites deste estudo.

1.2. A pedagogia marxiana e a formação de professores

Apesar da vasta trajetória histórica que a Pedagogia teve, com as influências das abordagens pedagógicas, que no presente texto não cabe listar, pois não é o objetivo fundamental, é essencial evidenciar que pontos positivos e negativos foram incorporados. Mas é necessário questionar: em que consiste a Pedagogia marxiana, e para outros a Pedagogia socialista?

Antes, porém, para fundamentar as questões aqui apresentadas, é necessário considerar os fundamentos filosóficos da relação teoria e prática na Pedagogia. A prática é, sem dúvida, a base da teoria. É por ela que se estrutura todo o caráter científico discutido anteriormente no texto, pois é por meio da realidade, da sociedade e das relações humanas que se estabelece a cientificidade e a análise do real.

Vale destacar que a Pedagogia é a única ciência universitária que analisa este problema da mediação entre teoria e prática. Para que essa mediação ocorra é imprescindível considerar o conceito de dialética.

Para Schmied-Kowarzik (1983, p. 13), “[...] a teoria pedagógica não é apenas uma análise que retrata a realidade educacional, mas um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade de sua atividade educativa.” Nesse sentido, a prática educacional só pode alcançar o sentido de sua realização por existir a ciência pedagógica, embora somente a teoria consciente de sua dialética e sua relação com a prática é que se tornará efetivamente uma ciência pedagógica.

Diante de tal pressuposto é que a Pedagogia precisa, então, comprovar-se como ciência prática, para direcionar a ação do educador na situação social e educacional vigente, procurando orientar a determinação de educação.

Deve-se salientar que “[...] a análise crítica da realidade educacional contemporânea pode, em princípio, ser apenas uma crítica do existente”(SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.14). Isso permite dizer que a dialética está presente na Pedagogia como ciência crítica da educação. Para Schmied-Kowarzik (1983, p.14),

A dialética reside na própria situação educacional prática, e cabe à pedagogia lhe fazer justiça mediante a sua reflexão, esclarecendo de tal modo a dialética da situação educacional para o educador, que ele experimenta nisto um guia prático para as suas decisões educacionais.

É preciso que a ciência crítica da educação parta do conhecimento da determinação histórico-social da realidade educacional, para poder reivindicar a emancipação da educação. Para Schmied-Kowarzik (1983, p.15), na Pedagogia o pensamento dialético precisa se fundamentar dialeticamente. A pedagogia dialética é uma preocupação teórico-científica da fundamentação da pedagogia como ciência.

Esse texto procurou, então, verificar a dialética entre teoria e prática, segundo o que a pedagogia filosófica determinou. Vale ressaltar que para Hegel e Marx “[...] a dialética não é somente uma forma metódica do pensar, mas o próprio movimento do vir-a-ser histórico da humanidade” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.36). Trata-se de ver o mundo em transformação. A questão contrária está na valorização diferenciada da teoria que compreende esse movimento dialético.

Insta relatar que para Marx é preciso realizar conscientemente como práxis racional na educação. É o apropriar-se da contradição social. O que se verifica é que a teoria se compreende como crítica da práxis social anterior, pois ela está pautada na transformação da práxis social, embora seja uma pré-condição para a sua existência.

Assim, só é possível conceber a educação, quando esta está envolta com a prática social, é portanto

[...] aquela prática que serve à produção e reprodução; isto é, à formação dos indivíduos enquanto portadores da práxis social. A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração dos sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história

do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas.(SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.44).

Pode-se, portanto, afirmar que nos cursos de Pedagogia, assim como em qualquer outra instituição educacional, em que deveria existir o contato direto com o social, isso não acontece. Na realidade o que prevalece é uma Pedagogia que se preocupa com a crítica de um sistema de educação que esteja voltado para objetivos de uma sociedade burguesa em que os eixos de formação são: competitividade, individualismo e uma educação passiva que dê sustentação à continuidade do próprio sistema, dada a superficialidade da formação do sujeito, impedindo-o de lutar pela superação das contradições nela imbuídas.

Para que se possa evidenciar como se processa a Pedagogia marxiana, é necessário apresentar a questão de essência e existência muito bem explorada por Sucholdoski. Na Pedagogia marxiana, como analisa Sucholdoski (1976), a obrigação desta é a formação de um novo homem capaz de acompanhar o desenvolvimento social e cultural do país, pois a educação não se dá de forma isolada à margem da realidade em que estão professores e alunos. Por isso, é importante que haja um comprometimento com os critérios, caráter e função da educação, no entanto é interessante ressaltar que estes devem estar em consonância com as reais e concretas condições sociais dentro das quais o trabalho educativo esteja organizado.

Para a Pedagogia socialista exposta por Suchodolski (1976) esta requer um conhecimento dos acontecimentos e saber que a razão e a dignidade do homem permitem dirigir os mecanismos com vistas ao bem estar cada vez maior de massa crescente de indivíduos. Esta perspectiva se contrapõe a ação passiva da realidade, acredita em uma formação do homem que possibilite-o a pensar a realidade de forma ativa e criadora.

Para esta Pedagogia o homem se situa dentro de um mundo material, especificamente dentro de seus condicionamentos socioeconômicos e biológicos. Mas embora o homem esteja atrelado aos condicionantes acima mencionados, pela natureza e história, sempre se busca superar a realidade presente e com seu esforço social se cria uma nova realidade. Nesse sentido, o homem transforma-se a si mesmo ao transcender seus próprios limites e contribui com a transformação da realidade na qual está inserido. E tudo isso só é possível se este homem passa por um processo de formação eficiente, que o faça pensar criticamente na sua realidade. Pois a educação do homem não deve deter-se apenas na preparação do mesmo para o mundo atual, mas para agir, ver, compreender necessidades de outras condições sociais concretas.

Atualmente é essencial se perguntar quais são as necessidades do homem para a sociedade atual. E que tipo de educação deve ser dada ao homem no século presente?

Embora não seja fácil a resposta às questões acima, diante do que foi colocado, avalia-se que para as condições de sociedade atual, primeiro não se deve deixar de lado o momento histórico vivido, pelo contrário este é fator essencial para se compreender as tarefas educacionais, pois quem não consegue enxergar as contradições da sociedade fica difícil entender a essência da educação socialista oposta a educação burguesa.

Cabe à Pedagogia neste século XXI, lutar por ideais que estejam voltados à formação do homem capaz de compreender as leis que regem a realidade concreta, combater o caráter imperialista de educação e lutar pela apropriação de uma cultura ampla para todos os cidadãos. Nesse sentido, Manacorda (1991, p. 78), ao analisar o conceito de homem onilateral em sua obra: Marx e a Pedagogia Moderna, mostra a condição do homem que não está bem formado evidenciando que

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da inilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral e todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Manacorda, ainda diz que a palavra onilateral foi empregada por Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos para designar a condição do homem de se apropriar de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, como homem total. Vê-se que a perspectiva marxiana de formação do homem defende uma educação total para o homem. Um homem superior ao homem existente, um homem que vá no sentido contrário ao estabelecido pela sociedade capitalista, um homem que busca uma visão consciente e real. Dessa forma, esse homem consciente poderá existir diante de uma Pedagogia de caráter marxista, que pode ser evidenciada na sua contribuição ou influências nos cursos de pedagogia, permitindo também visualizar a consistência de uma educação socialista, em que haja a união de essência humana e a existênciasocial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar da vasta trajetória histórica da Pedagogia com influências das diferentes abordagens pedagógicas, é essencial evidenciar pontos positivos e negativos incorporados.

A Pedagogia é a única ciência que analisa o problema da mediação entre teoria e prática. Para compreendê-la é imprescindível considerar o conceito de dialética. Schmied-Kowarzik (1983, p. 13) assevera “[...] a teoria pedagógica não é apenas uma análise que retrata a realidade educacional, mas um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade de sua atividade educativa”. Nesse sentido, a prática educacional só pode alcançar o sentido de sua realização por existir a ciência pedagógica, embora somente a teoria consciente de sua dialética e sua relação com a prática é que se tornará efetivamente uma ciência pedagógica.

Diante de tal pressuposto, a Pedagogia pode comprovar-se como ciência prática, direcionando a ação do educador na situação social e educacional vigente, bem como procurando orientar a determinação de educação.

Adverte-se que “[...] a análise crítica da realidade educacional contemporânea pode, em princípio, ser apenas uma crítica do existente”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.14). Isso permite dizer que a dialética está presente na Pedagogia como ciência crítica da educação. Para Schmied-Kowarzik (1983, p.14),

A dialética reside na própria situação educacional prática, e cabe à pedagogia lhe fazer justiça mediante a sua reflexão, esclarecendo de tal modo a dialética da situação educacional para o educador, que ele experimenta nisto um guia prático para as suas decisões educacionais.

Se a ciência crítica da educação partir do conhecimento da determinação histórico-social da realidade educacional, alça o nível de reivindicar a emancipação da educação. Nesta direção Schmied-Kowarzik (1983), postula que na Pedagogia o pensamento dialético precisa se fundamentar dialeticamente, como consequência, a Pedagogia dialética passa a ser uma preocupação teórico-científica da fundamentação da Pedagogia como ciência.

A assertividade que “[...] a dialética não é somente uma forma metódica do pensar, mas o próprio movimento do vir-a-ser histórico da humanidade” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.36), leva-nos a ver o mundo em transformação. A questão contrária está na valorização diferenciada da teoria que compreende esse movimento dialético.

E o que seria o realizar conscientemente como práxis racional na educação? Na perspectiva marxiana significa apropriar-se da contradição social. A teoria se compreende

como crítica da práxis social anterior, pois ela está pautada na transformação da práxis social, embora seja uma pré-condição para a sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, portanto, afirmar que nos cursos de Pedagogia, assim como em qualquer outra instituição educacional, prevalece uma Pedagogia preocupada com a crítica de um sistema de educação que esteja voltado para objetivos de uma sociedade burguesa, cujos eixos de formação são: competitividade, individualismo e uma educação passiva que dê sustentação à continuidade do próprio sistema, dada a superficialidade da formação do sujeito, impedindo-o de lutar pela superação das contradições.

Na Pedagogia Marxiana, como analisa Sucholdoski (1976), a função se pauta na formação de um novo homem capaz de acompanhar o desenvolvimento social e cultural de seu país, pois a educação não se dá de forma isolada à margem da realidade em que estão professores e alunos. Por isso, é importante que haja um comprometimento com os critérios, caráter e função da educação, são princípios relacionados com as reais e concretas condições sociais dentro das quais o trabalho educativo esteja organizado.

A Pedagogia Socialista exposta por Suchodolski (1976) se contrapõe a uma ação passiva da realidade, uma vez que acredita em uma formação humana que possibilite ao indivíduo o pensar a realidade de forma ativa e criadora.

Cabe à Pedagogia neste século XXI, lutar por ideais que estejam voltados à formação do homem capaz de compreender as leis que regem a realidade concreta, combater o caráter imperialista de educação e lutar pela apropriação de uma cultura ampla para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, V.37, n.130, p.99-134, jan./abr.2007.

_____. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados, 2007a.

_____. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução de Wolfgang Leo maar. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de Pedagogía Socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1976.

_____. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1992.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DO CAMPO DE ESTUDOS

Lonise Caroline Zengo – FCT/UNESP - lonisezengo@hotmail.com

Michelle Tosta Prates - FCT/UNESP - michelle.tosta85@gmail.com

Renata Portela Rinaldi - FCT/UNESP - renata.rinaldi@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A área de formação de professores apresenta-se como um campo de estudo amplo e consolidado no cenário educacional. Tornou-se objeto de discussão presente na maioria dos congressos nacionais e internacionais na área da educação e o destaque do tema ocorre em razão da constante necessidade de uma melhor formação dos docentes em diversos níveis e modalidades. Destarte, é um tema bastante presente na literatura científica, o que nos remete a sua relevância e, possivelmente, a sua inesgotável discussão no que se refere às análises já realizadas.

Debruçar-se sobre esse tema, possibilita navegar por diferentes vertentes, pois a formação do profissional docente é o resultado de diferentes variáveis ocorridas no decorrer de sua vida pessoal e profissional,

(...) o processo de aprender a ensinar e de tornar-se professor é infindável, começa antes da formação básica/inicial e se estende para além dela. É um processo complexo, multifacetado, plural e a sua preparação ainda permanece como um grande desafio (RINALDI, 2009, p. 51).

Diante das diferentes construções da profissão docente, influenciadas diretamente por políticas públicas e dificuldades do cotidiano as pesquisas apresentam o mesmo objeto de estudo, porém, com enfoques diferentes. A temática é essencial para melhor compreensão e efetivação da área.

Com as diferentes necessidades em cada época, o foco da temática direciona-se em diversas vertentes, conforme as demandas do cotidiano escolas, a necessidade apresentada na prática docente, e expressas também por meio de trabalhos científicos.

André (2009; 2010) destaca que apesar de sempre presente, a área de formação de professores tende a mudar de foco com o passar do tempo. Em sua pesquisa identificou em trabalhos de pós-graduação, entre os anos de 1990 a 2000, diferentes tendências na pesquisa de formação de professores. Na década de 1990 houve maior foco nas pesquisas sobre formação inicial, enquanto nos anos 2000 o eixo que emergiu e ganhou destaque no período foi a identidade e profissionalização do docente. Atualmente, meados da segunda década dos anos 2000, percebe-se que o enfoque das pesquisas na área de formação de professores perpassa pela tentativa de inferir que professores mais bem formados e preparados para a docência podem contribuir significativamente para um melhor desempenho de seus estudantes.

Diante do exposto o presente artigo possui como objetivo mapear e refletir sobre os desafios e experiências da formação inicial e continuada dos docentes a partir de estudos publicados na área no período de 2009 a 2014.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa realizada no interior do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”. De natureza qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica, foi realizada por meio de revisão sistemática.

A coleta de dados foi realizada nas bases de dados, a saber: Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico. Para padronização e organização das buscas foram utilizados os seguintes descritores: formação inicial de professores, formação continuada de professores, desafios da formação de professores.

Optou-se como critério de seleção trabalhos apenas os que versam sobre a formação inicial e continuada de professores, publicados entre os anos de 2009 e 2014. Este período de tempo foi delimitado, levando-se em consideração que há estudos de referência sobre o tema publicado até o ano de 2009.

Foi realizada uma análise dos resumos de todos os trabalhos encontrados, excluindo-se aqueles que não sugeriam vinculação com os descritores previamente definidos. Pois, segundo Bardin (2009, p. 123) “nem todo material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”.

A análise de conteúdo norteou a explanação e reflexão sobre os dados coletados nos artigos, teses e capítulos de livros, considerando que Bardin (2009) a define como uma técnica de tratamento de dados de pesquisa, voltada para uma análise objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das “comunicações” (em nosso caso, textos).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente identificou-se um grande número de produções a respeito dos desafios e experiências da formação inicial e continuada de professores. A quantidade de trabalhos expressa a necessidade e urgência em maior contribuição para a formação e prática docente. No quadro 1, sistematizamos os autores cujas obras foram analisadas.

Quadro 1- Sistematização do quadro de autores

Ano	Autores
2009	GATTI; BARRETO; ANDRÉ; BARDIN; RINALDI
2010	ANDRÉ; GATTI
2011	ANDRÉ
2012	VOGT; MOROSINI; VIEIRA; GUEBERT; FILIPAK; GAKIYA
2013	MELO; BRANCO; CUNHA; ROSSI; HUNGER; BANDEIRA; DA FONTOURA MESSIAS;
2014	GUSMÃO; RODRIGUES; FELÍCIO;

Fonte: Autoria própria.

Verificou-se que os trabalhos identificados apontam diferentes áreas educacionais, as tendências discutidas em cada momento da educação, assim como apontam André (2009; 2010), Gatti e Barreto (2009) e Cunha (2013).

Perante a seleção e leitura dos trabalhos identificou-se que os autores constantemente apresentam os desafios e apontam para as possibilidades no campo da formação de professores. Diante de tal panorama, bem como da constante necessidade de modificação da formação de professores para melhoria do cenário educacional, elencamos em linhas gerais os principais desafios e possibilidades identificados nas produções.

A partir da identificação desses itens, propõe-se uma reflexão cotejando os resultados ao texto de Gatti (2010). Tomando a obra como escopo teórico, nela se apresenta uma sequência de problematizações e características frente à formação dos professores no

Brasil, aponta diferentes fatores que contribuem para um cenário preocupante da formação dos docentes, quer seja na formação inicial ou mesmo na formação continuada.

A autora propõe uma reflexão acerca da forma e contexto em que a formação de professores ocorre, a partir de um breve histórico da evolução da licenciatura no Brasil juntamente com dados estatísticos e do campo de estudo.

Ao expor esses fatores, a autora os apresenta precedidos por tópicos: licenciaturas, profissionalidade e profissionalização, contexto dos cursos e características dos licenciados e os currículos das licenciaturas.

Diante da realidade apresentada por Gatti (2010) frente a formação inicial, identificou-se em publicações posteriores algumas superações e perpetuações dos desafios, como passa a se demonstrar no decorrer do texto.

Pensando na formação de professores como um processo contínuo e complexo, onde perpassa por diferentes situações e contexto em seu desenvolvimento, optou-se por estabelecer a discussão nas duas principais linhas: formação inicial e continuada.

A partir dos textos analisados sobre a formação inicial de professores, identificou-se as principais experiências e desafios destacado pelos autores nos últimos 5 anos:

Quadro 2 - Experiências e desafios da formação inicial no período de 2009 e 2014.

Formação Inicial	
Experiências	O saber fazer reflexivo; Processo de construção e reconstrução reflexiva da prática docente; Formas de trabalhar o conteúdo; Atratividade da Educação a Distância; PIBID como política pública de formação; Obrigatoriedade de formação em nível superior para docência.
Desafios	Políticas públicas para formação docente; Nova identidade sobre formação educativa; Organização do currículo; Valorização do magistério; Formação e prática da educação inclusiva; Falta de qualificação e abandono da docência; Visão mecânica e transmissiva; Relações espaços/tempos.

Fonte: Autoria própria.

Partindo da concepção de que a formação inicial, nos cursos de licenciatura, constitui-se essencialmente no cenário político como um processo de formação para a educação básica (GATTI, 2010), a autora nos reporta a profissionalização das licenciaturas a partir de

formação profissional com bases sólidas nos conhecimentos da área e propostas de ações, a fim de formar um profissional capacitado, capaz de solucionar conflitos complexos a partir de sua bagagem pessoal, de formação e também da afetividade.

Cotejando o proposto por Gatti (2010), identifica-se que a formação reflexiva docente já não perpassa como um desafio atual, como proposto inicialmente pela autora, mas surge como proposta para a construção do saber-fazer contextualizando a realidade e formação dos docentes.

O saber/ fazer do professor precisa estar articulado com a realidade que ele enfrenta e que vivencia em sua prática profissional, como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais significativo para seus alunos. (HAGE, 2015, p. 12)

Proporcionar uma formação reflexiva possibilita ao futuro professor solucionar conflitos a partir da articulação dos conteúdos e práticas contextualizadas em sua realidade. Para Gatti (2010), o papel da escola e dos professores consiste em ensinar o educando a partir dos conhecimentos básico do mundo, para a promoção da formação dos estudantes com foco em valores e cidadania.

Corroborando com a mesma vertente, Cunha (2013) expõe um mapeamento de trabalhos que versam sobre diferentes tendências teórico-práticas na formação dos docentes, o qual exercem um papel educacional de impacto nas pesquisas e apresentam-se como protagonistas nas mudanças da formação de professores, concebendo a educação como produção social e cultural.

Ressalta-se que emerge nos textos analisados algumas experiências não abordadas pela autora na modalidade de formação inicial, como os cursos realizados na modalidade de Educação à Distância (EaD). Hass, (2015) apresenta a modalidade como forma emergente e atrativa, por apresentar uma proposta pedagógica mais facilitada ao estudante, e possuir um valor mensal menor quando comparada a modalidade presencial.

Assim, tanto como apresentado pela obra de referência, quanto por Gatti e Barreto (2009), ocorre o destaque do percurso histórico do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como as legislações que nortearam todo o seu trajeto, destacando a obrigatoriedade da formação em nível superior para o exercício da docência, salvo casos específicos. Apresentando o forte impacto que as políticas públicas realizam no cenário educacional,

modificando as posturas e práticas pedagógicas, assim reafirma Gakiya (2012). Permanecendo mais um dos pontos apresentados por Gatti (2010).

Ainda versando sobre políticas públicas, ressalta dentre o levantamento realizado, uma nova área reconhecida pela comunidade científica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destaca Felício (2014, p. 418) ser “[...] nos últimos anos uma das mais significativas políticas em âmbito nacional” como política pública de formação docente. Diante dessa realidade, destaca-se o PIBID como uma efetivação das políticas públicas indicadas por Gatti (2010), a transposição de uma formação contextualizada, onde o futuro docente mantém contato e conhecimento com seu futuro ambiente de trabalho e profissão.

Corroborando com a posição da autora, identifica-se que um dos desafios ainda não superados consiste na identidade do docente frente a ação educativa. Nesta direção, Bandeira (2013) apresenta a identidade profissional a partir de um saber/fazer reflexivo, onde irá o docente se aproximar de sua identidade profissional num contexto dinâmico. Já Messias (2013) apresenta a identidade profissional como um desafio a ser enfrentado, destaca vários aspectos a serem observados nesse panorama, como o compromisso da formação e o reflexo na vida pessoal e profissional desses docentes. E apresenta que a busca de uma nova identidade é influenciada diretamente pela constante reflexão e mudança de ações na prática docente, possibilitando outros ambientes formativos.

Da mesma forma Gatti (2010) sistematiza em gráficos as diferentes particularidades que envolvem a identidade docente, como a idade dos graduandos, a renda familiar, o motivo de escolha do curso e grau de formação familiar. Todos esses fatores influenciam diretamente na identidade profissional do docente, além de outras vertentes externas. Diante desse panorama mais um item se mantém como desafio apresentado pelo texto referência.

Também emerge como um desafio em comum na formação inicial de professores a construção do currículo, destacando como principais impasses o desequilíbrio na relação teoria e prática, a efetivação dos estágios, as disciplinas optativas com formação genérica, o desequilíbrio entre a carga horária das disciplinas teóricas e das práticas. Esse é um dos grandes desafios que ainda figuram fortemente no cenário acadêmico e, segundo André (2011), para a modificação das estruturas dos cursos de licenciatura é necessário um movimento de articulação iniciando no interior do curso, a fim de que se estabeleçam novas formas de articulação e projetos de formação docente, além de um novo currículo.

Apesar da obra de referência englobar grande parte dos desafios encontrados nos textos analisados no presente estudo, emerge um que não está disposto nos resultados de Gatti (2010), ou seja, a formação inicial para educação inclusiva. Gusmão e Rodrigues (2014) a partir da realidade educacional de Portugal apresentam em sua obra comparada a prática de professores do 1º ciclo que atuam naquele país, com as práticas propostas pela Agência Européia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (AEDNEE). Como escorre os autores identificaram algumas práticas próximas as desejadas pela agência, mas ressalta a urgente reestruturação dos cursos, bem como das políticas, currículos e estratégias mais eficazes para a promoção da inclusão.

Apesar da não indicação de literatura nacional sobre a formação de professores frente a educação inclusiva, não remete a inexistência, pois a coleta não focalizou a temática considerando-a nos descritores. Entretanto, tal desafio aponta o tema como possibilidade para investigações futuras.

Desta forma, para a formação inicial de professores as experiências se voltam para a necessidade da reestruturação dos currículos, de modo a conceber o futuro profissional como alguém que deve aprender a profissão no futuro contexto de trabalho. O foco da formação deve voltar-se para o saber-fazer com vistas a ressignificação do conteúdo da formação para a aprendizagem da docência.

Entre os principais desafios, percebe-se nas discussões os modelos de formação docente a partir de políticas públicas que envolvem os cursos de licenciatura, bem como das demandas para a formação profissional resultantes das mudanças no cenário da educação básica no país. Apontam ainda para a necessidade de repensar os currículos, o estágio supervisionado e as diretrizes para a formação inicial do professor.

No que tange à formação continuada, reconhecendo-a como um processo contínuo do professor, a fim de manter-se atualizado frente as necessidades decorrentes do cotidiano escolar.

A partir da coleta de dados identificou-se que as principais experiências e desafios apontados pelos autores nos últimos 5 anos podem ser sistematizadas em 5 eixos que foram sistematizados no Quadro 3:

Quadro 3 - Experiências e desafios da formação continuada no período de 2009 e 2014.

Formação Continuada

Experiências	Educação à Distância; Reuniões pedagógicas.
Desafios	Formação online contextualizada com a realidade; Reflexões na Educação Básica; Formação voltada para as práticas e as necessidades da escola.

Fonte: Autoria própria.

Pensar em formação continuada, é necessário que se possa visualizar que o professor a ser formado já é atuante em sua profissão, seja um docente especialista ou polivalente. Essa formação possui um viés mais restrito, tem finalidades mais específicas e visam o aprimoramento da prática ou conhecimento profissional do professor.

Assim como destacado anteriormente, a Educação a Distância surge hoje no cenário brasileiro como uma modalidade emergente, passível de maior acesso e economicamente viável para o investimento na formação continuada. Destacando-se que para a manutenção da qualidade do curso deve-se possuir uma boa estrutura pedagógica, uma base online estável e acessível, diversificados materiais, bem como o acompanhamento contínuo por profissionais especializados.

Rinaldi (2009) apresenta uma experiência de formação continuada de formadores de professores do ensino básico na modalidade EaD, proporcionando-os oportunidades de reflexão da prática entre os pares. A autora destaca a experiência como complexa pois envolve muitas questões subjetivas e articulá-las à realidade de prática dos envolvidos constitui-se num desafio permanente. Diante dessa experiência Rinaldi (2009) expõe dois principais desafios identificados na formação continuada para formadores da educação básica: as escassas reflexões sobre formadores de professores e uma formação online contextualizada que considere os desafios cotidianos enfrentados pelos participantes, levando-os a refletir conjuntamente com os pares e atuar em contexto na busca por soluções viáveis.

Destaca-se o trabalho apresentado, pois Gatti (2010) não aborda os principais dilemas da formação continuada, e entre os dados apresentados não apresenta a modalidade de Educação a Distância.

Cabe destacar que na obra de referência Gatti (2010), também não há a observação da formação continuada de professores realizada em serviço, nas reuniões pedagógicas.

Como escopo do levantamento identificou-se produções que versam sobre a formação em serviço dos docentes, realizada nas reuniões pedagógicas durante o horário de trabalho,

normalmente conduzida pelo coordenador pedagógico. Vogt e Morosini (2012) apontam a reunião pedagógica e o coordenador pedagógico como agentes articuladores para a promoção da formação continuada no espaço da escola, momento em que destinam a reflexão e construção de práticas para os desafios encontrados no ambiente escolar. Afirmam, ainda, que a formação continuada proposta no contexto de trabalho qualifica a prática de ensino-aprendizagem dos docentes e possibilita uma dinâmica de ação diferente em toda unidade escolar.

Para a formação continuada, inúmeros trabalhos apontam para experiências de parceria entre a universidade e a escola com intuito de superar os desafios do cotidiano escolar, entre os quais: o fracasso escolar, inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, dificuldades de aprendizagem, especialmente na alfabetização ou no ensino da matemática etc. Verificou-se, ainda, um forte investimento em experiências formativas por meio da educação online, uma das modalidades da EaD. Entre os principais desafios, percebe-se a dificuldade de contextualização das experiências de formação com as demandas da profissão, escassas reflexões sobre a formação do professor da educação básica no local de trabalho etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da pesquisa identificou-se que muitos trabalhos versam sobre a temática investigada, ou seja, os desafios e as experiências na formação de professores. Apesar dos trabalhos abordarem diferentes áreas do saber, tratam principalmente da análise de experiências da licenciatura e seus desafios da formação inicial dos professores. No caso da formação continuada, a modalidade a distância emerge como tendência para o investimento no desenvolvimento profissional docente.

Assim, almejamos com o presente artigo apresentar apontamentos para discussão das lacunas identificadas por meio da revisão sistemática. Para tanto, considera-se necessária a reflexão sobre os desafios mapeados nos trabalhos como disparadores para uma efetiva contribuição do repensar a formação dos professores, a fim de que favoreça a superação desses desafios para melhoria da sua prática docente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez 2009. Acesso em: 23 mar. 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.

Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Formação de professores e prática reflexiva. IV Encontro de Pesquisa em, 2013.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

DA FONTOURA MESSIAS, Cinthia Maria. Reflexões sobre Formação Docente. Kur'yt'ya, v. 3, n. 1, p. 61-73, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n.42, p.415-434, maio/ago. 2014.

GAKIYA, Simone Maria Carlos. **Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência** : concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em educação) – UNESP Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HAGE, Maria do Socorro Castro. (s. d.). Formação de Professores: Reflexões sobre Seu Saber/Fazer. Acesso em: 15 maio 2015. Disponível em: http://faculdefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf .

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 24-37, jan./jun., 2012.

VALORIZAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA ENQUANTO BOLSISTA PIBID/CAPES

Natália dos Santos Henschel – FCT/UNESP – nataliahenschel@yahoo.com.br

Mirian Martins da Silva Baker - FCT/ UNESP - mirianbaker@hotmail.com

Kátia Maria Roberto de Oliveira Kodama – FCT/UNESP – katiakodama@gmail.com

Onaide Schwartz Mendonça – FCT/UNESP – onaide@fct.unesp.br

1.INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC/PIBID) tem por objetivo promover a inserção de alunos de licenciaturas nas escolas de educação básica visando ampliar a formação universitária vinculada à realidade das escolas públicas. Assim, oferece oportunidades para que licenciandos relacionem as teorias apresentadas nas Universidades com a realidade escolar e as práticas desenvolvidas por professores em salas de aulas. Além disso, incentiva as escolas Públicas do Ensino Básico a serem parceiras na formação dos futuros docentes que atuam no programa.

Na Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/ Presidente Prudente, o Subprojeto PIBID/Pedagogia (dentro do macro Projeto de toda a UNESP/MEC), contempla quatro áreas de conhecimentos específicos (projetos menores dentro do Subprojeto/Pedagogia/ da FCT/UNESP) e atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: Artes, Alfabetização Linguística, Alfabetização Matemática e Educação Especial. Desenvolve também atividades na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Entretanto, neste texto serão abordadas as propostas que foram desenvolvidas nos projetos de Artes e Alfabetização linguística em Escolas da Rede Municipal de Presidente Prudente nos anos de 2013 e 2014.

Os conteúdos de Artes, coordenado pela Prof^a Dr^a Katia Kodama, têm possibilitado aos licenciandos adentrar as salas de aulas e atuar com os professores no desenvolvimento de aprendizagens da Arte vinculada a três eixos do conhecimento: História da Arte, leitura da obra de arte, e o fazer artístico, vinculados a Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, na valorização das culturas e artes do país, por meio de “Projetos de Trabalhos” fundamentados em Fernando Hernández.

Nesse sentido, a arte amplia o potencial criativo e a expressão estética de todos os envolvidos – alunos, bolsistas e professores - possibilitando que sejam coletivamente e qualitativamente mais críticos e construtivos. Nesta ótica, emerge outra necessidade: propor atividades educativas marcadamente atreladas ou portadoras de significados do seu tempo, da história, do social e usar os domínios da razão, da vontade e do sentido, para expandir o desenvolvimento do aluno, ajudando-o a ser ele mesmo, isto é, uma ação interferente que estimule o desenvolvimento das potencialidades e da criatividade.

Essas propostas de atividades são aprofundadas no grupo de pesquisas GPECUMA (Grupo de Pesquisa Cultura Memória e Arte), vinculado ao curso de Pedagogia.

Os projetos tiveram como principal foco, a construção de uma prática pedagógica para efetivar um ensino das artes centrado na valorização dos saberes presentes na comunidade educativa e a apresentação de novos saberes que possibilitassem articular o novo com o vivido.

As atividades do projeto foram fundamentadas em vários teóricos dentre os quais: Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández e Paulo Freire que apresentam práticas educativas para promover o Conhecimento da Arte e práticas educativas libertadoras.

A tríade proposta por Barbosa, que vincula a aprendizagem da Arte a três eixos de conhecimento (a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico), procurou priorizar atividades que contemplassem, principalmente, a contextualização histórica e o conhecimento das artes e culturas brasileiras.

Também objetivou promover uma educação visual e um ensino de e sobre Arte pautado por “Projetos de Trabalhos” (HERNÁNDEZ, 2000) que instigassem o perceber, o pensar e o compreender a realidade contemporânea, possibilitando a formação de uma comunidade educativa mais crítica e que vislumbrasse novas perspectivas para melhorar o cotidiano.

Buscou, ainda, fornecer subsídios para que todos os envolvidos no projeto pudessem desenvolver outras atividades vinculadas ao conhecimento Arte, após a finalização do projeto e proporcionar aproximação do aluno de graduação com a realidade escolar, por meio da relação teoria-prática. Nesse sentido optou-se por: a) estimular a percepção e pensamento reflexivo, a valoração da identidade de pertencimento na realidade local; b) promover novas experiências estéticas para instrumentalizar a comunidade educativa envolvida no projeto, a fim de elaborar juízos críticos que façam frente à constante e avassaladora imposição de formas culturais vinculadas, principalmente, pelos meios massivos.

Os trabalhos desenvolvidos foram baseados nas vivências das estagiárias e nas experiências das educadoras, bem como no repertório cultural das crianças. Respeitando a

premissa em atividades colaborativas sobre o ensino de Arte de que todos são portadores de conhecimentos em artes, essa dinâmica implica em constantes avaliações das atividades e redirecionamento, motivo pelo qual foi eleita a “Metodologia de Projeto” proposta por Fernando Hernández.

Nessa perspectiva, todos vivenciam o que é passado para as crianças. Esse caminho não exclui que as atividades sejam planejadas com antecedência para articular e atender o conhecimento desperto e apreendido. Assim, perceber, expressar e refletir caminham sempre atrelados em cada atividade proposta pelo projeto e desencadeiam momentos de análise e síntese que são documentados nos registros feitos por todos os envolvidos. Cada registro é pleno de sentido individual e coletivo, e subsidiaram as ações que contemplaram:

- Atividades de acolhimento, para promover interação entre todos os presentes: nesses momentos, foram priorizadas a apreciação de músicas vinculadas aos temas dos projetos e que, preferencialmente, fossem carregados de sonoridades desconhecidas. Exemplificando: no projeto cujo tema desencadeador era a Grécia antiga foram apresentados vídeos com músicas gregas vinculadas às tradições populares da Grécia, bem como, algumas pesquisas que procuraram reconstruir as sonoridades das músicas da antiguidade grega através de grupos de estudos da arqueologia musical.
- esclarecimento sobre se as atividades seriam de continuidade do encontro anterior, fechamento da atividade já proposta ou proposição de uma nova atividade;
- promoção de momentos de descontração através de contação de histórias com fantoches, recorrendo à literatura infantil como desencadeadora dos conhecimentos que seriam trabalhados;
- pesquisar e experienciar as técnicas de expressão artística antecipadamente, quando necessário, para estimular a criatividade.

O “experienciar formas de expressão artística” proporcionou momentos ricos para todos os envolvidos no projeto, tanto adultos como crianças. Quando o educando se expressa pela linguagem do desenho, pode refletir sobre seu processo de conhecimento e a experiência vivida com a Arte. Deste modo, adquire autoconfiança para produzir com mais intensidade e senso crítico. Nas atividades com os alunos é imprescindível observar os caminhos percorridos durante o processo de criação, conversando sempre com a criança sobre sua produção respeitando o ritmo e a etapa do desenvolvimento de cada aluno.

Conhecer as etapas do desenvolvimento do desenho propostas por Lowenfeld & Brittain, no livro **“Desenvolvimento da capacidade criadora”** (1977), foi essencial para destacar e registrar os avanços de cada criança e valorizar todas as produções como linguagem. Observar a evolução do grupo e as transformações desencadeadas pelo projeto foi fundamental para planejar e reavaliar as próximas atividades e ações, assim como também foi fundamental, construir o registro visual das atividades. Posteriormente, foram estudadas as atividades executadas explicitando seus aspectos técnicos/teóricos e principalmente, as percepções pessoais e intrapessoais ocorridas durante as atividades, pois o conhecimento arte é a própria arte.

O projeto foi desenvolvido com cinco bolsistas que participaram, uma vez por semana, de reuniões para estudar as fundamentações teóricas, que subsidiariam as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Elas experimentavam as técnicas, vivenciavam as atividades e selecionavam os conteúdos mais adequados para cada turma. Cada bolsista ficou responsável por realizar as atividades em diferentes escolas parceiras do projeto PIBID e, quando necessário, elaboraram materiais didáticos. Também foram orientadas quanto a promover um conhecimento estético durante as intervenções e apresentação final de cada projeto, principalmente em relação à organização dos espaços, transformando, sempre que possível, os espaços das salas e da escola em espaços educativos. Essas orientações contemplaram a “caracterização de um projeto de trabalho” que, segundo Hernández:

Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
Inicia-se um processo de pesquisa.
Busca-se e seleciona-se fontes de informação.
São estabelecidos de critérios de organização e interpretação das fontes.
São recolhidas novas dúvidas e perguntas.
São estabelecidas relações com outros problemas.
Representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivido;
Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
Conecta-se com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 167)

Os estudos desenvolvidos nos encontros semanais sobre a construção do “Projeto de Trabalho” e o conceito de uma educação estética foram compartilhados com todos os envolvidos nos projetos. Abaixo apresentamos, como exemplo, o planejamento do Projeto Grécia Antiga.

As propostas visaram despertar o interesse pela Arte tendo como base a arte Grega, geradora dos valores estéticos culturais da cultura ocidental e por formação histórica do país. As atividades foram elaboradas para introduzir e promover conhecimentos sobre valores de beleza, origem da mitologia e dos mitos, história do teatro, a importância das cerâmicas e apresentar os

conceitos da linguagem visual como figura e fundo, linhas, o desenho como registro e arte tridimensional, contextualizando com as artes presentes no cotidiano das crianças.

A cidade abriga o Festival Nacional de Teatro de Presidente Prudente (FENTEPP) que serviu para subsidiar os estudos sobre o teatro grego da antiguidade. Foram trabalhadas as fábulas e a arquitetura dos teatros de arena para promover o reconhecimento e valorização da cultura local. Nesse sentido apresentou-se para as crianças os espaços destinados às atividades teatrais da cidade, também os vasos de cerâmicas grega promoveram o estudo da produção de vasos da cidade vizinha de Indiana.

A atividade desengateadora foi a apresentação do filme/desenho “Hércules”, da Disney, enfatizando as deusas gregas, os vasos de cerâmicas pintados pelos gregos, o centauro e o minotauro. As crianças se interessaram e questionaram sobre os personagens demonstrando desejo de entendê-los. Foram apresentadas as imagens dos doze trabalhos de Hércules e explicado cada um. O interesse das crianças pelas atividades ficou estampado nos seus desenhos.

No encontro seguinte foram apresentadas algumas esculturas da Grécia Antiga, como a figura do Hércules, e, após essa exposição, oferecida argila para que confeccionassem suas próprias esculturas. Essa atividade resultou em trabalhos bem criativos e é importante observar que as crianças não tinham contato com esse material. Também foram explorados e comentados os desenhos dos vasos gregos para reafirmar o conceito de figura-fundo e a importância da linha. Nos vasos escolhidos, os motivos foram os trabalhos de Hércules e figuras que representavam músicos e bailarinos. Essa foi a maneira de introduzir a música e a dança no projeto. Durante a apresentação dos vasos, foi solicitado que observassem o que eram as figuras para que dissessem quais instrumentos musicais estavam contidos nos vasos.

A proposta de identificação dos instrumentos musicais teve como intuito apresentar quais eram os instrumentos utilizados na Grécia Antiga e pensar se eles ainda são utilizados. Os instrumentos foram flauta Pan e harpa. Posteriormente foram apresentados dois vídeos: um com o som da harpa e outro com o som da flauta. Essa atividade despertou a atenção das crianças.

Com relação ao teatro da Grécia Antiga as crianças comentaram que já sabiam o que era teatro, porém ao serem questionadas sobre os elementos que compõem uma peça teatral, só citaram as personagens. Somente após a apreciação e apresentação das imagens selecionadas sobre os teatros gregos que perceberam e citaram outros elementos como: o palco, as escadas, lugar aberto, as árvores. Também foi apresentado o teatro da cidade de Presidente Prudente, para que as crianças desenvolvessem um sentimento de pertencimento.

Outra atividade que despertou a atenção foi sobre “O Minotauro” e “Os doze Trabalhos de Hercules”, contados através dos livros de Monteiro Lobato. Para ilustrar foi apresentado o episódio do Sítio do Pica-Pau Amarelo - “O Minotauro” - parte1, que foi exibido na TV Futura, com os personagens da primeira versão feita para TV.

O teatro grego, sua arquitetura e origem foram apresentados através de slides. As crianças gostaram quando imagens foram apresentadas em *Power Point*. Após as apresentações era solicitado que as crianças registrassem o que entenderam e o que mais gostaram. Esses registros foram importantes para observar a evolução dos desenhos das crianças e o modo como reformulam os estereótipos presentes em seus desenhos, como sol com carinha, casinha com árvore, entre outros. Com a apresentação de imagens diferenciadas, as crianças passaram a criar também a partir de outros modelos.

Após a apresentação sobre a história do teatro em Presidente Prudente, foi proposta a confecção de máscaras com referência às máscaras do teatro grego da Tragédia e da Comédia. Após essa atividade foram propostos jogos teatrais.

Para finalizar o estudo da Grécia Antiga foram apresentadas imagens das fábricas de vasos de Indiana e, ainda, apresentados os vasos do período arcaico grego. Esses vasos possuem desenhos semelhantes aos elaborados pela cultura indígena brasileira. Nesse sentido, foi proposta uma visita ao Centro de Museologia, Arqueologia e Antropologia (CEMAARQ), onde as crianças tiveram a oportunidade de observar cerâmicas produzidas pelos índios que habitaram e habitam a região. Essa visita foi muito significativa para as crianças e para algumas professoras que, mesmo tendo nascido na cidade, não conheciam o museu.

Como última atividade prática, cada criança confeccionou um pote de cerâmica com técnicas semelhantes às utilizadas pelos indígenas.

Concomitantemente, o grupo de alfabetização com outros quinze bolsistas, em trabalho vinculado ao grupo de pesquisa GP FPPEEBS (Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior), orientados pela Prof^a Dr^a Onaide Schwartz Mendonça, desenvolveu os trabalhos de Alfabetização linguística. Essa equipe tem como objetivo atender crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, em parceria com professores das escolas vinculadas ao PIBID/Pedagogia, e efetivar as estratégias propostas no Método Sociolinguístico de Alfabetização (MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C., 2009), por meio da utilização das atividades contidas no livro *Alfabetizando as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro: práticas socioconstrutivistas* (MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C., 2013), que consolida estratégias específicas para a alfabetização de crianças.

O método em foco contém estratégias de ensino capazes de garantir um aprendizado eficiente, sem atividades aleatórias de memorização e sempre com significado, que facilitam a aprendizagem do aluno. O método Sociolinguístico de Alfabetização

[...] é feito desde o início da alfabetização com a leitura de textos contextualizados nos passos e nas atividades dos níveis de escrita para desenvolver a competência de leitura do aluno e subsidiar a transformação da consciência ingênua em consciência crítica. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2012, p. 11).

Assim, a proposta fundamenta suas etapas em Paulo Freire por meio de palavras geradoras que são definidas pelo professor, segundo a realidade de seus alunos. A partir da escolha das palavras geradoras são desenvolvidos os seguintes passos: 1º Codificação, 2º Descodificação, 3º Análise e síntese e, por fim, o 4º passo que é a Fixação da Leitura e da Escrita. Vale ressaltar que as estratégias de ensino propostas devem respeitar o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno sendo elas: nível pré-silábico, silábico e alfabético decorrentes da Psicogênese da língua escrita, pesquisa de de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

A partir da experiência proporcionada pelo PIBID, de levar licenciandos para a sala de aula, pode-se perceber o quanto é importante a valorização da profissionalização docente. Sabe-se que ser professor não é tarefa fácil, pois essa profissão tem passado por muitos desafios nas últimas décadas como a desvalorização, condições precárias de trabalho, baixos salários, entre outros.

Muitos alunos saem das Universidades sem conhecimentos para enfrentar a sala de aula, pois não tiveram oportunidades de vivenciar este trabalho enquanto ainda estavam na graduação, ou seja, não relacionaram teoria e prática. Mesmo o estágio obrigatório exigido pela Universidade, nos cursos de licenciatura, não é suficiente para a formação dos alunos, pois são poucas horas a serem cumpridas e, em muitos casos, torna-se apenas tempo de observação, uma vez que o aluno não tem a oportunidade de praticar, ou mesmo elaborar uma aula com o professor da sala observada.

Em contra partida a essa realidade há o PIBID que, além de oferecer bolsas aos alunos de licenciatura, tem proporcionado a oportunidade única de adentrarem as salas de aula não mais apenas como observadores, mas como quem está ali para auxiliar professores, planejar atividades, ajudar alunos com dificuldades, levar às escolas novos projetos a serem realizados, além de poderem refletir com mais propriedade sobre as teorias aprendidas na Universidade.

Desta forma, vivendo, presenciando, sendo parte de toda a realidade da escola, os alunos desde a graduação já se sentem mais preparados para enfrentar o desafio que é ser professor, desafio esse que é muito gratificante quando nos sentimos dispostos a aprender, a ensinar e a lutar por uma educação de qualidade.

2.METODOLOGIA

Ao mesmo tempo em que aprendem a ser professor, os graduando têm a oportunidade de realizar uma pesquisa de natureza participante, caracterizada pela interação entre pesquisadores e membros da instituição investigada dentro de uma metodologia dialética que promove a interação entre sujeitos. Segundo Brandão e Borges:

Diferentes experiências de Pesquisa Participante se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. [...] Seu ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Ela deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 51).

Nessa perspectiva, o trabalho do PIBID engloba o sentido de uma pesquisa participativa e pode ser compreendido em duas dimensões: a relação teoria e prática na busca de sua interação dialética, e, indo ao encontro do que BORDA (1984) chama de “ciência emergente, ciência popular”, na proposição de práticas educativas vinculadas à Alfabetização linguística e letramento, e práticas educativas vinculadas ao conhecimento da Arte, destinadas a promover um sentimento de pertencimento em alunos e educadores de escolas públicas situadas nos bairros mais carentes da cidade.

Para tanto, nas intervenções são utilizados métodos específicos que auxiliam na interação entre pesquisador e agentes geradores dos objetos de estudos, alfabetização e práticas de ensino de arte, o que muito contribui para a formação docente dos bolsistas.

Em suma, no projeto de Arte, além das citadas, ainda foram desenvolvidas atividades de leitura de histórias, leituras visuais das histórias apresentadas, registro dos relatos orais feitos pelas crianças e atividades plásticas, conhecimento de gêneros de pinturas, apreciação de obras de arte e de artistas, bem como de obras de diferentes períodos da História da Arte. Também foram aplicadas atividades com os elementos da linguagem visual como: figura fundo,

classificação das cores, apreciação de músicas, exercício de observação da realidade e de uso de diferentes materiais expressivos, e de diferentes suportes para desenhar.

Já no projeto de Alfabetização foi utilizada metodologia que se fundamenta na linguística e na psicolinguística, que defende o diálogo sobre a realidade do aluno e se desenvolve a partir de palavras geradoras propondo atividades didáticas para diferentes níveis de aprendizagem, de tal forma que todas as crianças possam se desenvolver de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Deste modo, objetiva transformar a alfabetização tendo como princípio desenvolver e motivar o aluno para a aprendizagem por meio do diálogo, estimulando-o a expor e defender seus pontos de vista de forma consciente.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos resultados positivos foram obtidos no Subprojeto PIBID/Pedagogia da FCT/UNESP, tanto por ter auxiliado na formação dos bolsistas, futuros profissionais da educação, como para as escolas que abriram suas portas para as intervenções e realização dos projetos, pode-se afirmar que, com relação à alfabetização, o IDEB das escolas participantes melhorou com o apoio do Programa.

Na área de Arte, os resultados percebidos foram muito expressivos para as alunas e professoras colaboradoras, não só para a compreensão sobre a real possibilidade de aplicar os conceitos da Triangularidade propostos por Ana Mae Barbosa, mas que é possível planejar aulas de Arte contemplando diferentes linguagens. Cabe ressaltar que todos os projetos foram muito bem recebidos pelas escolas, dada à importância dos conteúdos e à necessidade que se têm em aprender a ensinar. Porém, foi notório o interesse pelas atividades artísticas, até então desprezadas, o que demonstra que para se efetivar o conhecimento “Arte” nas escolas é necessário implantar direcionamentos teóricos e metodológicos que subsidiem as propostas.

Quanto ao projeto de Alfabetização linguística foi possível perceber o avanço das crianças participantes, uma vez que, com o atendimento individualizado, esses alunos mostraram mais empenho e rápido desenvolvimento. O Método Sociolinguístico propõe que se estimule a oralidade, assim, durante os trabalhos, ficou evidente que o fato das crianças terem a oportunidade de expressar o que sentiam foi muito significativo, e, desse modo, perceberam que os professores/bolsistas não estavam na sala de aula apenas para passar tarefas, mas eram

pessoas que estavam presentes para ouvi-las, para ensinar e aprender com elas, pois como nos ensinou FREIRE (1996, p.12): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a formação dos bolsistas, essa foi uma experiência enriquecedora, pois a prática de sala de aula é insubstituível. A oportunidade de ser inserido na escola, como Bolsista de Iniciação à Docência, e, atuar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, completou a formação oferecida pela Universidade, uma vez que a licenciatura objetiva e apregoa que não há teoria sem a prática e nem prática sem teoria.

Em relação às Escolas parceiras da Rede Pública, foi quebrada uma barreira. No início do projeto, a presença de alunas da Universidade foi sentida como uma intromissão na rotina das salas, mas com o passar do tempo, essa opinião foi transformada em atitude colaborativa, a presença das professoras supervisoras, nos encontros de formação, realizados semanalmente, foi o grande diferencial das atividades realizadas pelo PIBID/Pedagogia da FCT. Nesses encontros são estudadas e debatidas as estratégias de intervenção e atuação com as crianças, avaliados êxitos e dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades, estudadas as fundamentações teóricas que sustentam as propostas, realizadas trocas efetivas entre os saberes gerados na e pela Universidade e os saberes e práticas construídos no dia a dia das Escolas. Essa circularidade de conhecimentos, presente nos encontros de formação, enriqueceu todos os envolvidos, crianças, professores, bolsistas e professor coordenador da Universidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA Ana Mae; CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes**. São Paulo: Ed Cortez, 2010.

BORDA, Orlando Fals. **Aspectos teóricos da pesquisa participante:** considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudanças Educativas e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual.** Proposta para uma narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olímpio Correa. **Alfabetização - Método Sociolinguístico:** consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro:** práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

(RE)PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO SÉCULO XXI: A NEUROCIÊNCIA EM SALA DE AULA E COMO ELA PODE AJUDAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM A ALUNOS COM A SÍNDROME DE ASPERGER

Eduardo Pimentel da Rocha – UEL – edu_pimentel@yahoo.com.br
Juliana Reichert Assunção Tonelli – UEL – teacherjuliana@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Por acreditarmos na importância de uma Linguística Aplicada (LA) trans/multidisciplinar (MOITA LOPES, 2006), neste trabalho, objetivamos discutir a concepção de um grupo de professores formadores de LI acerca das possíveis contribuições de outras áreas do conhecimento para a formação inicial do professor daquela língua. Mais especificamente, pretendemos aqui, discutir a formação inicial de professores de LI no século XXI para o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA e se o referencial teórico da neuroeducação (RATO E CALDAS, 2010; RIBEIRO E SENA, 2014), pertencente ao campo da neurociência, pode subsidiar o professor de inglês para uma melhor inclusão do aluno Asperger.

Partindo da ideia de que já a algum tempo o ensino-aprendizagem de uma LE/LA sugere: 1) a ascensão das classes econômicas mais baixas deste país, 2) o fenômeno da globalização e 3) a tentativa dessas classes majoritárias pela busca por um futuro melhor, o destaque dado à aprendizagem de LI compreende muitos outros fatores, contudo, como ressalta Tonelli:

(...) uma das justificativas para o fortalecimento desse quadro repousa no fato de que o poder econômico e a tecnologia cada vez mais acessível fazem dessa língua um instrumento fundamental para a participação social em nível global. (2012, p. 21)

Assim, devido a essa possibilidade integratória, a saber, a participação social em nível global, proporcionada pelo ensino-aprendizagem de uma LA, importa levar em consideração que o professor de LI necessita estar preparado para atuar nos mais variados e multifacetados contextos escolares, como é o caso do contexto inclusivo de ensino.

A inclusão de alunos com algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE) nas salas regulares da educação básica do país é recente, porém, já é uma realidade enfrentada pelos professores do século XXI. Neste sentido, como apontam Dall'Acqua e Vitaliano:

Nos últimos anos temos visto, em termos numéricos, a ampliação da abrangência do atendimento escolar à maioria da população, especialmente no ensino fundamental, no entanto, este aumento substancial de alunos não veio acompanhado da possibilidade de lhes oferecer, efetivamente, uma educação de qualidade. (2010, p. 19)

Apesar das leis, que regulamentam o processo inclusivo, exigirem a inclusão de alunos com NEE no ensino básico brasileiro, muitos cursos de formação inicial de professores de LI no contexto brasileiro ainda não os subsidia com conhecimentos (e tampouco os instrumentaliza) para atuar neste contexto de ensino. Assim, fica claro a nós que, propiciar a inclusão no mundo globalizado a esses alunos, em especial aqueles com SA, se torna uma tarefa árdua para tais professores, que a nosso ver se encontram defasados para atuar neste contexto. Por isto, nos questionamos sobre possíveis maneiras para mudar esta realidade, que poderá ser vivenciada pelos futuros professores de inglês, e como melhorar tanto o processo de ensino-aprendizagem de LI a estes alunos como as práticas profissionais desses futuros professores. Tendo em vista esta realidade, acreditamos que o referencial teórico da neuroeducação, devido a sua ligação com o campo da neurociência, é uma área do conhecimento que pode subsidiar a formação do professor de LI para atuar no contexto inclusivo de ensino junto a alunos com SA.

Este artigo está organizado em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos a SA e suas principais características, bem como discutimos especificidades de linguagem do indivíduo Asperger e suas implicações para as suas relações interpessoais. Em seguida, discutimos os benefícios da perspectiva neuroeducacional e se esta pode subsidiar as práticas do professor de LI para atuar no contexto inclusivo junto a alunos com SA. A terceira parte é destinada à descrição da metodologia e, a quarta é reservada para a apresentação dos dados e discussão. A quinta e última parte é destinada às considerações finais.

1.1 A síndrome de asperger e suas características

A Síndrome de Asperger foi descrita primeiramente pelo médico pediatra austríaco Hans Asperger em 1944, quando este autor observou e analisou quatro jovens meninos, que tinham entre seis e onze anos de idade, que apresentavam comportamentos atípicos e semelhantes entre si (ASPERGER, 1944). Estes meninos, segundo o autor, apresentavam um distúrbio fundamental nas funções expressivas, bem como um comportamento marcante (diferente do usual). Para

Asperger, estas especificidades, causadas pelo distúrbio, provocavam severas dificuldades nas interações sociais destes indivíduos.

Em seu estudo, este autor descreveu o distúrbio como sendo uma doença e cujo nome seria 'Psicopatia Autística'. O uso do termo psicopatia por aquele autor, segundo Wahlberg (2005), ocorreu devido ao fato de que "la denominación de psicopatía – que era el término para los trastornos de la personalidad de uso en la época" (p. 280). De acordo com Bowler (1992), Asperger esboçou as principais características desta síndrome e descreveu estes indivíduos da seguinte maneira:

As crianças e adolescentes descritos por ele tinham aparência normal, mas tinham distintos prejuízos de fala e de comunicação não-verbal, bem como de habilidades interpessoais e sociais. Sua fala, embora surgisse numa idade adequada e apresentasse sintaxe normal, era caracterizada por inversão pronominal, especialmente em crianças mais jovens. Embora houvesse alguma ecolalia, a principal característica da linguagem dos casos de Asperger era o uso do pedantismo e às vezes se envolvia com estilo de fala literal ou concreta. Aspectos não-verbais da comunicação, tais como uso de gestos espontâneos e expressões faciais estavam ausentes, exagerados ou usados inapropriadamente. Nos testes de inteligência obtiveram resultados medianos e a performance em testes de memória foi melhor. Alguns tinham desenvolvido interesses específicos.(...) Mas a principal anormalidade notada por Asperger foi os comportamentos sociais ingênuos e peculiares, sugerindo que eles tinham perda de qualquer conhecimento intuitivo de como se comportar em situações sociais. Apesar de se retirarem ou evitarem situações sociais, seus pacientes eram capazes de interagir com outras pessoas, mas somente de maneira estranha, parcial e na qual demonstravam quase uma completa falta de compreensão de regras que governam interações sociais. (p. 877-878).

Segundo pesquisa histórica feita por Gillberg (1998) sobre a Síndrome de Asperger, a qual foi publicada em 1998 em seu artigo '*Asperger Syndrome and High Functioning Autism*', o autor encontrou na literatura publicada antes dos anos 80 apenas quatro artigos que se referiam a Psicopatia Autística, além daqueles publicados pelo próprio Asperger. Neste sentido, Roballo (2001) aponta que durante este período:

[...] a descoberta de Asperger não teve repercussão nem reconhecimento da comunidade científica até essa época e, basicamente, quase todas as crianças com traços similares eram diagnosticadas como pertencendo ao quadro do autismo infantil de Kanner. (p. 20)

Devido ao seu texto ter sido escrito em alemão, as postulações de Asperger ficaram restritas a pesquisadores conhecedores desta língua, sendo retomadas apenas em 1981 por

Lorna Wing que após estudar trinta e quatro casos de Psicopatia Autística, em indivíduos entre 5 e 35 anos de idade, na Inglaterra, resgata e difunde na comunidade internacional o trabalho de Asperger, sendo esta autora a responsável por fazer a primeira descrição sistemática daquela síndrome. Esta encontrou nos indivíduos analisados o que ela denominou de ausência de jogo simbólico e ausência de atenção dirigida, complementando as postulações sobre a patologia descrita por Asperger. Após resgatar o estudo feito por este autor e publiciza-lo no cenário mundial, o interesse por este assunto cresceu entre os pesquisadores da época. “Mais de 160 artigos e um livro, publicados em língua inglesa [...], que discutiam explicitamente a Síndrome de Asperger ou o Autismo de Alta Funcionalidade (HFA) foram publicados” (GILLBERG, 1998, p. 200). Contudo, esta síndrome apenas foi considerada em manuais oficiais para diagnósticos médicos como o *Código de Doenças Internacionais* (CID) desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o *Manual de Diagnóstico e Estatística* (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (APA), respectivamente em 1993, no caso do CID, e 1994, no caso do DSM.

Como mencionamos acima, os indivíduos Asperger se caracterizam por apresentarem problemas na tríade: comunicação, comportamentos estereotipados e nas relações interpessoais. Contudo, no que se refere às questões relativas a linguagem, em todos os aspectos, no indivíduo Asperger, seu desenvolvimento, ou seja, o aprendizado dos símbolos linguísticos necessários à comunicação humana não é comprometido. Vale ressaltar aqui que nosso entendimento de aprendizado dos símbolos linguísticos, sejam eles gestuais, corporais ou sonoros (ex: fala), se refere à associação destes ao seu significado literal. Apesar da capacidade de aprender a linguagem, a nosso ver, não estar afetada nos indivíduos com SA, sua capacidade de usar estes símbolos em relações interpessoais de maneira adequada, bem como sua capacidade de prever intenções e entender expressões de duplo sentido como ironia, sarcasmo e humor ou que fogem a lógica literal estão fortemente prejudicadas. A nosso ver, estes prejuízos é o que leva o indivíduo Asperger a falhar nas interações sociais, apresentando comportamentos não condizentes com o contexto e por fim a quebrar as regras do jogo social. Segundo alguns autores (BARON-COHEN, 2000; PELLICANO, 2010), tal fato ocorreria por indivíduos com SA não apresentarem a Teoria da Mente (ToM), que é a capacidade do indivíduo em atribuir estados mentais a outrem ou sobre outrem, como crenças, desejos e pensamentos e prever suas possíveis reações. Neste sentido, apontamos que professores de LI podem e devem explorar as dificuldades de comunicação interpessoais dos alunos com SA, bem como suas dificuldades de prever intenções e entender expressões de duplo sentido como ironia, sarcasmo e humor ou que fogem a lógica literal, com

intuito de ajuda-los a aprimorar estas habilidades para que assim estes possam ter mais êxito no jogo social.

1.2 A neuroeducação e o ensino de inglês a alunos com a síndrome de asperger

A neuroeducação é uma área de investigação científica que objetiva interligar os conhecimentos advindos das pesquisas no campo das neurociências, a ciência que estuda o cérebro, à educação, a ciência do ensino e da aprendizagem. Apesar de ser considerado como um campo recente de estudos, desde os anos 60 se tenta casar estes dois campos científicos. Há 25 anos propôs-se, pela primeira vez, a criação de neuroeducadores. O argumento para a criação desta especialidade residia no fato de que os professores poderiam aprimorar e ou até mesmo transformar as suas práticas através do conhecimento do cérebro. Rato e Caldas (2010) apontam que “embora a ideia de que a investigação neurocientífica pode influenciar a teoria e prática educacional já não seja uma novidade, atualmente, com as novas descobertas científicas, a neurociência e a educação voltam a cruzar caminhos (p.627)”.

Com o advento das descobertas neurocientíficas, tornou-se possível entender um pouco mais e melhor o funcionamento do cérebro humano, inclusive como nosso cérebro aprende e interage com o mundo a sua volta. Devido a isso, estes conhecimentos despertaram um grande interesse em professores e educadores por esta ciência do cérebro. Conforme aponta Silva (2012):

(...) atualmente, observa-se um grande interesse por parte de educadores em temas relacionados ao cérebro. Em publicações especializadas para professores, é frequente a publicação de artigos que têm o cérebro como assunto, discutindo as possíveis implicações das descobertas da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem. (p. 234)

Com o atual panorama da inclusão, a qual é amparada por lei, e a falta de formação específica dos professores para atuarem em contextos de inclusão, incluindo os de inglês, foco deste estudo, para atuar neste “novo” âmbito de trabalho, muitos docentes começam a sentir a necessidade de buscar meios para exercer a sua prática profissional de maneira que o aluno com NEE possa ser contemplado, incluído e integrado na sala de aula do contexto regular de ensino. Neste sentido, muitos educadores procuram na ciência do cérebro, a saber, a neurociência, uma possível explicação de como este ensino-aprendizado ocorreria. Para Ribeiro e Sena (2014):

Compreender como o aluno aprende possibilita ao professor buscar uma forma mais adequada de estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem com os educandos, a fim de favorecer uma melhor organização do ensino. Professores que compreendem a aprendizagem como processo humano que tem raízes biológicas e condicionantes socioculturais adotam uma gestão mais eficaz, tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes. (p. 69)

Considerar especificidades de aprendizagem, a nosso ver, é o primeiro passo para que educadores e professores, inclusive os de inglês, tenham sucesso em suas práticas profissionais, em especial se esta for voltada ao contexto inclusivo de ensino, em especial quando voltado para alunos com SA, pois, conhecer e entender as possibilidades neurofisiológicas dos alunos com esta patologia é de suma importância para que o professor de LI possa elaborar suas aulas e desenvolver o seu trabalho de maneira inclusiva e integratória.

Neste sentido, corroboramos a afirmação de Ribeiro e Sena (2014):

A aproximação da neurociência com as questões ligadas ao processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem tem motivado inúmeras pesquisas e reflete uma visão contemporânea sobre a manifestação da condição humana. Carvalho (2010) salienta que as ciências do cérebro podem contribuir para o enriquecimento teórico-metodológico do campo da Educação, oferecendo informações científicas essenciais para a melhor compreensão da aprendizagem, enquanto um fenômeno multifatorial e complexo. (p. 65)

A neuroeducação é um recente campo de estudo e que, a nosso ver, pode subsidiar o professor de LI em sua prática profissional, pois, este campo de conhecimento possibilita ao professor, ancorado nas descobertas da neurociência, entender como o cérebro funciona, isto é, como ele aprende, interpreta e assimila o mundo a sua volta. Portanto, a nosso ver, tais conhecimentos podem subsidiar o trabalho do professor para que ele possa adequar sua prática de maneira a considerar as especificidades dos alunos com NEE, em especial os SA, e assim, fazer uma integração efetiva destes.

No item subsequente, apresentamos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos propostos, a saber, discutir a formação inicial de professores de LI no século XXI para o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA e identificar se o referencial

teórico da neuroeducação pode subsidiar o professor de inglês para uma melhor inclusão do aluno Asperger, realizamos uma entrevista com a presidente da comissão que estuda a reformulação do currículo do curso de Letras-Inglês da UEL (identificada aqui como ME). A entrevista tinha como objetivo identificar 1) como aquela comissão está pensando a questão da inclusão, 2) sua importância para a formação inicial dos futuros professores de LI e 3) quais áreas do conhecimento, na perspectiva da docente entrevistada, poderiam contribuir para a formação do professor de LI.

Após a transcrição os dados foram analisados com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), que sugere que a análise de produção de textos (orais e/ou escritos) considere o contexto de produção, os objetivos, o emissor, o destinatário, entre outros fatores. Assim, emprestamos concepções centrais advindas do ISD para identificar, na entrevista oral, marcas linguísticas reveladoras da concepção da formação de professores para o ensino-aprendizagem de LI a alunos SA.

Tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal idealizador, para o ISD importa considerar o contexto de produção de textos – local e o momento da produção, o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico; a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais representados pelo emissor (enunciador) e pelo receptor (destinatário), e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir com sua produção de linguagem. Isto posto, ao analisarmos os dados, buscamos identificar elementos linguísticos presentes na fala da entrevistada que pudessem auxiliar no cumprimento de nossos objetivos.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Após a análise da entrevista, identificamos que ME, considerando o seu papel social (BRONCKART, 2003), a saber o de entrevistada, de presidente da comissão que está repensando o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL, e parte do corpo docente do curso de Letras-Inglês da mesma Universidade, produz seu texto oral – entrevista - oscilando entre suas experiências, crenças e opiniões pessoais, marcado pelo uso do pronome “eu”. Por outro lado, quando ME utiliza o pronome “nós”, como no excerto 1, identificamos a presença de seu contexto de atuação enquanto professora-formadora na disciplina de Estágio. Já o termo “a gente”, reporta, em seu discurso, as vozes dos membros que compõe a comissão, revelando um discurso, ao mesmo tempo implicado com um coletivo presente. (BRONCKART, 2003). Conforme Bronckart (2006, p.

146), “os conhecimentos presentes no agente, referentes à temática que será expressa no texto” são mobilizados à medida que o produtor do texto (docente do curso de Letras/ UEL e então presidente de uma comissão formada para discutir um possível novo currículo para aquele curso) - e considera seu destinatário (aluno egresso do curso de Letras-Inglês da UEL e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem daquela mesma Instituição, cujo interesse de pesquisa é conhecido pela maioria dos docentes do curso). Assim, os elementos linguísticos presentes no texto oral analisado revelam a preocupação da entrevistada de se colocar como professora-formadora e docente do curso de graduação, mas também denotam o cuidado de não desconsiderar o tema mobilizado (inclusão de alunos NEE e a formação de professores de LI para atuar naquele contexto, como menos importante). Os dados revelam também que, apesar da entrevistada classificar o currículo do curso de Letras-Inglês da UEL entre “bom e ótimo”, ela ressalta que as práticas precisam ser constantemente repensadas, o que demonstra que ME – em seu papel social de presidente da comissão -, constrói em seu discurso o reconhecimento da necessidade da constante busca pelo conhecimento e pela formação continuada do professor. Assim, como afirma ME, pensar um profissional minimamente capaz de exercer sua profissão é o desafio das discussões daquele grupo.

Conforme podemos observar no excerto 1, quando questionada sobre a realidade do contexto inclusivo nas escolas, ME afirma que, em suas experiências:

Excerto 1: “[...] nós nunca recebemos nenhuma orientação (da escola) e nunca percebemos alunos que tivessem algum tipo de transtorno [...]” (ME, 04/2014).

Apesar de ME afirmar nunca ter experienciado explicitamente em sua prática como professora o contexto inclusivo de ensino, ela não indica, em seu texto oral, descartar a possibilidade de uma formação voltada a este público (“uma disciplina específica”; “com profissionais que saibam e entendam disso”). Contudo, acredita que esta formação deva ser feita por profissionais da área (de psicologia e neurociências) devido à falta de experts no campo do ensino de LI. Apesar da professora formadora demonstrar reconhecer a importância deste campo de atuação, a saber, o ensino de LI a alunos com NEE, incluindo SA, e do atual e crescente processo inclusivo, a mesma deixa claro, em um trecho na entrevista, que:

Excerto 2: [...] embora os transtornos não sejam o foco atual deste currículo, a heterogeneidade certamente é. Quem está na prática é inevitável você pensar que você tem

alunos que aprendem muito diferente dos outros. De uma certa forma, embora a gente não trate das patologias, a gente trata da importância de estar atento e procurar corresponder a essas diferentes formas de aprender. E quando eu digo procurar corresponder, eu quero dizer de fato, procurar corresponder. Porque a gente sabe que é difícil. É muito difícil né. Eu não acho que reconhecer e saber e estudar, por exemplo, os transtornos, também resolve. Eu acho que vai continuar sendo muito difícil, porque, em geral, são alunos que requerem, tipos de atenção diferenciada, tempo diferenciado pros trabalhos, é: ++, toda uma outra organização né, outra tática. (ME, 04/2014).

Para ela, uma das maneiras de contemplar esta realidade e formar futuros professores para atuar no contexto seria ter no currículo dos cursos de LI:

Excerto 3: [...] uma disciplina específica que possa tratar disso é: com profissionais que saibam e entendam disso, né, que talvez hoje com exceção da [...] no nosso departamento, na nossa área, não haja mais ninguém. E eu acho que deveria ter para além disso. Sem desmerecer nenhum tipo de conhecimento, eu ainda vejo que é uma disciplina que poderia ser dada, dada não, feita inclusive, cursada, outra coisa que a gente tem pensado bastante em o que o nosso aluno pode fazer fora daqui [...]. [...] pensando até que essa disciplina fosse muito apropriada de ser trabalhada no campo com profissionais da área de psicologia de neurociências e profissionais de outras, enfim, com outros tipos de formação. [...] que não fosse uma disciplina que você vai e estuda a doença, vamos chamar, o transtorno né e as razões, as causas e as consequências e a forma de tratar, mas, isso precisa ser também presente nas disciplinas que tratam da prática, que tratam do ensino- aprendizagem e da formação do professor. (ME, 04/2014).

Como aponta ME no excerto 3, a necessidade de uma disciplina específica ministrada por pessoas que “entendam” e “saibam” sobre TGD parece revelar a necessidade de contemplar de forma mais efetiva este campo de estudos nos cursos de LI. Por outro lado, é possível perceber que, na prática, a formação de professores de LI dentro da grande área da LA ainda não se interpõe como trans/multidisciplinar. Apesar de ME não indicar claramente a neuroeducação como um dos possíveis referenciais teóricos a serem explorados para a formação do futuro professor de LI para atuar no contexto inclusivo, ela menciona o campo “da neurociência”, o qual a neuroeducação é parte. A nossa ver, isso implica que ME reconhece que este campo do conhecimento pode dialogar com a LA e colaborar para um fazer docente pautado em

conhecimentos que possam contribuir para um ensino menos exclusivo. A menção que ME faz à falta de experts na área de ensino de LI, para lecionar à alunos com TGD, em especial os com SA, e formar futuros professores para atuar no contexto inclusivo (“talvez hoje com exceção da (...) no nosso departamento, na nossa área, não haja mais ninguém”) pode ser encarada, a nosso ver, como uma justificativa para esta realidade ainda não estar contemplada de forma efetiva nos cursos de LI. Evidentemente, é preciso considerar que, por ter em mente seu destinatário, ME procura ainda que inconscientemente, enfatizar que no departamento onde ela atua na Universidade em questão, exista um/uma docente que “saiba e entenda” de questões relacionadas ao ensino de LI a alunos com NEE. Contudo, trata-se de uma “exceção”. Além disso, como evidencia ME no excerto 1, a falta de contato explícito dos professores formadores e futuros professores de LI, em suas práticas diárias, com alunos TGD, também pode ser encarada como um fator para esta realidade ainda não estar incluída de forma efetiva nos cursos de LI. Apesar de ME reconhecer o constante e crescente processo inclusivo e enfatizar que este contexto é uma realidade e não deve ser desconsiderado, vivenciamos ainda à falta de experts em nossa área para formar estes futuros professores para lidar com as realidades de sua época. Corroborando a visão de ME, a integração com professores/profissionais de outras graduações/áreas do conhecimento seria uma saída viável e rápida para atender a esta demanda social, pois, traria a transversalidade daquele tópico de estudos para o curso, bem como contribuiria para uma LA trans/indisciplinar. Acreditando ser o indivíduo um ser biológico e sócio-historicamente construído, vemos na neurociência, um campo transdisciplinar do conhecimento, e na perspectiva neuroeducacional uma possibilidade viável para subsidiar os professores de inglês e/ ou até mesmo transformar o ensino-aprendizagem de LI neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos discutir a formação inicial de professores de LI no século XXI, o ensino-aprendizagem de LI para alunos SA e se o referencial teórico da neuroeducação pode subsidiar o professor de inglês para uma melhor inclusão do aluno Asperger. Após a análise da entrevista, percebemos que apesar da questão da inclusão permear as discussões daquela comissão, esta realidade ainda não ocorre dentro do referido curso, indicando, a nosso ver, que os futuros professores de LI ainda não estão aptos para atuar na sala de aula do século XXI, no que tange as questões da inclusão. Neste sentido, acreditamos que, considerar a relevância do atual,

crescente contexto inclusivo faz-se necessário para que a formação inicial deste profissional do século XXI possa ir ao encontro da atual realidade das escolas públicas deste país. Visto isso, reafirmamos que o referencial teórico da neuroeducação seria uma possibilidade viável para subsidiar os conhecimentos dos futuros professores de inglês para atuar junto a alunos com SA e atingir a atual demanda escolar, pois, nos últimos dez anos este campo de pesquisa, amparado pelas descobertas da neurociência, já ofereceu inúmeras contribuições para se desvendar, entender e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (TOKUHAMA-ESPINOZA, 2008) e, a nosso ver, estes conhecimentos possibilitariam aos futuros professores de LI fazerem de sua prática uma efetiva inclusão dos alunos com SA.

Finalmente, enfatizamos a importância de diálogos com outras áreas do conhecimento para que a LA passe, cada vez mais, a constituir-se como um campo que possibilite novos fazeres docentes contemplando a realidade do ensino de línguas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

APA (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM-V**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013, p.917.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In FRITH, U. (1991) **Autism and Asperger syndrome**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1994, p. 37-92.

BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: A fifteen year review. In: Baron-Cohen, S; Tager-Flusberg, H; Cohen, D, J. **Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience** (2nd ed.). New York, NY, US: Oxford University Press, 2000, p. 3-20.

BOWLER, D.M. “**Theory of mind**” in **Asperger’s syndrome**. *J. Child Psychology*, 33, 1992, p. 877-893.

BRONCKART, J, P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo : EDUC, 2003.

_____; MACHADO, A.R.; MATENCIO, M. L. M. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, 2006.

CARVALHO, F. A. H. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente**. Trab. educ. saúde. 2010, vol.8, n.3, p. 537-550

DALL'ACQUA, M, J, C; VITALIANO, C, R. Algumas reflexões sobre o processo inclusivo em nosso contexto educacional (p.17-31). In VITALIANO, C, R: **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 162.

GILLBERG, C. **Asperger syndrome and high-functioning autism**. British Journal of Psychiatry, 172, 1998, p. 200-209.

MOITA LOPES, L, P, DA. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE), **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. (1993). Porto Alegre: Artes Médicas.

PELLICANO, E. **Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism**. Developmental Psychology, 2010, Vol 46(2), p. 530-544.

RATO, J, R; CALDAS, A, C. Neurociências e educação: realidade ou ficção? In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA**, 7., 2010, Braga. Actas Braga: Universidade do Minho, 2010. p. 626-644.

RIBEIRO, B, B; SENA, C, C, B. **Diálogos entre Neurociência e Educação: uma aproximação possível**. Revista Científica CENSUPEG, nº. 3, 2014, p. 64-72.

ROBALLO, S. **O Outro Lado da Síndrome de Asperger**. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SILVA, C, L. **Professores pensando sobre neurociência e educação.** Veras-revista acadêmica de educação, Vera Cruz, v.2, n.2, 2012, p. 232-247.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. **The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science).** 2008. Tese (Doutorado em Educação), Capella University, Mineapolis, Minesota.

TONELLI, J.R.A. **A “Dislexia” e o Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa.** 2012. 559 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

WAHLBERG, E. **Síndrome de Asperger: Criterio diagnóstico y cuadro clinico.** VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat. 2005, Vol. XVI: p. 279-283.

WING, L. **Asperger syndrome: a clinical account.** Psychol. Med., 21, 1981, p. 115-129.

A ALFABETIZAÇÃO NA REVISTA NOVA ESCOLA: ANÁLISES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO DOCENTE

Letícia Bortolin – UFSCar – leticia_bortolin@hotmail.com

Paulo Henrique Leal – UFSCar / Centro Universitário da Fundação Educacional de
Barretos – paulinho_bauru@hotmail.com

Ana Lucia Calbaiser da Silva – UFSCar – anacalbaiser@yahoo.com.br

Rede Universitas/Br

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino superior brasileiro vem sendo avaliado em busca de diagnosticar possíveis lacunas na formação superior (DIAS SOBRINHO, 2003). Na área da educação esse assunto se torna mais complexo, pois temos que levar em conta o grande número de cursos de licenciatura e, com isso, não perder de vista a perspectiva crítica tanto na formação inicial do docente quanto ao longo de sua prática pedagógica na educação básica.

Observa-se, neste cenário, que a formação de professores(as), seja inicial ou continuada, é discutida em vários âmbitos da sociedade, não se restringindo apenas às instituições de ensino superior. A mídia, por sua vez, tem papel preponderante na veiculação e disseminação de questões, problemáticas e propostas desta área de estudos, para a sociedade como um todo.

De maneira geral, nota-se que os discursos, ou seja, “o conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2007, p. 122), que são veiculados por este meio de comunicação tendem a salientar a importância da melhoria do sistema educacional bem como da valorização da atuação docente.

A presença da mídia nestes debates assinala para a ampliação dos(as) atores(as) sociais que detêm o saber. Nesse contexto, Accioly (2009) destaca que os docentes não são os únicos que retêm o conhecimento, o que implica mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. A atuação do(a) professor(a) dentro da sala de aula, desde a educação infantil à pós-graduação, não pode estar alheia a tais mudanças. Para isso, faz-se necessário a formação de professores(as) reflexivos (SCHÖN, 1987, 1992, 2000), de

educadores(as) democráticos(as) que reflitam sobre sua prática e sua prática seja coerente com sua perspectiva progressista (FREIRE, 1996).

Com esta formação, o ensino não se reduz à simples transferência de conhecimentos (FREIRE, 1996): os educadores e as educadoras são compreendidos(as) como sujeitos de sua ação e de sua formação, em diálogo com seus próprios educandos e educandas. Sua atuação na construção do conhecimento é ativa, é cotidiana, contextual e se concretiza, segundo Marcelo-García (2009), em seu local de trabalho, ou seja, na escola.

Tendo em vista que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22), o desenvolvimento profissional de docentes faz-se não somente no cotidiano, no momento em que se encontram atuando no contexto escolar, mas também ao longo de sua formação inicial e continuada.

Deste modo, é preciso que haja o processo reflexivo docente em relação à sua atuação, ao seu papel e às situações onde está inserido. Esta consideração faz-se necessária para que docentes possam encontrar e/ou desenvolver possíveis melhorias nas práticas escolares, no intuito de colaborar com a formação dos(as) alunos(a) e de outros(as) professores(as) e, também, de realizar projetos que sejam elaborados pela escola junto com a comunidade em geral.

Neste cenário, a reflexão docente emerge como um importante meio para o desenvolvimento crítico no processo de formação inicial e continuada de professoras e professores, particularmente no âmbito da área da alfabetização, na qual há uma gama de debates sobre tal prática de ensino. Conforme visto acima, tais debates vão além do meio acadêmico, da universidade, materializando-se na sociedade por meio da divulgação de artigos, matérias em jornais e reportagens em revistas, por exemplo, que ora podem auxiliar positivamente a prática pedagógica docente ora podem dificultar uma atuação profissional crítica e bem-qualificada no âmbito da alfabetização.

Assim, analisar e refletir sobre reportagens disponíveis em mídias digitais ou impressas, produzidas com o objetivo de contribuir à formação docente e à prática pedagógica destes(as) profissionais, se torna preponderante se tivermos anseios de desenvolvermos a perspectiva crítica face à prática pedagógica de professoras e professores na educação básica.

2. METODOLOGIA

A motivação desta pesquisa pautou-se na observação da crescente presença da mídia, digital e impressa, no debate sobre a formação docente. Considerando a mídia como “espaço de produção e de circulação de efeitos de sentido na sociedade e como um dos principais lugares de enunciações em que se encenam e se constroem representações e identidades sociais” (BELOTI, NAVARRO, 2012, p. 297), percebe-se que a mídia que tem legitimação na sociedade e também possui autorização para a difusão de seus enunciados é um instrumento que, por meio de seus discursos, exerce “um poder que produz saberes e ‘efeitos de poder’” (p. 297). Por meio desta concepção, consideramos pertinente a realização desta pesquisa.

Neste sentido, a presente investigação teve como objeto de análise os artigos veiculados na revista *Nova Escola*. A escolha desta mídia pautou-se em suas características intrínsecas e em seu alcance midiático. Dentre as características intrínsecas, destacamos que a revista *Nova Escola* é um periódico voltado para o debate de questões pedagógicas que, segundo Silveira e Rezende (2008) é considerada, no Brasil, como a maior fonte de informação dos professores. De acordo com Beloti e Navarro (2012, p. 297), esta revista “já se consolidou no mercado editorial brasileiro, pois circula desde 1986”.

A revista *Nova Escola* é publicada uma vez por mês, com exceção dos meses de janeiro e fevereiro em que é publicado apenas um exemplar. O mesmo costuma ocorrer nos meses de junho e julho. Além da publicação impressa, esta revista destaca-se, também, por possuir um acervo digital, em mídia eletrônica de acesso livre, de seus números publicados, desde o ano de 2006. Tendo como mantenedora a Fundação Victor Civita, que é uma organização sem fins lucrativos, este impresso possui grande alcance midiático.

Segundo o Relatório Anual de 2014 de sua mantenedora, a revista alcançou, naquele ano, 1,4 milhões de leitores, por meio de 454 mil impressos e 31 mil exemplares digitais. O alcance desta revista na prática docente pode ser observado na informação disposta no site da Fundação Victor Civita que destaca que “76% dos leitores declararam que em algum momento mudaram sua prática em sala de aula por causa de uma reportagem de *Nova Escola*” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2015). A partir destes dados, percebemos a influência desta revista na prática docente por meio da produção e disseminação de discursos.

Destinada ao grande público docente, a revista *Nova Escola* trata de assuntos relacionados à educação. Está estruturada em diversas seções e apresenta reportagens sobre experiências de sucesso em sala de aula de todo o País, o que constitui um dos seus diferenciais em relação a outras publicações da área de educação. Suas páginas apresentam um vocabulário simplificado e muitas ilustrações (gráficos, mapas, quadros e fotos de sala de aula envolvendo estudantes e professores) que, conforme sua linha editorial, mostram experiências bem-sucedidas em sala de aula, até porque a *Nova Escola* não segue uma linha de pensamento, sendo sua pauta definida pelo objetivo de o projeto ser bem-sucedido (BELOTI, NAVARRO, 2012, p. 298).

Com objetivos voltados à análise de publicações veiculadas na revista *Nova Escola*, bem como descrever e refletir acerca de interfaces com a formação e atuação docente na educação básica, realizamos a presente investigação. Utilizando a metodologia da análise documental, de natureza qualitativa, analisamos as reportagens circunscritas à temática da alfabetização, presentes no acervo digital da referida revista, publicadas nos últimos 4 anos (2011 até 2014).

Para realização da pesquisa, consultamos o site <http://revistaescola.abril.com.br/>, no qual é possível encontrar o acervo online com as reportagens publicadas em cada edição, para a realização da coleta das reportagens a serem analisadas. Em uma planilha do *Microsoft Excel*, construída particularmente para esta pesquisa, registramos as edições, os títulos das publicações e as respectivas páginas das reportagens que abordavam a temática investigativa em voga e, em seguida, iniciamos a leitura minuciosa das reportagens identificadas para, então, serem descritas e analisadas sob a luz das pesquisas qualitativas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

De maneira geral, observamos que a revista abrange reportagens com experiências de professores(as) em suas carreiras e, também, veiculam planos de aula, com intuito de auxiliar os docentes em relação à sua prática de alfabetização. No total da pesquisa coletamos 17 reportagens foram publicadas durante os quatro anos investigados (não sendo elas, planos de aula).

A seguir, apresentaremos os resultados e a discussão empreendida sobre as análises dos dados. Neste trabalho optamos por fazemos um recorte trabalhando então com as reportagens que falam sobre o trabalho docente, analisando qual seria a possível visão do professor/leitor em relação aos exemplos e argumentos trazidos pela revista em função de sua atuação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises empreendidas sobre as reportagens coletadas, foi possível identificar que as edições da revista publicadas entre os anos de 2011 e 2014 trouxeram escritos que buscavam auxiliar, ou seja, apoiar professores, professoras e estudantes dos cursos de licenciatura, no sentido de como planejar, desenvolver e conduzir aulas, estabelecendo possibilidades de temas, objetivos, conteúdos e formas de atuação profissional.

Podemos considerar que os materiais de apoio podem auxiliar docentes ou futuros(as) professores(as) quanto a sua formação, porém não devem ser considerados materiais únicos e inalteráveis. Afinal temos que nos atentar ao fato de que tais foram desenvolvidos pensando em alcançar um determinado público, com vieses direcionados a partir do ponto de vista daqueles(as) que os produziram. Quando utilizados em regiões diferentes, por exemplo, podem confrontar com diversas realidades que conflitariam com perspectivas e contextos educacionais.

Durante a leitura das reportagens coletadas, não foi possível identificar variações que pudessem abranger os diferentes contextos. Em outras palavras, os exemplos dados pela revista aparecem de uma forma universal, sem se preocupar com a diversidade que há de professores(as), de instituições e principalmente de alunos(as).

O mesmo foi observado por Beloti e Navarro (2012) em sua investigação sobre este periódico. Segundo os autores, a revista “não considera os fatores histórico-sociais que podem influenciar as práticas docentes, mas argumenta que todos, independentemente da realidade, devem seguir as mesmas estratégias” (BELOTI, NAVARRO, 2012, p. 301).

Ao afirmar tal posição, a revista dissemina um discurso que busca controlar e organizar a prática pedagógica. Entretanto, o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem é muito mais complexo e as identidades dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) não são fixas, o que implica na incoerência de discursos que consideram tanto o cotidiano como os docentes e discentes como fixos e iguais, independentemente de seus contextos. Deste modo, não devemos desconsiderar que as divergências presentes no ensino, não influenciam no resultado final dos mesmos.

Fica difícil pensarmos na qualidade educacional sem nos atentarmos às diferenças e aos problemas que os(as) professores(as) enfrentam em cada instituição. Assim sendo, se

houver a adoção de materiais de apoio que não possibilitem aberturas ou que não estimulem a variações e as adaptações da prática pedagógica haverá um fracasso no ensino ou mesmo uma desilusão por parte do(a) professor(a) perante um resultado não satisfatório do seu trabalho. Por meio desse exemplo, podemos perceber a complexidade que envolve o cotidiano escolar, daí a necessidade de considerarmos os contextos histórico-sociais que envolvem essa prática, particularmente no que tange à reflexão docente no âmbito da alfabetização.

Com as reportagens da revista compreendemos que essa tem um propósito de contribuir para a formação ou continuidade da carreira docente, porém tem como foco um ensino mais padronizado, o que não leva em consideração seus diferentes públicos, como no caso das facilidades e dificuldades na alfabetização. Por consequência, tais contextos requerem abordagens diferenciadas, relacionando-se o conteúdo a ser desenvolvido com a sociedade em que vivem, ou seja, é preciso haver ligação entre os processos de ensino, aprendizagem e prática.

É preciso que o aluno veja sentido no que está aprendendo, deste modo, a educação contribui para que o aprendizado interessante e importante para sua formação humana, social e profissional. Diante disto, a ideia de um processo de ensino e aprendizagem padronizado é incongruente com a formação e a prática de docentes reflexivos, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). É na prática, portanto, auxiliando a formação dos(as) educandos(as) que o(a) professor(a) se forma, constrói e reconstrói sua didática com o auxílio das reflexões obtidas em seu processo de formação inicial e continuada.

Em e face de tal panorama, podemos mencionar Larrosa-Bondía (2003, p. 9), por exemplo, ao afirmar que: “[...] nós já não podemos manter nem um modelo unitário da formação alcançada a qual pudéssemos tomar como objetivo, nem uma idéia linear e homogênea de seu processo que pudéssemos considerar como padrão”.

Em continuidade, o autor prossegue indicando que:

[...] não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é. O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto (LARROSA-BONDÍA, 2003, p. 9).

Desse modo, chamamos a atenção para a maneira que esses materiais, neste caso específico as reportagens da revista *Nova Escola* acerca da alfabetização, direcionam o(a) educador(a) para a sua atuação. Tal direcionamento estaria de acordo com as concepções de ensino e de aprendizagem defendidas em cursos de licenciatura? Já que há a adesão desse material por instituições escolares, com a pretensão de ajudar os(as) professores(as) em sua prática cotidiana, pensamos que caberia uma avaliação desta revista, a fim de contribuir para que a qualidade desse seja equivalente a de cursos considerados de boa qualidade.

A adoção de um material como apoio, seja para a formação inicial do professor, como para a formação continuada, requer uma atenção referente às suas concepções de educação defendidas, à sua funcionalidade em relação ao objetivo do uso deste, se ele atinge as expectativas esperadas e se realmente terá chance de alcançar efeitos positivos com o seu uso, em outras palavras, podemos dizer que temos que nos atentar aos materiais e às dicas de práticas pedagógicas que realmente venha a contribuir para uma formação docente reflexiva.

A reflexão docente, antes, durante e após a ação (SCHÖN, 1987, 1992, 2000), neste contexto, nos faz mirar a uma perspectiva crítica de formação e de prática pedagógica docente, sem desconsiderar a pessoa professor(a) (NÓVOA, 2009), bem como a própria ação e pensamento docente (MARCELO-GARCIA, 1999, 2009, PACHECO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível compreender que a revista *Nova Escola* pautou as reportagens que foram por nós analisadas com intuito de auxiliar professores e professoras em geral, porém, identificou-se que os escritos trazem o ato de planejar e desenvolver uma aula como algo universal, como uma prática cristalizada no âmbito da alfabetização. Deste modo, podemos considerar que a revista nos mostra uma concepção de planejar ou executar uma aula semelhante à realização de uma receita. Basta utilizar os ingredientes elencados que, ao final do processo, teremos um prato maravilhoso, que pode ser preparado em qualquer lugar, desde que os ingredientes sejam os mesmos.

Se não levarmos em conta as diferenças encontradas no contexto educacional de cada instituição ou mesmo região, poderemos cometer o erro de aderir, sem reflexão crítica,

as matérias dispostas na mídia, como as fornecidas pela revista *Nova Escola*, e ficarmos presos apenas a um ponto de vista, o qual considera que ao aplicar os exemplos dados poderemos ter resultados iguais aos mencionados no material. Esta concepção acaba acarretando em prejuízos tanto para o(a) professor(a) como e, principalmente, para o(a) aluno(a) que pode não atingir a aprendizagem esperada.

Deste modo, consideramos que é extremamente importante observarmos que cada espaço escolar tem diferentes culturas, diferentes espaços demográficos, entre outras variações. Com isso temos que ficar atentos e atentas às interpretações que fazemos desses materiais, a fim de utilizá-los como auxílio para ampliar a criatividade e desenvolvimento docente, e não para atuar estrita e exclusivamente da mesma forma como é descrito em planos de aula ou reportagens em mídias impressas ou digitais, como as da revista *Nova Escola*.

Para tanto, a reflexão docente é um importante elemento em termos de desenvolvimento de uma perspectiva crítica, que pode sim usar desses materiais de auxílio buscando uma contribuição com a prática pedagógica, mas sempre avaliando criticamente o material e levantando as possíveis adaptações necessárias à aplicação em sala de aula, visando sempre o benefício do aluno em relação à alfabetização e também à formação humana de cada pessoa.

Cabe ressaltar que esses materiais de auxílio, como no caso estudado a revista *Nova Escola*, deveriam ter um controle de qualidade, ou seja, avaliados, assim como são os cursos de graduação, para que possamos ampliar as possibilidades de revistas a fim de que sejam materiais que podem ajudar professores(as) de maneira adequada, para que possamos assim contribuir para a qualidade da educação básica brasileira, particularmente no que tange à alfabetização.

O controle perante a publicações de matérias que visam a formação docente se faz necessário. Assim afirmamos que um processo de avaliação do material voltado a formação ou a prática pedagógica contribui com um ensino mais voltado à necessidade de cada localidade. Semelhante processo pode ser encontrado nas avaliações da educação básica e superior, que possibilita o avanço do sistema educacional, contemplando a demanda da formação profissional e da formação humana.

Neste caso, reiteramos a extrema importância da existência de controle de qualidade dos materiais utilizados, em especial, na formação dos(as) professores(as), para que posteriormente possamos ver o resultado de um processo de ensino de melhor

qualidade para cada um dos nossos alunos e cada uma de nossas alunas, seja no âmbito da educação básica, seja na esfera da formação docente. Eis a importância dos cursos de formação Inicial estimularem a reflexão docente com as futuras professoras e os futuros professores.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. A importância da mídia na formação docente: o caráter educativo da televisão. **Revista UDESC Virtu@I**. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 44-55, maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1928/1505>>. Acesso em 13 maio 2015.

ARANHA, Maria L. de A. História da educação brasileira. **Interação e Ciência**, São Paulo, vol. 04, 2004, p. 56-78.

BELOTI, Adriana; NAVARRO, Pedro. Professor: sujeito e objeto na revista nova escola. In: TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro (orgs). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas**. Maringá: Eduem, 2012. p. 287-304.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/>>. Acesso em 13 maio 2015.

_____. **Relatório Anual 2014**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-anual-2014.pdf>>. Acesso em 13 maio 2015.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 08, jan./abr., p. 07-22, 2009.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], 2009, p. 1-18. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf>. Acesso em: 11.02.2015.

PACHECO, José A. **O pensamento e a acção do professor**. Lisboa: Porto, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Vitor Civita. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao-professores-leitores/>.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Jossey-bass, 1987.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a educação dos surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 56-79.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO: O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM DESTAQUE

Maria de Fátima Ramos de Andrade – USCS - mfrda@uol.com.br

Ana Sílvia Moço Aparício – USCS – anaparicio@uol.com.br

1.INTRODUÇÃO

Com o intuito de cooperar com a política dos governos no campo educacional, a UNESCO realizou estudo intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios” sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil. A intenção era oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações que pudessem colaborar de subsídio para uma efetiva valorização dos professores.

Esse estudo foi coordenado por duas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (GATTI & BARRETO, 2009) e teve o objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de institutos de ensino superior. O estudo indicou que:

nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica pouco exploram seus desdobramentos em termos de práticas educativas. Do conjunto de 28% das disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica “o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente.” (GATTI & BARRETO, 2009, p.120).

Além disso, segundo o relatório, os projetos pedagógicos, bem como as ementas dos cursos de Licenciatura e Pedagogia não fornecem informações sobre como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados. Também não estão claros os objetivos, as exigências, as formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Segundo o documento,

essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas

e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI & BARRETO, 2009, p.120).

Apesar de ser uma exigência das Diretrizes Curriculares de Formação de professores, outro problema detectado nas ementas analisadas é a pouca articulação da universidade com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal. Como sabemos, essa desarticulação é um aspecto que compromete a formação do aluno para o magistério. Como o aluno não tem um espaço de fato na escola, ele, apenas, contempla as ações que ocorrem na sala de aula. E quem não faz, dificilmente aprende.

No que diz respeito à formação de professores, o estudo realizado concluiu que são necessárias mudanças nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos. Os cursos deveriam rever o “como” estão articulando os conhecimentos selecionados como necessários para formação do professor no campo da prática. Além disso, também ficou constatado que:

as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. (GATTI & BARRETO, 2009, p.258).

Por fim, segundo o relatório, as propostas curriculares não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, pois continuam a privilegiar conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos: “Os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão”. (GATTI & BARRETO, 2009, p.259).

Essa separação entre teoria e prática – explicitada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas - evidencia o quanto ainda pensamos e agimos de forma dicotômica e fragmentada. Os estágios propostos na maioria dos cursos só evidenciam esse aspecto; eles são o reflexo do que está sendo proposto no curso: o que se ensina não é relacionado ao campo da prática.

O estágio como espaço de formação poderia ser um campo para a construção de relações, de um trabalho partilhado. Como componente do currículo, é uma atividade que possibilita ao aluno o contato direto com a realidade na qual ele irá atuar. Por meio da observação e da análise crítica da “vida escolar” – entendida como um conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais –, o estagiário/aluno prepara-se para atuar de maneira reflexiva, investigativa e crítica para o exercício profissional. Ao possibilitar a apreensão de situações da realidade escolar, ele possibilita, ao futuro profissional da área de Educação, aprofundar o entendimento da complexidade da ação de educar. É essa apreensão e sua análise que farão com que o aluno do curso de Pedagogia desenvolva uma ação educacional mais consistente.

Essas preocupações com o estágio explicitaram-se de maneira mais significativa, para nós, no momento em que a instituição na qual trabalhamos ingressou no programa Bolsa Alfabetização. A Universidade Municipal de São Caetano do Sul assinou o convênio do projeto Bolsa Alfabetização, com a Secretaria Estadual de Educação/FDE, em julho de 2008. Apesar do pouco tempo de adesão ao projeto, pudemos perceber, por meio dos depoimentos dos alunos sobre o trabalho que vêm desenvolvendo, um olhar diferenciado para a escola pública, mais especificamente para as questões da sala de aula. Essa experiência que propõe uma relação mais próxima entre a universidade e a escola pública nos trouxe a questão: como poderemos construir um trabalho interinstitucional, ou seja, como fazer com que as escolas que acolhem os estagiários e as universidades trabalhem a formação do aluno do curso de Pedagogia em parceria?

A intenção, com este estudo, é a de oferecer subsídios para o aprofundamento da reflexão e da produção de conhecimentos sobre a importância do estágio para a formação do professor. Para a realização da pesquisa, procuramos verificar em que medida o Programa Bolsa Alfabetização – por valorizar o diálogo entre universidade e escola pública – em comparação com os estágios curriculares comuns desenvolvidos no curso de Pedagogia, favorece ao aluno uma melhor compreensão da dinâmica escolar.

1.1. Conceito de estágio

A dicotomia teoria e prática tem sido um dos temas mais presentes nas discussões a respeito da educação. *Na prática a teoria é outra* ou *o que aprendemos na universidade é muito diferente*: são duas falas recorrentes dos alunos do curso de Pedagogia. Tais falas levam-nos a

pensar que o curso de Pedagogia não consegue fundamentar teoricamente a prática do professor e nem toma a prática como subsídio para a fundamentação teórica (PIMENTA, 1997).

Vale ressaltar, como afirma Pimenta (1997), que essa “separação”/dicotomia é muitas vezes percebida no currículo dos cursos, quando os conhecimentos teóricos assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação do futuro professor. Questões como *O que significa ser professor? Que profissional queremos formar?* São perguntas muitas vezes desconsideradas nos programas das disciplinas curriculares, ou seja, pensar a prática ainda é percebida como uma ação secundária.

Essas questões têm sido tratadas, no curso de Pedagogia, de diferentes modos. Quando os alunos realizam seus estágios, eles têm uma oportunidade de vivenciar a prática pedagógica. Contudo, dependendo do como mostramos a prática – tanto a universidade como a escola -, teremos uma determinada concepção de estágio. Por exemplo, a prática, quando ensinada como um modelo eficiente a ser seguido supõe que o estágio seja um espaço para a apropriação de práticas consideradas adequadas. A formação do professor se daria prioritariamente pela assimilação de uma prática eficiente observada. Como afirma Pimenta (1997, p.36):

(...) essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados (...) O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Outra visão de estágio, ainda presente em alguns cursos de Pedagogia, aposta que a aquisição de determinadas habilidades é suficiente para a resolução dos problemas com os quais o futuro professor irá se defrontar. Essa concepção tem recebido críticas, uma vez que o professor ficaria “reduzido ao prático: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão-somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA, 1997, p.37).

Enfim, são duas perspectivas que valorizam o aspecto técnico do estágio. Contudo a ação educativa pede um olhar que considere outras dimensões do contexto escolar. Como se sabe, a dimensão técnica só tem sentido quando articulada com a dinâmica concreta da realidade escolar. Embora importantes na formação docente, as atividades práticas desvinculadas de seus contextos pouco contribuem quando os alunos começam a lecionar, pois as situações reais pedem, muitas vezes, a criação de novas técnicas. Pimenta (1997) comenta que, para alguns, um curso de formação docente está mais próximo da prática, quando possibilita “o treinamento, em

situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas, a priori, necessárias ao bom desempenho docente” (PIMENTA, 1997, p.38).

Essas duas abordagens têm se mostrado insuficientes para a formação docente, pois reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e modelos a serem seguidos. Outra perspectiva de perceber o estágio, apresentada por Pimenta e Lima (2008, p.56), é a de que:

O estágio envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.(...) Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento de teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar.

Essa perspectiva, e com a qual compactuamos, é a de que o estágio deveria ser um espaço de investigação das práticas pedagógicas, uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, e propõe a reflexão a respeito das relações entre algo que é inseparável: conhecimento e prática.

2.METODOLOGIA

A partir do estudo que fizemos dos documentos oficiais do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mais comumente chamado de Bolsa Alfabetização, identificamos as seguintes características:

- é um programa idealizado a partir da problematização de algumas avaliações de desempenho dos alunos; - tem como base o programa Letra e Vida (2005) e o programa Ler e escrever (2007);

- tem a função de apoiar o professor na sala de aula, garantir que o aluno do Ensino Fundamental tenha um bom desempenho na aprendizagem e qualificar a formação do aluno do curso de Pedagogia; - exige a realização de uma pesquisa, cujo conceito aproxima-se da ideia de investigação didática;

- busca colaborar na construção de um diálogo entre a escola pública e a universidade; - aposta na ideia de que com a união de forças - coordenadores, supervisores, diretores, professores e universidade – superaríamos os índices inadequados de alfabetização.

Diante dessa perspectiva de formação, buscamos ampliar o conhecimento a respeito dos elementos que poderiam favorecer um diálogo mais adequado entre a universidade e escolas públicas de Ensino Fundamental e que, por sua vez, colaborassem, de fato, com a formação do aluno do curso de Pedagogia, estruturamos a nossa pesquisa da seguinte forma:

1ª etapa: levantamento do perfil dos alunos participantes do estudo – bolsistas e não bolsistas – por meio de questionários com questões de múltipla escolha.

2ª etapa: realização das entrevistas – foram feitas entrevistas com nove alunos bolsistas com nove alunos da Pedagogia que realizaram seus estágios de maneira convencional. Além disso, fizemos entrevistas com quatro diretores que acolheram os alunos bolsistas, com quatro coordenadores, e com quatro professores regentes das respectivas escolas.

Cumpramos lembrar que somos responsáveis pela supervisão de estágio no curso de Pedagogia e também atuamos como professoras-orientadoras do Bolsa Alfabetização na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. A fim de manter uma experiência direta com a situação em estudo, fomos nós que realizamos pessoalmente todas as entrevistas, as quais foram gravadas em áudio e transcritas.

Após a coleta de dados, por meio da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foi feito o levantamento das categorias mais significativas para o andamento das questões propostas na pesquisa.

Resumidamente, o movimento de análise se deu da seguinte forma: transcrição das entrevistas, leitura repetida, explicitação de significados, elaboração e análise das categorias. É claro que todas essas etapas foram realizadas sem que perdêssemos de vista a análise dos documentos oficiais do Programa Bolsa Alfabetização e os referenciais teóricos propostos.

3.RESULTADOS DA PESQUISA

A partir dos dados coletados, constatamos que:

- Os alunos bolsistas apropriaram-se do conhecimento prático de forma diferente daquela explicitada pelos alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional. Em seus depoimentos, os bolsistas mostraram como o conhecimento prático exige de quem o constrói um olhar relacional, investigativo e problematizador;

- Os alunos bolsistas ocuparam um espaço de fato na sala de aula da escola pública. O projeto, ao fornecer uma bolsa remunerada a esse aluno, institucionalizou a função do aluno

pesquisador; teve uma jornada a cumprir, uma tarefa a ser realizada. Com isso, conseguiu acompanhar processos mais longos de aprendizagem, fato este constatado tanto nos depoimentos dos próprios bolsistas quanto nos depoimentos da equipe escolar. Já o aluno que realizou o seu estágio convencional, por não ocupar uma função definida na sala de aula da escola pública, não teve o tempo suficiente para acompanhar a construção de conceitos pelos alunos;

- A possibilidade de um trabalho de parceria foi uma fala recorrente dos nossos alunos bolsistas, ou seja, os professores regentes solicitaram que eles colaborassem no processo de alfabetização de seus alunos. Algumas escolas já perceberam que a superação das dificuldades depende de ações conjuntas/ partilhadas;

- Os alunos bolsistas perceberam que, ao sair da sala de aula da universidade para ver a sala de aula da escola, acrescentaram elementos fundamentais à sua formação inicial;

- Ao propor a junção do conhecimento prático com o acadêmico, sem que nenhum se sobreponha ao outro, o programa Bolsa Alfabetização aproxima-se do conceito de “terceiro espaço”, proposto por Zeichner (2010);

- A análise dos dados parece mostrar que, sem um trabalho a priori entre os responsáveis pelas duas instituições – escola e universidade –, pouco se avançará na construção de espaços de formação docente;

- A pesquisa comprovou a validade do Programa Bolsa. Todavia deixa clara a necessidade da construção de um real – e efetivo – espaço de interlocução entre a Educação Básica e a universidade;

- O estágio, no curso de Pedagogia, não vem cumprindo o seu papel: o de ser um espaço efetivo para formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia central deste trabalho foi, a partir dos resultados de nossa pesquisa, aprofundar as reflexões sobre a importância do estágio para a formação do professorcurso de Pedagogia. Como sabemos, apesar de serem espaços distintos – universidade e escola pública -, ambos são espaços de formação. O aluno da universidade será o futuro professor da rede pública. Um real diálogo entre os dois espaços se faz necessário para que superemos as ideias já enraizadas em ambos os contextos de que o conhecimento teórico caminha separado do conhecimento prático,

de que a pesquisa da prática não cabe à escola e de que o conhecimento teórico acadêmico é superior ao conhecimento em ação.

O Programa Bolsa Alfabetização vem caminhando no sentido de propiciar maior aproximação entre a universidade e as escolas públicas. Contudo, a análise da pesquisa parece mostrar que, para que essa aproximação realmente avance na construção de um espaço partilhado, seria necessário que – de fato – universidade e escola conversassem. Constatamos que ainda não se dá a reflexão conjunta e, portanto, é preciso pensar na construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue “efetivamente” com o a equipe da escola e vice-versa.

Sabemos que a formação do aluno da Pedagogia é de responsabilidade da universidade. Mas também sabemos que ela, sozinha, não conseguirá realizar um trabalho que seja suficiente para isso acontecer. Ela precisa da escola e a escola precisa dela.

Diante de tais constatações, podemos afirmar que qualquer estágio de alunos do curso Pedagogia deveria ser repensado. Inicialmente, seria necessária uma mudança na carga horária a ser cumprida pelo seu aluno na escola. A análise das entrevistas mostrou que a ocupação de um lugar na escola só seria possível com um tempo maior e com um trabalho em parceria tanto da universidade quanto da escola.

O grande salto proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização é a exigência de o aluno pesquisador aprender a realizar a investigação didática. As estratégias para realização dessa investigação, quando experimentadas pelos alunos bolsistas, criam condições para que aprendam a observar, a registrar e a analisar os fenômenos de sala de aula. Além disso, eles podem também propor ações partilhadas com o professor regente e repensá-las. Enfim, incorporam elementos que colaboram tanto na construção do conhecimento prático, quanto na do teórico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 01/04/2015.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** São Paulo. Cortez. 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.** Coletânea de Textos. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. Fundação para o desenvolvimento da Educação e Secretaria Estadual de Educação. **Programa Ler e Escrever.** Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=257&OT=O>. Último acesso em 15 de maio de 2015.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação.** Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LUDICIDADE: A PRÁTICA DO PROFESSOR FRENTE AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL, POR INTERMÉDIO DO BRINCAR

Ananda Pereira dos Santos – UNESP/Bauru – anandaps_1992@hotmail.com

Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi –UNESP/Bauru -
kobayashifc2@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da formação em Pedagogia, deparamo-nos, em vários momentos, com o confronto entre a teoria e a prática. Momentos como estágios, pesquisas e trabalhos, nos quais as dificuldades que futuros pedagogos encontrarão em sala de aula são apresentadas por meio de observações e relatos dos professores atuantes. Sabendo da importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil, como eixo temático do *Referencial curricular nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1998), e a necessidade do professor ter esse conhecimento para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos. Surgiu a pergunta geradora desta pesquisa: a formação de professores apoia o trabalho da ludicidade na prática docente cotidiana?

Para responder essa pergunta buscou-se compreender, analisar e destacar a relevância do professor de Educação Infantil e a importância de sua formação. Com o objetivo de investigar, descrever e refletir sobre a formação lúdica inicial dos professores de Educação Infantil e sua aplicabilidade na prática cotidiana escolar, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a ludicidade, a Educação Infantil e a formação do pedagogo. Verificou-se, nos documentos nacionais de Educação Infantil, o uso de jogos e brinquedos para, assim, identificar, descrever e analisar os conhecimentos necessários ao professor sobre o papel do brincar na Educação Infantil, conforme as orientações dos documentos referenciados. Por fim, buscou-se investigar, na ação dos professores, se o uso de brinquedos e jogos, tempos e espaços destinados às ações lúdicas são planejadas e avaliadas de acordo com os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa está estruturada em quatro etapas, a primeira etapa da pesquisa foi

o levantamento do referencial teórico que permitiu abordar as questões de formação de professores, a Educação Infantil e o papel do lúdico no desenvolvimento. A segunda, consistiu na observação dos trabalhos de professores para entender como se dá o uso da ludicidade na Educação Infantil, quais são o tempo, os espaços e os recursos destinados em sala de aula para brincar e jogar. Na terceira, aplicou-se um questionário aos professores a fim de conhecer sua formação, como eles pensam a educação, quais os referenciais teóricos adotados e sua aplicação na prática cotidiana. Por fim, a quarta etapa analisou, categorizou e interpretou os dados coletados e os aproximou dos referenciais teóricos estudados a fim de verificar se a prática do professor condiz com suas afirmações e se elas estão fundamentadas pelos teóricos citados.

Partiu-se da hipótese inicial de que a formação dos professores não possibilita o uso do lúdico em toda a sua potencialidade em sala de aula. E após levantamentos e estudos foram apontados três grandes blocos que serviram de indicativos para o desenvolvimento desta pesquisa: a Educação Infantil, ludicidade e a formação de professores. Analisando esses elementos, chegou-se a variáveis que poderiam esclarecer como ocorre o trabalho do professor no espaço escolar e se ele está fundamentado em suas ações, de acordo com as condições de tempo, espaço e os objetos lúdicos disponíveis. A partir dessas bases, fez-se, então, um estudo de caso, analisando a prática do professor de Educação Infantil, a fim de buscar respostas quanto ao seu conhecimento sobre a ludicidade e os usos no cotidiano de sala de aula.

2.1 A instituição pesquisada e os sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de período integral da região central de Bauru, onde há 51 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), dentre elas, 22 em tempo integral (EMEI) (BAURU, 2015). Por se tratar de uma escola de período integral, é grande a demanda por vagas, assim, o estabelecimento atende crianças de classe social econômica média e baixa. A escola conta com turmas de Berçário (creche) a Jardim II, e recebe crianças de 0 a 5 anos, nas seguintes turmas e faixas etárias:

- 1 Berçário I – 4 a 11 meses;
- 1 Berçário II – 1 ano a 1 ano e 7 meses;
- 2 Maternal I – 1 ano e 8 meses a 2 anos e 7 meses;

- 1 Maternal II – 2 anos e 8 meses a 3 anos e 7 meses;
- 2 Jardim I – 3 anos e 8 meses a 4 anos e 7 meses;
- 1 Jardim II – 4 anos e 8 meses a 5 anos e 7 meses.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os professores do Maternal I ao Jardim II, da referida instituição. Em virtude do curto espaço de tempo disponível para a realização da pesquisa e para não interferir nas atividades da escola, optou-se por observar um professor de cada classe da Educação Infantil, ou seja, Maternal I, Maternal II, Jardim I e Jardim II. A escolha das salas se deu conforme a disponibilidade do professor.

Após a observação, foram entregues 12 questionários, porém, apenas seis professores concordaram em responder a pesquisa, conforme perfil dos professores participantes:

Quadro 1 – Identificação dos participantes

	Classe	Idade	Tempo de docência	Na escola	Graduação
P1	Maternal II	20 a 30	6 a 10	0 a 5	UNIP – Pedagogia/2008
P2	Jardim I	31 a 40	6 a 10	0 a 5	USC – Pedagogia
P3	Jardim II	31 a 40	0 a 5	0 a 5	Anhanguera – Pedagogia
P4	Maternal I	41 a 50	11 a 20	0 a 5	USC – Pedagogia/2000
P5	Maternal I	51+	21 a 30	6 a 10	Pedagogia/1993
P6	Maternal I	51+	21 a 30	0 a 5	Unesp – Pedagogia Cidadã/2005

2.2 Indicadores da pesquisa

Para tornar esta pesquisa imparcial, foram adotados dois indicativos como referencial para a observação da prática docente, formulação e análise dos questionários. O primeiro referencial adotado foi a Classificação de Objetos Lúdicos - COL (KOBAYASHI, 2009).

O COL é uma ferramenta de organização de objetos lúdicos que os separa por categorias, organizados conforme as categorias de Jean Piaget (exercício, símbolo, regras, acoplagem ou construção). As principais categorias são: brinquedos para jogos de exercício, brinquedos para jogos simbólicos, jogos de acoplagem e jogos de regras (KOBAYASHI, 2009).

A escolha desse referencial se deu por meio da necessidade de identificar a presença de objetos lúdicos, na instituição pesquisada, e, como afirma Kobayashi (2009), o sistema de classificação COL permite aos profissionais interessados organizar e identificar brinquedos e jogos de forma simples, valorizando os objetos lúdicos. As categorias apresentadas auxiliaram na observação do espaço escolar, como indicativo da presença diversidade de materiais lúdicos.

O segundo referencial adotado foi os *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), uma vez que esse documento é uma ferramenta de avaliação que possibilita, ao pesquisador, refletir e analisar a realidade de acordo com parâmetros nacionais.

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2006, p. 19-20).

Para a observação do trabalho docente, foram selecionados alguns indicativos da dimensão 1 (planejamento institucional) e 2 (multiplicidade de experiências). “Para facilitar a avaliação, sugere-se que as pessoas atribuam cores aos indicadores. As cores simbolizam a avaliação que é feita: se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha” (BRASIL, 2009, p. 20).

As respostas a essas perguntas foram organizadas em um quadro, que mostra o indicador seguido da cor correspondente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Observação

A primeira classe observada foi a de Maternal I, todos os dias da semana as crianças vão ao parque e, em seguida, ao tanque de areia; os brinquedos do parque, direcionados ao Maternal, não são variados. E as atividades em sala são feitas duas vezes na semana.

Na segunda semana, observou-se a sala de Maternal II. Essa turma permanece um período maior em sala, porém, a professora diversifica as atividades para que os alunos possam se organizar nas atividades de preferência.

Na observação do Jardim I nota-se a preocupação em introduzir a alfabetização, dando maior ênfase às atividades registradas em caderno. As atividades externas se alternam entre parque e tanque de areia e ocorrem em aproximadamente, vinte minutos por dia.

Na quarta semana, foi observada a sala do Jardim II. Os momentos de brincadeira ocorriam em sala ao final das atividades e as crianças que não terminassem ou estivessem tumultuando a aula não poderiam brincar. Durante todo o período, não houve atividades externas. Em dois dias da semana, a atividade realizada foi a exibição de um filme infantil, de aproximadamente 90 min.

Para ilustrar, segue o quadro de avaliação, com os tópicos numerados de acordo com o documento original dos *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), com as cores correspondentes (verde = situação boa, amarelo = média, vermelha = ruim).

Quadro 1 – Observação

Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)	Maternal I	Maternal II	Jardim I	Jardim II
1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes?	Verde	Verde	Verde	Amarelo
1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades permitindo que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo?	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho
2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho

2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?	Red	Green	Yellow	Red
2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?	Yellow	Yellow	Yellow	Red
2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?	Yellow	Green	Yellow	Red
2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?	Red	Red	Red	Red
2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?	Red	Red	Red	Red
2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?	Red	Red	Red	Red

3.2 Os questionários

O questionário utilizado junto aos professores teve por objetivo verificar como ocorreu a formação dos professores daquela instituição, quanto à ludicidade, ao desenvolvimento da criança e à utilização do tempo e espaços.

1 - A formação inicial (Graduação) que você realizou foi suficiente para a atuação na Educação Infantil? Em caso negativo, quais foram as maiores dificuldades e como fazer para superá-las? () Sim () Não

A primeira pergunta se refere à formação inicial do professor de Educação Infantil. Dentre os sujeitos participantes, 50% apontaram que sua formação inicial foi suficiente para a atuação, porém, a justificativa é que ela contribui para uma prática já existente. Os sujeitos que consideraram que sua formação não foi o suficiente para a atuação na Educação Infantil justificam a falta da relação entre a teoria e prática; a forma de superação dessas

dificuldades é a prática em si.

2 – *Em sua formação inicial havia disciplinas que abordassem o tema de jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil? Em caso positivo, descreva as disciplinas. () Sim () Não*

Apenas uma professora disse não se recordar se em sua formação houve disciplinas que envolvessem jogos, brincadeiras e o lúdico em sua formação inicial. As outras afirmam que tiveram alguma disciplina na graduação que abordasse tal tema, porém, apenas duas professoras se recordavam de especificidades dessas disciplinas. O que mostra o quão relevante foi esta formação.

3 – *Como professor de educação infantil tem participado de formação para o uso de jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil? Em caso positivo, descreva as disciplinas. () Sim () Não*

Essa questão visa levantar informações sobre a importância dos jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil para o professor. As professoras buscam o conhecimento na área de alguma maneira, exemplos, palestras e cursos de aperfeiçoamento. Apenas uma professora informou não participar de qualquer tipo de formação se baseando somente em trocas de experiências informais.

4 – *Como você seleciona os brinquedos e jogos para as suas aulas na Educação Infantil? Quais os critérios que utiliza para tanto?*

5 – *Você utiliza algum sistema de classificação e de seleção de brinquedos e jogos para uso nas suas aulas?*

Essas duas questões serão apresentadas lado a lado pelo fato de as professoras terem entendido se tratar da mesma coisa. Porém, com a questão 5, o que se esperava era saber se as professoras conheciam o sistema de classificação de objetos ESAR e COL (KOBAYASHI, 2009). A maior parte das professoras diz selecionar os objetos segundo a faixa etária. Nota-se aqui o uso dos brinquedos e jogos como um suporte para transmissão de conteúdos.

6 – *Qual(is) a(s) razão(ões) para o uso de brinquedos e jogos com as crianças de Educação Infantil?*

7 – *Qual é o papel do professor na relação da criança de Educação Infantil com os brinquedos e jogos?*

As Questões 6 e 7 tratam da importância dos brinquedos e jogos e o papel do professor. As respostas apontam o brinquedo e os jogos como meios para o

desenvolvimento infantil, seja ele motor, social ou psíquico. Porém, apenas uma professora mostrou a importância de o professor selecionar e conhecer os objetivos da atividade proposta. As outras respostas indicam o professor apenas como mediador que deve intervir, somente, quando necessário.

8 – Na escola onde você atua, há oferta de brinquedos e jogos para as crianças? Você os considera adequados e suficientes para elas? () Sim () Não. Justifique sua resposta.

Apesar de as respostas serem afirmativas, as professoras consideram a deficiência de material, em quantidade, para o oferecimento adequado às crianças e a falta de diversidade também é um fator considerável.

3.3 Discussão

Feito o levantamento do referencial teórico, pode-se ter um panorama das mudanças da sociedade sobre a infância e a Educação Infantil e como esses fatos interferiram na formação do professor. A passagem significativa do professor leigo ao pedagogo se deu, dentre outras coisas, por meio do reconhecimento da infância e a especificidade da criança como um ser em desenvolvimento.

No caso da educação infantil, o reconhecimento de que a criança menor de 7 anos é capaz de aprender e a desconfiança quanto à capacidade de que essa educação possa ser dada a contento exclusivamente no interior das famílias sustentam a defesa de sua educação no interior de instituições coletivas. (KUHLMANN JR., 2004, p. 184).

Com o reconhecimento e a universalização do ensino básico que se construíram ao longo da história, mudanças na formação de professores foram necessárias. A *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior* (BRASIL, 2000) aponta que a trajetória da formação, inserida em um contexto sociopolítico que sofreu pressões da população, lutas da categoria, assim como as mudanças da finalidade da educação, modelaram o papel do professor visto atualmente.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio

processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 13).

Nas observações feitas, pode-se ver que a oferta de material na escola não é adequada; há grande quantidade de jogos de acoplagem em todas as salas. Mas não foram vistos jogos de regras, há poucos jogos de construção, como quebra-cabeças. Os objetos simbólicos não são suficientes para as crianças; a maior parte deles está concentrada na *Casa de bonecas*, porém, as professoras só podem utilizar esse espaço uma vez por semana.

As atividades em sala de aula são planejadas, mas se nota que, na maioria das vezes, as situações de brincadeira são um momento de observação. O professor mediador das brincadeiras faz suas intervenções somente quando necessário, ou seja, quando a criança entra em conflito com as outras ou precisam de ajuda. Quando as brincadeiras e os jogos são planejados, eles mostram uma finalidade didática, deixando de ser lúdico.

Quanto à formação de professores, a relação entre teoria e prática é o principal problema apontado; nota-se que o professor se ampara muito mais na prática vivenciada.

Conclui-se que a formação de professores ainda se encontra deficitária na sua articulação entre a teoria e a prática. E, conforme visto, a maioria das professoras não se lembra da disciplina de jogos e brincadeiras que tiveram em sua formação inicial. Pode-se inferir que esse aprendizado não foi significativo e as professoras não têm ciência da importância do planejamento, seleção e organização dos objetos lúdicos, no cotidiano das escolas de Educação Infantil, para que a criança possa se desenvolver em todos os aspectos. Por isso, há a necessidade de uma mudança no currículo de formação de pedagogia, que vise aos objetivos educacionais e ampare o professor na prática. Que esses aprendizados sejam significativos e possam preparar um professor que esteja em constante formação, não como maneira de reparar as lacunas de sua formação inicial, mas para garantir que a educação seja de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho trouxe grandes desafios e aprendizados para a formação desta pesquisadora. A questão geradora: *a formação de professores apoia o trabalho da ludicidade na prática docente cotidiana?* surgiu por meio de estudos, observações e reflexões da prática cotidiana do professor de Educação Infantil.

Autores como Brougère (2004), Kishimoto (1998) e Kobayashi (2009) trouxeram subsídios para compreender o potencial do brinquedo e do jogo. Como estes são portadores de cultura com uma função e símbolos manipuláveis pela criança, o brinquedo é um objeto complexo que deve ser analisado e estudado, por isso a importância de o professor ter esse conhecimento.

Com objetivo de investigar, descrever e refletir sobre a formação lúdica inicial do professor de Educação Infantil e sua aplicabilidade na prática cotidiana, estudou-se, primeiramente, o processo histórico da Educação Infantil, como ocorreu sua implantação no Brasil, a diferenciação entre a creche e a escola, cuidados e assistencialismo, além de todas as lutas que ocorreram para que se chegasse ao nosso sistema atual, utilizando-se a obra de Kuhlmann Jr. (1998) sobre a história da Educação Infantil brasileira.

A partir da compreensão das mudanças no processo de escolarização, percebeu-se que a formação de professores também passou por muitas reformulações. Para abarcar as questões relativas ao currículo e às relações entre a teoria e a prática, utilizou-se a obra *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), coordenada por Bernadete Gatti, como referencial teórico. Por meio da pesquisa apresentada nesta obra, destacou-se a deficiência existente nos cursos de formação, com foco na Pedagogia e a falta de disciplinas que abordem o trabalho em sala de aula relacionando teoria e a prática, que vêm ao encontro do discurso de professores durante os estágios, o anseio de aprofundar os estudos em jogos e brincadeiras, que fazem parte da prática do professor em sala e é pouco estudado durante a formação acadêmica.

Após a consolidação desse referencial teórico, foram estudados os documentos nacionais sobre a Educação Infantil, a fim de elencar as atribuições do professor dessa etapa e a inserção dos jogos e brincadeiras nesse cenário. Dentre os documentos estudados, optou-se por dar destaque aos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), pois trouxe subsídios com indicadores precisos à observação da escola e à construção do questionário e, posteriormente, analisar qualitativamente os resultados. Os indicadores sugerem uma autoavaliação abrangendo diversos aspectos escolares, aos quais se preferiu dar ênfase aos aspectos que se referem ao lúdico e à utilização de tempo

e espaços.

Por meio do questionário, confirmou-se o que foi apontado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009) sobre os currículos de formação de professores, que mostraram a falta de relação entre a teoria e prática. Essa constatação, feita pelo questionário, mostrou o quanto as professoras se baseiam na prática para a preparação de suas aulas, por não saberem como aliar a teoria ao fazer docente.

Conclui-se, a partir desta pesquisa, que a formação dos professores de Educação Infantil vem sendo falha em relação à teoria e à prática e, ao se tratar do lúdico, não há uma teoria que fundamente as ações docentes e que possam ampará-los na escola com planejamento dos momentos lúdicos. Sendo assim, esta pesquisa contribui para a formação pessoal desta pesquisadora e para os professores já inseridos no cotidiano escolar, pois elencou as potencialidades do brincar sua importância na Educação Infantil e a necessidade de o professor compreender esse universo, para que possa proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara da Educação Básica. **Referencial curricular nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernardete A. (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:**

impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

_____ (org). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.**São Paulo: Cortez, 2005.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Classificação dos objetos lúdicos.** Revista Direcional Educador. Ano 5, edição n. 50, mar. 2009.

_____. Organização de acervos de brinquedoteca e o uso dos brinquedos e jogos na formação lúdica. In: ALMEIDA, M. T. P. (org.) **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências.** Fortaleza: Premium, 2011. p. 107-122.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira.**São Paulo: Revista Brasileira de educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 3 set. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA S.R.E. DE OURO PRETO

Nilzilene Imaculada Lucindo – UFOP – nilzileneLucindo@yahoo.com.br

Regina Magna Bonifácio de Araújo – UFOP – regina.magna@hotmail.com

CAPES / UFOP

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 e sua história foi marcada por discussões acerca do currículo proposto, do profissional a ser formado e do campo de atuação dos egressos. Essas discussões influenciaram a constituição do curso em 3 momentos distintos, levando-o a ser configurado em 4 marcos legais, se considerarmos como primeiro marco a criação do curso.

O primeiro marco legal, o Decreto-Lei 1190/39, foi o responsável pela criação do curso que surgiu como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. Com duração de 3 anos, aos seus concluintes era conferido o diploma de Bacharel em Pedagogia, porém, para aqueles que além do Bacharelado também tivessem concluído o curso de Didática, que tinha a duração de 1 ano, era conferido o diploma de Licenciado em Pedagogia. Assim, o curso se incumbiu de diplomar o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia, profissional formado para atuar como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do ensino primário.

O segundo marco, o Parecer CFE nº 251/62, fixou o currículo mínimo e a duração do curso. O curso passou a ter a duração de 4 anos para o Bacharelado e Licenciatura. O currículo mínimo consistia em 07 matérias, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES, contudo, para a Licenciatura, as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias.

O Parecer CFE nº 252/69, terceiro marco legal, manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e instituiu as habilitações para a formação de especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O currículo do curso

passou a ter uma parte comum a todas as modalidades e uma específica em função da habilitação adquirida, além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar e Didática tornou-se disciplina obrigatória do curso. A partir da vigência deste Parecer, o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir apenas o título único de Licenciado em Pedagogia.

O último marco legal, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 definiu a docência como base da formação do pedagogo e extinguiu as habilitações do curso, as quais poderão ser cursadas na Pós-Graduação, além de serem abertas a qualquer licenciado. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir desta última normativa legal, passou a destinar-se à formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de nível médio, modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além de seus egressos poderem atuar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos educativos em espaços escolares e não escolares.

As alterações propostas em cada marco contribuíram para suscitar mudanças no perfil e na formação dos egressos desse curso, fazendo com que os profissionais por ele formados tenham características distintas em conformidade com o período em que se formaram. Logo, além de constituírem uma referência capaz de traduzir o percurso histórico do curso no país, cada marco legal evidencia o tipo de profissional formado no curso de Pedagogia, devido às peculiaridades de cada período.

Conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (S.R.E.O.P.), em Minas Gerais, é um dos objetivos da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e, cujos dados nos propusemos a apresentar. Trataremos nesta comunicação da formação do pedagogo, tomando por base a constituição histórica do curso de Pedagogia e os dados coletados que integram a terceira categoria proposta na pesquisa – o processo formativo, com foco na formação inicial. O objetivo geral deste trabalho consiste em verificar como se constituiu o processo de formação inicial dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E.O.P. e como objetivos específicos, identificar as metodologias e práticas adotadas pelos professores formadores; verificar em que momento do curso se deu o contato do licenciando com a Educação Básica; identificar se a pesquisa fez parte do processo formativo desses sujeitos; evidenciar os pontos fortes e deficitários do curso apontados pelos discentes.

2. MÉTODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido na perspectiva biográfica, que na concepção de Souza (2006, p. 29) é “também denominada de história de vida”. Justifica-se esse enquadramento tendo por base as 4 categorias que fundamentaram a investigação - Vida Pessoal, Vida Escolar, Processo Formativo e Atuação Profissional – e que possibilitaram revelar as trajetórias dos pedagogos.

Como metodologia, adotamos a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental embasou-se nos documentos oficiais que regulamentaram o curso de Pedagogia no Brasil e a pesquisa bibliográfica recorreu a autores que discutem a história deste curso, tais como Libâneo (2001, 2007, 2011); Libâneo e Pimenta (2011); Pimenta (2014); Marin (2014), dentre outros. A pesquisa de campo fez uso de um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e uma entrevista semiestruturada que, a partir de um roteiro elaborado com questões abertas, procurou desvelar, dentre outros aspectos, o processo formativo vivenciado pelos entrevistados durante sua graduação.

O *lócus* da investigação é os municípios da jurisdição da S.R.E. de Ouro Preto: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto e as escolas públicas da rede municipal e estadual. Na seleção dos participantes, adotamos os seguintes critérios: trabalhar com o pedagogo que atua na coordenação pedagógica, tenha interesse em participar da pesquisa, atua ou tenha atuado no Ensino Fundamental.

A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A nossa visão sobre a história do curso de pedagogia

A história do curso revela que esse sempre foi permeado por críticas, sendo uma delas o fato de se constituir um curso fragmentado, desde a vigência do Decreto 1190/39, pela separação entre o Bacharelado e a Licenciatura, o esquema “3 + 1”. Essa fragmentação tornou-se mais explícita na vigência do Parecer 252/69 a partir da instituição de habilitações específicas.

No que concerne ao Parecer 252/69, Libâneo registra que as críticas eram, sobretudo, em função de se estabelecer uma proposta de “educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca da eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora” (2007, p.12-13). Libâneo e Pimenta (2011, p.23) reconhecem essa fragmentação, contudo, afirmam que “não nos parece problemática hoje a ênfase que o Parecer deu à formação de técnicos de educação nem ao reconhecimento de tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para acompanhamento do ensino.” Na visão desses autores, caracteriza-se como problemático:

(a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO & PIMENTA, 2011, p.24-25)

A divisão social do trabalho implícita no contexto daquela época repercutiu na escola e, segundo Libâneo (2007), foi esse cenário que influenciou a defesa do movimento em prol de um curso voltado para a formação de professores. Como resultado, o curso de Pedagogia foi reduzido à docência, estendendo esse estreitamento ao profissional da Pedagogia que deixa de ser o

profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p.11).

para se tornar “o profissional que ensina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (LIBÂNEO, 2007, p.30). Em outras palavras, com base na proposta defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, “o curso de Pedagogia destina-se à formação do professor de 1ª à 4ª série (que muitos chamam de professor normalista de nível superior). Ou seja, acabou aquele curso de Pedagogia concebido em 1939 e parcialmente mantido em 1962 e 1969” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.26-27).

Marin ao tratar da Resolução CNE 01/2006 chama a atenção do amplo leque de formação que existe nesta norma legal. Segundo a autora, “verifica-se a possibilidade de encontrarmos, aqui, os mesmos princípios da grande mudança feita em 1969, abrindo várias

possibilidades de formação em um único curso” (MARIN, 2014, p.7). Esse aspecto das várias possibilidades faz com que o curso fique carregado de ênfases formativas.

O reducionismo e, ao mesmo tempo, a amplitude propostos na Resolução CNE 01/2016 vem gerando críticas à medida que se socializam os resultados de pesquisas que são desenvolvidas com o propósito de verificar como tem sido realizada a formação de pedagogos à luz da atual norma legal.

A pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Haas e Araújo com docentes que atuam nos cursos de Pedagogia em 3 universidades do sudeste evidenciaram o que esses professores pensam acerca das diretrizes curriculares. Segundo as autoras, as atuais diretrizes “não impediram a formação do bacharel, mas a dificultou pelo excesso de atributos exigidos na formação do professor” (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2012, p.9056) e chegam à conclusão de que a licenciatura foi privilegiada em detrimento do bacharelado. Para essas autoras houve um rompimento na identidade do curso ao se retirar dele a tarefa de formar em um mesmo curso o especialista de educação e o professor e, na visão dos professores,

as diretrizes romperam com uma identidade já cristalizada do curso e impôs outra que ainda não foi incorporada e assumida, porque está por ser construída, dificultada por fatores como: a ambiguidade expressa do perfil de licenciado e bacharel, a indefinição das próprias diretrizes e o açodamento para a sua implantação, este, especificamente na instituição privada. As diretrizes, pelos dados obtidos na pesquisa, causaram insegurança e turbulência na ação docente e provocaram alterações pouco positivas no curso de Pedagogia (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2012, p.9067).

Aspectos que coincidem com a pesquisa de Pimenta, quando a autora cita que

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de Pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, não se formando (bem) nem o pedagogo nem o docente (2014, p.12).

Mesmo entendimento a que chegam Nunes e Araújo (2014) ao realizarem uma pesquisa cuja finalidade era identificar que profissional vem sendo formado no curso de Pedagogia. Os resultados apontaram que o curso privilegia a formação docente, não forma o gestor, deixando de formar também o professor da Educação Infantil. Mediante o exposto, pode-se concluir que as diretrizes publicadas em 2006 refletem as intenções opostas que corroboraram para

reduzir o significado da Pedagogia e do pedagogo, ao mesmo tempo em que ampliou o significado de docência em detrimento da ampliação do significado da Pedagogia.

Tal fato é de causar certo estranhamento se levarmos em conta que a sociedade atual está repleta de práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2001), demandando a formação de um profissional com a visão alargada de educação, concebendo que as práticas educativas não se restringem à escola e que o curso de Pedagogia necessitar formar o profissional docente. E tal qual afirma Libâneo

a formação de professores de educação infantil e de 1ª à 4ª séries não pode mais prescindir de conhecimentos específicos dos conteúdos de português, história, geografia, matemática. Não é suficiente tratar apenas das metodologias específicas como tem sido feito em boa parte dos cursos (2011, p.89).

Logo, o que vem sendo imposto pela legislação vigente dificilmente será cumprido. Pode ser que no futuro, com base na divulgação de novas pesquisas, se torne mais explícita a necessidade de institucionalizar um curso voltado para a formação do professor e outro específico para o pedagogo – especialista tal como propõem Franco, Libâneo e Pimenta (2011), Franco (2011), Libâneo (2011) e Marin (2014).

3.2 O perfil dos protagonistas da pesquisa

A amostra da pesquisa foi constituída por 14 mulheres e 1 homem, totalizando 15 sujeitos que serão tratados por pedagogos, independente do sexo. Os profissionais concluíram a graduação em Pedagogia entre 1983 e 2010, na vigência do Parecer 252/69, sendo a Supervisão Pedagógica a habilitação mais cursada. Em relação ao gênero, o Magistério ainda é uma profissão tipicamente feminina. Gatti e Barreto ao tratarem da feminização da docência, registram que

Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (2009, p.161-162).

Para essas autoras “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (GATTI; BARRETO 2009, p.162). Apesar de “ser professora” se constituir numa opção voltada para as mulheres, o homem ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”. Todos os entrevistados atuam em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. Dos 15 sujeitos, 05 atuam na rede Estadual e 10 na rede municipal de ensino. A tabela 1 apresenta o nível de ensino nos quais os profissionais estão atuando.

Tabela 1 - Nível de ensino

Sujeitos	Frequência
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	3
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano	2
Ensino Médio	1
Educação Profissional	1
Educ. Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	2
Educ. Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano / 6º ano ao 9º ano	2
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano / Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano / Educação Profissional	1
Total	15

Fonte: LUCINDO & ARAÚJO (2015)

Embora todos tenham cursado Pedagogia, eles ocupam cargos com nomenclaturas distintas, estabelecidos pelo próprio curso ou pela rede de ensino em que atuam: 8 são supervisores pedagógicos; 2 são orientadores educacionais e 5 pedagogos, contudo, na atualidade, alguns estão exercendo outras funções: 3 profissionais atuam na função de diretor de escola; 1 atua na coordenação dos supervisores pedagógicos da rede municipal e outro atua em duas funções: supervisor e inspetor. Quanto ao tempo de atuação no cargo, 4 tem até 5 anos de atuação; 6 de 10 a 15 anos; 5 de 15 a 20 anos.

Os pedagogos possuem experiência como docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). Em relação à experiência na docência, a L.D.B. 9394/96, no seu artigo 67 atesta que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Dos entrevistados, 10 possuem habilitação em Magistério de 1º grau para atuar de 1ª à 4ª série e 1 cursou o Magistério de 1º grau, obtendo a habilitação para atuar com Educação Física da

1ª à 6ª série. Cruz (2011) concluiu em seus estudos realizados com pedagogos que o curso de Magistério mantém uma relação muito próxima com o curso de Pedagogia, pois muitos concluintes do Magistério ingressam na Pedagogia.

Quanto ao *locus* de conclusão do ensino superior, 5 pedagogos concluíram seus estudos na instituição privada, 6 na estadual e 4 na federal. Quanto à classificação da instituição, 7 sujeitos concluíram a graduação em Universidades, 4 em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas. Em relação à Pós-Graduação, 12 possuem Especialização Lato Sensu e 1 Mestrado em Pedagogia Profissional, contudo, é relevante registrar que mesmo já tendo uma Especialização em outra área, 1 sujeito cursou Pós em Supervisão e outro entrevistado, em Inspeção e Orientação.

3.3 As metodologias e práticas adotadas pelos professores formadores

As metodologias que os professores formadores mais adotavam eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários.

Acho que o mais forte era a exposição, mas nós tínhamos debates, trabalhos de grupo nós tínhamos também e todo sábado, que a nossa aula era de segunda à sábado, nós tínhamos seminários. O período da tarde eram seminários, tanto com a nossa atuação, muito forte, ou também momentos em que a gente ouvia muitas experiências, naquele momento, de pessoas que já atuavam (pedagogo 2).

Ao tratar das estratégias utilizadas pela maioria dos professores, Gatti e Barreto (2009, p.174) também ressaltam que as estratégias mais utilizadas são as aulas expositivas, se sobressaindo também “a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula”. Logo, as pesquisas comprovam que a maior preocupação do curso é com as disciplinas teóricas, o que também já foi mencionado por Cruz (2009) ao evidenciar a densidade teórica como característica do curso de Pedagogia.

Mesmo os docentes fazendo uso de outras metodologias (debates, mesa redonda, teatro, filmes, atividades com jogos, relatos de experiências, visitas técnicas, observação da prática e leitura dos clássicos da educação), para 53,33% dos entrevistados, o curso se configurou como mais teórico e menos prático, uma preocupação para Gatti e Barreto (2009), à medida que demonstra o comprometimento da relação teoria x prática. Na percepção dos pedagogos, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

[...] É, na verdade não foram tantas práticas. Eu acho que se for avaliar, teve mais formação teórica até do que prática. As práticas eram das metodologias. [...] (pedagogo 4).

Cruz também constatou que o curso de Pedagogia “ênfatisou mais a dimensão teórica do que prática” (2012, p.153). Na pesquisa apenas um sujeito registrou ter havido o equilíbrio entre teoria e prática.

Ele teve um equilíbrio. E já quando foi para Orientação no sétimo, oitavo período ele foi bem prático sabe? Da gente ir pra escolas, da gente fazer, dos professores levarem algumas questões das escolas, muito estudo de caso, o que a gente faria enquanto orientadora. Então ele foi bem prático, bem prático mesmo. Mas o início é muito teórico (pedagogo 11).

Na percepção de Gatti e Barreto,

como, na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, um dado preocupante é o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos (2009, p. 175).

Para um entrevistado, o fato de o curso ter sido muito teórico relaciona-se aos poucos recursos que a instituição dispunha, o que também poderia justificar a postura adotada por parte do formador.

[...] como é uma escola do Estado, a instituição não tinha muito recurso não. Então assim, os professores é, utilizavam é a própria sala de aula mesmo né, o quadro, quadro-negro lá e giz, né. Então basicamente era isso. Eu tinha alguns professores que faziam mesa redonda, né, que discutiam texto com a gente, mas assim, nada fugia disso não [...] (pedagogo 8).

Na concepção de outro participante, o fato do formador não possuir a prática de Educação Básica poderia ser a explicação por sua aula ser mais teórica.

3.4 O contato do licenciando com a educação básica

De acordo com um terço dos entrevistados, esse contato se deu apenas no momento de realização do estágio. O pedagogo 9 faz essa afirmação: “Só no estágio e às vezes algum trabalho né que a gente tinha que apresentar que era necessário estar indo pra escola”.

Para o restante, esse contato com a Educação Básica foi viabilizado por meio de projetos de extensão e monitoria, desenvolvimento de trabalhos extraclasse, além de, neste caso, podermos considerar a vivência dos alunos oriundos do curso de Magistério.

3.5A Pesquisa no processo formativo dos sujeitos

Com base nos depoimentos, podemos dizer que o estímulo e a participação em projetos de pesquisa era pouco considerados na formação dos pedagogos, já que o incentivo à pesquisa seu deu apenas para 40% entrevistados.

A grande maioria, 46,7% disse não ter tido contato com a pesquisa durante o curso e 13,3% relatou que pesquisava somente para fazer os trabalhos propostos.

O estudo explicita a falta de estímulo à prática investigativa, o que compromete o conhecimento do contexto educacional, a reflexão sobre a prática e a própria formação do pedagogo que deve ser um pesquisador. Esses dados se aproximam daqueles encontrados na pesquisa de Gatti e Barreto, que ao analisarem o projeto pedagógico de 71 cursos de Licenciatura em Pedagogia constataram que, em relação à pesquisa, “elas [as pesquisas] representam uma ínfima porcentagem nos currículos” (2009, p.124).

3.6 Os pontos fortes e deficitários do curso

Como pontos fortes do curso destacam-se a experiência daqueles que cursaram o Magistério em nível médio e a presença na sala dos colegas que já atuavam. Isso, em função desses possuírem uma base formativa e por contribuírem com as discussões teóricas em sala de aula e diversificar os exemplos inerentes às práticas.

[...] a minha experiência já de sala de aula né ajudou muito, tanto que tinha colegas que não eram professoras. [...] Então no grupo, era sempre falado assim, a gente com a experiência de “Fulana”, o resto a gente vai fazendo né. Então minha experiência sempre contava muito (pedagogo 3).

Imbernón (2009, p.64) considera que “o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. As experiências dos colegas foram os aspectos fortes mais citados pelos entrevistados, contudo, também foram citados, como: realizar o estágio no

início do curso, a obrigatoriedade de cursar esse componente mesmo já tendo experiência na docência, a formação dos professores universitários, as habilitações oferecidas pelo curso e estudar Língua Portuguesa todos os semestres.

Os pontos deficitários apontados foram: o curso ter sido muito teórico, o grande número de disciplinas e a necessidade de se aprofundar mais em alguns conteúdos, a falta de incentivo à pesquisa e de atividades de extensão, além de deficiências na oferta de estágio já que algumas instituições ofertavam este já ao final do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados referenciados neste texto, fica explícita a necessidade de avaliar constantemente a formação que vem sendo ofertada no curso de Pedagogia, haja vista as modificações sofridas e a sua relevância por se caracterizar como um curso que tem a missão de formar os profissionais que atuam na Educação Básica.

Os protagonistas da pesquisa tiveram uma formação em conformidade com o que foi preconizado pelo Parecer 252/69, sendo todos portadores das antigas habilitações que eram ofertadas pelo curso, contudo, a pesquisa indica que essa formação difere em função do *locus* formativo, deixando transparecer, na nossa percepção, que a formação de três sujeitos que concluíram a graduação em uma universidade federal foi mais abrangente, pelo fato deles terem participado, de forma indissociável, de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estudo revelou que a aula expositiva era a metodologia mais adotada pelos professores formadores, fato que contribuiu para que o curso tivesse um cunho mais teórico que prático, deixando de articular a teoria e prática. O contato do licenciando com a Educação Básica se dava, na maior parte das vezes, a partir do estágio, porém, esse componente nem sempre era oferecido no início do curso, adiando e comprometendo o conhecimento do estudante a despeito da prática e da realidade escolar. Raras exceções foram constatadas nos relatos de graduandos que participaram de atividades de pesquisa, monitoria e extensão. Esses tiveram mais oportunidades para estabelecerem um contato com a realidade da escola.

A pesquisa não fez parte da formação da maioria dos entrevistados, pois apenas 40% dos entrevistados foram estimulados a desenvolver pesquisa, demonstrando dessa forma, a carência da pesquisa na formação dos pedagogos.

Quanto aos pontos fortes do curso, merecem destaque a presença em sala de alunos experientes, que já atuavam em escolas e por isso, suas contribuições possibilitavam maior entendimento a respeito da teoria e compreensão da prática. Em relação aos aspectos deficitários, elencamos o ensino da teoria em detrimento da vivência da prática, a falta de incentivo à pesquisa durante o processo formativo, a falta de tempo para aprofundar mais nos conteúdos e a baixa oferta de atividades que promovem a inserção do licenciado no seu futuro *locus* de atuação.

Acreditamos que os aspectos salientados neste estudo podem contribuir para repensar a formação que vem sendo ofertada nos cursos de Pedagogia, apontando caminhos capazes de auxiliar quanto às deficiências existentes nos currículos, bem como para reverter cenários semelhantes aos que foram vivenciados pelos protagonistas da pesquisa e que ainda existem em muitas instituições de ensino que ofertam esse curso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C. M.; ARAÚJO, R. M. B.. A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as diretrizes curriculares nacionais. *In*: Carlinda Leite; Miguel Zabalza. (Org.). **Ensino Superior**: Inovação e qualidade na docência. 1ed. Porto, Portugal: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 01, p. 9055-9070.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Pedagogia Parecer nº 251/62. *In*: **Revista Documenta**. nº 11, p.59-66, jan./fev., 1963.

_____. Conselho Federal de Educação. Currículo de Pedagogia Parecer nº 252. *In*: **Revista Documenta**. nº 100, p.101-139, abr., 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Decreto-Lei nº 1190 foi aprovado em 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 220p.

_____. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012.

FRANCO, M. A. S.; Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; [LIBÂNEO, J. C.](#); [PIMENTA, S. G.](#). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *In: Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em 14 fev. 2015

_____. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____.: [PIMENTA, S. G.](#) Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In: PIMENTA, S. G. (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B.. A Formação para Gestão no Curso de Pedagogia: O Projeto Pedagógico e a Formação do Pedagogo na Percepção dos/as Alunos/as. *In: Monica Maria Farid Rahme; Marco Melo Franco; Luciana Crivelari Dulci. (Org.). Formação e políticas públicas na educação: tecnologia, aprendizagem, diversidade e inclusão*. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 01, p. 68-85.

MARIN, A. J. **O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação**. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII, 2014, Fortaleza*. Disponível em: < <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/> >. Acesso em: 24 jan. 2015.

PIMENTA, S. G. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII, 2014, Fortaleza*. Disponível em: < <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/> >. Acesso em: 24 jan. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

A LEITURA COMO UM ELEMENTO MEDIADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PERCEPÇÕES DA FUTURA PROFESSORA.

Pollyana Zavitoski – Unesp/Bauru - pollyanazavitoski@gmail.com

Kelly Cristina Ducatti Silva - Universidade Estadual de Ponta Grossa -
kellyducatti@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A leitura na escola era, e ainda é, de acordo com Kramer (2001), obrigatória e imposta, carregada de conteúdos para os famosos fichamentos, resumos e provas. Desta forma, dificilmente havia e há quem atribuísse e atribua à leitura uma atividade prazerosa.

Ressalta-se a importância da leitura nas práticas escolares alfabetizadoras, já que

o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 61).

Nesse ínterim, é sabido que a aprendizagem é um processo constante e nesse percurso o verdadeiro ato de ler é atribuir sentido ao texto. Isto é possível a partir dos conhecimentos prévios já construídos. A leitura e a escrita, além de serem práticas escolares, são sociais, culturais, complementares e indissociáveis as quais se relacionam intrinsecamente, e se modificam mutuamente no trajeto que o cidadão realiza ao buscar o letramento. Nessa perspectiva, a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita. Portanto, o trabalho com a leitura no cotidiano escolar tem como finalidade a formação de leitores competentes e conseqüentemente a formação de sujeitos ativos no processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem. Como decorrência desse importante fator são capazes de escrever com eficácia, transformando palavras em textos significativos, logo, escritores.

É nesse caminho que está o conceito de letramento,

(...) criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Qual é a diferença entre a alfabetização e o letramento? Este último termo foi inserido na Língua Portuguesa a partir da metade dos anos 80, com origem da palavra *literacy*, em inglês, que significa a capacidade de se fazer uso da escrita. Então, por alfabetização entende-se a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever. Já o letramento, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas sim, de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e da escrita.

Devido essa diferença entre os termos alfabetização e letramento, é possível que uma criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, “finge” lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e sua função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, ou seja, já é de certa forma, letrada.

Portanto, o ideal segundo Soares (2003) é “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003, p. 47).

É possível ampliar essa discussão a partir da literatura de Kramer (2001), quando a autora lembra a necessidade de garantir o acesso à leitura e à escrita, sendo este um direito do cidadão e ao mesmo tempo exercício de cidadania. Nesse cenário, a escola ocupa um importante papel no desempenho e na concretização desse direito, assim como: a obrigação de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é considerado seu dever. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) ressaltam e complementam:

o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Ainda na obra de Kramer (2001) é também enfatizado que a escola pode sim, produzir leitores críticos, criativos, produtivos, de forma que essa prática se funde em atividades de caráter cultural e social superando a mera repetitividade de ações impostas e obrigatórias. Essa idéia

também é marcada nos escritos de Bellenger (1978), pois em sua opinião a leitura deve ser caracterizada como uma atividade prazerosa, sendo assim, não se pode obrigar ao prazer.

É nítida a importância que toma este estudo, e mais ainda, quando observamos um caráter de obrigatoriedade das atividades de leitura concentradas na escola, e por essas não despertarem o prazer, também não são significativas aos alunos, já que as mesmas não estão relacionadas com as experiências e/ou dia-a-dia das crianças. Ou seja, “a leitura e a escrita produzidas na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, ela é estéril e estática, por ser baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*” (SMOLKA, 2003, p. 49). Nesta perspectiva, Smolka (2003) afirma que nas práticas escolares há uma negação da leitura e da escrita, não ocorrendo práticas dialógicas, discursivas e significativas. A escola, hoje, ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras isoladas e frases feitas sem sentido.

Além disso, é comum a leitura na escola reverter-se em um “trabalho com o texto, direcionada para a decodificação desvinculada do significado, inscrevendo-a em uma prática reprodutivista do pensamento do autor” (RANGEL, 2005, p. 163).

Neste sentido, Freire (1995) confirma que “infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto” (FREIRE, 1995, p. 45).

De acordo com as literaturas de Abramovich (1989) e Smith (1999), entende-se que a maneira mais sensata, eficaz e significativa de trabalhar leitura na escola, desde as séries iniciais, se baseia em mostrar que ler não é apenas uma atividade escolar, a mais mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital que, precisa ser, desde cedo, plena de significação, pois a habilidade de leitura não será aprimorada com tarefas que são desestimulantes ou impossíveis. Hoje, “já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 2005, p. 30).

Tendo em vista a obra de Antunes (1999), é possível afirmar que um trabalho com a “aprendizagem significativa é mais eficiente para estimular o aprendizado do aluno do que um trabalho onde são usados apenas os recursos da aprendizagem mecânica” (ANTUNES, 1999, p. 17).

Em consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) verifica-se que “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (BRASIL, 1997, p. 58).

Portanto, “as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler” (SMITH, 1999, p. 118). Em outras palavras, a habilidade para escrever melhora com a leitura.

Atualmente, tem se travado grandes discussões sobre o estímulo e a criação do hábito de ler desde a mais tenra idade, já que a leitura está presente no cotidiano e na vida das pessoas por facilitar a compreensão do mundo à sua volta. Esse fato é objeto de estudo de pesquisadores, dentre eles, professores.

Nesse sentido, para que haja o resgate da leitura prazerosa, na perspectiva da formação de leitores e conseqüentemente de escritores, o estudo realizado mostra a necessidade de tornar a atividade em questão desafiadora, criativa e significativa para os alunos, cabendo à escola e aos professores desempenhar tal tarefa.

Torna-se, portanto, necessário de acordo com Freire (1995) que as escolas desenvolvam na criança pequena o gosto pela leitura, sendo ele imprescindível durante todo tempo de sua escolaridade.

Por acreditar que o trabalho com a leitura favorece o aspecto qualitativo na alfabetização, a pesquisa contribuiu com as crianças que apresentaram dificuldades na alfabetização, propiciando o exercício da leitura significativa associado às possibilidades de evolução em suas hipóteses de escrita. Smith (1999) reforça esta idéia ao afirmar que os alunos com dificuldades precisam encontrar significado na leitura. O autor enfatiza: “a linguagem escrita deve ter sentido e utilidade para as crianças que estão lutando para aprender a ler” (SMITH, 1999, p. 17).

Por meio das leituras realizadas para o embasamento teórico deste estudo, entende-se que a leitura e a escrita estão inseridas em uma relação dialética, já que a língua escrita é um saber considerado pré-requisito para que o indivíduo possa ler, e segundo Smolka (2003), a leitura sendo considerada como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita constitui um importante elemento mediador no processo de alfabetização.

Nesse caminhar, toma-se essa concepção como referência e diretriz para o desenvolvimento do tema em estudo, e a partir do enfoque educacional, problematiza-se: “Como utilizar a leitura no processo de valorização e aquisição da escrita?”.

O objetivo da pesquisa foi verificar o avanço das hipóteses de escrita dos 9 alunos de uma sala de 2º série do Ensino Fundamental com dificuldades em leitura e escrita, a partir de uma experiência didática que entende a leitura como um elemento mediador no processo de alfabetização.

2.METODOLOGIA

A pesquisa contou com 9 alunos, com idade de 7 anos, de uma sala de 2ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Bauru, que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, indicados pela professora responsável pela turma.

As atividades tinham como objetivo estimular a leitura e a escrita de forma que auxiliassem nas dificuldades dos alunos, tanto na leitura quanto na escrita, atingindo assim avanços significativos. Foram escolhidas e criadas atividades que abrangessem a leitura e a escrita em diversos contextos a partir do Conto da Branca de Neve. Nesse trabalho, foram feitas observações sobre o conhecimento dos alunos e das práticas de leitura e escrita. Foi também investigado o desenvolvimento das hipóteses de escrita desses alunos, por estes apresentarem dificuldades na leitura e na escrita, através de diagnósticos avaliativos.

Inicialmente, o projeto foi apresentado à diretora e à professora da referida escola. Na reunião de apresentação, foi esclarecida a dinâmica do projeto e solicitado à professora envolvida com a sala da 2ª série a indicação de alunos que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita e que disponibilizasse um período dentro do horário letivo, programado de modo a permitir a continuidade da intervenção da pesquisadora.

No mês de agosto (2008), surgiu a necessidade de voltar à escola e saber como estão os alunos passados alguns meses. Com o auxílio do mapa de sondagem dos alunos verificou-se que os participantes da pesquisa tiveram avanços em suas hipóteses. Tais avanços nas hipóteses de escrita desses alunos não foram percebidos somente no contato com a pesquisadora, mas também com as intervenções dos professores que atuaram na turma, porém as atividades promovidas na pesquisa contribuíram positivamente para esses avanços, pois nesse contato houve um momento de valorização do trabalho dos alunos, algo que não ocorria em sala de aula conforme depoimento de mães e dos próprios alunos com alguma dificuldade na leitura e na escrita.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como início da pesquisa, teve-se um contato inicial com os sujeitos. Neste momento, houve uma conversa com este grupo de crianças, explicando como seriam os encontros e as atividades que seriam desenvolvidas, além de entregar uma autorização para os pais assinarem consentindo com a participação dos filhos em tal pesquisa.

Verificou-se o conhecimento prévio dos alunos acerca do conto a ser trabalhado, bem como foi preciso antes de iniciar as atividades, fazer um diagnóstico com cada aluno para saber em qual hipótese de escrita se encontravam. Logo após as atividades, também fez-se um diagnóstico para avaliar se o avanço pretendido nas hipóteses de escrita foi alcançado. Para tanto, a pesquisadora escolheu palavras pertencentes ao conto da Branca de Neve que seria explorado nas atividades.

Este diagnóstico é de suma importância, pois permite ao professor conhecer seu aluno e auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem, já que para Barbosa (1994) toda criança tem um repertório de conhecimentos acumulados e organizados no decorrer de sua experiência de vida, sendo portanto

necessário que o professor compreenda qual nível ou fase de aprendizagem que está seu aluno para assim aplicar atividades que auxiliem ele evoluir seu conhecimento. Tais atividades devem ser planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a evolução da aprendizagem de seu aluno. Essa avaliação inicial dá indicadores para sustentar a intervenção (WEISZ e SANCHEZ, 2000, p. 75).

Desta forma, foi considerada a “bagagem” da criança como ponto de partida, pois segundo Weisz e Sanchez (2000), é necessário que o professor tenha clareza do que o aluno já sabe quando lhe é apresentado um novo conteúdo, já que o conhecimento a ser construído por ele é uma reconstrução que se apóia no conhecimento prévio que possui. Conhecimento prévio aqui, colocado pelas autoras, como o conjunto de idéias, representações e informações que servem de sustentação para essa nova aprendizagem.

A partir disso, apresentou-se várias versões do conto da Branca de Neve, sendo este um repertório conhecido pelas crianças, constituindo-se segundo Smith (1999), de uma das habilidades fundamentais para a leitura ao “utilizar ao máximo aquilo que já sabemos” (SMITH, 1999, p. 15), com o objetivo de tornar significativo o aprendizado, pois o texto, sendo familiar às crianças, elas estarão mais à vontade para reescrevê-lo. Além disso, haverá grande possibilidade de ser desenvolvido, nesse processo, um comportamento diferenciado leitor/escritor, fortalecendo a idéia de que a leitura e a escrita são práticas sociais e devam (não por imposição, mas por prazer) ser compreendidas como tal. Durante as leituras as crianças puderam perceber a diferença existente de uma narrativa para outra, onde foram enfatizadas as características da linguagem escrita.

Após as leituras, foram disponibilizados os livros e textos contendo as diferentes versões do conto em que as crianças (juntas) manusearam, fizeram relações entre as figuras e o texto correspondente e debateram oralmente sobre a história (exploração do texto), mediadas pela pesquisadora, pois sabe-se que “comentar os contos durante ou depois das leituras constitui uma estratégia interativa que ajuda as crianças a construírem significados e a entenderem as histórias que são lidas” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 43). Notou-se um entusiasmo dos alunos perante os livros.

Posteriormente, houve a exibição do vídeo do conto da Branca de Neve. Nesta fase, todos já conheciam os fatos, mas as imagens em movimento ajudaram a compreender ainda mais a história. Todos os alunos demonstraram interesse ao filme.

Após o término do filme, ocorreu um debate por meio de um diálogo informal em que a pesquisadora se fez mediadora. A partir daí, iniciou-se a realização das atividades planejadas.

Por meio das descrições contidas em cada quadro, percebe-se que os erros cometidos pelos alunos são os erros construtivos defendidos por Ferreiro e Teberosky (1985) considerados como pré-requisitos naturais e necessários para a obtenção e acesso à resposta correta. Naturais porque ocorrem com todas as crianças; necessários porque favorecem a evolução do processo em questão. O professor evitando tais erros, evita que a criança pense e aprenda. Barbosa (1994) concorda com as autoras ao afirmar que o erro é parte do processo de aprendizagem, um fator produtivo para o avanço do processo durante a construção de conhecimentos.

Durante o processo de aprendizagem, mais especificamente na alfabetização, a criança passa por diferentes momentos de evolução, onde ocorre um esforço cognitivo que deve ser considerado. Assim, os erros cometidos pelas crianças em suas escritas mesmo que "incorretos" com relação ao padrão convencional de comportamento ou sistema, são normais nessa fase.

Dessa forma, interpretar tais erros em termos de certo ou errado (em relação ao modelo adulto) é negar-se a ver os processos pela qual a criança passa até atingir seus acertos. Nesse momento, há a possibilidade do professor intervir no processo e compreender como o aluno representa ou interpreta a escrita, auxiliando-o a perceber seu próprio erro e assim corrigi-lo, propiciando que a criança aja sobre seu próprio conhecimento, reconhecendo-se como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1985) nos afirmam da importância para a aprendizagem infantil do que as autoras chamam de erro construtivo, uma resposta, que não sendo a correta do ponto de vista do adulto, se transforma na possibilidade de acertos futuros. O erro, nesta perspectiva, é

uma ponte entre o não-saber e o saber. A travessia tem como meta o encontro do outro lado com a resposta esperada, a convencional, a resposta vista como a verdadeira e desejável.

Assim, por meio das atividades e dos diagnósticos realizados notou-se avanços nas hipóteses de escrita dos alunos, que foram conquistados gradualmente. Por isso, sugere-se que seria interessante para uma efetiva superação das dificuldades desses alunos, que uma maior atenção e estímulo fossem destinados aos mesmos, de forma a contribuir para um aprendizado mais eficaz.

Foi constatado junto aos alunos que todos apresentavam um problema advindo da família, o que acarretava prejuízo em seu rendimento escolar. Por isso, foi de fundamental importância conhecê-los antes de fazer qualquer pré-julgamento e iniciar as atividades. É isso que retrata Freire (1995) em sua indagação:

de que forma entender as dificuldades durante o processo de alfabetização de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa, bem como em que extensão é ou vem sendo escassa a convivência com palavras escritas em seu contexto sócio-cultural? (FREIRE, 1995, p. 111).

Conforme o objetivo da pesquisa, a preocupação inicial era descrever os avanços significativos nas hipóteses de escrita por meio de atividades de leitura e escrita.

Já em sala de aula foi observado que a necessidade maior daquelas crianças estava além de superar as dificuldades na leitura e na escrita. Assim, foi preciso trabalhar com eles de forma a atingir mudanças relacionadas às emoções, como exemplo, a baixa auto-estima, antes de focar na aprendizagem. E foi realmente o que mais houve avanços: maior concentração, responsabilidade, cooperação, interesse, interação e respeito. Avanços estes considerados bastante significativos.

Durante a pesquisa foi percebido que não dá para enxergar a turma como um todo, já que o grupo de nove alunos era heterogêneo, com histórias de vida diferentes, necessidades diferentes, ritmos diferentes e além de tudo indivíduos diferentes. E tudo isso deve ser considerado. Por esse motivo, apesar desses nove alunos integrarem uma turma, o trabalho foi individual.

As crianças trabalharam interagindo com seus pares, tendo desafios constantes para que se enxergassem capazes de realizar as atividades. Devido o enfoque desta pesquisa ser com crianças que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, houve a “presença de crianças com níveis diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento o que permitiria a troca de

informações entre eles durante a realização das tarefas” (GARCIA, 2003, p. 134). Somado a isso, houve o trabalho em dupla por este ser significativo e ampliar as possibilidades de diálogo entre as crianças, bem como a troca de conhecimentos.

Um aspecto positivo deste tipo de trabalho relatado por Garcia (2003) é a possibilidade daquele que sabe menos aprender com o que sabe mais. Assim, é possível defrontar com questões novas e conhecimentos ainda não elaborados, o que serviria como desafio e como espaço para novas aprendizagens.

Todos da comunidade escolar souberam da pesquisa, e os comentários tinham caráter de preconceito tanto com a turma, quanto aos alunos. São rotulados como os piores da escola. E esses comentários eram abertos, de forma que os próprios alunos eram cientes de sua “fama”. Pensava-se: “O que deve pensar um aluno de sete anos quando ouve de todos da escola esse rótulo a ele atribuído?”

Todos falavam mal, mas ninguém se prontificava a mudar tal realidade. Tal situação incomodava a pesquisadora. Por isso, para a escolha dos alunos participantes da pesquisa, a pesquisadora preferiu informar aos mesmos que a escolha ocorreu por meio de um sorteio, ao invés de comunicar que seriam os que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. Tal atitude da pesquisadora decorreu para não reforçar ainda mais a rejeição e o rótulo atribuído aos alunos. Porém, mesmo tomando este cuidado, percebeu-se por meio da fala do aluno P. J.: “nós estamos aqui (realizando as atividades) porque somos burrinhos” que poderia resultar naqueles alunos o começo da experimentação do “gosto amargo da desesperança e a acreditar não serem capazes de aprender” (SANTOS, 2000, p. 70).

Frente a isso, os objetivos iniciais da pesquisa já não tinham tanta importância. Precisava resgatar a auto-estima daquelas crianças prejudicada pelos rótulos atribuídos a elas, pois a auto-estima se constitui em uma “alavanca que move o desejo para descobrir, conhecer, criar e aprender” (SANTOS, 2000, p. 66). Deveria ter esse investimento na criança como ponto de partida para depois culminar em auxiliar as crianças a superarem suas dificuldades. Não podia-se “fechar os olhos” para o que a realidade mostrava como algo mais importante para primeiro ser trabalhado. Foi neste momento que notou-se que o papel do professor não se restringia em somente ensinar os conteúdos pedagógicos, era preciso “articular as áreas do conhecimento, em resgatar a auto-estima dos alunos e suprir as necessidades que o grupo de alunos tinha, não só no que se refere aos conhecimentos, mas principalmente à afetividade” (SANTOS, 2000, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado, foi constatado que os objetivos iniciais da pesquisa em verificar os avanços nas hipóteses de escrita de 9 alunos de uma 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bauru, foram atingidos, mas os resultados da pesquisa não se restringiram aos objetivos, indo além do esperado o que fez com que a pesquisadora aos poucos compreendesse “que erro e acerto fazem parte de um mesmo processo, aprender a ver o erro como possibilidade...” (SANTOS, 2000, p. 75). A crença de que na pesquisa tudo saia perfeito com todos objetivos atingidos fez com que a pesquisadora tivesse sensação de controle. Pensava-se que talvez pela falta de experiência, a pesquisadora não soubesse aplicar adequadamente as atividades para que realmente observasse avanços significativos. Temia que estivesse sendo incoerente com a pesquisa. Mas a realidade mostrou outras necessidades para serem supridas primordialmente. Foi preciso aceitar e “admitir que somos todos seres humanos, por isso inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis” (FREIRE, 1995, p. 81).

O tempo para realização da pesquisa (50 horas) foi suficiente para conseguir avanço de tal natureza. Notou-se a ocorrência de avanços em situações em que menos se esperava, ou talvez nem imaginasse: em valores, atitudes e até emocionais, abrangendo a cooperação, o respeito, a interação, o interesse e a concentração. A pesquisadora esperava em sua inocência de futura professora inexperiente que por meio da pesquisa, as crianças iriam ler e escrever convencionalmente. Porém a experiência mostrou que “não era suficiente reconhecer e respeitar as hipóteses de escrita das crianças para que se apropriassem da leitura e da escrita. Existia algo mais a fazer” (SANTOS, 2000, p. 75).

Isso mostra que não podemos encarar nossos planejamentos como algo imutável, pois devemos estar preparados para situações inesperadas recorrentes no cotidiano escolar, já que a realidade segundo Santos (2000) é multifacetada, contraditória e heterogênea, e para Pimenta e Lima (2004), é ainda dinâmica, viva e mutável.

O aprendizado foi que os diagnósticos avaliativos devem servir como apoio, um instrumento na elaboração de atividades de acordo com a necessidade de cada aluno. E que não se deve ter como foco restrito seu resultado, pois existem entraves que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, como os encontrados durante a pesquisa.

As respostas às indagações surgidas durante a pesquisa sugerem que essas crianças precisavam mesmo de muito estímulo, carinho e atenção para que isso fosse um ponto de partida para posteriormente haver uma efetiva superação das dificuldades em aprendizagem.

Com a nova ida à escola em agosto, verificou-se o trabalho refletido nessas crianças em relação à aprendizagem e em estarem mais confiantes de que são capazes de aprender. Um trabalho que surtirá ainda muitos efeitos e resultados a longo prazo.

Esta pesquisa contribuiu significativamente para a formação da pesquisadora e futura professora com subsídios necessários à prática docente que futuramente serão utilizados, principalmente e talvez com o maior aprendizado que um professor deve ter em mente frente à profissão escolhida: “mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende” (Guimarães Rosa).

Os momentos vivenciados na pesquisa mostraram-se ao mesmo tempo um espaço de ação e formação enriquecedor, pois possibilitou uma preparação para o exercício da docência, proporcionando a pesquisadora sair da posição de aluna e assumir a de professora. É possível o professor extrair de sua docência, “um momento rico de seu aprender” (FREIRE, 1995, p. 28). “Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida” (ALVES FRANCO *apud* PIMENTA e LIMA, 2004, p. 125). Também houve o reconhecimento de que os pensamentos acerca das idéias iniciais já não são mais os mesmos. A realidade é muito mais complexa o que faz com que nos adaptemos a ela e desta forma, aprendemos que às vezes, inevitavelmente, precisamos mudar.

A partir da vivência proporcionada pela pesquisa foi revelado o fascínio que é a arte de educar: um desafio diário gratificante. Nesse momento, começava a nascer o desejo e a certeza de ser professora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional**: novas estratégias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** São Paulo: UNICAMP, 2005.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita – Formação de professores em curso**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica: José Cerchi Fusari. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTOS, Margarida dos. **Como tenho me tornado professora?** In: VASCONCELOS, Geni, A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a Alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Miryan Cristina Buzetti – UFSCar – miryan_05@hotmail.com

Maria Piedade R. da Costa- UFCar – piedade@ufscar.br

1.INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve um conjunto de elementos no qual a educação escolar concentra tais ferramentas para dar suporte para aquisição de tais habilidades. Para se ensinar a ler e escrever é preciso oferecer subsídios aos alunos para que possam construir esse conhecimento. De acordo com Saviani (2003), a educação é uma forma de instrumentalizar as camadas populares, por isso o professor precisa identificar o que é essencial e o que é acidental, o que é principal e o que é secundário no momento de organizar o seu trabalho. O educador precisa, portanto saber educar, dominar os saberes implicados na ação docente, ter visão de mundo, determinando assim, os tipos de saberes que irá necessitar em sua prática docente.

É primordial, portanto, identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que especifica a ação docente. O professor deve desenvolver um saber prático baseado na sua experiência, dominando assim sua disciplina, matéria, conhecimento da ciência da educação (TARDIF, 2002). O autor relata ainda que o professor é alguém que sabe algo e ensina a alguém, atuando com diversos saberes que alicerça a sua prática. Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, estabelecendo uma ação dinâmica de construção e reconstrução ao longo do processo de ensino se pautando em diferentes categorias como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experiências.

De acordo com Tardif (2002) os saberes docentes são plurais, pois trazem o conhecimento do saber-fazer e do saber originado de fontes variadas que envolvem as competências, habilidades e atitudes dos professores na sua prática profissional

É importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com necessidades educacionais especiais e seu processo de ensino e de aprendizagem. Um dos grandes desafios apresentados aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva nos licenciandos habilidades e

conhecimentos para atuarem em uma escola inclusiva, que seja acessível a todos (FREITAS, 2005). É necessário então, que os cursos produzam conhecimentos que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, atuando de forma satisfatória no processo de ensino para todos os alunos.

O processo de ensinar pode ser considerado complexo, pois demanda ações específicas fundadas em conhecimentos próprios de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se considera necessária (ROLDÃO, 2009). Ensinar é, portanto um ato intencional, organizado que pode utilizar de diferentes procedimentos para ter êxito, independente das características de quem aprende. Se pensando em alunos sem deficiência o processo já é complexo, quiçá para alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, a prática docente para alunos com deficiência intelectual deve contemplar ações significativas, planejadas e adaptadas na tentativa de se alcançar o sucesso do ensino.

Pesquisadores como Ferreiro e Teberosky (1985), Ide (1993) e Luria (2006) explicam que apenas a exercitação dos conteúdos não garante ao aluno com deficiência intelectual a apropriação da linguagem escrita. Para que haja então uma prática docente mais efetiva é necessária para que o professor conheça as limitações e potencialidades do aluno com deficiência intelectual e saiba como acontece o processo de aquisição da linguagem de leitura e escrita.

Estudos como de Katims (1991), Jatobá (1995) e Gomes (2001) indicam que as crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças “normais”, no que concerne à aquisição da linguagem escrita. Esses dados sugerem ainda que o deficiente intelectual tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas. A construção conceitual em relação à leitura é produzida de forma progressiva, mas não linear e ocorre de modo pessoal, de acordo com cada criança, mesmo em se tratando daquelas ditas “normais”.

O ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou às atividades desenvolvidas pelos alunos. Tanto o professor quanto o aluno e a escola encontram-se em contextos mais globais que interferem no processo educativo e precisam ser levados em consideração na elaboração e execução do ensino. O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza no ambiente escolar.

2.METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

2.1 Participantes

A pesquisa contou com 11 participantes.

Para participar do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios: ser professora na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), ter mais de três anos de experiência como professora na Educação Especial, ter experiência no ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual (DI).

2.2 Local

As entrevistas foram realizadas em quatro APAEs localizadas no interior do estado de São Paulo. A escolha das instituições foi aleatória, não havendo critério para seleção.

2.3 Instrumento

Foi utilizado um roteiro de entrevista semi - estruturada. A entrevista semi - estruturada que possibilita explorar mais o tema, pois há a oportunidade do entrevistador explorar as respostas dos participantes, permitindo um diálogo mais aprofundado. Por ser mais flexível possibilita ao pesquisador conduzir a entrevista por caminhos mais frutíferos (VILELAS, 2009).

2.4 Análise e tratamento dos dados

Os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposto por Bardin (1977). As etapas foram as seguintes: pré análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. Foram identificados três temas, a saber: Influência do curso de formação inicial na prática; Descrição do processo para aquisição da leitura; e Relato da prática de ensino de leitura e escrita.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

TEMA 1: Influência do curso de formação inicial na prática

Esse tema compreende duas categorias: contribuiu/ajuda e relação entre teoria e prática.

Na primeira categoria (contribuiu/ajuda) nove professores disseram que o curso de formação inicial contribuiu ou ajudou na prática e apenas dois responderam que a teoria é diferente da prática.

As professoras comentaram sobre a grade dos cursos de Pedagogia, apontando pontos positivos e negativos das disciplinas estudadas, uma das colocações que se destacaram em relação a isso foi o da professora P2, quando ela diz que:

“(...) na faculdade a gente não é preparada para trabalhar em uma entidade filantrópica, é diferente trabalhar em uma prefeitura, em uma empresa privada, é uma outra realidade, aí a gente vai se adaptando”.

Perante essa diversidade de alunos e situações de ensino apresentadas pelas professoras, foi notado que muitas buscam o curso de especialização como uma opção para auxiliar na prática e para conhecer mais sobre algum assunto específico que a prática apresentou, elas aponta sobre a importância de continuar estudando, como relata P3:

“ a Educação Especial tem que sempre buscar (...)estar sempre lendo, estudando, buscando cursos, criando (...) nisso a especialização ajudou”.

Pimenta (1999) nos apresenta que existem três tipos de saberes da docência: a) a experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc. assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

TEMA 2: Descrição do processo para aquisição da leitura

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está inserido no conjunto das capacidades cognitivas que por sua vez são capacidades estruturadas e organizadas em um sistema cognitivo que sustenta o processo de aprendizagem dessas habilidades. Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber.

Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre eles.

As respostas das professoras foram divididas em sete categorias: maturidade, partir do concreto; influência família/meio; pré requisito; coordenação motora; discriminação auditiva; assimilação/acomodação.

A professora P1 relata que:

“tem que estar maduro, preparado. Aprender as cores, começar com as vogais e depois ir juntando, é um amadurecimento em todos os aspectos.

Para Katims (1991) é indispensável que o aluno conheça e compreenda o sistema alfabético, decodifique as representações gráficas do som (fonema), domine progressivamente o código ortográfico e constitua um léxico ortográfico, principais aquisições que o aprendiz deve fazer durante seu percurso para tornar-se capaz de dominar (com competência) as habilidades de ler e escrever.

A professora P6 comenta sobre as fases dizendo que:

“Acho que são fases pré silábico, começa com letras, palavras, frases, textos pequenos, começa interpretar, fazer ditado, mas tem que começar da coordenação motora, conceitos como em cima em baixo, entre outros.

A professora P11 responde que:

“ o processo de aquisição da leitura e escrita inicia antes das crianças frequentar a escola, quando começa a ter contato com algo impresso em casa. A criança vai pensando sobre a escrita e formulando hipóteses.

Habilidades ligadas a percepção (discriminação visual, discriminação de sons, coordenação entre a visão e os movimentos da mão) bem como motricidade (coordenação motora, esquema corporal e orientação espacial) são necessárias para as crianças aprender a ler e escrever. Ferreiro e Teberosky (1987) indicam três princípios que norteiam como as crianças se relacionam com essas habilidades:

1. A leitura não é decodificação de grafia em sons.
2. A escrita não é cópia de modelos.
3. Os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser vistos como avanços na decodificação.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), a aprendizagem é um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo através da interação com o meio, na busca da compreensão de como acontece a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de

estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização.

TEMA3 : Relato da prática de ensino de leitura e escrita

Esse tema foi dividido em sete categorias ilustrando os métodos e teorias seguidos pelas professoras para trabalhar com o ensino de leitura e escrita dentro da APAE. As professoras disseram que utilizam vários métodos/teorias e que isto facilita o trabalho, porque seguir uma vertente muitas vezes não é possível atingir a todos. Disseram também que gostam de trabalhar atividades variadas, dando ênfase maior para as atividades mais práticas, ou lúdicas.

Nove professoras relataram que trabalham com pré requisitos como: conhecer as cores, posição (em cima em baixo, fora dentro), lateralidade, e que consideram essas atividades fundamentais para preparar o aluno para a alfabetização de fato. Cinco professoras descreveram que começam o processo de alfabetização com as vogais, trabalhando primeiro o reconhecimento e o som de cada vogal, fazendo listas de palavras e figuras que inicial com a vogal trabalhada, e, após esse trabalho com as vogais de correspondência grafema/fonema as professoras vão inserindo atividades com as vogais no meio das palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas práticas realizadas pelos professores são atividades mecânicas, sem um objetivo claro. Percebe-se que muitas vezes o professor não reflete sobre o processo de ensino e de aprendizagem repetindo ações realizadas por outros professores sem saber em que tais ações poderão contribuir para o desenvolvimento do aluno. É importante o professor reconhecer que os conhecimentos prévios como lateralidade, coordenação, entre outros otimizam a aprendizagem do aluno em relação a leitura e escrita seja no Ensino regular ou na Educação Especial como é o caso do presente trabalho.

É preciso criar oportunidades às crianças, estratégias e experiências para que sejam alfabetizadas de modo prazeroso, rico em desafios, em possibilidades, com significado para elas, diferente daquele “que se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras”, que o professor reconheça a importância dessa etapa de ensino e favoreça e estimule as competências e habilidades.

É necessário rever a formação do professor em nosso país, visto que caminhamos para uma educação inclusiva, mas que, mesmo os professores que trabalham com o ensino especializado dos alunos com deficiência intelectual não têm conhecimento específico sobre a deficiência e o processo de ensino desses alunos. É necessário rever além da formação a atuação da academia perante a realidade da educação, os trabalhos realizados (teses, dissertações), precisam chegar até a escola e a formação do professor para que assim, possa contribuir para uma prática mais efetiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição 70. Lisboa, 1977.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Fortaleza, 2001. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2001.

IDE, S. **Itinerário de uma experiência: a construção de conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e suas interações no contexto escolar comum**. 1993. 292f. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

JATOBÁ, C. M. R. **Eles Conseguem: estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down**. Natal, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

KATIMS, D. S. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. In: **Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities**, p. 3-15, 2000.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

ROLDÃO, M. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008;

VILELAS, J. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

A VELOCIDADE E LEGIBILIDADE DA ESCRITA DE ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO EM UMA TAREFA DE ESCRITA TEMÁTICA

Monique Herrera Cardoso –UNESP - moniquehc@gmail.com

Simone Aparecida Capellini - UNESP – sacap@uol.com.br

Fapesp

1. INTRODUÇÃO

O domínio das competências de escrita ainda é uma meta educacional importante, que crianças em idade escolar devem alcançar (MCCARNEY et al., 2013), e conseqüentemente, merecem maior atenção dos educadores e profissionais da área da saúde (FEDER; MAJNEMER, 2007), pois desempenha um papel crucial no desempenho escolar, com importantes implicações para o desenvolvimento motor e cognitivo (ACCARDO; GENNA; BOREAN, 2013).

Quanto ao desempenho escolar, nota-se que os conhecimentos acadêmicos dos alunos, desde o ensino fundamental até o ensino médio, são medidos por meio de testes que envolvem a escrita proeficiente, seja pelas provas bimestrais ou, ainda, pelo Exame nacional do Ensino Médio (Enem). Entretanto, uma caligrafia ruim pode mascarar a capacidade acadêmica de um estudante, visto que os professores tendem a dar notas mais altas para trabalhos escritos com letras legíveis, do que para trabalhos com letras ilegíveis (McCARNEY et al., 2013).

Esta percepção negativa tende a se elevar, à medida que a escolarização aumenta, especialmente quando a escrita é confusa e difícil de ler (PIEK et al., 2008). Quando a criança é competente em outras áreas, as questões de dificuldades com a escrita podem ser atribuídas à preguiça ou falta de motivação, ao invés de uma dificuldade específica de aprendizagem, que afeta a produção da língua em sua forma escrita (BERNINGER et al., 2009).

De acordo com estudos internacionais a habilidade de caligrafia é responsável pela variação na qualidade dos textos de escolares desde o primeiro ano do ensino fundamental (GRAHAM et al., 1997) até para estudantes de graduação (PEVERLY, 2006). Medwell e Wray (2008) relataram em seu estudo que os processos cognitivos envolvidos na escrita competem com outros processos, tais como: planejamento e geração de idéias. Desta forma, quando a criança ainda não atingiu um nível de automatismo da escrita, ela passa a usar recurso da memória de

trabalho para focar a atenção na formação de letras e palavras, gerando um efeito negativo sobre a qualidade da sua composição textual.

Este achado foi replicado em um estudo com escritores adultos (TUCHA; TUCHA; LANGE, 2008), cuja fluência da escrita foi comprovadamente comprometida quando eles eram obrigados a prestar muita atenção à forma de sua escrita. Enquanto a criança ainda está tendo que se concentrar conscientemente sobre a mecânica da escrita, a quantidade de memória de trabalho disponível para concentrar-se no conteúdo no qual eles estão escrevendo é reduzida (McCARNEY et al., 2013; PRUNTY et al., 2013).

Entretanto, no Brasil, encontram-se dois problemas para entendermos as dificuldades na escrita: a metodologia de ensino da caligrafia não é normatizada, ou seja, cada escola enfatiza e define o quanto o escolar deverá praticar e a falta de instrumentos de avaliação específicos, baseados em critérios adequados para crianças em idade escolar, que mensurem a velocidade de desempenho e observação de aspectos de legibilidade da escrita.

Cardoso (2014) durante o seu mestrado realizou a tradução e a adaptação do Detailed Assessment of Speed of Handwriting – DASH (BARNETT et al., 2007) para a população brasileira. O DASH é um procedimento padronizado com uma amostra estratificada representativa do Reino Unido e identifica as crianças de 9 a 16 anos com dificuldades em caligrafia.

Este procedimento é composto de cinco tarefas, sendo quatro tarefas de escrever (Tarefa 1 - Melhor cópia; Tarefa 2 - Escrita do alfabeto; Tarefa 3 - Cópia rápida; Tarefa 5 - Escrita livre temática), e uma delas é uma medida de competência percepto-motora, ou seja, não envolve aspectos linguísticos da língua (Tarefa 4 - Gráfico rápido).

É notório que a tarefa de escrita livre temática é mais similar àquela que um estudante deve fazer em um ambiente de exame/provas. Portanto, ao se conhecer o que é esperado para escritores proficientes, quanto à legibilidade e a velocidade de escrita, é possível auxiliar profissionais que atuam na área da educação a identificar os escolares com dificuldades no desenvolvimento da habilidade de escrita e o quanto este desempenho está abaixo do esperado para idade cronológica e ano escolar.

Diante do exposto acima, este estudo teve como objetivo investigar o desempenho dos escolares brasileiros, durante a tarefa de Escrita Livre Temática, na adaptação brasileira do DASH.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP/Marília – SP e obteve o parecer aprovado, de acordo com o protocolo número 0444/2012.

Participaram deste estudo, escolares provenientes de 05 escolas públicas, localizadas na cidade de Marília (SP) e Região, sendo uma estadual e uma municipal em uma região considerada rural, uma estadual e uma municipal na zona sul e uma municipal na zona norte. Estas escolas participam de capacitações realizadas pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem – LIDA – do Departamento de Fonoaudiologia da Unesp de Marília (SP), em consequência, seus escolares são frequentemente acompanhados por uma equipe interdisciplinar (pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, neuropsicólogas, neuropediatras e psicopedagogas) e, portanto, diagnosticados e encaminhados para intervenção, quando necessário.

Os escolares selecionados para participar deste estudo deveriam apresentar idades entre 09 anos e 16 anos e 11 meses, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis, e não possuir anotações referentes à presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva e/ou queixa auditiva, visual ou motora constante em prontuário escolar. O não cumprimento de pelo menos um desses critérios descritos acima, excluía automaticamente o escolar da amostra deste estudo.

Como critério, ainda de seleção, foi aplicado um teste de avaliação cognitiva (Matrizes Progressivas de Raven), para a exclusão dos casos de atraso cognitivo e, também, foi realizado um levantamento junto com as coordenadoras pedagógicas sobre os escolares que apresentavam queixas escolares, problemas psicoafetivos ou diagnósticos de autismo, TDAH, dislexia, entre outros.

Diante destes critérios, participaram deste estudo 658 escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 09 anos a 16 anos e 11 meses de idade, que foram divididos em grupos, de acordo com a faixa etária (tabela 1).

Tabela 1: Distribuição do número de escolares avaliados de acordo com os grupos do estudo, faixa etária e gênero

Grupos	Idade	N	Masculino		Feminino	
			N	(%)	N	(%)
GI	09 anos a 09 anos e 11 meses	102	58	57	44	43

GII	10 anos a 10 anos e 11 meses	99	44	44	55	56
GIII	11 anos a 11 anos e 11 meses	86	41	47	45	53
GIV	12 anos a 12 anos e 11 meses	90	43	48	47	52
GV	13 anos a 13 anos e 11 meses	87	39	45	48	55
GVI	14 anos a 14 anos e 11 meses	68	28	41	40	59
GVII	15 anos a 15 anos e 11 meses	61	27	44	34	56
GVIII	16 anos a 16 anos e 11 meses	65	34	52	31	48
Total		658	314	47,65	344	52,35

A coleta de dados com os escolares foi realizada em grupos de 15 a 20 escolares em uma única sessão, não ultrapassando o tempo de 50 minutos. Os escolares deveriam utilizar folhas pautadas, seu próprio lápis e poderiam usar borracha.

Para a realização da Tarefa 5 (Escrita livre temática) foi solicitada ao escolar, a elaboração de uma redação sobre o tema “Minha Vida” durante 10 minutos, no entanto, a cada dois minutos o escolar deveria fazer uma marca no texto, o que nos permitia monitorar a frequência de produção da criança em diversos períodos de tempo.

Para fins educacionais e clínicos, estes dados podem ser muito informativos. Por exemplo, eles permitem-nos distinguir entre a criança que é sempre lenta para escrever, durante todo o período de 10 minutos, e a criança que escreve muito em um minuto, e depois, simplesmente, fica sem idéias. Não há dúvida de que uma tarefa como essa, é mais similar àquela que um estudante deve fazer em um ambiente de exame.

Para calcular a velocidade de escrita dos escolares, levando em consideração a legibilidade de escrita, foi necessário, inicialmente, identificar quais eram as palavras legíveis (etapa 1). Após a identificação, foi possível calcular a velocidade de escrita (etapa 2), a qual é o objetivo desse estudo.

Etapa 1 – Definir quais foram as palavras legíveis

Para que os resultados fossem confiáveis e fidedignos, as amostras de escrita dos escolares foram julgadas quanto à legibilidade por quatro profissionais que atuam com a caligrafia e a análise da grafia de escolares: uma fonoaudióloga, duas terapeutas ocupacionais e uma pedagoga, ou seja, profissionais que partem do mesmo conceito do que é caligrafia, porém atuam em diferentes áreas. A opção por quatro juízes foi decorrente da precaução da pesquisadora com

a análise dos dados, caso algum destes juízes não conseguisse realizar a análise dentro do tempo proposto pela pesquisadora.

Os juízes deveriam realizar a leitura de cada palavra escrita pelo escolar, uma única vez. Caso não compreendessem, não deveriam insistir na releitura, ou ainda, “tentar” entender fazendo uso do contexto da frase. Cada palavra em que o juiz facilmente decodificou, independente do contexto da frase foi classificada como *legível*. Às vezes, haveria letra mal formada dentro de uma palavra, que, se considerada fora da palavra, não seriam legíveis. No entanto, se a palavra inteira ainda fosse legível, deveria ser classificada como tal.

Foi realizada a aplicação do *Teste da Estatística Alfa de Cronbach*, para a verificação do nível de confiabilidade em termos da chamada ‘consistência interna’ dos valores observados. Esta, por sua vez, apresentou variação entre 0,700 a 1,000 para todas as variáveis analisadas pelos juízes, o que se permitiu considerar uma amostra com graus de confiabilidade ‘elevados’, o que traduz para esta tarefa uma amostra não-viesada.

Após essa etapa, pode-se inferir que o conceito de legibilidade não é divergente entre os profissionais e, portanto, foi selecionado a análise do juiz pedagogo para utilizarmos no cálculo da velocidade (etapa 2).

Etapa 2 – Calcular a velocidade de escrita

O cálculo da velocidade de escrita foi realizado de acordo com o desempenho que cada grupo estudado apresentou na tarefa de escrita temática. Foi calculada a velocidade por meio da medida palavras legíveis escrita por minuto (ppm), isto é, a quantidade de palavras que cada grupo escreveu excluindo a quantidade de palavras consideradas ilegíveis.

Para a tarefa de escrita temática a velocidade foi calculada a cada dois minutos, e também a velocidade durante a atividade como um todo (durante os 10 minutos).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estão descritas abaixo as velocidades encontradas para cada grupo estudado (GI, GII, GIII, GIV, GV, GVI, GVII, GVIII), a cada dois minutos da tarefa e durante os 10 minutos

Tabela 2: Velocidade de escrita, de acordo com a legibilidade, na tarefa de escrita temática

	Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Sig (p)
Até 2 min	N	102	99	86	90	87	68	61	65	< 0,001*
	ppm	19,57	22,53	24,13	24,17	26,78	26,74	21,92	27,66	
	Dp	7,4	9,73	8,6	9,68	10,28	11,64	12,18	11,27	
De 2 a 4 min	N	102	99	86	90	87	68	61	65	< 0,001*
	ppp	16,73	19,23	23	21,99	25,79	27,25	22,48	28,48	
	Dp	6,62	8,06	9,26	8,65	8,04	13,49	9,67	10,21	
De 4 a 6 min	N	102	99	86	90	87	68	61	65	< 0,001*
	ppm	16,2	18,53	20,2	22,34	24,85	21,96	19,82	24,14	
	Dp	8	8,2	9,18	10,04	9,6	10,51	13,18	11,1	
De 6 a 8 min	N	102	99	86	90	87	68	61	65	0,017
	ppm	15,16	17,11	16,37	20,9	18,98	18,29	16,87	18,38	
	Dp	7,36	8,98	10,83	10,39	12,01	13,83	11,86	12,26	
De 8 a 10 min	N	102	99	86	90	87	68	61	65	0,816
	ppm	11,28	15,57	10,44	15,74	15,25	11,93	15,1	12,54	
	Dp	8,89	11,28	10,63	11,92	13,11	12,7	13,32	13,19	
Dura os 10min	N	102	99	86	90	87	68	61	65	< 0,001*
	ppm	78,93	92,96	94,14	105,14	111,66	106,16	96,18	111,2	
	Dp	27,8	34,71	29,84	39,29	37,02	41,18	41,91	41,92	

Legenda: GI – 9 anos; GII – 10 anos; GIII – 11 anos, GIV – 12 anos; GV – 13 anos; GVI – 14 anos; GVII – 15 anos; GVIII – 16 anos. ppm – palavras por minuto; Dp – Desvio padrão; *Teste de Jonckheere-Terpstra*. (p) = 0,005

Com esses resultados pode-se observar que os escolares tendem a escrever mais rápido (palavras por minuto) durante os dois primeiros minutos da tarefa e diminuindo a velocidade com o aumento do tempo de exposição a tarefa, com exceção dos escolares com 12 anos (GIV) que aumentam sua velocidade na variável “de 4 a 6 minutos” e dos escolares de 14, 15 e 16 anos (GVI, GVII e GVIII) que apresentaram a sua maior velocidade durante o segundo ao quarto minuto da tarefa.

Em seguida, aplicou-se o *Teste de Jonckheere-Terpstra*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os oito grupos, quando comparados concomitantemente e, notou-se que houve diferenças estatisticamente significantes nas variáveis, “até 2 minutos”, “ de 2 a 4 minutos”, “de 4 a 6 minutos” e “ durante os 10 minutos”. Ou seja, não houve diferença nas velocidades de escrita, a partir do 6º minuto da tarefa, quando comparados os grupos.

Este achado faz com que seja questionada a necessidade desta tarefa continuar sendo realizada durante 10 minutos, visto que o cansaço pode ter sido um fator prejudicial para o desempenho dos escolares, dos oito grupos estudados. Outro fator que poderia justificar este achado, seriam as pausas que os escolares fazem enquanto escrevem, ou seja, uma variável temporal (BENBOW, 2006), pois haveria a necessidade de se investigar, se nos 04 minutos finais de tarefa, os escolares fazem mais pausas, por motivos de cansaço, ou por dificuldade em dar continuidade ao tema proposto na redação.

Ao analisar a figura 1, pode-se notar dos 9 aos 13 anos um aumento na velocidade de escrita, entretanto dos 14 aos 16 anos a velocidade sofreu um declínio com pouca variação entre eles.

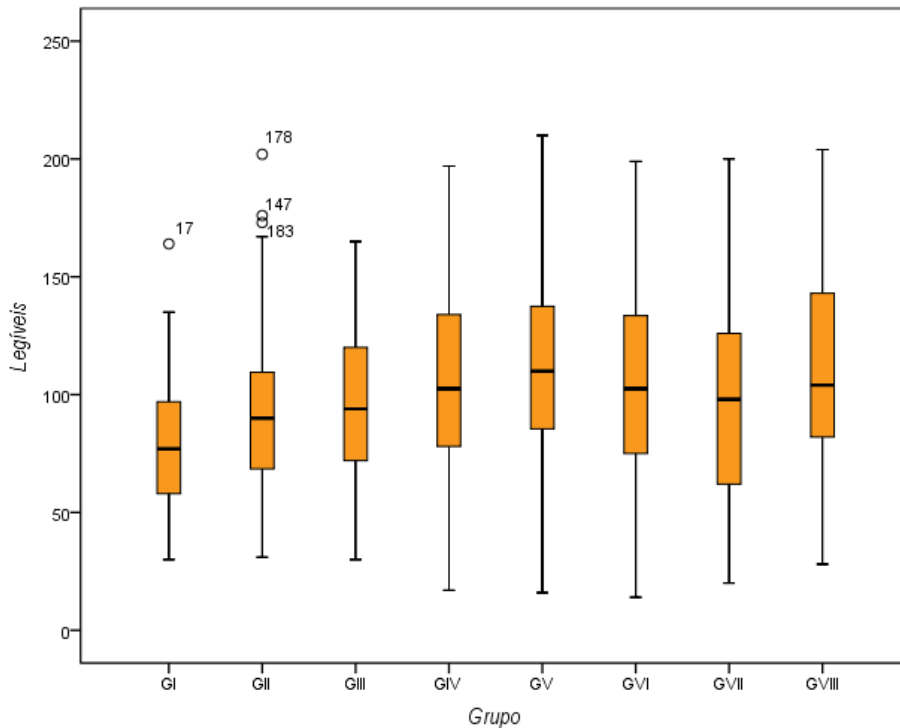


Figura 1: Box plot para o escore de velocidade de escrita na tarefa 05, por grupo. O box representa 50% dos resultados encontrados (sendo a linha inferior o percentil 25 e a linha superior o percentil 75), a linha dentro do Box representa a média encontrada, e as linhas externas ao box representam os valores, máximo e mínimo encontrados

Esse aumento da velocidade decorrente do aumento da faixa etária pode ser justificado, pois no início da aprendizagem, os movimentos são lentos e guiados por feedbacks visuais e cinestésicos (CHARTREL; VINTER, 2006). Isto é, durante a escrita manual, informações, como: a pressão exercida no lápis e no papel, o posicionamento dos dedos e da mão, o direcionamento dos movimentos do lápis e erros cometidos, são armazenados na memória, para serem recordados quando a escrita for repetida (ALMEIDA, 2013). Com a prática, a escrita torna-se automática e o controle de movimentos coordenados da escrita melhoram com a idade escolaridade, favorecendo o aumento da velocidade de escrita (SOVIK, 1993).

Porém, entre os 14 e 16 anos (9 ano do ensino fundamental ao 2 ano do ensino médio) a velocidade tende a diminuir porque a preocupação vai além da caligrafia, pois as exigências estão relacionadas com o planejamento e revisão do texto escrito (KIM; OTAIBA; WANZEK, 2015), que

são os mais críticos para o desempenho na escrita (BOURDIN; FAYOL, 2002), garantindo, dessa forma, um texto melhor escrito (ALVES; CASTRO; OLIVE, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desse estudo contemplam o que é esperado em termos de proficiência da escrita para cada faixa etária na tarefa de Escrita temática Livre do DASH, sendo similar àquela que um escolar deve fazerem um ambiente de provas/exames, no qual são exigidos uma escrita legível, com encadeamento de idéias e dentro de um determinado tempo. As principais conclusões encontradas deste estudo foram:

- Os escolares tendem a escrever mais rápido durante os dois primeiros minutos da tarefa e diminuem a velocidade com o aumento do tempo de exposição a tarefa;
- A partir do 6º minuto da tarefa o desempenho dos escolares foi semelhante, ou seja, a partir deste minuto a velocidade de escrita não difere quando comparados os grupos.
- Dos 9 aos 13 anos a velocidade de escrita aumenta, entretanto dos 14 aos 16 anos a velocidade apresentou um declínio.

A partir dos achados encontrados neste estudo, ressalta-se a importância do profissional da educação conhecer o desenvolvimento da escrita, além do conhecimento do que é esperado em termos de legibilidade e velocidade da escrita, pois é a partir disso que este profissional poderá acompanhar e identificar as dificuldades que os escolares estão apresentando e o quanto o desempenho pode estar abaixo do esperado para idade cronológica.

REFERÊNCIAS

ACCARDO, A. P.; GENNA, M.; BOREAN, M. Development, maturation and learning influence on handwriting kinematics. **Human Movement Science**, v. 32, p. 136–146, 2013.

ALMEIDA, I.C. **Avaliação do processo de escrita manual em crianças com pobre qualidade da caligrafia e boa qualidade da caligrafia**. 2013. 32f. Dissertação (mestrado em Terapia

Ocupacional, na Especialidade de Integração Sensorial) - Escola superior da saúde do Alcoitão, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. 2013.

ALVES, R. A., CASTRO, S. L., OLIVE, T. Execution and pauses in writing narratives: processing time, cognitive effort and typing skill. **International Journal of Psychology**, v.43, n. 6, p. 969-79, 2008.

BARNETT, A. L. et al. **Detailed Assessment of Speed of Handwriting (DASH)**. United Kingdom: Person, 2007.

BENBOW, M. Principles and practices of teaching handwriting. In: HENDERSON, A.; PEHOSKI, C. (Ed's), **Hand function in the child**. St. Luis: Mosby, 2006, p. 255-281.

BERNINGER, V. W. et al. Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. **Learning Disability Quarterly**, v. 32, p. 123–141, 2009.

BOURDIN, B., FAYOL, M. Even in adults written production is still more costly than oral production. **International Journal of Psychology**, v. 37, p. 219-227, 2002.

CARDOSO, M.H. **Adaptação Cultural do Detailed Assessment of Speed of Handwriting (DASH) para Escolares de Ensino Público**. 2014. 118f. Dissertação (mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Estadual Paulista, na Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

CHARTREL, E.; VINTER, A. Rôle des informations visuelles dans la production de lettres cursives chez l'enfant et l'adulte. **Année Psychologique**, v. 106, p. 45–66, 2006

FEDER, K.P.; MAJNEMER, A. Handwriting development, competency, and intervention. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 49, n. 4, p. 312–317, 2007.

GRAHAM, S.; BERNINGER, V.W.; ABBOT, R.D.; ABBOT, S.P.; WHITAKER, D. Role of mechanics in composing of elementary school students: a new methodological approach. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, p. 170-182, 1997.

KIM, Y.S.; AL OTAIBA, S.; WANZEK, J. Kindergarten predictors of third grade writing. **Learning and Individual Differences**, v. 37, p. 27–37, 2015.

MCCARNEY, D. et al. Does Poor Handwriting Conceal Literacy Potential in Primary School Children?. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 60, n. 2, p. 105-118, 2013. doi:10.1080/1034912X.2013.786561

MEDWELL, J.; WRAY, D. Handwriting – A forgotten language skill? **Language and Education**, v. 22, p. 34–47, 2008. doi: 10.2167/le722.0

PEVERLY, S.T. The importance of handwriting speed in adult writing. **Developmental Neuropsychology**, v. 29, p. 197-216, 2006.

PIEK, J. P. et al. The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. **Human Movement Science**, v. 27, p. 668–681, 2008. doi: 10.1016/j.humov.2008.03.004

PRUNTY, M. M.; BARNETT, A.; WILMUT, K.; PLUMB, M. S. Handwriting speed in children with Developmental Coordination Disorder: Are they really slower? **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, p. 2927–2936, 2013

SOVIK, N. Development of children's writing performance: Some educational implications. In: KALVERBOER, A. F.; HOPKINS, B.; GEUZE, R. (Eds.). **Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches**. New York: Cambridge University Press, 1993, p. 229–246.

TUCHA, O.; TUCHA, L.; LANGE, K. W. Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. **Literacy**, v. 42, p. 145–155, 2008. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x

**A VOZ DE PROFESSORES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÕES SOBRE ENSINAR, APRENDER E DESENVOLVER**

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres – UEL - acpaeslemetorres@uel.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino enquanto instrumento que possibilita a transformação do indivíduo a partir da superação das condições historicamente vigentes, deve considerar a análise das mediações pedagógicas ponto essencial para o entendimento da relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem. Tais mediações, traduzidas nas diversas práticas docentes utilizadas em sala de aula, relacionam-se intimamente ao processo de conscientização tanto de educadores como de estudantes sobre o papel que desempenham na contemporaneidade, considerando-se que tal conscientização resulta, basicamente, da formação que tais sujeitos possam receber nos diversos espaços coletivos de aprendizagem.

A escola, ao ensinar conceitos sistematizados, perpassa por campos às vezes inatingíveis à experiência humana e por essa razão os processos de ensino e aprendizagem devem sempre que possível oportunizar situações de interação entre os chamados conceitos cotidianos e os científicos. O paradigma histórico-cultural postulado por Vygotsky (1999-2001) defende que ao apropriar-se de conhecimentos culturalmente sistematizados o aluno acaba por transformar sua própria atividade intelectual, já que as ações educacionais são eminentemente intencionais e possuem, portanto, a responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual do homem.

As formas de funcionamento psicológico, consideradas por Vygotsky como formas tipicamente humanas de comportamento e denominadas de funções psicológicas superiores, consistem em processos mentais (cognitivos) complexos, tais como: a memória, a percepção, a atenção, o pensamento, a lógica e a consciência. Essas funções referem-se às ações intencionais, previamente estabelecidas e planejadas, que envolvem a reflexão e a ação planejada (VYGOTSKY, 1989).

Para Vygotsky (1989), o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores no processo de internalização de formas culturais e sociais que se produzem incessantemente. Assim, a internalização é uma reconstrução interna que se processa a partir de uma operação externa e se constitui a partir da apropriação de instrumentos e do uso de signos socialmente

produzidos. Por essa razão, permite ao homem a reconstrução de sua realidade externa, incorporando comportamentos culturalmente elaborados.

Tais funções psicológicas desenvolvem-se a partir da interação do homem com o meio e com outros homens, mediado pelo instrumento e pelo signo. A combinação desses dois elementos na atividade psicológica possibilita a transformação das funções elementares em superiores. Assim, o processo de mediação é considerado como responsável pelo desenvolvimento.

Na produção de instrumentos utilizados como meios para a atividade humana, o homem provoca mudanças em sua maneira de se relacionar com o mundo, as quais ao longo do processo histórico acabam por gerar formas culturais importantes para a evolução da atividade externa do homem. Assim, os instrumentos constituem um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VYGOTSKY, 1989).

Os signos, por sua vez, referem-se aos instrumentos psicológicos, ou seja, aos meios utilizados pelo homem para auxiliá-lo em sua atividade psicológica e são orientados internamente. Logo, representam meios da atividade interna e dirigem-se para o controle do próprio indivíduo. Assim, o modo de funcionamento psíquico próprio do humano se constitui por meio do processo histórico e da apreensão da cultura.

As considerações precedentes permitem concluir que para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento cognitivo está sempre diretamente ligado às formas culturais experimentadas pelo indivíduo. Já a interação com o outro se dá por meio de instrumentos que alteram os modos de funcionamento cognitivo.

Como afirma Rego:

(...) por meio do modelo vygotskiano, é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. (REGO, 2003, p. 27)

De acordo com a teoria histórico-cultural, não é possível pensar em desenvolvimento e aprendizagem sem levar em consideração os elementos mediadores que constituem a realidade humana, já que a aprendizagem é a apreensão, por meio das relações sociais, de comportamentos culturais relativos à espécie humana. Assim, “a aprendizagem é o momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características

humanas, não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 1989, p. 114). E é por meio da aprendizagem social que nos tornamos humanos do ponto de vista psíquico.

Ao focalizar a aprendizagem nos moldes escolares, deve-se considerar que ela é antecedida por uma história de experiências no percurso de vida do indivíduo. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo uma pré-história que compõe o seu processo de aprendizagem, mas a escola é responsável por promover novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), que se relacionam:

(...) à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2000, p. 112)

A escola, à medida que promove a aprendizagem, promove também o desenvolvimento de novas formas de pensamento e de novas estruturas mentais que aumentam a capacidade psicológica do indivíduo. Assim, a aprendizagem é a apropriação de conteúdos e formas psicológicas, de signos e de símbolos socioculturais, sempre com vistas ao desenvolvimento e elaboração interna daquilo que foi aprendido.

Entretanto, é fundamental esclarecer que para facilitar o desenvolvimento cognitivo não basta que o aluno frequente a escola. É preciso que esta promova a todo o momento práticas educativas ou mediações pedagógicas que lhe favoreçam o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo e mais descontextualizado, que passe a exigir-lhe não só a utilização de processos cognitivos, mas também a utilização de sua atividade consciente.

O termo consciência relaciona-se à percepção da atividade da mente, à consciência de estar consciente e possibilita ao indivíduo sua autorregulação, assumindo o controle consciente de sua ação e envolvendo a condição de planejar antes de executar (VYGOTSKY, 1989).

A escola possui a responsabilidade de mediar conhecimentos e saberes e por essa razão pode provocar transformações complexas e qualitativas no processo cognitivo do sujeito. Por essa razão, na pesquisa de campo empreendida neste trabalho, busca-se investigar justamente de que modo os professores de Ensino Superior tratam a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas como o pensamento teórico por intermédio da formação de conceitos.

Com base nessas premissas, utilizando-se dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, particularmente no que se refere ao processo de formação de conceitos e à sua relação

com o desenvolvimento da função psicológica superior denominada pensamento teórico, busca-se a partir da análise das mediações pedagógicas dos professores, compreender a relação que se institui entre o saber e o fazer docente no que tange às condições mobilizadoras de elaboração conceitual.

Para Vygotsky, o conceito surge no próprio processo de operação intelectual, pois todas as funções elementares se articulam necessariamente no processo de formação de conceitos, tendo a palavra como aquela que orienta todo o pensamento do sujeito (VYGOTSKY, 2001, p. 236).

Entretanto, Vygotsky diferencia dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Enquanto os conceitos espontâneos são empíricos e se formam a partir da atividade prática do indivíduo, os conceitos científicos são elaborados e sistematizados historicamente e geralmente são adquiridos em um contexto escolar formalizado.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos possui características distintas, que interagem entre si, articulando-se e transformando-se concomitantemente. Nesse processo de interação ocorre o aperfeiçoamento das funções psíquicas no sujeito. Entretanto, os conceitos científicos caracterizam-se como uma forma de conceito que abarca os conceitos espontâneos elevando-os a um nível superior de desenvolvimento.

Como afirma Vygotsky,

(...) trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui de uma luta, mas sim do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem. (VYGOTSKY, 2001, p. 261)

Os conceitos científicos, trabalhados no âmbito escolar, acarretam a constituição de modos de pensamento mais complexos, pois articulam a realidade prática às diversas teorias. A escola, dessa forma, transpõe a realidade prática, possibilitando ao indivíduo a elaboração e re-elaboração de conhecimentos que constituem o que Vygotsky denominou de pensamento conceitual ou teórico.

Neste sentido, cabe à educação escolar propiciar a facilitação e a apropriação de conhecimentos cientificamente elaborados, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que acaba por favorecer certas mudanças qualitativas no modo de

pensar dos estudantes e em sua conscientização em relação ao lugar ontológico a ser por eles ocupado no mundo atual.

A finalidade básica da pesquisa de campo foi a de investigar o modo como os professores de diversos Cursos de Licenciatura entendem a relação que se institui entre o processo de apreensão de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico (pensamento crítico-reflexivo), mediante a análise das diversas mediações/práticas docentes utilizadas em classe. A metodologia utilizada na pesquisa de campo é qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e de duas sessões de grupo focal, com a finalidade de captar as impressões e os significados que os professores de Cursos de Licenciatura demonstram a respeito das mediações/práticas que utilizam em sala de aula, bem como das finalidades dessas mesmas práticas no que tange à aprendizagem de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento teórico do aluno.

2.METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa de campo, de caráter exploratório, é o de investigar a compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem a respeito das relações entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos a partir das práticas operacionalizadas em sala de aula para desenvolver o seu planejamento de ensino.

O tipo de abordagem escolhido neste trabalho foi a abordagem qualitativa, já que se trata de uma pesquisa no campo da educação e há uma maior preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Além disso, como afirma Gil (1995), os fenômenos humanos na pesquisa de campo no âmbito das Ciências Sociais não ocorrem com uma ordem semelhante àquela observada no universo físico, o que torna impossível sua previsibilidade. A pesquisa qualitativa tem como campo de investigação o contexto no qual os fenômenos acontecem. Assim, é necessário que o pesquisador se insira no ambiente tendo contato direto e prolongado com as pessoas e fatos do contexto a ser pesquisado. Não há manipulação, já que os fatos são observados tal e qual eles acontecem. O pesquisador deve ter uma postura coerente e científica não se deixando envolver afetiva e emocionalmente com as pessoas e fatos investigados. Quanto aos dados coletados, estes devem ser descritos de forma que se possa ser fiel aos acontecimentos e situações.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais organizados de acordo com Gondin (2002) e realizada em dois momentos consecutivos. À medida que esta pesquisa se concentrou em desvendar a compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem a respeito das relações entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual a partir das práticas operacionalizadas em classe, considerou-se importante a utilização da técnica do Grupo Focal (GF) além das entrevistas, com intuito de provocar reflexões e aprofundamento sobre o assunto estudado.

Segundo Fern (apud Gondim, 2002), os grupos focais podem ser do tipo exploratório, clínico e vivencial. Nesta pesquisa, o grupo focal teve caráter exploratório, já que esse tipo se volta basicamente para a produção de conteúdos, buscando gerar novos conhecimentos por meio da reflexão sobre determinado assunto. Além disso, os grupos focais podem ser complementados com outras técnicas de investigação, como as entrevistas individuais, possibilitando o confronto de ideias e confirmando posições a respeito do tema explorado.

Morgan (1997) define os grupos focais como técnica de pesquisa que coleta os dados pretendidos por meio das interações grupais, a partir da discussão sugerida pelo pesquisador. Assim, segundo o autor, os grupos focais possuem as seguintes modalidades: 1) Grupos autorreferentes; 2) Grupo focal como técnica complementar; 3) Grupo focal como proposta multimétodos qualitativos.

Enquanto autorreferente, o grupo focal é utilizado como base principal de coleta de dados, possibilita o aprofundamento de temas específicos e funciona como meio de investigação e avaliação de conceitos e atitudes sobre determinado assunto. Como técnica complementar pode ser meio de análise prévia ou pesquisa para observar a reação sobre determinado produto comercial. Já o modo de multimétodos acrescenta outras técnicas no processo de investigação possibilitando a correlação de informações e ideias.

Nesta pesquisa considera-se que tal instrumento contribuiu em grande parte para a consecução dos objetivos da investigação pretendida, pois ao possibilitar a interação entre os sujeitos participantes e pesquisador favoreceu a permuta de conhecimentos, de novas descobertas, tornando-se um momento de encontro e também de confronto de ideias.

Assim, um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo. Representa uma possibilidade de se compreender as percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico (Veiga e Gondin, 2001).

Os grupos focais vêm sendo cada vez mais utilizados, pois constituem uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas. Devem agregar um número reduzido de pessoas, com algumas características comuns, que se propõem a discutir sobre um determinado assunto em sessões que podem ter em média de uma hora e meia a duas horas de duração. O número de encontros pode variar de acordo com a necessidade e o propósito do trabalho, mas deve haver sempre um moderador ou facilitador que se responsabiliza pela condução das discussões a partir de um roteiro previamente estabelecido. Além disso, o clima deve ser acolhedor, permitindo que as questões discutidas possam revelar opiniões, significados, conflitos e valores atribuídos por cada membro participante.

Nesta pesquisa de campo, a pesquisadora assumiu perante o grupo o papel do moderador, que deve possuir algumas características básicas, tais como: entender profundamente o assunto colocado para discussão no grupo focal, possibilitar que o grupo transmita o máximo de informação sobre o assunto, provocar interações que permitam explorar com maior profundidade o tema e captar de forma concisa as opiniões do grupo.

A utilização da técnica de grupos focais deve estar de acordo com os pressupostos e premissas da pesquisa. No caso desta investigação, recorreu-se à técnica do grupo focal com o intuito de obter mediante a interação grupal maiores esclarecimentos acerca das informações e opiniões obtidas pela amostra nas entrevistas, bem como promover uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto abordado. A utilização dessa técnica justificou-se pelo fato de que na interação grupal há a possibilidade do confronto entre várias opiniões e o surgimento de novas ideias.

A amostra da pesquisa é composta de dez sujeitos, sendo nove mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 31 e 58 anos. Todos os docentes pesquisados possuem experiência profissional em cursos de formação de professores, além de possuir também experiência na educação básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de facilitar a exposição dos dados obtidos, foram estabelecidas cinco categorias de análise, intimamente relacionadas às perguntas feitas aos professores da amostra. A primeira se relaciona à concepção de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. A segunda se relaciona à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A terceira se

refere à formação de conceitos e a quarta à base teórica norteadora da ação docente. Nas entrevistas, buscou-se propiciar uma oportunidade para que os sujeitos da amostra pudessem aprofundar as questões propostas, possibilitando ao investigador desvendar as representações, as inter-relações e os propósitos atribuídos pelos professores. De modo geral, os professores apresentam um posicionamento teórico voltado para a pedagogia progressista em educação, mais especificamente para a pedagogia histórico-crítica, a crítica social dos conteúdos e a pedagogia libertadora.

Pode-se verificar nas posturas educacionais dos professores da amostra uma nítida influência de concepções desenvolvidas por autores da psicologia que buscam entender o processo de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo em sua relação com o ensinar, como Piaget, Ausubel e Vygotsky, os quais analisam a relação do sujeito com os vários objetos de conhecimento. Quanto ao entendimento teórico sobre a relação entre a formação de conceitos e a formação do pensamento teórico, os dados informados pelos sujeitos da amostra no tocante a este item encaminham à necessidade de refletirem mais profundamente sobre o assunto.

Os grupos focais foram desenvolvidos em duas sessões, previamente marcadas com os participantes da pesquisa. Cada Grupo Focal (GF) teve um objetivo preestabelecido, com o intuito de aprofundar questões diretamente relacionadas ao objeto de investigação. Assim, o principal objetivo do GF1 foi o de perceber as impressões que os sujeitos expressaram na interação com seus pares, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas apontadas nas entrevistas individuais, bem como a relação dessas práticas com os objetivos educacionais propostos. Já no GF2, o objetivo foi o de perceber a compreensão que os professores possuem a respeito da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no Ensino Superior, a partir do entendimento do processo de formação de conceitos e de formação do pensamento teórico.

De modo geral foi possível ao longo desse estudo perceber que os professores que obtiveram sua formação em cursos de Pedagogia e Psicologia parecem lidar melhor com as questões levantadas sobre o tema estudado. Aqueles que tiveram sua formação em cursos de Licenciatura verbalizaram a dificuldade que sofreram ao longo de sua experiência profissional quanto às questões de cunho didático-pedagógico. Analisando os pontos discutidos no Grupo Focal 2, verificou-se que ainda há muito que avançar no que se refere a esse tema. Os professores, de modo geral, apesar de possuírem uma boa formação acadêmica tanto na formação inicial como na continuada, ainda têm muito que aprender em relação à prática pedagógica. Pode-se apontar como elemento necessário de mudança em relação à situação vigente uma maior exigência dos cursos de formação de professores para o Ensino Superior nas

disciplinas relativas à ação docente, principalmente em relação às questões didático-pedagógicas. Parece haver um hiato na formação para a docência, apesar dos sujeitos terem tido uma boa formação em cursos de formação de professores.

Foi possível perceber que de acordo com as discussões vivenciadas no GF2, os professores sentem necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o assunto e se sentem solitários no dia-a-dia, pois momentos de reflexão como o que vivenciaram nos grupos focais foram importantes e fizeram emergir questões que eles dificilmente têm oportunidade de pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que este trabalho defende a importância da formação docente para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades cognitivas mais complexas por parte dos estudantes, tal como o pensamento teórico, considerou-se crucial na pesquisa de campo desvendar a concepção de ensino-aprendizagem inserida nos diversos cursos de formação de professores. Os dados obtidos permitem concluir que os sujeitos da amostra, apesar das diferenciações teóricas, elegem em sua prática diária atividades de ensino que refletem uma visão progressista em relação ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano, já que para eles o professor deve se preocupar em trabalhar as zonas de desenvolvimento proximal e valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, partindo desses conhecimentos para chegar a outros. O processo de formação conceitual foi considerado por todos os professores como algo muito complexo a ser desenvolvido durante o decorrer do processo de formação profissional dos estudantes, já que estes demonstram uma grande inclinação pelas atividades práticas e uma acentuada resistência às atividades teóricas. Segundo depoimentos dos professores da amostra, os alunos, sem exceção, enfrentam sérias dificuldades quanto ao processo de formação conceitual e o fato de precisarem constantemente trabalhar no alunado a necessidade da aquisição de conhecimentos representa um desafio constante em suas docências. Outra séria dificuldade colocada pelos docentes da amostra refere-se ao desenvolvimento do pensamento teórico por parte dos estudantes, pois o fato de tornar possível a utilização dos conceitos/conhecimentos trabalhados em sala de aula também constitui um desafio recorrente.

Em relação aos professores da amostra, verifica-se que aqueles cujos cursos de formação inicial colocam uma maior ênfase nos elementos didático-pedagógicos demonstram maior clareza e melhor entendimento nas questões relacionadas à formação conceitual. Entre esses cursos, podem ser citados o de Pedagogia e o de Psicologia. Já os professores das áreas

de conhecimento específicas, tais como: Letras, Matemática, Biologia e Ciências Sociais, manifestaram em diversas oportunidades que encontram muitas dificuldades quanto à parte didática da docência, já que os cursos de formação inicial deram maior ênfase aos conteúdos específicos da área e não ao modo de trabalhá-los.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** [USP], v. 12, n. 24, Ribeirão Preto, 2002, pp. 149-161.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, v. 7, n. 1, Campinas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 - 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Erica Aparecida Capasio Rosa – UNESP/Rio Claro – erica.cap.rosa@gmail.com

Ivete Maria Baraldi – UNESP/Bauru/ - ivete@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão escolar está cada vez mais presente no cotidiano do docente que trabalha em uma instituição de ensino. Essa discussão inicia-se ao perceber a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas salas de aulas regulares. Atualmente temos aproximadamente 93% desses alunos matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2015). Por sua vez nesta mesma reportagem no site do Ministério da Educação diz que também houve aumento de 198% (97.459 pessoas) em número de professores com formação em educação especial. Porém nos questionamos que tipo de formação é essa a qual o Ministério da Educação está se referindo? Formação continuada ou formação inicial ?

Diante desse contexto, nesse texto, temos a intenção de discutir a formação inicial do professor de Matemática na perspectiva da educação inclusiva e o reflexo disso em sua sala de aula.

Nossa discussão se inicia a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, em que é preconizado que os sistemas de ensino devem assegurar “professores capacitados para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns(BRASIL, 1996, art. 59)” o qual oferece uma educação de qualidade com “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades de todos os educandos (BRASIL, 1996, art. 59)”. Além disso, temos a Resolução nº2/2001, art. 18, definindo os professores capacitados e os professores especializados.

Para a formação inicial temos a proposta do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a) o qual diz sobre inserção de debates sobre as questões culturais, sociais,

econômicas e conhecimento sobre os alunos com deficiência nos cursos de licenciaturas. Porém essa inserção ainda é dada de forma apática em que raramente envolvem estágios e possuem pouca contribuição para a capacitação dos futuros professores como é colocado por Glat, Omote e Pletsch (2014, p. 38).

Para suprir essa demanda crescente de alunos com deficiência é necessário investimento nos cursos de formação inicial e continuada. Ao observar as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, especificamente, os de licenciatura plena em matemática (BRASIL, 2001a) não encontramos referências relacionadas a formação dos futuros professores para atuarem com alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (ROSA, 2013, p. 129).

Fiorentini (2008), em seu artigo, discutiu os desdobramentos e impactos das políticas públicas brasileiras sobre cursos, programas e processo de formação de professores que ensinam Matemática fazendo uma discussão relacionada às disciplinas de práticas e aos estágios supervisionados. O mesmo revelou que para haver produção e avançar em conhecimentos curriculares e transformar uma prática escolar é necessário que a formação inicial proporcione uma base teórico-científica apoiada em reflexões e investigações sobre as práticas do professor. Diante isso, podemos relacionar a reflexão sobre a educação inclusiva na formação inicial do professor de matemática.

Na dissertação de Rosa (2014) constatou-se a falta de pesquisas relacionadas a formação inicial do professor de Matemática relacionada a essa temática. O que foi feito, foi uma breve análise do curso de licenciatura plena em matemática na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro e têm como objetivo “formar o profissional para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014a). Ao lermos atentamente o projeto pedagógico deste curso não encontramos menção a discussão sobre educação inclusiva (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015b), porém ao olhar para sua grade curricular notamos a presença de disciplina relacionada a essa temática, a qual, está intitulada “Tópicos Especiais em Educação Matemática” em caráter optativo, perfazendo um total de 60 horas. Essa disciplina tem como objetivo: “Entender aspectos teóricos e práticos da Educação Matemática Inclusiva; Conhecer e saber utilizar materiais adaptado para o ensino de matemática para os alunos público alvo da Educação Especial” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014c). Tal disciplina vem sendo oferecida desde 2010, sempre proporcionando debates e reflexões sobre esse tema.

Além desta foi encontrado também uma disciplina intitulada “Conteúdos e Didática de Libras” (carga horária de 60 horas), porém com o acréscimo dessa disciplina na grade curricular desse referido curso ainda não satisfaz o Decreto nº 5.626/2005, pois este diz que a “Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério”. (BRASIL, 2005).

Decidimos mencionar esse curso, pois já foi feita uma breve análise na dissertação de Rosa (2014) e com ele podemos usar como exemplo, quando afirmamos que apenas uma ou duas disciplinas não são suficientes, o que é necessário é pensar sobre os aspectos macros e micros que envolvem o sistema de ensino e as condições de trabalho docente. Ainda sobre a formação inicial do professor de Matemática, Sales (2013) sugere que se tenha uma maior proximidade dos futuros professores com a rede pública de ensino, preferencialmente, onde existem alunos público alvo da educação especial matriculados nas salas de aulas regulares, essa proximidade pode se dar nas disciplinas de práticas de ensino ou até mesmo didática. Corroborando o que Rosa (2013) defende que “os cursos de formação inicial, as licenciaturas em geral, deveriam ter disciplinas que abordassem vários aspectos relativos à educação inclusiva”.

Dessa forma analisamos as narrativas produzidas na dissertação de Rosa (2014), a qual nos possibilitou várias discussões entre elas, sobre a educação especial na sala de aula do Ensino Fundamental II que deveria fazer parte da formação inicial do professor de Matemática.

Dessa forma, neste texto o objetivo será o de discutir a formação inicial do professor de Matemática na perspectiva da educação inclusiva e o reflexo disso em sua sala de aula, baseadas em Rosa (2014).

2.METODOLOGIA

As narrativas mencionadas e que serão as disparadoras das discussões neste artigo são apresentadas na íntegra em Rosa (2014). O trabalho intitulado como “Professores que ensinam matemática e inclusão escolar: Algumas considerações”, teve como objetivo elaborar “uma compreensão, por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas

habilidades e superdotação” (ROSA, 2014). Para atingir esse objetivo, utilizou como metodologia a História Oral produzindo narrativas utilizando os pressupostos comumente praticado pelos membros do Grupo de História Oral e Educação Matemática, grupo a qual as pesquisadoras pertencem. Foram realizadas nove entrevistas, sendo sete professores de matemática e duas professoras de educação especial.

Após a produção dessas narrativas, foram elaboradas três categorias para a análise de convergência/divergência (MARTINS-SALANDIM, 2012) afim de arrematar o trabalho. A primeira delas discutia sobre as sensações do professor ao adentrar pela primeira vez em sua sala de aula e perceber que há um aluno com deficiência inserido nela. A segunda discutiu sobre a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva e a terceira categoria foi abordado o tema de inclusão escolar, será que ela de fato está acontecendo?

Dessa forma, nesse texto, decidimos olhar novamente para as narrativas produzidas nessa dissertação e discutir somente sobre a formação inicial do professor de matemática na perspectiva da educação inclusiva, lembrando que essa temática atravessa por esse debate e está presente também outras reflexões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das narrativas dos colaboradores da pesquisa de Rosa (2014), foi possível elaborar uma compreensão sobre a formação inicial dos professores de Matemática.

Os professores entrevistados afirmaram em suas narrativas que não tiveram formação, disciplina ou debates durante o período de suas graduações sobre a educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva. Dos professores convidados para a pesquisa, todos eles se formaram há mais de 10 anos e durante, esse período, pouco se dizia sobre esse assunto, e nos contam que foram aprendendo com a prática, no dia a dia.

Na década de 1980, no interior do Espírito Santo, ainda não se falava em inclusão. Havia apenas uma escola na cidade em que eu morava e nela estudavam todos os alunos, sem separação. Lembro-me de ter alguns alunos surdos e que não sabiam Libras. Então, eu os colocava nas primeiras carteiras e falava olhando para eles, para fazerem a leitura labial. Quanto às outras deficiências, existiam, mas não tinham laudos e nem diagnósticos. Naquela época, a escola era como uma “peneira”, só alguns

conseguiram avançar e a retenção era muito grande e a maioria dos alunos abandonava a escola. E os alunos com deficiência não conseguiam sair dos anos iniciais. (Excerto da narrativa de M (ROSA, 2014, p. 94)

A professora Elisabeth também nos conta sobre a sua formação inicial, formada em 1980 em uma Instituição de Ensino Superior no interior paulista, a única formação que teve para trabalhar com alunos com deficiência foi com a professora de Educação Especial, de sua escola de atuação:

Eu nunca fiz curso de educação inclusiva, a professora de EE oferece umas palestras para nós, traz material e eu gosto muito do trabalho dela. Eu sempre aprendi com a vida mesmo, com a experiência de vida, se de repente as políticas públicas tivessem um olhar para isso e ter nos capacitado... na verdade, caímos de paraquedas, quando vemos, o aluno está lá (excerto da narrativa de Elisabeth (ROSA, 2014, p.73)).

Fabiana, professora entrevistada, expressa: “Para nós que não temos formação, é difícil lidar com esses alunos de inclusão. Sabemos que é importante e que para eles é bom e, às vezes, até para sala.” Dessa forma, notamos que os professores, muitas vezes, não sabem como trabalhar em sala de aula, tornando-se dependentes do apoio da professora de Educação Especial. O relato abaixo demonstra essa dependência:

Trabalhei com um aluno com problema de Síndrome de Down que cursava o sétimo ano. Nesse caso, não era possível fazer nada de linguagem matemática. A professora de Educação Especial ficava na sala de aula junto e ela desenhava objetos e pedia para ele contar, fazia atividades de ligar quantidade de objetos ao número, ele fazia essas atividades. Trabalhava como se fosse uma criança. Eu não sabia montar essas atividades, e como tinha essa professora que sempre nos auxiliava, era ela quem montava as atividades para trabalhar com ele. Só que ele se reportava a mim, porque ela sempre falava para ele: ‘Agora mostra lá para a professora’. Ele vinha todo bonitinho me mostrar, e eu colocava carimbo de parabéns. Fazia de conta que era eu que estava pedindo, para mostrar quem era o professor, mas era ela que auxiliava em tudo (excerto da narrativa de Fabiana – (ROSA, 2014, p.77)).

Os fragmentos das narrativas apresentados acima, nos apontam que o docente não teve formação para atuar junto com os alunos com deficiência em salas de aulas. Fontes (2007) aponta dois aspectos relevantes problemáticos que aparece nas narrativas relacionados a formação (inicial) do professor

O primeiro diz respeito com a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo aspecto se refere a formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o ensino regular. (FONTES, 2007, p. 57)

Diante disso e a percepção de que os professores entrevistados não tiveram disciplinas que envolvam esse debate em sua formação inicial e nem na formação continuada como está promulgada nas legislações (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002). Apontamos sobre a necessidade da formação de docentes na perspectiva da educação inclusiva, a qual já estava em vigência desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), pois está perceptível nessa pesquisa e na de Rosa (2013) que pouco foi feito.

Portanto os “professores acorrentados ao método tradicional de ensinar, buscando obstinadamente a homogeneização de seus alunos, o que compromete a identificação do avanço escolar de estudantes que possuem formas diversas de manifestar o seu aprendizado (CASTRO; MEDEIROS; FARIA, 2013, p. 214.)” precisam rever a sua prática e desenvolver práticas inclusivas, mais que isso os professores precisam chegar em suas salas de aulas cientes que seus alunos são heterogêneos cada um com as suas singularidades e desse modo desenvolver práticas de ensino e a aprendizagem que envolvam a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho tivemos a intenção de trazer uma discussão a respeito da formação inicial do professor de Matemática na perspectiva da educação inclusiva, a partir de uma reflexão ao ler as narrativas produzidas na dissertação de Rosa (2014).

O que podemos concluir é que apenas uma disciplina discutindo essa temática não é suficiente para suprir a necessidade do docente na sala de aula de Matemática, porém é um começo, é necessário que esse assunto atravesse todos os conteúdos de cursos de formação inicial. Além disso concordamos com Vitaliano e Valente (2010), de que uma prática reflexiva auxilia o professor a lidar melhor com as dificuldades do cotidiano escola. Se essa prática já for sendo exercitada na formação inicial desse professor, talvez seja possível avanços mais significativos para a educação inclusiva. Pois, há muito tempo os

alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades foram e ainda continuam sendo excluídos da sociedade escolar.

Nesse sentido, após 20 anos da Declaração de Salamanca percebemos que pouco foi feito em relação à formação (inicial) de professores (de Matemática) relacionado a formação de professores.

Portanto é necessário atenção dos poderes públicos para essa temática, pois em muitos casos, não só os abordados nesse texto, os docentes em exercício não fizeram nenhuma discussão sobre a educação inclusiva. Nesses casos a formação continuada torna-se a formação inicial na perspectiva da educação inclusiva para esse docente.

Por mais que insistimos na importância de se ter a formação inicial nessa perspectiva, inclusão também é mudança de concepção. Se as pessoas continuarem a julgar os indivíduos com deficiência, transtorno global do conhecimento, altas habilidades e superdotação como seres incapazes de aprender de nada vale uma formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Online] Brasília, DF: MEC/SEF, 1996

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28 ago.14.

BRASIL. **Decreto n. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 02 mai. 2014.

BRASIL. **Portal Brasil**. Educação. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. Disponível em: <
<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>> acesso 13 mai 2015.

CASTRO, Aline Claudino de. MEDEIROS, Alves Mariana . FARIA, Débora Felício. Formação de professores: o ensino de química da perspectiva inclusiva. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. ...[et al]. **Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. 1 ed – SP: Cultura Acadêmica, 2013

FONTES, Rejane de Souza. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Arcadna Pereira Siqueira. Formação Docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <
http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso: 05 ago 2014>.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: Um exame da década de 1960**. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

ROSA, Erica Aparecida Capasio. **Professores que ensinam Matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões**. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP). 2014.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática**: uma experiência com alunos surdos. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Portaria IGCE/DTA nº 006/2014**, de 10 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a sequência aconselhada da estrutura curricular do Curso de Graduação em Matemática, modalidades bacharelado e licenciatura, período integral, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro. Rio Claro, SP. 2014. Disponível

em:<<http://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/p006-14---estrutura-da-matematica.pdf>>. Acesso 29 ago.14.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Matemática** – IGCE - Unesp Campus de Rio Claro – SP. Rio Claro, SP. 2014. Disponível

em:<<http://igce.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/matematica/novograd.pdf>>. Acesso 29 ago.14.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Programa de Disciplina**. IGCE. Rio Claro, SP. 2014. Disponível

em:<<http://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/mma5818.pdf>>. Acesso 29 ago.14.

VITALIANO, Célia Regina. VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In VITALIANO, Célia Regina (org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1ª ed. – Londrina, PR: EDUEL, 2010.

ANALOGIAS QUANTITATIVAS UTILIZADAS POR LICENCIANDOS DE BIOLOGIA E FÍSICA PARA ENSINAR DISTÂNCIAS ASTRONÔMICAS

Rafael Gustavo Rigolon – Universidade Federal de Viçosa e UNESP/Bauru – rafae.rigolon@ufv.br

Roberto Nardi – UNESP/Bauru - nardi@fc.unesp.br

CNPq e Universidade Federal de Viçosa

1. INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm indicado que o ensino de Astronomia não tem sido trabalho de forma adequada nas escolas, reflexo da formação inicial docente, que também carece de formação especializada (LANGHI; NARDI, 2012). As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica preveem a inclusão desses conteúdos (BRASIL, 2002), mas a formação docente não os tem contemplado adequadamente.

A formação inicial docente deve preparar profissionais que estejam qualificados a não somente utilizar metodologias de ensino já elaboradas e aprendidas na graduação, mas o de desenvolver métodos adaptados às realidades que os futuros professores encontrarão. Segundo Schön (1997), o professor deve superar o tecnicismo prático e adotar em seu arcabouço metodológico a prática da reflexão para que possa enfrentar novos desafios e utilizar estratégias didáticas concernentes aos problemas que a vida docente lhe apresentar.

O ensino de conceitos astronômicos tem características bem peculiares, que necessitam de atenção diferenciada, pois abordam temas que, em sua maioria, não são observáveis, devido a suas enormes dimensões para os padrões humanos. O Sol e a Lua, por exemplo, são diariamente observados, mas suas dimensões e distâncias são comumente negligenciadas. Elias, Araújo e Amaral (2011) verificaram que alunos do Ensino Médio compreendiam o Sol e a Lua como objetos do mesmo tamanho. Langhi e Nardi (2012), por sua vez, verificaram erros de medida de diâmetro e de distância e representações do Sol e dos planetas fora de escala em livros didáticos e até nos PCN.

Dentre os vários recursos didáticos utilizados pelos professores, as analogias, há tempos, fazem parte do inventário dos professores. Apesar de suas potencialidades, as analogias devem ser apresentadas na formação docente como ferramentas didáticas com a devida ênfase aos

cuidados a serem tomados, para que cumpram assim seu papel esclarecedor, sem erros conceituais (BOZELLI; NARDI, 2004).

Ferraz e Terrazzan (2003) alertam que as analogias, quando utilizadas de forma espontânea, não planejada, podem, não só não atingir o objetivo didático para o qual se propuseram, mas, além disso, imbuir no que é ensinado concepções errôneas, que pertencem ao análogo, mas não ao conceito alvo. Os autores recomendam que, mesmo utilizadas sem prévio planejamento, como em *insights*, os professores devem estabelecer os limites da analogia e verificar que a analogia tem seu papel apenas temporário nesse processo. O ideal seria elaborar as analogias a serem utilizadas e avaliá-las durante sua aplicação (reflexão na ação) e num momento posterior (reflexão sobre a ação) (SCHÖN, 1997).

Para facilitar uma sistematização do uso didático das analogias, Curtis e Reigeluth (1984) e, posteriormente, Thiele e Treagust (1994), propuseram classificar as analogias de acordo com a natureza dos objetos analogados: analogias estruturais, funcionais ou estruturais-funcionais. A relação é: estrutural quando alvo e base possuem a mesma aparência física ou são similarmente construídos; funcional quando uma função ou comportamento da base é atribuído ao alvo; ou estrutural-funcional quando combina os dois. Segundo Rigolon (2013), essas seriam as analogias qualitativas.

As analogias quantitativas, por sua vez, podem correlacionar quantidades de itens ou de determinadas grandezas ou a proporção entre essas grandezas. São divididas em analogias de número e analogias de razão (RIGOLON, 2013).

As analogias de número comparam números reais que estão atribuídos à quantidade do objeto (ou de seus constituintes) ou quantidade de grandeza do objeto. A comparação entre os atributos numéricos não é apenas epistemológica, mas prioritariamente matemática. Nelas, as quantidades dos atributos podem ser iguais (=) ou não, como no caso das aproximações (\cong) e das desigualdades “maior que” e “menor que” (<, >). Dificilmente uma analogia quantitativa compara quantidades rigorosa e matematicamente iguais, pois o rigor das casas decimais não torna a comparação tão didática. As aproximações (\cong) ocorrem, portanto, em bem maior quantidade e as expressões de equidade (=) não devem ser lavadas ao pé da letra. (RIGOLON, 2013, p. 4).

A analogia quantitativa é bastante utilizada por professores para explicar distâncias astronômicas, comparando as grandes medidas com distâncias menores conhecidas pelos alunos. Elas são divididas em analogias de número (quando só o número é igual), analogias de

grandeza (quando a quantidade da grandeza física é igual) e analogias de proporção (quando a proporção entre as grandezas de dois objetos é igual a de outros dois).

Analogias quantitativas são aquelas que comparam a quantidade de objetos, de uma grandeza física ou da proporção entre essas grandezas (RIGOLON, 2013). Na Astronomia, por exemplo, Webber (2008), para mostrar o quão longe a Terra está do Sol, propôs comparar o Sol a uma bola de tênis (10 cm de diâmetro). Nesse caso, a Terra teria o diâmetro de um grão de areia (1 mm) e estaria a 11 m do Sol. O cálculo a ser feito pode ser uma “regra de três”, na qual poderia se estabelecer a razão entre o tamanho da Terra e do Sol como 1/100 (Sol 100 vezes maior em diâmetro). Conhecida a proporção, a analogia quantitativa é feita inserindo-se outros dois objetos conhecidos pelos alunos, preferencialmente esferoides, com medidas visíveis ao olho nu, mas que obedeçam a essa razão 1/100. Essa estratégia visa tornar a relação entre tamanhos e distância astronômica mais inteligível aos alunos.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, o de conhecer as estratégias didáticas que licenciandos de Biologia e Física, que serão formalmente habilitados a ministrarem conteúdos de Astronomia na Educação Básica, possuem para ensinar aos seus alunos noções de grandeza para distâncias interplanetárias. Além do levantamento dessas estratégias, as analogias quantitativas por eles apresentadas serão verificadas de acordo com sua plausibilidade didática, isto é, serão analisadas se atingiriam o objetivo proposto de contemplação cognitiva das distâncias.

2.METODOLOGIA

A natureza da metodologia desta pesquisa é qualitativa (BARDIN, 2011). Trata-se de uma etapa concluída de uma pesquisa de doutorado que visa compreender as analogias quantitativas na formação de futuros professores de Biologia e Física de universidades públicas.

Para este levantamento, foi pesquisado um grupo de 58 licenciandos de duas universidades públicas, uma de Minas Gerais e a outra de São Paulo. Nas duas instituições, licenciandos do último semestre de Biologia e Física responderam a um questionário escrito sobre estratégias de ensino para Biologia e Astronomia e analogias quantitativas.

Foi informado aos participantes que a distância de Marte, no seu perigeu (distância mais próxima da Terra) é de 60 milhões de quilômetros da Terra. Considerando a tamanha distância

astronômica, foi-lhes solicitado que apresentassem estratégias de ensino para ser utilizadas em aulas do Ensino Médio.

As respostas foram transcritas, categorizadas e submetidas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram, num primeiro momento, verificadas as estratégias de ensino apresentadas, para entender a participação espontânea das analogias no leque didático-metodológico desses licenciandos. Depois, particularmente, as analogias quantitativas foram analisadas e testadas para verificar se poderiam ser pedagogicamente eficientes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 58 licenciandos pesquisados, 8 (13,7%) não apresentaram alguma estratégia de ensino para a distância de Marte. Houve quem disse que não entendia sobre distâncias, outro que se tratava de uma distância impossível de ser compreendida, e os demais simplesmente não responderam.

Uma parcela dos licenciandos utilizaram estratégias que não explicam de outra maneira a distância do planeta: 3 (5,3%) licenciandos sugeriram dar ênfase em outros conceitos como os de unidade de medida, planeta e Sistema Solar; 6 (10,3%) dos licenciandos afirmaram que fazer uma apresentação gradativa do número seria uma boa estratégia. Como afirmou o licenciando FMG₄: “1 km são 100 metros, → como já devem saber, imaginem 1000 km e uma coisa bem grande, agora imaginem 1000 vezes e coisa grande, já é uma coisa gigantesca, agora pegue 60 coisas gigantescas dessas e coloque uma atrás da outra e ‘meça’ (→ imagine) o comprimento. Essa é a distância da Terra a Marte.”. Esse tipo de resposta mantém uma dificuldade cognitiva restante, pois não fornece ao aluno objetos ou distâncias para serem comparadas aos valores que sugere serem multiplicados. Como se poderiam imaginar mil quilômetros e, ainda, se fazer uma imagem mental dessa distância multiplicada por mil?

A maioria dos licenciandos (53,4%, sendo 62,2% dos da Biologia e 42,9% dos da Física) sugeriram analogias de grandeza, isto é, que a distância fosse comparada à outras distâncias ou tamanhos conhecidos pelos alunos. Por exemplo, foram citados como análogos: a) escala pequena: prédio; campo ou estádio de futebol; distância entre pontos, cidades ou países, viagem feita pelo aluno (respectivamente 2,3%, 11,6%, 44,2% e 11,6% das analogias); b) escala global: raio ou diâmetro terrestre e circunferência terrestre (cada um correspondendo a 9,3% das analogias).

As analogias de grandeza apresentadas, nesse caso, não se mostram estratégias eficientes para demonstrar o quão grande é a distância de Marte da Terra, pois utiliza objetos análogos proporcionalmente muito pequenos. Por exemplo, o licenciando BMG₁₆ sugeriu dois objetos análogos:

“Eu poderia pesquisar o tamanho de um **campo de futebol**. E dividir 60.000.000 pelo valor que eu encontrei, depois dizer quantos distâncias campos do Mineirão existem até Marte. Poderia usar outros exemplos também. Agora estou sem ideia. Poderia pegar a altura de um **prédio** da cidade também”.

No caso do campo de futebol, o que teria é a distância Terra-Marte (60 milhões de quilômetros) dividida pela distância do comprimento do campo do estádio Mineirão, de Belo Horizonte/MG (aproximadamente 0,1 quilômetros). Em sua explicação, o licenciando diria que a distância interplanetária equivale a 600 milhões de campos de futebol. Nesse caso, a analogia não facilitou a visualização da distância, mas, pelo contrário, aumentou o número a ser pensado. A mesma situação não se difere muito quando os análogos são distâncias que os alunos já tenham viajado.

O ideal seria utilizar análogos maiores para que fosse menor o número de vezes pelo qual ele teria de ser multiplicado. O licenciando FMG₉ sugeriu um análogo mais adequado para a comparação: “Com o número de voltas que daríamos no **planeta** para chegar a essa medida mesma distância”. Calculando-se essa distância, seriam necessárias 1.500 voltas no equador terrestre para haver equivalência. Mesmo sendo o maior objeto análogo apresentado pela amostra de licenciandos, o número apresentado ainda continua grande para uma visualização mental.

Outra parcela dos licenciandos recomendou estratégias bastante eficientes para dar a noção da distância, que são recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002) e pelo Observatório Nacional (2013), referência no ensino de Astronomia no Brasil:

- 6 (10,3%) dos licenciandos sugeriram que se calculasse o tempo necessário para percorrer a distância de diversas formas, tais como caminhada (114 anos), carro (68 anos), avião (10 meses), foguete (100 dias) e luz (3 minutos).

- 5 (8,6%) recomendaram que se fosse feita uma representação em escala da distância utilizando representações em papel milimetrado, no quadro-negro ou em programas computacionais.

- apenas 3 (5,2%) sugeriram analogias de proporção (OBSERVATÓRIO NACIONAL, 2013; RIGOLON, 2013), que foram duas: i. comparar a proporção entre as distâncias Terra-Marte e Terra-Lua com a distância proporcional entre três cidades; ii. comparar a proporção entre o tamanho da Terra e de Marte e a distância entre si com a mesma proporção de tamanho e distância de objetos numa mesa.

Poder-se-ia dizer, na primeira analogia de proporção, que se a distância Terra-Marte equivalesse à de Brasília-Tóquio (17,3 mil quilômetros), a Lua estaria a aproximadamente no município de Alexânia/GO a 109 quilômetros de Brasília.

O licenciando BMG15 foi o que sugeriu o ensino da noção da distância Terra-Marte com objetos que representassem as proporções entre os planetas e a distância entre eles: “Para tentar trazer facilitar a visualização por parte dos alunos, eu tentaria fazer analogias, utilizando “objetos” [...] dispostos em uma mesa, aumentando a distância entre eles proporcionalmente a distância referida”. Marte (6.800 km) tem aproximadamente metade do diâmetro terrestre (12.700 km) e sua distância da Terra equivaleria a 4.700 diâmetros terrestres. Para fazer uma representação aproximada de objetos com as mesmas proporções, poderia ser utilizado um botão de 1 centímetros de diâmetro para representar a Terra e um de 0,5 centímetros, representando Marte, estaria a 47 metros dali. Na falta de um espaço físico para essa representação, pode diminuir a medida dos objetos ou manter a analogia apenas no plano mental.

As analogias de proporção sugeridas são perfeitamente viáveis, pois conseguem representar a distância de Marte da Terra numa escala em que os alunos conseguem calcular e compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de Ciências devem ser capacitados para elaborar estratégias de ensino de acordo com a realidade em que seus alunos vivem e o desenvolvimento cognitivo que apresentam. Dessa forma, necessitam ser didáticos e refletirem criticamente sobre suas ações para que, analisando-as, verifiquem sua eficiência (SCHON, 1997).

Ao utilizarem analogias para tentar tornar grandes distâncias astronômicas mais perceptíveis aos alunos (RIGOLON, 2013), os licenciandos dessa pesquisa apresentaram, em sua maioria (53,4%) analogias de grandeza com objetos análogos relativamente pequenos, o que não foram avaliados como adequados.

Apenas 5,3% dos licenciandos apresentaram analogias de proporção para representar a distância entre Marte e Terra. A preferência por estratégias menos eficientes como gradação, ênfase nos conceitos básicos e analogias de grandeza com objetos pequenos sugerem que os licenciandos não foram adequadamente preparados para lidar com representações em escala, como recomendam os PCN (BRASIL, 2002) e o Observatório Nacional (2013)..

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOZELLI, Fernanda Cátia.; NARDI, Roberto. Analogias e metáforas no ensino de Física: o discurso do professor e o discurso do aluno. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9. 2004, Jaboticatubas. **Anais...** Jaboticatubas: UFMG, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CURTIS, Ruth V.; REIGELUTH, Charles M. The Use of Analogies in Written Text. **Instructional Science**, 13: 99-117. 1984.

ELIAS, Daniele Cristina Nardo; ARAÚJO, Mauro Sérgio T.; AMARALLuiz Henrique. Concepções de estudantes do Ensino Médio sobre conceitos de Astronomia e as possíveis contribuições da articulação entre espaços formais e não formais de aprendizagem. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 2, n. 1, p. 50-68, jan./jun. 2011.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. **Educação em astronomia**: repensando a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2012.

OBSERVATÓRIO NACIONAL. A escala do universo: comparando distâncias. *In*: **Ead**: Astrofísica Geral 2013. Disponível em: <http://www.on.br/ead_2013/site/conteudo/cap4-distancia/distancia.html>. Acesso em: 6 mai. 2015.

RIGOLON, Rafael Gustavo As analogias quantitativas e a nova classificação pela natureza da relação analógica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9*, Águas de Lindoia, 2013. **Anais...** Águas de Lindoia: Abrapec, 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

THIELE, Rodney B., TREAGUST, David F. 1994. The nature and extent of analogies in secondary chemistry textbooks. *Instructional Science*, 22, 61-74.

WEBBER, M. Se o Sol fosse do tamanho de uma bola de tênis... **Mairus Webber's Plutão Designer**. Disponível em: <<http://mairus.com/blog/2008/01/30/se-o-sol-fose-do-tamanho-de-uma-bola-de-tenis/>>. Publicado em: 30 jan. 2008. Acesso em: 10 abr. 2015.

**ANÁLISE DAS IMPRESSÕES E OPINIÕES DOS INTEGRANTES DA ESCOLA ATENDIDA
PELO SUBPROJETO PIBID/QUÍMICA/ARARAQUARA SOBRE OS LICENCIANDOS-
BOLSISTAS E SUAS AÇÕES DURANTE O ANO LETIVO**

Camila Pereira de Camargo– Unesp/Bauru camilapcamargo@yahoo.com.br

Valéria Fernandes Monteiro – E.E. João Batista de Oliveira/Araraquara -

mtavaleria1@gmail.com Camila Silveira da Silva– UFPR/Curitiba – camila@quimica.ufpr.br

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem por objetivos, de acordo com a Portaria CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010: i) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; ii) contribuir para a valorização do magistério; iii) elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; iv) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; v) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; vi) e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Em 2010, o Instituto de Química da Unesp - Câmpus de Araraquara, começou suas atividades com o subprojeto PIBID, com 12 bolsistas atuando em uma escola da cidade. Em 2012, este grupo começou suas atividades em duas escolas e atualmente conta com 24 bolsistas que atuam em quatro escolas estaduais no município. Neste projeto, os licenciandos são divididos em quatro grupos, onde cada um atua em uma escola específica, acompanhando as aulas do(a) professor(a) supervisor(a) e dando suporte à aula e aos alunos, quando necessário, corrigindo provas, elaborando avaliações e atividades, tirando dúvidas, fazendo regência sob a supervisão do(a) professor(a) e dos coordenadores do projeto e auxiliando nas aulas, principalmente as práticas em laboratório. Também participam de atividades da escola, como reuniões de pais, atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), planejamento e re-planejamento anual. Outra

ação importante do projeto dentro das escolas são as Semanas Culturais e do Conhecimento, que tiveram edições nos anos de 2012, 2013, 2014 e já possui data prevista para acontecer em 2015, onde são realizadas atividades de todas as disciplinas, práticas de Química, concurso de música e dança, jogos interativos entre as equipes, distribuição de lanches e premiação para as equipes que obtiveram mais pontuação nas atividades, tendo duração de 3 a 5 dias (dependendo da escola), reunindo todos os alunos em trabalhos coletivos e envolvendo professores e funcionários - este evento é mais conhecido pelos membros das escolas como “gincana”.

Todas estas atividades possuem um alicerce nos saberes necessários para a formação docente e buscam inserir o licenciando no contexto escolar para que ele conheça o cotidiano de um professor da rede pública e também se familiarize com as situações do dia-a-dia, passando a adquirir um saber profissional específico que não está ligado a ação pedagógica, mas sim como um pano de fundo para o trabalho do professor (GAUTHIER, 1998) e que com essas ações possa fazer uma reflexão sobre a profissão e melhorar a sua prática, assim como estreitar os laços entre a comunidade escolar e a universidade e promover dias de interação entre alunos de todas as séries com os professores e demais funcionários em atividades que fogem da rotina tradicional das escolas.

Para dar suporte a estas reflexões e ações, o grupo inteiro (das quatro escolas) se reúne no Centro de Ciências de Araraquara (CCA) para discutir as atividades semanais, planejar ações futuras e conversar sobre as situações e/ou problemas vivenciados na escola. Nestes encontros, ocorrem estudos voltados para a área da Educação e a partir disso são publicados trabalhos em congressos e eventos da área.

Segundo Alves et al. (2013), o projeto PIBID torna-se importante para todos os envolvidos, mesmo que indiretamente, pois a educação é a base da vida social, e através das atividades práticas os envolvidos estão em constante crescimento pessoal, assim como realizando a construção de suas identidades profissionais.

Baptista et al. (2013) também reforça as qualidades do projeto, garantindo que a experiência que bolsistas adquirem em suas atuações não seriam fornecidas pelas disciplinas de estágio na universidade:

O licenciando-bolsista tem experiências que nenhum estágio seria capaz de proporcionar, porque trabalha com professores selecionados que acreditam no potencial dos alunos e que possuem uma postura acolhedora para com o licenciando-bolsista. É uma ação, decorrente de política pública, capaz de mostrar que a escola pode ser vista por vários ângulos e que um trabalho bem organizado

pode gerar novas perspectivas na vida dos alunos da rede pública de ensino.
(BAPTISTA et al., 2013, p. 9)

Os autores também citam que um ponto forte e diferenciado do PIBID é que ele não se restringe a apenas um projeto para todas as escolas, mas acolhe o projeto particular de cada escola em perspectiva colaborativa, promovendo atuações pontuais e melhorias necessárias, sendo exatamente a metodologia de trabalho do PIBID Química/Araraquara, que atende escolas com perfis e necessidades consideravelmente diferentes, por isso, no presente texto, apresentaremos apenas dados coletados na escola em que a autora (enquanto bolsista) atuou no 2º semestre do ano de 2013, considerando o retorno das atividades feitas pelo subgrupo do PIBID participante daquela escola especificamente.

De acordo Moreira (1997), “uma área de pesquisa com professor que tem se mostrado promissora (...) é a investigação dos fatores que realmente motivam os professores no trabalho, dando especial atenção à natureza da interação entre as necessidades do indivíduo” e também que a “motivação humana é o estudo das determinantes do pensamento e da ação”, porque esta objetiva estudar o “por que” o comportamento é iniciado, persiste e termina, sendo estas pesquisas contemporâneas baseadas na percepção social e perspectiva cognitiva.

Segundo Locke (1984 apud MOREIRA, 1997), a “satisfação no trabalho está associada a uma série de consequências organizacionais e esta série de possíveis consequências e reações são muito variadas e complexas, pois a satisfação no trabalho é simplesmente, antes de mais nada, uma resposta emocional”, e mesmo sabendo que a maior satisfação do professor está em ensinar (MOREIRA, 1997), é de extrema importância saber como os outros elementos do ambiente de trabalho se relacionam com o ofício do professor.

O professor pode ter recompensas extrínsecas, que podem ser associadas com salário, status e poder, são ditadas pela organização e são independentes do indivíduo. Já as recompensas intrínsecas são avaliações subjetivas feitas com relação ao engajamento no trabalho e são visíveis ao próprio sujeito, como por exemplo: chance de se relacionar com os alunos, a aprendizagem destes, seu crescimento pessoal e profissional através do ensino (MOREIRA, 1997), e na presente pesquisa estamos procurando encontrar elementos que nos mostrem estas características.

Enquanto participantes do projeto, de abril de 2010 a dezembro de 2013, puderam ser feitas muitas observações pertinentes à nossa formação e prática docente, além de pesquisas focando os bolsistas, os alunos e os professores da(s) escola(s), mas também há a necessidade

de saber qual a avaliação destes sobre nós, os bolsistas, pois segundo Freire (2011, p. 40) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e é conhecendo também a impressão dos colegas de trabalho que podemos ter uma melhor reflexão, que também é afirmado por Pimenta (1996, p. 7) “os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho..”, reafirmando a importância de saber o que os colegas pensam sobre nossa prática, e mesmo muitos anos antes do PIBID existir, em 1996, Pimenta dizia que deveríamos começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores e que isso colabora com a construção da identidade docente.

Nóvoa (2003) também nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Para o presente trabalho, tivemos o seguinte questionamento: quais as concepções dos integrantes da escola sobre o grupo PIBID/Química que atuou nesta ao longo do ano? A importância de conhecermos estas opiniões é uma forma de obtermos um retorno de nosso trabalho executado durante este tempo, como forma de contribuir com o direcionamento de ações futuras e/ou motivar o trabalho docente, levando os licenciandos-bolsistas a uma reflexão sobre a importância de sua prática para os integrantes do ambiente escolar em que atuam. Por exemplo, saber qual é o papel do grupo e a sua importância perante os professores e a gestão escolar, para compreendermos o que eles entendem sobre a função do grupo e nossos objetivos de trabalho e para modificarmos ações se por acaso encontrarmos alguma queixa ou insatisfação ou até mesmo apresentarmos melhor nossos objetivos caso este não pareça muito claro para estas pessoas. Em relação aos alunos, que temos uma relação mais íntima na realização de nosso trabalho é importante que saibamos em que exatamente estamos contribuindo para suas vidas, se nossos objetivos estão sendo alcançados em suas formações pessoais e profissionais, o que devemos continuar aplicando e o que devemos modificar em nossa prática para atingir nossos objetivos, de nos formarmos melhor enquanto professores e ajudar na formação destes alunos.

2.METODOLOGIA

Para a coleta dos dados foi entregue a professores, alunos, funcionários e gestores uma folha escrito “Avaliação do PIBID/Química na escola em 2013” com um espaço para que estes pudessem dar sua opinião sobre as ações dos bolsistas e do projeto na escola. A partir dos dados pudemos fazer uma análise indicando quais considerações estavam presentes nos relatos destas pessoas.

Os participantes não tinham obrigatoriedade de responder e nem de se identificar, era importante que estes membros respondessem espontaneamente. Para a redação do texto, formaram duplas ou grupos, sendo que um único relato pode ser a opinião de mais de uma pessoa.

Optamos por coletar os dados destes sujeitos porque eles são participantes ativos das atividades da escola e conhecem e/ou atuam com o subgrupo do PIBID, portanto, consideramos as opiniões destas pessoas como um retorno para a ciência e reflexão sobre as nossas ações. E por saber que o ambiente escolar é formado por professores, funcionários, gestores e alunos, procuramos saber a opinião de todos. Escolhemos apenas a redação, e não questões, como instrumento de coleta porque gostaríamos que estes fossem livres para poder escrever, criticar e opinar da forma que desejassem e por este mesmo motivo não pedimos que eles se identificassem, embora alguns tenham feito isso por vontade própria. De acordo com Moreira (1997) é preciso investigar os professores nas escolas em termos substantivos e tentar desenvolver conceitos que nos ajudem a entender melhor o professor dentro das escolas, é preciso enfatizar a relações entre as individualidades e o contexto do trabalho dos professores, e a implicação dessas relações em suas vidas, dentro e fora da escola, sendo necessário concentrar esforços no sentido de conduzir pesquisas interpretativas “no sentido de entender de uma maneira mais holística o que os professores realmente sentem, pensam e como agem em sala de aula e no contexto da escola”.

Para o grupo de gestores recebemos três relatos, o grupo de professores entregaram sete relatos e dos alunos recebemos 12 relatos. A pesquisa se deu de forma qualitativa, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo após tabulação dos dados, usando como referência a obra de Franco (2007), onde a autora diz que a expressão verbal é uma indicação indispensável para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psico-sociais,

sendo um método necessário enquanto procedimento de pesquisa, já que estas expressões são carregadas de componentes cognitivos e afetivos. Os relatos foram categorizados *a posteriori*, já que não havia uma procura específica em suas respostas, que foram feitas em forma de uma redação, assim, através dos aspectos centrais das frases ou parágrafos do texto redigido formulou-se as unidades de registro presentes na Tabela 1, por exemplo, Mesma faixa etária, Gincana, etc.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados na Tabela 1 são referentes a três relatos da gestão escolar, sete relatos de professores e 12 relatos de alunos. Lembrando que alguns deles foram feitos em duplas ou grupos e não pudemos quantizar esses dados porque a maioria dos relatos foi escrito anonimamente.

Em cada item colocado na Tabela 1, há um número que fornece a quantidade de vezes que estes dados aparecem nos relatos tabulados, mesmo não representando a quantidade real de pessoas que possuem esta opinião pudemos avaliar a frequência com que apareceram nos registros dos membros da escola.

Tabela 1: Categorias feitas a partir dos dados obtidos nos relatos e a quantidade de vezes que foram registradas.

Gestão Escolar	Nº	Professores	Nº	Alunos	Nº
Promove o interesse de os alunos continuarem os estudos	3	Gincana	3	Gincana	8
Mesma faixa etária	1	Bolsistas são dedicados	2	Incentivam e motivam	4
Melhor relação escola-aluno e escola-universidade	1	Boa relação bolsista-aluno	2	Tiram dúvidas	4
Auxiliam a disciplina	1	Auxiliam a	2	Ajudam em atividades	4

de Química		professora de Química		
Práticas de laboratório	1	Não se intrometem	1	Auxiliam a disciplina de Química
Incentivam e motivam os alunos	1	Tem boa vontade	1	Maior socialização entre alunos
Maior aproveitamento das aulas	1	Fazem parte do cotidiano da escola	1	Auxiliam a professora de Química
Vivenciam melhor o cotidiano	1	Práticas de laboratório	1	Práticas de laboratório
Beneficia a escola de forma geral	1	Influenciam em outras disciplinas	1	Mesma faixa etária
		Maior socialização entre os alunos	1	Aumento das notas
		Auxilia a disciplina de Química	1	Auxilia no cotidiano
				Auxilia no ENEM
				Alunos recebem mais atenção
				Aula se tornou dinâmica
				Alunos se sentem à vontade

Como apontado por Moreira (1997) é muito importante iniciar esforços no sentido de investigar as experiências individuais que influenciam as relações interpessoais e a qualidade do ensino feito dentro do espaço escolar, o autor aponta que investigações devem ser feitas no sentido de buscar mais as emoções e menos a racionalidade que influenciam e motivam o professor, neste caso, procuramos apontamos que demonstrem as relações entre os futuros professores e membros da escola, como é demonstrada esta interação e como ela pode ser um *feedback* do trabalho feito ao longo do ano letivo.

A gestão escolar foi menos abrangente ao fazer a avaliação do PIBID na escola e pode-se perceber que o foco das dissertações foi o aumento do interesse dos alunos pelos estudos e também as diversas relações entre licenciandos e alunos. Os três relatos recebidos da gestão escolar (Secretárias, Diretoria e Coordenação) citam a promoção do interesse dos alunos, que pode ser constatado no seguinte trecho representativo:

“A interação aluno universitário/aluno de escola pública reforça o contato entre as Instituições e promove o interesse de parte do alunado em realizar uma Universidade Pública.”
(Gestão Escolar)

Também percebemos ao longo de nosso trabalho que a faixa etária próxima entre licenciandos e alunos torna os laços mais estreitos, além de o bolsista PIBID não ter toda a autoridade de professor, a forma de conversar e se expressar também os aproxima dos alunos e faz com que a confiança e a liberdade sejam maiores. A seguir, o trecho representativo desta categoria:

“A faixa etária próxima entre os alunos dessas instituições abre caminho para um entendimento direto e o PIBID/Química se torna uma ponte entre elas.” (Gestão Escolar)

Também se tornou importante a ciência sobre a forma que esta gestão concebe o projeto dentro da escola, e reconhece as ações do grupo não são apenas para uma melhor formação dos futuros professores, mas que também engloba benefícios a toda a comunidade escolar:

“A importância do projeto é que todos são beneficiados: a escola, os alunos e os futuros docentes.” (Gestão Escolar)

Nos sete relatos que recebemos dos professores percebemos como o mais recorrente a Gincana, que se refere à Semana Cultural e do Conhecimento organizada pelo PIBID dentro da escola, creditamos essa situação ao fato de ser a ação do subprojeto que se torna mais visível aos olhos dos outros professores, já que as outras ações do grupo se dão dentro da sala de aula e/ou laboratório, ficando menos aparentes.

“...a atuação desses alunos foi muito importante na nossa semana cultural.” (Professores)

“Existe, também, o fator socializador, os alunos começam a se socializar, o que também ajuda bastante nas outras disciplinas” (Professores)

É de importância para o projeto e para a continuidade das ações o reconhecimento dos outros professores sobre a dedicação dos bolsistas, a boa relação entre eles e os alunos e o entendimento do papel dos mesmos no auxílio do trabalho da professora supervisora de Química.

“Auxílio para o professor em atividades em sala de aula e laboratório, tornando a organização desta mais viável” (Professores)

Nos 12 relatos recebidos dos alunos, percebemos que a maioria foi escrita em grupos ou duplas, o que significa que estes representam um número considerável de alunos. O fato de ser o grupo onde se extraiu mais categorias é compreendido por ser o grupo que mais vivencia as ações do subprojeto e por ser o grupo que recebe diretamente as atenções dos licenciandos. Como podemos perceber nos trechos abaixo:

“...ajuda a dar uma dinâmica para a aula, nos ajuda com dúvidas e nos deixa bem mais a vontade em relação à perguntas..” (Alunos)

“...os alunos que encontravam alguma dificuldade puderam ter a atenção necessária” (Alunos)

“O PIBID teve e vem melhorando não só as aulas de química mas também as demais matérias.” (Alunos)

O apontamento acima sobre a melhora também em outras disciplinas também foi apontado pelos professores no quesito socialização, que são objetivos do PIBID, tanto melhorar outras disciplinas utilizando a interdisciplinaridade, quanto promover uma maior interação entre os alunos de diferentes séries e idades, que é o caso da Semana Cultural e do Conhecimento, onde as equipes são formadas por sorteio de forma a aumentar o contato entre alunos, que também pode ser verificado no trecho abaixo:

“O PIBID trouxe mais cultura para a escola, e com a gincana, os alunos puderam interagir e entenderem o significado do trabalho em equipe” (Alunos)

Na Tabela 1, podemos verificar que a categoria “Gincana” aparece três vezes nos relatos dos professores e oito vezes nos relatos dos alunos, sendo o que mais aparece. Como já mencionado anteriormente, no ano de 2013, a equipe do PIBID realizou nesta escola durante cinco dias um evento chamado “II Semana Cultural e do Conhecimento” a que os alunos e professores se referem como gincana. Neste evento, os alunos de diferentes séries foram divididos em equipes e foram promovidas atividades específicas de todas as disciplinas e também atividades culturais de dança e música, ao final da semana, os alunos receberam lanches e as equipes vencedoras ganharam kits escolares como premiação.

Durante as atividades de dança e música foram respeitadas as identidades culturais dos alunos, que para Freire (2011) é absolutamente fundamental durante a prática educativa, pois fazem parte da dimensão individual e de classe dos educandos, dessa forma, os grupos puderam compartilhar com os colegas e professores as canções e coreografias que fazem parte da vida de casa um e trocar essas experiências.

Este foi um evento que os bolsistas do PIBID se empenharam durante meses para que se realizasse e como esta atividade apareceu em muitos relatos, principalmente de alunos, fizemos uma subcategoria da unidade de registro “Gincana”, para que pudesse ser analisada separadamente a avaliação dos alunos sobre esse evento.

Tabela 2: Avaliação dos alunos sobre a "II Semana Cultural e do Conhecimento" realizada pelo PIBID na escola.

Subcategorias dos relatos sobre “Gincana”	Nº de relatos
Aumentou a interação entre eles	6
Ampliou o conhecimento	5
Trouxe cultura para a escola	2
Foi divertido	2
Brindes/lanches	1
Mostraram seus talentos	1
Estimulantes e motivantes	1

Dentre esses os relatos especificamente sobre a “II Semana Cultural e do Conhecimento”, o que mais apareceram foi o aumento de interação entre os alunos, já que as equipes foram formadas por alunos de diferentes anos exatamente por este motivo, de não tornar o evento uma disputa entre classes e sim de melhorar a convivência entre todos, pois segundo Lenhard (1977), um grupo social é constituído por relações entre seus integrantes, daí a importância em avaliar a intensidade e direção das forças grupais atuantes. Para o autor, ao desempenhar um papel social dentro de uma instituição, é essencial que o sujeito estabeleça uma seqüência de situações, cuja complexidade deve ter tornado-se clara.

E por isso buscamos esse aumento de sociabilidade entre os alunos, e segundo eles o evento também ampliou seus conhecimentos, já que havia atividades valendo pontuações sobre todas as disciplinas. As atividades das demais disciplinas da escola foram elaboradas por seus professores responsáveis e aplicadas pelos bolsistas, e as atividades da disciplina de Química, foram feitas pelo PIBID, que tinha palavras cruzadas sobre conteúdos de todas as séries, atividades sobre densidade dentro do laboratório e também balanceamento de reações orgânicas feitos com bolinhas de isopor e palitos de madeira, tirando o conteúdo da forma abstrata e promovendo a aprendizagem de uma forma lúdica.

Para Freire (2011) não podemos negligenciar o caráter socializante da escola e o que há de informal na experiência que se vive nela, assim como nos gestos presentes nas relações e naquilo que é ensinado além dos conteúdos, o autor ainda ressalta a importância das experiências informais nas ruas, praças, pátios e recreios onde os variados gestos de alunos, de pessoal administrativo e de pessoal docente se cruzam cheios de significação, e é em busca dessa socialização, troca de vivências e ensino de forma diferenciada que se pauta o evento planejado pelo PIBID.

Estes relatos demonstram que o trabalho da equipe PIBID para que o evento aconteça é válido e é importante para esses alunos, além de demonstrar que os objetivos deste evento são alcançados, pois promovem o conhecimento, a interação entre alunos-alunos, alunos-licenciandos, alunos-escola e licenciandos-escola, além de ser uma semana com atividades diferenciadas e fora da sala de aula.

Como aspectos possivelmente negativos, apareceram apenas dois relatos de alunos, um dizendo que os bolsistas deveriam dar mais regências e outra dizendo que os bolsistas deveriam ser menos tímidos ao lidar com eles. Que pode ser visto como positivo o fato de eles desejarem uma maior autonomia dos licenciandos nas aulas e uma maior liberdade dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações obtidas através dos relatos foram satisfatórias, pois caminham na mesma direção das intenções nas ações do PIBID. Saber que após um ano de trabalho, acompanhando o dia-a-dia dos alunos dentro da sala de aula e vermos em seus registros que para eles representamos incentivo e motivação, que eles nos veem como auxiliares da disciplina e da professora de química, que nós os ajudamos nas atividades e tiramos suas dúvidas, mostram que nosso trabalho foi feito da forma que pretendíamos, e que além da nossa melhor formação como professores, também obtivemos alguns relatos de como melhoramos a vida destes alunos de alguma forma, ou com o aprendizado e/ou com a melhor convivência entre eles dentro da escola, e mesmo com poucos relatos coletados já é um resultado satisfatório para nós.

Os professores também citam nosso empenho dentro da escola e na conscientização de que o PIBID é um auxiliar na disciplina de química e que este pode se estender às outras disciplinas.

Sobre a ótica da gestão escolar, é satisfatório ver que eles enxergam o PIBID como um estimulador para que os alunos continuem os estudos, que por termos faixas etárias próximas, podemos ser referenciais para que estes sigam melhores caminhos, além de também compreender nosso auxílio à disciplina e a professora de química e nossa contribuição para o ensino dos alunos da escola.

Em relação aos aspectos negativos que foram ditos pelos alunos, não os enxergamos como uma falha ao nosso trabalho, mas sim um retorno de que as regências que foram feitas pelos bolsistas agradaram e eles gostariam que tivesse mais aulas dessa forma, o que será analisado pelo grupo. Em relação a vergonha dos bolsistas que os alunos se referem, consideramos normal, pois o tempo de trabalho do licenciando no projeto PIBID também tem como foco o seu amadurecimento e a perda de timidez, presente em muitos professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; ORTEGA, J.M.; SOUZA, J.; ALBUQUERQUE, M.G. A influência do PIBID na formação inicial: construção do conhecimento e da identidade profissional de acadêmicos do curso de

licenciatura em matemática. IN: SEMANA DE MATEMÁTICA X (X SEMAT), 2010 Fundação Universidade Federal de Rondônia – Ji-Paraná. **Anais**. 2010. p.64-67.

BAPTISTA, J.G.; SILVA, R.B.; GAUCHE, R.; CAMILLO, E.; ROCHA, D.A.; LIMA, W.L.; GUIMARÃES, S.A.C.P.; OLIVEIRA, M.A.D.; SILVA, L.C.M.; PEREIRA, C.L.N. PIBID/Licenciatura em Química da Universidade de Brasília: Inter-relacionando Ensino, Pesquisa e Extensão. Química **Nova na Escola**, Vol.35, Nº1, Fevereiro 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Brasília, 2006.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª Edição. Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LENHARD, R. Fundamentos da supervisão escolar. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.
MOREIRA, H. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, p. 88-96, 1997.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no **II Congresso de Educação do Marista de Salvador**. Bahia, 2003.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R. Fac. Educ.**, Vol 22, Nº2. São Paulo, jul/dez 1996.

WIESBUSCH, A.; RAMOS, N.V. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. **IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul (IXANPEDSUL)**, 2012.

CARACTERIZANDO A PERCEPÇÃO VISO-MOTORA E ESCRITA EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monique Herrera Cardoso - UNESP – moniquehc@gmail.com

Marina Aparecida da Silva - UNESP – marinaapsilva9@gmail.com

Paola Matiko Martins Okuda - UNESP – paolaokuda@yahoo.com.br

Simone Aparecida Capellini - UNESP – sacap@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

A integração viso-motora é definida como uma integração harmoniosa entre as habilidades visual, perceptiva e motora, que requer a capacidade de traduzir a percepção visual em função motora, ou seja, a capacidade de coordenar olho-mão, e por isso possui um papel importante no desenvolvimento acadêmico da criança, sendo crucial para a aquisição de habilidades de leitura e escrita nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (PEREIRA; ARAÚJO; BRACCIALI, 2011; LAHAV; APTER; RATZON, 2013).

A integração viso-motora requer a conjunção da atenção voluntária e da capacidade de programação e reprogramação dos órgãos que irão realizar a atividade motora. Assim, a eficácia da velocidade de programação ocorre na medida em que as informações tátil-perceptivas se ajustam às informações visuais (GERMANO; PINHEIRO; OKUDA; CAPELLINI, 2013).

Problemas na integração visual-motora (por exemplo, copiar uma figura) podem ser decorrentes de problemas com a percepção visual (por exemplo, perceber um círculo) e/ou com as habilidades motoras (por exemplo, fazer as linhas de um desenho), bem como a integração de ambos. Tais alterações podem comprometer a aprendizagem de habilidades acadêmicas, como a escrita e a matemática, o que acarreta prejuízos no progresso escolar, e como consequência há o aparecimento de problemas emocionais, comportamentais e de aprendizagem (GERMANO; PINHEIRO; OKUDA; CAPELLINI, 2013; PIETERS; DESOETE; ROEYERS; VANDERSWALMEN; WAELVELDE, 2012).

As aprendizagens das habilidades de escrita dependem da percepção visual, ou seja, a construção de representações internas de informações visuais que fornecem características como forma, tamanho, posição no espaço e distância das letras, por exemplo; e da coordenação motora que é responsável desde a captação sensorial até a sequencialização adequada para a produção dos movimentos necessários para a expressão escrita caligráfica (ANDRADE; DIAS; OLIVEIRA;

LOCKS; NOGUEIRA; SANTOS, 2012; FUSCO; CARDOSO; CAPELLINI, 2012; OKUDA; PINHEIRO; GERMANO; PADULA; LOURENCETTI; SANTOS; CAPELLINI, 2011; VINTER; CHARTREL, 2010).

Uma das manifestações decorrentes das alterações de percepção viso-motoras é a disgrafia, que segundo o DSM-V (APA, 2013) está classificado entre os transtornos do neurodesenvolvimento, como um transtorno de aprendizagem específico da expressão da escrita e pode co-ocorrer com outros problemas de aprendizagem.

A disgrafia pode ainda ser classificada em dois tipos: a perceptiva; em que a criança não consegue fazer a relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases; e a motora, em que a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever (MARTINS; BASTOS; CECATO; ARAÚJO; MAGRO; ALAMINOS, 2013).

Com base no exposto acima este estudo teve por objetivos caracterizar e comparar o desempenho percepto-viso-motor e escrita de escolares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

2.METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado após aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista CEP/FFC/UNESP, sob o protocolo n° 0733/2013.

Participaram deste estudo 50 escolares que frequentam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Marília-SP, na faixa etária de 6 anos a 11 anos e 4 meses de idade, de ambos os gêneros, sendo 29 (58%) do gênero masculino e 21 (42%) do gênero feminino divididos em: **Grupo I (GI)**: composto por 10 escolares que frequentam o 1º ano do ensino fundamental, sendo 05 (50%) do gênero masculino e 05 (50%) do gênero feminino. **Grupo II (GII)**: composto por 10 escolares que frequentam o 2º ano do ensino fundamental, sendo 05 (50%) do gênero masculino e 05 (50%) do gênero feminino. **Grupo III (GIII)**: composto por 10 escolares que frequentam o 3º ano do ensino fundamental, sendo 06 (60%) do gênero masculino e 04 (40%) do gênero feminino. **Grupo IV (GIV)**: composto por 10 escolares que frequentam o 4º ano do ensino fundamental, sendo 07 (70%) do gênero masculino

e 03 (30%) do gênero feminino. **Grupo V (GV):** composto por 10 escolares que frequentam o 5º ano do ensino fundamental, sendo 06 (60%) do gênero masculino e 04 (40%) do gênero feminino.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos:

a) The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration, 6ª edição Beery e Beery (2010): Este procedimento analisa a interação entre as habilidades visuais e motoras. Consiste na reprodução de 24 figuras geométricas dispostas em ordem crescente de dificuldade. É composto de dois testes suplementares: o de Percepção Visual (PV) e o de Coordenação Motora. A pontuação é padronizada para identificar dificuldades em integração viso-motora, percepção visual e em coordenação motora.

b) Escala de Disgrafia Lorenzini (2003): composta por 10 itens de avaliação para a escrita, (linhas flutuantes; linhas ascendentes/descendentes; espaço irregular entre as palavras; letras retocadas; curvaturas e angulações das arcadas dos M, N, U, V; pontos de junção; colisões e aderências; movimentos bruscos; irregularidade de dimensões e más formas). O critério de pontuação utilizado para análise do desempenho na escrita dos escolares deste estudo é o proposto por Lorenzini (2003), sendo que a nota global para cada escrita variou de zero a dezessete pontos, sendo então considerado disgráfico todo sujeito que obtivesse nota igual ou superior a oito pontos e meio – equivalente a 50% da nota total.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na (Tabela 1) pode-se observar que os resultados, analisados pelo *Teste de Kruskal-Wallis*, mostraram que houve diferença estatisticamente significativa no desempenho em integração viso-motora, percepção visual e em coordenação motora entre os escolares dos grupos I, II, III, IV e V.

Tabela1: Distribuição da média, desvio padrão e valor de p dos grupos GI, GII, GIII, GIV e GV nos testes de integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Valor de p
IVM	I	10	13,00	2,40	< 0,001*
	II	10	13,50	2,12	
	III	10	17,10	2,85	

IVM	0,490	0,008	<0,001*	0,022	0,011	<0,001*	0,044	0,030	0,789	0,030
PV	0,790	0,595	0,004*	0,033	0,761	0,008	0,062	0,015	0,149	0,120
CM	0,095	<0,001*	0,002*	0,040	0,061	0,015	0,363	0,067	0,848	0,111

(alfa de Bonferroni = 0,005116)

Legenda: IVM – integração viso-motora; PV – percepção visual; CM – coordenação motora.

Na tabela 3 os resultados, analisados pelo *Teste de Friedman*, mostraram que houve diferenças estatisticamente significantes no desempenho dos escolares do GI, GII, GIII, GIV e GV nos testes de integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora quando comparados concomitantemente, indicando que em todos os grupos estudados a média de desempenho em coordenação motora foi superior ao desempenho em percepção visual e integração viso-motora.

Tabela 3: Distribuição da média, desvio padrão, mediana e valor de p de desempenho em integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora dos grupos GI, GII, GIII, GIV e GV.

Grupo	Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Valor de p
GI	IVM	10	13,00	2,40	0,021*
	PV	10	18,70	4,27	
	CM	10	19,20	3,19	
GII	IVM	10	13,50	2,12	0,003*
	PV	10	19,70	3,09	
	CM	10	21,60	3,69	
GIII	IVM	10	17,10	2,85	0,003*
	PV	10	20,30	3,53	
	CM	10	24,30	2,00	
GIV	IVM	10	20,50	3,75	0,016*
	PV	10	24,90	3,67	
	CM	10	25,90	4,25	
GV	IVM	10	16,40	3,47	0,001*

PV	10	22,40	3,10
CM	10	23,20	4,71

Legenda: IVM – integração viso-motora; PV – percepção visual; CM – coordenação motora.

A tabela 4 mostra que houve diferença estatisticamente significativa integração viso motora, percepção visual e coordenação motora para os grupos GI, GII e GV; e houve diferença estatisticamente significativa entre coordenação motora e integração viso-motora e percepção visual no grupo GIII.

Tabela 4: Comparação de desempenho entre Integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora.

Variáveis	Grupo				
	I	II	III	IV	V
PV – IVM	0,009*	0,011*	0,092	0,092	0,008*
CM – IVM	0,012*	0,007*	0,005*	0,074	0,007*
CM – PV	0,677	0,152	0,012*	0,360	0,720

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

Na tabela 5 os resultados, analisados pelo *Teste da Razão de Verossimilhança*, mostram a frequência de classificação em relação à qualidade da escrita dos grupos GI, GII, GIII, GIV e GV.

Tabela 5: Frequência de classificação da qualidade da escrita dos grupos GI, GII, GIII, GIV e GV.

Variável	Categoria	Grupo										Valor de p
		I		II		III		IV		V		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
Classificação	disgráfico	8	80,00%	0	0,00%	1	10,00%	2	20,00%	6	60,00%	< 0,001*
	não-disgráfico	2	20,00%	10	100,00%	9	90,00%	8	80,00%	4	40,00%	

Os resultados deste estudo mostram que houve diferença estatisticamente significativa na média de desempenho nas tarefas de integração viso-motoras, percepto visuais e coordenação

motora entre os grupos GI, GII, GIII, GIV e GV. Estes resultados corroboram a literatura nacional (RODRIGUES; CASTRO; CIASCA, 2009) e internacional (LEUNG; LAM; LAM; PAO; LI-TSANG, 2014; OVERVELDE; HULSTIJIN, 2011) que indicam que crianças do ensino fundamental passam a maior parte de seu tempo na escola em atividades que favoreçam a leitura e a escrita, ou seja, estão expostas constantemente às atividades de percepção visual, coordenação motora e integração viso-motora.

Ainda literatura (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; JAMES; GAUTHIER, 2009; TSAI; WILSON; WU, 2008) reforça que a integração viso-motora se desenvolve rapidamente durante a infância e se aproxima de níveis adultos por volta de 11-12 anos de idade e está envolvida na coordenação dos movimentos de função motora grossa e função motora fina e é um componente importante para os movimentos coordenados entre os olhos e as mãos para executar tarefas variadas, isto inclui as tarefas de escrita. A percepção visual está muito bem refinada até os 9 anos de idade. E por fim a coordenação motora deve estar adquirida permanentemente a partir dos 11 anos .

Um achado importante a ser ressaltado neste estudo é que, os escolares do GI, que estão no início do processo de alfabetização, apresentaram uma média de desempenho menor que os outros grupos, o que é esperado quando pensamos em desenvolvimento em integração percepto-viso-motora, percepção visual e coordenação motora. Porém, os escolares do grupo GV, que frequentam o 5º ano do ensino fundamental, apresentaram uma média de desempenho inferior quando comparados aos grupos GIII e GIV nestas tarefas, o que não condiz com o esperado para o desenvolvimento destas habilidades nesta fase escolar, uma vez que de 30 a 60% do tempo escolar é dispendido em atividades de escrita (CARDOSO; CAPELLINI, 2012; OVERVELDE; HULSTIJIN 2011).

A literatura mostra que a disgrafia está diretamente relacionada com a qualidade da escrita manual, que resulta de uma mistura complexa de componentes cognitivos e perceptivo-motores (controle motor fino, integração viso-motora, planejamento motor, propriocepção, percepção visual, atenção sustentada e consciência sensorial dos dedos), envolvendo uma série de movimentos rápidos, alternados e de tempo restrito, proporcionando o desenvolvimento e aprendizagem de novas competências para as crianças, de modo que falhas nesses processamentos podem comprometer o desempenho acadêmico (ALMEIDA, 2013; CARDOSO; CAPELLINI, 2012; OVERVELDE e HULSTIJIN, 2011; RODRIGUES; CASTRO; CIASCA, 2011).

Os escolares deste estudo, para todos os grupos, foram selecionados seguindo critérios metodológicos de exclusão rígidos, para que não houvesse a possibilidade da existência de

problemas que pudessem influenciar o desenvolvimento da percepção viso-motora, da percepção visual, da coordenação motora, ainda assim, os resultados deste estudo mostraram a presença de alterações nestas habilidades em todos os grupos participantes desta pesquisa, o que mostrou influenciar o desempenho na qualidade da escrita nos escolares do GI, GIII, GV e GV (tabela 5), isto indica que pode estar ocorrendo o ensino inadequado dos processos envolvidos na caligrafia, como uma instrução rígida, inflexível e forçadas nas primeiras etapas de aprendizagem, como também a falta de investimentos da escola em atividades que envolvam experiências percepto visuais, motoras finas e globais e de integração de ambas (ALLOWAY; ARCHIBALD, 2008; MARTINS; BASTOS; CECATO; ARAÚJO; MAGRO; ALAMINOS, 2013; ROSENBLUM; WEISS; PARASH, 2004; SUMMERS; LARKIN; DEWEY, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escolares dos grupos GI, GII, GIII, GIV e GV apresentaram alterações em integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora, estas alterações influenciaram a qualidade de escrita dos grupos GI, GIII, GVI e GV, caracterizando a presença do quadro de disgrafia nestes escolares. Ainda, este estudo constatou que os grupos GI, do primeiro ano do ensino fundamental, e o grupo GV, do quinto ano do ensino fundamental, são escolares com maiores comprometimentos, tanto na integração viso-motora como qualidade da escrita.

Diante desses achados, fica evidenciado que há uma possível relação direta entre o desempenho da integração viso-motora, da percepção visual e da coordenação motora na escrita caligráfica dos escolares do ensino fundamental deste estudo, sendo necessário que profissionais da educação e da saúde se atentem para tais características para prevenir o aparecimento do quadro de disgrafia desde o início do processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALLOWAY, T.P., ARCHIBALD, L. Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. **Journal of Learning Disabilities**, v 41, n 3, p 251-62, 2008.

ALMEIDA, I. C. Avaliação do processo de escrita manual em crianças com pobre qualidade da caligrafia e boa qualidade da caligrafia. Escola Superior de Saúde do Alcoitão, **Santa Casa da Misericórdia de Lisboa**, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM – V**, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANDRADE, S. M., DIAS, M. M. C. B. S., OLIVEIRA, E. A., LOCKS NETO, F., NOGUEIRA, R. M. T. B. L., SANTOS, N. A. Construção e Evidências Psicométricas de uma Escala de Avaliação da Percepção Visual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v 25 n 1, p 21-29, 2012.

BEERY, K. E., BEERY, N. A. **The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integragion**. 6º Edição. Texas: Pearson, 2010.

CARDOSO, M. H., CAPELLINI, S. A. Ocorrência da disgrafia em escolares com dificuldades e transtornos de aprendizagem. In S. A. Capellini, & M. N. Sampaio, & A. M. Oliveira (Ed.), **Tópicos e, transtornos de aprendizagem, parte II: ênfase na perspectiva interdisciplinar**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2012.

FUSCO, N., CARDOSO, M. H., CAPELLINI, S. A. Intervenção com a percepção visomotora em escolares com problemas de aprendizagem. In A. A. Ribeiro (Ed.), **Temas em Cognição, Linguagem e Aprendizagem**. Ubá MG: Suprema Editora Ltda, v. 1, p. 179-188, 2011.

GALLAHUE, D.L., OZMUN, J.C., GOODWAY, J.D. **Compreendendo o desenvolvimento motor - bebês, crianças, adolescentes e adultos - 7º edição -**. Editora Artmed, 2013

GERMANO, G. D., PINHEIRO, F. H., OKUDA, P. M. M., CAPELLINI, S. A. Percepção viso-motora de escolares com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. **CoDAS**, v.25 n.4, p.337-341, 2013.

JAMES, K.H., GAUTHIER, I. WhenWritingImpairs Reading: LetterPerception'sSusceptibilityto Motor Interference. *Journal of Experimental Psychology*,v 138, n 3, p 416–431, 2009. Lahav, O., Apter, A., Ratzon, N. Z. Psychological adjustment and levels of self esteem in children

with visual-motor integration difficulties influences the results of a randomized intervention trial.

Research in Developmental Disabilities, v.34, p.56-64, 2013.

LEUNG, M. M. P., LAM, C. S. Y., LAM, S. S. T., PAO, N. W. Y., LI-TSANG, C. W. P. Visual profile of children with handwriting difficulties in Hong Kong Chinese. **Research in Developmental Disabilities**, v.35, p.144–152, 2014.

LORENZINI, M.V. **Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra**. Dissertação de mestrado não publicada (Fisioterapia) – Programa de Pós-Graduação em Fisioterapia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2003.

MARTINS, M. R. I., BASTOS, J. A., CECATO, A. T., ARAÚJO, M. L. S., MAGRO, R. R., ALAMINOS, V. Rastreio da disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **Jornal de Pediatria**, v.89, p.70-74, 2013.

OKUDA, P.M.M., PINHEIRO, F.H., GERMANO, G.D., PADULA, N.A.M.R., LOURENCETTI, M.D., SANTOS, L.C.A., CAPELLINI, S.A. Função motora fina, sensorial e perceptiva de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **Jornal Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v 23, n 4, p 351-7, 2011.

OVERVELDE, A., HULSTIJN, W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. **Research in Developmental Disabilities**, v.32, p.540–548, 2011.

PEREIRA, D. M., ARAÚJO, R. C. T., BRACIALLI, L. M. P. Análise da relação entre a habilidade de integração viso-motora e o desempenho escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.21, n.3, p.808-817, 2011.

PIETERS, S., DESOETE, A., ROEYERS, H., VANDERSWALMEN, R., WAELVELDE, H. V. Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills? **Learning and Individual Differences**, v.22, p.498–504, 2012.

RODRIGUES, S. D., CASTRO, M. J. M. G., CIASCA, S. M. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. **Rev. CEFAC**, v.11 n.2, p.221-227, 2011.

ROSENBLUM, S., WEISS, P.L., PARASH, S. Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. **Reading and Writing: An interdisciplinary Journal**, v 17, p 433–458, 2004.

SUMMERS, J., LARKIN, D., DEWEY, D. Activities of daily living in children with developmental coordination disorder: dressing, personal hygiene, and eating skills. **Human Movement Science**, v27, p 215-29, 2008.

TSAI, C.L., WILSON, P.H., WU, S.K. Role of visual–perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. **Human Movement Science**, v 24, n 4, p 649-64, 2008.

VINTER, A., CHARTREL, E. Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. **Learning and Instruction**, v 20, p 476-486, 2010..

CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO PARA AS RELAÇÕES AFETIVAS E A AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

Daniela Ribeiro Braga - FCT/UNESP/Presidente Prudente – daniela-ribeiro@outlook.com

Andreia Cristiane Silva Wiezzel - FCT/UNESP/Presidente Prudente – andreia@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2009 iniciou-se o projeto Contribuições às relações interpessoais e a dinâmica em sala de aula na FTC – Unesp, Campus de Presidente Prudente, com o objetivo de realizar um trabalho em extensão e pesquisa que pudesse transformar as relações interpessoais no âmbito escolar. O projeto surgiu a partir de constantes relatos de professores, principalmente em relação a manifestações agressivas apresentadas por alguns alunos em sala de aula, deixando-os professores preocupados quanto ao desenvolvimento da socialização.

Pode-se compreender que a agressividade inicia-se no começo da vida, tendo como exemplo o "chute" ainda na barriga da mãe, enquanto o bebê está sendo gerado. O objetivo desta ação é que o bebê descubra o que é "eu" e o que não é, sendo, também, uma forma de reconhecimento do espaço.

A agressividade se manifesta antes mesmo do nascer do bebê e estará presente ao longo de toda sua vida. As condições do meio social influenciam muito em como pode ser manifestada, por isso a mãe ou cuidador precisa buscar meios de atendimento às necessidades afetivas das crianças, passando segurança a elas, para que possam ter confiança no mundo.

Assim que a criança nasce, precisa de uma mãe suficientemente boa, sendo esta aquela que se adapta às necessidades do bebê e as atenda. Neste processo a criança ganha confiança no mundo, entendendo que uma experiência está ligada a outra. O atendimento às necessidades afetivas é tão importante para a criança quanto a higiene e alimentação, pois a relação afetiva contribui positivamente à construção das bases do desenvolvimento emocional do indivíduo.

As crianças agressivas testam os pais, desafiam, provocam e com isso estão sinalizando que precisam de auxílio para lidar com esta agressividade. Quando a agressividade não é contida no espaço familiar, as crianças vão buscar na escola essa contenção, forçando o ambiente a ser um espaço em que se sintam seguras. As crianças que têm a segurança em casa, vão à escola mais em busca do intelectual, cognitivo. Os pais, portanto, quando mantêm as crianças com a

assistência necessária de amor e carinho, influenciarão positivamente no desenvolvimento emocional da criança.

Diante do ato agressivo os pais ou professores devem conter a criança, exercendo uma função de autoridade, sem desconsiderar o apoio afetivo.

É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem, elas próprias autoridades. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiverem a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranquilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades. (WINNICOTT, 1982, p. 101)

A autoridade dos pais, nesse sentido, é fundamental para o crescimento da criança, minimizando as complicações que a agressividade mal resolvida pode trazer. Todo o processo inicia-se com o amor materno e, mesmo que os professores se empenhem, nunca e nem devem substituir os pais.

Por isso, o amor materno que uma criança necessita é tão facilmente encontrado no seio da família e extremamente difícil fora dela. Os serviços habitualmente prestados pelos pais a seus filhos são de tal maneira considerados naturais que sua grandiosidade é esquecida. (BOWLBY, 2006, p. 70)

Por isso a importância de professores na educação infantil investirem no aspecto afetivo, proporcionando um ganho significativo para o aluno em sua saúde mental. A criança busca no professor o afeto e a assistência para que possa controlar sua agressividade.

Os cursos de formação de professores ainda não contemplam o estudo da agressividade na primeira infância, o que dificulta a interação dos professores com os alunos que a manifestam em sala de aula. Desta forma o projeto contribuiu à formação acadêmica por meio da relação teoria-prática, tendo em vista que, com a proximidade com o ambiente escolar é possível construir uma linha de pensamento maior no que se refere ao desenvolvimento emocional e às necessidades afetivas infantis, além de trazer experiência com as crianças agressivas e tímidas.

Será apresentado neste artigo o resultado do projeto realizado com uma criança de uma Escola Municipal de Presidente Prudente-SP, abordando o trabalho de uma das alunas voluntárias. O artigo se refere, portanto, a um recorte do projeto mais amplo. O objetivo principal do projeto, neste caso específico, foi o de amenizar os quadros de agressividade excessivos da criança participante, tomando-se, como base, o brincar.

2. METODOLOGIA

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, sendo aprovado (processo 66/2009). A pesquisa de natureza qualitativa, foi desenvolvida com um garoto de quatro anos – Rick (nome fictício) – aluno do Pré I, que estudava em período integral em uma escola de Educação Infantil de Presidente Prudente-SP. Foi indicado ao projeto devido apresentar atitudes agressivas em sala de aula, na percepção da professora.

Os instrumentos de coleta de dados foram: observação da criança em sala de aula, entrevista com o pai e, posteriormente, com a professora (momentos em que assinaram aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) e atividades lúdicas com a criança. Os dados obtidos foram categorizados e analisados com base na teoria winnicottiana.

Os encontros lúdicos, com a criança, ocorreram todas as terças-feiras, no período da manhã, tendo duração de 50 minutos. Rick participou do projeto, com idas à brinquedoteca, no período de 6/08/2013 até 26/11/2013, com o total de 14 encontros. Nestes encontros lúdicos com a estagiária, Rick tinha toda liberdade de escolher os brinquedos e brincadeiras. Também tinha a opção de inserir a estagiária nas brincadeiras, caso contrário, esta apenas observava o seu brincar.

O brincar foi escolhido como forma de coleta de dados e intervenção pois, para Winnicott (1982) as crianças brincam para dominar angústias, devaneios e ideias, o brincar é o ponto de encontro do mundo interno com o externo, a realidade e a fantasia, o mundo infantil e adulto. Por meio do brincar a criança pode realizar desejos, lidar com situações difíceis e até mesmo elaborá-las.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização da criança

Conforme a entrevista fornecida pelo pai, Rick tem um histórico conturbado desde a gestação. A mãe, sendo hipertensa, teve uma complicação e Rick nasceu, prematuramente, aos sete meses, precisando ficar no hospital por cerca de 15 dias. Depois de sair do hospital, foi cuidado pela avó paterna por volta de duas semanas e, após esse período, passou a ser cuidado

em uma creche. Nos seis primeiros meses do nascimento necessitava de muito cuidado, pois teve começo de refluxo.

A família, durante a semana, quase não tinha contato com o filho, tendo somente um certo espaço à noite, porém, o ambiente envolvia desentendimentos e vícios, tendo a criança presenciado situações complicadas. Os pais trabalhavam em tempo integral e, até mesmo nas férias, o mantinham em outras instituições que prestavam serviços durante este período. Rick não tem irmãos, a mãe decidiu não ter mais filhos por possuir problemas de hipertensão.

O pai destacou ainda que o filho apresentava atos agressivos verbais em casa e que estes tiveram início no começo de 2013, quando Rick mudou de escola e se iniciaram desentendimentos entre o casal. Afirmou que Rick era "agitado", gostava de brincar, mas era mal humorado de manhã, pois queria dormir. O garoto era um pouco obeso e o pai disse que ele era ansioso e gostava de comer. O pai, por sua vez, disse ser "chato", "nervoso" e que "gostava muito de festas".

A professora, em sua entrevista, destacou o comportamento do garoto em sala de aula como sendo reservado, com poucos amigos, com dificuldade na socialização, agredia fisicamente e, por isso, as outras crianças evitavam contato com ele. Devido a tantas confusões, Rick passou a ser taxado pelos próprios alunos de sua sala como o responsável por todas as dificuldades que surgissem, mesmo que não estivesse participando da situação. A professora apontou que o pouco acompanhamento da família no educar e a falta de trabalhar o aspecto afetivo, podem ser possíveis causas da agressividade.

Rick é um garoto na concepção da professora "câmera lenta", mais tranquilo, porém, desobediente. É carinhoso e amoroso, mas, quando a professora o repreende faz uma expressão de deboche e sorri. Em sala de aula é reservado, calado, resistente e tem dificuldade na socialização. Antes de fazer algo comunica à professora, mas não obedece quando ela não autoriza, em algumas dessas situações enfrentava-a e fazia caretas. Rick manifesta ser uma criança impaciente, sua agressividade ocorre por meios físicos, principalmente em disputas por brinquedos/objetos, muitas vezes quando conseguia os brinquedos os deixava de lado e não os cedia a nenhuma criança, mesmo que não estivesse brincando.

Na entrevista feita com a professora, esta relatou que entre a família da criança parece haver "pouco contato" e "falta carinho" entre os pais com a criança, sendo algo "isolado" e "frio". Pouco sabe da família, em princípio Rick morava com os pais e depois passou a morar com a mãe e os avós devido a separação do casal; o pai tinha contato com o menino apenas nos finais de semana.

3.2 Os encontros lúdicos

Os encontros lúdicos, inicialmente, foram marcados por brincadeiras que envolviam carrinhos, bonecos, super-herói, martelo e acessórios da maleta de médico. Rick parecia tentar consertar algo e, para isso, martelava vários dos brinquedos disponíveis na brinquedoteca, fazia “fórmulas” – como se fossem remédios – e oferecia a estagiária para que tomasse, ressaltando que ela “ficaria melhor”. Alternava essas brincadeiras com outras nas quais atropelava um personagem denominado por ele como “caçador” ou provocava batidas entre dois carrinhos.

Durante muitos encontros focou no martelo, saindo martelando tudo o que tinha pela frente, como se quisesse, também, consertar algo que, para ele, estava quebrado em sua vida. Realizava, também, a brincadeira de paciente e médico, sendo a estagiária a paciente, para quem ele criava formulas de remédios e lhe dava para tomar e “ficar melhor”. Ele desejava encontrar algo que o aliviasse.

Houve um pouco de dificuldade na interação com o aluno no início, pois ele parecia desconfiado, receoso e isto ocorreu desde o período de observação em sala de aula. Enquanto brincava, ele oferecia outros brinquedos à estagiária, para que ela brincasse sozinha. Após o terceiro encontro foi possível observar que uma relação empática e de confiança estava se estabelecendo. Começou a construir estradas e fazer com que os carrinhos passassem por ela, às vezes “consertava” trechos da estrada. No quarto encontro lúdico o aluno já ia receber a estagiária no portão da escola.

Rick passou a ter uma ligação forte com a estagiária a partir do momento que pediu sua ajuda em uma brincadeira. Isso ocorreu quando substituiu o martelo pelos copinhos coloridos, sendo uma brincadeira ligada à sexualidade, em que os copos se encaixavam, do maior para o menor. A confiança que a estagiária conseguiu construir com Rick, mantinha ele ativo nas brincadeiras, evidenciando alguns momentos de amor e ódio que passava com os pais.

A partir disso passou a brincar com o boneco “Batman” dizendo que estava triste, pegava o martelo e martelava os brinquedos da sala. Depois pegou uma chave de fenda e uma serra e tentava “consertar” um carrinho que estava quebrado. Tentou “consertar” e levar o carrinho, escondido no bolso, para casa. Faltou uma semana à escola e, ao retornar, as brincadeiras foram explicitando melhor os conflitos de Rick.

Passou a se interessar por quebra-cabeça e, durante a montagem, pediu auxílio à estagiária bem como relatou sobre um dia em que encontrou sua mãe caída no chão (desmaiada)

e que havia vários copos quebrados ao seu redor. Ele disse ainda, que o pai dele jogou água sobre ela e chamou o médico. O garoto estava muito impressionado, pois pensou que a mãe havia morrido. Na verdade a mãe dele tem problemas com bebida alcoólica, algo revelado pelo pai na entrevista. O suposto motivo seria ciúme.

Nos encontros seguintes relatava pesadelos nos quais a mãe estava em perigo, em meio a muitos monstros e o “Homem Aranha” estava presente. Alternava os relatos com brincadeiras com os bonecos de super-herói.

Ao final dos encontros, começou a brincar de “mágico”, fazendo com que os brinquedos que usualmente utilizava, aparecessem e desaparecessem. Começou a brincar de encaixar e empilhar copinhos, escondia as peças, brincava de adivinhar as cores. Nesse momento a professora começou a relatar que o aluno estava mais tranquilo em sala de aula, se envolvendo menos em agressões físicas, passando a ouvir mais e participar das aulas, ajudando a organizar a sala e apagar a lousa.

Nos últimos encontros ele brincou de médico e fazia “fórmulas”, porém, ao invés de “aplicá-las” na estagiária, como sempre fazia, aplicou em si mesmo, dizendo que o seu coração ficaria forte, apesar da dor. Posteriormente, fez um “curativo” no braço, com capa do Batman.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho realizado pode-se verificar alguns aspectos que possivelmente colaboraram nas dificuldades que Rick apresentava nos relacionamentos em sala de aula. A começar pelo nascimento prematuro e exposição a várias instituições e pessoas cuidando dele por períodos curtos, ocorrendo muitas interrupções nas relações afetivas. Necessitava muito da presença da mãe, mas, por motivo de saúde, isto não foi possível.

Além disso, houve uma mudança de escola e dificuldades nas relações conjugais, em que o próprio pai as associou com o início das manifestações agressivas da criança em casa. Somado-se à isto, há a questão da rejeição que Rick sente em sala de aula, ao ser culpabilizado por todos os problemas que ocorrem, mesmo que ele não esteja necessariamente envolvido.

Rick se mostrou reservado, com poucos amigos e devido a tantas confusões passou a ser taxado pelo próprios alunos de sua sala como o responsável por todos os problemas que surgissem, mesmo que não estivesse envolvido.

Também conclui-se que o ato de brincar contribui positivamente para o desenvolvimento emocional infantil. Como o brincar tem como função expressar o mundo interno da criança, servindo para dominar angústias, expandir a socialização, ter prazer e estimular a imaginação, Rick teve um espaço em que pode fazer uso de todas essas propriedades do brincar e reorganizar suas experiências difíceis.

Em sala de aula Rick passou a ser um aluno mais prestativo e participativo com os colegas e com sua professora, ajudando a apagar a lousa e arrumar as carteiras. Com os colegas suas condutas agressivas, passaram a acontecer com pouca frequência; os próprios alunos passaram a se aproximar de Rick e brincar junto, podendo dividir brinquedos e brincadeiras.

No campo da aprendizagem foi possível notar que Rick não dava mais desculpas à professora dizendo que estava cansado e que não queria fazer as atividades, deixando-as pela metade; ao contrário, passou a fazer todas as atividades e suas dificuldades foram sendo superadas.

No ambiente externo à sala de aula, ainda na própria escola, os demais funcionários escolares, relataram à estagiária, que o aluno havia melhorado sua socialização, sendo que muitas vezes havia entrado em confusões no pátio da escola ou no horário da merenda. O aluno passou a ser mais carinhoso e paciente com as “tias da escola”, com as regras e de modo geral com professores, alunos e funcionários. A melhora na conduta de Rick, portanto, não foi perceptível apenas à própria professora, mas, também, pelos funcionários de escola, que sabiam de suas condutas agressivas.

Em um ato agressivo da criança, a professora não pode colocá-la em um lugar de constrangimento, ou qualquer atitude que possa deixar a criança distante ou diferente das outras. Os pais precisam dar assistência necessária para que o filho não se sinta desamparado e que não se torne agressivo em situações que possam acontecer no espaço escolar ou familiar.

As atividades lúdicas permitiram o melhor interagir do aluno no espaço escolar, ajudando a minimizar as condutas agressivas. Por meio do brincar, foi possível conseguir reorganizar seus conflitos internos, ajudando a descobrir o que lhe proporcionava prazer, fazendo que se harmonizasse o ambiente social.

As mudanças nas condutas agressivas de Rick foram progressivas, apresentando diferenças, inclusive, nas atividades lúdicas, que deixaram de ser utilizadas apenas como meio para expressão da agressividade mas como forma de lidar com os conflitos e construir o seu futuro.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J.D. **Cuidados maternos e saúde mental**. Vera Lúcia Baptista De Souza (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo**. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1982.

CRIANÇA AGRESSIVA E TÍMIDA NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR

Andreia Cristiane Silva Wiezzel – UNESP/Presidente Prudente - andreia@fct.unesp.br

PROEXT/MEC/PIBIC/Núcleo de Ensino

1. INTRODUÇÃO

São frequentes as queixas de professores envolvendo alunos que apresentam timidez excessiva, atitudes agressivas, isolamento e outras características congêneres que podem interferir em sua aprendizagem e/ou na do grupo. A presente pesquisa justifica-se não apenas pelo fato de que um satisfatório clima de trabalho em sala de aula influencia de forma decisiva no processo de ensino-aprendizagem, mas, também, pela carência de trabalhos na área em nível nacional.

Com relação à agressividade na escola há alguns trabalhos, mas muitos destes voltam-se à questão do *bullying*, indisciplina, ou até realizam estudos sobre a agressividade, porém, no sentido de diagnosticá-la apenas ou com o objetivo de identificar a atuação dos professores diante do caso. Com relação ao tema *timidez*, ainda com relação a pesquisas nacionais, a situação é ainda mais complicada, pois, estas são, nos termos do projeto ora apresentado, praticamente inexistentes.

Há que se deixar claro que a timidez e a agressividade não são concebidas como algo ruim ou necessariamente patológico na vida com o aluno. Ambos fazem parte da essência humana e a proposta é trabalhar com os casos de dificuldades de condução dessas manifestações por parte dos alunos, professores e pais, pois os alunos com dificuldades de relacionamento não costumam responder ao padrão de relacionamento habitual que os professores têm com os demais alunos. Assim, os últimos não conseguem auxiliar muito a criança nesta questão, tampouco orientar aos pais.

As emoções, a afetividade, bem como o desenvolvimento social, influenciam na aprendizagem. Se há algum impedimento nesses âmbitos, a situação exige um tratamento diferenciado do aluno por parte dos professores, que, na maioria das vezes, não dispõem de formação específica a tal fim. E geralmente os pais também precisam intervir, porém, não sabem como e não há quem possa ajudá-los na escola.

O tema relativo à agressividade vem aparecendo de maneira surpreendente no contexto escolar no Brasil e no mundo. Compreender tal fenômeno não é simples, porém, é necessário para que se possa oferecer o suporte que essas crianças precisam, e contribuir à melhoria das relações em sala de aula, o que virá a refletir no desempenho dessas crianças.

Apesar das dificuldades que pode trazer à criança, conforme Winnicott (2005), a agressividade é algo inerente ao ser humano. É experimentada muito precocemente pela criança, já no início de sua vida, em sua relação com a mãe. A criança necessita da agressividade como forma de adaptação e segurança no início de sua vida, porém, com o tempo, precisa aprender a utilizá-la de forma construtiva.

A entrada na educação infantil marca um momento em que há um expressivo alargamento das relações sociais das crianças, que antes se limitavam à família. As experiências decorrentes de tais relações são muito enriquecedoras às crianças, porém, nem sempre, elas conseguem se beneficiar tendo em vista o fato de apresentarem condutas que mais as isolam do que as aproximam do grupo. Em função de uma agressividade mal direcionada, podem desenvolver sintomas de agressividade como não apresentar sintoma algum, sendo muito tímidas.

As crianças que manifestam muita agressividade tendem a ser rejeitadas pelas demais pela questão do medo e pelo fato de se tornarem estigmatizadas em sala de aula. No caso das crianças tímidas, conforme Falcone (2000), estas são nervosas e inibidas em novas situações, tendo medo de serem avaliadas negativamente. Costumam apresentar sudorese, tremor, rubor, diarreia, ansiedade, temem exposição a situações sociais, têm dificuldades em fazer amigos, falam pouco, a voz é baixa, têm medo e se isolam. Por conta disso evitam situações que lhes causem desconforto e, em alguns casos, as crianças se sentem perseguidas, e isto dificulta muito a aproximação com as pessoas.

Como as crianças tímidas, em geral, não são percebidas pelos professores, pois, geralmente “não dão trabalho”, estas crescem carregando as dificuldades. Cabe à família e à escola trabalharem juntas para compreender e ajudar essas crianças, evitando um possível comprometimento na sua vida adulta. Se a timidez se torna excessiva pode evoluir para um quadro de fobia social, causando mais problemas para esse indivíduo nos âmbitos sociais, profissionais, econômicos, sexuais e familiares. Da mesma forma, a agressividade pode se converter em tendência antissocial ou delinquência.

Conforme Winnicott (2005) nota-se que tanto a agressividade quanto a timidez estão muito relacionadas a conflitos/sentimentos vividos pelas crianças em suas relações afetivas primárias. A diferença é que, no primeiro caso, as crianças tendem a expressar seu mal estar de

forma mais explícita, ao passo que aquelas consideradas mais tímidas, tendem a reprimir seus sentimentos, não os expressando de forma direta.

Winnicott (1982) associa a timidez a contextos em que à criança sejam associados sentimentos de rejeição, insegurança, cobrança excessiva, frieza, relações parentais que lhe traga angústias (medo de não ser amado, de não ser atendido em suas necessidades, de não poder contar com a alguém que a auxilie, dentre outros). Tais sentimentos são elaborados na convivência com a mãe e demais familiares. Se a relação da criança com essas pessoas não garantir que se sinta amada e segura, esta tenderá a desenvolver características associadas à timidez.

Assim como na criança agressiva, a criança tímida terá impulsos agressivos e a raiva, que não será associada, propriamente, aos impulsos, mas às condições dos relacionamentos que tem ou que fantasia ter. Tal sentimento será resultado de frustrações no decorrer de seu desenvolvimento emocional, sobretudo quando ainda é totalmente dependente da mãe. A criança reprime seus sentimentos e sua timidez constitui expressão do represamento das emoções que não pode manifestar.

Ao propor Bowlby (1989) que a criança precisa ter boas relações, principalmente, durante os dois primeiros anos de vida, não se pretende definir ou identificar um tipo de família “ideal”, composta por estes ou aqueles membros. O que é importante ressaltar é a qualidade do ambiente e das relações afetivas que se estabelecem neste espaço, sobretudo as que se estabelecem entre a criança e alguém que se responsabilize por ela:

A vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe ou mãe substituta permanente, ou seja, uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel da mãe, mostra-se essencial à saúde mental do bebê. É essa relação complexa, rica e compensadora com a mãe nos primeiros anos de vida, enriquecida por inúmeras maneiras pelas relações com o pai e familiares, que a comunidade científica julga estar na base do desenvolvimento da personalidade e saúde mental (BOWLBY, 1989, p. 139)

Diante das necessidades emocionais que estão, em geral, na base das manifestações de agressividade ou timidez excessiva, necessário se faz compreender melhor tais fenômenos para que se possa pensar em formas alternativas de colaborar com a criança, já que nem todas poderão contar com o apoio familiar que necessitam para facilitar um desenvolvimento emocional saudável.

2.METODOLOGIA

Participaram da pesquisa, no ano de 2013, 17 (dezessete) crianças de uma escola municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente-SP, sendo 12 indicadas pelos professores pelo fato de terem condutas agressivas e cinco pelo fato de apresentarem características relacionadas a uma timidez excessiva.

A investigação foi desenvolvida com base na pesquisa qualitativa, em contribuição com a teoria winnicottiana. A coleta de dados ocorreu por meio de observações e entrevistas com pais e professores dos alunos e, também, por meio do *brincar*. É importante ressaltar que o *brincar* é utilizado com finalidade dupla no trabalho, isto é, tanto como forma de coleta de dados – já que não seria interessante se ater somente aos conteúdos provindos de entrevistas – quanto como forma de *intervenção*, possibilitando, também, um espaço de possível expressão e elaboração de conflitos pelas crianças.

A opção pelo brincar se deu por dois fatores. Primeiramente, conforme Aberastury (1992), por se tratar de crianças, o brincar é algo que está integralmente relacionado com a sua vivência diária, que ocorre a qualquer momento, com qualquer objeto e em qualquer situação. O segundo fator é que de acordo com as teorias estudadas sobre o brincar, este é um momento em que a criança aponta seus medos, suas fantasias e representa aquilo que não consegue expressar com palavras.

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

As brincadeiras não foram dirigidas e ocorreram de forma individualizada na brinquedoteca escolar. Cada estagiário era responsável por, uma vez por semana, possibilitar às crianças um espaço em que pudessem brincar livremente. Durante esses encontros, que tinha a duração aproximada de 50 minutos, as crianças poderiam brincar, desenhar, escrever, ler,

conversar, ouvir histórias. Os estagiários ofereciam à criança, além do espaço garantido ao brincar, a possibilidade de estabelecer um vínculo positivo e empático.

Winnicott (2005) afirma que a atividade lúdica além de possibilitar a expressão e elaboração de conflitos resulta em efeito terapêutico sem uma atividade terapêutica em sentido estrito. A atenção e a disponibilidade do pesquisador enquanto acompanha as brincadeiras das crianças favorecem este efeito terapêutico.

Com isso o autor amplia a concepção sobre o brincar e os seus benefícios sobre as crianças e aproxima a educação (em sua dimensão lúdica) da psicanálise. Desta forma, o brincar pode ser utilizado no cotidiano da educação infantil sem que o professor seja visto como terapeuta, pois esta não é sua função. Assim, o educador pode utilizar conhecimentos advindos da psicanálise para melhor compreender o desenvolvimento emocional de seus alunos e poder auxiliá-los de maneira mais efetiva em suas expressões agressivas e/ou de timidez excessiva.

O projeto, nesta perspectiva, propiciou a estas crianças momentos de intervenção lúdica, em que puderam externalizar angústias que poderiam ou não ser decorrentes de sua vivência escolar e que estavam interferindo na qualidade de seus relacionamentos, buscando promover uma melhoria nos processos interacionais, ao mesmo tempo em que investigou as possíveis origens de suas dificuldades.

Com relação aos pais cujos filhos participariam do projeto, foi esclarecido que os dados obtidos seriam mantidos sob sigilo e, no caso de serem divulgados em eventos, seriam utilizados nomes fictícios. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação neste trabalho serão considerados os dados do ano de 2013. Com relação às intervenções, 17 crianças foram atendidas: 12 crianças agressivas e cinco tímidas.

Por meio de entrevistas (tanto com relação àquelas relativas aos pais como as dos professores), observações realizadas pelos estagiários e intervenções lúdicas com as crianças, se pode verificar que as agressivas não apresentam relações satisfatórias com os colegas e professores e quase sempre as demais crianças da sala de aula conversam muito pouco com elas, pois, as brigas são constantes.

Com relação à aprendizagem, tais crianças apresentam dificuldades de concentração, distração e seus desempenhos são tidos pelos professores como razoável ou com muita dificuldade. No que se refere aos relacionamentos, em geral as relações afetivas entre as crianças e os cuidadores eram marcadas por falta de paciência, distância física e frieza. A maior parte delas passou ou estava passando por situações de vida que causaram ou estavam causando sofrimento (prisão dos pais, separação, evitação por parte dos pais, sentimento de rejeição pelos colegas de sala de aula).

Com relação aos encontros lúdicos, de maneira geral, sempre se mostravam receptivos ao trabalho, assim como afirmaram as estagiárias:

No decorrer desses atendimentos, percebo que nem sempre a criança que tem características agressivas, apresenta tais traços com os estagiários durante o processo da brincadeira. Aos poucos vamos criando certos vínculos que tornam a criança mais próxima de nós e dá-nos também a responsabilidade de não falhar com essa criança. (Estagiária G.)

“No primeiro atendimento, fui buscá-lo na sala de aula e fui muito bem recebida, convidei-o para brincar e prontamente aceitou”. (Estagiária A.)

Durante as brincadeiras, tinham preferência pelos animais de plástico, bonecos de super herói, bonecas e brinquedos de montar. Os animais sempre “participavam” de brigas, de ataques, de mordidas, ferindo-se uns aos outros e aos bonecos, que normalmente representavam as pessoas com as quais as crianças estavam em conflito. As estagiárias sempre eram convidadas a fazer parte das brincadeiras, frequentemente as crianças brincavam com estas “de morrer”, de “tomar veneno” e outras brincadeiras congêneres. Há que se ressaltar, nesta mesma linha, o fato de os meninos quebrarem muitos bonecos de super herói, especialmente quando estes representavam seus pais.

As crianças apresentavam algumas características comuns durante as brincadeiras: angústias decorrentes do Complexo de Édipo, concepções sobre si mesmas com base em valores ou como eram vistas/tratadas pelos cuidadores, conflitos com irmãos, conflitos com a chegada de novos irmãos, conflitos sexuais, abandono ou rejeição dos pais.

Durante as brincadeiras as crianças não só externalizavam seus conflitos e preocupações como tinham a possibilidade de elaborá-los e compreendê-los, tendo em vista, também, o fato de que certos desejos poderiam ser manifestados e satisfeitos, sem um retorno do

meio. Além disso, elas se envolviam com as estagiárias, sentindo liberdade para conversar, falarem o que pensavam sobre sua vida, exporem seus medos e insatisfações.

Muitas delas não queriam voltar para a sala de aula, exigindo da estagiária habilidade para conseguir convence-las: *“semana que vem eu volto para brincar com você”*, *“vou guardar os brinquedos e quando você voltar, eles estarão aqui”*. As crianças, por sua vez, em decorrência de seus conflitos e medos, chegavam a duvidar do que as estagiárias diziam, e afirmavam: *“eu sei que você não vai voltar”*, *“você não volta não”*.

Quanto às crianças consideradas extremamente tímidas, estas também sempre se mostravam receptivas ao trabalho, porém, levavam mais tempo para obter confiança nos estagiários. Na interação com os brinquedos, no início, a maior parte não utilizava o período completo da intervenção, pediam para sair antes. Houve casos de as crianças nem quererem brincar, apenas se sentavam ao lado das estagiárias e falavam sobre suas vidas, seus problemas, faziam queixas. Quando estavam brincando não queriam encerrar a atividade, mas ainda assim, voltavam à sala de aula.

As crianças, durante as intervenções, tinham preferência pelos animais de plástico, bonecos de super herói, bonecas e brinquedos “de casinha”. Manifestavam o desejo de serem corajosas, já que passavam por ansiedades e precisavam ser “fortes” para suportá-las, tais como o nascimento de irmãos gêmeos, medos de uma série de fantasias decorrentes de nascimentos, medo do escuro, insegurança, medo dos irmãos, ressentimento com os pais, o desejo de ter brinquedos, o abandono dos pais, o desejo de ter uma família. Apareciam, também, lutas diversas entre o bem e o mal, sugerindo a questão da ambivalência em suas relações com seus cuidadores. Apresentaram algumas características comuns durante as brincadeiras: curiosidade diante do sexo, angústias decorrentes do Complexo de Édipo, concepções ou fantasias acerca da sexualidade dos pais.

A respeito do impacto do projeto sobre as interações sociais das crianças, isto dependeu muito das condições internas e externas a estas, ocorrendo oscilações na evolução de duas das crianças participantes. Em entrevistas realizadas pelos estagiários, o projeto foi bem avaliado pelos professores e pais, que manifestaram interesse na continuidade do mesmo.

Os professores afirmaram que as crianças têm estado mais alegres, tranquilas e mais comprometidas com a realização das atividades em sala de aula, demonstrando melhora em vários aspectos: *“as crianças se desenvolveram bastante, já estão melhor; estão mais tranquilas e alegres”*; *“demonstram preocupação em fazer as tarefas”*; *“parou de sumir as coisas”*; *“agora [fulano] tem um bom relacionamento”*; *“melhorou com relação às regras”*; *“quando voltam da*

brinquedoteca parece que extravasaram, sentam, fazem a lição”; “está mais tranquilo, melhorou em tudo”; “está mais sociável, as crianças conversam bastante com ele, antes não”; “dá atenção [às pessoas]”; “tiveram grande melhora, assimilam melhor”, “houve melhora em comportamento”, “melhorou a parte da agressividade e atenção à lousa”; “está mais alegre”, “estão mais comunicativas”; “estão mais participativas”.

A direção da escola envolvida tem apoiado e colaborado amplamente na realização do trabalho. Como o projeto está em seu quinto ano em tal instituição, já fora possível estabelecer um procedimento e uma rotina de trabalho, de forma que as atividades desenvolvidas estão previstas no Projeto Pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de colaborar nas relações interpessoais na escola, tornando o ambiente de sala de aula mais propício ao processo de ensino-aprendizagem, o projeto possibilitou dados iniciais para uma possível compreensão de que não precisa haver situações extraordinárias de vida para que se constitua uma situação de agressividade ou timidez nas crianças. Ao que parece, as próprias questões e conflitos que as crianças se deparam durante o desenvolvimento, podem produzir alterações em seus estados emocionais, além das ocorrências mais graves.

Ainda que à criança seja oferecida a base necessária a um desenvolvimento emocional saudável, caracterizada pela ação dos cuidadores, isto não impede a existência de impulsos agressivos (dado que fazem parte do ser humano) e da própria timidez. A criança, para alcançar uma organização interna que a permita integrar a própria destrutividade, precisa de um ambiente acolhedor e que a auxilie em seus momentos de agressividade e timidez.

Para isto é necessário que o professor esteja atento para reconhecer os sinais do aluno e oferecer apoio e atenção. Ainda que percebam as dificuldades das crianças e almejem ajudá-las, a formação que os professores têm recebido não os permite ir além do procedimento rotineiro, que tende a desgastá-los muito e não produzir os efeitos esperados. Com a compreensão das crianças com dificuldades nos relacionamentos, os professores poderão estar mais próximos de seu mundo interno, de forma a poder refletir sobre alternativas mais efetivas para auxiliá-las.

Uma criança agressiva não bate no professor ou no colega por prazer, mas sim porque algo lhe angustia e esta é a forma de se expressar e pedir para que os outros a olhem e ofereçam aquilo que ela precisa para retomar seu desenvolvimento emocional saudável. Neste

contexto, a relação entre professores e alunos pode favorecer o desenvolvimento emocional da criança (WINNICOTT, 1966).

Ao entrar na escola a criança se sente sozinha e abandonada. Por isso é necessário que ela se sinta acolhida nesta nova etapa de sua vida, pois é nesse ambiente escolar que irá passar a maior parte do tempo e, portanto, tenderá a manifestar seus conflitos. Quando aparecem os conflitos em sala de aula é necessário que o professor esteja atento para reconhecê-los e oferecer o todo o apoio necessário e atenção, já que à escola cabe auxiliar a criança, também, em seu desenvolvimento social.

Vale ressaltar que a proposta é de que o professor possa, com base em conhecimentos referentes à psicanálise infantil, compreender as necessidades afetivas das crianças e reconhecer seu pedido de ajuda, interferindo de forma que o aluno seja auxiliado no reconhecimento e “controle” seus impulsos agressivos. Não se trata de intervenção clínica, mas de se relacionar com a criança com atenção, carinho e autoridade, ao invés de gritar com ela, excluí-la e estigmatizá-la, algo muito comum nas escolas e que acaba por agravar o problema.

Enfim, o projeto proporciona às crianças um espaço em que possam expressar livremente seus sentimentos e emoções por intermédio do brincar e a experiência de uma relação positiva com a estagiária. Trata-se de um tipo de relação que podem não ter em outro lugar.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações, clínica da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 .

FALCONE, Eliana. Ansiedade social normal e ansiedade fóbica: limites e fundamentos etológicos.
Revista de Psiquiatria Clínica, v. 27, n.6, jun. 2000. Disponível em:
<<http://www.hcnet.usp.br/ipg/revista/vol27/n6/artigos/art301.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

CRIANÇA E ALUNO: O QUE PENSAM OS FUTUROS PEDAGOGOS?

Marisa Farias dos Santos Lima – CEFAPRO/SEDUC/MT - marisamfs@gmail.com

Aline Rejane Caxito Braga - UFRJ- aline_caxito@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou investigar as representações sociais de licenciandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, *campus* Cuiabá, sobre os temas *criança* e *aluno*. Este contexto tem a finalidade de explorar hipóteses interpretativas sobre representações sociais do trabalho docente, segundo licenciandos da UFMT.

No estudo as *Representações sociais da perspectiva de futuro do trabalho docente segundo licenciandos da UFMT*, Andrade (et al, 2007) investigou 1574 sujeitos dos cursos de licenciaturas da UFMT (História, Letras, Filosofia, Biologia, Artes, Matemática, Geografia, Física, Química e Pedagogia), dos quais 1172 responderam o que foi solicitado: evocações para seis motes indutores e uma metáfora sobre o tema indutor *professor*, acompanhada de frase explicativa para a metáfora escolhida.

Dos resultados evidenciados por meio das evocações foi possível destacar o atributo *aluno* como importante elemento na constituição das representações sociais sobre o trabalho docente, estando alguns aspectos do seu significado sustentando as evocações sobre *razões para ser e não ser professor*, *atividades do professor nos dias atuais e no futuro* e, *do que depende e do que dependerá o trabalho do professor*.

Segundo o referido estudo o *aluno* surge no contexto das representações sociais do professor como um dos elementos fundamentais para uma boa atuação profissional desde que em condições ideais, nas quais atue como *aprendiz*. Ao mesmo tempo, nas questões *do que depende e do que dependerá o trabalho docente o aluno*, juntamente com o *poder público*, configura como ator social responsável pela existência e continuidade do magistério, desvelando a personificação dos responsáveis pelo êxito e pela própria existência da docência na atualidade, o professor.

A literatura da área destacou a existência de dicotomia entre representações de *criança* e de *aluno* segundo professores (FLEURY, 2004). Neste caso, a autora indica a existência de significados antagônicos aos atributos anunciando cisão no plano simbólico a

despeito da existência de um aluno real que, embora encarne a função social de *aluno*, também é *criança*.

2. METODOLOGIA

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são compartilhadas a partir da comunicação social; dessa forma, a discussão coletiva torna-se interessante, pois é possível observar no método como os significados são negociados e as opiniões formadas ou mudadas, a partir das influências que emergem durante as discussões.

Segundo Weller (2006), as primeiras experiências com grupos de discussão foram realizadas nos anos 50 do século passado, quando foram utilizados na pesquisa social empírica por membros da Escola de Frankfurt em especial pelo sociólogo e economista alemão Friedrich Pollok.

Sobre os grupos de discussão, é possível dizer que esse método evidencia as experiências individuais dos participantes, bem como as características sociais do grupo pesquisado. Nesse sentido, esta técnica de coleta constituiu-se como uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. Assim, os discursos representados nas evocações e a configuração dos resultados após o tratamento dos dados, suscitou a necessidade da elaboração de um roteiro de aprofundamento exploratório fundamentado nas seguintes indagações: Quais os significados atribuídos a *criança* e *aluno*? Quais as descrições e prescrições relacionadas a *criança* e *aluno*? Quais as articulações possíveis, quando se pensa em criança e os aspectos ligados a futuro, aprendizagem, construção do conhecimento e brincar? Como se pode pensar na criança considerada como ser do afeto do adulto? Explorar a possível dicotomia *criança-aluno*.

A partir dessas indagações, organizou-se o quadro de descritores para a elaboração e aplicação do roteiro no grupo de discussão. As participantes, ao chegarem, receberam um crachá numerado de um a oito e se posicionaram à mesa conforme a numeração dos crachás.

Antes do início da atividade foi explicado o objetivo do encontro. Foram apresentados os mestrandos envolvidos no processo, tanto o pesquisador como os observadores.

Após foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelas discentes. A atividade foi gravada em áudio e armazenada em fitas cassetes e arquivo digital.

Para a codificação das acadêmicas, utilizou-se um conjunto de letras que possibilitou a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na atividade. O desenvolvimento da atividade contemplou primeiro a temática relacionada a *criança*, depois, *aluno*.

O encontro teve uma duração de aproximadamente duas horas. As informações foram transcritas e o material organizado segundo os critérios estabelecidos no roteiro do pesquisador.

As informações coletadas no grupo de discussão foram transcritas e receberam o tratamento da análise compreensiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os excertos o *brincar* aparece como momento de socialização e está relacionado ao aprender e às relações emocionais. Dessa forma é possível inferir que a focalização dos licenciandos sobre a criança está em suas características de pureza e inocência, e demonstram a presença de um novo discurso sobre desenvolvimento.

Os trechos de depoimentos obtidos durante a realização do grupo de discussão mostram a definição para o termo *criança*:

Bem, eu entendo assim, inocente é diferente do adulto, já é sagaz em algumas coisas, pode tomar as suas decisões; agora, criança não, ela tá ali desenvolvendo ainda o caráter, desenvolvendo alguns aspectos cognitivos, afetivos, e aí, quando a palavra inocente remete a isso, né, acho que tá ligada (...) a questão da pureza, não da pureza de ser puro mas de ser sincero, NE, de depender de uma pessoa maior, de demandar cuidado; então, inocente nesse sentido. (GLC, 4º ano matutino)

Alguns atos, algumas decisões, fazem algumas coisas assim, sem pensar, e acabam assim, né, caindo na inocência porque não já viveram igual um adulto, pra saber que aquilo foi errado. Então é aquela primeira vista, né, aconteceu, eu não tinha ideia do que poderia acontecer. (VSS, 1º ano vespertino)

Vale ressaltar a presença do discurso de que a criança também seja uma transmissora de alegria para o adulto. Como também a ideia de que existem várias tipos de

infância que influenciam no aspecto de alegria dessa criança. Contudo, a representação social da criança inocente permeou a maioria dos discursos atribuídos a este objeto.

Foi possível perceber que o discurso das acadêmicas foram pautadas nos atributos: inocência, alegria, brincar e aprender.

Foi possível perceber que a maioria dos atributos revelaram características da criança associadas ao *bem-estar*, sendo o atributo *choro* apresentado como única evocação relacionada ao *mal-estar*. Dessa forma parece que os licenciandos, ao evocarem os atributos para o mote indutor *criança*, realizaram uma construção seletiva sobre o objeto, focando em especial os aspectos associados ao *bem-estar*.

Para o termo indutor *aluno* foi possível perceber que o atributo *aprendiz* trouxe uma possível personificação de um possível conjunto de rituais e uma prescrição esperada do sujeito que desempenha esse papel social. Foi possível observar também que ora os acadêmicos falavam de si e ora falavam do aluno/criança da instituição escolar, conforme pode-se observar abaixo:

O aluno é um aprendiz, colocará tudo que aprender na sua profissão.
(Sujeito 26, 1ºano matutino)
O aluno é um eterno aprendiz. (Sujeito 189, 3ºano matutino)
Quero ser um bom aprendiz. (Sujeito 40, 2ºano matutino)

Sobre esse aspecto Berger e Luckmann (2003), os papéis podem ser considerados como tipificações construídas pelas instituições, que a partir das experiências do indivíduo criam os papéis sociais. Essas informações remetem para as contribuições de Gimeno (2005) – o qual afirma serem essas construções sociais diretamente ligadas a mecanismos institucionais que definem o funcionamento da sociedade, como também as evoluções do papel das instituições em diversos momentos da História. Os futuros professores se mostraram cientes das dificuldades que possivelmente encontrarão na profissão, e os motivos que as geram também foram enumerados.

Nesse sentido o elemento *brincar* parece funcionar como elo entre as representações da *criança inocente*, com o da *criança em desenvolvimento*. Dado que tornou-se evidente na contemplação do fenômeno da focalização dos licenciandos sobre o objeto *criança* a partir da variável *ano*.

Os excertos do grupo de discussão revelaram que a configuração de *aprendiz* suscitou entre as participantes a responsabilidade do professor em ensinar o aluno *aprendiz*. O atributo *conhecimento* parece reforçar a configuração de aluno dedicado, que estuda.

Ah criança, acho que é aquela que vai atrás, procura fazer o melhor cada vez mais, às vezes até mais, vai bem na matéria, antes do professor dar e acaba se dedicando mesmo. (VSS, 1º ano vespertino)

Vai depender muito também de como o professor vai interagir com ele, porque eu mesma, nós mesmas aqui, temos professores que passam por nós que ai, vou te falar, faz um trabalho qualquer e entrega e ainda reclama que não tiro uma nota boa porque o professor também não deu aula. Agora, aquele professor que vem e instiga, você quer ler todos os textos, você quer participar, você quer responder quando ele pergunta e você quer fazer, porque, porque ele te instigou, despertou em você a vontade de aprender. Então, o aluno dedicado precisa que tenha um professor dedicado também, sabe, de ensinar, de querer despertar. (GNN, 3º ano vespertino)

[...] esse aluno dedicado não seria o bom? Aquele que aparece? (FLR, 3º ano matutino)

Quando se diz o aluno dedicado, a gente definiu duas situações que a gente vivencia muito no 4º ano, que a grosso modo é: o aluno direitinho, que vai ao quadro, que fi-ca correndo atrás de retroprojeto, sei lá o que, que se põe num papel assim, quase que de servente de professor, sendo que o papel dele não é esse, entendeu? E o aluno dedicado, que simplesmente não espera o mandar fazer, ele, por si só, corre atrás entendeu? E como você diz, já tem todo um leque de ferramentas, de recursos pra ele, e ele vai se utilizar disso, e quem tiver ao lado dele de certa maneira vai se servir disso também, enquanto o outro, que a gente tachou de oferecido, não; ele se conten-ta em aparecer bonitinho, lá. (CLA, 4º ano, vespertino)

Ah, então, para a professora, qual que é o dedicado que ela vai olhar, né? Vai olhar aquele que está fazendo tudo bonitinho, do jeito que ele quer, ou ele, que tá ali, aprendendo do jeito que ela teve impulso de aprender e de fazer? (FLR, 3º ano matutino)

A partir dos excertos apresentados é possível perceber que os sujeitos, ao falarem do aluno dedicado, se identificaram ora na condição de estudante, ora como futuros professores. Parece que ao falarem como alunos depositaram na figura do professor a responsabilidade de incentivar ou potencializar a dedicação, que foi configurada no contexto acadêmico. Porém, ao falarem como futuros professores demonstraram que o aluno deve levar para além da sala de aula a dedicação anunciada.

O elemento *bagunceiro* foi citado várias vezes e trouxe significados divergentes no *rol* geral dos discursos apresentados pelo grupo. Esse fato revelou que a centralidade da representação social de *aluno* anuncia uma dimensão idealizada, que se contrapõe ao aluno real, presente no cotidiano escolar conforme anunciado no grupo de discussão.

Os licenciandos evidenciaram que o aluno *bagunceiro* parece estar associado ao desenvolvimento cognitivo e à esperteza, fator que parece estar ligado à tentativa de utilizar os conhecimentos adquiridos na graduação. Em contrapartida os licenciandos destacaram a dificuldade em identificar e relacionar os conhecimentos teóricos na realidade do contexto educacional.

É por isso que eu falo; a gente, quando a gente tá aqui, que é uma coisa que tá muito no nosso curso, né? A gente fala das teorias, nã,nã,nã mas eu penso comigo, eu, quando eu for para sala de aula, penso, meu Deus será que vou conseguir chegar na sala de aula e identificar, olha, ele não está fazendo bagunça, ele tá ali cutucando o coleguinha porque ele tá querendo chamar a atenção por alguma coisa, porque ele tá na fase tal, e tá querendo identificar tal coisa; eu fico, será que eu vou ter essa disponibilidade em mim, pra enxergar isso em cada aluno? Eu gostaria, porque eu acho que é importante, eu penso; eu gostaria, será que vou dar conta? Espero que pelo menos alguma coisa. (FLR, 3º ano matutino)

Só que é o seguinte, você está no segundo ano e já pensa assim; provavelmente você vai chegar no seu quarto ano, como a gente diz vulgarmente, na boca, pensando assim, ou não; dependendo da escola onde você vai pegar um estágio de observação, seja lá o que for, se você, sei lá, dependendo da sua vivência daqui pra frente, ou isso vai fazer crescer essa força em você ou então morre pela metade e esfria. (CLA, 4º ano vespertino)

Eu penso que vai estar aliado com a questão das condições dela, da sala dela, com os alunos da sala dela; se ela tem tempo pra pensar isso, planejar e tudo, não trabalha, manhã, tarde e a noite, tem paciência de pensar “por que aquele menino tá fazendo aquela bagunça?” (GLC, 2º ano matutino)

As ligações entre *aprendiz*, *criança* e *bagunceiro* parecem demonstrar a mesma indagação de Quinteiro (2000): *quem é a criança que está no aluno?* A autora destaca em sua tese a negligência que se tem em relação à criança.

A pesquisadora afirma que o reconhecimento do aluno como ator social não significa que há uma atenção pautada para a auscultação da voz da criança. Dessa forma, atribuem-se sentidos diferenciados sobre suas ações e contextos. Hipoteticamente, pode-se pensar que a criança está ligada a *bagunceiro*, contrariando as características condensadas na figura de *aprendiz*, que trazem em sua essência aspectos de disciplina e passividade.

Na apresentação da ordem média de evocação, percebe-se que os atributos *aprendiz* e *dedicado* reportam para memória coletiva do grupo de licenciandos, o que parece revelar que o *aluno* é aquele que se dedica ao conhecimento. Sobre o elemento *aprendiz*, é interessante aproximá-lo aos estudos realizados por Tura, Macedo, Lopes (2007) e Gimeno

(2005), que identificaram esse elemento como um conceito que deu suporte para a formação de um discurso pedagógico que, no decorrer do tempo, construiu a categoria *aluno*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos excertos do grupo de discussão possibilitou a elaboração da hipótese que indicou a organização racional dos elementos estruturais como estratégia caracterizada por evitar conteúdos associados a aluno bagunceiro, motivada pela necessidade de preservação identitária, uma vez que os acadêmicos assumem os seus receios quando, diante de um aluno com tais características, temem não saber o que fazer e, mesmo, não saber se serão tecnicamente adequados. Observa-se assim certo grau de julgamento, em um exercício no qual os licenciandos caracterizam o bom professor e o professor descomprometido, julgamento este que anuncia o seu próprio.

Desta forma, falar do aluno bagunceiro mobiliza as inseguranças do futuro professor que se percebe pouco preparado para trabalhar com esta faceta do aluno. Provavelmente por esta mesma razão os significados associados à representação da *criança má* também tenham sido silenciados, o que deixa em evidência que a noção de *inocência* pode ser interpretada como aspecto idealizado, que se contrapõe a características associadas à *transgressão* e *bagunça*.

Assim, tanto a representação social de *criança*, quanto a de *aluno* parecem ser construídas em um exercício que prima por subtrair a contradição inerente a todo ser humano, nomeada a partir de antinomias tais como: amor e ódio, prazer e desprazer, construção e desconstrução. O que se percebe é a adesão ao modelo idealizado de ser humano que atende às demandas afetivas do adulto à medida que reafirma, sem colocar em risco, sua função de educador que protege, cuida, e de professor que ensina ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento.

O *aluno* parece ser representado em conformidade com a função social que lhe foi atribuída pela cultura. Desse modo sua definição é delineada, de acordo com os discursos, com forte marca institucional que definem seus objetivos e o cenário para sua atuação – a sala de aula. Assim, parece não emergirem significados acerca do aluno fora da escola.

Foi possível perceber que as características atribuídas ao aluno parecem influenciar diretamente na prática do professor e sua escolha de adesão ou rejeição à docência, conforme já anunciado nas pesquisas anteriores, principalmente os resultados de Andrade (et al, 2009) e Santos, Santos, Andrade,(2008).

Daí a forte associação entre inocência-alegria-brincar e dedicação-disciplina-aprendiz acompanhada pela cisão que não reconhece a criança no aluno. Este arranjo das representações sociais ora estudadas revela elementos que trazem consequências para o processo formativo tanto dos alunos, quanto dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude A **abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA A. S. P.; OLIVEIRA D.C. (orgs.), Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB.1998.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire (et al.) **Aspectos da Profissionalidade Docente a partir do estudo das representações sociais de Licenciandos**. In: Jornada Internacional em Representações Sociais 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.gosites.com.br/vjirs/evento.asp> Acesso em: 10 abr. 2015.

BERGER, Peter. Ludwig.; LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

FLEURY, M. **Há uma criança dentro da professora?** In: OLIVEIRA, Z. (org) Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMENO, Sacristan José. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância (in)visível.* Araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2007.

_____ **Sociologia da Infância:** correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa,** Ago 2006, vol.32, n°.2, p.241-260.

CRIANÇAS CONSTRUINDO SIGNIFICADOS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Aline de Souza Denzin – UFSCar – aline.denzin@gmail.com

Fernando Donizete Alves - UFSCar – fdalves@ufscar.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de Mestrado que faz parte dos estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Encontra-se nos estudos dedicados aos processos educativos de crianças em espaços escolares, dedicando-se principalmente a ouvir as crianças sobre suas experiências de ser criança e viver a infância.

A iniciativa desta pesquisa surgiu a partir de questionamentos a respeito das impressões das crianças sobre suas vivências no espaço do Projeto “Construindo o Amanhã”, que tem suas atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Laura Suriani Barbuio, localizada no município de Santa Rita do Passa Quatro (interior de São Paulo). As instituições proponentes são a Prefeitura Municipal em parceria com o Departamento Municipal de Educação de Santa Rita do Passa Quatro – SP. A inserção neste espaço foi feita com o intuito de ouvir as crianças sobre suas experiências ao estar em um espaço que foi planejado para elas e não com elas.

Para tanto, a pesquisa de Mestrado foi orientada pela seguinte questão: Como as crianças significam a sua participação no Projeto “Construindo o Amanhã”? Apresentamos como objetivo analisar os significados construídos pelas crianças sobre participação no Projeto “Construindo o Amanhã”, buscando compreender como elas significam o *estar* no Projeto.

A relevância no trabalho com crianças está em reconhecê-las enquanto sujeitos, participantes, colaboradoras da pesquisa. Pesquisando com as crianças queremos que estas se percebam enquanto produtoras de saberes e conhecimentos que são inerentes a

elas, que estão vivenciando a infância. Torna-se pertinente ouvir as crianças em pesquisas para que estas consigam sair da situação de invisibilidade em que comumente são colocadas.

Partimos do pressuposto de que fazer pesquisa com crianças hoje significa considerá-las capazes também de dizer a sua palavra, de significar as experiências que vivenciam junto a adultos, entre elas, podendo nos dizer o que pensam, trazendo suas visões a respeito daquilo que experienciam diariamente.

O desafio de ouvir as crianças envolve ainda a disposição em ouvi-las, por meio de uma escuta paciente, sensível, respeitosa e acolhedora, considerando seus relatos enquanto conhecimentos, saberes que são por elas construídos, sendo próprios e inerentes a esta infância, que vivencia suas experiências de maneira peculiar.

A busca pelas percepções das crianças sobre suas vivências é importante também para que a criança deixe de ser objeto nas investigações científicas e passe a ser sujeito, que colabora com a pesquisa, que traz sua experiência como conhecimentos e saberes próprios a essa infância que se coloca, que fala e é ouvida. Nesse sentido, a relação entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora passa a ser pautada numa perspectiva que reconhece e legitima os saberes trazidos pelas crianças, que se tornam então parceiras da pesquisadora na busca pela compreensão da experiência humana de ser criança (SOUZA; CASTRO, 2008).

No processo de pesquisar com as crianças, buscamos fazer com que a criança (colaboradora) e o adulto (pesquisadora) “se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005, p. 67), superando as contradições e possibilitando a humanização. Assim, buscamos romper com a cultura do silêncio, abrindo espaço para que as crianças pudessem dizer a sua palavra, ouvindo de maneira respeitosa, acolhedora e paciente, fazendo com que a relação entre a pesquisadora e as colaboradoras se tornasse o mais horizontal possível.

2. METODOLOGIA

Na metodologia da pesquisa de Mestrado, optamos pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, adotando como instrumentos de coleta de dados a observação

participante com registros em diários de campo e rodas de conversa gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

As colaboradoras dessa pesquisa foram crianças com idade entre 7 e 10 anos (Ensino Fundamental I), que frequentavam o Projeto “Construindo o Amanhã”, na EMEF do CAIC “Laura Suriani Barbuio”, localizada na cidade de Santa Rita do Passa Quatro - S.P.

Para a coleta dos dados, foram feitas inserções no espaço do Projeto junto ao grupo de colaboradoras no período oposto ao das aulas regulares do Ensino Fundamental I, das 12h30 às 16h30, horário em que eram desenvolvidas as atividades do Projeto, acompanhando uma única turma em todas as atividades. As observações foram feitas de segunda a sexta, durante os meses de abril, maio e junho de 2013 e as rodas de conversa foram realizadas uma vez por semana com as colaboradoras, sendo registradas por meio da gravação em áudio.

Por se tratar de um trabalho com crianças, este se diferencia em diversos aspectos de sua realização, pois há diferenças entre adultos e crianças, sejam físicas ou cognitivas, que podem dificultar a aproximação desejada.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar experiências e visões válidas. (ALDERSON, 2005, p. 423)

A pesquisa qualitativa apresenta-se enquanto abordagem privilegiada para o estabelecimento de relações estreitas, mais próximas aos sujeitos com quem se pretende pesquisar, possibilitando que a troca e a interação aconteçam de forma a favorecer a coleta de dados tanto mais fiéis quanto possível às percepções das crianças.

Consideramos que a metodologia qualitativa possibilita que, por meio da inserção no contexto de pesquisa juntamente com os colaboradores, se estabeleçam vínculos de maior proximidade, sendo assim uma abordagem que privilegia o trabalho com crianças que nos propusemos a realizar. Compreendemos a convivência e o diálogo como elementos importantes para o fortalecimento e estreitamento dessas relações e vínculos, pois convivendo com os colaboradores podemos fortalecer a confiança, o respeito e a amorosidade, que contribuem para que o diálogo aconteça, permitindo que as crianças sintam-se à vontade para dizer como percebem o mundo que as cerca.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados coletados, foram produzidas três categorias de análise. A primeira categoria, denominada: Vivências e convivências no Projeto “Construindo o Amanhã”, diz respeito principalmente aos dados coletados durante as observações e convívio da pesquisadora com o grupo de colaboradoras. A segunda categoria: Significando as experiências, traz informações referentes aos dados coletados principalmente nas rodas de conversas realizadas com as colaboradoras, em que foram abordados diferentes temas envolvendo as experiências no Projeto. A terceira categoria, nomeada: Estar no Projeto com olhos de criança traz informações sobre as impressões das colaboradoras sobre o estar no Projeto.

Convivendo diariamente com as crianças, a pesquisadora foi percebendo os significados desta convivência, que era marcada também por conflitos e disputas, pois assim como nos lembra Boff (2006), toda convivência é marcada por tensões e conflitos, pois é construída continuamente. É constituída ainda por brincadeiras, conversas e cooperação, que as fortalecem enquanto grupo. Esta convivência é também aprendido, pois diariamente elas aprendem os limites, o respeito e a tolerância na relação com o outro. Segundo Boff (2006, p.33), “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim *viver com* elas e não *apesar delas*”.

A aproximação com o grupo de colaboradoras desta pesquisa se deu por meio da convivência com as crianças, considerando que:

Conviver é conhecer a vida humana sempre em movimento: ora suave, ora abrupto; ora lento, ora vertiginoso; ora leve, ora sufocante; ora harmonioso, ora ensurdecedor. Vidas, vivências, amizades, sabores, cheiros, texturas, sons, palavras, cores, lágrimas e sorrisos tecem uma rede que embala o pesquisador(a), o(a) profissional, integrando-o(a) aos movimentos do viver e redirecionando-lhe o olhar para novas perspectivas, visões do mundo. (OLIVEIRA, 2009, p. 318)

Sendo assim, a pesquisadora buscou redirecionar o olhar para as vivências das meninas no Projeto “Construindo o Amanhã”, a fim de compreender suas maneiras de experienciar este espaço cotidianamente enquanto meninas que possuem valores e

posturas próprios que influenciam a forma como se percebem no meio em que convivem diariamente.

Convivendo no espaço do projeto, as crianças evidenciaram em suas falas a importância desta relação enquanto grupo dentro deste espaço, pois ao se reconhecerem e se perceberem enquanto grupo, as crianças vão construindo um sentimento de pertencimento, uma afetividade e um vínculo, que fazem com que estas passem a olhar umas para as outras, buscando seus pontos em comum. Reconhecendo também que há diferenças e divergências, passam a olhar também para o diferente, para aquilo que demanda que elas façam opções, tomando decisões que são imprescindíveis para a continuidade da convivência. Ao fazerem opções por aquilo que lhes é mais significativo, o grupo de colaboradoras vai delineando uma maneira própria de ser criança e viver a infância.

Para as colaboradoras desta pesquisa, o espaço escolar passa a se tornar também um espaço de brincadeira, de diversão, de convivência, sendo assim ainda mais importante no processo de formação das crianças inseridas neste espaço. É importante que a escola seja também um espaço que permita o brincar, pois o “brincar é fundamental para a criança na medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.21).

As crianças encontram momentos em meio às atividades em que podem conversar, falando sobre si mesmas ou sobre coisas que as inquietam. Encontram também espaço para a brincadeira, a fantasia, o faz-de-conta, a imaginação, presentes em suas brincadeiras. Compreendemos que “o desejo da criança não é de um retorno à infância, mas um desejo de experimentar, na brincadeira, o que ela não é na realidade, pois é neste espaço de faz-de-conta que ela pode vir a ser o que não é” (SOMMERHALDER, 2004, p.100).

Ao conviver com outras crianças e adultos no espaço do Projeto “Construindo o Amanhã”, as colaboradoras estão estabelecendo relações que são importantes para sua formação, produzindo entre elas saberes, valores e culturas que lhes são próprios, pois:

Enquanto a criança constrói um laço social, tem a possibilidade de se reconhecer no Outro, de reconhecer que o Outro porta marcas semelhantes às suas, na medida em que se filia a uma tradição existencial, a fragmentos da cultura. Trata-se de uma passagem entre o ser e o ter, entre a posição de objeto de desejo e a de sujeito que deseja. Todo ato

educativo transmite cultura/conhecimento, bem como um conjunto de saberes existenciais. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p.243).

Ao se reconhecerem e se perceberem enquanto grupo, as crianças vão construindo um sentimento de pertencimento, uma afetividade e um vínculo, que fazem com que estas passem a olhar umas para as outras, buscando seus pontos em comum. Reconhecendo também que há diferenças e divergências, passam a olhar também para o diferente, para aquilo que demanda que elas façam opções, tomando decisões que são imprescindíveis para a continuidade da convivência. Ao fazerem opções por aquilo que lhes é mais significativo, o grupo de colaboradoras vai delineando uma maneira própria de ser criança e viver a infância.

A convivência no espaço escolar propicia que as crianças experienciem diversas práticas sociais, ensinando e aprendendo na interação entre elas e entre elas e o ambiente, construindo e reconstruindo valores, posturas, idéias, formando-se em diferentes contextos ao longo da vida (OLIVEIRA et al, 2009). Nas falas de algumas colaboradoras, é possível identificar momentos em que elas dizem também aprender umas com as outras. Em alguns momentos, isso se configura em um tom de brincadeira, em que as crianças nomeiam as colegas e a si mesmas como professoras. Em uma fala isso fica um pouco mais evidente, quando Suzana, de 8 anos diz:

“As minhas amigas, a Aline, a Maria Joaquina, e... Larissa, e Carmen, parece uma professora pra mim, porque elas me ensina muito.”
(Suzana, 8 anos, Transcrição 18-06-2013, Título 1).

As crianças revelam em suas falas uma consciência sobre as aprendizagens e ensinamentos que fazem entre elas, reconhecendo-os como válidos e importantes. Ao nomearem-se professoras, destacam não só a admiração por aqueles que as ensinam nas atividades do Projeto, mas também acabam por dizer muito sobre suas próprias experiências de ensinar e aprender.

Tais experiências nos permitem compreender a importância em considerar a educação enquanto processo permanente, que se desenvolve pela própria curiosidade presente na convivência entre as crianças. O fato de que as crianças reconhecem que aprendem umas com as outras revela que de certa forma elas acreditam que sempre podem aprender mais. Segundo Freire (2011):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (p. 57)

Sendo assim, compreendemos que as atividades do Projeto “Construindo o Amanhã” representam espaços de ensinamentos e aprendizagens que possibilitam às crianças a busca curiosa por conhecer, por ensinar e aprender.

A partir das observações feitas durante as inserções e das rodas de conversa realizadas com as crianças da Turma 4, compreendemos que as colaboradoras caracterizam o estar no Projeto como um momento em que elas brincam e aprendem. Ao brincar, as crianças encontram espaço para desenvolver sua imaginação, criatividade e também para aprender. Consideramos que “a língua da infância é o jogo, é o brincar. Portanto, o aprendizado da criança é muito mais rico, muito mais significativo nesse espaço. Arriscamos dizer que para a criança não há outro espaço de aprendizado tão significativo que não seja o espaço lúdico” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.8).

Ao falar sobre suas experiências no Projeto, as crianças falam muito sobre seu brincar, momento muito apreciado por elas e que acontece independentemente das determinações e organização das atividades. O brincar entre as crianças acontece sempre que há interesse e disposição para que se envolvam pelo prazer de brincar. Mesmo em meio a algumas atividades, as meninas entregam-se à magia do faz-de-conta e soltam a imaginação.

As crianças compreendem as atividades do Projeto enquanto momentos de aprendizagem, mas que estas aprendizagens, para além do que se pretende que elas aprendam, possibilitam que elas conheçam e se reconheçam. Nesse sentido:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. (FREIRE, 2011, p. 65)

As crianças encontram nas atividades do Projeto possibilidades de aprender e também de brincar e se divertir. Sendo assim, o ir ao Projeto atende às expectativas do ponto de vista da aprendizagem, mas também lhes dá possibilidade de fazerem deste espaço e tempo uma oportunidade também de diversão e brincadeiras. Ambos os aspectos parecem ser importantes para as colaboradoras, que revelam gostar das brincadeiras e também do que aprendem nas aulas e atividades oferecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre suas experiências no Projeto “Construindo o Amanhã”, o grupo de colaboradoras desta pesquisa trouxe elementos importantes que permitem refletir sobre a educação como um todo e também sobre a educação da infância. A educação é aqui entendida como um processo permanente, que acontece em todas as esferas da vida humana e em toda sua extensão (FREIRE, 2001). Dedicar-se ao estudo da prática social de “ir à escola” implica ampliar os olhares acerca dos espaços e processos educativos desencadeados no espaço escolar. Ouvindo as colaboradoras desta pesquisa sobre suas experiências cotidianas no espaço escolar nota-se que a relação professor-aluno apresenta-se como uma relação em que a alteridade está presente, pois as crianças admiram os professores, valorizam o trabalho feito por eles e desejam estar próximas a eles.

Entretanto, é válido destacar que para além daquilo que o professor ensina, as colaboradoras revelam que existem outras aprendizagens e outros ensinamentos presentes no espaço escolar. Estão sempre a aprender e a ensinar, a viver sua cotidianidade. Peloso e Paula (2010, p. 5), nos lembram que:

Freire defendeu a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, que se tornou ao longo da história a vocação para a humanização, ou seja, não é possível ser humano sem participar de uma certa prática educativa. No entanto Freire afirmou que esta prática educativa não se dá em termos provisórios, mas em termos de vida inteira.

E é assim que também o fazemos ao defender a educação enquanto processo permanente de busca, de busca por ser mais, por tornar-se humano. Compreende-se aqui que os sentidos e significados desta busca para as crianças se constroem na convivência,

em que há a possibilidade de troca, de diálogo e interação. Ao participar das atividades do Projeto “Construindo o Amanhã”, as crianças estão convivendo e nesta convivência, estão construindo significados próprios que dizem respeito às suas experiências diárias de ser e estar sendo criança.

E é por ser e estar sendo criança que elas encontram lugar para a criatividade, a imaginação, a inventividade e a brincadeira em meio às suas vivências. As colaboradoras desta pesquisa trouxeram importantes considerações sobre o que é ser criança e viver a infância no Projeto “Construindo o Amanhã”, caracterizando seu dia-a-dia no espaço escolar enquanto experiências de brincar e aprender, de aprender brincando e brincar aprendendo.

As crianças participantes do Projeto criam maneiras próprias de ser e estar neste espaço, cultivando a brincadeira, a imaginação e a alegria em aprender com o outro, na convivência com os diferentes. Perguntam e se deixam perguntar, conhecem o novo e se reconhecem naquilo que já faz parte das vivências diárias.

Freire considerou o período da infância como condição da existência humana. É na infância que o ser humano, utiliza a sua curiosidade e se reconhece inconcluso e, por isso, caminha incessantemente em sua busca de *ser mais*. Nesse entender, é possível afirmar que se o ser humano, ainda criança, for estimulado a não perder a sua curiosidade que é natureza humana, pode concretizar sua busca e, de fato, *ser mais*, pois se assumirá com ser inconcluso – sempre – e vai entender a história como possibilidade. (PELOSO; PAULA, 2010, p.12)

Nesse sentido, retomamos a esperança trazida por Freire (2011) em “*Pedagogia da Esperança*”. Uma esperança de uma escola em que as crianças possam problematizar suas vivências, seus saberes, suas próprias vidas, sendo estimuladas pelo desejo em perguntar, pela curiosidade, pela procura e também pelo desejo em dizer a sua palavra, em trazer à tona as experiências de ser criança e viver a infância na escola. Uma esperança de “pôr em prática uma educação que, primeiro respeitando a compreensão do mundo dos educandos, os desafie a pensar criticamente” (FREIRE, 2011, p. 231)

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**, vol.II: convivência, respeito, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

OLIVEIRA, Maria Waldenez. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009. **Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009**.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 79, set/dez, 2009, p. 309-321.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire: alguns apontamentos. In: **33º Encontro da ANPED, 2010**.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

TRANSCRIÇÕES. Santa Rita do Passa Quatro, 2013.

DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE ESCOLARES NO USO DE MATERIAL DE APOIO A UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO ORTOGRÁFICA

Maria Nobre Sampaio- UNESP/Marília –marianobre.unesp@gmail.com

Cláudia da Silva – UFF- claudiasilvafono@yahoo.com.br

Maíra Anelli Martins – UNESP/Marília- maira.aneli@hotmail.com

Simone Aparecida Capellini- UNESP/Marília- sacap@uol.com.br

FAPESP / CNPq

1. INTRODUÇÃO

No contexto da atual realidade educacional, pode-se verificar um número elevado e crescente de escolares que apresentam dificuldade com relação ao aprendizado da ortografia. Diante dessa realidade, é necessário refletir sobre os processos envolvidos na aquisição do processamento ortográfico e sua relação com as metodologias utilizadas no ensino da ortografia da Língua Portuguesa.

Levando-se em conta o princípio alfabético do português brasileiro, que é composto por regularidades e irregularidades, faz-se necessário um ensino da ortografia que não gere ansiedade e tampouco reprima a escrita espontânea do escolar. São necessárias atividades que proporcionem uma reflexão do conteúdo a ser assimilado, de forma conjunta a um contexto e a construção de conceitos, e não de forma isolada e autoritária como é observado no sistema educacional de hoje.

Cervera-Mérida e Ygual Fernández (2006) defenderam em seus estudos que a aprendizagem do princípio alfabético é a condição indispensável para poder aprender, na ortografia, suas regras, irregularidades e exceções. Partindo desse pressuposto, os autores afirmam que é necessário, em um processo de intervenção, haver:

- Um sistema de “ensinar” ortografia que não gere ansiedade;
- Desenvolver sequências de instrução que cheguem à automatização e que sejam adequadas para cada tipo de erro, considerando as dificuldades nos processos psicolinguísticos subjacentes;
- Potencializar os mecanismos de autorregulação e metacognição;

- Compensar os mecanismos fracos com mecanismos fortes.

De acordo com o exposto acima, este estudo teve como objetivo verificar o desempenho ortográfico de escolares a partir do uso de um material de apoio durante o programa de intervenção ortográfica.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP - Marília - São Paulo sob o protocolo nº. 1003/2010.

Participaram deste estudo 20 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental público da cidade de Marília-SP. Os escolares apresentavam dificuldades ortográficas mediante pontuação obtida na aplicação do Protocolo de Avaliação Ortográfica – Pro-Ortografia (BATISTA; CAPELLINI, 2011; SAMPAIO, 2012).

Foram excluídos deste estudo escolares com histórico de deficiência auditiva, visual, cognitiva ou motora constante em prontuário escolar ou relato dos professores, bem como os escolares que não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis.

Os escolares foram submetidos ao programa de intervenção com as dificuldades ortográficas (SAMPAIO, et.al., 2013) que foi elaborado a partir da classificação semiológica dos erros desenvolvida por Cervera- Mérida e Ygual-Fernández (2006). De acordo com estes autores, os erros ortográficos podem ser de origem natural ou arbitrária. Entre os erros de ortografia natural destacam-se os erros por correspondência fonema-grafema unívoca, omissão e adição de segmentos, alteração na ordem dos segmentos e junção ou separação indevida de palavras. Entre os erros de ortografia arbitrária destacam-se os erros por correspondência fonema-grafema dependentes de contextos e os erros por correspondência fonema-grafema independentes de regra.

De acordo, portanto, com esta classificação, o programa de intervenção é composto por 16 sessões, estruturado em três módulos:

- Módulo 1: Intervenção para os Erros de Ortografia Natural;
- Módulo 2: Intervenção para o erros de ortografia Arbitrária – Dependentes de contexto;
- Módulo 3: Intervenção para os erros de ortografia Arbitrária – Independentes de regra).

O programa foi aplicado na própria escola, de forma individual, duas vezes por semana, com duração média de 50 minutos por sessão, em horário contrário de aula dos escolares.

Durante o programa supracitado, foi fornecido individualmente aos escolares um caderno pautado intitulado “Caderno Especial” que teve como objetivo servir como material de apoio, aos escolares, durante e após o programa de intervenção realizado. Ao final de cada sessão, o escolar era solicitado a preencher o caderno onde cada folha do caderno correspondia a uma sessão do programa e esta mesma folha foi dividida em duas partes. Na primeira parte da folha foi solicitado que o escolar escrevesse as palavras que havia memorizado da sessão trabalhada, sem dúvida com relação à grafia correta. Na segunda parte da folha era solicitada uma escrita reflexiva a cerca da sessão trabalhada, ou seja, o escolar respondia a perguntas, feitas pela pesquisadora, tais como: “O que aprendemos hoje?”, “Qual regra ortográfica vimos hoje?”, “O que você achou mais importante na sessão de hoje?”, como na ilustração abaixo:

SESSÃO
1- Escreva as palavras que você memorizou hoje e que tem certeza de como são escritas:

2 - O que aprendemos hoje?

Como forma de análise, foi atribuído 1 ponto para cada palavra escrita ortograficamente correta (referente à primeira atividade realizada no caderno) e os erros ortográficos apresentados na segunda atividade foram somente analisados e classificados segundo a semiologia. A pontuação da classificação semiológica dos erros foi realizada mediante a atribuição de 1 ponto para cada tipo de erro, segundo a classificação semiológica descrita por Cervera-Mérida e Ygual- Fernández (2006). Os dados foram analisados estatisticamente pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 17.0.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, os mesmos serão apresentados em três gráficos. O Gráfico 1 apresenta a média de erros de ortografia natural (erros por correspondência fonema/grafema unívoca, omissão, adição, inversão de grafemas e separação ou junção indevida de palavras) em relação às sessões do programa de intervenção.

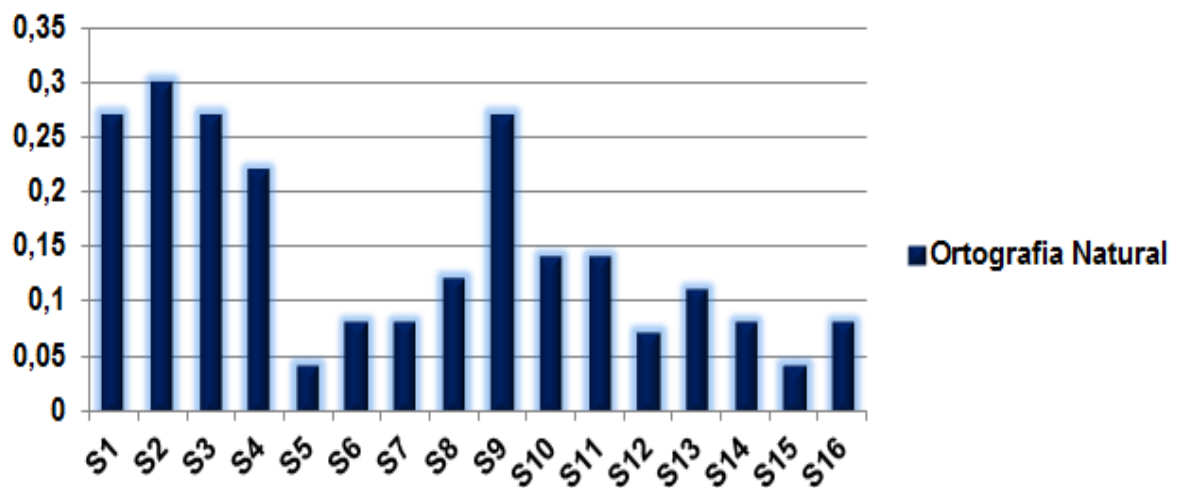


Gráfico 1: Desempenho dos escolares em relação aos erros de ortografia natural durante o programa de intervenção.

É possível observar um desempenho oscilante dos escolares e, de forma geral, uma diminuição deste tipo de erro ortográfico ao longo da aplicação do programa de intervenção. Vale ressaltar que a maior média apresentada destes erros apresentam-se no início do programa e nas sessões pertencentes ao Módulo 1 onde os erros desta natureza eram tratados. Dessa forma, os dados deste estudo corroboraram com os resultados de Cárnio et al. (2006) e Moojen et al. (2003) que apontaram a relação entre o desempenho em atividades fonológicas com o desenvolvimento da escrita, concluindo em seus achados que as médias de acertos nas tarefas de consciência fonológica melhoram o desempenho na escrita.

O Gráfico 2 apresenta a média de erros de ortografia arbitrária (erros por correspondência fonema/grafema dependente de contexto e independentes de regra) em relação às sessões do programa de intervenção.

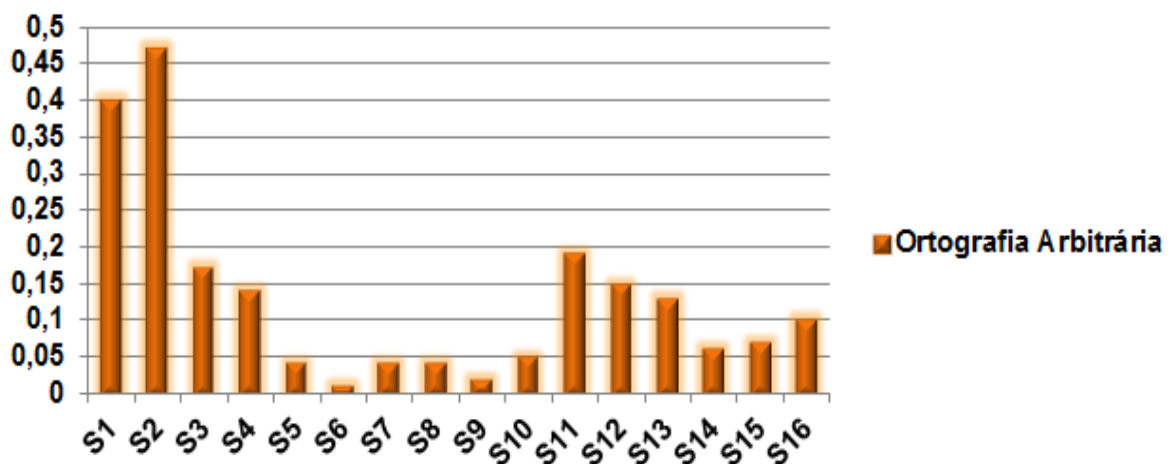


Gráfico 2: Desempenho dos escolares em relação aos erros de ortografia arbitrária durante o programa de intervenção.

Os dados apresentados no Gráfico 2 também apresentaram um desempenho oscilante e a média de ocorrência deste tipo de erro ortográfico, de forma geral, diminui com o avanço do programa de intervenção. Pode-se observar também que as menores médias de ocorrência deste tipo de erros ocorreram entre as sessões pertencentes ao Módulo 2 e 3 onde os erros de correspondência fonema/grafema dependentes de contextos e independentes de regras foram trabalhados de forma sistemática. Esses dados vão de encontro com Morais (2003) que afirmou que alguns contextos ortográficos são mais fáceis de serem aprendidos pelos escolares do que outros, indicando que esta hierarquia na aprendizagem ortográfica ocorre de forma gradual. No entanto, os dados neste estudo evidenciaram que o uso de estratégias reflexivas/constructiva de conceitos a cerca dos conhecimentos ortográficos e atividades mnemônicas auxiliam o escolar nesta apropriação e diminuem os erros ortográficos de natureza arbitrária.

O Gráfico 3 apresenta a média de palavras escritas ortograficamente corretas pelos escolares em relação às sessões do programa de intervenção.

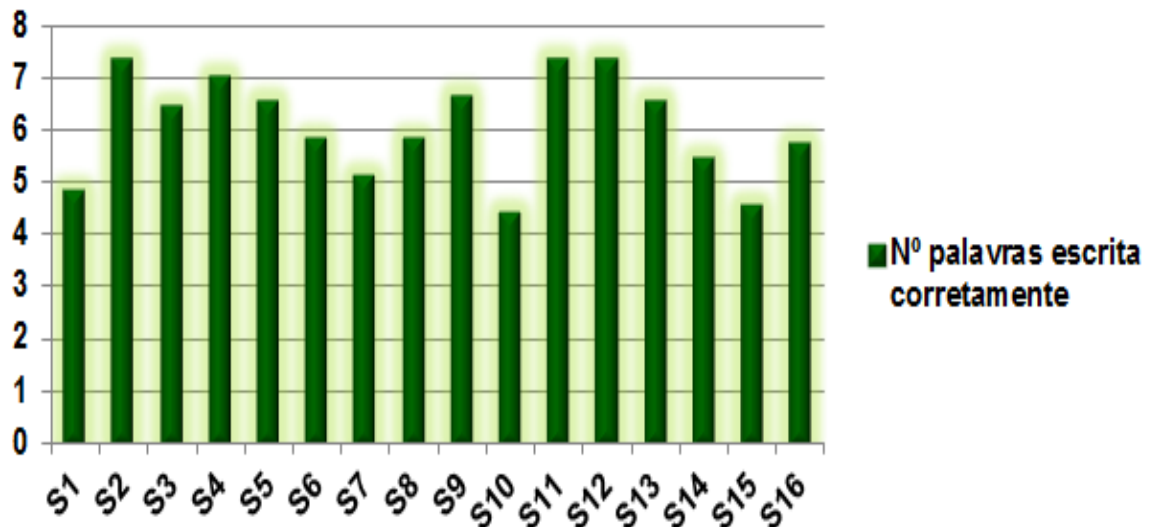


Gráfico 3: Desempenho dos escolares em relação aos número de palavras escritas ortograficamente corretas durante o programa de intervenção.

Os dados permitiram observar que o comportamento oscilante ainda é presente neste estudo, porém, ao contrário dos demais gráficos apresentados, nota-se que o desempenho dos escolares em palavras memorizadas ortograficamente corretas não progrediu de forma significativa no decorrer do programa de intervenção. Dessa forma, a oscilação presente no desempenho dos escolares submetidos pode ser indicativo da relação entre a memória de trabalho com a memória de longo prazo (BADDELEY, 2003) uma vez que as informações armazenadas apenas na memória de trabalho podem perder-se em pouco tempo (MATLIN, 2004) se não estimulada com outras estratégias mnemônicas para a mesma permanência da informação no léxico ortográfico (MONTEIRO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ortografia é uma convenção social que visa à padronização da forma escrita, evitando por meio dela, diversas maneiras de escrever dentro de uma mesma língua. Dessa forma, a convenção ortográfica facilita a comunicação social, independente do tempo, cultura ou região de um mesmo país.

No entanto, os erros de ortografia ainda são fonte de discriminação social, uma vez que os indivíduos que ainda cometem transgressões ortográficas são alvos de rótulos indesejáveis e muitas vezes seu desempenho acadêmico é apenas avaliado com relação ao desempenho ortográfico.

Os resultados deste estudo indicaram que, de maneira geral, os escolares diminuíram os erros ortográficos registrados no material de apoio no decorrer do programa de intervenção ortográfica e aumentaram o número de palavras memorizadas e registradas ortograficamente corretas. Dessa forma, os dados obtidos podem indicar que o uso do material de apoio pode vir a auxiliar os escolares a amenizar as dificuldades ortográficas uma vez que o material pode ser utilizado como consulta durante e após o término da aplicação do programa.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends Cognitive Science**, v. 4, n. 1, p. 417-423, 2003.

BATISTA, A. O., CAPELLINI, S. A. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina**. *Psicologia Argumento*, v. 29, n.67, p. 411-425, 2011.

CÁRNIO, M. S. et al. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças do ensino fundamental. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 4, p. 231-242, 2006.

CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. **Uma propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores**. *Revista de Neurología*, v. 42, n. 2, p. 117-126, 2006.

MATLIN, M. W. **Psicologia Cognitiva**. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 5. ed, 2004.

MONTEIRO, C.R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**, v.35, n.2, p. 271-302, 2010.

MOOJEN, S. M. P; DORNELES, B. V.; COSTA, A. Avaliação psicopedagógica no TDAH. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Org.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.107-116.

MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003. 128p

SAMPAIO, M.N. **Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2012.

SAMPAIO, M.N.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A.; CERVERA-MÉRIDA, J.F.; CAPELLINI, S.A. **Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas: proposta de um modelo clínico e educacional**. 1.ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2013.

DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES REVELAM EM MOBILIZAR CONHECIMENTOS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Izabel da Conceição Soares da Costa – Secretaria Executiva de Educação do estado do Pará-
izabelsoaresdacosta@gmail.com

Ana Paula Silva - Universidade Nova de Lisboa - profa.ap.silva@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

Os problemas sociais existentes hoje na escola no Brasil, como a violência, a evasão escolar, o uso indevido de drogas e outros, acabam tornando o trabalho do professor mais complexo.

Em Belém, conforme noticia oficial, existem pelo menos dez escolas localizadas nos bairros bastante violentos, em que os professores mais se confrontam com as diversas questões sociais. Esse fato na opinião da pesquisadora acaba influenciando no comportamento dos alunos, exigindo assim que os professores utilizem práticas pedagógicas mais eficazes para trabalhar as diversas situações sociais evidenciadas na sala de aula.

Por outro lado, existe uma espécie de resistência em estar trabalhando a realidade social do aluno, dando-se preferência apenas aos conteúdos existentes na grade curricular da escola. Por essa razão, muitas atividades são focadas em datas cívicas ou projetos distantes do currículo escolar, desconhecendo muitas vezes os professores até esses projetos.

Todas essas situações observadas pela pesquisadora fazem repensar qual a qualidade da formação inicial desse professor, bem como sua prática pedagógica. Sendo a sociologia da educação uma das disciplinas que mais discute a realidade social da escola, o foco da pesquisa foram as dificuldades que os professores revelam em mobilizar conhecimentos da sociologia da educação na sua prática pedagógica.

Alguns pontos de análise para o problema investigado foram escolhidos tais como:

1. A utilização do ensino, da pesquisa e da extensão durante o desenvolvimento da disciplina sociologia da educação;
2. As dificuldades dos professores em sala de aula;
3. O tempo para planejar as atividades; em que podem ser inseridas estas temáticas;
4. Conclusão.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo geral analisar dificuldades que os professores revelam em mobilizar conhecimentos da sociologia da educação na sua prática pedagógica.

2.METODOLOGIA

Para se analisar as dificuldades que os professores revelam em mobilizar conhecimentos da sociologia da educação na sua prática pedagógica, optou-se por utilizar as abordagens qualitativa e quantitativa. E como estratégias de coleta de informações a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. De acordo com Severino:

Quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade da linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois com estas designações, cabe referir-se a conjunto de metodologias, envolvendo eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias as metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de fazer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119)

Deste modo, com o objetivo de reforçar o estudo até aqui desenvolvido, e procurando assegurar a sua viabilidade e operacionalidade, optamos por um estudo teórico-empírico. Numa primeira fase, procedemos a recolha de dados através do recurso a instrumentos de caráter qualitativo (análise documental) e posteriormente instrumentos de caráter quantitativo (o inquérito por questionário).

A população alvo constou de 33 professores que durante sua licenciatura cursaram a disciplina sociologia da educação, e lotados em 10 escolas da rede pública estadual de ensino em Belém do Pará. Sendo que as instituições de ensino superior onde os professores da amostra estudaram estão referidos, no decorrer deste artigo com os códigos: 1*, 2*, 3*, 4*, 5* e as escolas da Rede Pública estadual que foram alvo da pesquisa com os códigos: A, B, C, D, E, F, G, H, I respectivamente.

As repostas foram tratadas estatisticamente, e discutidas com a teoria disponível.

2.1 Referencial teórico

Para Freire, a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada. Segundo ele:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1998, p. 43-44)

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 23) “[...] não há docência sem discência” e, ao mesmo tempo em que um ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, essa é a possibilidade da reconstrução partindo da realidade do educando. É visível, dessa maneira, o acontecimento da prática educativa, que se faz necessário no aprendizado de alunos e no ensino dos educadores.

A prática educativa não é simplesmente uma mudança de comportamento, mas de acordo com os relatos de Freire (1996), não tem como separar os acontecimentos no cotidiano dos alunos e nem marcar horários para que aconteça o aprendizado, mas se deve aproveitar cada momento vivenciado pelos educandos seja em qual for o lugar ou situação, essa prática automaticamente virá, sem ser um programa.

Para Freire (1996, p. 43) “[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito”. Nessa perspectiva, é que surge a curiosidade epistemológica do sujeito, ou seja, esse é o fundamento que precisa existir na prática da formação do docente.

O autor diz ainda que para se pensar certo não são necessárias regras de deuses ou guias de professores intelectuais, pelo contrário, o pensar certo supera o ingênuo, e tem que ser produzido pelo próprio aprendiz, embora juntamente com o professor formador. É notável que aquele professor que se preocupa com o aprendizado dos alunos se dispõe em ter um ótimo relacionamento, sendo realmente um orientador que estimula nos educandos o prazer e o desejo pelo ensino.

Bourdieu, em seus escritos, procurou questionar, nas sociedades de classes, como e por que pequenos grupos de indivíduos conseguem se apoderar dos meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade, construindo categorias, e visões de mundo às quais todos os outros são obrigados a se referir. Segundo Bourdieu (2008), a escola não é um instrumento neutro, nem é um instrumento que promova uma mudança social, e acaba adotando um discurso dominante e impondo a seus alunos de maneira dissimulada esses valores. Bourdieu afirma que a

Escola não é uma promotora da mobilidade social e sim uma reprodutora das desigualdades sociais. Na medida em que ela adota um discurso dominante e que esse discurso se torna uma prática igual.

Embasado o pensamento da investigadora, fundamentalmente, nestes dois autores, partiu-se para a pesquisa empírica.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A utilização do ensino, da pesquisa e da extensão durante o desenvolvimento da disciplina sociologia da educação:

É possível observar neste estudo, que mais de 50% dos professores, durante as aulas de sociologia da educação, tiveram contato com temáticas e competências e habilidades técnicas que favorecessem o processo ensino/aprendizagem. Desses, aparece em primeiro lugar os que estudaram na Instituição 4*, com 40,90%, em segundo na Instituição 3*, com 22,72%. Onze professores declararam que durante o desenvolvimento da disciplina sociologia da educação não foram trabalhadas temáticas com competências e habilidades técnicas que favorecessem o processo ensino/aprendizagem.

Vinte professores declararam que durante as aulas de sociologia da educação foi estimulada a formação do cientista mediante a disponibilização dos conteúdos e dos métodos de conhecimentos, vivência de participar de uma pesquisa, desde a leitura de textos que fundamentam a temática em estudo, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, na aplicação, na organização e análise dos dados. O que aponta mais de 50% em relação ao total de professores da amostra.

Mais de 50% dos professores da amostra declararam que durante as aulas de sociologia da educação foram trabalhadas atividades, objetivando a formação do cidadão, partindo-se do estímulo de uma tomada de consciência crítica por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. Observa-se que os professores não apontam a existência da extensão no ensino durante o desenvolvimento da disciplina sociologia da educação em duas instituições de ensino superior (2* e 1*).

Veja a seguir a Tabela 1:

Tabela 1– A utilização do ensino, da pesquisa e da extensão durante o desenvolvimento da disciplina sociologia da educação, junto aos professores na educação superior.

		1*	2*	3*	4*	5*	TOTAL
OPÇÃO		FREQ.	FREQ.	FREQ.	FREQ.	FREQ.	FREQ.
		%	%	%	%	%	%
Durante as aulas de sociologia da educação foram trabalhadas temáticas com competências e habilidades técnicas que favorecessem o processo ensino/aprendizagem?	SIM	02 9,09	02 9,09	05 22,72	09 40,90	04 18,18	22 100
	NÃO	01 9,09	02 18,18	03 27,27	05 45,45	–	11 100
Durante as aulas de sociologia da educação foi estimulada a formação do cientista mediante a disponibilização dos conteúdos e dos métodos de conhecimentos, vivência de participar de uma pesquisa, desde a leitura de textos que fundamentam a temática em estudo, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, na aplicação, na organização e análise dos dados?	SIM	02 10	02 10	05 25	08 40	03 15	20 100
	NÃO	01 7,69	02 15,38	03 23,07	06 46,1	01 7,69	13 100
Durante as aulas de sociologia							

da educação foram	SIM	03	04	04	13	02	26
trabalhadas atividades		11,54	15,38	15,38	50	7,69	100
objetivando a formação do							
cidadão, partindo-se do							
estímulo de uma tomada de							
consciência crítica por parte							
do estudante, do sentido de	NÃO	-	-	04	01	02	07
sua existência histórica,		-	-	51,14	14,28	28,57	100
peçoal e social?							

Onde: FREQ (frequência); 1*, 2*, 3*, 4*, 5*(as instituições de ensino superior onde os professores da amostra estudaram).

Fonte: questionário

Considerando-se ainda a tabela 1, se na extensão a universidade entra em contato com os problemas da comunidade, promove estudos em busca da solução destes problemas e propõe, até mesmo, a participação na resolução dos problemas. Se considerar-se também que na essência da disciplina sociologia da educação está também estudar e entender as diversas situações ligadas à realidade social da escola para trabalhá-la num processo de desenvolvimento da consciência crítica do aluno, pode-se dizer que a sociologia da educação como conteúdo programático dentro de um curso de licenciatura oportuniza um leque de experiências para os alunos dentro de uma escola ou uma instituição voltada à educação. O que condiz com a afirmação de Freire (1998, p.43-44), de que “a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada”.

Assim, para acontecer essa prática é necessário levar em conta o mundo que rodeia o sujeito e ver como o objeto se apresenta na sua experiência, pois o mesmo fato pode ter significados diferentes para pessoas diferentes. Ou seja, o conhecimento do cotidiano do mundo do aluno é muito importante para que o professor possa construir sua prática pedagógica, e essa construção se dá num ensinar e aprender junto aos alunos.

3.2. Dificuldades em trabalhar temáticas norteadas pelos conteúdos da disciplina sociologia da educação

Três professores responderam ter dificuldades em sala de aula em trabalhar temáticas, voltadas, por exemplo, ao uso indevido de drogas, doença sexualmente transmissível (DST) e violência na escola. Sendo 33,33% da escola D, na escola G 33,33% e na escola H também 33,33%. Os professores das demais escolas afirmaram não ter dificuldades em trabalhar essa temática.

Seis professores afirmaram ter dificuldades em trabalhar em projetos educativos na escola, voltadas, por exemplo, a uso indevido de drogas, doença sexualmente transmissível (DST) e violência na escola.

Vinte e quatro professores, ou seja, 72,73% declararam não sentir nenhuma dificuldade em trabalhar qualquer dessas temáticas.

A Tabela 2 a seguir ilustra os resultados do questionário:

Tabela 2- Dificuldades em trabalhar temáticas norteadas pelos conteúdos da disciplina sociologia da educação:

	P.A	P.B	P.C	P.D	P.E	P.F	P.G	P.H	P.I	TOT
	FRE	FRE	FRE	FRE	FRE	FRE	FRE	FRE	FRE	FRE
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Em sala de aula, voltadas, por exemplo, a uso indevido de drogas, doença sexualmente transmissível (DST) e violência na escola.	-	-	-	1	-	-	1	1	-	3
				33,3			33,3	33,3		100
Em projetos	-	2	1	-	1	2	-	-	-	6

educativos na escola, voltadas por exemplo, a uso indevido de drogas,			33,3	16,6		16,6	33,3					100
Não sinto nenhuma dificuldade em trabalhar qualquer dessas temáticas acima.	2	3	2	3	5	1	2	4	2	24		
	8,3	12,5	8,3	12,5	20,83	4,1	8,3	16,6	8,3	100		

FREQ (frequência); P.A, P.B, P.C, P.D, P.E, P.F, P.G, P.H, P.I (professores das escolas A, B, C, D E, F,G, H, I).

Fonte: questionários

3.3.O tempo para planejar as atividades em que podem ser inseridas estas temáticas:

Em relação ao tempo necessário para pensar e planejar atividades necessárias, não só para aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas também para atividades que despertem a consciência crítica do aluno, conforme resultados, 30,30% dos professores responderam que a escola oportuniza tempo necessário para pensar e planejar atividades necessárias não só para aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas também para atividades que despertem a consciência crítica do aluno. Por outro lado, cerca de 69,70% não têm tempo para planejar as aulas na escola.

Ressaltando-se aqui que as escolas alvo da pesquisa são estaduais e segundo as informações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o professor já recebe 20% em seu contracheque para planejar as atividades, ficando a critério da gestão da escola durante a jornada

NÃO	02	04	02	03	03	03	03	02	01	23
FREQ %	08,70	17,39	08,70	13,04	13,04	13,04	13,04	08,70	04,35	100

FREQ (frequência); P.A, P.B, P.C, P.D, P.E, P.F, P.G, P.H, P.I (professores das escolas A, B, C, D E, F, G, H, I).

Fonte: questionários

Os resultados da tabela três apontam também alguns questionamentos entre as respostas dos professores e o que é observado pela pesquisadora na prática pedagógica, não em todas as escolas, mas na maioria, que é a característica conteudista de grande parte dos professores. Eles mesmos em reuniões muitas vezes declaram não terem sido preparados na licenciatura para discutir certos temas “Eu sou professor de matemática e não de sexualidade, portanto não tenho obrigação de saber disso” (declaração de um professor). Por outro lado, pode-se considerar também que a própria falta de tempo para planejar as atividades pode ser um fator determinante para o conteudismo.

Na realidade nestas escolas o planejamento das atividades só ocorre na semana pedagógica (no início do ano letivo), ficando o professor durante o ano letivo correndo de sala em sala para cumprir seu horário. Aí uma questão também pode ser observada aqui: muitas escolas no Brasil ainda não avançaram no entendimento das novas políticas educacionais. De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, 1996. Art. 26, p.19)

Sendo a parte diversificada, a ser exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. É dentro dessa parte diversificada que

muitos sistemas escolares, usando sua autonomia, incluem temáticas que podem e devem ser discutidas na escola, tanto por meio da transversalidade perpassando nas disciplinas como também por projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais de setenta por cento dos professores da amostra declararam não sentir nenhuma dificuldade em trabalhar em sala de aula as temáticas voltadas para prevenção ao uso indevido de drogas, doença sexualmente transmissível (DST) e violência na escola, citadas no questionário. Porém, essa informação não confirma que eles trabalham esses temas durante as aulas, considerando que conforme resultado da pesquisa, eles não têm tempo para planejar as atividades.

Sendo que a falta de tempo para esses professores planejarem as atividades e, portanto, incluírem também as temáticas voltadas a prevenção ao uso indevido de drogas, DST aids e violência mostrou-se neste estudo como um dos principais obstáculos para que os professores inquiridos mobilizem os conhecimentos da sociologia da educação na sua prática pedagógica. A este respeito se considerar-se a afirmação de Bourdieu de que a escola na sociedade capitalista não tem interesse de proporcionar a mobilidade social do aluno, poderia se considerar também essa falta de tempo para o professor planejar as atividades como mais uma estratégia da escola para impedir que esses alunos possam refletir sobre sua realidade social e portanto estarem reivindicando seus direitos na sociedade.

Neste sentido, tomando-se como referência que Freire enfatiza a necessidade da discussão da realidade social junto ao aluno, para o desenvolvimento de sua consciência crítica, e Bourdieu mostra a necessidade de um fazer pedagógico sem a arbitrariedade da inculcação de ideias no educando, um fazer pedagógico onde haja comunicação entre educador e educando. É justamente aí, que na opinião da pesquisadora, a visão dos dois autores confirma que os professores, especialmente dos que fazem parte da amostra deste estudo (que trabalham em escolas localizadas em bairros considerados violentos), necessitam trabalhar as diversas temáticas, como prevenção à violência, sexualidade, prevenção ao uso indevido de drogas e outras, perpassando por meio da transversalidade nas suas disciplinas, para fazerem cumprir o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996. E para que

aconteça esse fazer pedagógico é necessário que este professor utilize também o conhecimento construído por meio dos aprendizados contidos na disciplina sociologia da educação durante sua educação superior.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro. Série: educação em questão. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Retirado a 01 de junho de, 2012 de www.planalto.gov.br

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (25 ed.). São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (27 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra (coleção leitura). 1998.

PORTARIA Nº 617/2012 – GS. Portaria de Lotação 2012. Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 2007.

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA PROFESSORA DE INÍCIO DE CARREIRA

Catia Silvana da Costa - PPGE/UFSCar - catiacosta@gmail.com

Maria Iolanda Monteiro - PPGE/UFSCar - iolanda.uab@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O início da carreira possui estreita relação com inquietações e percepções vivenciadas enquanto professora de Educação Física iniciante pela primeira autora deste trabalho. Essas inquietações e percepções resultaram em pesquisas que revelaram a necessidade e importância de estudos sobre a temática (COSTA; FERREIRA, 2013; COSTA; VOLTARELLI; CUNHA, 2012), contribuindo para a definição do objetivo deste estudo.

Diversos estudos (GUARNIERI, 2005; HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997; TANCREDI, 2009) apontam a complexidade dessa fase e as conseqüentes dificuldades pelas quais passam os professores iniciantes. Em virtude também desses apontamentos, apresentamos nosso objetivo - resultado de um recorte de uma Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) -, de conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física iniciante, atuante nos anos iniciais da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), bem como, as fontes que influenciam na construção dos seus saberes docentes (COSTA, 2014).

Com base nesse objetivo, refletimos sobre o professor iniciante, as características do início da carreira, a formação inicial em Educação Física e as dimensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e os saberes docentes, tomando-se por base sua natureza social, pluralidade e temporalidade.

Igualmente, contextualizamos a Educação Física retomando seu percurso histórico, situando as influências das diversas tendências e apresentando a construção do conceito de *cultura corporal* (BRASIL, 1997). Posicionamo-nos em uma *educação de corpo inteiro* (FREIRE, 1997) em razão das possibilidades de diálogo com nossos dados. Refletimos sobre a legislação

prescrita para a Educação Física e breves resultados de pesquisas sobre o seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Subsidiadas pelo objetivo supracitado, elegemos a pesquisa qualitativa para o desenvolvimento de um estudo de caso (ANDRÉ, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Recorremos às entrevistas semiestruturadas, à observação participante, à análise documental, à caracterização da participante, à contextualização das escolas estaduais e a forma como os eixos de análises foram construídos. Também tratamos da apresentação dos dados e da descrição dos eixos “conteúdo escolar”, “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, “dilemas docentes” e “desafios da Educação Física escolar: intervenções, relações e perspectivas”, fundamentando o tecer das nossas considerações finais.

2.METODOLOGIA

Avaliamos esta pesquisa como qualitativa por ser composta pelas entrevistas e observação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), constituindo-se em um estudo de caso (ANDRÉ, 1998) representativo de uma professora iniciante.

Realizamos observações das práticas da participante em duas escolas - as quais denominamos de Escola 1 e Escola 2 -, entrevistas semiestruturadas e análises de documentos, observando também o seu envolvimento em cursos na área. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2007, especializou-se em Educação Física Escolar pela UFSCar em 2010, estando em seu 4º ano de atuação profissional na rede pública de ensino.

Observamos 90 aulas, 20 na Escola 2 (com 3ºs anos), 70 aulas (com 3ºs, 4º e 5ºs anos) e duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na Escola 1 (unidade-sede da participante). Nas entrevistas semiestruturadas, obtivemos o relato oral da professora, apreendendo as múltiplas dimensões de sua trajetória profissional.

Na análise documental, utilizamos os documentos no propósito de constituir o fato no seu todo, complementando os conhecimentos extraídos dos dados coletados - os instrumentos de coleta de dados explicitados neste tópico foram utilizados mediante apreciação e aprovação da proposta desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar, no processo 72184. Tal análise ocorreu mediante a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, as quais descrevemos brevemente.

As duas Unidades Escolares (UE) da SEE-SP atendem alunos dos anos iniciais e seus PPP encontravam-se organizado em um período de quatro anos. A Escola 1 articula a aprendizagem com sua função social, respeitando as particularidades da comunidade local. Para a equipe gestora, o PPP é um processo em contínua (re) construção. Observamos que o documento não faz referências específicas às áreas do conhecimento.

O PPP da Escola 2 apresenta-a mediante proposições de competências e habilidades para os anos iniciais, objetivos gerais em todas as áreas, autoavaliação, currículo, processos para as normas regimentais, planos de ensino, sistema organizacional e avaliação. Na composição dessa análise, observamos também o Plano de Ensino Anual (PEA) da participante, caderno de planejamento, atividades, livros, vídeos, textos e a legislação para o ensino da Educação Física nos anos iniciais.

Com base em reflexões e nas informações obtidas, identificamos e construímos eixos para a análise dos dados. Os eixos são construídos com base em regularidades, modelos e temas observados nos dados e representados por meio de *frases-chave* que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Realizamos um cruzamento entre as informações coletadas e sintetizamos as ideias principais, definindo então, as seguintes *frases-chave*: “*conteúdo escolar*”; “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”; “*dilemas docentes*”; e “*desafios da Educação Física escolar: intervenções, relações e perspectivas*”.

Para melhor explicitarmos nossos processos de decisão, o Quadro 1, a seguir, expõe, de forma resumida, quais dados foram agrupados em cada eixo de análise, considerando que essas informações se manifestam, de uma forma ou de outra, em todos os eixos, em razão das inter-relações entre eles.

Quadro 1: Agrupamento dos dados nos eixos de análise.

Eixos de Análise	Dados
“ <i>Conteúdo escolar</i> ”	O <i>que</i> ensina, <i>como</i> ensina e <i>porque</i> ensina.
“ <i>Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação</i> ”	Características das atividades, formas de organização das práticas, diálogos com subsídios teóricos e metodológicos e critérios avaliativos adotados nas aulas.
“ <i>Dilemas docentes</i> ”	Situações dilemáticas, percepções em

	relação aos dilemas e formas de resoluções.
“Desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”	Dificuldades pedagógicas e estratégias para superá-las, intervenções externas, relações entre os vários atores e visão da Educação Física na escola.

A construção deste quadro também nos orientou para a subdivisão dos dados, representados por meio de *frases-chaves*, dentro de cada eixo, nos quadros-síntese apresentados nos resultados e nas discussões desta pesquisa (Quadros 2, 3, 4 e 5).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando-se por base a análise dos dados no eixo “*conteúdo escolar*”, refletimos sobre as práticas da participante, olhando para o *que, como* e *porque* a participante ensina o conteúdo que ensina e as dificuldades evidentes nesse processo. Percebemos como concebe os conteúdos em virtude dos critérios por ela estabelecidos, bem como, as contribuições das suas práticas para as aprendizagens dos seus alunos.

Essas práticas asseguram o desenvolvimento de uma Educação Física como *componente curricular*, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB-EN, 9.394/1996, adequada às faixas etárias dos alunos e às características da comunidade escolar (BRASIL, 1997). Consideramos a utilização de critérios para selecionar, organizar e adequar os conteúdos de acordo com a faixa etária e com os anos de escolaridade dos alunos por meio de diálogos estabelecidos com a literatura. Aproxima a *cultura corporal* dos alunos com os conteúdos da Educação Física, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Observamos a diversificação das atividades e estratégias, a definição do espaço físico com base no conteúdo planejado, a continuidade das ações e a coerência entre o previsto e o realizado. Constatamos investimentos nas aulas e nos alunos com recursos próprios e dificuldades referentes à necessidade de se trabalhar *além da prática*. Suas preocupações versam sobre o *que* e *como* ensinar e às articulações entre as atividades desenvolvidas na sala e na quadra. Apresenta desconhecimento para com os PPP das escolas, documento que não lhe proporciona contribuições específicas.

A despeito das dificuldades sinalizadas, visualizamos o desenvolvimento de boas práticas mediante elementos que contribuem para o protagonismo e a aprendizagem do aluno nas aulas, de experiências e saberes socializados e de construção do próprio conhecimento sobre as manifestações da *cultura corporal*. Em Leal (2011), observamos a promoção da aprendizagem e reflexão nos alunos por meio dos seus próprios conceitos, procedimentos e atitudes sobre a Educação Física como um indicador educacional daquilo que deve ser lhes proporcionado nas aulas. O Quadro 2 elucida, de forma sintética, a análise realizada nesse eixo.

Quadro 2: Síntese do eixo “*conteúdo escolar*”.

Eixo de análise	Dados	
“ <i>Conteúdo escolar</i> ”	O que ensina	<p>Conteúdos <i>clássicos</i> da Educação Física como uma direção a ser seguida.</p> <p>Aproximação entre a cultura local e a cultura escolarizada.</p> <p>Aproximações entre os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, PCN-EF, e o PEA.</p> <p>Coerência entre o PEA e as práticas pedagógicas desenvolvidas.</p> <p>Continuidade nas ações propostas e desenvolvidas.</p>
	Como ensina	<p>Crítérios para planejamento dos conteúdos: ajuntamento e distinção entre os anos; faixa etária; e, nível de ensino.</p> <p>Definição do espaço para o desenvolvimento das aulas com base no conteúdo planejado.</p> <p>Protagonismo do aluno: debate e reflexão; socialização de experiências; e, compreensão sobre o <i>fazer</i>.</p> <p>Necessidade de se trabalhar <i>além da prática</i>, além do desenvolvimento da dimensão procedimental do conteúdo.</p> <p>Práticas contextualizadas de ensino e aprendizagens significativas.</p>

	<p>Por que ensina</p>	<p>Inquietações sobre <i>o que</i> e <i>o como</i> ensinar. Preocupações em articular as atividades desenvolvidas na sala e na quadra. Percepção das próprias dificuldades para desenvolver práticas contextualizadas de ensino. Desconhecimento dos PPP das UE. Ausências de referências específicas à Educação Física nos PPP das UE. Investimentos nas aulas por meio de iniciativas e recursos próprios. Diálogo com a literatura.</p>
--	--------------------------------------	--

No eixo “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”, conjecturamos sobre a proposição de dinâmicas diferenciadas no desenvolvimento das atividades, diversificação dos conteúdos e das condições didáticas, flexibilidade nas decisões e ações e realização de intervenções pontuais no desenvolvimento das aulas. Essas atitudes buscaram favorecer a interação entre os alunos, otimizar o tempo da aula e igualar as oportunidades, ampliando as experiências/conhecimentos discentes.

Notamos as relações entre conteúdos e temas, aulas de Educação Física e aulas das *professoras de classes* (professor polivalente, o qual, na SEE-SP é denominado de Professor de Educação Básica - I, PEB-I). Tais práticas - as quais consideram as expectativas discentes, propõem a confecção de brinquedos, oportunizam a tomada de decisões e articulam as diferentes linguagens - são pouco comuns nas aulas de Educação Física.

Nos procedimentos avaliativos, destacamos dificuldades no quesito *participação nas aulas* e nas habilidades desenvolvidas nas práticas da *cultura corporal*. Para superar tais dificuldades, a participante fez uso de registros que, para ela, funcionam como medida de segurança e diagnóstico daquilo que os alunos aprenderam.

Nessas análises, visualizamos o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante, protagonista desse/nesse processo. Suas percepções procedem das próprias reflexões que realiza sobre as estratégias utilizadas nas abordagens de conteúdos e temas nas aulas, de um ano de atuação profissional para o outro. Essas reflexões estão relacionadas ao seu processo de *tornar-se* professora, em um movimento de reinterpretação/reconstrução das próprias ações realizadas.

Corroborando com Tardif (2008), identificamos saberes provenientes de fontes e naturezas diferentes, construídos e reconstruídos em momentos e contextos diferentes como produções de um determinado grupo de professores. Concebemos saberes originários de influências das *professoras de classes* e de uma *professora especialista* (Professor de Educação Básica - II, PEB-II, de Educação Física e de Arte da SEE-SP, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental), saberes provenientes das trocas com os pares, dos momentos de estudo em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), das experiências iniciais e da formação continuada.

Apesar da apreensão para tratar alguns conteúdos presentes no Currículo do Estado de São Paulo - Educação Física, CESP-EF (SÃO PAULO, 2011a), reconhece as contribuições do curso promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011b) e visualiza o currículo como uma direção a ser seguida. Suas dificuldades se referem à inexistência de um currículo - com uma sistematização de conteúdos - de Educação Física para os anos iniciais. Essa necessidade, que deveria ser debatida desde a formação inicial, bem como, a relação teoria-prática, resulta em desafios relacionados ao *como* dar aula. O Quadro 3 apresenta uma síntese dessas análises.

Quadro 3: Síntese do eixo “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”.

Eixo de análise	Dados	
<p>“Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”</p>	<p>Características</p>	<p>Critérios para seleção dos conteúdos: justificativas; atividades; materiais; expectativa dos alunos, etc..</p> <p>Organização da aula por meio de dinâmicas diferentes da sala e da quadra.</p> <p>Diversificação, sistematização e relações entre os conteúdos para ampliar os conhecimentos dos alunos.</p> <p>Diversificação dos recursos materiais para promover a participação simultânea de todos os alunos.</p> <p>Desenvolvimento de práticas pedagógicas e avaliativas com base nas dimensões do</p>

		<p>conteúdo.</p> <p>Conteúdo inserido em projetos maiores da UE.</p> <p>Trocas com os pares: atividades; experiências; etc..</p> <p>Desenvolvimento do conteúdo com base em seu contexto histórico (textos, ilustrações, diálogos e vivências).</p> <p>Propostas de trabalho coletivo para os alunos e postura docente pautada na mediação.</p> <p>Influências das práticas das <i>professoras de classe</i>.</p> <p>Equidade de oportunidades aos alunos e organização das práticas de modo a otimizar o tempo da aula.</p> <p>Oportunidades e respeito às decisões dos alunos.</p> <p>Relações estabelecidas entre as aulas de Educação Física e as aulas das <i>professoras de classes</i>.</p>
	<p>Organização</p>	<p>Comprometimento com a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Prática contextualizada e interdisciplinar por meio da relação conteúdo-tema e relação entre as áreas.</p> <p>Ampliação das respostas nas entrevistas sobre as contribuições de suas aulas para a alfabetização.</p> <p>Contribuições para o desenvolvimento da competência leitora e escritora.</p> <p>Valorização dos registros dos alunos e das aulas de Educação Física nas UE.</p> <p>Preocupação com a escrita correta das palavras em razão da funcionalidade das produções propostas.</p>

		Apresentação de condições didáticas necessárias nas propostas realizadas aos alunos.
	Fundamentação	<p>Necessidade de uma sistematização dos conteúdos para os anos iniciais nos cursos de formação inicial (lacuna).</p> <p>Necessidade de articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada (relativo ao <i>como</i> dar aula).</p> <p>Superação de dificuldades mediante iniciativas e investimentos próprios na prática e na formação.</p> <p>Diálogo com referenciais teóricos e metodológicos.</p> <p>Diálogo com a própria experiência, pesquisas na internet, filmes, conceitos e materiais construídos nas aulas.</p> <p>Intervenções pontuais nas aulas.</p> <p>Identificação de conhecimentos <i>da</i> prática adquiridos <i>pela</i> prática (atuação profissional na rede municipal).</p> <p>Referência positiva à especialização, por tê-la cursado concomitante ao exercício da docência na rede municipal.</p> <p>Visualização do Currículo como uma direção a ser seguida, não devendo limitar o processo criativo docente.</p>
	Avaliação	<p>Apresentação de várias possibilidades avaliativas.</p> <p>Dificuldades em avaliar a participação nas aulas e as habilidades físicas desenvolvidas pelos alunos.</p> <p>Utilização dos registros como medida de segurança.</p> <p>Realização de devolutiva aos registros, correspondentes às expectativas dos alunos e</p>

		<p>facilitando a avaliação.</p> <p>Compreensão de avaliação para além da acumulação de conhecimentos escolarizados pelos alunos.</p> <p>Necessidade de avaliação teórica e prática.</p> <p>Concepção de avaliação como um processo contínuo.</p>
--	--	--

Em “*dilemas docentes*”, visualizamos muitos momentos de conflitos, em meio a avanços, retrocessos, dúvidas e certezas, contributivos para o delineamento de seu processo de construção de saberes e à sua configuração enquanto professora.

Relacionamos o transitar da participante entre as boas práticas desenvolvidas e os conflitos nas relações com os alunos com a *sobrevivência* e a *descoberta*, caracterizados por Huberman (1995) na fase de *exploração*.

Percebemos um movimento de aprendizagem na relação professor-aluno na Escola 1, local onde enfrentou mais dilemas. A percepção das próprias dificuldades e os avanços revelaram mudanças de atitudes em relação aos alunos e a busca por respostas em si mesma, no propósito de desenvolvimento e de mudança enquanto professora, conforme aponta Tancredi (2009) quando faz referências à passagem do tempo e às mudanças que ocorrem com os professores iniciantes.

Refletimos sobre a origem de seus dilemas e a forma como tenta superá-los, por meio de diálogos, da adoção de posturas perante a indisciplina de modo que os alunos se voltem para as próprias atitudes, de opções de escolhas para que eles tomem decisões nas aulas e da atribuição de tarefas a alunos mais agressivos.

Entremeio às adversidades, consideramos o desenvolvimento de um sólido trabalho, com base na explicação do Quadro 4.

Quadro 4: Síntese do eixo “*dilemas docentes*”.

Eixo de análise	Dados
-----------------	-------

<p>“Dilemas docentes”</p>	<p>Situações dilemáticas</p>	<p>Dilemas originários da falta de opção na atribuição de aulas e das condições adversas de trabalho na Escola 1.</p> <p>Inquietações provenientes das possíveis diferenças entre os alunos das duas escolas.</p> <p>Dificuldades mais amenas na Escola 2.</p> <p>Dificuldades quando a <i>professora de classe</i> está ausente e/ou não se envolve com a aula de Educação Física.</p> <p>Posicionamentos adversos em situações em que não cumpre as condições estabelecidas com os alunos.</p> <p>Posturas divididas entre o desenvolvimento das atividades nas aulas e a resolução de conflitos entre os alunos.</p> <p>Dilemas provenientes das preocupações com o barulho produzido pelos alunos no corredor da Escola 1.</p> <p>Tempo insuficiente na Escola 2 limita a visualização do trabalho.</p> <p>Não envolvimento em alguns conflitos, gerados e resolvidos pelos próprios alunos nas aulas.</p> <p>Discursos contraditórios sobre as possíveis contribuições da prática de estágio realizada na formação inicial.</p>
	<p>Como se percebe em relação aos dilemas</p>	<p>Concepção de indisciplina como consequência da falta de estrutura familiar, sobretudo, na Escola 1.</p> <p>Inquietações provenientes das expectativas não correspondidas em relação às atitudes dos alunos.</p> <p>Dificuldades em visualizar melhorias nas relações.</p> <p>Sentimentos de frustração porque nem sempre sabe que fazer em relação à indisciplina dos alunos.</p> <p>Percepção de que os alunos da Escola 1 tem mais vivências (fora da escola) em relação aos alunos da</p>

		<p>Escola 2.</p> <p>Incertezas quanto às origens das dificuldades que sente em relação a certos conteúdos.</p> <p>Percepção de melhorias nas relações professor-aluno de um ano para o outro na Escola 1.</p> <p>Oscilações entre momentos em que sabe o que fazer e momentos em que não sabe o que fazer.</p> <p>Realização de autoavaliação em relação aos conflitos.</p> <p>Mudanças nas próprias atitudes em relação aos alunos.</p>
	<p>Como tenta resolvê-los</p>	<p>Preocupações e busca de soluções para os conflitos nas relações professor-aluno e aluno-aluno na Escola 1.</p> <p>Apoio das <i>professoras de classe</i> nas relações.</p> <p>Determinação de condições nas propostas realizadas para minimizar os efeitos da indisciplina dos alunos.</p> <p>Firmeza nos propósitos iniciais da aula.</p> <p>Calma para resolver conflitos referentes à recusa e a resistência de alunos em algumas atividades propostas.</p> <p>Articulação entre as atividades na sala e na quadra para minimizar os conflitos e a resistência entre os alunos.</p> <p>Diversidade de estratégias para resolução de alguns conflitos.</p> <p>Priorização de conteúdos considerados mais <i>fáceis</i>.</p> <p>Influência dos saberes da trajetória escolar na definição dos conteúdos propostos.</p>

Com base nesses impasses, observamos, em “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*”, dificuldades referentes aos objetivos das atividades, à explicitação dos critérios de decisão sobre os conteúdos e às expectativas de aprendizagem para cada ano. Todavia, essas dificuldades não suprimem preocupações sobre *o que* e *como* ensinar, que resultam em consistentes propostas de trabalho com conteúdos e estratégias diversificadas.

Analizamos como intervenções externas as atitudes de algumas *professoras de classes* em suas aulas e as concessões estabelecidas nessas relações. A frustração em relação à tentativa de definição de conteúdos para suas aulas por outras pessoas - nesse caso, por funcionários das escolas -, a necessidade de justificar o desenvolvimento e a importância do seu trabalho e as adequações em razão das reformas ocorridas nas escolas são consequências de algumas intervenções ocorridas, conforme elucida o Quadro 5.

Quadro 5: Síntese do eixo “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*”.

Eixo de análise	Dados	
<p>“Desafios da Educação Física na escola: intervenções,</p>	<p>Dificuldades e estratégias de superação</p>	<p>Estratégias de negociação com os alunos para evitar possíveis resistências nas aulas.</p> <p>Conhecimentos construídos nas relações com os alunos.</p> <p>Dificuldades advindas desde a formação inicial.</p> <p>Falta de clareza em relação aos objetivos das atividades e sobre as expectativas de aprendizagem para cada ano.</p> <p>Dificuldades em explicitar o processo de decisão, seleção e organização dos conteúdos desenvolvidos em cada ano.</p> <p>Inexistência de um currículo não prescinde as preocupações referentes ao <i>que</i> e ao <i>como</i> ensinar.</p> <p>Estratégias diferenciadas nas intervenções com alunos com dificuldades de compreensão e/ou com deficiências.</p> <p>Maiores dificuldades em relação aos aspectos pedagógicos sentidas nos dois primeiros anos.</p> <p>Comparação entre a experiência na rede municipal e estadual e identificação dos próprios avanços.</p> <p>Facilidade com alunos dos 3^{os}, 4^o e 5^{os} anos por já serem alfabetizados, possibilitando maiores</p>

<p>relações e perspectivas”</p>		<p>exigências.</p> <p>Melhorias provenientes do contato com os pares, pesquisas, formação continuada e tempo na profissão.</p> <p>Superação de dificuldades na rede municipal por meio do trabalho em conjunto com as <i>professoras de classes</i>.</p> <p>Gestão do tempo da aula como uma aprendizagem adquirida com a experiência na docência.</p> <p>Sobra de tempo nas aulas na rede municipal e falta de tempo nas aulas na rede estadual.</p>
	<p>Intervenções externas</p>	<p>Conflitos provenientes da relação professor-aluno.</p> <p>Indisciplina dos alunos não possui relação direta com a falta de interesse e de atenção nas aulas.</p> <p>Utilização do tempo da aula de Educação Física para outras aprendizagens visto com <i>naturalidade</i>.</p> <p>Mudanças de estratégias nas aulas em razão de algumas intervenções das <i>professoras de classes</i>.</p> <p>Mudanças de local, disposição e organização dos alunos na realização das atividades em razão das reformas.</p> <p>Sujeira, vento, frio e calor excessivo não impedem o desenvolvimento das atividades na quadra.</p>
	<p>Relações entre os atores</p>	<p>Concessões nas relações entre professoras.</p> <p>Diálogos, socialização de experiências e materiais com professores e Professora Coordenadora (PC) na Escola 1.</p> <p>Momentos de estudos e trocas em ATPC (no coletivo – Projetos - e por área - PEA).</p> <p>Frustração em razão da interferência de funcionários nas aulas e postura de defesa do conteúdo planejado.</p>

	Perspectivas	<p>Perspectiva positiva da atuação de professores de Educação Física na Escola 2.</p> <p>Comparação entre professores de Educação Física da Escola 2 por <i>professora de classe</i>.</p> <p>Perspectiva positiva sobre a gestão da Escola 2 por <i>professora de classe</i>.</p> <p>Perspectiva sobre a Educação Física como <i>componente curricular</i> pela direção da Escola 2.</p> <p>Apontamentos sobre a necessidade de formação continuada do professor pela direção da Escola 2.</p> <p>Conscientização e parcerias entre a UE e demais esferas sociais, apontada pela direção da Escola 1.</p> <p>Contribuições deste estudo para a prática, educação e <i>políticas públicas</i>, sinalizada pela direção da Escola 1.</p>
--	---------------------	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, reconhecendo as nuances do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante em período de início na carreira e as particularidades de seus contextos de atuação profissional, afirmamos, tal como Leal (2011), que a experiência docente não representa somente tempo de exercício na profissão, mas compromisso com a educação, com a própria formação, com os alunos e com o aprimoramento das próprias aulas e métodos de ensino em prol da aprendizagem dos alunos. Afirmamos que constatamos essas características nas práticas observadas.

Uma das implicações para o professor iniciante (GUARNIERI, 2005) permeou as práticas da participante, sobretudo, pela capacidade de identificação de aspectos positivos e negativos em seu trabalho. Identificamos o domínio dos conhecimentos específicos, a promoção de aprendizagem e de reflexão nos alunos, a utilização adequada do tempo, materiais e espaços disponíveis nas escolas.

Apesar das dificuldades, analisamos diversas características de um bom professor, sendo os aspectos positivos (experiências iniciais, cursos, trocas com os pares, diálogos com a literatura

e posicionamento da direção como consequência da atuação de *professores especialistas* nas escolas) resultantes de iniciativas e recursos próprios, e por isso a consideramos como uma professora de início de carreira, por transitar entre o desenvolvimento de boas práticas e alguns conflitos inerentes a esse período. Afirmamos que, salvo exceções (GUARNIERI, 2005; LEAL, 2011), este estudo trouxe foco para evidências que, normalmente, não são apontadas pela literatura sobre o início da carreira.

Nesse cenário, apontamos a responsabilidade da SEE-SP e da gestão escolar, de se investir em políticas públicas, com merecidas considerações pelos saberes que são construídos/adaptados pelos professores no exercício da docência, pelas peculiaridades do contexto de trabalho e das condições intrínsecas a ele. Tais políticas podem/devem se apropriar desses saberes e propor ações de formação que tenham por finalidade viabilizar, assistir e otimizar esse processo de aprendizagem da docência, não ficando o professor a mercê da própria disposição para aprender e mudar.

A necessidade de investimentos dessas políticas se relaciona com os aspectos negativos (lacunas da formação inicial, inexistência de currículo para os anos iniciais e conflitos nas relações), tornando visível a necessária aproximação entre a formação inicial e os contextos das escolas, a articulação teoria-prática, a sistematização de conteúdos para esse nível de ensino (tanto na formação inicial quanto pela SEE-SP) e a valorização e o aprofundamento do estudo dos diversos saberes que devem ser garantidos ao professor de Educação Física, especialmente, o *saber-fazer*.

Finalizando, intuímos que este estudo possa contribuir para o início de reflexões imprescindíveis à sistematização de diretrizes de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física dos anos iniciais na rede de ensino da SEE-SP, e, concomitantemente, promover novos diálogos sobre práticas pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2.^a Edição. Campinas: Papyrus, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** (Ensino de 1ª a 4ª séries). Brasília: vol. 7, 1997.

COSTA, C. S. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física de início de carreira: um estudo de caso**. 2014. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014. (Orientadora: Maria Iolanda Monteiro).

COSTA C. S.; FERREIRA, L. A. Desenvolvimento profissional de uma professora de Educação Física em início de carreira: um olhar a partir das narrativas. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (e cols.). **Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. 1ª Edição. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, p. 205-210, 2013.

COSTA, C. S.; VOLTARELLI, M. A.; CUNHA, R. C. Pesquisas sobre professores iniciantes: o estado do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar de 2000-2010. 2012. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Universidad de Sevilla e Universidad Autonoma de Chile, Santiago de Chile, 29 de Febrero a 2 de Marzo de 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

GUARNIERI, M. R. (Org.). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: PPG em Educação Escolar da FCL da UNESP, p. 5-23, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ª Edição. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LEAL, P. H. **A Educação Física no ciclo II do Ensino Fundamental: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente**. 2011.

185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2011. (Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo de Educação Física. In: **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2ª Edição. São Paulo: SE, p. 223-260, 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza". **Regulamento do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II - 2011**. SEE, EFAP. São Paulo: Julho de 2011b.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, LTDA, p. 51-80, 1997.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIFERENCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL.

Rodrigo Rodrigues Menegon – UNESP/Presidente Prudente - rrmenegon10@gmail.com

Márcia Regina Canhoto de Lima – UNESP/Presidente Prudente - marcialima@fct.unesp.br

José Milton Lima – UNESP/Presidente Prudente - miniltonlima@fct.unesp.br

Joyce Cristina Claro Menoti - UNESP /Presidente Prudente - joyce_cris_1012@hotmail.com

PROEX (Pró-Reitoria de Extensão Universitária)

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é decorrente da minha inserção no Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente-SP (FCT/UNESP). Desde o ingresso na universidade, procurei qualificar minha formação, tendo como objetivo fazer o maior número de disciplinas possíveis, com a intenção de expandir e aprimorar meus conhecimentos. Mesmo não sabendo que caminho seguiria dentro de uma área tão vasta como é a Educação Física, a única certeza que tinha, era a vontade de trabalhar com o ensino.

O interesse pela temática abordada no decorrer deste trabalho se deu em função da minha participação em dois projetos de extensão universitária denominados "Educação Física e as linguagens do universo infantil" e "Educação Física no Ensino Fundamental".

Esses projetos de extensão que estão voltados à área da Educação Física escolar; e do qual participei desde meu ingresso na Universidade, alicerçam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e buscam garantir a Educação Física como um componente curricular obrigatório, e trazem, dentre seus objetivos mais explícitos, a possibilidade de proporcionar aos alunos da rede municipal de ensino de Presidente Prudente aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos por professores com conhecimento específico, uma vez que estes não têm acesso direto a professores especializados.

Assim, as atividades desenvolvidas nos projetos buscam oferecer a esses estudantes uma gama de atividades que contemplem o desenvolvimento harmônico dos aspectos físicos/motores, cognitivos, afetivos e sociais. Já para os licenciandos do curso de

Educação Física, elas promovem, em conjunto, a vivência e a experiência docente responsável e comprometida.

Como é sabido, estudos e pesquisas tem mostrado, inúmeros debates e reflexões acerca do processo de formação inicial de professores. E muitas dessas discussões tem mostrado que apenas o ensino, não está sendo suficiente para proporcionar um processo de formação de fato, efetivo, qualificado e diferenciado.

A partir dessas constatações e reflexões, com as leituras, presença em grupos de pesquisas e a participação assídua nos projetos de extensão mencionados acima, algumas inquietações começaram a surgir, desencadeando nossos questionamentos para a realização da pesquisa. Quais os impactos causados na formação do estudante universitário que está inserido em atividades de extensão? Qual o modo como os alunos tratam suas experiências em extensão e na seu processo de formação? A extensão universitária é capaz de aproximar a relação teórico/prática?

Acreditamos que os resultados decorrentes dessa pesquisa, serão relevantes para o desenvolvimento de outras pesquisas e reflexões, e que ainda será capaz de contribuir para as áreas da formação de professores, da Educação Física e da extensão universitária. Pois de acordo com Castro (2004), são poucos os trabalhos que investigam a prática das ações de extensão universitária no cotidiano, bem como seu desenvolvimento, perfil, dentre outras observações. Na sua maioria, os trabalhos apresentados enfocam a construção histórica da extensão, abrangendo seus aspectos legais e sua inserção na Universidade como terceira função, sendo que pouco se pesquisou sobre seu cotidiano, e sua influência no processo de formação discente, constituindo assim, uma lacuna quanto aos estudos referentes à temática.

Como é de conhecimento, o termo universidade deriva de Universo; e isso evidencia que uma instituição de ensino, para ser devidamente chamada de universidade, deve explorar todas as áreas do conhecimento científico por meio de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

De acordo com Chauí (2001, p.35) a universidade deve ser considerada como "uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada". Isso nos remete a refletir que o Ensino Superior brasileiro é algo que, desde a sua concepção, ocorre por meio de uma interação social.

Explorando os conhecimentos científicos que produz, a universidade vem atuar em três frentes distintas. Uma delas é o ensino, que permite a formação profissional, técnica e científica às pessoas. Outra é a pesquisa, que é base para a busca e descoberta do conhecimento científico. É através da pesquisa realizada pela universidade que a ciência se desenvolve em busca do conhecimento da realidade. Finalmente, inserida neste contexto, mas não necessariamente em último lugar, está a extensão universitária, que oferece a diversidade conceitual e a prática que intervém significativamente no “pensar” e no “fazer” no interior da universidade (OLIVEIRA, 2001).

Esses três eixos apresentam-se, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes. São a expressão de compromisso educacional e social que essas instituições possuem. O exercício dessas dimensões é requerido como dado de excelência no ensino superior, essencialmente voltado para a formação profissional que é a luz da apropriação e produção do conhecimento científico.

Nessa lógica, Vasconcelos (1996, p. 8) justifica que “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância, o tripé que dá sustentação a qualquer universidade que se pretenda manter como tal”. Chaves e Gamboa, complementam, dizendo que

formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (CHAVES e GAMBOA, 2000, p. 164).

Segundo Silva (2003) a extensão universitária teve sua origem em consonância com a formação do Estado Moderno, em que as universidades eram compreendidas pelos gestores públicos como instituições que poderiam auxiliar na construção de projetos de desenvolvimento nacional. Este se daria por meio de assessorias as comunidades carentes e as empresas com objetivo de desenvolver a economia do país.

Em contra partida Souza Santos (1999, p.28), compreende que a extensão universitária foi admitida pela universidade devido a frustração em sua responsabilidade social. Para este autor, "ao 'estender' a universidade não se transformou em nada, porque foi apenas uma aplicação técnica e não aplicações edificantes da ciências, prestação de serviços a outrem e nunca foi prestação de serviços à própria universidade". Sendo assim, a extensão não seria apenas prestação de serviço aos excluídos da sociedade, mas sim, a

busca e a descoberta de novos saberes existentes nesses espaços sociais não reconhecidos pelas universidades.

Pensando neste sentido, podemos dizer que a extensão universitária se configura como um processo educativo e científico. Ao promovê-la, estamos (re)produzindo um conhecimento de suma importância: um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa. Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico que não se basta em si mesmo, que estará alicerçado numa troca de saberes executada entre representantes sociais que produzem os saberes populares e pesquisadores acadêmicos que têm como objetivo produzir e aplicar ciência. Muitas vezes há, nessas práticas, confronto. E dele é que podem surgir novos saberes – produzidos exatamente pelo diálogo (ainda que tenso) entre a comunidade científica e a população que se beneficia dos projetos de extensão e os alimenta. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001).

A extensão universitária passa a ser integrante na dinâmica pedagógica do processo de formação acadêmica, expandindo a produção de conhecimento. Uma nova visão que permite o diálogo entre professores e alunos, oportunizando uma flexibilidade no currículo, e possibilitando ao aluno a obtenção de uma formação mais crítica e construtiva (JEZINE, 2004).

A extensão universitária vivencia um momento extremamente importante para sua consolidação como fazer acadêmico; ela permite que a Universidade vá até a comunidade, ou a receba em seus “campi”, disseminando o conhecimento de que é detentora. Verifica-se que ela é uma forma de a universidade socializar e democratizar o conhecimento, levando-o aos não universitários (SILVA, 1996).

Para Nogueira (2000), a formulação e a implementação das ações para a Extensão Universitária, devem ser subsidiadas por meio das seguintes diretrizes: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto e transformação.

Quanto ao quesito de interação dialógica, o que se pretende buscar é o desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão (NOGUEIRA, 2000).

De acordo com Nogueira (2000) os fatores de Interdisciplinaridade e interprofissionalidade são marcados pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estructure o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas.

A terceira diretriz apresentada por Nogueira (2000), faz referência a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, ou seja, procura a reafirmação da extensão como processo acadêmico – justificando-lhe o adjetivo “universitária” –, em que toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã – reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso. Na aplicação dessa diretriz abre-se um capítulo especial, o da participação da Extensão Universitária na flexibilização da formação discente, contribuindo para a implementação das diretrizes curriculares nacionais, com reconhecimento de ações de extensão no processo curricular, com atribuição de créditos acadêmicos.

Por fim, os itens de impacto e transformação, se objetiva na tentativa de se estabelecer uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas. Essa diretriz consolida a orientação para cada ação da Extensão Universitária: frente à complexidade e a diversidade da realidade, é necessário eleger as questões mais prioritárias, com abrangência suficiente para uma atuação que colabore efetivamente para a mudança social. Definida a questão, e preciso estudá-la em todos seus detalhes, formular soluções, declarar o compromisso pessoal e institucional pela mudança, e atuar.

Uma das classificações da extensão universitária é o projeto de extensão - uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, podendo ou não, estar vinculado a um programa.

Os projetos de extensão que desenvolvemos em nosso trabalho estão voltados à área da educação física escolar; alicerçam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscam garantir a Educação Física como um componente curricular obrigatório, e

trazem, dentre seus objetivos mais explícitos, a possibilidade de proporcionar aos alunos da rede municipal de ensino de Presidente Prudente aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos por professores com conhecimento específico, uma vez que estes não têm acesso direto a professores especializados.

Assim, as atividades desenvolvidas nos projetos buscam oferecer a esses estudantes uma gama de atividades que contemplem o desenvolvimento harmônico dos aspectos físicos/motores, cognitivos, afetivos e sociais. Já para os licenciandos do curso de Educação Física, elas promovem, em conjunto, a vivência e a experiência docente responsável e comprometida.

Nesse sentido e de acordo com a situação exposta acima, esta pesquisa estabeleceu como objetivo central, verificar, analisar e descrever as contribuições que os projetos de extensão voltados à área de Educação Física Escolar proporcionam aos universitários participantes no decorrer do seu processo de formação.

2. METODOLOGIA

O caminho norteador para esta pesquisa é o estudo qualitativo de cunho descritivo. A pesquisa qualitativa não apresenta uma preocupação com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 1997).

Já Minayo,(2001) aponta que a pesquisa qualitativa busca trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço intenso das relações, dos processos e dos fenômenos. Escolhemos fazê-la com caráter descritivo que, segundo Lakatos, (1990) pode ser delineado por quatro procedimentos,: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, em consonância Gil (2008) acrescenta que as pesquisas de caráter descritivo busca descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A pesquisa contou com 12 participantes, todos eles atuais universitários e ex-universitários do curso de educação física da FCT/UNESP de Presidente Prudente que eram bolsistas ou voluntários de projetos de extensão, voltados à área de educação física escolar.

Para diagnosticar as contribuições que os projetos de extensão proporcionam aos seus participantes durante o processo de formação, realizou-se a aplicação de um questionário aberto, o qual possuía o seguinte questionamento: *Mediante a sua participação em projetos de extensão, voltados à área de Educação Física Escolar, durante sua vida universitária, descreva quais as observações e contribuições mais relevantes que esta participação teve para seu processo de formação.*

Segundo Minayo (2001), uma das fases da pesquisa que executamos é a análise de dados qualitativos. E ela reúne três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa ou responder as questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado articulando-o ao contexto cultural do qual se faz parte. Relacionando e interpretando, assim, as respostas dos participantes por meio de temas que se encaixavam de acordo com suas colocações. E foi dessa fase que retiramos os resultados os quais descrevemos em seguida.

Queremos esclarecer, que o trabalho desenvolvido e todos os passos desta pesquisa foram pensados no sentido de não expor ou submeter os sujeitos pesquisados a nenhuma forma de constrangimento ou humilhação, seguindo todas as recomendações éticas para a pesquisa com seres humanos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados apontam uma relevante contribuição por parte dos projetos de extensão no processo de formação acadêmica. Para que as observações e contribuições fossem relatadas de forma detalhada, as respostas foram divididas em três eixos temáticos, sendo eles: relação entre a teoria-prática, conhecimento da realidade do âmbito escolar no qual se está inserido, e o retorno às produções de conhecimento científico.

O ponto de maior relevância encontrado nas respostas foi a da importância de conciliar a relação entre teoria/prática, mais conhecida como práxis pedagógica. Esta relação entre teoria/prática possibilita ao aluno tornar sua atividade profissional diferenciada

em relação aos demais profissionais da área, além de fazer a diferença no seu processo de formação e futuro campo de atuação.

Outro aspecto levantado pelos participantes foi à importância de se conhecerem as realidades presentes no âmbito escolar, que os projetos de educação física escolar proporcionam, pois eles permitem que o conhecimento e a vivência desta realidade junto do ambiente escolar, possibilitam a execução e reelaboração de métodos de trabalho estimulam a criação de estratégias e recursos que possibilitam uma relação professor aluno agradável, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral e pleno dos agentes do processo educativo de acordo com o contexto apresentado por meio das várias culturas no qual estão inseridos.

A produção de conhecimento foi outro ponto destacado pelos participantes, pelo fato de os projetos proporcionarem um retorno às pesquisas e aos estudos sobre os mais diferentes grupos sociais e segmentos da sociedade.

Assim, a extensão universitária torna-se importante fonte de informações para o mundo acadêmico, possibilitando o desenvolvimento e as publicações de experiências extensionistas e pesquisas, as quais constituem importante ferramenta de divulgação de suas produções resultantes de projetos e de atividades de extensão universitária.

De acordo com os resultados apresentados na pesquisa, salientamos que, ao falarmos em práxis, falamos na atividade docente, porque a prática do professor é que a aprendizagem ocorra em consequência da atividade de ensinar (PIMENTA, 2006, p. 83). Fundamentada em Marx, Pimenta (2006, p.86) traz como conceito de práxis: a “atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”.

A integração entre teoria e prática é uma linha essencial no processo de formação, pois possibilita orientar o conhecimento para a construção de um saber. Essa construção do saber deve ser consciente por parte do acadêmico, para que, desse modo, a qualidade no fazer pedagógico no âmbito escolar se efetive e, assim, diminua a insegurança do acadêmico, quando este vai para a prática (BRAUNER, 1999, p.324).

Já no aspecto relatado sobre a importância de conhecer a realidade do âmbito escolar na qual se está inserido, Gadotti (1999) complementa que o educador - para pôr em prática o diálogo - não deve colocar-se na posição de detentor do saber, e sim, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, estando sempre disposto a evoluir, expandir e aprimorar

o conhecimento, reconhecendo, ainda, que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Nessa perspectiva, para uma educação que tem como objetivo a transformação do aluno e por decorrência a transformação das relações sociais, cabe aos seus profissionais buscar conhecer a realidade, o mundo da verdade, tarefa complexa desde quando, na concepção transformadora, a verdade não está pronta e acabada, como se estivesse impressa de forma que não pudesse ser modificada na consciência das pessoas, uma verdade imposta e predestinada; é um mundo em que a verdade está sempre em permanente construção.

Quanto à relevância de produzir conhecimento, o aluno - enquanto pesquisador - vai alimentar-se de diversas fontes para enriquecer o seu arcabouço teórico, não se permitindo ser um mero reproduzidor de conteúdos de livros ou de fragmentos retirados aleatoriamente da Internet ou de obras de outrem (DEMO, 1997).

E com isso ele vai adquirir a competência da pesquisa saindo da condição de objeto e tornando-se sujeito parceiro que atuará junto do orientador, reconstruindo o seu conhecimento, de forma ativa e participativa. Para tanto, o aluno precisa ser desafiado a pesquisar, sendo motivado a elaborar suas conclusões, começando, assim, a reconstrução do seu conhecimento.

Fundamentando-nos nas observações relatadas, podemos destacar que os projetos de extensão voltados às áreas da educação física escolar, apresentam grandes contribuições para a comunidade escolar e universitária, tornando-se imprescindíveis para o processo de formação de seus participantes.

A extensão universitária conta com condições formadoras diferenciadas que enriquecem os conhecimentos de alunos e docentes, levando-os a mais alta qualificação na área de atuação e, muitas vezes, ao encontro do mais importante significado de seu trabalho e de sua carreira (ZUANON, 2010). Além disso, ela contribui significativamente com o ensino e o desenvolvimento de pesquisas, pois trabalha com problemas impostos pela vida, o que conduz à realização de intervenções intra e/ou extramuros da Universidade, na busca de soluções efetivas para problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento e pelos documentos consultados até agora, parece inegável a oportunidade que a Extensão Universitária tende a oferecer aos alunos universitários: colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e, a partir dessa experiência, repensar e reelaborar cada um daqueles que, no exercício prático, distanciou-se da realidade planejada e/ou descrita em momentos de atividade teórica. Em outras palavras, isso significa práxis: a teoria (estudo) que se origina da prática e a prática que se origina da teoria. A possibilidade de ensino-aplicação é uma maneira bem planejada de preparar seus profissionais não apenas com a leitura e discussão de textos no ambiente universitário, mas também com a elaboração e a execução de estratégias do ensino-aplicação, as quais esclarecem que o verdadeiro conhecimento só é adquirido com a execução desses dois elementos (SILVA, 1996).

Por tudo que foi observado e verificado, pode-se, então relatar que a extensão universitária, em particular os projetos de extensão em Educação Física escolar da UNESP, são de suma importância para os seus alunos participantes, pois estes vêm complementar, muitas vezes, o currículo fragmentado do curso. Além de fazer uma integração do aluno com a realidade da atividade profissional escolhida, possibilita ainda, demonstrar em que situação se encontra seu campo de trabalho, e, com isso, evidenciar as perspectivas que o aluno terá naquele momento.

Portanto, estes projetos oportunizam aos alunos o contato com o mercado, a sociedade e a comunidade em que estão inseridos. E isso oportuniza vivências, experiências e realidades bem diferentes daquelas as quais são desenhadas dentro das quatro paredes encontradas na sala de aula. Conseqüentemente, com esse diferencial em sua formação - o licenciando desenvolve melhor o seu senso-crítico e expande seus horizontes em busca da elaboração e apropriação do conhecimento significativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96 – **Lei de diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRAUNER, V. L. P. **La formación del profesorado de educación física en la UFRGS, Porto Alegre (Brasil): tendencias teóricas**. Tese de doctorado: Departamento de

Teoría I Historia de l'Educación División de Ciencias de l'Educación Universidad de Barcelona, 1999.

CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores:** ainda existem utopias realistas. UFB: Rio de Janeiro, 2004.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino:** formação profissional e emancipação. Maceió: EDVFAL, 2000.

CORRÊA, E. J. (Org.). **Extensão universitária:** organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/06-Organizacao-e-Sistematizacao/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 1 de dezembro de 2011.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Brasília. 2000 / 2001.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. *Anaisdo...* Belo Horizonte. Disponível

em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em: 20 de agosto de 2011.
(2004)

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, M. das D. P. (Org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, J. A. de. **A Universidade e a formação para a qualidade de vida**. Da Vici. Textos Acadêmicos. Natal : UFRN/Diário de Natal, 28 de abril de 2001.

PIMENTA, S. G. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, O. D. da. **O que é extensão universitária?**<Disponível em <http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html> > acesso em 29 nov, 2011
(1996).

SILVA, E. W. da. **Extensão Universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. Porto Alegre. 2003. 282f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUZA SANTOS, B. de. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1999.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZUANON, A. C. C. **Carta ao Leitor**. Rev. Ciênc. Ext. v.6, n. 1, p.1, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFORMA EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE O INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE

Janice R. S. Gomes- PPGE- UFSCar- jrsanca2010@gmail.com

Pedro Ganzeli- UNICAMP- pedro.ganzeli@gmail.com

FAPESP

1.INTRODUÇÃO

Em Cabo Verde assim como no Brasil, a educação formal nos seus primórdios esteve sob o encargo da igreja. Em Cabo Verde durante o período colonial (1460-1975) a educação era elitista, não possuía professores qualificados e nem escolas suficientes.

O primeiro projeto de criação de escola de professores ocorreu em 1917 quando o curso de ensino normal primário foi incorporado à escola de ensino primário superior de São Nicolau (Cabo Verde). Entretanto, as escolas normais foram extintas, pois eram muito dispendiosas e criaram-se as Escolas de Magistério Primário, sempre anexas às escolas secundárias, pois, apesar do Decreto n. 45.810 Alargar a educação obrigatória em Portugal para seis anos, em Cabo Verde continua a ser de quatro anos (CARVALHO,2009).

Pós independência (1975) o país foi tentando reverter esse quadro apostando na ampliação do acesso às escolas básicas e formação de professores. O curso de magistério primário sofreu algumas alterações, principalmente no tocante às disciplinas essencialmente da cultura portuguesa que tornaram-se mais apropriados ao contexto Cabo-verdiano do período. Segundo Moniz (2007), foi muito difícil estabelecer alterações mais profundas no sistema educativo em decorrência da herança colonial, marcada pela precarização da educação, de tal forma que, uma década após a independência a educação ainda era seletiva e discriminatória.

Para tanto, em 1990, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 organizou-se e reconfigurou-se todo o sistema educativo, alterando a escolaridade básica como um todo, tornando-a um ciclo autônomo, com duração de seis anos, universal e obrigatória.

Tendo como base a referida lei o Decreto- regulamentador nº 12, 29 de dezembro de 1994 institucionalizou o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico e foi estabelecido o Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico, tendo o curso a duração de três anos. Deu-se origem assim, ao Instituto Pedagógico de Cabo Verde herdeira da

antiga Escola do Magistério Primário com o objetivo de formar docentes para o ensino básico em nível médio.

Vale ressaltar que segundo o Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 “podem ingressar no ensino médio os estudantes que possuam o 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica” (Art.30, Inciso II), isto é, os professores para iniciarem o curso não precisavam necessariamente possuir o ensino secundário completo, pois alguns conhecimentos já eram suficientes para ingressar no curso médio.

Quanto a sua caracterização a lei deixa clara que “o ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento” (CABO VERDE, Lei de Bases do Sistema Educativo 103/III/90 Artigo 28, Inciso I), no caso do professor do ensino básico, a apropriação dos saberes necessários para o ensino nos seis anos do ensino primário. Neste caso, embora não seja uma formação de nível superior, pressupõe um trabalho exigente, na medida que além de lecionar para todo o ensino básico, o professor é polivalente, ensina sozinho e deve dominar todas as áreas de conhecimento (desde português até educação física).

Até 2010, foi essa a qualificação dos professores que atuam no ensino básico.

Nesse sentido, buscamos compreender como as políticas e as reformas educacionais impactaram a formação de professores no Instituto Pedagógico, principalmente através do Decreto Legislativo N. 2/2010 que abriu possibilidades de formação de educadores em nível superior.

2.METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa foi adotada a análise qualitativa e utilizou-se como procedimentos o estudo bibliográfico e a análise documental, principalmente das legislações educacionais cabo-verdianas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Decreto- Legislativo n.2/2010 teve por objetivo rever as Bases do Sistema Educativo Caboverdiano de 29 de dezembro, aprovadas na Lei 103/III/90, na redação dada pela Lei

113/V/99 de 18 de Outubro, além de definir as Bases do Sistema Educativo, quanto à organização e funcionamento, incluindo o ensino público e particular e cooperativo, trazendo novas implicações para o sistema educativo e conseqüentemente para a formação de professores.

Na parte introdutória do decreto foi reforçado a importância que se almeja atribuir à formação de professores no contexto da reforma:

Conforme acima ficou assinalado, nesta revisão pretende-se dar especial atenção à qualificação do pessoal docente, que constitui um recurso fundamental para o sucesso dos objetivos traçados nos diversos subsistemas do sistema de ensino em Cabo Verde(CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.3)

É evidente que a formação de professores apresenta-se como fator essencial para a concretização das mudanças a serem realizadas nos subsistemas de educação. Fica explícito então, a estreita relação entre transformações na estrutura do sistema educativo e a formação de docentes que atuarão no mesmo.

O Art.71 dispõe sobre os princípios orientadores da formação do pessoal docente, a saber:

- a) A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação do docente;
- b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
- c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais;
- d) A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
- e) Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimento e de atitudes (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.16).

Esses princípios assinalam a importância da formação inicial docente, a indissociação entre a teoria e a prática, nos planos científico, técnico e pedagógico, a formação contínua como um prolongamento da formação inicial e a necessidade constante de actualização de conhecimentos incluindo as tecnologias. Está presente a ideia de uma formação ampla e complexa para o professor.

O Art.72 dispõe sobre a necessária estrutura das instituições formadoras de professores, segundo artigo:

A formação de docentes para a educação de infância, o ensino básico e o ensino secundário é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas ou reconhecidas que disponham de estruturas e recursos humanos, científicos e técnico-pedagógicos adequados. (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010, p.16).

Reconhece-se a importância das instituições formadoras terem estruturas e recursos humanos, científicos e pedagógicos apropriados e serem reconhecidas legalmente, mas não é pontuado que instituição preferencialmente assumirá a formação dos docentes de infância até o secundário? Ser pública ou privada faz diferença nos quesitos qualidade e acesso, uma vez que a pública fornece um conjunto de condições que garante a permanência dos estudantes e atende um maior número da população, estando sob o encargo do Estado.

Quanto ao nível de formação preconizado para os professores o Art.72 afirma que:

A formação dos docentes a que se refere o número anterior é fomentada mediante criação de condições para a frequência de curso que confirmem ou não graus acadêmicos superiores, nos termos do presente diploma, devendo incluir, para além das componentes curriculares dos respectivos ciclos de estudos, conteúdos específicos das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e da investigação aplicada (CABO VERDE, Decreto-Legislativo nº 2/2010 , p.16,grifo nosso).

Cabe questionar o porquê de não se estipular somente graus acadêmicos superiores? Se o Decreto-Legislativo nº 2/2010 excluiu os cursos médios, porquê permite que professores sejam formados em instituições que não confirmem graus acadêmicos superiores? As possibilidades dos docentes serem formados em cursos superiores ou não trazem consequências não só de valorização de um em relação ao outro, mas sobretudo de estilos de formação de qualidade diferenciados.

Essas análises permitem-nos pensar os caminhos a serem trilhados pelo Instituto Pedagógico, bem como o tipo de formação que será oferecido.

Com o exame das portarias nº 46/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico, nº 47/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício, nº 48/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício à distância, nº 49/2011 que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância e nº 50/2011 que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Alternativo de Formação de Educadores de Infância (todos com efeito desde 10 de Julho de 2010)

devidamente regulamentados pelo seu estatuto, verificamos que são todos cursos de nível médio com duração entre quatro a seis semestres.

Por conseguinte, uma das consequências que o Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe para o Instituto Pedagógico foi a continuação de oferecimento de cursos ainda de caráter médio e de curta duração, contrariando os propósitos da reforma educacional.

O destaque dado na parte introdutória do decreto que afirma pretender dar “especial atenção à qualificação do pessoal docente, que constitui um recurso fundamental para o sucesso dos objetivos traçados nos diversos subsistemas do sistema de ensino em Cabo Verde” é questionável, visto que não ocorreu a mudança do status jurídico do Instituto Pedagógico ou criação de uma nova instituição de nível superior após a publicação do decreto para responder aos objetivos almejados para o sistema de ensino, demonstrando assim, a descontinuidade dessa política educativa.

Contudo, o Decreto-Lei nº 17/2012 reconfigurou o Instituto Pedagógico (IP), que passou a ser denominado como Instituto Universitário de Educação (IUE), ampliou o grau para os cursos de formação de professores, conforme podemos observar em sua parte introdutória:

Neste sentido, impõe-se um novo enquadramento do IP que passa pela sua elevação a instituição de Ensino Superior e o consequente alargamento da respectiva missão, neutralizando, assim, a atual situação de impasse verificada com a aprovação e publicação do Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio, que opta, por um lado pela eliminação do grau de ensino médio e, por outro, pela formação de docentes em estabelecimento de Ensino Superior, para além de contemplar o alargamento da escolaridade obrigatória. (CABO VERDE, Decreto-Lei nº 17/2012, p.691)

O próprio Decreto-Lei nº 17/2012 reconhece a situação de impasse que o Decreto-Legislativo n.º 2/2010 representou para o Instituto Pedagógico, não podendo oferecer mais cursos além dos citados no ano letivo de 2010 e ao mesmo tempo não foi transformada em estabelecimento de Ensino Superior.

A referida situação de impasse foi confirmada com um professor da instituição que descreveu esse momento (2010/2012) como esvaziamento institucional, pois não podiam ser abertos novos cursos e o estatuto jurídico do instituto também não fora mudado. Não faz parte dos objetivos da pesquisa analisar os impactos dessa situação no sistema de ensino, mas cabe perguntar se o fato de não se formarem mais professores no Instituto Pedagógico depois do ano letivo de 2010 acarretou em alguns transtornos às escolas públicas de ensino básico? Além disso, o Decreto-Lei nº 17/2012 foi só publicado em 2012, dois anos após a publicação do Decreto-

Legislativo n.º 2/2010, tempo relativamente extenso para uma política que parece ser tão relevante para o sistema educativo e instalação de uma instituição de nível superior.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2012 o IUE terá um alargamento da sua missão pedagógica, formando agentes educativos para todo o sistema educativo, o que pressupõe outros profissionais além dos professores e estará sob encargo supervisão do membro do Governo responsável pelo Ensino Superior, o que comprova a sua efetiva elevação de grau médio para superior.

Quanto à natureza “IUE é uma pessoa coletiva de direito público de base institucional, dotada de autonomia estatutária, cultural, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da lei”, ou seja, antes de qualquer coisa, instituição pública e com autonomia nos aspectos pedagógicos e financeiros.

Quanto às atribuições do IUE, o Art. 3º estipula que:

1. O IUE é uma instituição de ensino superior vocacionada para a educação, a investigação pedagógica e a prestação de serviços à comunidade, cabendo-lhe a formação inicial, em exercício, contínua e de reconversão de agentes educativos necessários ao sistema educativo.
2. O IUE confere graus de licenciatura, de mestre e de doutor, cursos de estudos superiores profissionalizantes e, nos termos da lei, outros certificados ou diplomas.
3. O IUE confere, ainda, graus e títulos honoríficos, designadamente, o grau de doutor honoris causa e o grau de doutor insignis. (CABO VERDE, Decreto-Lei n.º 17/2012,p.691).

Foi reafirmada a atribuição de estabelecimento de ensino superior ao Instituto Universitário de Educação que visa responder às demandas formando agentes educativos para todo o sistema educativo. A referida atribuição também está devidamente regulamentada no Art. 6º e Inciso I do Decreto-Lei n.º 20/2012 que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, organização, atribuições e funcionamento e, ainda, os poderes de tutela ou superintendência a que ficam sujeitas, sem prejuízo da sua autonomia.

Cabe ressaltar a possível cooperação público-privado que o referido decreto possibilita:

- 1.As instituições de ensino superior públicas podem, nos termos dos seus estatutos, designadamente através de receitas próprias, criar livremente, por si ou em conjunto com outras entidades, públicas ou privadas, fazer parte de, ou incorporar no seu âmbito, entidades subsidiárias de direito privado, como fundações, associações e sociedades, destinadas a coadjuvá-las no estrito desempenho dos seus fins.

3. As instituições de ensino superior públicas podem delegar nas entidades referidas nos números anteriores a execução de certas tarefas, incluindo a realização de cursos não conferentes de grau acadêmico, mediante protocolo que defina claramente os termos da delegação, sem prejuízo da sua responsabilidade e superintendência científica e pedagógica.(Cabo Verde, Decreto-Lei nº 20/2012, p.855)

Abre-se a possibilidade da criação de entidades de direito privado vinculadas ao IUE, favorecendo, a nosso ver, processos de privatização da universidade pública, com diferentes projetos de formação numa mesma instituição.

A Portaria nº 34/2012 regulou as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares do bacharelato, podem adquirir o grau acadêmico de licenciado. O Art. 2º determinou que fosse reconhecido o nível de formação pós-secundária para efeitos de prosseguimento de estudos conducentes à obtenção do grau de licenciatura aos detentores cursos médios, anteriormente lecionados pelo Instituto Pedagógico, medida importante para que os professores até então formados a nível médio possam prosseguir os seus estudos, tendo um diploma de nível superior e melhor qualificação que dê conta das demandas do sistema educativo.

Mediante todas as análises efetuadas a pesquisa possibilitou os seguintes resultados:

- ❖ Trajetória de ausência de qualificação para o exercício da docência nos primeiros anos do ensino fundamental, e quando surgiu foi marcada pela tradição de formação em nível médio e técnico. Fato comprovado tanto em Cabo Verde como no Brasil;
- ❖ A influência da ideia de flexibilização nas reformas implementadas em Cabo Verde nos cursos de formação de professores;
- ❖ Contradição entre as proposições presentes nas normativas que promoveram as reformas nos cursos de formação e a realidade educacional, pois ao mesmo tempo que se elevou a educação superior como formação inicial do professor se permitiu a realização de cursos médios, semelhante ao caso no brasileiro;
- ❖ O Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe medidas importantes para o sistema educativo cabo-verdiano, nomeadamente, um modelo de educação pré-escolar de caráter ainda facultativo com ingresso aos 4 anos; um novo modelo de ensino básico de oito anos de escolaridade; ensino secundário de quatro anos; ensino obrigatório de 10 anos. Entretanto, a educação infantil ainda continua relegada a segundo plano, de tal forma que

o Estado não assume este subsistema, mas é extremamente positivo o aumento da escolaridade obrigatória de 10 anos;

- ❖ O Decreto-Legislativo nº 2/2010 promoveu a descentralização, a prevalência da perspectiva econômica da educação e a incidência incisiva dos organismos internacionais, reforçando a estreita ligação que se estabelece entre a educação e a economia numa era neoliberal;

- ❖ O Decreto-Legislativo nº 2/2010 abriu possibilidades de não se formar professores a nível superior;

- ❖ A criação tardia (2012) do Instituto Universitário de Educação (dois anos após a reforma);

- ❖ Novas possibilidades de formação de professores para o ensino básico, com a criação em 2012 do Instituto Universitário de Educação, instituição pública e de nível superior, compromissada com o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O decreto o Decreto-Legislativo nº 2/2010 ao extinguir o nível médio e, por conseguinte a formação de professores de infância e do ensino básico nesse nível, trouxe uma medida fundamental para a formação desses profissionais. Contudo, ao permitir que os professores para a infância, ensino básico e secundário frequentassem cursos que confirmam ou não graus acadêmicos superiores”, a lei nivelou por baixo e negligenciou essa formação.

Além disso, uma das consequências que o Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe para o Instituto Pedagógico foi a continuação de oferecimento de cursos ainda de caráter médio e de curta duração O destaque dado na parte introdutória do decreto sobre a qualificação docente para dar suporte ao sistema de ensino é questionável, visto que não ocorreu a mudança do status jurídico da instituição (Instituto pedagógico), ou seja, a lei extinguiu os cursos médios mas não determinou concomitantemente a nova função institucional da mesma.

O Decreto-Lei nº 17/2012, embora com dois anos de atraso, criou o Instituto Universitário de Educação que substituiu o Instituto Pedagógico, possibilitando uma formação de nível superior para os professores do ensino básico numa instituição pública, além de garantir cursos de licenciaturas para novos egressos.

REFERÊNCIAS

CABO VERDE. **Lei de Bases do Sistema Educativo** nº 103/III/90, de 29 de Dezembro.

CABO VERDE. **Decreto-Legislativo nº 2/2010**. Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro.

CABO VERDE. **Decreto-Lei nº 17/2012**. Procede à reconfiguração do Instituto Pedagógico (IP) criado pelo Decreto n.º 18/88, de 9 de Março, que passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação, abreviadamente IUE.

CABO VERDE. **Portaria nº 34/2012**. Regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelato, podem adquirir o grau acadêmico de licenciado.

CABO VERDE. **Portaria nº 46/2011**. Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico.

CABO VERDE. **Portaria nº 47/2011**. Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício.

CABO VERDE. **Portaria nº 48/2011**. Autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício à distância.

CABO VERDE. **Portaria nº 49/2011**. Autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância.

CABO VERDE. **Portaria nº 50/2011**. Autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Alternativo de Formação de Educadores de Infância.

CARVALHO, Maria. Do **Magistério Primário ao Instituto Pedagógico de Cabo Verde**: mudam-se os tempos, currículos e as vontades. *Revistas de Estudos Cabo-Verdianos* n.3. 2009.p.145-158. Disponível em <http://www.unicv.edu.cv/>. Acesso em 30/08/ 2012.

MONIZ, Elias. **Africanidades e eurocentrismos em pelejas culturais e educacionais no fazer-se histórico de Cabo Verde**. 282p. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP

Rosimar Bortolini Poker1 - UNESP/Marília - poker@marilia.unesp.br

Juliana Jeronymo2 Fernandes –UNESP/Marília – ju_fernandes_94@hotmail.com

Suzilene Colantonio3 –UNESP/Marília - -suzi_colantonio@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O nascimento da educação inclusiva está historicamente vinculado ao direito das pessoas com deficiência terem acesso à educação na sala regular de ensino. No Brasil, desde 1990, a educação inclusiva vem sendo implementada de forma explícita pelo governo federal e, sua expansão, está atrelada a movimentos em defesa da melhoria da qualidade na educação. Isso pode ser constatado pela atual legislação nacional que sustenta e subsidia a organização das políticas públicas no país que foi direcionada pelo movimento internacional que defende a proposta de *educação para todos*, como a apresentada na Declaração de Salamanca (1994). A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 coloca a escola em lugar de destaque com o objetivo de garantir a todos os alunos, o seu pleno desenvolvimento, promovendo o exercício de cidadania e a qualificação para o trabalho, deixando claro que a classe regular é, preferencialmente, o lugar em que todos devem realizar seu processo de escolarização.

A educação inclusiva passa a constituir-se em um princípio do trabalho educativo frente aos alunos com necessidades educacionais especiais exigindo dos sistemas educacionais a garantia de que todos os alunos:

(...) aprendam juntos, sempre que possível independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmo de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (a)s, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de utilização de recursos e cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é necessário e imprescindível, uma mudança na formação de

professores. Isso porque o foco central da escola inclusiva é a aprendizagem do aluno garantida pela forma diferenciada do professor ensinar seus alunos que, a partir desse novo paradigma, passa a usar estratégias, recursos, adaptações que atendem às diferentes necessidades educacionais do aluno. Cabe à escola e aos professores, avaliar o nível de aprendizagem do aluno e elaborar um plano pedagógico diferenciado de forma a viabilizar sua aprendizagem escolar. Nesta escola denominada inclusiva, o conhecimento articulado à experiência, permite o desenvolvimento do pensamento crítico, que se traduz em “estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social, existencial da humanidade”, “assim como em assumir na ação educativa, a capacidade de produzir novas formas de humanização”(PIMENTA, 1999, p.22). Segundo o Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (UNESCO, 2006), cabe ao Estado à responsabilidade pela reforma nos programas de formação de professores tanto no âmbito geral como no âmbito da educação especial. Os sistemas de formação devem assumir o desenvolvimento de uma atitude *investigativa*, onde a reflexão seja estratégia indispensável para a melhoria do ensino e que ofereça experiências reais de observação e de prática criando atitudes, contribuindo para a sustentabilidade das reformas desenvolvendo, assim, a resiliência entre os professores. Justamente por tudo isso, a escola precisa de professores com formação diferenciada, que lhes permita assumir com competência e responsabilidade o ensino para *todos* os alunos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, vigente desde 2006, fica ressaltado que os futuros professores precisam ter conhecimento sobre a política de educação inclusiva compreendendo suas implicações organizacionais e pedagógicas. Tais aspectos são considerados essenciais para a democratização da Educação Básica no país e Oliveira (2004) afirma que a proposta de uma educação inclusiva caracteriza-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto este capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas. Segundo o autor “Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização. Estrutura e funcionamento de todo o nosso sistema educacional”. (OLIVEIRA, 2004, p. 79-80). Para Garcia, construir um projeto político pedagógico, numa perspectiva inclusiva, exige:

[...] reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus

aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até a repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos. (GARCIA, 2003, p.8).

Novas competências são necessárias para que o professor tenha condições de atuar com a diversidade de alunos. Esse é o principal objetivo do presente estudo, conhecer e analisar de que forma os conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP estão promovendo a formação do futuro professor em direção ao modelo educacional inclusivo.

2 METODOLOGIA

Inicialmente, foram coletadas as grades curriculares e os planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos seis Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a saber: curso de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Posteriormente, foram identificados as disciplinas e os conteúdos que tratavam *diretamente* de temas relacionados com a educação inclusiva. A partir daí, fez-se uma análise qualitativa dos planos de ensino verificando-se quais conteúdos sobre educação inclusiva são desenvolvidos, e ainda, a forma como tais conteúdos estão sendo desenvolvidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após analisar os planos de cada um dos seis cursos de pedagogia da UNESP foram encontrados os seguintes dados:

a) Unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia e quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados *diretamente* com a educação inclusiva:

UNIDADES UNESP	Quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos <i>diretamente</i> relacionados com a educação inclusiva
Araraquara	1
Bauru	3
Marília	5
Presidente Prudente	2
Rio Claro	4
São José do Rio Preto	1

O quadro demonstra que dos seis cursos de Pedagogia da Unesp, apenas um deles, Marília, tem cinco disciplinas que tratam diretamente de conteúdos relacionados com a educação inclusiva. Próximo a isso, está também o curso de Rio Claro com quatro disciplinas. Já, os cursos de Bauru, Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto, têm entre uma e três disciplinas que tratam explicitamente desses conteúdos em seus planos de ensino. Isso demonstra que, de alguma maneira, mesmo que de forma diferenciada, os cursos estão buscando se adequar às novas exigências provenientes da política educacional inclusiva.

b) Unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia e carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos relacionados *diretamente* com a educação inclusiva:

UNIDADES UNESP	Carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos <i>diretamente</i> relacionados com a educação inclusiva
Araraquara	60 h
Bauru	204 h
Marília	270 h+ (300h) Aprofundamento Ed. Especial*

Presidente Prudente	150 h
Rio Claro	240 h
São José do Rio Preto	60 h

Os dados referentes à carga horária das disciplinas demonstram grande discrepância entre os diferentes cursos da UNESP. É o caso dos cursos de Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto que possuem carga horária entre 60h e 150h. Rio Claro, que tem três disciplinas, e Bauru, que tem quatro, ficam numa situação intermediária, com carga horária entre 240h e 204h ao tema. Já, o curso de Marília, com cinco disciplinas totalizando 270h, constitui-se no curso que tem a maior carga horária com a possibilidade de aprofundamento em educação especial em que teria mais 300h de disciplinas sobre o tema.

c) Relação de disciplinas/conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva:

UNIDADES UNESP	Disciplinas com conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva	Relação de conteúdos sobre educação inclusiva nas disciplinas
Araraquara	- Educação especial.	Fundamentos da educação especial; Conceituação de deficiência e estigma; Historia da educação especial; Inclusão e Necessidades Especiais; Altas

		<p>habilidades; A criança com dificuldades emocionais; Educação, profissionalização e emprego do portador de necessidades especiais; Informática aplicada à educação especial; Arte e educação aplicada á educação especial.</p>
Bauru	<p>- Educação inclusiva. - Introdução ao ensino da Língua brasileira de Sinais. - Prática de ensino e coordenação pedagógica. *</p>	<p>Aspectos históricos e conceituais do processo de inclusão; Caracterização dos diversos tipos de deficiências, Altas habilidades e condutas típicas; Política de atendimento aos alunos com necessidades especiais; Concepções de currículo considerando a diversidade do aluno com necessidades especiais na escola; Ed. inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção; Conhecimento da cultura e identidade surda; Base linguística e lexical em LIBRAS; Aquisição de repertório lexical em LIBRAS; Estratégias de reprodução e aquisição de novos sinais.</p>
Marília	<p>- Fundamentos da educação inclusiva.</p>	<p>Pressupostos epistemológicos, políticos e legais e filosóficos da educação inclusiva; Documentos Nacionais e internacionais que fundamentam a Ed. Inclusiva;</p>

	<p>- Língua Brasileira de Sinais.</p> <p>- Desenho universal, Acessibilidade e Adaptações.</p> <p>- Diversidade, Diferença e Deficiência.</p> <p>- Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais.</p>	<p>Inclusão e o sistema brasileiro; Conceito de escola inclusiva e NEE; Adequação curricular; Construção social das diferenças e dos ambientes; Capacidade funcional e demanda ambiental; Acessibilidade e inclusão; Diversidade como patrimônio natural da humanidade; Indivíduo X coletivo; Diversidade e diferenças; Conceito de deficiência, Deficiência como fenômeno social; Mecanismos de exclusão e estigma; Modelos teóricos de estudo das deficiências; Processos sociais de inclusão e exclusão; Histórico da educação especial; Paradigma de atendimento ao aluno com deficiência; Ed. Especial na perspectiva de ed. inclusiva; O papel de LIBRAS; Comunicação em LIBRAS; Aspectos conceituais e estruturais de LIBRAS; Currículo na escola inclusiva.</p>
<p>Presidente Prudente</p>	<p>- Psicologia da Criança de 0 a 6 anos *</p> <p>- Libras, Tecnologias</p>	<p>Crianças com necessidades especiais; Diversidade como desafio; Preconceitos no cotidiano escolar; O papel do professor frente às novas tecnologias e a inclusão escolar; O computador no contexto escolar e mudanças de paradigma para uma escola</p>

	da Informação e Comunicação na Educação*	inclusiva, por meio de um novo fazer pedagógico.
Rio Claro	- Psicologia da aprendizagem * - Política educacional brasileira I* - Dimensões psicossociais do cotidiano escolar * - Fundamentos da educação inclusiva	Dificuldades de aprendizagem: abordagem interdisciplinar/ análise dos determinantes ligados a estrutura cognitiva, aos fatores emocionais e aos aspectos psicobiológicos do aluno; Contribuições da psicologia para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e sugestões para as atitudes do professor no ambiente escolar; Direito a educação e a cidadania; Diferenciais ao acesso e sucesso no sistema escolar; História da deficiência; Causas e tipos de deficiência; Desmistificando as deficiências; O deficiente na sociedade; Aprendizagem e o deficiente; Inclusão/ integração; Multiculturalidade e diversidade; Necessidades especiais no processo ensino-aprendizagem; Diferenças e preconceitos na escola.

São José do Rio Preto	- Tópicos de educação inclusiva.	Fundamentação legal das políticas de inclusão escolar; Teorias que sustentam as políticas de inclusão educacional; Saberes que justificam a exclusão e a segregação escolar; A ética que sustenta as práticas de inclusão escolar; Interesses políticos no processo de inclusão escolar; Saberes que fundamentam as práticas de inclusão escolar.
-----------------------	-------------------------------------	---

Observando a tabelas em que são apresentadas as disciplinas e os conteúdos correspondentes, pode-se constatar que os cursos de Pedagogia que tratam de forma mais aprofundada e ampliada à questão da educação inclusiva são os de Bauru e Marília. Nestes cursos há um maior número de disciplinas em que são desenvolvidos conteúdos relacionados a questões históricas, políticas e conceituais da inclusão escolar, conceito de deficiência, além do currículo e conhecimento a respeito de Libras. Entretanto, conteúdos a respeito da tecnologia e da profissionalização do deficiente não aparecem entre os conteúdos arrolados nos planos de ensino desses cursos. O curso de Rio Claro, dentre as quatro disciplinas que de alguma forma tratam da educação inclusiva, só uma foca integralmente essa questão. Já, Presidente Prudente, com duas disciplinas que tratam sobre a educação inclusiva, foca seus conteúdos quase que exclusivamente na questão da tecnologia. Conteúdos a respeito de preconceito e diversidade também são tratados, mas com menos ênfase. Araraquara e São José do Rio Preto tem uma única disciplina no curso que trata explicitamente de conteúdos relacionados com a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a Educação é um direito humano com imenso poder de transformação. Neste sentido, o movimento da educação inclusiva constitui-se em uma tarefa árdua e exige um compromisso social da Universidade para formar educadores

suficientemente capazes de promover e garantir a participação e o desenvolvimento de todos. Assim, os conteúdos considerados importantes, seriam interessantes que fossem desenvolvidos conteúdos relacionados com a concepção de deficiência, com os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação inclusiva e, também, com o currículo adaptado, o uso da tecnologia assistiva na sala de aula regular, a acessibilidade na escola, a organização do projeto pedagógico na escola inclusiva, a caracterização e conceituação das deficiências e, também, com os recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas. Na conjuntura educacional vigente que defende a educação de todos na escola regular, torna-se imprescindível que os cursos de Pedagogia garantam a todos os futuros professores, essa gama de conteúdos mínimos e necessários que deveriam ser comuns para acolher toda a diversidade e garantir a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.et AL. **From especial needs education for all. International. Consultative Forum on Educacion for all. Tenthsteningmeeting.** Paris, UNESCO, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diária Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: **Anais do II Seminário internacional Educação Intercultural, gênero e Movimentos Sociais.** Florianópolis, SC. 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS (Org.) **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EDUFSCar, 2004.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** In: PIMENTA (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial da educação para todos e diretrizes de ação para o encontro das necessidades básicas de aprendizagem.** Paris, 1994.

UNITED. Nations (2006). <<**Convention on the Rights of Persons With disabilities**>>, Nova Iorque, UN.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES E DESAFIOS

Marilete Terezinha De Marco – UNESP/Marília – mariletedemarco@hotmail.com

Elieuzza Aparecida de Lima – UNESP/Marília – aelislina@ig.com.br

Mariana Sampaio – UNESP/Marília– sampaiom84@gmail.com

Ariadni da Silva de Oliveira – UNESP/Marília - ariadni.so@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

A formação do professor de Educação Infantil, como mediador dos processos de aprendizagem, é tema recorrente em diversos estudos, teorias e pesquisas na área da educação e um dos grandes desafios nos dias de hoje, de acordo com Vigotskii (1988), Leontiev (2004), Libâneo (2004), Campos (2008) e Saviani (2009). Recentemente, políticas de formação docente e diretrizes curriculares destacaram-se no cenário na história da educação brasileira, com foco especial na Educação Infantil, e impactos decisivos para as reflexões sobre a formação de professores de crianças pequenas. No aspecto legal, destacamos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que consolidaram a formação do professor em nível superior visando sua capacitação para uma prática educativa promotora do pleno desenvolvimento da criança pequena.

Nossas reflexões sobre percepções e ações docentes na Educação Infantil estão amparadas nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC) para discutirmos a formação humana em suas máximas possibilidades.

2.METODOLOGIA

A pesquisa, cujos resultados apresentamos a seguir, foi desenvolvida em um município do interior do oeste do Paraná, em quatro escolas da rede pública de Educação Infantil, distribuídas em bairros distintos.

Como instrumentos de trabalhos, privilegiamos a apropriação de conhecimentos teóricos para fundamentar nosso entendimento sobre a temática proposta, acerca da formação

inicial e continuada do professor atuante na Educação Infantil. Ao intensificar leituras e estudos a respeito da formação docente, compreendemos que a formação deve ser um processo contínuo de novas apropriações e conhecimentos, para subsidiar e melhorar a prática educativa.

Durante o trabalho, fizemos duas observações de práticas pedagógicas de cada professora envolvida na pesquisa, em diversos ambientes do cotidiano escolar, como sala de referência de turma, parques, passeios de rua, recreio e outros lugares, totalizando sessenta e quatro horas. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com cada professora, compostas por vinte e quatro questões que abordaram aspectos sobre formação, tempo de trabalho na Educação Infantil e especificidades para trabalhar com a criança pequena. Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das mesmas. Utilizamos alguns dados produzidos durante a pesquisa para enriquecer e fundamentar a importância do tema, objeto deste artigo.

Participaram da pesquisa, oito professoras, sendo duas de cada escola. Para preservar o anonimato das participantes da investigação, usamos a denominação P1 (professora 1) a P8 (professora 8) na análise dos resultados. Ressaltamos que a participação das professoras deu-se mediante consentimento livre e esclarecido conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp Campus de Marília, São Paulo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar início à análise dos dados produzidos, apresentamos aspectos sobre a formação inicial das professoras pesquisadas. Das oito professoras participantes da pesquisa, cinco são formadas no Curso Superior de Pedagogia na modalidade presencial ou à distância. As outras três professoras têm graduação em História, Letras e Turismo e todas possuem formação em nível de especialização em áreas da Educação Infantil.

De acordo com as informações obtidas, verificamos que a formação das professoras participantes da pesquisa, atende aos requisitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que exige a formação do professor em nível superior, determinada na letra da lei, em seu artigo 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, artigo 62).

Na visão de Libâneo (2004), os cursos de graduação devem prover instrumentos ao professor realizar um trabalho educativo com mais efetividade. Destaca que, os ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural são basilares na formação docente, considerando a abordagem sobre “[...] a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano.” (LIBÂNEO, 2004, p. 7).

Nessa mesma linha de pensamento, Saviani (2009) ressalta que uma formação inadequada reflete, diretamente, na prática educativa que o professor realiza. Conforme o autor,

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deve assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Quando questionadas sobre as disciplinas mais importantes no curso de graduação, das docentes graduadas em Pedagogia obtivemos as seguintes respostas: “**P1: Artes**”, “**P2: Psicologia na Educação Infantil**”, “**P3: Psicologia na Educação**”, “**P4: Fundamentos da Educação Infantil para as séries iniciais**”, “**P5: Educação Infantil**”.

As respostas docentes mostram a visível importância atribuída às disciplinas que estudam o comportamento e o desenvolvimento humano e destacam as disciplinas específicas como Fundamentos da Educação Infantil para as séries iniciais e Educação Infantil. Essa realidade encontra respaldo nos estudos de Saviani (2009), para quem a formação docente deve integrar objetivos e capacidades específicas voltadas a uma prática pedagógica adequada ao cumprimento de sua função.

À questão: “*Em sua opinião, o que você poderia ter aprendido em sua formação que você considera importante?*”, observamos que, das cinco professoras formadas em Pedagogia, três responderam que faltou prática pedagógica ou estágio em turmas de Educação Infantil.

Esse resultado é, deveras, preocupante. Revela que, os cursos de formação não priorizam a prática ou estágio, instrumentos fundamentais para solidificar a teoria apreendida

durante a graduação. De acordo com Libâneo (2004) a atividade de formação docente é um processo de aprendizagem da profissão de ser professor, durante o qual são adquiridos conhecimentos teóricos e ferramentas cognitivas que promovem o desenvolvimento de características típicas do pensamento humano. Para o autor, ambas atividades, profissional e cognitiva, demandam o desenvolvimento de ações específicas, que compreendem a atividade do professor como uma atividade que demanda instrumentalização.

Assim comenta o autor:

Tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, mas como atividade que requer instrumentalidades. (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

Ao comentar sobre a importância da prática na formação do professor, Mello (2000) esclarece que a prática deve estar presente no curso de formação docente desde o primeiro dia de aula. Por meio de práticas em escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental ou Médio, é possível reconstruir ou simular situações reais, estudos de casos e depoimentos visando à qualificação do professor para a sua prática educativa. Para a autora, o estágio é fundamental para a formação do professor. Acrescenta que, durante o processo de formação, o estagiário merece a mesma atenção que tem a residência médica, pois ambos são equivalentes ao materializar na prática a teoria aprendida nos cursos formadores.

[...] a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. (MELLO, 2000, p. 104).

Compactuando com Libâneo (2004) e Mello (2000), Duarte (1999) também salienta a importância da prática nos cursos de graduação. O autor comenta que a prática pedagógica realizada é responsável pela formação do aluno. Isso acontece quando o professor exerce o papel de mediador entre a vivência do aluno e o processo histórico de objetivação universal, pelo qual o aluno faz novas apropriações.

As informações obtidas, por meio das entrevistas realizadas, nos permitem fazer algumas inferências acerca da formação inicial das professoras de Educação Infantil participantes dessa pesquisa. A partir das respostas docentes, entendemos que a falta de prática e de estágio durante a formação em nível de graduação, pode dificultar a prática educativa realizada em sala de aula. A

ligação entre os dois aspectos, teóricos e práticos, deveria prover o suporte necessário para a realização de um trabalho voltado à humanização e, portanto, ao pleno desenvolvimento da criança pequena.

A seguir, analisamos as percepções docentes quanto à formação continuada. À pergunta: “Em sua escola/município, há momentos em que os professores se encontram para estudar? Sobre qual temática vocês debatem?” destacamos as seguintes respostas:

P1: *Tem os cursos que a Asemed (Associação dos Servidores Municipais de Medianeira) propõe para a gente e tem também as horas atividades, tem as horas de estudos [...]. É conforme o momento....*

P3: *Na verdade a gente pontua, assim,..((pensa)) É sobre a dificuldade do momento, sobre o que a gente está tendo dificuldade [...].*

P4: *A gente estuda sobre as dificuldades na sala de aula, principalmente. Por exemplo, agora a gente está estudando as dificuldades com crianças especiais.*

P8: *Se surge alguma coisa.....digamos assim, algum documento, alguma coisa que você tem que decidir, tem que mandar pra secretaria, uma exigência, a gente se reúne fora de hora pra debater sobre o assunto pra daí ver o que podemos fazer.*

As respostas docentes, acima recortadas, mostram aspectos de como a formação continuada é conduzida nas escolas e no município de Medianeira, Paraná. Em nosso entendimento, essa formação parece não se configurar como um processo no qual o crescimento e atualização profissional são prioridades. Ao contrário, parece que a formação está centrada na solução de problemas de aprendizagem, das dificuldades apresentadas pelas crianças pequenas e também em estudos de documentos legais. Sem dúvida alguma, são aspectos importantes e merecem atenção do professor. Porém, acreditamos que a formação continuada deve privilegiar conteúdos não apreendidos durante a formação inicial, além de fornecer elementos que resultam em uma prática educativa promotora de desenvolvimento da criança.

No âmbito da formação de professores para a Educação Infantil, a formação continuada é uma preocupação constante. Conforme Chaves, Lima e Giroto (2012), a solução desse problema reside em uma proposta de educação que verse sobre as potencialidades da criança e vise a uma prática educativa motivadora de emancipação. Ao mesmo tempo, as potencialidades docentes também devem ser discutidas, o que geralmente não acontece nos cursos de formação ou em seu local de trabalho.

Quando questionadas se os momentos de estudos são necessários e importantes para a formação contínua, emergiram as seguintes respostas:

P2: *Sim. Porque você tem uma troca de conhecimento, daí sempre você acaba aprendendo:.... Troca de experiência e troca de ideias renovam.*

P3: *Porque a gente, como eu disse, precisa estar se reciclando. Então, se eu não fizer esses cursos, eu vou ficar sempre fazendo aquelas mesmas coisas, que podem ou não surtir um efeito desejado. Então, assim, se eu conhecer um novo, eu posso passar o novo para as crianças.*

P6: *Porque às vezes eu tenho uma dúvida e a outra colega sabe me responder a minha dúvida. Então é:....assim pra se tirar muitas dúvidas. São bons esses estudos. E cada vez aprende mais.*

P7: *Sim. Muita coisa pra aprender. E muitas coisas mudam.*

Pelas respostas apresentadas, verificamos que, na percepção das professoras, os encontros para estudos são momentos que permitem a troca de conhecimentos e experiências entre colegas. Nesse contexto, os ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural revelam que o homem se desenvolve e se humaniza pelas relações sociais e culturais no ambiente em que vive. Dessa forma, as apropriações de conhecimentos construídos e transmitidos historicamente impulsionam a constituição da natureza social dos homens.

De acordo com Vigotskii (1988), mediante interações sociais que acontecem no ambiente escolar, as pessoas podem se apropriar de novos conhecimentos e capacidades humanas. Desse ponto de vista, verificamos pelas respostas docentes, que nos encontros de formação continuada, existe a possibilidade de seu desenvolvimento profissional, intelectual e emocional. Ao compartilhar experiências, elas aprendem, ensinam e se renovam.

Em outra questão, perguntamos: “O que as crianças mais gostam de fazer na Educação Infantil?” Em unanimidade, as professoras responderam que “brincar” é o que as crianças mais gostam de fazer. Abaixo, apresentamos as respostas docentes:

P1: *Brincar ((risos))*

P2: *Mais as brincadeiras livres. A cama elástica que eles adoram! Os passeios...é o que eles mais gostam.*

P3:*Brincar.*

P4:*Música, brincadeiras de gramado lá fora. Brincar de roda, ao ar livre.*

P5: *Brincar, ouvir histórias ((risos)) É o que eles amam fazer.*

P6: *Brincar ((risos))*

P7: *Brincar. É o que elas mais gostam de fazer. Se você não tiver a parte lúdica todos os dias, eles pedem.*

P8: *Elas adoram ((pensa)) dançar:.... ou brincar no parquinho de areia. Enfim, atividades motoras, massinha, tudo.*

Essas respostas nos permitem atestar que as professoras valorizam a brincadeira na rotina diária da escola. Ao mesmo tempo, verificamos que o vocábulo “brincar” é utilizado para indicar a prática de lazer realizada no ambiente escolar. Inclui brincadeiras livres, de roda, no parquinho, na areia, com massinha, na cama elástica, e outras. Dessa forma, parece que o brincar está vinculado a qualquer proposta livre que não requer planejamento ou organização. Porém, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, “[...] a brincadeira é constituição histórica e cultural, atividade principal dos três aos seis anos, e motivadora de saltos decisivos no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança nessa etapa da vida.” (MARCO, 2014, p. 71).

Nos estudos de Leontiev (2004), brincar é vital para a formação do humano nas pessoas na infância. Por meio de objetos como brinquedos, carrinhos, bonecas, bolas, sementes e toquinhos, a criança realiza apropriações cada vez mais complexas. O autor esclarece que, ao colocar-se no lugar do outro, a criança compreende melhor as relações sociais que presencia em sociedade. Ademais, mediante a brincadeira, a criança

[...] toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um “automóvel” dispara a “espingarda”, se bem que seu carro não possa ainda rolar nem a espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso neste estágio do seu desenvolvimento, pois suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade objetiva de sua atividade. (LEONTIEV, 2004, p. 305).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, para que a atividade proporcione novas apropriações, é necessário que a criança conheça o objetivo de tal atividade, que deve coincidir com um motivo, uma necessidade ou interesse. Nessa ótica, Leontiev (2004) salienta que a atividade se caracteriza pelo processo no qual a criança se envolve completamente naquilo que faz, satisfazendo necessidades de conhecimento e descobertas naquele momento.

Embasadas nos preceitos da referida Teoria que ampara a pesquisa ora detalhada, entendemos que a brincadeira não pode ser compreendida como sinônimo de “passatempo”. Ao

contrário, “[...] a brincadeira é uma constituição histórica e cultural, atividade principal dos três aos seis anos, e motivadora de saltos decisivos no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança nessa etapa da vida.” (MARCO, 2014, p.71).

Para Leontiev (1988, p.120) a brincadeira é coisa séria. Em seus estudos, o autor apresenta a brincadeira como uma atividade organizada, orientada, não instintiva e precisamente humana. Acrescenta que, durante o período pré-escolar e mediante a brincadeira, a criança assimila funções dos papéis sociais assumidos pelas pessoas, bem como padrões de comportamento apropriados. Essa afirmação ratifica o papel do professor na organização da brincadeira. Para ser instrumento de desenvolvimento da criança, a brincadeira precisa de organização, planejamento e objetivos claramente definidos e bem compreendidos pela criança.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. (LEONTIEV, 1988, p. 59).

Nessa perspectiva, inferimos que, a brincadeira deixa de ser uma proposta educativa para simplesmente “passar o tempo” e se torna uma atividade que permite a apropriação de novos conhecimentos e descobertas pela criança.

À questão “O que as crianças **menos** gostam de fazer na Educação Infantil?”

P1: *Atividades rotineiras tipo assim :::... chamadinha, leitura do alfabeto. Isso eles não gostam mesmo.*

P2: *Ah, elas não gostam muito de rotina...*

P3: *Ficar presas numa atividade direcionada por muito tempo. A criança não gosta. Ela aprende brincando, então ela gosta muito de brincar.*

P4: *O que elas menos gostam é de ficar em silêncio.... De fazer soninho, por exemplo...*

P6: *Cumprir regras na sala.*

P7: *[...] mas o que elas menos gostam é ficar sentadas, ouvindo.*

P8: *Olha, até agora assim, que eu me lembre, não existe nada que elas não gostam de fazer... elas adoram fazer tudo.*

Segundo Mello (2012), quando a atividade proposta pela professora é atraente, todas as crianças, ou sua maioria, aderem a esta atividade em um curto espaço de tempo. Acrescenta que,

em um ambiente rico e diversificado, a criança pode realizar descobertas e aprendizagens. Para a autora, não é necessário que a professora reúna todo o grupo para realizar uma atividade, mas ela deve oferecer oportunidades para a criança experimentar e explorar.

Com base nas leituras realizadas durante a pesquisa, compreendemos que as brincadeiras organizadas e planejadas, assim como os brinquedos, devem ser o foco da prática educativa com as crianças pequenas. Ademais, é por meio delas que as crianças elaboram novos papéis sociais e realizam diferentes atividades e, nesse processo, se humanizam.

No contexto da formação do professor atuante na Educação Infantil, Campos (2008) afirma que, quanto menor a idade da criança, mais polêmica é a definição do papel da professora. Para a autora, a criança precisa de um atendimento diferente do modelo escolar, no qual o tempo, espaços e aulas são organizados e conduzidos intencionalmente pelo professor. A autora sinaliza a necessidade de construir uma nova identidade para o professor no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, para visualizar um novo papel para o professor na educação da criança pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recortes legais e teóricos apontados neste trabalho revelam a urgência por uma formação docente capaz de promover a capacitação específica do professor para trabalhar com a criança pequena. Sabemos que, ao professor pertence a tarefa de realizar uma prática educativa voltada ao pleno desenvolvimento dos diversos aspectos da criança pequena, privilegiando o ensino contextualizado e significativo e valorizando suas experiências de vida, sua história, cultura e relações sociais. Entender e respeitar as diferenças e histórias de cada criança, determinantes para os processos de ensino e de aprendizagem e apropriações de novos conhecimentos, é outra importante capacidade docente.

A partir da pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil da rede pública da pequena cidade de Medianeira, Paraná, fomos aprendendo e apreendendo novos conhecimentos e realidades. A análise dos dados produzidos na pesquisa ora discutida mostra uma realidade distinta daquela apresentada em documentos legais que estabelecem os objetivos e fundamentos da Educação Infantil.

As vozes docentes revelam professoras cientes das carências em sua formação inicial que resultam na falta de conhecimentos específicos para trabalhar com crianças pequenas. Essas

lacunas são materializadas em sua prática educativa, pela dificuldade de enfrentar e enriquecer situações do dia a dia do universo escolar.

No âmbito da formação continuada, o cenário não é muito diferente. A investigação realizada mostrou que, no município de Medianeira, Paraná, a formação voltada para a educação humanizada ainda caminha a passos lentos, com poucos investimentos, planejamento e continuidade. A formação que se oferece às professoras da rede pública de Educação Infantil não proporciona atualização, aperfeiçoamento e crescimento profissional. Tampouco responde às interrogações deixadas nos cursos de graduação frequentados pelas professoras ou preenche as carências intelectuais, cognitivas e pedagógicas, necessárias à prática educativa que objetiva a humanização da criança.

Segundo Kramer (2006), pensar em formação para professores que atuam na Educação Infantil requer um atendimento que contemple as especificidades de cada faixa etária, cujo objetivo é a qualidade da educação. Segundo a autora, este é um dos mais importantes desafios para as políticas educacionais, pois trabalhar com crianças pequenas é ainda uma tarefa nova e recente na história da escola brasileira. Os processos de formação esporádicos e emergenciais atualmente existentes não provocam mudanças substanciais quanto aos aspectos educativos e profissionais, necessários a uma educação mais humanizada, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da criança, sua inserção social e sua autonomia, como sujeito de vontades e de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Intervenções Pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p.37-49.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da Brincadeira Pré-escolar. In: In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UTFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

MARCO, M. T. de. **Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua formação inicial e continuada e suas práticas docentes: o caso de Medianeira/PR**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP. 2014.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva** [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 0102-8839. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-35.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

INFLUÊNCIA DA INTERVENÇÃO ORTOGRÁFICA NA VELOCIDADE DE LEITURA

Maria Nobre Sampaio – UNESP/Marília - marianobre.unesp@gmail.com

Cláudia da Silva - Universidade Federal de Friburgo/UFF - claudiasilvafono@yahoo.com.br

Maíra Anelli Martins – UNESP/Marília - maira.aneli@gmail.com

Simone Aparecida Capellini – UNESP/Marília - sacap@uol.com.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O aprendizado da ortografia em um sistema de escrita alfabético como o do Português Brasileiro dependerá de um lado das regras de conversão grafema-fonema para o aprendizado de palavras com padrões regulares, ou seja, que contenham fonemas com uma representação unívoca com o grafema (/p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /l/, /f/, /v/, /ŋ/, /ʒ/), e por outro da memória de curto e longo prazo, pois haverá a necessidade de aprender palavras que contenham irregularidades grafo-fonológicas, ou seja, fonemas com mais de uma representação gráfica (/k/, /g/, /X/, /s/, /z/, /j/, /ʒ/).

Na leitura, os padrões silábicos de maior dificuldade são as sílabas não canônicas (V, VV, VC, CCV, CVC, VCC, CVV, CVVC, CCVC, CVCC, CCVV, CVVV, CCVCC), pois os padrões canônicos CV são mais fáceis por serem a estrutura mais frequente entre todas as estruturas silábicas do português brasileiro.

São nas características da língua portuguesa, na transparência/opacidade dessa língua e no princípio alfabético que o aprendizado da leitura vai ao encontro da escrita. É por meio da prática que o aprendizado se torna possível, pois o escolar terá a oportunidade de a partir do seu conhecimento alfabético, aprender as relações letra-som (relações unívocas) e ao mesmo tempo ir armazenando cada vez mais informações ortográficas que passarão a partir da memória de longo prazo a serem reconhecidas. Dessa mesma forma acontece na leitura, pois um leitor proficiente precisa das duas rotas de leitura (rota fonológica e rota lexical) para alcançar o sucesso. Com a exposição frequente à escrita, o escolar com adequada memória visual aumenta cada vez mais o seu repertório de palavras que passarão a ser reconhecidas automaticamente, o que fará com que a sua leitura se torne fluente (com rapidez e exatidão) e que também escreva fluentemente e corretamente por meio das regras ortográficas.

2. METODOLOGIA

Participantes

Participaram desse estudo 20 escolares do terceiro ao quinto ano de uma escola do Ensino Fundamental da cidade de Marília (SP). Os escolares tinham de 8 a 12 anos e foram distribuídos em dois grupos: Grupo I (G1): composto por 10 escolares, classificados com desempenho ortográfico inferior e Grupo II (G2): composto por 10 escolares, classificados com desempenho ortográfico superior.

Os critérios de inclusão para a seleção da amostra foram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares; escolares com acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores. Os critérios de exclusão para a seleção da amostra foram a presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva nos escolares matriculados na escola, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores; presença de síndromes genéticas ou neurológicas nos escolares e os escolares cujos pais se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumentos

Para a verificação do desempenho ortográfico, os escolares foram submetidos à aplicação do Protocolo de Avaliação Ortográfica (Pro-Ortografia) (BATISTA; CAPELLINI, 2011) e o seu desempenho foi classificado como inferior, médio ou superior, de acordo com a pontuação obtida.

Como procedimento de intervenção, foi aplicado o Programa de Intervenção com as Dificuldades Ortográficas (SAMPAIO et al., 2013). O programa de intervenção elaborado é baseado em estudo internacional (Cervera-Mérida; Ygual-Fernández, 2006) com adequações direcionadas aos escolares dessa pesquisa.

De acordo com os autores, os erros ortográficos podem ser de origem natural ou arbitrária. Entre os de natural, destacam-se os erros por correspondência fonema-grafema unívoca, omissão e adição de segmentos, alteração na ordem dos segmentos e junção ou separação indevida de palavras. Já entre os erros de ortografia arbitrária, encontram-se os erros por correspondência fonema-grafema dependentes de contextos e os por correspondência

fonema-grafema independentes de regra. O programa é composto por 16 sessões, dividido em módulos, de acordo com a classificação semiológica dos erros ortográficos descrito também por Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006):

- Módulo 1- Intervenção para os erros de ortografia natural. A intervenção visa auxiliar o escolar com os erros de ortografia que têm relação direta com a oralidade. As estratégias deste módulo compreendem leitura, reconhecimento das letras e sons, identificação de sílaba dentro de palavra, análise fonêmica, síntese fonêmica, subtração de fonemas, substituição de fonemas, identificação de palavras dentro de frases, identificação da frase e palavras cruzadas.
- Módulo 2- Intervenção para os erros de ortografia arbitrária - dependentes de contexto. A intervenção visa auxiliar o escolar na compreensão do sistema de regras ortográficas. As estratégias desse módulo contemplam leitura, identificação da regra ortográfica, formação de palavras com transgressão, frases com lacunas e orientação e ditado de palavras.
- Módulo 3- Intervenção para os erros de ortografia arbitrária - independentes de regras. A intervenção visa auxiliar o escolar a identificar e buscar maneiras de minimizar os erros cometidos em palavras com notação ortográfica irregular. As estratégias desse módulo incluem leitura, lista de palavras para memorização, elaboração de frases, exercício de derivação, frases com lacunas e orientação e ditado de palavras com apoio do dicionário.

Para seleção das palavras que contemplaram os três módulos do programa de intervenção foi utilizado o Banco de Palavras do 1º ao 5º ano do ensino público criado e elaborado pelo grupo de pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”. Este banco de palavras foi criado e elaborado a partir dos livros didáticos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, editora Moderna, adotados pelo MEC para as escolas públicas da cidade de Marília-SP.

O banco de palavras foi criado a partir das palavras retiradas dos textos contidos nos livros didáticos e classificadas com relação a sua extensão (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas) e estrutura silábica (V, VV, VC, CV, CCV, CVC, VCC, CVV, CVVC, CCVC, CVCC, CCVV, CVVV, CCVCC).

As palavras selecionadas para o programa de intervenção foram retiradas deste banco de palavras de acordo com a dificuldade ortográfica para cada sessão dos módulos do programa de

intervenção. Com critério, foram considerados os princípios fonográficos e semiográficos da língua portuguesa do Brasil de acordo com as regras de codificação descritas por Scliar-Cabral (2003a; 2003b):

Regra |C1| Conversão dos fonemas aos grafemas independente de contexto. A conversão fonografêmica não está determinada pela posição ou pelo contexto fonético, ou seja, não há restrição quanto à atribuição do grafema em doze fonemas.

Regra |C2| Conversão dos fonemas aos grafemas dependente da posição e/ou do contexto fonético. A conversão fonografêmica, nestas regras, fica na dependência de como os fonemas são pronunciados, para a escolha das letras ou grafemas que irão representá-los.

Regra |C3| Alternativas competitivas.

Regra |C4| Conversão dos fonemas aos grafemas dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético.

Em todas as dezesseis sessões foi apresentado, inicialmente, um texto para os escolares. Como critério de seleção dos textos foi pesquisado em livros infantis e sites educativos com o intuito de buscar textos que apresentassem palavras com a dificuldade ortográfica, de cada sessão, em alta frequência. Devido a esse critério, não foi possível manter um padrão de número de palavras, bem como o mesmo gênero textual, em todos os textos.

Para o Módulo 1 foram pesquisados textos que apresentassem os traços sonoros trabalhados em cada sessão dentro do mesmo texto. No entanto, os textos encontrados apresentavam um número de palavras muito excessivo ou então indicados para uma faixa etária abaixo da dos escolares deste estudo. Portanto, optou-se por utilizar dois textos, de pequena extensão, em cada sessão do Módulo 1.

A leitura do texto tinha por objetivo aumentar o léxico ortográfico. Foi cronometrado o tempo total de leitura e posteriormente realizado o cálculo da velocidade de leitura através da seguinte fórmula: Velocidade de leitura = Número de palavras do texto X 60 ÷ tempo total de leitura.

No Quadro 1 serão descritos todos os módulos e sessões do programa de intervenção, bem como as dificuldades ortográficas, título dos textos selecionados e seus respectivos autores.

Quadro 1: Distribuição dos textos dos módulos do programa de intervenção referente as sessões, dificuldade ortográfica, título dos textos e autores

Módulos	Sessões	Dificuldade Ortográfica	Títulos dos textos selecionados	Autores
Módulo 1	1 ^a	[p] - [b]	“A roupa do palhaço” / “Bom de bola”	Fernanda Miguel Torres (2010)
	2 ^a	[t] - [d]	“Tales, o tatu-bola” / “Didi”	Fernanda Miguel Torres (2010)
	3 ^a	[f] - [v]	“A vovó e seu violão” / “A foca feliz”	Fernanda Miguel Torres (2010)
	4 ^a	[m] – [n]	“Mimosa” / “Noel”	Fernanda Miguel Torres (2010)
Módulo 2	5 ^a	M/N	“A onça e o sapo”	Lídia M. Moraes (2011)
	6 ^a	C/QU	“Queres”	José de Nicola (2002)
	7 ^a	G/GU	“O grilo da Gabi”	Hebe Coimbra (1993)
	8 ^a	R/RR	“O caracol viajante”	Sônia Junqueira (2007)
	9 ^a	ÃO/AM	“Dedão não é sorvete de limão”	Fabiano B. Hervás (1998)
	10 ^a	X	“O peixe Pixote”	Sônia Junqueira (2007)
Módulo 3	11 ^a	CH/X	“Chico e Chica”	Mariângela Salla (1999)
	12 ^a	J/G	“O jipe do tio Gino”	Marilena Orsoni (2010)
	13 ^a	S/Z	“O rio zangado”	Mariângela Salla (1999)
	14 ^a	S/C/Ç	“Assopra, Cecília, assopra!”	Mariângela Salla (1999)
	15 ^a	SS/SC/XC	“Semente de serpente”	José de Nicola (2002)

	16ª	H	“Heróis”	José de Nicola (2002)
--	-----	---	----------	--------------------------

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada na própria escola, de forma individual, duas vezes por semana, com duração média de 50 minutos por sessão. Em cada sessão do programa de intervenção, foi apresentado, inicialmente, um texto para os escolares. A instrução dada ao escolar foi a solicitação da leitura dos textos, ressaltando que os mesmos apresentavam os grafemas da sessão em alta frequência.

A aplicação dos três módulos do programa de intervenção com as dificuldades ortográficas foi realizada em 16 sessões, divididas em quatro sessões para o Módulo 1, seis sessões para o Módulo 2 e seis sessões para o Módulo 3.

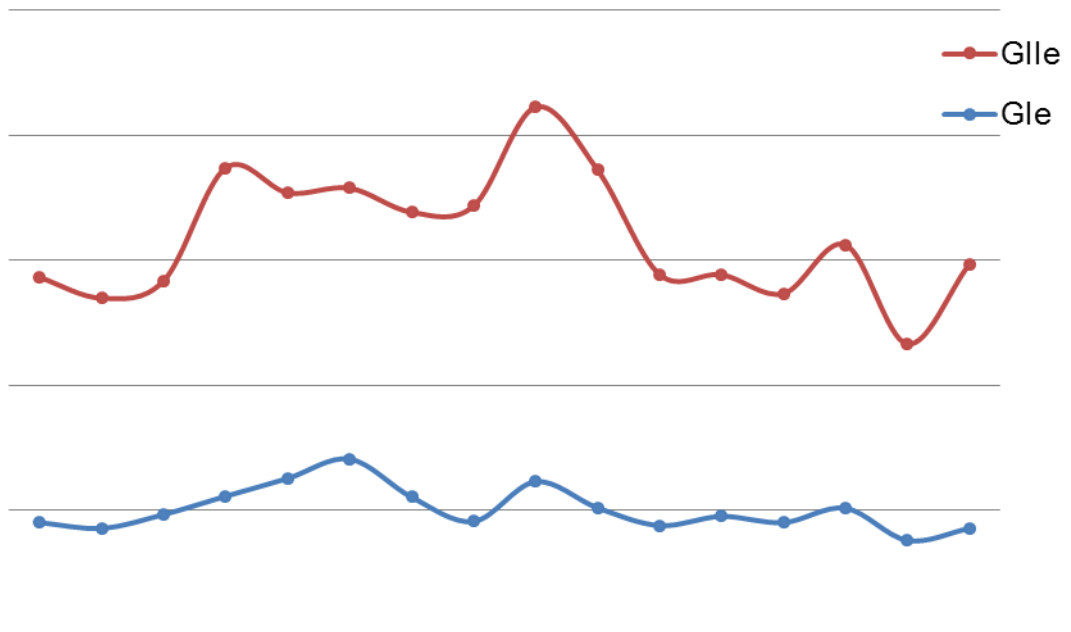
Para análise do desempenho dos grupos Gle e GIlle submetidos ao programa de intervenção com as dificuldades ortográficas foi utilizado o *Teste de Mann-Whitney* com o intuito de verificar possíveis diferenças entre as velocidades de leitura registradas em relação as sessões do programa de intervenção.

Considerações Éticas

Esta pesquisa foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem, sob o protocolo nº 1003/2010.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar de acordo com o Gráfico 1 que GIlle apresentou aumento da média de velocidade de leitura desde a sessão 01 de intervenção até a sessão 04 (Módulo 1) e posterior a isso, desempenho oscilante da sessão 05 a sessão 16. Para Gle, houve crescimento contínuo da média de velocidade de leitura desde a sessão 01 a sessão 06 e, na sequência, desempenho em oscilação da sessão 07 a sessão 16. Apesar do desempenho semelhante entres os grupos, GIlle apresentou médias de velocidade de leitura superiores em relação a Gle em todas as sessões do programa de intervenção.



Legenda: V.L: velocidade de leitura

Gráfico 1: Desempenho dos grupos Gle e G1le em relação a velocidade de leitura (V.L) durante as sessões do programa de intervenção com as dificuldades ortográficas

Os resultados deste estudo apontaram para o fato de que o ensino explícito da ortografia é fundamental, pois somente por meio do ensino formal sobre as características da transparência ortográfica (ortografia natural), ou seja, pela regularidade, sendo cada fonema correspondente a um e somente um grafema e vice-versa, e da opacidade ortográfica (ortografia arbitrária), ou seja, pela irregularidade, com grafemas que correspondem a mais de um fonema e com fonemas que correspondem a vários grafemas é que os escolares em fase de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita poderão diminuir a ocorrência de erros ortográficos, influenciando dessa forma também no desempenho da leitura, conforme os resultados mostram em relação à velocidade (BARTH et al., 2014; CARAVOLAS; VOLÍN, 2001; MEIRELES; CORREA, 2006; MOUSINHO; CORREA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da ortografia para o desempenho na velocidade de leitura foi confirmada nesse estudo. No entanto outros estudos se fazem necessários para investigação da relação entre o desempenho em ortografia e da velocidade de leitura com diferentes escolaridades e outras variáveis que envolvam leitura e escrita, como medidas de fluência de leitura (precisão, automaticidade, nomeação automática rápida).

REFERÊNCIAS

BARTH, A. E. et al. The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 162-180, 2014.

BATISTA, A.O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. **Revista Psicologia e Argumento**, v. 29, n. 67, p. 411-25, 2011.

CARAVOLAS, M.; VOLÍN, J. Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. **Dyslexia**, v. 7, n. 4, p. 229-245, 2001.

CERVERA-MÉRIDA, J.F; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. **Revista de Neurologia**, v. 42, supl 2, p. 117-26, 2006.

MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfosintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Conhecimento ortográfico na dislexia fonológica. In: BARBOSA, T. et al. (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p.33-45.

SAMPAIO, M. N. et al. **Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas**: proposta de um modelo clínico e educacional. 1. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2013.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CUIABÁ: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) NA DÉCADA DE 1960

Bruna Camila Both – Unesp Rio Claro – bruna_both@hotmail.com

Ivete Maria Baraldi – Unesp Bauru – ivete.baraldi@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A formação docente em Cuiabá – MT foi um processo tardio, iniciando em meados do século XIX por meio da instalação de uma Escola Normal. No entanto, sua implantação foi permeada por diversas dificuldades, a principal delas estava relacionada a falta de profissionais formados. Assim, em 1838 enviou-se a Niterói – RJ um professor, Joaquim de Almeida Louzada, para que se capacitasse e retornasse para atuar na gestão da Escola a ser criada; porém em seu retorno, devido à escassez de profissionais, Joaquim passou a atuar em uma das secretarias do estado (AMORIM; FERREIRA, 2014).

Nesse período, acreditava-se que a Escola Normal permitiria uma “melhoria rápida na instrução pública do Estado” logo “investir na formação do professor era fundamental para a efetivação do ‘progresso social’, pois sua ação eficaz eliminaria a ignorância, traria a civilidade e a ordem social” (SILVA, 2006, p.26), desse modo, apesar de não dispor de professor formado, a Escola Normal foi aberta em 1840, iniciando seus trabalhos dois anos mais tarde, mas devido a diversos empecilhos foi fechada e reaberta por diversas vezes até 1909. Neste ano chegaram a capital mato-grossense dois professores, Leowergildo de Mello e Gustavo Kuhlmann, formados em Escolas Normais de São Paulo, estes assumiram a gestão da Escola Normal de Cuiabá e readequaram o modelo paulista à realidade cuiabana (SIMIÃO, 2006; XAVIER; SÁ, 2008; CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2006).

Em princípio, a Escola Normal deveria capacitar profissionais para atuarem apenas no Primário, hoje Ensino Fundamental I, no entanto, por não haver outro meio de formação docente, seus formandos atendiam às diferentes modalidades de ensino. Essa Escola foi o principal meio de formação docente até a década de 1960, quando passa a funcionar em Cuiabá a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), a qual foi um importante meio de propagação dos ideais do período, de modo especial os relacionados a formação de professores, sendo “uma maneira dos docentes se

aperfeiçoarem, discutirem e formalizarem sua prática, num momento em que era raro em nosso país um *lócus* para tal exercício” (BARALDI; GAERTNER, 2013, p.13, grifo as autoras).

A Cades, por meio de cursos de férias, auxiliava na formação e capacitação para a realização dos Exames de Suficiência, os quais forneciam autorização para lecionar aos professores sem formação superior. Aos alunos que “se saiam bem” nesta avaliação eram entregues carteirinhas, uma espécie de autorização, para que pudessem atuar como docentes tanto no Ginásio como no Secundário, hoje Ensinos Fundamental II e Médio, respectivamente. Cabe lembrar que os cursos eram oferecidos nas diferentes áreas e em Cuiabá, de modo especial, possuíam grande reconhecimento. Nessa capital funcionou no Colégio Estadual de Mato Grosso, hoje Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Müller” (CAMPANHA..., 1960).

É nessa década, 1960, que também se instala na capital de Mato Grosso o primeiro centro de formação superior para professores, o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC). Neste artigo nos ateremos a esboçar aspectos dessa formação, que passou a ser oferecida por meio desta entidade. Cabendo lembrar que o artigo aqui proposto trata-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, Both (2014), que abordou a formação de professores de Matemática em Cuiabá entre as décadas de 1960 a 1980.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, deste artigo, valemo-nos da metodologia da História Oral, a qual, embora se valha de procedimentos, muito depende, também, da fundamentação experiencial e teórica do pesquisador, que constantemente questiona, reavalia e revalida a metodologia de acordo com sua pesquisa, ou seja, essa metodologia é movimento “entremeada por reflexões, sistematizações, aproveitamentos e abandonos: uma antropofagia” (GARNICA, 2013, p. 35).

Por meio da História Oral constituímos fontes, que até então estavam registradas apenas nas memórias de nossos colaboradores, ou seja, de professores envolvidos com o tema em estudo. Por meio delas e com o cotejamento de outras, escritas e imagéticas, pudemos constituir a nossa versão histórica para a formação, de modo especial a matemática, oferecida em Cuiabá pelo ICLC.

Dentre os procedimentos para a constituição destas fontes, temos a organização de um roteiro, que visa direcionar a realização das entrevistas, as quais são transcritas (passagem literal do oral para o escrito) e textualizadas (a entrevista é reordenada temporal ou tematicamente, suprimindo-se certos vícios de linguagem e acrescentando-se notas de rodapé de modo a complementar determinadas informações dadas). Estes textos, então, retornam para o colaborador para que seja feita a conferência e seja assinada uma carta de cessão permitindo o uso deste material. Posteriormente, de maneira mais efetiva, realizamos a análise dos dados, momento no qual, mais intensamente, fontes orais e escritas trabalham em auxílio uma da outra. E é parte deste movimento analítico, em que recontamos uma história para a formação de professores em Cuiabá, que apresentamos neste artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como vimos anteriormente, o movimento de formação docente em Cuiabá teve início por meio da Escola Normal, recebendo, posteriormente, apoio da Cades, mas se consolidando, de fato, por meio da formação em nível superior com a criação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá.

O ICLC foi criado por meio da Lei 2.629 de julho de 1966, incorporando a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, fundada no início deste mesmo ano, e a Faculdade de Ciências Econômicas, instituída no ano anterior, 1965. Dentre os diversos objetivos desta instituição estava o de “criar e desenvolver o espírito universitário em Mato Grosso” (DORILEO, 1984, p.19). Começou seu funcionamento ligado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), estando envolvidos com sua implantação os Secretários de Educação Hermes Rodrigues de Alcântara, Francisco Alexandre Ferreira Mendes e Oscar da Costa Ribeiro.

Nessa época, Cuiabá encontrava-se muito afastada dos grandes centros, das maiores cidades do país, tanto em termos de distância quanto de acesso às informações. Assim, essa nova instituição consistiu em avanço para a região, sendo uma nova possibilidade aos que almejavam seguir com seus estudos, (já que até então, na capital mato-grossense, funcionava somente o curso de Direito) de modo que não precisavam mais deixar o estado para isso, pois era comum o deslocamento para os estados de São Paulo e

Rio de Janeiro para complementação. Com o ICLC ampliaram-se as opções de curso para a capital, bem como veio a atender a necessidade de mão-de-obra qualificada para os diversos setores governamentais, de modo a dar suporte à organização formal do estado.

Iniciou seus trabalhos oferecendo quatro cursos superiores, em nível de licenciatura: Letras, Geografia, História Natural e Matemática. A escolha da oferta dos cursos, segundo os colaboradores em Both (2014), ocorreu de acordo com os profissionais com formação em nível superior que se encontravam disponíveis na capital, embora, nem sempre, a formação era no curso em que atuavam, como no caso da Matemática, em que não havia matemático ou licenciado em Matemática lecionando, sendo o quadro docente deste curso composto, basicamente, por engenheiros e economistas.

Assim, nos questionamos se esse motivo, fornecido por nossos colaboradores, também atendia ao curso de Matemática. Por que oferecer uma licenciatura nessa área se não havia licenciados ou matemáticos para atuarem nela? Aventamos como possibilidades o fato de ser um curso mais barato de ser mantido, do que Engenharia, por exemplo, na qual a maioria dos professores era formado; ou de que os cursos oferecidos pudessem ter relação com o momento vivido pelo estado e pelo país, no qual buscava-se a interiorização/colonização, nessa perspectiva o curso de Matemática poderia formar profissionais que subsidiassem o posterior curso de Engenharia, que apoiado pela História Natural e Geografia, poderia colaborar para o desbravamento de Mato Grosso.

As ementas dos cursos foram organizadas pelos próprios professores, que, em sua maior parte, não possuíam experiência em nível superior. Buscavam, então, muitas vezes auxílio com ex-professores de suas graduações, que forneciam direcionamentos, livros ou até mesmo ementas de outros cursos para que pudessem se basear.

As licenciaturas iniciaram ofertadas no período noturno, pois a maioria dos docentes possuía outra profissão durante o dia, como engenheiros, por exemplo, e a noite auxiliavam na docência devido a escassez de professores para atender ao ensino superior. Com os cursos sendo ofertados no período noturno ampliava-se o público que poderia ter acesso, pois assim era possível ao aluno manter seu emprego durante o dia e estudar a noite.

O número de professores disponíveis para atender ao ICLC era pequeno, o que se agravou ainda mais a partir do segundo ano, quando novas turmas ingressaram, aumentando assim o número de disciplinas a serem ofertadas, cabe aqui um aparte para destacar que para o curso de Matemática, diferente dos demais, só houve uma turma, a que

ingressou em 1966, a próxima só teve início em 1972 já na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), houve vestibular para o curso nos anos que entremeiam estes, no entanto, a procura foi reduzida, logo não foi ofertado (SILVA, 1967).

Com relação ao curso de Matemática, foram abertas vinte e cinco vagas, para ocupá-las vinte e três alunos iniciaram, dos quais três o concluíram: Nilda Bezerra Ramos, Luiz Gonzaga Coelho e Mauro Custódio. O concurso vestibular deste Instituto era composto de duas fases, uma escrita e, para os que conseguissem passar nela, outra oral (RIBEIRO, 2011).

Dentre os professores que lecionaram para a licenciatura em Matemática estavam Leonardo Silhessarenko, José Garcia Neto, Moacyr Freitas, Antônio Rodrigues da Silva, Luis Lotufo, Enzo Ricci e Jaci Rosa. O currículo da Licenciatura Plena em Matemática foi organizado em regime seriado com duração de quatro anos, totalizando 2.700 horas distribuídas em quinze disciplinas, sendo elas: Primeiro ano (760 horas): Desenho Geométrico e Geometria Descritiva – 240 horas, Álgebra – 180 horas, Geometria Analítica – 160 horas, Fundamentos da Matemática Elementar – 180 horas; Segundo ano (770 horas): Física Geral – 180 horas, Psicologia da Educação (1º semestre: adolescência, 2º semestre: aprendizagem) – 180 horas, Álgebra – 120 horas, Cálculo Diferencial e Integral – 150 horas, Geometria Analítica – 140 horas; Terceiro ano (750 horas): Física Geral – 180 horas, Administração Escolar – 180 horas, Cálculo Diferencial e Integral – 210 horas, Didática – 180 horas; Quarto ano (420 horas): Prática de Ensino de Matemática – 180 horas, Cálculo Numérico – 240 horas (RIBEIRO, 2011).

Os formados nesse curso colaram grau em dezembro de 1969, no entanto, só tiveram seu curso reconhecido e receberam seu diploma em 1975, junto com os formandos da primeira turma de Matemática da UFMT, pois o curso foi reconhecido junto com o desta Universidade, em 1974. Dessa maneira, o governo federal que forneceu o reconhecimento àquele curso que era estadual, oferecido no Instituto. Assim, os formandos do ICLC receberam seus diplomas como alunos da UFMT (devido a incorporação deste Instituto à Universidade).

O ICLC não dispunha de prédio próprio, em princípio iniciou os trabalhos no porão do Colégio Estadual de Mato Grosso, sendo as salas separadas por biombos, a seguir passou a funcionar no Palácio da Instrução, na Escola Normal Pedro Celestino, seguindo para a Escola Técnica Federal de Mato Grosso e, posteriormente, para a Escola José Barnabé de Mesquita. Finalmente, em 1970, se instalou no primeiro bloco construído no

espaço destinado a Universidade Federal de Mato Grosso, onde atualmente funciona o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

Tendo iniciado com apenas quatro cursos foi crescendo ao poucos, tanto que ao final de 1971 já ofertava onze deles: Economia, Engenharia, Química, Matemática, Geografia, Pedagogia, Ciências Contábeis, Física, História Natural, Letras e Serviço Social. Esses cursos estavam organizados em departamentos e faculdades, o ICLC dispunha dos departamentos de: Ciências Exatas, Ciências da Terra, Ciências Humanas, Biociências, Letras e Artes. Com relação às faculdades havia as de Serviço Social e de Engenharia Civil, que acomodavam os cursos que lhes davam o nome; a de Economia, que além do próprio curso alojava Ciências Contábeis; e a Faculdade de Educação com os cursos de: Pedagogia, História, Física, Química, Matemática, Geografia, História Natural e Letras. O Instituto, em sua organização, também dispunha de Atividades Extracurriculares e de um Colégio Universitário (DORILEO, 1977).

Dentre seus alunos estavam professores com vasta experiência, que buscavam um meio de certificarem suas práticas, diretores de escolas, profissionais de carreira que almejavam valorização em seus trabalhos, jovens, que pretendiam continuar os estudos, e pessoas com vontade de ampliar conhecimentos. Cabe destacar que devido à carência de profissionais formados, muitos destes alunos, depois de formados, passaram a lecionar na UFMT; chamamos atenção para o caso da Matemática, na qual os professores Luiz Gonzaga Coelho e Nilda Bezerra Ramos (formandos da primeira turma deste Instituto) já atuavam como docentes mesmo sem terem recebido seus diplomas universitários.

Como diretores do ICLC atuaram: Nilo de Campos Póvoas, seguido por Jecelino José Reiners e por fim Attílio Ourives, que estava na direção no momento da transição para a Universidade Federal. O ICLC se manteve em funcionamento até dezembro de 1971, quando oficialmente, devido a sua incorporação à UFMT, criada em 10 de dezembro de 1970, foi desativado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá foi um importante meio de formação superior para essa capital, já que até sua instalação somente funcionava o curso de Direito nessa cidade. Tendo surgido da percepção da necessidade de profissionais formados em diversas áreas, foi uma medida, de certo modo, emergencial, não possuindo muitos

recursos, o que ocasionou falta de espaço e de prédio próprios; de professores formados nas áreas específicas em que atuavam, o que levou os alunos a terem que buscar, por conta própria, meios para suprir as dificuldades que apareciam devido a isso, sendo que o número reduzido de alunos dificultava as discussões e os estudos conjuntos; além do que as bibliografias disponíveis eram poucas, inclusive muitas vezes eram cedidas do próprio acervo pessoal do docente.

Mas, embora fossem muitas as dificuldades, os alunos conseguiram terminar um curso superior, sendo o Instituto o meio que possibilitou a muitos esse acesso, já que até então os que almejavam um curso superior, que não Direito, necessitavam buscar outros locais, à época em questão. Por fim, além de permitir capacitação no próprio estado, aos que demonstravam interesse, o ICLC também ajudou na formação de profissionais para atuarem nos variados setores do governo, visto que até então poucos a possuíam.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. P de; FERREIRA, M. S. O Estado e o ensino normal em Mato Grosso nos anos 1960. In: Congresso Luso Brasileiro da História da Educação. Colubhe, 10, 2014, Paraná. **Anais...** Curitiba – PR, 2014, p.1-15.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e contextos**: um esboço da CADES na história da educação (matemática). Blumenau, SC: Edifurb, 2013.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)**. 2014. 402f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CAMPANHA de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1, 1º jan. 1960. Disponível em: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

CAVALCANTE, L. G.; OLIVEIRA, R. T. C. de. História e política: O Processo de implantação da escola normal em Campo Grande. In: Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais

e Fronteiras da Exclusão - Práticas Educativas Num Contexto Intercultural (CD-ROM), 2, 2006, Mato Grosso do Sul. **Anais...** Campo Grande - MS, 2006. p.1-16.

DORILEO, B. P. **Universidade o fazejamento**. Cuiabá: UFMT, 1977.

DORILEO, B. P. **Pensar para fazer**. Cuiabá: UFMT - Imprensa Universitária, 1984.

GARNICA, A. V. M. Cartografias contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria-** Revista de Educação em Ciências e Tecnologia. Florianópolis, v. 6, n.1, p. 35 – 60, 2013.

RIBEIRO, I. F. **Primeiro esboço da história do curso de matemática do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC)**. 2011. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SILVA, A. P. da. Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá: edital de concurso de habilitação. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p.3, 31 dez. 1967. Disponível em: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

SILVA, E. F. de S. P. e. Escola Normal de Cuiabá: história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916). In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Org.). **Coletânea Educação e Memória**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, v.2.

SIMIÃO, R. A. V. O Processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960). In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Org.). **Coletânea Educação e Memória**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, v.4.

XAVIER, A. P. da S.; SÁ, N. P. A Escola normal de Mato Grosso no século XIX. **Revista Série-Estudos - UCDB**. Campo Grande, v.25, [s. n.] p. 123-132, jan./jun. 2008. Disponível em <www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/245/216>. Acesso em: 22 mar. 14.

O APRENDER E O ENSINAR PARA OS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UFMT

Aline Rejane Caxito Braga – Universidade Federal do Rio de Janeiro –
aline_caxito@yahoo.com.br

Marisa Farias dos Santos Lima – Secretaria de Estado de Educação/MT –
marisamfs@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado da pesquisa de mestrado na qual objetivou discutir as representações sociais sobre a *sala de aula e recreio* que circulam entre os licenciandos de Pedagogia da UFMT, por meio das quais pode-se compreender aspectos da construção da subjetividade de professores e alunos a partir da sua relação com os espaços e tempos escolares.

Segundo Alves (2001) a sala de aula é *espaço/tempo*, que, é coordenada interdependente em torno da qual se dá a função da educação escolar efetivada no sentido restrito do termo, ou seja, no exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura.

Segundo Gimeno (2005) a sala de aula continua sendo o centro da organização escolar, nela se concretizam os interesses educacionais associados ao ensinar e ao aprender, que por sua vez regulam a relação entre professor e aluno. Porém, o espaço educacional não se restringe à sala de aula

O recreio é o *espaço/tempo* em que se efetivam práticas sociais de diversas dimensões e se produzem narrativas. Dayrell (1996) o apresenta como um momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação.

Partiu-se do pressuposto que estudar sobre esses lugares, através dos quais se materializa valores, práticas disciplinares, representações, seria uma rica possibilidade de analisar a dimensão simbólica da cultura escolar, para assim compreender sobre o trabalho docente.

Entretanto esse trabalho irá restringir na representação social da sala de aula que pode ser compreendida como *aprender e ensinar*.

Como aporte teórico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978; 2003).

Os estudos das representações sociais, segundo Jovchelovitch (2008), instituem-se como investigações sobre como um grupo constrói seus conhecimentos, protegendo a identidade grupal e realizando práticas que definem seu modo de vida.

As representações são elaboradas através de dois processos dinâmicos: ancoragem e objetivação. Por meio da ancoragem, o indivíduo classifica uma pessoa, idéia ou objeto tentando familiarizar o desconhecido ou novo ao que já é conhecido.

A objetivação é o processo que possibilita a um conceito ganhar o *status* de realidade, é transformar uma abstração em algo quase físico, dando materialidade a ele através de uma imagem e/ou esquema. (MOSCOVICI, 2003)

Uma das condições de emergência das representações, conforme Jodelet (2001) é a *focalização* que refere-se à implicação e interesse de determinados grupos por certos aspectos do objeto, resultando em uma visão fragmentada dos objetos. Pode-se pensar que cada grupo se interessa pelos aspectos que são coerentes com a sua visão de mundo, buscando proteger a sua identidade.

Nesse sentido pode-se observar a função identitária (ABRIC, 1998) das representações sociais que possibilita aos indivíduos e aos grupos construir uma identidade que assegure a imagem positiva do grupo e a proteção de sua especificidade.

Moscovici (1978), anterior a Abric, enfatiza as funções e expõe que elas contribuem exclusivamente para os processos de *formação de condutas* e de *orientações das comunicações sociais*.

2. METODOLOGIA

No contexto das pesquisas embasadas na Teoria das Representações Sociais, Sá (2002) aborda que elas têm se caracterizado por uma utilização criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados, devido à complexidade e diversidade das manifestações do fenômeno.

Nessa pesquisa o público alvo foram os licenciandos de Pedagogia do *campus* de Cuiabá. No ano de 2008 foram matriculados 307 alunos. A amostra foi composta por 205 alunos dos quatro anos de graduação, matriculados em ambos os períodos, o que corresponde a 66,77% do universo.

A coleta dos dados foi realizada por meio da técnica de Associação Livre de Palavras e questionário referente aos dados sociodemográficos. Na coleta de dados solicitou-se aos sujeitos que registrassem no instrumento cinco palavras soltas, que viessem à mente, sem formar frases, a partir das expressões indutoras: *Estar na sala de aula* e *Estar no recreio*.

A análise dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo através da categorização das evocações das duas expressões indutoras pelo critério semântico na qual, conforme Bardin (1995), agrupa-se por temas.

Posteriormente buscou-se compreender como as categorias se articulam e se ordenam pois no estudo da representação social perceber e observar as associações, relações das categorias, é indispensável, visto que esta não é uma simples justaposição de categorias, mas sim um pensamento integrado.

As categorias foram processadas pelo programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC) o que possibilitou a análise coesitiva por componentes principais.

O CHIC é uma ferramenta informática que possibilita o uso do método estatístico da análise implicativa desenvolvida por Regis Gras e da análise de similaridade de Israel Cesar Learn. Gras (GRAS; AG ALMOULOU, 2002).

Com o processamento as categorias são organizadas em árvores coesitivas que conforme Lasso (2007), indicam o grau de coesão entre duas características evidenciadas na amostra, ou seja, dentre todas as características duas a duas obedecendo a uma hierarquia.

Assim partir da análise qualitativa pode-se buscar o entendimento das inter-relações dos dados. As coesões entre as categorias foram realizadas a partir da sequência das evocações dos licenciandos. Assim, quanto maior o número de acadêmicos que evocaram em uma mesma ordem, maior a coesão entre as categorias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo pesquisado é formado por pessoas jovens. Praticamente, a metade deles trabalha. Percebe-se que os acadêmicos do segundo e terceiro se dedicam às atividades

acadêmicas. Os licenciandos do segundo e quarto ano trabalham na área de Educação. Assim, pode-se perceber que os anos formam subgrupos distintos.

Na análise de conteúdo verificou-se que as categorias com as maiores frequências são: *Dimensão Intelectual* (23,05%), seguida de *Dimensão Disciplinar* (13,09%), *Dimensão Relacional* (10,84%), *Trabalho Escolar* (10,06%), *Papéis* (9,76%) e *Bem-estar* (7,71%).

A categoria mais expressiva, com 23,05% das evocações, é a *Dimensão Intelectual*. O atributo com maior representatividade é *aprender*. Este parece ser visto como um dos objetivos principais do *Estar na sala de aula*. Segundo os licenciandos, o aprender acontece a partir da interação com o outro e é considerado importante para a vida cotidiana e para a prática docente.

O *estudar*, segundo atributo mais relevante da categoria, apresenta vários significados, e pode ser descrito como necessidade, valor, como meio de aprender, desenvolvimento, profissionalização e ascensão social, ou seja, elementos que delineiam certa perspectiva de futuro.

O atributo *ensinar* aparece associado com o aprender, sendo considerado como ação carregada de afetos tais como amor e medo.

Portanto, esta tríade *aprender-estudar-ensinar* indica a descrição da condição atual dos licenciandos, caracterizada por um estar em sala de aula, para aprender e estudar, resultando na possibilidade de um ensinar em um futuro próximo. No entanto, esta descrição apresenta-se carregada de afeto. Neste sentido, além da prescrição que defende o amor como elemento fundamental para a profissão docente, destaca-se o estar em sala de aula em busca de informações como mecanismo de enfrentamento dos desafios da profissão que se almeja.

Observam-se também alguns atributos que indicam competências a serem desenvolvidas, como: *sabedoria*, *criatividade* e *inteligência*.

A alta frequência da *Dimensão Intelectual* pode referir um consenso e uma condição de emergência das representações — a focalização. Esta, como explicitada anteriormente, expressa a implicação e o interesse de um grupo por alguns aspectos que são coerentes com a visão de mundo, buscando proteger a sua identidade. (JODELET, 2001). Nesse caso, pode-se pensar que essa focalização dos licenciandos na dimensão intelectual deve-se aos papéis assumidos pelo grupo, aluno e professor. Esses papéis, culturalmente construídos para a realização de um trabalho voltado principalmente para a produção intelectual.

Além dos aspectos intelectuais, *Estar na sala de aula*, segundo os licenciandos, requer disciplina. Nesta direção destaca-se que a *Dimensão Disciplinar* caracteriza-se como a segunda dimensão mais saliente no *rol* das evocações analisadas. Desta forma, pode-se pensar que tal dimensão contém significados importantes que devem ser considerados no estudo da representação social da sala de aula.

Observa-se que os significados para disciplina remetem tanto aos comportamentos social e culturalmente aceitáveis, quanto aos não aceitáveis. Por isso a categoria *Dimensão Disciplinar* é composta de duas subcategorias *Atenção* e *Bagunça*.

A subcategoria *Atenção* é mais expressiva quantitativamente, tendo como componente de destaque o atributo que nomeia a subcategoria, *atenção*, com 30,60% dos atributos.

A *atenção* é vista como essencial para o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente para o conhecimento.

Observa-se nesta subcategoria uma variedade de atributos que podem fazer referência para o fato de a disciplina pressupor além da ausência da bagunça, comportamentos normatizados como *silêncio*, *organização*; atitudes como *compromisso*, *responsabilidade*, *dedicação*, *perseverança* e, ações como *participação*.

A subcategoria *Bagunça* mostra os atributos referentes a comportamentos considerados como inadequados para o lócus da sala de aula. Esses foram anunciados em pequena quantidade e com baixa frequência, podendo indicar a participação de tais significados na organização da representação social na condição de contraponto daquilo que deve ser prescrito como comportamento ideal em sala de aula. De outra forma, pode-se pensar que o discurso sobre bagunça esteja silenciado em função da pressão social presente no contexto de toda pesquisa.

Mediante todos esses dados, pode-se reconhecer que uma das funções das representações sociais é a orientação de condutas. Esta, possui caráter prescritivo dos comportamentos, definindo o que é lícito, aceitável ou não dentro de um ambiente social. Além disso, existe a função justificadora que permite aos atores sociais explicar suas tomadas de posição. Assim, os significados do *Estar na sala de aula* para os licenciandos prevêm comportamentos adequados para que o processo de ensino e aprendizagem, que é o foco, aconteça.

Na análise hierárquica coesitiva a análise dos dados se pautou nas classes formadas a partir da associação entre as categorias propostas na análise de conteúdo.

Foram várias as classes formadas mas devido o tema em discussão serão apresentadas apenas duas classes.

Na primeira classe a *Dimensão Relacional* está associada a *Dimensão Intelectual*. A *Dimensão Relacional* traz a palavra *amizade* seguido de *interagir*, *dialogar* e *ouvir*. Essas apresentam uma focalização dos licenciandos nos atributos que caracterizam as relações pela complementaridade.

A categoria denominada *Dimensão Intelectual* possui como atributos principais *aprender*, *estudar* e *ensinar* os quais foram compreendidos como ações que remetem ao momento vivenciado pelos licenciandos, respectivamente. Estar na sala atualmente para aprender a partir do estudo e ensinar no futuro.

A associação entre essas categorias indica que a amizade entre alunos e/ou entre alunos e professor é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Parece, ainda, que essas dimensões apresentam relações causais na qual a *Dimensão Intelectual* se realiza por meio da *Dimensão Relacional*.

A segunda classe é formada pela associação entre as categorias *Características Pessoais* e *Dimensão Disciplinar*.

Na categoria denominada *Características Pessoais*, o atributo de maior destaque é *Competência*. Já a *Dimensão Disciplinar* é composta pela subcategoria *Atenção*, que tem como destaque o atributo *atenção*, e pela subcategoria *Bagunça*, com o atributo mais frequente *bagunça*.

Nesse sentido, é possível identificar a implicação existente entre a noção de competência e de disciplina. Tal fato sugere o estabelecimento de relações de complementaridade e dissociações. Outra possibilidade a ser considerada refere-se à noção do sujeito competente, podendo ser este tanto o próprio acadêmico de Pedagogia, quanto seu futuro aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido esclarecer que as expressões indutoras *Estar na sala de aula* e *Estar no recreio* possibilitaram que os licenciandos produzissem evocações tanto na perspectiva de alunos que foram e ainda são, quanto na perspectiva de professores que haverão de ser.

Esta ambiguidade de perspectivas parece revelar a indissociabilidade entre ambas condições.

Os dados apresentam uma focalização dos licenciandos nos conteúdos que podem contribuir para a constituição de um estudante disciplinado, compromissado com o processo de ensino e aprendizagem e com relações harmoniosas, pois os atributos que manifestam conflitos e transgressões foram pouco evocados.

A *Dimensão Disciplinar* pode ser compreendida como uma normatização dos comportamentos apresentando a representação da sala de aula como formadora de condutas.

Identificou-se que a representação social da sala de aula estrutura-se a partir dos atributos *aprender* e *estudar* que dão o significado desse lugar voltado para a dimensão intelectual em um contexto que envolve papéis sociais bem definidos: o de professor e o de aluno.

Desse modo, essas representações sociais operando na construção de significados orientam formações identitárias de alunos e professores influenciados pelo modelo escolar conservador.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB.1998.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo; HENRIQUES, Eda Maria. (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

GIMENO, Sacristán José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GRAS, R.; AG ALMOULOU, S. A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais. **Educação matemática**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 75-88. 2002.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

LASSO, A. A. **Expectativas de futuros professores de Matemática sobre a prática docente**. 177 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

O ATO DA PERGUNTA EM PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Simone Araújo Moreira - UFF

Mary Rangel - UFF

1. INTRODUÇÃO

Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo. Eu não entendo a linguagem quando falo de linguagem, apenas a linguagem falada (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 71).

Uma pergunta, no seu real propósito, surge da necessidade de entendimento, de informação, de esclarecimento sobre algo. Pergunta quem quer saber, quem tem curiosidade e/ou interesse, quem quer aprender, testar, avaliar, concluir, quem estranha, não tem certeza e procura uma resposta. Como a sala de aula é um espaço de circulação de conhecimentos e de saberes (ainda que transitórios), nada mais contraditório do que a ausência de formulação de hipóteses, ensaios e indagações que ocorrem ao longo da vida acadêmica.

Nota-se que, de modo geral, muitas crianças, à medida que crescem, deixam de perguntar durante as aulas. Isto acaba por distanciá-las da possibilidade de se situarem em suas dúvidas no momento em que tecem seus conhecimentos. Além disso, ocorre também um distanciamento dos professores sobre a percepção dos seus espaços de atuação no processo de ensino. Por que isto acontece?

No Ensino Fundamental II, ao mostrarem o que ainda não sabem, os alunos percebem com clareza a ação desqualificadora do outro. Essas percepções vão se constituindo em experiências que, por sua vez, tecem fios predispostos a conexões para muito além daquele momento. É o que Vigotski (2004) chamaria de “efeito emocional”, o que vem a ser a causa de uma série de outros desdobramentos das reações desses sujeitos no futuro. Esse efeito delineado aos poucos, nas relações que se dão de maneira silenciosa, forma a base para o desenvolvimento do comportamento emocional.

Ao longo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, muitos aprendem que é mais interessante lançar uma pergunta que provoque o riso generalizado da turma do que aquela que denuncie a “falta de entendimento” ou mesmo o desconhecimento sobre determinado assunto. Nas dobras desse movimento, passam a ocupar espaços o baixo rendimento, as aulas de reforço,

a baixa autoestima, a falta de motivação, características que, muitas vezes, recebem uma roupagem de indiferença para disfarçar a sensação de o aluno não se sentir capaz de aprender.

Aos poucos, alunos aprendem que felizes são aqueles que fazem as *perguntas certas* e na *hora certa*, aquelas perguntas elogiadas pelos professores, por lhes permitirem dar andamento às ideias que expuseram, de forma encadeada, sem que saiam do roteiro legitimado. A “castração da curiosidade” (FREIRE, 2011, p. 67) reproduz, assim, o efeito inibidor. No entanto, o que acontece com as perguntas adormecidas?

É aí que cabe estranhar aqueles que não perguntam. Como se dá a relação entre perguntar e aprender para os sujeitos que falam e para os que aprendem a calar? O que leva alguém a aprender que calar é a melhor escolha? Quais são as lógicas que categorizam as chamadas as “perguntas certas” e as “erradas”? Qual é o espaço validado para mentes inquietas numa sala de aula? E ainda, o que é preciso saber para sair do discurso que desqualifica o pensar diferente para a prática que favoreça um ambiente de conhecimentos compartilhados e éticos nas salas de aulas?

Perguntar é próprio do humano. Trata-se de um princípio da tessitura do conhecimento e, como tal, é inconcebível que não ocupe o *espaçotempo* devido na educação do sujeito ou em sua trajetória escolar. É preciso que conhecimentos se enredem fortalecidos por práticas não hegemônicas.

2. METODOLOGIA

Os sujeitos dessa pesquisa foram selecionados a partir da sugestão do Serviço de Orientação Educacional de uma escola privada de Niterói, RJ. Participaram seis professores de Ensino Fundamental II, seis professores do Ensino Médio e dois grupos de alunos: 15 de Ensino Fundamental II e 15 de Ensino Médio.

Foram realizadas entrevistas em grupo e individuais, mas para compreender as relações entre os comportamentos e as reações que se deram no âmbito dos sentimentos, utilizou-se a técnica da análise do conteúdo das representações (MOSCOVICI, 1981). Nessa direção, foi possível buscar entender a *inibição* como a emissão de uma mensagem silenciosa com um sentido contextual.

Ressalta-se que toda a análise de conteúdo deve estar necessariamente relacionada a um contexto. Cabe entendê-la a partir da intencionalidade, com sensibilidade e competência teórica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não é difícil identificar nas práticas cotidianas vividas nas salas de aulas as relações de poder em jogo. Porém, mesmo naquelas situações em que parece clara a posição do subalterno, é possível perceber as perspectivas críticas por ele manifestadas, ora em palavras, ora em ações. Estas são formas de enfrentamento dadas nas tensões diárias em resposta às negações.

Trazendo a questão para o contexto desta pesquisa, bastou indagar, com simplicidade, a um grupo de alunos: “Vocês costumam fazer perguntas aos professores durante as aulas?”, para que uma complexidade de respostas viesse à tona. Respostas tecidas numa totalidade complexa (MORIN, 1995) e assumidas neste trabalho como realidade em sua riqueza. Relatos não faltaram para tornar visíveis as interpretações subjetivas desses sujeitos sobre diálogos aparentemente comuns no cotidiano escolar, mas que, na verdade, revelam muitas dobras nas relações. Trata-se de diálogos que ocupam lugares reconhecidos e que são, também de modo aparente, reduzidos ao serem justificados em frases como: “Isso é assim mesmo” ou ainda “Ah, deixa pra lá!”.

A fim de exemplificar, dá-se início à análise a partir da fala do aluno A:

Sabe por que eu não pergunto quando tô com dúvida? A gente pergunta “O que é ditongo mesmo, professora?” Aí, ela diz: “É o encontro de uma semivogal com uma vogal, na mesma sílaba. Entendeu?”. Se eu digo que “não”, ela repete a mesma resposta, só que mais devagar e mais alto. Se tornar a perguntar se entendi e eu digo que “não”, de novo, ela vai falando ainda mais alto, e mais devagar, parece que tá com raiva... aí é melhor dizer que entendi... E eu sei lá o que é “semivogal!”.

Diz Vigostki (2004, p. 143) que “[...] sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno, devemos procurar atingir seu sentimento”. Nesse sentido, as reações emocionais que emergem das experiências vividas exercem uma influência substancial sobre todas as formas do comportamento do sujeito no processo educativo.

O gesto, o riso, a desistência, o “deixa pra lá!” são respostas possíveis nesse tipo de enfrentamento. Todas essas percepções geradas naqueles alunos que passam por situações

como a descrita acabam por organizar as formas de comportamentos futuros; são modos reflexos aos estímulos que emergem das histórias de vida de seres únicos. Se, de um lado, está o aluno A, que desiste; do outro, está a professora, que acredita que explicou “quantas vezes foram necessárias”, como se falar pausado e mais alto constituísse outras possibilidades de mediação.

Além disso, no caso, o pouco investimento por parte do professor decorre não só da equívoca ideia de que “explicou” o conteúdo da aula, mas também da ideia de achar que os alunos fazem isso – ou seja, perguntam – só para chamar a atenção. Contra esse último princípio, cabe refletir sobre a premissa de que

[...] Diante dessa certeza, acreditamos que aquela criança não nos engana, a gente conhece todos os seus segredos, e nada do que ela faça será novidade ou sinal de outra intenção que não seja aquela que já conhecemos em outras situações. Essa visão que, como professores, muitas vezes, temos dos nossos aprendizes, acaba nos levando a promover o oposto daquilo que desejamos: em vez de educar, colocamos o sujeito num labirinto sem saída e, por mais que ele caminhe, sempre acabará nos mesmos lugares (BARBOSA, 2007, p. 34).

Numa outra situação, a aluna B relata que não pergunta mais “Por quê?”. Segundo ela, quando fazia isso, tinha sempre a impressão de que não prestava “atenção direito” durante as explicações dadas durante as aulas. O fato se dava porque a professora sempre lhe falava que já tinha explicado aquilo e, para arrematar, lançava a questão à turma em alto e bom tom: “Eu já não expliquei isso, gente?”. E a turma respondia em coro: “Sim!”. As emoções que atravessam as pessoas em suas experiências não representam vivências meramente passivas; ao contrário, constituem uma natureza ativa que se manifestará de alguma forma, ainda que seja, no caso, o deixar de perguntar.

A informação de que a turma escutou a referida explicação jamais poderia garantir à professora a certeza de que os alunos entenderam da forma como ela esperava. Além disso, o fato de a turma confirmar que a questão já havia sido abordada não resolve a situação, que era o não entendimento pela aluna B da explicação da professora. Indo mais a fundo, no sentido da palavra “ouvir”, a dinâmica narrada revela uma incoerência na escuta dessa professora diante da pergunta da aluna que não foi ouvida. Em nenhum momento, a referida aluna disse que não ouviu a explicação; ela apenas mostrou que não a entendeu.

Que conhecimentos são tecidos a partir dessa situação? Muitas vezes, são estes os alunos categorizados como portadores de *déficit de atenção*. São aqueles que não seguem a mesma lógica, no mesmo tempo, e nem da mesma maneira. Tais alunos são autores de outros

pensamentos, mas aprendem a silenciar suas “desqualificadas” perguntas e se entregam ao vaguear das ideias durante as aulas.

É um aprendizado de atitude que se dá por mecanismo de defesa, em que a lógica de quem “ensina” sucumbe a lógica de quem ensaia. Trata-se de alunos que, comumente, segundo professores e colegas, encontram-se “no mundo da lua”. Afinal, não seria melhor poder saltar levemente no território do possível, em vez de se submeter, de forma mais pesada, às leis da gravidade que os prendem ao chão?

Ademais, outros alunos são categorizados como “tímidos situacionais”. Estes se relacionam com facilidade com colegas de sala, mas, durante as aulas, não se expõem como sujeitos indagadores para não “passar vergonha”, como eles mesmos dizem. Não raro, professores se surpreendem ao terem notícias de um “tímido situacional” que se apresentou em um festival de rock ou que foi capitão do time de futebol em um campeonato, por exemplo.

O aluno C relata que há pessoas em sua sala que só fazem *perguntas erradas* e nas *horas erradas*. Numa interpretação bem rasa, esse aluno mostra que aprendeu a categorizar seus colegas desse jeito, a partir do entendimento de que eles expõem pensamentos desconexos, independente da ocasião. Contrariamente a essa ideia, o que pode ser percebido, na situação, é a tentativa de fazer possíveis relações entre o que já se conhece e o que é apresentado ao sujeito. Trata-se de uma articulação/conexão de saberes para gerar uma nova aprendizagem, numa relação dialética entre interioridade e exterioridade.

Portanto, como conclusão dessas primeiras análises, vale trazer à discussão uma contribuição que, de certa forma, ao encerrar este primeiro momento, desencadeia uma série de outras questões a serem tratadas adiante. Diz Charlot (2001, p. 21): “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”.

Afinal, o que dizem os ecos de quem aprende a adormecer perguntas?

É fácil compreender que a abstenção ou o recalque da resposta podem, às vezes, vir a ser condições essenciais de comportamento. Para o comportamento, abster-se de responder é, amiúde, tão necessário quanto responder. (VYGOTSKY, 2004, p. 35)

Perguntar e perguntar-se constituem princípios da Ciência, da Filosofia, da Pedagogia, do aprender a viver. Sócrates, por exemplo, valendo-se da maiêutica, não afirmava verdades, e sim trabalhava com perguntas para fazê-las emergir nas conclusões. Freire e Faundez (2011), na obra “Por uma Pedagogia da Pergunta”, afirmam que todo conhecimento começa pela pergunta e pela

curiosidade e, indo ao encontro dos estudos de Vygotsky (2004) sobre a inibição, esses autores refletem sobre o autoritarismo como fator inibidor nas experiências educativas. O ponto de cegueira se situa no sentimento de provocação à autoridade que atravessa a natureza desafiadora da pergunta. É como se o professor ou a professora autoritária tivessem mais medo das respostas (ou do não saber sobre elas e de seus desdobramentos) do que propriamente das perguntas. Isto limita, portanto, a expressividade criadora do aluno, e a autoridade fica preservada. Nesse sentido, faz-se necessário trazer à discussão algumas das percepções que professores e professoras têm dessa dinâmica no cotidiano da sala de aula.

Nas entrevistas realizadas, nenhum professor ou professora afirmou que a situação posta para provocar diálogos se dava em sua sala de aula, sem que ele/ela soubesse como lidar com isso. Em contrapartida, reconhecia também que nem sempre suas atuações revertiam o “problema”. Em um dos relatos que detalharam as intervenções docentes, uma professora disse que, para evitar o constrangimento do aluno perante o grupo e no esforço de deixá-lo mais à vontade para se colocar com riqueza de detalhes, adotava uma medida que dava certo há anos. A prática consistia na ida do aluno à mesa dela, enquanto o restante da turma realizava os exercícios em seus lugares. Nessa proximidade, ela percebia que os alunos se colocavam melhor e ela podia conhecer, de fato, a trajetória daqueles pensamentos, na tentativa das resoluções das questões. Isto, segundo ela, permitia-lhe uma mediação mais significativa.

Entendendo a sala de aula como “espaços de conhecimentos compartilhados”, Gómez (1998, p. 64) afirma que “A aprendizagem não é nunca meramente individual, limitando-se às relações frente a frente de um professor/a e um aluno/a”. Desse modo, perde-se, nessa dinâmica, a oportunidade de promover/aprender/ ensinar princípios fundamentais, como o do diálogo, do respeito, da tolerância, da troca, numa relação em rede. É o mesmo princípio notado por Charlot (2001) ao afirmar que o saber se produz nas relações.

Percebe-se que, ao adotar por prática a chamada dos alunos à mesa, a lógica opera em sentido contrário às relações contemporâneas sustentadas pelos autores citados. Os saberes que se dão em rede acabam reduzidos a dúvidas particulares e passam a ocupar o espaço do não lugar na sala de aula.

Alguns professores não se perguntam onde estão esses alunos que não se manifestam e respondem que não vivenciam tal situação em “suas salas de aula”. Outros, como os alunos, afirmam que “isso é assim mesmo”, “cada um é de um jeito” ou mesmo que “já pegaram a turma assim”, que “o aluno tal sempre foi assim”. Estas são falas que revelam o não visto, o qual está longe de ser o inexistente, afinal a aprendizagem da tessitura de *um assim mesmo* se dá por meio

de muitas práticas silenciosas. Trata-se de práticas de repetições sem reflexões, que perpetuam “achismos” e conformismos revestidos de um discurso de que “isso não chega a ser um problema”. Nessa lógica, problema seria atrapalhar as aulas com intervenções categorizadas como inoportunas.

Perguntando-se sobre quais são os espaços de intervenção que lhes cabem no processo da tessitura dos conhecimentos de seus alunos, muitos professores revelam seus pontos de cegueira quando deixam de perceber as pistas dadas nas relações que se estabelecem durante as aulas. É como se as respostas esperadas estivessem sempre nas perguntas formuladas a partir de dúvidas surgidas diretamente nos conteúdos dados, conforme previsto nos planos de ensino das suas formações iniciais.

Porém, ocorre que, na verdade, estão muito além desse recorte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula é lugar permanente de negociação aberta, onde cada um, segundo suas possibilidades de contribuição, participa da construção dialética desse espaço. É *espaçotempo* de enfrentamento, de relação com o outro e consigo mesmo. Nesse contexto, conforme Gómez (1998), considera-se que:

A função do professor/a é facilitar a participação de todos e cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se; oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa (que enriqueçam o debate) e provocar a reflexão sobre as trocas e suas consequências para o conhecimento e para a ação. (GÓMEZ, 1998, p. 65).

Nota-se que, além de usar a expressão “todos” na referida passagem, o autor usou “cada um”. A categoria “cada um” convoca ao respeito da individualidade das representações que é única; intransferível e é impregnada de experiências próprias e de efeitos emocionais tecidos ao longo da vida desse sujeito. Interpretar seu silêncio na não pergunta, como algo comum e não ativo, é reduzi-lo a um simples “qualquer” ou a um “mais um” que transita temporariamente pela sala de aula. Tal atitude seria não reconhecer o comportamento humano como um sistema de reações que emergem da vida em seus movimentos.

Para planejar um fórum de debate real, há de se criar antes uma consciência de espaço de compreensão compartilhada, em que diferentes saberes e não saberes estejam autorizados a

circular. Trata-se de um espaço onde o tempo da aula e o tamanho do programa não são usados como justificativas para uma prática não dialética. Em outras palavras, sala de aula é mais um dos lugares onde habitam as perguntas; é espaço para que pulsem questionamentos incômodos e transbordem falas sedentas por aprendizagens. É necessário formar professores e professoras comprometidos com a relação dialética, para além dos conteúdos factuais. Eles e elas precisam auxiliar ensaios com atenção, longe das ironias que desencorajam seus alunos e suas alunas.

Nesse movimento, faz-se necessário perguntar-se, perguntar, ouvir-se e ouvir os outros permanentemente, mesmo que sejam os silêncios que, entendidos, possam refletir cumplicidade e respeito ao mergulho interior que se faz pontual num dado momento. Entretanto, silêncios não significados, não vistos/percebidos, adormecidos ou mesmo ignorados, podem virar ecos para muito além de um ano letivo.

A sensibilidade está implícita na opção por ensinar, é parte integrante de um professor e de uma professora, e não pode ser adormecida para dar lugar aos conteúdos que precisam ser ensinados. Ela compõe a arte de uma construção dialética como elemento desse processo cujo princípio é a promoção de possibilidades de avanços do sujeito.

A sensibilidade entra em cena para perceber o corpo que fala, para perceber os silêncios, os olhares e as respostas em suas múltiplas manifestações, como pistas dos caminhos por onde professores possam transitar e provocar rupturas com a zona de conforto. Nesse contexto, as respostas dadas às não perguntas deveriam ser objeto de estudo diário para os que se propõem a ensinar, deveriam incomodar professores no final do dia a ponto de convocarem outros movimentos na aula seguinte. Se a resposta ao silêncio não for dada por alguém que se pergunta o porquê, talvez mentes inquietas continuem a ter a falsa ideia de que professores são substituíveis por informações veiculadas nas mídias.

Talvez, para essas mentes, informações rápidas e silenciosas acabem ocupando um lugar aparentemente mais dinâmico e significativo na tessitura de seus conhecimentos. E, seguindo nessa linha, dá-se aí um atestado de que a escola é um lugar para se mostrar somente o que já se sabe, enquanto, por exemplo, a internet abre o espaço para os não saberes e as curiosidades, sem nenhum tipo de censura.

Cuidar das relações, no espaço escolar, é pauta inadiável no cenário das discussões educacionais. Seria um equívoco (talvez irreparável) deixar para depois um assunto dessa natureza, afinal, de acordo com Fiori (1981, p. 9), “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo”. Não se trata, portanto, de um empreendimento solitário.

Perguntas nem sempre têm respostas imediatas, mas, em si, já revelam um universo de entendimento acerca das representações subjetivas da história de vida daquele que as faz. São símbolos, pistas, caminhos/descaminhos que convidam os atentos às melhores possibilidades de contribuir para uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serra. **Quando o ombro é capaz de falar!** Ou por uma leitura para além do óbvio. In: STAREPRAVO, Ruth et al. *Ih! Errei! Contribuições para uma prática mais competente*. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 30-37.

CHARLOT, Bernard. *A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos*. In: _____ (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 15-31.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Prefácio.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, José Gimeno; _____. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-66.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MOSCOVICI, S. **On social representations**. Nova York: Academic Press, 1981.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O CONCEITO DE ESPAÇO EM FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA: UMA ANÁLISE SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD

Donizete Aparecido Buscatti Junior – FC/UNESP – djrbuscatti@hotmail.com

Moacir Pereira de Souza Filho – FCT/UNESP - moacir@fct.unesp.br

Allan Victor Ribeiro – IFSP/ Birigui – allanvr@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A história da ciência ensina que muitos conceitos, por razões diversas, passam por transformações que modificam completamente o seu significado. Em física, à título de ilustração, pode-se citar as noções de tempo e massa, que eram entendidos como propriedades imutáveis e que, após grandes avanços científicos ocorridos no início do século XX, passaram a ser compreendidos como dependentes do referencial. Tais mudanças conceituais, em geral, partem de concepções ingênuas, muitas vezes trazidas por alunos em suas vivências. Autores conhecidos (ZANETIC, 1989; MARTINS, 2006) endossam que uma formação adequada dos professores em história e filosofia da ciência (HFC) poderia auxiliar muito neste sentido.

Gaston Bachelard (1884 – 1962) desenvolveu trabalhos que podem apontar para uma análise do modo pelo qual se dá o entendimento de conceitos científicos com significados diversos. Em especial, utilizamos a noção de perfil epistemológico (BACHELARD, 2009), pois, além de se enquadrar nosso enfoque – enfatiza-se: analisar a compreensão de conceitos com múltiplos significados – é fortemente recomendado pela literatura em educação em ciências (MARTINS, 2004).

Em linhas gerais, um perfil epistemológico é composto por categorias que caracterizam o modo de apreender (fortemente vinculado com a formação cultural do sujeito) dados conceitos científicos. Para este trabalho, foram utilizadas quatro categorias:

- Realismo ingênuo: relacionada diretamente com a percepção imediata (senso-comum);
- Empirismo: vinculada diretamente com algum instrumento de mensuração;
- Racionalismo simples: a concepção é baseada em uma teoria científica;

- Racionalismo completo: a concepção é baseada em uma teoria científica com complexidade tal que, para a sua compreensão, noções do senso comum devem ser abandonadas.

As categorias apresentadas acima são representadas em um diagrama de barras – que Bachelard chamou de *perfil epistemológico* - no qual a altura das barras representam a intensidade com que dada categoria influencia na concepção do sujeito por dado conceito. A Figura 1 representa o perfil epistemológico do próprio filósofo com respeito ao conceito de massa. Uma análise rápida evidencia a forte influência das concepções empirista e racionalista, que podem ser justificadas devido a sua formação geral: Bachelard trabalhou durante um tempo considerável com atividades que envolviam mensurações (especificamente de cartas), e, ao longo de sua vida, estudou tanto a física clássica quanto a física moderna.

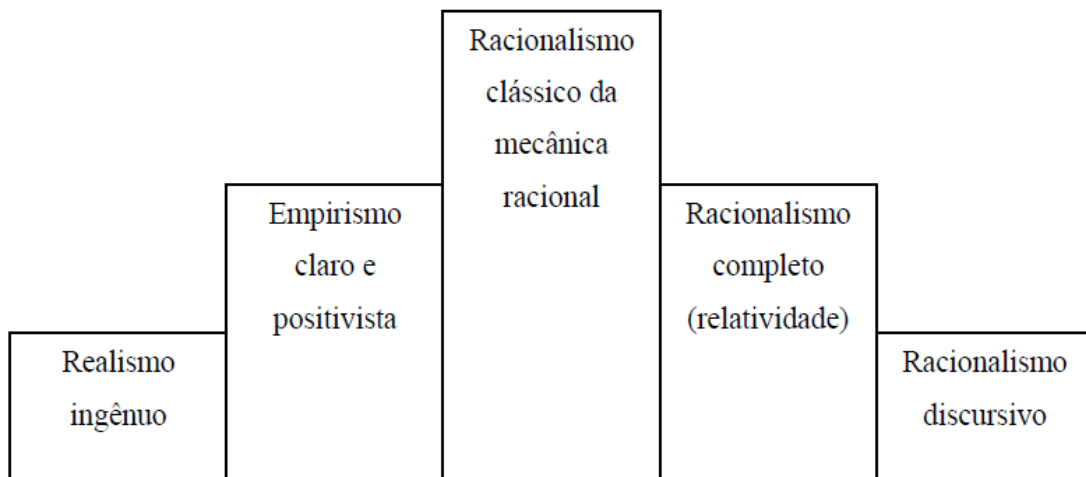


Figura 1 - Perfil epistemológico da noção de massa em Bachelard

O presente trabalho teve como objetivo descrever a concepção acerca de espaço físico de licenciados em física através de seus perfis epistemológicos.

2. METODOLOGIA

Dado que o objetivo foi o de descrever a concepção de futuros professores de física sobre referidos conceitos, optou-se por utilizar o modelo de entrevistas semi-estruturadas, pois, conforme se sugere na literatura (TOZONI-REIS, 2007), trata-se de um instrumento adequado para tais finalidades.

Depois de realizada a entrevista, o pesquisador apresentou aos sujeitos as categorias bachelardianas do conceito de espaço e pediu para que eles informassem, na forma de porcentagem, a influência de cada doutrina no modo pelo qual eles concebem o referido conceito. Com esses dados, foi possível traçar o perfil epistemológico dos estudantes, de modo que a altura das barras são proporcionais as porcentagem de incidência das concepções informadas. Por fim, tais perfis foram interpretados, segundo o referencial teórico bachelardiano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise deste trabalho, agrupou-se as respostas segundo categorias inspiradas em uma leitura de Gaston Bachelard (2009), que estão sucintamente descritas abaixo.

- *Realismo ingênuo*: a noção de espaço aqui enquadrada caracteriza-se por ser demasiado simplista, ou, nos dizeres de Bachelard “quantitativa grosseira, como que ávida da realidade” (2009). O espaço é reduzido tanto ao “lugar” que os corpos ocupam quanto a distância e volume (exemplos de expressões assim classificadas: “com licença, me dê um espaço para que eu possa passar” e “essa mesa ocupa um espaço enorme”). A redução à ideia de um mero “vazio” também é enquadrada aqui, uma vez que é “leviana” e implica em dizer que corpos materiais não ocupam espaço. Em outras palavras, o espaço é descrito de uma forma confusa, de modo que não fica claro se ele é tratado como forma, lugar, distância ou volume;

- *Empirismo*: aqui, a caracterização do espaço é fundamentalmente vinculada a noção de mensuração ou medida. Em analogia com a “conduta da balança” cunhada por Bachelard para descrever o conceito de massa segundo a doutrina empirista, para a ideia de espaço, chega-se a uma “conduta da espacialidade”. Não cabe, a nosso ver, associar tal mensuração com um instrumento de medida (régua, trena, etc), uma vez que o espaço, numa visão empírica, é tratado como sendo unidimensional, bidimensional ou tridimensional; ou seja, pode ser “medido” com uma infinidade de instrumentos. Frases como “espaço é a

distância que separa dois pontos”, “espaço é a medida do deslocamento de um móvel” e “espaço mensura o volume de algum recipiente”, se enquadram nesta categoria. Enfatiza-se a diferença entre esta categoria e a anterior: no realismo ingênuo, o espaço relaciona-se com a forma, ou mesmo com alguma medida de volume, mas de modo indireto, impreciso e confuso; na concepção empírica, o espaço é diretamente associado com a medida de algo, seja ela de distância, área ou volume;

- *Racionalismo clássico*: o conceito de espaço relaciona-se com alguma teoria da física clássica, tendo, portanto, influência em muitos fenômenos naturais. É descrito da mesma forma que Einstein refere-se ao espaço como sendo o referencial inercial (JAMMER, 2010), ou mesmo se entendido como campo gravitacional ou elétrico. Frases que exemplificam o espaço segundo esta concepção: “o espaço é a região que permeia a Terra e, portanto, é responsável pela gravidade”, “espaço é campo de forças” ou mesmo, as mais gerais como, “o espaço é a interação à distância”. Uma característica fundamental desta categoria é que a teoria na qual o espaço está classificado é essencialmente clássica, envolvendo, portanto, a mecânica newtoniana e o eletromagnetismo de Maxwell;

- *Racionalismo completo*: tem como principal característica o fato de o espaço estar vinculado a algum outro conceito fundamental. Na física, até o presente momento, tem-se o exemplo da teoria da relatividade que trabalha com o conceito de espaço-tempo. O conceito, portanto, além de interagir, ser responsável por diversos fenômenos naturais (como descrito no *Capítulo 2*, na sessão sobre gravitação universal), é diretamente relacionado com a noção de tempo. Portanto, as respostas que se enquadram nesta categoria são aquelas que mencionam diretamente a teoria da relatividade geral, ou mesmo, simplesmente a ideia de espaço-tempo.

A seguir, é reproduzida uma das perguntas da entrevista, assim como algumas das respostas dos alunos, seguidas de comentários baseados nas categorias apresentadas.

ENTREVISTADOR: *Por favor, responda com suas palavras: a) como você definiria a palavra “espaço”?; b) qual a utilidade ou importância deste conceito para a física?*

ALUNO 1 : *“Espaço é tudo aquilo que ocupa um determinado lugar no globo terrestre, em geral, não importando qual é o tipo de elemento, lugar ou forma de onde ele esteja ocupando.”*

Comentário: percebe-se uma relativa confusão entre a definição de espaço, propriamente dita, e lugar, o que caracteriza o senso comum, aqui enquadrado na categoria *Realismo Ingênuo*. Outra marca do senso comum foi a restrição do espaço ao “lugar no globo terrestre”; no entanto, tal colocação pode ser fruto de falta de atenção ao responder o questionário.

ALUNO 2: *“Além de nos mostrar a distância de um ponto a outro, também é definido pelo lugar em que estamos. Ele nos ajuda na concepção de distância de um ponto a outro.*

Comentário: a definição de espaço possui dependência direta com a ideia de distância percorrido, e, portanto, com a mensuração. Tal característica enquadra respostas deste tipo na categoria bachelardiana do *Empirismo*.

No tocante à terceira categoria, *Racionalismo Simples*, observou-se que houve, de certa forma, uma preferência em citar a mecânica newtoniana. Conforme foi mencionado, as leis de Newton foram definidas em um local especial, que foi chamado de referencial inercial, que é comumente entendido como sendo sinônimo de espaço onde tais leis são aplicáveis. Todavia, uma forma alternativa dessa concepção seria encarar espaço como sendo sinônimo de campo gravitacional (newtoniano) ou o campo eletromagnético.

Em ambos, o espaço seria responsável pela interação física. Segue um exemplo de resposta enquadrada na categoria *Racionalismo Simples*.

ALUNO 3 *“É um conceito matemático, que pode ser interpretado na física como lugar geométrico. As leis de Newton foram formuladas para serem válidas no espaço.”*

Comentário: apesar de o aluno afirmar que trata-se de um conceito matemático, a segunda frase deixa evidente a importância física do espaço: se ele (o espaço) não

existisse, as leis de Newton não seriam válidas. É a definição de referencial inercial e, portanto, enquadra-se na categoria de *Racionalismo Simples*.

Por fim, as respostas enquadradas na quarta e última categoria (*Racionalismo Completo*) foram aquelas que relacionaram a ideia de espaço com a Teoria da Relatividade Geral sendo, portanto, responsável pelo efeito da gravitação. Esta categoria abrangeu um terço das respostas e a sua presença é coerente com o fato de a pesquisa ter se dado com alunos do último ano do curso de licenciatura em Física e que, portanto, já concluíram a disciplina relacionado ao conteúdo de física moderna e contemporânea. Um exemplo de respostas:

ALUNO 4: “Quando este conceito (de espaço) é levado para a física moderna, onde Einstein aborda o conceito de espaço-tempo, fica ainda mais complicado de analisar tal conceito”.

Comentário: o espaço é tido como fundamentalmente “complicado” e, como característica da categoria *Racionalismo Completo*, aparece vinculado ao tempo segundo a noção de “espaço-tempo”. Tal resposta é uma mostra de reconhecimento da complexidade da noção de espaço que, como pode-se notar, é comumente entendido como ente geométrico que localiza o objeto.

Apresenta-se dois perfis epistemológicos estabelecidos pelos sujeitos. Optou-se em analisar este número reduzido de amostras pelo fato de serem as que mais apresentam diferenças interessantes e significativas, dando margem a interpretação comparativa. Indicamos o perfil do sujeito pelas denominações (perfil do aluno 1 e perfil do aluno 2).

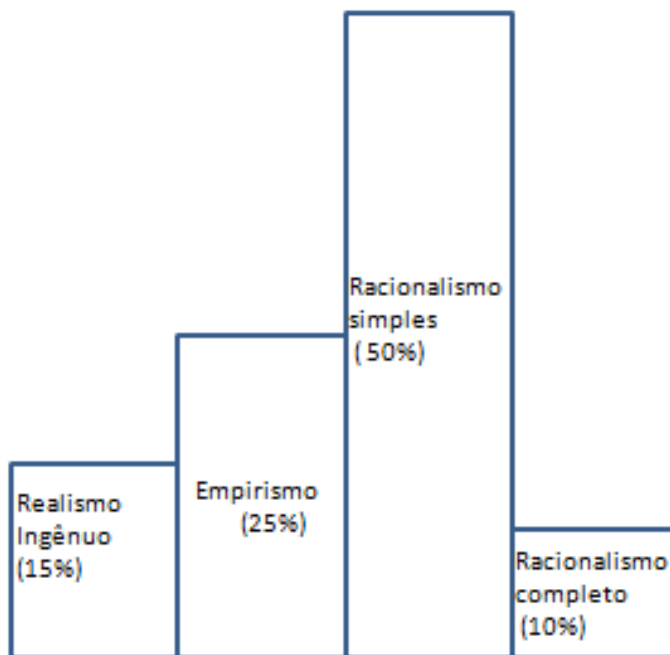


Figura 2 – Perfil epistemológico traçado pelo aluno 1.

A alta incidência da doutrina do *Racionalismo Simples* é coerente com o fato de que trata-se de um aluno do quarto ano de licenciatura em física. Um detalhe relevante sobre esse sujeito é que ele trabalha em um projeto de iniciação científica com enfoque muito mais teórico do que experimental, logo, a sua concepção empírica não poderia sobressair em relação à racionalista.

Como foi pedido máxima sinceridade ao fornecer os dados acerca de seu perfil epistemológico, o aluno viu-se receoso com respeito à categoria *Racionalismo Completo*, o que também é coerente, uma vez que, enquanto estudante de licenciatura, o seu contato com a Teoria da Relatividade limitou-se, muito provavelmente, ao estudo que as disciplinas exigem. Não faria sentido, portanto, que o aluno concebesse, de forma incisiva, o espaço como vinculado ao tempo; diferente do que ocorre com a doutrina *Empirismo* e *Realismo Ingênuo*, pois, mesmo uma pessoa imersa integralmente em pesquisa teórica pura ainda associa o espaço ao senso comum ou a medidas, pelo menos em algum momento de sua vivência.

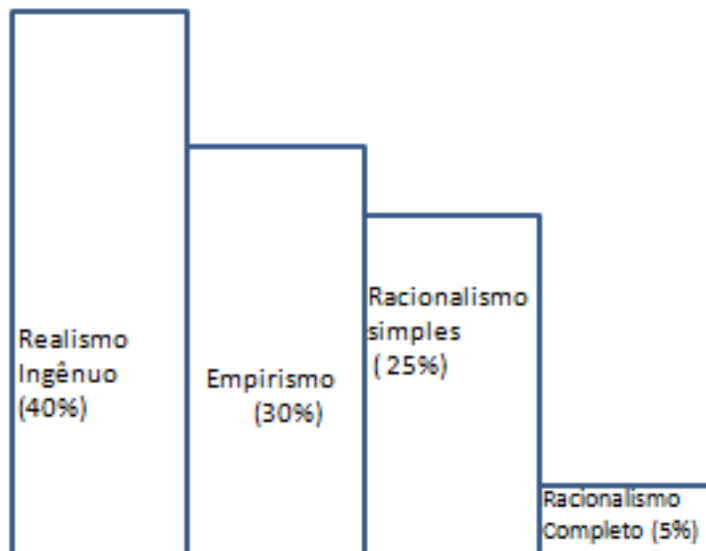


Figura 3 - Perfil epistemológico traçado pelo aluno 2

A evidente incidência da categoria *Realismo Ingênuo* chama muito a atenção, especialmente por se tratar de um estudante do último ano do curso de licenciatura em física. Todavia, a formação geral (cultural, intelectual e vivência) pode dar indícios de uma justificativa a esse fato: trata-se de um aluno que exerce há dois anos a função de docente de física e ciências para o ensino fundamental e médio. Desde o segundo de graduação, o referido aluno atua como professor nas condições de substituto/eventual; como há uma carência local muito grande de professores da área, a sua jornada acaba sendo extensa. Em outras palavras: ele passa mais tempo dando aula, em contato com alunos, do que debruçado sobre livros técnicos com formalidade física/matemática; logo, estranho seria se o seu modo de conceber o espaço fosse distante do senso comum.

Ressalta-se que a discussão acima é mais uma hipótese do que uma explicação categórica, pois considera-se 40% de incidência para o *Realismo Ingênuo* um valor exagerado para um estudante do último ano do curso de física. Os valores para as categorias *Empirismo* e *Racionalismo Completo* mostram-se coerentes para a sua formação, tanto que se aproximam, relativamente, dos valores referentes ao Perfil 1. O baixo valor para a categoria *Racionalismo Simples* é consequência direta do predomínio da doutrina referente ao senso comum

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias de análise se mostraram eficientes, mas, evidentemente, limitadas. Muita coisa acerca do imaginário dos futuros docentes pode e deve ser identificada e analisada de forma metódica, segundo os referenciais da educação científica. O intuito deste trabalho foi o de evidenciar o modo pelo qual futuros docentes compreendem o conceito de espaço; isso, de certa forma, foi feito.

A análise dos perfis permite constatar que o senso comum está presente no modo pelo qual todos concebem as coisas em diversas situações, independente da formação intelectual da pessoa. As implicações dessa consideração para o ensino de ciências vão além da imagem de ciência que se é transmitida em sala de aula. Os professores devem estar conscientes de que os alunos chegam nas aulas de ciências com concepções já formadas acerca dos temas que serão tratados, de acordo com sua vivência; e, cabe ao professor traçar estratégias adequadas para que a ruptura entre esse conhecimento cotidiano e o conhecimento científico aconteça de forma dialética. Essa discussão está presente na *Didática das Ciências*, que recebe as denominações de “concepções alternativas” e “mudança conceitual” (SANTOS, 1998), todavia, Bachelard preconizou essas noções, décadas antes de elas serem pensadas em educação em ciências.

Defende-se que a ideia da inexistência de uma categoria superior a outra – no sentido de que elas tenham uma relação dialética - deva estar presente nos cursos de formação de professores, concordando com Bachelard:

Pensar corretamente o real é aproveitar as suas ambiguidades para modificar e alertar o pensamento. Dialectizar o pensamento é aumentar a garantia de criar cientificamente fenômenos completos, de regenerar todas as variáveis degeneradas ou suprimidas que a ciência, como o pensamento ingênuo, havia desprezado no seu primeiro estudo. (BACHELARD, 2009).

A supervalorização da racionalidade acarreta em uma aniquilação da capacidade criativa e inventiva, tanto do docente quanto do aluno, pois despreza-se por completo as noções corriqueiras e cria-se a imagem de que todas as descobertas da histórias da ciência foram feitas segundo a razão fria, por cientistas isolados do mundo e isentos de sentimentos; o que não é verdade. Julga-se que essa é uma das principais lições que a

epistemologia de Bachelard (em especial a sua descrição do perfil epistemológico) pode oferecer a educação científica se analisada adequadamente e em consonância com a história da ciência.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. Lisboa, Editorial Presença, 2009.

JAMMER, M. **Conceitos de espaço**. São Paulo: Contraponto, 1993

MARTINS, R.A. Introdução: a história das ciências e seus usos na educação. In: SILVA, C.C. (Org.) **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

MARTINS, A. F. P.. **Concepção dos estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise a luz da epistemologia de Gaston Bachelard**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 2004.

SANTOS, M.E. **Mudança conceptual em sala de aula: um desafio pedagógico**. Lisboa: Novo horizonte, 1998.

TOZONI-REIS, M. F.C. **Metodologia de pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

ZANETIC, J. **Física também é Cultura**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

**O CONHECIMENTO E A INTERPRETAÇÃO DE DOCENTES E GRADUANDOS
UNIVERSITÁRIOS REFERENTES AO REGIME MILITAR BRASILEIRO E O CONTEXTO
EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pedro L. S Pêgo, UNESP/Rio Claro, - pedrolucas_ef@hotmail.com

Dagmar A. C. F. Hunger, UNESP/Bauru - dag@fc.unesp.br

Luiza Darido CunhaUNESP/Rio Claro – ldarido@yahoo.com.br

CNPQ

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Caldeira (1997); Couto (1998) e Vieira (2000) nos anos de 1964 a 1985, o Brasil foi marcado por uma forma de governo em que os militares utilizaram como uma das estratégias para legitimar-se no poder o desempenho administrativo econômico, que atendia a interesses econômicos liberais fortemente associados ao capital estrangeiro ligado a elite brasileira, sendo que estes interesses estavam diretamente relacionados aos interesses dos Estados Unidos, marcadamente no contexto do jogo político-ideológico da Guerra Fria, ou seja, no mundo bipolarizado entre a União Soviética socialista e os Estados Unidos da América capitalista.

Neste contexto, especificamente, com referência ao campo da Educação Física no Brasil teria sido uma estratégia do governo, como um 'analgésico social' contra questionamentos e posturas 'subversivas' do povo, pois os praticantes e alunos de educação física na escola, bem como seus professores estariam alijados e distanciados de questões políticas pela prática de esportes. (BETTI, 2009; CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JR, 1988). Para Castellani Filho (1988), a Educação Física serviria como uma ferramenta para forjar homens fortes para a mão de obra para o trabalho. O Decreto-Lei 69.450 que tratava do ensino da Educação Física definia a mesma, no âmbito escolar, como sendo uma *atividade* e não uma disciplina, sendo reforçada pelo parecer 853/71 que, segundo Castellani Filho (1988), atribui à Educação Física escolar um fazer prático, ausente de reflexão teórica.

Faria Júnior (1992) explicita que no final dos anos 60 e início dos anos 70, o governo militar estimulou o desporto de competição como forma de exaltar o regime, de promover suas

ações e de desviar a atenção de críticas e acusações contra violações de direitos humanos. A figura do técnico desportivo prevalecia sobre a do professor de Educação Física.

Segundo Ghiraldelli Jr (1988), a partir dos anos 1960-1970 cria-se uma nova situação no Brasil, o “desporto de alto rendimento” que subjuga a Educação Física como um mero apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo e que a ideologia do “desenvolvimento com segurança” disseminada pela tecno-burocracia militar e civil influenciou a tecnização da Educação Física, que deveria aumentar o rendimento esportivo e promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o Brasil.

Em meados de 1975, foi aprovada a Lei 6.251, que definiu a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com a responsabilidade do MEC de elaborar o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), sendo os objetivos:

- I. Aprimoramento da aptidão física da população;
- II. Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
- III. Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;
- IV. Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer;
- V. Elevação do nível técnico-esportivo das representações nacionais.

(BETTI, 2009 p. 126)

Esta política esportiva elegeu o *sistema misto* para gerenciar a Educação Física/Esporte no Brasil, onde faria fusões das ações estatais e da iniciativa privada, preservando cada uma de sua característica administrativa. (BETTI, 2009)

A referida política previa, ainda, ações na área da Educação Física e esporte estudantil, como o desporto de massa e esporte de alto nível, que tinham como objetivos gerais dentre outros de maximizar e difundir a prática da Educação Física e do desporto estudantil. Também foram feitas considerações de possíveis doutrinas para ser usada na condução política da Educação Física como o *pragmatismo*, que conota o indivíduo para o resultado e a competição e o *dogmatismo* que orienta a prática da Educação Física e dos Esportes para educação, sendo que a doutrina do *pragmatismo* foi a escolhida para nortear as políticas na Educação Física. (BETTI, 2009)

As empresas também utilizavam a Educação Física, por influência do governo, para cuidar da força de trabalho, onde se mantinham espaços para a prática desportiva que, se praticadas, melhorariam as qualidades físicas de funcionários e por consequência a melhoria da produção dentro das indústrias. (CASTELLANI FILHO, 1988)

No esporte estudantil e na Educação Física, inúmeras ações e projetos foram previstos relacionados à infraestrutura das escolas, treinamento de professores e a implantação da Educação Física no primeiro ciclo do antigo ensino de 1º grau (atualmente ensino fundamental I e II), sendo que tais estratégias foram utilizadas como um meio para atingir o esporte de alto rendimento, pois as conquistas que o país conseguisse a nível internacional em campeonatos mundiais e olimpíadas seriam usadas como uma forma de propaganda positiva do governo naquele momento. Para lograr êxito nesta tarefa a Secretaria de Educação Física e Desportos criou o “Clube Escolar” em que todos os alunos matriculados se filiavam, sendo que nas competições escolares as modalidades olímpicas receberam tratamento prioritário. (BETTI, 2009)

No Estado de São Paulo foram criadas e regulamentadas as “turmas de treinamento” nas escolas públicas de primeiro e segundo graus a fim de priorizar as competições esportivas dentro das escolas. Porém, o principal efeito desta política para Betti (2009) foi ‘*esportivizar*’ definitivamente a Educação Física escolar. Para Rosa (2006), uma Educação Física pautada no rendimento, ausente de maiores reflexões é mais um indício, de acordo com que auxilia na compreensão dos interesses priorizados pelos dirigentes brasileiros na condução do país, e ainda, demonstra a relação intrínseca entre a disciplina em questão e a ideia de uma educação tecnicista.

Em 1969, a Divisão de Educação Física (DEF) foi substituída pelo Departamento de Educação Física e Desportos (DED), que passou a atuar como órgão central de direção, subordinado ao MEC. O DED elaborou o Plano Nacional de Educação Física e Desporto (PNED) para o quadriênio seguinte, sendo que para este plano ficou reservada a missão de modernizar a administração esportiva, elevando o nível do Desporto no país e um destes programas era o Programa de Intercâmbio e Divisão Cultural (PIDIC), onde o mesmo investiu em recursos gráficos, como Revistas em Quadrinhos, Revistas Científicas, entre outros. (PINTO, 2004)

Um desses investimentos para a publicidade e a concretização do esporte nas escolas foi a criação da revista em quadrinhos do *Dedinho*, uma analogia ao Departamento de Educação Física e Desportos (DED). Nela foram criadas algumas histórias que contavam um pouco sobre uma determinada modalidade esportiva. Sua utilização era restrita ao trabalho do professor de Educação Física nas aulas. (PINTO, 2004)

Na revista havia o personagem *Dedinho* que era acompanhado por um grupo de amigos, sendo uma menina gulosa, por isso representada como “gordinha”, um garoto negro, o único da turma, um garoto alto e loiro, uma garota que não largava sua inseparável boneca e um garoto branco e baixo e *Dedinho* era o maior em estatura do que de todas as personagens e as suas

histórias se passavam, por brincadeiras cotidianas que inspiravam a prática de modalidades esportivas, em algumas destas havia um sentido discriminatório contra a mulher na prática de alguma atividade fazendo uma comparação da sociedade na época, também eram mostradas as regras universais dos esportes para a maior fixação dos alunos. (PINTO, 2004)

A personagem principal de *Dedinho* que tudo ensinava, tudo resolvia, tudo compreendia, podia ser comparado há um governo forte, centralizador comandando o Esporte e a Educação Física no país. Na revista havia, ainda, uma direção para o movimento de escolarização do esporte, que podia ser encontrado nas indicações de Dedinho para a preparação e realização de competições esportivas na escola, com ajuda do professor de Educação Física. (PINTO, 2004)

Segundo COSTA (2004), atos reflexos foram utilizados para que os objetivos militares fossem delineados, destacando-se o uso de uniformes, padronização das cores, para designar o potencial de igualdade entre todos ou ferir a individualidade dos indivíduos; o planejamento das aulas, com objetivo do cumprimento das ordens, onde os alunos permaneciam perfilados, e os professores munidos de voz de comando; a ginástica do tipo calistênica - sessão de exercícios formais, ginástica, corridas, flexionamento e alongamento, enfim, um misto de aquecimento e preparação física, uma forma talvez se analisar o autoritarismo da época; o ensino dos fundamentos oriundo de um modelo base, o qual ignorava a individualidade (qualidades físicas, biotipo, personalidade); as regras dos desportos eram ensinadas, a fim de que compreendendo e aceitando regras, os indivíduos aceitassem também as regras socialmente impostas (estabelecer ordem social coibindo assim atos indesejáveis).

Os resultados das avaliações tinham como meio controlar os alunos e induzi-los a ter o comportamento padronizado pelos professores, além de estabelecer uma competição compulsória, da qual os alunos eram obrigados a participar, sob ameaça de serem reprovados, o que criava uma articulação entre o que era importante para o professor (obter a obediência) e para os alunos (ser aprovados, sem se importar se entendessem ou não o conteúdo). (COSTA, 2004)

O governo também reorganizou o sistema educacional brasileiro no ensino superior, através dos “Acordos MEC-Usaid” após pressões de camadas populares em busca de mais vagas universitárias, assim, o governo adequou o sistema educacional ao modelo econômico. (ROMANELLI, 1986). Constata-se o aumento da oferta de vagas na universidade e, conseqüentemente, a criação de mais faculdade privadas. A Educação Física neste contexto era estratégia importante, pois sua prática era obrigatória em todos os níveis de ensino (fundamental,

médio e superior), através do Decreto-Lei 705, de 1969, fruto da Lei 5.540/68 que fazia profundas reformas no ensino superior brasileiro. (BETTI, 2009)

No início dos anos 70, o governo criou o movimento “Esporte para Todos”, conhecido como “EPT”, uma proposta de esporte não formal, que encontrou no Brasil um campo fácil para se difundir, pela necessidade dos governantes em convencer as classes menos favorecidas da sociedade que o desenvolvimento econômico, ou o “milagre” tão divulgado pelo Estado naqueles anos, tinha seu correspondente no campo social. Este pensamento foi assimilado como uma melhoria na qualidade de vida do povo, confirmando que o desenvolvimento atingido na década de 70 era expressado de outras maneiras, como por exemplo, o livre acesso a atividades físicas e de lazer. (CASTELLANI FILHO, 1988)

A formação de professores de Educação Física foi enfática na habilitação do “técnico desportivo”, assim o título aos graduados seria de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, onde haveria matérias “básicas” da área biológica e profissionais, sendo estas duas com a mesma quantidade de disciplinas, além das matérias de cunho pedagógico, porém, teriam que cursar, uma ou duas modalidades esportivas a fim de se especializarem, além do currículo obrigatório, assim o sistema esportivo garantiu seus interesses na formação de professores da área e a Educação Física confundida com esporte. (BELTRAMI, 1992; BETTI, 2009)

Para Beltrami (1992), a graduação em Educação Física neste contexto privilegiou uma formação tecnicista eliminando conteúdos de caráter crítico e introduziu ostensivamente, mecanismos de controle ideológico através dos quais se difundiria a ordem (segurança) do Regime Militar e o progresso (desenvolvimento econômico) das classes dominantes.

No entanto, Taborda de Oliveira (2002) questiona até que ponto o cotidiano das aulas de Educação Física foram realmente e diretamente influenciados e se os professores desta disciplina não tinham discernimento e consciência em relação ao modo de governo e se estes não tinham certa autonomia para escolher os conteúdos trabalhados em aula e não por imposição ou alienação política do professorado.

Para explicitar melhor, destaca-se texto do referido autor:

Segundo os professores por mim entrevistados o esporte apareceu como uma alternativa ao descaso e à improvisação que então grassavam nas aulas de educação física. Para a grande maioria desses professores o esporte era uma atividade educativa por excelência. Assim sendo, ele era muito mais uma alternativa positiva do que um rebaixamento do valor formativo da educação física escolar. Ou seja, representava, mesmo, uma “nova coloração” para a

educação física escolar. Quanto aos usos ideológicos que se podem fazer do esporte não podemos falar o mesmo de qualquer outra prática cultural? E os professores partilhavam dessa compreensão ou haveria compreensões diferentes em torno daquele uso?” (p. 64, grifo nosso.)

Taborda de Oliveira (2002, p. 16) aponta que a interpretação historiográfica (BETTI, 2009; CASTTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JR, 1988; FARIA JUNIOR, 1992) exagerou quanto à dimensão estratégica do governo para a consolidação do regime militar, que a lei, ao que parece segundo o autor foi uma tentativa de organizar demandas do que propriamente de determinar a organização da Educação Física brasileira. Segundo Taborda de Oliveira (2002, p. 16) ainda, a tese de transplante cultural, recorrente da literatura, onde ocorreu a transferência desse processo para uma possível relação vertical entre países capitalistas desenvolvidos e os países periféricos é precipitada, visto que na opinião do autor, a influência estrangeira sobre a Educação Física vinha dos mais diversos países, dentre os quais, os países socialistas do leste europeu.

Sabemos que a literatura pertinente a esta temática (BETTI, 2009; CASTTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JR, 1988; FARIA JUNIOR 1992) apresenta reconhecidamente obras que influenciaram gerações de estudantes e pesquisadores de Educação Física e rompem com um modelo de pesquisa pautada apenas em métodos quantitativos para o campo da Educação Física e, por isso, são trabalhos de extrema importância para a história recente desta área.

Concordando com isso, objetivamos na presente investigação analisar sob a óptica de graduandos e docentes de um curso de licenciatura em Educação Física, de uma Instituição Pública de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo, o conhecimento, a percepção e como interpretam o período do regime militar brasileiro (1964-1985) no que concerne ao contexto social, político e educacional desta disciplina na escola.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com André (1995, p.17) baseia-se em princípios como a valorização da “maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”. No estudo de caráter qualitativo, enfatiza a autora, é essencial a visão holística dos fenômenos considerando as interações e as influências existentes entre todos os componentes de uma situação, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito.

A técnica de coleta de dados empregada foi a aplicação de questionário com perguntas abertas que, segundo Lakatos e Marconi (2001), permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria, possibilitando investigações mais profundas e precisas; com obtenção de respostas rápidas e precisas e mais segurança pelo fato das respostas não serem identificadas e por atingir maior número de pessoas simultaneamente. Coletaram-se 21 questionários dos alunos e 8 questionários dos docentes, com 8 perguntas cada, distribuídas em duas subcategorias, sendo : a) Interpretação do período e a Educação Física Escolar neste contexto; b) Reflexos nos dias atuais e o conteúdo apreendido referente ao período em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O regime militar brasileiro e o contexto educacional da educação física na perspectiva dos docentes e graduandos

3.1.1O regime militar e o contexto da educação física escolar conforme os graduandos

Na primeira subcategoria constatou-se que o período foi marcado por censura e um governo repressivo, num cenário político com muitos conflitos e tensões. A maioria das respostas pontua que a Educação Física era militar, voltada para o rendimento esportivo de atletas e que as possíveis conquistas esportivas seriam propaganda positiva para o Regime. Estas respostas vão ao encontro das versões difundidas nas teses de Betti (2009) e Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Jr (1988), que em suas análises abordam uma Educação Física alijada do processo político e a serviço do governo para distanciamento político e ferramenta de publicidade da gestão sendo que no ambiente educacional, a Educação Física tinha como fim a formação de atletas para o desporto de rendimento. Porém, quatro alunos não souberam responder, evidenciando desconhecimento histórico da Educação Física e da História do Brasil.

3.1.2 Reflexos atuais da ditadura militar e o conhecimento dos graduandos sobre o período (1964-1985)

Na segunda subcategoria registrou-se que a maioria dos alunos consideram as influências do Regime Militar (1964-1985) ainda presentes na sociedade, especialmente, na

escola, pois suas aulas de Educação Física escolar se resumiam apenas em jogos e atividades com filas e fileiras. Uma minoria acredita que não há heranças do Regime Militar atualmente, mas não souberam especificar o porquê. No entanto, um estudante abordou que a constituição de 1988 eliminou os resquícios da Ditadura. Os questionários demonstraram que os graduandos aprenderam os conteúdos sobre a Ditadura Militar na educação básica e poucos aprenderam na graduação em Educação Física. Constatou-se uma lacuna no ensino da graduação em discutir, abordar e debater com os alunos quais foram de fato as influências políticas da Ditadura Militar e até que ponto esta atingiu a Educação Física escolar ou mesmo a Educação Física de modo geral (esporte, lazer, etc) naquele contexto.

3.1.3 A educação física escolar no regime militar e o contexto político social conforme os docentes

Na primeira subcategoria interpretaram o período questionado como conturbado, marcado por censuras, sem liberdade de expressão para a população, com um modo de governo repressivo, com torturas aos opositores, ocasionando um retrocesso político, sendo que ainda o Brasil subordinou-se ao eixo capitalista na Guerra Fria. De uma resposta apenas, tem-se que este contexto contribuiu para movimentos de defesa dos direitos humanos no Brasil. Responderam, ainda, que as aulas de Educação Física eram tecnicistas, esportivas e usadas como ferramenta alienante, priorizando a prática de esportes convencionais e hegemônicos como futebol, basquete, etc., conforme aponta também Taborda de Oliveira (2002), mas que tais práticas esportivas serviriam para forjar uma mão de obra preparada fisicamente para o trabalho, como nos aponta Castellani Filho (1988).

Somente um docente respondeu que mesmo neste contexto ocorria um trabalho pedagógico de excelência pelo professor, marcado por muito respeito e ética. Pôde-se verificar que as respostas de discentes e docentes são semelhantes e que confirmam o que já se tem abordado na literatura estudada (BETTI, 2009; CASTELLANI FILHO, 1988, GHIRALDELLI JR, 1988), ou melhor, que a Educação Física estaria a serviço do governo militar, de uma hegemonia esportiva tecnicista em detrimento de uma prática pedagógica baseadas em preceitos humanistas.

3.1.4 O entendimento dos docentes com relação ao governo militar e possíveis reflexos atuais

Na segunda subcategoria a maioria dos docentes respondeu que acredita, ainda, em influências do governo de outrora (1964-1985), principalmente, na política, na educação e na sociedade. Duas respostas acreditam não haver influências atualmente e uma resposta informou 'enxergar' pontos positivos do Regime. As respostas dos docentes evidenciaram, ainda, que estes quando alunos de Educação Física escolar em suas aulas os alunos deviam se organizar em filas, havendo punições para os alunos e que a conduta dos alunos devia ser disciplinada, responderam também que os alunos considerados não habilidosos eram excluídos das aulas. Uma resposta informou que a havia uma postura baseada no respeito e nos valores morais na relação professor-aluno.

Responderam, também os docentes, que aprenderam este conteúdo sobre a Ditadura na escola e na graduação, e uma minoria por intermédio de notícias midiáticas (TV e Jornais) e duas respostas informaram que ouviram sobre o assunto de relatos de familiares. Verificou-se que a graduação e a escola tiveram papéis importantes na difusão, informação e disseminação sobre os aspectos políticos, sociais dos alunos sobre a Ditadura Militar. Porém, restritamente ao aspecto político e repressivo, evidenciando uma lacuna sobre como a Educação Física se configurava naqueles anos, nem mesmo na graduação foi possível segundo as respostas discutir estes pontos sobre a Educação Física no regime militar brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que discentes e docentes detêm conhecimentos sobre o período do regime militar de modo muito geral, aprendido mais no período escolar, quando alunos da educação básica. Averiguou-se, ainda, que alunos e docentes acreditam haver influências atuais do regime militar no Brasil, especificamente, na política, sociedade e na educação, certamente pelos resquícios políticos daqueles anos.

Das análises pôde-se averiguar, de ambos os grupos, que o conhecimento sobre a Educação Física escolar no período, é semelhante à maioria das discussões bibliográficas que versam sobre o referido período, escritas na década de 80 (BETTI, 2009; CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JR, 1988), ou seja, das características identificadas como esportivista, tecnicista, a serviço do governo com fins estratégicos de distanciamento político e prática sem reflexão dos alunos e professores, remetendo ao questionamento de que tais obras, pelo sua

presença marcante nos cursos de formação inicial em Educação Física, tenham permeado e disseminado o conhecimento que as respostas nos forneceram.

Todavia, entende-se que este conhecimento dos discentes e de alguns docentes apresentaram-se superficiais, demonstrando que o ensino escolar e da graduação, pautados na história documental, neste caso não foram suficientes para aprofundar este conteúdo histórico relacionado à História do Brasil e a História da Educação Física Brasileira na Ditadura Militar (1964- 1985). Enfim, salientamos a necessidade de pesquisas que privilegiem relatos orais dos sujeitos sociais que atuaram ou estiveram envolvidos com a Educação Física naqueles anos, como os professores, os alunos, atletas, bem como, os militares interpretam o período, para ampliar, assim, a compreensão do ensino desta disciplina na escola naqueles anos e reescrevermos uma história que não caminhe somente pela lógica oficial.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BELTRAMI, D, M. **A Educação Física no âmbito da política educacional no Brasil pós-64**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP) São Paulo: 1992.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade: A educação física na escola Brasileira**. São Paulo, Hucitec, 2ª ed. ampliada, 2009.

CALDEIRA, J. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas: Papyrus 1988.

COSTA, A. J. S. **Evolução histórica do educador físico no Brasil**. Revista virtual E F artigos, Natal, v.1, n. 5.

COUTO, R. C. **História Indiscreta da Ditadura e da Abertura – Brasil: 1964 -1985.** São Paulo: Record, 3ªed 1999.

FARIA JUNIOR, A.G de. **Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física.** In: Wagner Wey Moreira (Org). **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1992.

GUIRALDELLI Jr., P. **Educação física progressista.** São Paulo: Loyola, 1988.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, Atlas, 4ª ed. 2001.

PINTO, J. F. **Representações de Esporte e Educação Física na Ditadura Militar: Uma leitura a partir da Revista de Historia em quadrinhos Dedinho (1969-1974).** Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Recife, 2007.

ROMANELLI, O. O. **Historia da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, J. M. **Nas vozes de um mesmo tempo: A Educação Física institucionalizada no período da Ditadura Militar em CACEQUI-RS.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM: 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

VIEIRA, E. **Viagem Incompleta - A experiência Brasileira (1500 – 2000): a grande transação.** In Carlos Guilherme Mota (Org). São Paulo: Senac, 2000.

O IDEÁRIO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES

Carina Alexandra Rondini – Faculdade de Ciências e Letras – FLC – Unesp

carina@assis.unesp.br

Adriane Gallo Alcantara da Silva - Grupo Rhema Educação – Arapongas/PR

adrianecmb@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que na grade curricular dos cursos de licenciaturas, pedagogia e psicologia, geralmente, não constam os conteúdos referentes às altas habilidades ou superdotação, o que favorece o desconhecimento científico, contribuindo para que os futuros profissionais, ao adentrarem no mercado de trabalho, aumentem o contingente de professores e psicólogos que deixam à margem, de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), os estudantes com AH ou SD (MARTINS, ALENCAR, 2011).

Segundo Alencar e Fleith (2005), os superdotados constituem um grupo que é menos compreendido no contexto escolar e, infelizmente, são poucos os programas a fim de atender às necessidades particulares desse grupo (MAIA-PINTO, FLEITH, 2002, p. 80) e favorecer o seu desenvolvimento, de forma mais eficiente. As autoras reforçam, ainda, que as escolas não estão preparadas, adequadamente, para maximizar o potencial desse alunado, priorizando o atendimento aos estudantes medianos ou abaixo da média.

Parte dessa lacuna pode ser atribuída à formação inicial deficitária dos graduandos dos cursos de licenciaturas, pedagogia e psicologia, uma vez que serão esses profissionais que poderão atender, entre outros, ao grupo dos estudantes com AH ou SD. Isso significa que os referentes formandos saem das universidades com pouco ou quase nada de conhecimento sobre esse assunto (MAIA-PINTO, FLEITH, 2002, p. 78), chegando às escolas e aos consultórios imersos em mitos e conceitos advindos do senso comum, que entravam um olhar mais sensível aos superdotados. Fleith e Alencar apontam que

[...] nem sempre professores têm tido acesso à informação atualizada, embasada em teorias, modelos e resultados de pesquisas na área de altas habilidades, talento e criatividade. Muito do que é divulgado sobre o tema na televisão, nos jornais e nas revistas é superficial, enviesado e estereotipado e muitas vezes, incorreto. Isso produz concepções inconsistentes e confusas acerca das altas habilidades, além de gerar dúvidas sobre o papel que a família e a escola desempenham na educação dos indivíduos que apresentam tais características. (2007, p. 9).

Guimarães sinaliza que o professor é o principal agente pedagógico em todo o processo educacional que envolve um estudante com AH ou SD, desde sua identificação até seu pleno atendimento (2007). Todavia, também se sabe que inúmeras vezes esses estudantes são encaminhados para avaliações psicológicas com queixas, geralmente, de algum transtorno de aprendizagem. Tais encaminhamentos são, majoritariamente, realizados com base nas indicações de seus professores, os quais poderiam amenizar o fluxo de indicações se tivessem conhecimento do rol de características que uma pessoa com AH ou SD pode apresentar (VIRGOLIM, 2007). Não é difícil encontrar entre os estudantes encaminhados os que possuem sinais de altas habilidades e passaram despercebidos Delou (2007).

Dessa forma, verifica-se que vários docentes não consideram tais características como algo positivo – o que, se fosse percebido, poderia favorecer o desenvolvimento desses estudantes. Esse conjunto de ações, por parte do professor, pode estar vinculado a fragilidade de sua formação inicial (MARTINS, ALENCAR, 2011), o que constitui um aspecto negativo, pois o professor, ao ter acesso diário de convívio com esses estudantes, estaria “[...] munido de recursos adequados para realizar observações e anotações sobre os alunos que se destacam em sala de aula” (GUIMARÃES, 2007, p. 83).

Por outro lado, esse estudante, ao chegar à avaliação psicológica, quando necessária, corre o risco de se deparar com um profissional que, também, possivelmente teve lacunas em sua formação, as quais poderão dificultar que ele compreenda que seu paciente tenha indicadores de superdotação, o que desfavorece o atendimento rápido e necessário para o melhor desempenho desse estudante. Guimarães e Ourofino indicam a pertinência do psicólogo na equipe de profissionais responsável pela identificação dos estudantes com AH ou SD (2007). Guimarães, destaca que “[...] essa identificação requer a realização de uma sequência de procedimentos assegurando *um processo eficiente*, ou seja, um processo capaz de realizar a identificação de modo operacional e coerente com a realidade vigente, além de empregar procedimentos que incluam etapas bem definidas e *instrumentos apropriados*” (2007, p. 79, grifo nosso), o que exige do psicólogo conhecimento sobre às AH ou SD.

Em razão disso, observa-se um ciclo vicioso que precisa ser interrompido, quando se trata da identificação e do atendimento ao estudante com AH ou SD. Nesse sentido, uma maneira possível de fazer cessar tal ciclo seria uma formação adequada, que contemplasse, também, essa temática, prevenindo, dessa maneira, situações que causem no estudante superdotado desajuste emocional e social, advindas, por exemplo, de um encaminhamento indevido (ALENCAR, VIRGOLIM, 1999).

Face ao exposto, empreendemos este estudo com vistas a investigar o conhecimento que os futuros profissionais, os quais em pouco tempo estarão adentrando no mercado de trabalho e poderão se deparar com esse alunado, possuem acerca das AH ou SD.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um *survey* realizado durante um curso temático sobre as AH ou SD, oferecido a graduandos em licenciaturas, pedagogia e psicologia, no início de 2015.

O instrumento de pesquisa é composto por 35 questões incluindo conceitos de verdadeiro ou falso, para sentenças como *a superdotação é sinônimo de genialidade*, e múltipla escolha, para a adequação dos termos **altas habilidades**, **boa dotação**, **capacidade elevada**, **desempenho notável**, **dotação**, **superdotação** e **talento**, baseado em Guenther e Rondini (2012). Esse instrumento, autoaplicado e anônimo, foi respondido no início do primeiro dia do curso.

São 49 respondentes, sendo 40 mulheres. A idade média dos respondentes é 22 anos (dp = 6 anos, min = 18, max = 50), predomínio de participantes na faixa dos 20 a 21 anos, 46,9%.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os respondentes, 40,8% revelaram ter realizado estágio em alguma escola, sendo 9 na rede municipal, 6 na rede estadual e 3 em ambas. Dois não responderam em qual rede de ensino estagiaram. Entre os estagiários, apenas 3 indicaram ter encontrado algum estudante com altas habilidades.

Infelizmente, os graduandos/estagiários, por não terem a temática das AH ou SD abordada no currículo do ensino superior, não sabem identificar as características do estudante superdotado, independentemente de ter estagiado na rede estadual ou municipal.

Isto nos leva a pensar que os professores de sala de aula também apresentam desconhecimento sobre o assunto, uma vez que ações de atendimento para esse público não são consideradas necessárias. Geralmente, quando os professores os percebem, acreditam que eles se desenvolvam por si só, o que constitui-se em um mito (PÉREZ, 2003; ANTIPOFF, CAMPOS, 2010). Desse modo, o graduando não aprende sobre o tema nem em sua graduação e nem durante os estágios que realiza nas escolas, pois ali os estudantes com AH ou SD passam

desapercebidos. Tal constatação reflete o apontamento feito por Maia-Pinto e Fleith quando dizem que “os professores relataram nunca terem trabalhado com alunos superdotados”, tendo estes entre 6 e 15 anos de experiência no magistério (2002, 78).

Em várias ocasiões, essa invisibilidade dos estudantes com AH ou SD ocorre por ainda existir professores com conceitos equivocados, os quais podem rejeitar ou até excluir os estudantes com indicadores de superdotação em sala de aula, tendo em vista que, por vezes, esse educando desafia o professor, o que pode ser considerado uma afronta, conforme a formação e o julgamento desse docente (MAIA-PINTO, FLEITH, 2002). Tal apontamento é notado pelos participantes da pesquisa, uma vez que para 61,2% deles, *os educadores, em geral, não têm facilidade em reconhecer em suas salas de aula um estudante com indicadores de AH ou SD*, contribuindo para os apontamentos de Maia-Pinto e Fleith (2002). Pérez diz que “os alunos com AHs que não se adaptam facilmente à rotina escolar, que podem obter avaliações médias ou até deficitárias para seus desempenhos, muitas vezes, não são indicados como alunos com AHs por serem considerados imaturos” (2003, p. s/n).

Além disso, ainda é frequente verificar no contexto escolar o mito, de que o estudante com AH ou SD deva apresentar bom desempenho, necessariamente, na maioria ou mesmo em todas as disciplinas (PÉREZ, 2003; ANTIPOFF, CAMPOS, 2010). Isso é corroborado pelo fato de 57,1% dos respondentes afirmarem que *superdotação é um fenômeno raro*.

Todavia, Fleith esclarece que o estudante com AH ou SD pode, frequentemente, apresentar um rendimento abaixo de seu potencial por vários aspectos: aulas monótonas, repetição de conteúdos, ritmo lento dos pares, bem como a falta de expectativa do professor em relação ao estudante (2009). Para Guenther, boa parte desses estudantes é “[...] tratada no nível médio da turma, sujeita a uma dieta de atividades e ocupações aquém de sua capacidade, interesses e necessidades educativas, sem chance de desenvolver seu potencial, a não ser por acaso” (2012, p. 16). E o acaso não deveria ocorrer, no contexto escolar.

Acrescenta-se, ainda, a ênfase dada ao domínio intelectual, como se não houvesse outras capacidades humanas, as quais se traduzem nos artistas, pintores, esportistas, entre outros. Tal entendimento está intimamente ligado ao QI. Entre os respondentes, apenas 16,3% discordam que *um estudante com AH ou SD não possui necessariamente um QI excepcional*. Verifica-se, por conseguinte, que a maioria possui um conceito equivocado, pois,

[...] se um ambiente oferecer mais condições de aprendizagem, o QI é mais alto e, se não tiver tais condições, o QI é baixo. Se uma criança alcança um QI alto, pode-se inferir que tem inteligência alta, porque aprendeu naturalmente; entretanto, se o QI é baixo não se pode concluir que a inteligência é baixa, pois

pode ser que o que foi perguntado no teste não seja parte do seu meio, e não possa ter sido “aprendido” mesmo com muita capacidade. (GUENTHER, 2012, p. 30, grifo nosso).

Por isso, apenas para 28,6% dos respondentes *só podemos utilizar o termo “talentoso” nas situações que envolvem outros domínios de capacidade humana que não a inteligência, como por exemplo: a pintura, o futebol, o teatro, a culinária, a música e a dança.* Isso explica que, para (n = 29) e (n = 24) respondentes, os termos **superdotação** e **talento**, respectivamente, são *mais explorados pela mídia*, e não pelo contexto escolar onde se “preconizaria” o domínio intelectual. Guenther enfatiza:

O talento específico em uma área concreta de desempenho, como artes, música, literatura ou esportes, é reconhecido mais facilmente. Contudo, reconhecer capacidade em áreas menos visíveis como inteligência, criatividade, liderança etc. levanta divergências. Os conceitos são nebulosos, incoerentes, abertos a posições pessoais, que podem ser preconceituosas. (2012, p. 24).

Outro equívoco é julgar que um talento, em um determinado domínio de capacidade humana, pode simplesmente se alastrar para outras áreas, remetendo-se à fantasia de que, uma vez superdotado em uma área do conhecimento, superdotado em todas as áreas (PÉREZ, 2003).

Embora, para os respondentes, os termos **talento** (n = 24), **capacidade elevada** (n = 19) e **desempenho notável** (n = 18) sejam mais *fáceis de serem compreendidos*, verifica-se que eles apresentam equívocos de entendimento sobre o assunto, os quais indicam o contrário, muitas vezes evidenciando que, mesmo sob termos aparentemente compreensíveis pelo senso comum, a adequação de seu uso não segue o mesmo caminho. Maia-Pinto e Fleith verificaram que mesmo que os professores tenham um discurso conceitual advindo de documentos legais, por exemplo, a prática de tais conceitos fica perdida “num aglomerado de definições” (2002, p. 87).

Os respondentes se dividiram ao opinarem quanto à *capacidade natural de um indivíduo não ser passada geneticamente para seu filho*. Aqui, 55,1% deles concordam com tal afirmação, enquanto 44,9% discordam. Guenther e França-Freitas (2014, p.175) apresentam em seus estudos que “a capacidade natural é originada no plano genético, configurado pela combinação única e individual dos cromossomos e ordenação das cadeias de genes. O agonizante debate em torno da questão “hereditariedade *versus* ambiente”, [...] vai aos poucos cedendo lugar à autoridade dos estudos atuais em genética e neurociência”.

Para 37,5% dos participantes, *a superdotação é sinônimo de genialidade*. Em razão disso, observa-se que, apesar do acréscimo das divulgações sobre esse assunto, algumas pessoas

ainda acreditam que a AH ou SD é um fenômeno raro e distante, além de associá-la à genialidade. No entanto, o gênio seria aquela pessoa que deixa uma contribuição original para a sociedade, enquanto o estudante com AH ou SD apresenta uma habilidade superior à média da população (FLEITH, 2005).

Talvez por esse motivo, para os respondentes, os termos **desempenho notável** (n = 29) e **capacidade elevada** (n = 25) sejam mais apropriados ao meio escolar, enquanto superdotação (n = 22) *não traz uma noção muito clara*, além de *levar mais à rotulação* (n = 36) e *trazer mais rejeição*, (n = 27).

Guenther e Rondini (2012) esclarecem que a capacidade natural é algo que nasce com o indivíduo, desde a sua concepção genética. Apontam, ainda, que tanto a capacidade natural quanto a capacidade adquirida (por meio do ambiente) são importantes para o desenvolvimento dessas pessoas. Dessa forma, a pessoa com AH ou SD poderá, por conta da sua força intrínseca, buscar os meios para se desenvolver, todavia, o superdotado só conseguirá alcançar níveis de excelência por meio do ambiente favorecido e de exercício intencional. Logo, deixar o estudante com AH ou SD seguir apenas por sua força intrínseca é privá-lo de seus direitos legais e de ser humano (FLEITH; ALENCAR, 2007).

Contudo considera-se que um ambiente enriquecido favorecerá qualquer tipo de estudante, tendo AH ou SD ou não. Entretanto, se, para algumas pessoas, superdotação é sinônimo de genialidade, o processo de identificação desses estudantes e posterior atendimento especializado ficarão comprometidos, pois a denominação/terminologia de genialidade traz consigo conceitos/pré-conceitos de algo inatingível e, portanto, não existente no meio escolar. Com isso, os estudantes com AH ou SD são mal compreendidos e, conseqüentemente, negligenciados pelo ambiente escolar, o que dificulta o processo de inclusão desses discentes (FREITAS, PÉREZ, 2012).

Outro aspecto que divide as opiniões dos participantes refere-se ao fato de *ser impossível reprimir o talento em algumas pessoas e desenvolvê-lo em outras*. Neste estudo, 40,8% acreditam que sim e o restante acredita que não, sinalizando desconhecimento ou mesmo dúvida sobre o que é o talento/habilidade e como desenvolvê-lo.

O que é corroborado com o resultado - segundo o qual, embora alguns (n = 18) acreditem que **talentoso** é o que *depende mais de ensino e treino*, e outros (n = 20) imaginem que seja aquele com **altas habilidades** ou **desempenho notável**, para 26,5% dos respondentes *a atribuição do nome "dotado" só é correta quando se trata de domínio intelectual*. Guenther e

França-Freitas (2014, p.175) esclarecem que “dotação indica presença, posse e uso de capacidade [...] poder físico e mental de aprender alguma coisa sem necessidade de ensino.”

Também, entre os participantes, 26,5% julgaram que *uma criança não pode apresentar mais de um talento, contudo, o talento de um domínio pode simplesmente ser transferido para outro domínio*. Nesse aspecto, 5 estudantes coincidem em suas opiniões, o que demonstra grande confusão conceitual. Todavia, eles se contradizem, pois 95,9% deles disseram que *uma vez dotado em um domínio, o estudante não se sobressai em todos os outros domínios de capacidade humana*. O que vai ao encontro do apontado por Winner (1998, p.15), quando a autora diz que “as crianças podem até mesmo ser superdotadas em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra”.

Nesse ponto, verifica-se, entre os participantes, a presença de uma conceituação correta sobre as AH ou SD de acordo com os apontamentos trazidos pelos Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, quando esclarece que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2010, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou alguns aspectos fundamentais que carecem serem melhorados na formação dos graduandos, quando se pensa nas altas habilidades ou superdotação.

O primeiro trata-se do julgamento de que as altas habilidades estão estreitamente relacionadas com o domínio intelectual, o que não é verdade. A escola pode, de fato, ao perceber um estudante superdotado, relacionar que ele pertença a esse domínio, pois, infelizmente, é comum favorecer o domínio intelectual, no contexto escolar (ANTIPOFF, CAMPOS, 2010). Contudo, há outros domínios de capacidade humana que são desconhecidos pelos graduandos, os quais, apesar de ainda estarem em um processo de formação, se houvesse um empenho para incluir tais assuntos na grade curricular, possivelmente, as dificuldades de compreender os domínios da capacidade humana seriam amenizadas.

O segundo é julgar que, uma vez talentoso em um domínio de capacidade humana, o sujeito também será talentoso nos demais, o que demonstra rasa fundamentação teórica sobre o

assunto. Isso consiste em um grande entrave no atendimento desses estudantes, porque o professor que se apropria dessa “verdade/mito” não conceberá que um estudante tenha AH ou SD, se ele possuir algum déficit em algum campo do saber (ANTIPOFF, CAMPOS, 2010, p. 305; PÉREZ, 2003).

Evidencia-se que o graduando também “imagina” que o estudante com altas habilidades ou superdotação constitui algo raro e que, sendo encontrado, é alguém intelectualmente bom e autossuficiente (PÉREZ, 2003). Presume-se que pintores, escritores, músicos, esportistas, entre outros, não pertençam ao grupo de superdotados existentes nos bancos escolares. Entretanto, não há diferença entre esses grupos de pessoas, a não ser o domínio de capacidade elevada a que pertencem – pois, embora existam poucos domínios de capacidade humana, há vários talentos dentro deles. Porém, a diferença entre eles e as demais pessoas está na “[...] facilidade e rapidez com que avança através dos sucessivos estágios no processo de aprender, e alcança altos níveis de conhecimento e desempenho *antes da grande maioria dos pares*” (GUENTHER, 2011, p. 38).

Observa-se que o déficit na formação inicial dos licenciados, pedagogos e psicólogos favorece pensamentos equivocados sobre as AH/SD, os quais podem influenciar a atuação futura desses profissionais, interferindo de forma comprometedoras no entendimento e atendimento dos estudantes com AH ou SD, seja no contexto educacional, seja no AEE ou no consultório (MARTINS, ALENCAR, 2011, p. 37).

Os resultados sinalizam para a urgência da implantação de programas de melhoria do ensino de graduação com vistas a formação do professor para a escola básica (PINHO, 2009). É preciso incluir, de forma efetiva, contrapondo a dose homeopática atualmente empreendida na grade curricular dos referidos cursos, o público alvo da educação especial (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), de forma igualitária, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Pois, ainda é comum notar a oferta de assuntos relacionados a educação especial, em tais cursos, de forma optativa, e, geralmente, com ênfase às deficiências.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n.2, p. 301-309, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista do Centro de Educação**, n. 27, 2005.

ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; CUNHA, A. C. B. (Org.). **Dos problemas disciplinares aos problemas de conduta**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999. p. 89-114.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03. mai. 2015.

DELOU, C. M. C. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>> Acesso em: 03 maio 2015.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, D. S. **Conceito de superdotação e o modelo de enriquecimento escolar**. Ensaios pedagógicos para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação: 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol 2: atividades de estimulação de alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GUENTER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades. Uma abordagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. ver**, v. 28, n.1, p. 231-266, 2012.

GUENTER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. Tornar-se visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. In: SOUZA, R. C.S., et al. (Org.). **Dotação e Talento na Educação Inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80 p

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, janeiro/abril 2002.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos**, Santa Maria, n. 22, 2003.

PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: Encorajando Potenciais. Brasília, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>Acesso em: 19 maio 2015.

O JORNAL COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO ACERCA DE TEMAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

William Cleston Eibel – UEM – wceibel@gmail.com

André Luis de Oliveira – UEM – aloprof@gmail.com

Fúlvia Eloá Maricato – UEM – femaricato@uem.br

1. INTRODUÇÃO

A escola, no intuito de exercer a função de trabalhar com o saber elaborado e metódico, procura se adequar às novas demandas da sociedade, dentre elas, a de lidar com o excesso de informações e conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação. Nesse contexto, o uso do jornal em sala de aula como instrumento para desenvolver e ampliar a compreensão de leitura contribui significativamente para a criação de um elo entre os conteúdos teóricos dos programas escolares com a realidade escolar e social. De acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) os alunos vivem no plano imediato e só é possível essa superação com o ato educativo que é a mediação dialética. Assim, trabalhar o jornal ou qualquer outra atividade exige organização metodológica, sistematizada e elaborada com intuito de promover ao aluno o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Trabalhar o jornal em sala de aula amplia o universo de informação do aluno e pode ser considerada uma fonte de conhecimento. Porém, nem sempre o aluno está apto para perceber os conhecimentos e avaliar com criticidade tais informações. Daí a importância da mediação por parte dos professores, que organizam as situações de aprendizagem por meio das informações veiculadas nas diferentes mídias, dentre elas, o jornal impresso. Assim se explica esse processo de mediação:

A mediação é precedida de uma ação da qual somente o professor se ocupa ao realizar o planejamento da aula – com a seleção e preparo do conteúdo de ensino –, resultando, a seguir, no momento em que a aula se desenrola, na mediação estabelecida entre o professor, que realiza o ofício do ensino – compreendido por nós como a relação que este desenvolve com o conhecimento –, e o aluno, que realiza a aprendizagem – por nós concebida como a relação entre ele e o conhecimento. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 20)

O jornal abrange diversos assuntos que permitem o desenvolvimento da escrita, oralidade, análise do discurso e a capacidade de síntese. A análise do discurso permite que o sujeito tenha novas formas de compreensão da sociedade e das ideologias que permeiam nas mídias. De acordo com Bakhtin (2006) a língua é determinada pela ideologia como também a consciência, assim se o pensamento que é a atividade mental humana é condicionado pela linguagem, certamente os sujeitos são modelados a ideologia. Portanto, se faz necessário o ato educativo, mas não é qualquer pedagogia, mas sim aquela que tem por objetivos a superação do sistema de reprodução do conhecimento.

O acesso às informações por diferentes linguagens como texto, fotografia, desenho e gráficos contribuem para o desenvolvimento da competência da leitura e será base para a criação de um pensamento crítico e reflexivo sobre o que se lê, preparando o aluno para o exercício da cidadania. “A função da leitura reflexiva, questionadora é justamente a comunicação com o diferente, reforçando a ideia de pluralidade, de valor da diferença (PAVANI, 2007, p.18)”.

Segundo Faria (2011), o jornal é considerado como mediador entre a escola e o mundo, “uma fonte primária de valores, tornando-se então instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional (FARIA, 2011, p.11)”. Concordamos com essa autora ao destacar o jornal como sendo importante para que o leitor perceba a sua realidade e se situe. Porém, destacamos que na escola, a ação pedagógica se faz necessária para ampliar essa possibilidade.

Compreende-se que a educação de qualidade deve preparar o aluno para a tomada de decisões e argumentação social e cultural, mas será que é só por meio da internet e máquinas online que podemos estruturar esse perfil de cidadão? Pensamos diante desses fatores, em algo que fizesse com que os professores formadores de professores, Mestrandos e Doutorandos, refletissem a respeito da formação e de sua atuação frente às mídias impressas, mais especificamente o jornal como instrumento de formação e reflexão na estruturação social dos alunos.

O professor é ou deveria ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, que também pode ser desencadeado por meio da utilização do jornal impresso em sala de aula. Para isso, organizamos uma oficina pedagógica sobre a utilização do jornal escrito em sala de aula na formação de professores, na qual discutimos o tema “Eleições 2014” e aplicamos um questionário para diagnosticar as impressões e reflexões acerca dessa temática e do próprio uso do jornal em sala de aula.

Por tanto a oficina pedagógica representa no espaço da sala de aula um momento de interação e envolvimento entre os sujeitos. Recorremos à afirmação de Moita e Andrade (2006, p.11), para quem:

A oficina pedagógica constitui-se num importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes. Conseqüentemente, as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola.

Nas oficinas, o professor encontra espaço para a pesquisa e a reflexão, nas quais os alunos reconhecem a leitura dos documentos fontes para a investigação; Adquirem experiência na análise e interpretação dos documentos para, com base neles, poderem desenvolver a escrita textual; Aprender a utilizar a capacidade de inferir para formular perguntas e problemas sobre o tema a ser trabalhado.

Deste modo, desenvolvemos este estudo, que possibilitou realizar algumas reflexões acerca do jornal em sala de aula.

2.METODOLOGIA

A oficina foi desenvolvida na turma de 2014 do programa de pós-graduação em Educação para Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá no estado do Paraná.

Neste estudo foram escolhidos como sujeitos da pesquisa alunos(as) de pós-graduandos(as), em nível de mestrado e doutorado, contando com nove participantes da disciplina, que foram identificados com a letra A, acompanhada de numeração arábica. Do total da amostra, temos sete participantes do curso de mestrado (A1, A2, A3, A5, A6, A7 e A9) e dois doutorandos (A4 e A8).

Optamos pela pesquisa qualitativa que, para Godoy (1995) surge a partir de problemáticas que abrangem muitos pontos de uma determinada temática, envolvendo a

obtenção de dados descritivos sobre indivíduos, lugares e as relações interativas entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Os trabalhos se iniciaram com a escolha do tema sobre mídias aplicada no contexto escolar por meio de oficina a ser realizada durante a disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, cujo tema foi “o jornal como instrumento social na educação”, com duração de duas horas aulas, tendo como objetivo: identificar a concepção dos pós-graduandos em relação ao uso do jornal na educação como uma reflexão social, conforme segue:

1 - Em sua opinião a tecnologia é favorável no processo de ensino e aprendizagem e na formação do conhecimento nas escolas? Sim ou Não Justifique.

2 - Você já utilizou jornais impressos e/ou tecnologias impressas para a produção de conhecimento em suas aulas? Descreva.

3 - Descreva quais foram as principais dificuldades que você teve em analisar a matéria do jornal e localizar os graus de conhecimento? Justifique

4 - No tema proposto da oficina “Eleições 2014” nas matérias selecionadas por vocês nos jornais, foi fácil localizar a essência do conhecimento (idealismo e materialismo) produzido nessas matérias? Justifique.

Assim, optou-se pelo uso do questionário, que se constitui em um instrumento de pesquisa, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, devendo ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999). O questionário inicial foi elaborado por oito questões abertas, das quais foram utilizadas quatro questões com o objetivo de constituir os dados a respeito de como os pós-graduandos trabalham temas sociais dentro de sala de aula mediante o uso de jornal impresso e se os mesmos possuem conhecimentos amplos para extrair desses temas conceitos filosóficos como “idealista e materialista” já que são áreas de conhecimento específico.

Os dados foram analisados utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Minayo (2007), que consiste na construção de unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto, comportando um feixe de relações que podem ser graficamente apresentadas por meio de uma palavra, de uma frase, ou de um resumo, constituindo uma categoria. Este procedimento conduziu à elaboração dos resultados e discussões, que a seguir, serão apresentados.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas aos questionários possibilitou a construção de quadro unidades de significância e, respectivas categorias. A primeira unidade de significação referiu-se *A tecnologia é favorável ou não no processo de ensino-aprendizagem* (A1, A3, A4, A5, A7, A8). Quanto a esta questão, a maioria dos alunos revelou ter consciência de que a tecnologia se tornou um instrumento facilitador para o auxílio de conteúdos antes não compreendidos, como se denota na seguinte fala:

Hoje com o uso das mídias se tornou mais fácil ensinar meus alunos o contexto biológico mais complexo como, por exemplo, a divisão celular onde eles só tinham a visualização nos livros didáticos e muitos desde eram, desenhos errados que demonstravam as etapas da divisão celular (A-3).

Entendemos que entre as várias funções do professor pode-se ressaltar que, cabe a ele instigar seus alunos à busca de compreensão de fatos verdadeiros que rodeiam o seu dia-a-dia se utilizando de vários instrumentos de pesquisa. Por isso nos últimos anos vem sendo discutido o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no auxílio do ensino-aprendizagem na educação. Refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática (internet, chat's, e-mails e blog's) com a tecnologia das telecomunicações (Tv, jornais, livros e revistas) algumas destas já utilizadas em sala de aula e outras sendo descobertas, como no caso do uso da internet em pesquisas e auxílio no desenvolvimento de determinados conteúdos didáticos (HOPPER, 2003).

Entretanto, nessa mesma unidade possibilitou a construção da segunda categoria que diz respeito a: *Cuidados da utilização das mídias em sala de aula* (A2 e A6). Esses alunos ressaltaram o cuidado que os professores devem ter ao se trabalhar as mídias em sala, porque o que se vê nas escolas é que as mídias só são utilizadas quando não se há planejamento ou quando o professor já encerrou seu conteúdo: "Já vi na minha escola professores falando na hora do intervalo na sala dos professores que naquele dia iriam utilizar a TV e o DVD para passar filme, porque já havia terminado o conteúdo daquele bimestre" (A6).

Comentários como esse refletem a falta de organização e do estabelecimento de relação da mídia com o conteúdo abordado, o que compromete a construção do conhecimento científico por parte dos estudantes.

Para Alves (2004), a tecnologia contribui didaticamente dentro de conteúdos a ser trabalhados nas escolas. Entretanto ela não cria ambientes que prescindem do professor, é

preciso que o professor tome para si a tarefa de projetar o material didático e a pedagogia a ser utilizada no processo de ensino. Não inovar em suas aulas e nas metodologias de aprendizagem, significa deixar a cargo de profissionais da área tecnológica, a tarefa de ensinar por meio de software desenvolvido sem o viés da educação, o que de um modo geral vem ocorrendo com frequência.

A unidade de significância intitulada *A utilização do jornal como instrumento de auxílio em temas trabalhados em sala de aula*, oriunda da segunda questão realizada e desencadeou na organização das respostas em duas categorias: *Utilização do jornal como apoio a atividade educativa* (A1, A3, A4, A5, A8), na qual obtemos respostas do tipo: “Utilizei várias vezes, e numa dessas vezes o jornal ajudou os alunos a entenderem melhor sobre os alimentos transgênicos” (A4) e; “O jornal como recurso de apoio a outras mídias (A6, A2, A7, A9), como podemos comprovar em uma das falas: “Usei outros recursos, mas o jornal foi utilizado para validar os assuntos estudados” (A6).

De acordo com essa unidade se evidenciou que um pouco mais da metade dos pós-graduandos, em algum momento utilizou da mídia escrita, neste caso o jornal, para complementar o assunto trabalhado em sala de aula. Já os demais se utilizaram de outras mídias como: internet, TV, filmes entre outros. Porém, relataram que se utilizou do jornal, para complementar o assunto ou até mesmo auxiliar os alunos na produção de um texto ou uma redação.

Se partirmos das contribuições de Vigotski (2008), podemos destacar que os instrumentos são necessários para auxiliar o homem no seu desenvolvimento, como por exemplo, as próprias ferramentas de trabalho que os homens primitivos desenvolveram para auxiliar nas suas atividades mais simples. Nesse processo os humanos elaboraram ferramentas cada vez melhores e chegamos a tecnologia que é um instrumento indispensável para nós na atualidade, no entanto, de acordo com o autor, os indivíduos não se desenvolvem apenas em contato com os instrumentos, se faz necessário a intervenção. No processo educacional, entendemos tal intervenção como sendo a mediação do professor para auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

A Ênfase sobre a abordagem da questão que diz respeito que a escola deve ser provedora de debates emergidos da sociedade foi incisiva na construção da terceira unidade de significância intitulada: *Escola como um espaço de debates reflexivos dentro do aspecto social*. Formulando a construção de duas categorias. A primeira delas foi: *A escola como ambiente de debates sociais e ideológicos* (A1, A2, A3, A8 e A9) onde obtivemos respostas como “A escola é um ambiente que pode promover uma discussão ampla sobre qualquer assunto polêmico ou não, que esteja em destaque naquele momento na sociedade” (A6). E a segunda foi: *Há falta de tempo*

para se trabalhar temas transversais (A4, A5, A6 e A7). Nesta categoria percebemos a resistência de alguns pós-graduandos a incorporar em seus planejamentos temas cotidianos do dia-a-dia que remeta a construção social do aluno por falta de tempos em sala: “a dificuldade de se trabalhar tais temas sociais devido ao tempo de aula, sendo que algumas disciplinas possuem uma carga horária de duas horas aulas por semana, mas concordo que a escola deve promover eventos que debatam tais assuntos em contra turno” (A4).

A escola é um espaço para ensinar os conteúdos científicos e historicamente produzido pela humanidade. Em toda fala ou discurso humano é permeado de ideologias. De acordo com Chauí (1984) a ideologia sempre esteve presente na história da humanidade. Para a autora a história não foi uma sucessão de fatos ocorrida no tempo, mas sempre foram determinadas de acordo com as ideologias e embates, sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, podemos afirmar que cabe sim a escola promover discussões polêmicas, atuais ou não para compreendermos esse movimento capitalista.

No que se refere aos conhecimentos fora de suas áreas específicas, a questão que abordava os graus do conhecimento “idealismo e materialismo”, termos filosóficos para poder ter uma análise mais detalhada das reportagens do jornal todos os pós-graduandos tiveram certa dificuldade em identificar o que era idealismo do materialismo histórico e dialético, possibilitando a construção da quarta unidade de significância intitulada: *A Dificuldade em obter uma análise da matéria do jornal para localizar os graus do conhecimento*. Nesta unidade obtivemos uma única categoria que foi a: *A Complexidade sobre conceitos de ideologia e materialismo histórico dialético*. (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9). Tendo como resposta para essa categoria “Falta mais conhecimento sobre esses termos filosóficos nunca estudei na minha graduação por mais que me formei em licenciatura só obtive conhecimento deles agora numa disciplina do mestrado” (A6).

Ao comentarem sobre a dificuldade de se extrair conhecimentos em que não são pertinentes as suas áreas de conhecimento, ficou claro nessa unidade um dos problemas que encontramos no ensino que é a fragmentação do conteúdo independente da área de formação. Todavia, os pós-graduandos descreveram no questionário, que em algum momento tiveram que buscar ajuda de outros professores de outras áreas para fundamentar temas que estavam trabalhando em sala de aula em virtude de conceitos nunca visto em suas áreas de formação.

Acreditamos que isso seria uma causa da fragmentação de determinadas áreas de ensino que ocorre desde o Ensino básico e vem se estendendo ao Ensino superior. Entretanto, nos faz perceber que, nem sempre nossas áreas de conhecimento são suficientes para

analisarmos determinados teorias e conteúdos, ainda mais quando temos a proposta da interdisciplinaridade. Para Triviños (2006), a teoria é um conjunto de conceitos que são organizados e sistematizados a partir de fenômenos que foram construídos. De acordo com o autor a teoria serve para “descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo” (p. 122), para ele compreender ideologia e materialismo é poder alcançar um grau elevado do conhecimento. Ele destaca que compreender os fenômenos materiais exige esforço, pois eles nunca são os mesmos nem são lineares, são modificados e transformados continuamente. O autor enfatiza que o conhecimento sobre determinada teoria exige um esforço mental. Aprender conceitos e compreendê-los é um esforço do pensamento humano, mas que cabe ao educador essa mediação.

Para Chauí (1984) ideologia é sinônimo de teoria que é entendida como a organização sistemática de todos os conhecimentos científicos, partindo das ideias mais simples à amplas, das ideias particulares as gerais. Ela destaca que as ideologias foram produzidas historicamente ao longo do tempo. Nesse sentido afirmamos que compreendê-las é necessário um longo período de estudo, leituras e mediação. Assim, os equívocos de compreensão acerca de ideologia e idealismo são comuns quando tais temas não são tratados com rigor e profundidade científica nas escolas, assim como, a incompreensão do que seja o materialismo e como o mesmo reflete (e se reflete) na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pouco uso do jornal como instrumento de ensino nas salas de aula é um reflexo social e cultural do país. A abrangência tecnológica faz com que a falta de conhecimento e a má interpretação da exposição das notícias, classifique o jornal como algo sem valor, frente à imensurável oferta de notícias no âmbito das TICs. Porém, quando nos refletimos sobre o uso das mídias para o trabalho com temas sociais em sala de aula, percebemos que o jornal impresso apresenta inúmeras possibilidades didático-pedagógicas.

Na verdade ao elaborarmos este trabalho partimos do pressuposto de que o jornal estaria esquecido entre as inúmeras mídias e tecnologias presentes no dia-dia escolar. Porém, muitos dos participantes assumiram que utilizaram desse tipo de mídia em suas aulas. Contudo, nos deparamos com a ausência de conhecimentos filosóficos que contribuem para a real leitura das

reportagens, o que poderia favorecer a construção de um pensamento crítico acerca da realidade apresentadas nesse tipo de mídia.

No início da oficina, percebemos as dificuldades na leitura formadora de cada pós-graduando, cada qual com suas vivências e opinião formada frente às informações expostas de formas indutivas e peculiares pela mídia analisada. Em suma, a realização deste estudo evidenciou a importância de utilizarmos as mídias impressas em sala de aula, bem como a necessidade de preparar os pós-graduandos, que em sua maioria, é professor, no sentido de identificar pressupostos filosóficos, tais como o idealismo e materialismo, nas matérias empregadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação "localuniversal"**. In: ROMANOWSKI et al. (Org.). *Conhe- 1199 Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.

BACKTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 12^a. Editora HUCITEC, São Paulo, 2006.

Texto Disponível em:

http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. Ed. 15^a. Editora Brasiliense. São Paulo, 1984.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, vol. 35, n. 2, mar.-abr. 1995.

HOPPER, K. B.. In defense of the solitary learner: **a response to collaborative, constructivist education**. *Educational Technology*, March-April, pp. 24-29. 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA, Filomena Maria; G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: **a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública.** In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.* Caxambu, MG:ANPEd, 2006

OLIVEIRA, E. M. ALMEIDA, J. L. V. ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.** Editora Sociedade Educativa, São Paulo, 2007.

PAVANI, Cecília, JUNQUER, Ângela, CORTEZ, Elizena. **Jornal: uma abertura para a educação.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

TRIVIÑOS, A. S. **A dialética materialista e a prática social.** Revista Movimento. V.12, n. 02, p.121-142. Rio Grande do Sul, 2006. Texto Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2899>.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Neto. Ed. 4ª. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2008.

O LUGAR DO PIBID NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS

Thatianne Ferreira Silva – UFV - thatianne.silva@ufv.br

Rita de Cássia de Alcântara Braúna - UFV - rbrauna@ufv.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

A educação nos últimos anos tem sido norteadada por temáticas como a formação de professores e os saberes que servem de alicerce para a sua prática pedagógica. Pensar em educação pressupõe pensar em uma formação de professores que seja capaz de atender às transformações e demandas atuais da sociedade.

Visando a formação inicial de professores no Brasil, vários esforços estão sendo feitos a fim de melhorar os diferentes cursos de licenciaturas. Contudo, ainda persistem problemas nessa preparação inicial do professor. Entre esses desafios, a literatura tem apontado o complexo problema da relação teoria e prática, refletido no afastamento entre o ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos estudantes do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (LÜDKE; BOING, 2012; PEREIRA, 2006).

Contextualizando as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, temos, de acordo com Cunha (2010), a indicação de que ambas já apontavam para uma valorização maior dos espaços de práticas nos currículos acadêmicos. Contudo, a autora atribui ao forte tradicionalismo das universidades o motivo destas instituições formadoras não terem conseguido ainda conceber, especialmente com as escolas e com os sistemas de ensino, processos formativos mais integrados e integradores, ocasionando no não atendimento às recomendações das diretrizes.

No contexto brasileiro, podemos destacar algumas ações em curso no plano das políticas de formação de professores que podem estar provocando reflexões e mobilizando as instituições formadoras a repensar os aspectos problemáticos relativos à formação de

professores, tal como a aproximação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros docentes. Dentre essas ações, elegemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como unidade de análise da presente pesquisa.

O PIBID, instituído no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto nº 7.219/2010, apresenta-se como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros professores. Desse modo, o Programa tem como objetivos incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente e promover a articulação entre teoria e prática e a integração entre as escolas e instituições formadoras (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, pretendemos identificar os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelos licenciandos bolsistas do PIBID de Ciências Exatas e Biológicas nos seus contextos de formação.

2. METODOLOGIA

Tendo em vista o propósito de identificar os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelos licenciandos bolsistas do PIBID de Ciências Exatas e Biológicas nos contextos de formação vivenciados pelos mesmos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. Isso porque, essa abordagem de pesquisa, segundo Oliveira (2007, p.37) é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos a análise documental. Neste estudo, a análise documental teve como base os subprojetos do PIBID de Ciências Exatas e Biológicas, elaborados a partir do edital de 2012, de uma universidade federal mineira. Na análise dos documentos buscamos identificar quais saberes estão subjacentes na proposta do Programa, para serem apreendidos pelos licenciandos ao longo da implementação dos subprojetos.

Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, proposta por Chizzotti (2006). Entende-se como análise de conteúdo um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio de unidades e elementos que compõem o documento.

No caso da presente pesquisa, o método que melhor se adapta a geração dos dados por documentos é a técnica da análise categorial ou temática (BARDIN 1995).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: análise temática dos subprojetos do pibid de ciências exatas e biológicas

Com a finalidade de identificar quais saberes estão subjacentes na proposta do PIBID de Ciências Exatas e Biológicas, analisamos estes subprojetos. Para tanto, consideramos os seus objetivos, as ações propostas para alcançá-los e identificamos os saberes subjacentes em tais enunciações. No que se refere ao formato dos subprojetos, eles são compostos por dados de cadastro, nome do coordenador, nome do curso, dentre outros. E contempla a apresentação da proposta, a previsão das ações a serem implementadas, resultados pretendidos, cronograma, e outras informações consideradas relevantes. As ações pretendidas e os saberes subjacentes a elas estão estabelecidas nos documentos, nas proposições expostas na apresentação da proposta de cada subprojeto.

De acordo com o detalhamento do subprojeto, na apresentação da proposta, é explicitado o objetivo de aproximar os licenciandos desde o início de sua formação profissional, da realidade das escolas, permitindo, assim, conhecer a escola em geral, com os seus diversos desafios educativos e formativos.

Para atingir tais objetivos, a proposta de ações para o trabalho de cada subprojeto é estruturada em eixos distintos. Entretanto, apesar de distintos, os subprojetos seguem uma linha de atuação semelhante. As propostas, em geral, são implementadas no sentido de levar os licenciandos a conhecer a escola, experienciar a sala de aula e pesquisar e intervir no processo de aprendizagem. A partir das ações previstas de cada subprojeto, analisamos quais saberes são selecionados para serem desenvolvidos com os licenciandos bolsistas.

Por meio da análise documental, verificamos que os quatro subprojetos indicam ações a serem realizadas com os licenciandos as quais podem promover a apreensão dos saberes curriculares. Sabemos que os saberes curriculares (TARDIF, 2010) são aqueles que dizem respeito aos objetivos, conteúdo e métodos, e que se apresentam sob a forma de programas escolares.

Assim, observamos a existência de ações a serem desenvolvidas nos subprojetos de Física, Química e Matemática por meio do conhecimento e do estudo de materiais e

documentos, como: Calendário Escolar, Horário Escolar, Regimento, Proposta Pedagógica, Matriz Curricular, Projeto Político Pedagógico – PPP, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Currículo Básico Comum – CBC proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entre outros. Já no subprojeto de Ciências Biológicas é sugerido apenas o envolvimento dos licenciandos bolsistas em algumas dimensões do trabalho docente: Regimento Interno da Instituição; Calendário Escolar e Livro Didático. Embora haja a proposta de apreensão desses saberes, pareceu-nos importante destacar que, apesar de desenvolverem ações que envolvem o conhecimento da gestão da escola, não é explicitado no subprojeto de Ciências Biológicas se os licenciandos farão o estudo de documentos como: PPP da instituição; LDB; PCN; entre outros documentos impostos pelo sistema de educação e tão importantes para fundamentar e orientar a prática do professor.

Outros tipos de ações previstas dizem respeito ao desenvolvimento dos saberes da experiência (TARDIF, 2010) - os saberes específicos baseados no cotidiano, que nascem na experiência e se desenvolvem também através dela.

Ao analisarmos essas ações no subprojeto de Física, podemos observar o destaque dado aos saberes que dizem respeito ao planejamento e a execução de ações de ensino aprendizagem. Em menor evidência, podemos apontar também ações referentes a intervenções e ao conhecimento da escola. Nesse sentido, parece-nos que o subprojeto de Física focou em introduzir os licenciandos bolsistas em ações em que eles atuam mais no sentido de propor melhoramentos das condições didáticas e espaços para realização de atividades; organizar e promover oficinas e feiras de conhecimento; participar da elaboração e da preparação de aulas práticas e de materiais didáticos; do que no sentido de executar aulas e atuar em sala de aula. O documento evidencia também que todas essas ações são desenvolvidas em conjunto com o professor supervisor, o qual acompanha constantemente as atividades realizadas pelos licenciandos bolsistas. Segundo Tardif (2010), situações como essas são fontes de produção de saberes. Para ele, as relações que os professores mais experientes estabelecem cotidianamente com os professores mais jovens, podem resultar na produção coletiva de saberes.

Referente aos saberes da experiência, fica evidente nos subprojetos de Química, Matemática e Ciências Biológicas, a questão do acompanhamento, da avaliação, do planejamento, da execução das aulas, preenchimento de documentos e da participação em

reuniões com os professores e os pais. Entretanto, observamos que é dada uma ênfase maior nos saberes que dizem respeito ao planejamento, a avaliação e a execução de aulas.

Embora seja dado esse enfoque, pareceu-nos importante destacar que, no subprojeto de Química, apesar de os licenciandos bolsistas desenvolverem ações que envolvem o planejamento, não fica claro no subprojeto se esse planejamento é realizado de forma conjunta, envolvendo o professor da escola básica (supervisor do subprojeto) que atua na sala de aula, o professor universitário (coordenadora do subprojeto) e o licenciando bolsista. Mesmo com o estudo e o conhecimento dos documentos e dos materiais escolares, para que haja a efetivação das ações que envolvem o planejamento, é necessário que haja a comunicação e a troca de conhecimento entre os diferentes sujeitos envolvidos no referido processo.

Ainda, os saberes abordados nos subprojetos de Química, Matemática e Ciências Biológicas que dizem respeito ao planejamento e a avaliação constituem também, além dos saberes experienciais, os saberes da formação profissional. Estes saberes da formação profissional são trabalhados no curso de formação inicial dos licenciandos. Consideramos relevante ressaltar que, na grade curricular dos cursos de licenciaturas em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas da instituição pesquisada, é destinada apenas uma disciplina de Didática (EDU 155), a qual trabalha a questão do ensino. Essa assertiva confirma as análises de Gatti (2010), que aponta que os cursos de graduação em licenciaturas no Brasil são fragmentados e insuficientes em disciplinas da área de educação, o que faz com que os licenciandos não se reconheçam como professores, mas sim como especialistas nos conteúdos das disciplinas, resultando em sérias fragilidades na formação inicial docente.

É necessário explicitar que, embora os saberes referentes à avaliação e ao planejamento sejam estabelecidos também como saberes da formação profissional e os saberes referentes ao estudo e ao preenchimento dos documentos sejam constituídos também pelos saberes curriculares, eles foram abordados nos subprojetos de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas como saberes da experiência, uma vez que os subprojetos apontam os mesmos de modo a priorizar sua efetivação no contexto escolar.

É importante enfatizar também o destaque dado no subprojeto de Química aos saberes que dizem respeito à execução de aulas em horário extra turno. Esta ação visa, além de proporcionar a experiência de regência em turmas regulares da escola, a simulação

de um ano escolar completo, o que envolve o preparo de aulas, sua aplicação e avaliação da metodologia utilizada para ensinar.

Dessa forma, constatamos que a inserção no contexto escolar dos licenciandos bolsistas de Química se relaciona a atuação em sala de aula - em turmas regulares da escola (maior número de estudantes) e em turmas em horário extra turno (aulas de reforço); e, em menor dimensão, na participação de reuniões com professores e os pais e no preenchimento de documentos e na realização de estudos destes. Compreendemos que estas ações podem ser fundamentadas por Tardif (2010), que considera a prática profissional tanto como um espaço de aprendizagem e de formação inicial para os futuros professores, como também um espaço de produção de saberes.

Já no subprojeto do PIBID/Matemática, o conjunto das ações tem como foco levar os licenciandos bolsistas a conhecer, participar, acompanhar e intervir, quando necessário, no cotidiano escolar. Além disso, podemos observar no documento, ações que visam colocar o licenciando em contato direto com o desenvolvimento das aulas, como: atender e auxiliar alunos; planejar materiais e atividades em geral; elaborar e corrigir avaliações e executar aulas compartilhadas com os professores. Assim, segundo Borges (2004), é no cotidiano da escola, nas mais diversas situações, que os professores constroem os seus saberes. Vale destacar ainda que, todas essas ações previstas no subprojeto de Matemática devem ser desenvolvidas com a participação tanto dos licenciandos bolsistas como do professor supervisor e do coordenador da área. Tais participações são consideradas essenciais, pois permitem discussões e reflexões das ações a serem realizadas durante todo o ano letivo.

Ainda, acerca dos saberes experienciais, é importante apontar o destaque dado à participação dos licenciandos bolsistas de Ciências Biológicas nos processos de avaliação, planejamento e execução das aulas em conjunto com o professor que atua na sala de aula (supervisor do subprojeto). Compreendemos que estas ações podem ser apoiadas em Tardif (2007, p.52), que considera que é dessa forma, a partir destas relações com os seus pares, por meio “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”.

Observamos ainda, as ações previstas nos subprojetos relacionadas ao saber da formação profissional (TARDIF, 2010), os quais são baseados nas ciências e na erudição, além de abrigarem as técnicas e métodos de ensino.

Nessa linha, o subprojeto de Física propõe: discussões coletivas; pesquisa e revisão de literatura; atividades voltadas para a valorização da docência e promoção de minicursos. No que se refere às discussões coletivas, esta ação visa, por meio de reuniões periódicas entre os licenciandos bolsistas, os professores supervisores e o coordenador, oferecer oportunidades para que estes identifiquem e façam reflexões sobre os problemas associados aos processos de ensino e aprendizagem da Física. Além disso, esta ação permitirá o aprofundamento nas questões que poderá resultar em soluções e intervenções capazes de eliminar os problemas levantados. E para que esse aprofundamento seja significativo, serão desenvolvidas pesquisas e revisão de literatura da área de ensino de Física. Ademais, o subprojeto propõe a promoção de minicursos e atividades voltadas para a valorização docente, como: dinâmicas, relatos de experiências e vivências. Entretanto, não é explicitada a forma como essas atividades serão produzidas e se serão divulgadas e publicadas em eventos científicos.

No que se refere aos saberes da formação profissional, o subprojeto de Química aponta: estudo coletivo; participação em cursos, palestras, oficinas, minicursos; pesquisas e produção; e divulgação de conhecimentos. Um dos aspectos que podemos considerar acerca desses saberes no subprojeto de Química, se refere ao estudo coletivo. Esta ação visa à troca de experiências e discussões entre a coordenadora e os licenciandos bolsistas. Entretanto, o documento não aponta as informações acerca de como serão desenvolvidas essas discussões. É destacado apenas que serão dadas orientações acerca da preparação das aulas que serão ministradas pelos licenciandos. Porém, não é explicitado de que forma será feita essa orientação. Além disso, não é mencionado também se haverá a participação do professor supervisor que atua na escola neste processo. Consideramos que se deve levar em conta nessas discussões, os saberes específicos do trabalho dos professores em serviço e se basear em um diálogo produtivo com os mesmos (TARDIF, 2010).

Em relação à aquisição dos saberes através de cursos, palestras e oficinas, não fica claro no subprojeto de Química a forma como será desenvolvida e o que será abordado especificamente nesses eventos. Já em relação aos minicursos, estes são preparados pela coordenadora a fim de proporcionar aos licenciandos bolsistas a oportunidade de estudos sobre avaliação e metodologias para o ensino e para a pesquisa. Porém, no documento é evidenciado somente o que será discutido, não dando ênfase a literatura e as fontes que serão utilizadas, e se serão utilizadas.

Observamos ainda que, ao se referir ao aprofundamento das discussões no campo de Química para aqueles que apresentam maior interesse nessa área de conhecimento, não é explicitado, em nenhum momento, como se dará esse aprofundamento, se será por meio da utilização de casos da literatura ou através da participação em palestras, encontros, reuniões, dentre outros. Os dados evidenciam também que a produção e a divulgação dos conhecimentos se darão por meio da preparação de relatórios bimestrais e trabalhos para congressos, contudo, não é apontado a forma como devem ser desenvolvidos e se haverá uma orientação para a escrita do mesmo. Em relação aos relatórios, é abordado apenas que, ao serem escritos, devem ser destacadas as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados.

No subprojeto de Matemática, os saberes da formação profissional apontados no documento são: relatos de experiência; discussões coletivas; produção e divulgação de conhecimentos sobre a experiência vivenciada; oferecimento de cursos; participação e organização de eventos. Um dos aspectos que podemos considerar acerca desses saberes no subprojeto de Matemática, se refere aos relatos de experiência. Esta ação visa uma troca de relatos entre os licenciandos bolsistas e o professor supervisor, a fim de oportunizar uma discussão sobre a vivência acadêmica de cada bolsista e do supervisor, e a realidade de cada escola envolvida no PIBID. Segundo o documento, “ver e entender as coisas boas e as mazelas da educação pelas próprias experiências, (...) torna possível buscar ações para modificá-las positivamente.” (UFV, 2012, p.2).

Já no que se refere às discussões coletivas, é destacado no subprojeto que serão feitos estudos de artigo sobre problemas da educação Matemática; socialização verbal e individual das ações desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas; e tomadas de decisões e orientações para balizar as ações futuras, a fim de corrigir as falhas e aperfeiçoar as atividades realizadas. Assim, podemos inferir que a forma como essas ações foram conduzidas, pode levar o futuro professor a compreender e criticar a sua própria prática, e conseqüentemente, se tornar um pesquisador de sua ação e transformá-la com mais propriedade.

Verificamos também no subprojeto de Matemática saberes que envolvem: preparação de relatórios finais e artigos e/ou comunicações (orais, posters, apostilas, etc.); promoção de cursos e eventos; participação em eventos técnico-científico e de extensão; divulgação do conhecimento que foi adquirido; e desenvolver o gosto pela pesquisa.

Em relação ao subprojeto de Ciências Biológicas, os saberes da formação profissional apontados são: discussões coletivas; participação em eventos; produção e divulgação de conhecimentos. Um dos aspectos que podemos apontar em relação a esses saberes, se refere ao estudo coletivo. Este estudo é feito através de reuniões semanais/quinzenais entre os licenciandos bolsistas, o professor supervisor e o coordenador, a fim de avaliar as atividades desenvolvidas e redirecionar as ações quando for necessário. No entanto, não é apontado no documento se haverá discussões teóricas durante esses encontros coletivos. Essa questão é preocupante, pois, segundo Pimenta (2000), o objetivo da teoria é fornecer aos professores perspectivas de análise para que possam compreender os distintos contextos nos quais ocorre sua atividade docente e compreenderem a si mesmos como profissionais. Isso lhes permitiria intervir e transformar a realidade.

Ainda, o documento (PIBID/Ciências Biológicas) aponta que os resultados obtidos durante as experiências vividas pelos licenciandos bolsistas deverão ser publicados e divulgados em eventos científicos. Porém, por meio do subprojeto, não temos indícios de como irá ocorrer esse processo, se haverá ou não a participação e/ou a orientação do coordenador e do professor supervisor na realização dos mesmos.

Portanto, observamos que os subprojetos de Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas propõem ações no que concerne à produção de saberes. Essas ações se referem tanto à inserção no ambiente escolar (planejar, avaliar, executar aulas, participar de reuniões...) como também à leitura de documentos e materiais didáticos, estudos de textos, discussões coletivas e produção de conhecimentos. Tais ações podem contribuir para a construção e mobilização dos saberes da formação profissional, curriculares e da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação nos permitiu constatar que, há uma concentração de ações direcionadas ao desenvolvimento dos saberes curriculares, experienciais e da formação profissional (TARDIF, 2010), o que, em tese, pode possibilitar a construção da identidade profissional dos licenciandos bolsistas.

Averiguamos que nas propostas dos subprojetos das referidas áreas são previstos discussões coletivas, leituras, participação e organização de eventos e produção e divulgação de conhecimentos. Porém, cabe destacar que, quanto à produção e divulgação de conhecimentos e a participação em eventos, o subprojeto de Física não evidenciou essas ações. No que se refere às leituras, constatamos que apenas os subprojetos de Física e Matemática ressaltam que nos encontros coletivos serão desenvolvidas, além da leitura de documentos normativos, pesquisas e revisão de literatura sobre a área específica. Já nos subprojetos de Química e Ciências Biológicas, fica claro apenas a realização de leitura de documentos normativos.

As constatações evidenciadas nesta pesquisa apontam a necessidade de reavaliação das ações desenvolvidas no subprojeto de Física no que tange a produção e divulgação de conhecimentos e participação em eventos como também a reavaliação das ações desenvolvidas nos subprojetos de Química e Ciências Biológicas em relação à valorização de estudos teóricos.

Ainda, observamos ações previstas relacionadas ao saber da experiência. Nessa linha, os subprojetos de Química, Matemática e Ciências Biológicas propõem: acompanhamento, avaliação, planejamento, execução de aulas, preenchimento de documentos e participação em reuniões com os professores e os pais. Entretanto, observamos que é dada maior ênfase nos saberes que dizem respeito ao planejamento, a avaliação e a execução de aulas. Todavia, se tratando do subprojeto de Física, verificamos que o destaque é dado mais na questão do planejamento do que no sentido de executar aulas e atuar em sala de aula.

Dessa forma, a partir da análise realizada, consideramos que as ações previstas nos subprojetos do PIBID de Ciências Exatas e Biológicas da universidade pública mineira pesquisada são propostas na intenção de contribuir para a construção e valorização dos saberes docentes tão necessários à prática educativa. Foi possível constatar ainda que, por meio da integração entre a universidade e a escola, os futuros professores poderão refletir sobre a realidade escolar, valorizando assim o contexto escolar como campo de experiência para a produção de conhecimentos durante sua formação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. RJ: Vozes, 2006. p.113-131.

CUNHA, M. I. Lugares da formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática, Formação de professores e Trabalho docente. BH: Autêntica, 2010, p.129-149.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO. **Licenciatura em Ciências Biológicas**. Minas Gerais: Viçosa, 2012.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO. **Licenciatura em Física**. Minas Gerais: Viçosa, 2012.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO. **Licenciatura em Matemática**. Minas Gerais: Viçosa, 2012.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO. **Licenciatura em Química**. Minas Gerais: Viçosa, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

LÜDKE, M.; BOING, L. A.; Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p.428-451, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

O PERCURSO DE FORMAÇÃO INICIAL ESTABELECIDO ENTRE A UNEMAT E O PIBID

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento –Unemat - cintraprof@unemat.br

Rinalda Bezerra Carlos – Unemat - Rinalda@unemat.br

Franciano Antunes –Unemat - franciano@unemat.br

[CAPES/Pibid](#)

1.INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), o cenário escolar nas décadas de 1960 e 1970 era dominado pelo ensino tradicional, aos professores cabia a transmissão do conhecimento por meio de aulas expositivas e a avaliação feita por meio de questionários. Aos alunos cabia a absorção das informações e responder as perguntas dos questionários detendo-se nas ideias apresentadas nas aulas ou no livro-texto escolhido pelo professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) descrevem que durante a década de 1980 pesquisadores puderam demonstrar o que os professores já reconheciam em sua prática, pois o simples experimentar não garantia a aquisição do conhecimento científico. Passou-se então a questionar tanto a abordagem quanto a organização dos conteúdos, bem como o processo de construção do conhecimento científico pelo aluno. O referido documento afirma que, se por um lado houve renovação dos critérios para escolha dos conteúdos, o mesmo não se verificou com relação aos métodos de ensino/aprendizagem. Nesta direção Nóvoa (2009, p. 27) explicita: “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Isso implica pensar sobre formação inicial e continuada dos professores para dialogar com a nova proposição. Para Gatti e Barreto (2009), a formação inicial cria as bases que auxiliam esses profissionais exercerem a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens, como também, alicerça a constituição da sua profissionalização. Por sua vez Freire, (1988, p. 43) assevera que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Fiorentini e Oliveira (2013) afirmam que as licenciaturas, de modo geral, têm recebido críticas dos professores pesquisadores, professores formadores, licenciandos e diversos setores

da sociedade. Os autores destacam que essas críticas referem-se à matriz curricular dos cursos, a fragilidade das disciplinas específicas, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a falta de diálogo entre a universidade e a educação básica, entre outros fatores.

Por sua vez, a formação dos docentes, a desconexão entre a teoria e a prática tem sido uma das críticas mais apontadas pelos acadêmicos. Estes alegam que quando vão para a escola, principalmente no período do estágio probatório, se deparam com uma realidade adversa para aplicar o que discutem na universidade, fator que tem contribuído para que alguns desistam do curso e outros se vejam tomados pelo ceticismo quanto à qualidade da educação. Porém, em virtude da carga horária até então cursada, esses acadêmicos optam por dar término ao curso. O preocupante é que quando esses acadêmicos se formam, logo assumem sala de aula, apesar do absentismo.

É importante considerar que para além dos desafios advindos da formação inicial, há diversos fatores que contribuem para que ocorra o absentismo na profissão docente, a contar com os baixos salários, infraestrutura precária das escolas, desvalorização da profissão docente, entre outros, de modo que para efeitos do presente trabalho, optamos por discorrer sobre um aspecto da formação inicial, circunscrito na experiência advinda da parceria entre uma universidade pública estadual e um programa federal voltado para a iniciação à docência.

A partir dessas inquietações verifica-se a importância de ressignificar o ensino da licenciatura no sentido de se estabelecer uma interlocução entre a formação inicial e o campo de atuação do futuro professor, a fim de melhor preparar os futuros profissionais.

Na tentativa de proporcionar ao acadêmico um contato direto com a prática docente desde o início da sua formação, bem como de diminuir a evasão dos cursos de licenciatura, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) adere, no ano de 2009, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, junto ao Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID.

Importa informar que o PIBID está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docente em nível superior e melhorar a qualidade da educação básica da rede pública brasileira. Embasado na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, este programa está em consonância com as diretrizes do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), com os princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica- Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei 11.947, de 16 de junho de 2009,

no seu art. 31, com o Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010, e em conformidade com a Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013 e demais normas aplicáveis.

No âmbito da UNEMAT, os 22 cursos de licenciatura possuem subprojetos articulados ao PIBID, a exemplo da pedagogia, história, matemática, computação, geografia, ciências biológicas e letras, o que resulta em 36 subprojetos, perfazendo um total de 996 bolsistas acadêmicos e 1249 bolsistas incluindo professores da Universidade e da Escola de Ensino Básico. Isto implica afirmar que no decorrer de dois anos, a UNEMAT vem num contínuo propósito de desconstruir a dicotomia teoria/prática e para tanto, envida esforços no sentido de interagir com as escolas de Ensino Básico, proporcionando ações que contribuem para o repensar das práticas pedagógicas do Ensino Superior, sobretudo para a melhoria da formação docente e conseqüentemente da qualidade da educação de um modo geral.

Em decorrência de sua atuação e relevância na formação inicial, o PIBID foi incluído, recentemente, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), conforme descrito no Art. 62 § 5º por meio da Lei 12.796/2013. O texto dessa Lei sugere que a formação de professores nos cursos de licenciatura nos Institutos de Ensino Superior, passe pelo PIBID.

O referido programa estrutura-se a partir do envolvimento entre a Universidade e a Educação Básica, em que professores formadores do Ensino Superior desenvolvem propostas de formação em parceria com professores da Educação Básica em serviço, objetivando uma formação mais consistente e contextualizada de profissionais do ensino.

O PIBID é constituído pelo Coordenador Institucional (professor do Ensino superior), Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (professor do Ensino superior), Coordenador de Área (professor do Ensino Superior), Supervisor (professor da Educação Básica) e, por Iniciação à docência – ID, (acadêmico), sendo que a todos são concedidas bolsas subsidiadas pela CAPES.

Os Coordenadores de Área elaboram seus subprojetos que são incluídos em um projeto maior elaborado pela Coordenação Institucional. Os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor do ensino básico. Igualmente, os subprojetos são subsidiados pela CAPES.

Considerando que a UNEMAT é uma instituição multicampi, para melhor situar o leitor, apresentaremos um mapa demonstrando a presença da instituição no Estado de Mato

Grosso, bem como um breve histórico complementado com uma sucinta demonstração sobre a configuração do PIBID nos cursos de licenciatura desta instituição.



Fonte: UNEMAT

A UNEMAT foi criada no dia 20 de Julho de 1978, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, que traz em sua história a marca de ter nascido no interior. No ano de 1993 foi instituída Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Para vencer as barreiras geográficas impostas pela gigantesca extensão territorial, organiza-se numa estrutura multicampi, com Sede Administrativa no campus de Cáceres, somada aos outros 12 campi distribuídos em pontos estratégicos do Estado: Sinop, Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda, Médio Araguaia (localizado em Luciara), Vale do Teles Pires (Colíder), Barra do Bugres, Tangará da Serra e, recentemente, Diamantino e Nova Mutum. Sendo assim, localizada presencialmente em 13 *campi*.

Neste trabalho, será apresentado o crescimento do PIBID na UNEMAT, desde o ano de 2010 até o presente ano. Os dados foram verificados por meio de uma pesquisa descritiva, tendo como foco avaliar as discussões voltadas à necessidade de relacionar teoria e prática, bem como

o enriquecimento do diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior, visando a melhoria da formação inicial docente.

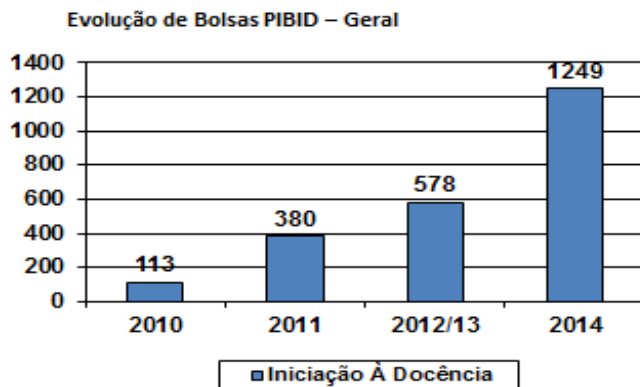
2.METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados os relatórios dos Coordenadores de Área de Gestão de Processos Educacionais do PIBID na UNEMAT, que trazem importantes informações desde a implantação do programa na instituição, até os dias atuais, acrescido das contribuições dos autores como Gatti e Barreto (2009), (2007), Nóvoa (2009) e Fiorentini e Oliveira (2013).

Ao comungar com a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) de que a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, a partir da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente, nos ancoramos na ideia que defende a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, conforme acreditam Gatti e Barreto (2009).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após cinco anos de PIBID na UNEMAT é possível verificar o interesse dos profissionais desta instituição no programa para os cursos de licenciatura, bem como a melhoria na qualidade da formação inicial docente dos acadêmicos da UNEMAT. Isto pode ser comprovado pelo crescente aumento de subprojetos, haja vista que em 2010 esta instituição contava com apenas 4 subprojetos, subindo para 38 em 2014. Isto implica afirmar que atualmente contamos com 1249 Bolsistas distribuídos em 148 escolas da Educação Básica e Escolas Indígenas/Aldeias, no Estado de Mato Grosso.



Fonte: PIBID/UNEMAT

A relação UNEMAT/PIBID materializa a assertiva de que as experiências trazidas da parceria entre o ensino superior e a educação básica têm atribuído às licenciaturas um avanço significativo quanto à formação de professores, pois, as escolas transformaram-se em verdadeiros laboratórios didático-científicos, uma vez que os acadêmicos vivenciam a prática docente de profissionais experientes em sala de aula e têm a oportunidade de fazer um paralelo com a investigação científica no ambiente do ensino superior.

Como aspecto relevante na formação inicial docente, há também que se considerar a importância da reflexão na ação, para que se tornem possíveis algumas intervenções, pois refletir sobre a prática pedagógica vai além de apenas pensar. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002, p. 29) indaga:

A ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo?

Ao considerar os professores como sujeitos ativos do conhecimento e possuidores de saberes do “seu ofício”, Tardif (2007, p. 27) defende a ideia de que estes assumam, junto aos pesquisadores, a posição de produtores de conhecimento. Nas palavras do autor:

É preciso que os professores sejam vistos como sujeitos do conhecimento e parem de ser vistos como objetos de pesquisa. Isso significa que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes que são diferentes dos saberes universitários, mas que

obedecem outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. (TARDIF, 2007, p. 27)

Por meio do PIBID os acadêmicos têm a oportunidade de vivenciar ações desenvolvidas na escola, auxiliar os professores, acompanhar os trabalhos dos gestores, apoiar as atividades extraclasse, enfim, de fato, experimentar toda prática pedagógica docente, sustentada pela intermediação da pesquisa. Desse modo, quando chegar o tempo de atuação como professor, muitas das situações já não lhes serão mais novidades. Vale destacar que um dos objetivos do PIBID é fazer a conexão entre as escolas parceiras e a universidade, proporcionando o entrelaçamento entre a teoria e a prática, que refletirá na formação do acadêmico, futuro profissional docente e concomitantemente oportunizando a reflexão sobre a formação que a universidade oferece à sociedade.

Em relação à teoria e a prática, Tardif (2007, p. 237), assevera que

A relação teoria e prática ainda é bastante contraditória, pois, a teoria fica a cargo dos professores universitários, pesquisadores das ciências puras e ao professor que está em efetivo exercício é delegado a aplicação desse estudo.

Para Tardif (2007), os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, saberes do e no trabalho, saberes laborados. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, é, portanto, realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.

Em um mundo no qual os desafios triplicam-se constantemente, os ensinamentos baseados no repasse de conhecimentos tornaram-se inúteis e contraproducentes. Isto porque dentre os envolvimento do professor, está o de mediar o conhecimento do aluno. Sobre esta perspectiva, Leite (2011, p. 113) avalia: “[...] A crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, gera uma nova preocupação: em vez de o professor fixar-se somente no que ensinar, ele começa a pensar também em como ensinar”.

Santos, Silva e Ramos (2013) descrevem sobre uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2011, que mostra a necessidade de fortalecer o conhecimento e a prática docente.

Na perspectiva abordada, se faz necessário compreender os acontecimentos e desafios diários de sala de aula lançando mão dos estudos científicos e contrapondo-os com a realidade, por isso, a importância da participação dos acadêmicos nas ambiências escolares desde o início da sua formação. Nesse caso, pode-se considerar que a formação de professores é um processo dinâmico e contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, considera-se que a vivência dos acadêmicos nas escolas por meio do PIBID na UNEMAT, tem contribuído para o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, para os acadêmicos envolvidos com o programa, bem como, de forma direta e indireta com o aprendizado de toda equipe de gestores e professores formadores.

Merece destaque a participação efetiva dos acadêmicos em eventos científicos, pois, ao longo desses cinco anos o PIBID/CAPES/UNEMAT produziu 524 publicações em nível Regional, Estadual e Internacional. Essas publicações contam com a publicação de três livros, quatro dissertações de mestrado, duas teses de doutorado, sendo uma internacional pela University of London. Também foram confeccionados mais de 100 materiais didáticos, sendo que uma amostra fica na UNEMAT e outra é deixada nas escolas da Educação Básica para uso da comunidade acadêmica. Vale ressaltar que 12 ex-bolsistas de Iniciação à Docência foram aprovados em programa de mestrado e 86 ex-bolsistas estão atuando na licenciatura. Também foram realizados dois Seminários PIBID/CAPES/UNEMAT onde integra toda a comunidade acadêmica dos 13 campi desta instituição.

Outro aspecto que merece destaque é a redução de evasão e repetência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, haja vista que até o presente momento, dos bolsistas de Iniciação à Docência, apenas 9% evadiram dos cursos da UNEMAT por motivos de mudança de cidade ou por motivos pessoais. Quanto à reprovação, foi de apenas 5%, com destaque para áreas de exatas.

Acrescentam-se ainda o reconhecimento de professores supervisores e de acadêmicos em relação ao aprendizado e à experiência docente, pois se de um lado os acadêmicos têm participado de boas práticas dos professores no ambiente escolar, os professores supervisores tem aproveitado o conhecimento acadêmico para ampliar as discussões e metodologias de suas aulas. Assim, percebe-se que o PIBID/CAPES/UNEMAT tem em âmbito geral, atendido os objetivos propostos pela CAPES ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, oportunizando-os vivenciar diferentes experiências metodológicas de caráter inovador, como também melhorar o desempenho da aprendizagem no âmbito dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/SEF, 1988.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICINEI, 2013.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. de. **O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?** Rio Claro – SP: Bolema, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GATTI, B.; BARRETO E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LEITE, S.A.S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. **[A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas](#)**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, L.; RAMOS, R. de C. G. **Formação Continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador**. 2013. 37, s.l. : PPGL da Universidade Federal da Paraíba, 2013,

ASEL ACTA SEMIOTICA ET LINGVISTICA, Vol. 18, pp. 80-105. Fonte eletrônica: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/inde>. Acesso em: 04 de abril de 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O PROJETO INAJÁ E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO MATO GROSSO.

Williane Barreto Moreira- UNESP/Rio Claro - wbm_nana@hotmail.com

Ivete Maria Baraldi – UNESP/Bauru- ivete.baraldi@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Fazendo parte de um grupo de pesquisa (Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem) que possui um projeto amplo de mapeamento da formação de professores de Matemática no Brasil, e tendo uma das pesquisadoras oriundas da região do Médio Araguaia, no interior de Mato Grosso, nos indagamos sobre a formação de professores nesta região tão peculiar. Surgiram alguns documentos e relatos sobre um curso que teria sido desenvolvido para habilitação de magistério de professores leigos na região, Projeto Inajá.

O número de migrantes de outros Estados foi aumentando gradativamente devido à oferta de terras baratas e, portanto, pessoas de todas as regiões do Brasil se mudaram para a região. Segundo Camargo (1997), os nordestinos que migraram em sua maioria optaram em ficar nos municípios que ficam a beira do Rio Araguaia, os sulistas optaram por cidades próximas a BR158. Nestes casos, a colonização se deu principalmente por empresas privadas e pela implantação de projetos de assentamentos do Programa Nacional de Reforma Agrária.

Como consta no Relatório Final, o Projeto Inajá foi criado em uma região onde os conflitos entre diferentes populações eram constantes por causa da briga pelo direito de posse de terras. Nas décadas de 1970 e 1980 iniciou-se, com o incentivo do governo federal, uma grande ocupação por parte de colonizadoras e, conseqüentemente, iniciaram também conflitos armados entre proprietários, posseiros e indígenas. (Projeto Inajá, 1991).

Uma das maiores provocadoras desses conflitos foi a Companhia de Desenvolvimento do Araguaia (CODEARA), uma colonizadora que desapropriou terras de posseiros e de índios. Existia também um conflito cultural, pois, a colonização introduziu a

agricultura mecanizada numa região onde grande parte das pessoas sobrevivia da roça que cultivavam.

Na Secretaria da Prelazia de São Felix do Araguaia-MT, existem documentos com informações de crimes e desrespeito às leis tendo apoio de forças militares e instituições governamentais, nos anos de 1980 e 1990. Em contra partida, a Igreja Católica defendia os posseiros e toda a população que sofria com aquela pressão, especialmente, dos fazendeiros e das colonizadoras. A presença do Bispo Pedro Casaldáliga foi importante para essas pessoas que ali viviam sem acesso a educação; quando chegou à região em 1968, se deparou com uma terra cheia de conflitos e carente de educação e ele com sua equipe lutou para então trazer o primeiro Ginásio, na década de 1970, para a cidade de São Felix do Araguaia. (ESCRIBANO, 2000, p 26)

Anterior ao Inajá, houve outro projeto que foi realizado nos anos de 1985 a 1988, era chamado de *O Projeto de Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígenas, Urbano e Rural*. A iniciativa deu-se pelas prefeituras municipais do estado e foi assessorado pela Unicamp. O projeto buscou uma fundamentação teórica às práticas educacionais existentes e propôs novas ações, tomando como ponto de partida a realidade na qual os alunos estavam inseridos. As reflexões realizadas a partir desse projeto contribuíram para que o Projeto Inajá fosse idealizado.

Segundo o relatório final (Projeto Inajá, 1991), houve algumas iniciativas educacionais antes desse se iniciar, mas nenhum com formação em nível de magistério 2º grau, apenas de ensino fundamental.

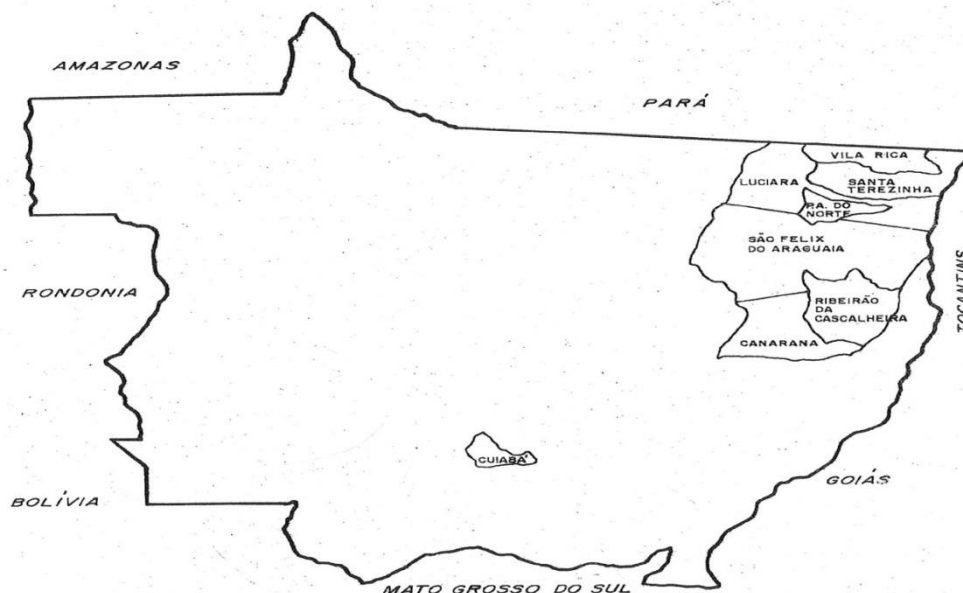
Em meio a esse cenário, movimentos educacionais de alguns municípios do nordeste mato-grossense originou o Projeto Inajá, na tentativa de melhorar a realidade do ensino da região e contou com o apoio e incentivo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entidades da Igreja, políticos e população. A região era carente, não contava com professores qualificados e o analfabetismo levou pessoas leigas a assumirem salas de aulas, devido ao aumento populacional nos municípios.

Os professores leigos e os alunos eram colonos oriundos de diferentes partes do país, bem como posseiros, moradores da região, e indígenas das etnias Tapirapé e Karajá. A diversidade entre as pessoas fez com que o curso adotasse métodos distintos dos que eram aplicados no restante do país.

Estiveram envolvidos no Projeto Inajá sete municípios: Canarana, Luciara, Porto Alegre, Ribeirão Cascalheira, Santa Terezinha, São Felix do Araguaia e Vila Rica.

Figura 1: Mapa com a localização das cidades onde aconteceu o Projeto Inajá.

LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO DO MÉDIO ARAGUAIA



Fonte: Relatório Final do Inajá (1991, p.6).

A região, além da carência da educação, também sofria com a falta de infraestrutura e com a localização distante de vários lugares melhores abastados (alguns municípios distam até 1000 km da capital Cuiabá); ainda, em época de chuvas, os habitantes ficavam isolados devido às estradas sem condições de se transitar.

Nessa oportunidade, pretendemos apresentar essa pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, esboçando algumas considerações sobre esse Projeto que se caracterizou como uma importante maneira de oferecer formação para os professores leigos daquela região, em específico.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, cujo esse texto é parte dela, foi a História Oral. Esta como metodologia traz um melhor desenvolvimento e cotejamento entre fontes orais e escritas e proporciona elementos disparadores de uma operação historiográfica. “De um modo geral, acreditamos que a composição de cenários que a História Oral dá a conhecer permite que detectemos tendências que vão se manifestando nos depoimentos.” (GARNICA, 2003, p.21).

Sendo assim as entrevistas realizadas com professores que tiveram sua primeira formação por meio do Inajá são pano de fundo da pesquisa e dispararam uma operação historiográfica. Logo que se realizou cada uma das entrevistas, um trabalho cuidadoso foi efetuado. Transcrevemos as gravações, ou seja, redigimos na íntegra o que foi dito no dia da entrevista e as textualizamos, momento no qual tornamos a transcrição um texto mais homogêneo, livre de vícios de linguagem e repetições. Além da produção das entrevistas, obtivemos registros escritos que também contribuíram na compreensão do foco do estudo.

A utilização desta metodologia não impede, no entanto, o uso de outras fontes, pelo contrário, trabalhamos buscando o cotejamento entre fontes orais e escritas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Inajá nasceu como uma possibilidade para resolver os graves problemas da educação, de forma adequada à realidade local. Foi aplicado pela primeira vez entre 1987 e 1990 nos municípios de São Felix do Araguaia, Canarana, Santa Terezinha, Ribeirão Cascalheira e Porto Alegre do Norte, no Mato Grosso, região do Baixo Araguaia. Surgiu através do “Projeto de Ensino de Ciências e Matemática nos contextos Indígena Urbano e Rural” e desenvolvida na Aldeia Tapirapé (Santa Terezinha).

O Projeto Inajá aconteceu em dois momentos na região. Num primeiro momento, contou com 189 professores leigos. Destes, 124 concluíram o curso. Muitos eram professores da zona rural, urbana e também da aldeia. Teve 17 monitores nos municípios envolvidos e 25 professores fizeram parte do corpo docente, a maioria da Unicamp, que atuavam diretamente junto ao professor/cursista nas diferentes áreas de conhecimento durante as etapas intensivas do curso.

Seu principal objetivo foi capacitar e habilitar professores leigos que estivessem atuando em salas de aula, dando prioridade aos da zona rural e indígena. Os professores receberam a habilitação ao magistério com o certificado de 2º grau, conforme podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1: Grade Curricular do Projeto Inajá I.

Disciplinas	Carga Horária
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	296 h
Educação Artística	80 h
Educação Física	80 h
História/ Organização Social Política Brasileira/ Educação Moral e Cívica	96 h
Geografia	96 h
Sociologia	90 h
Ciências Físicas, Ciências Biológicas e Programa de Saúde	256 h
Matemática	208 h
Pesquisa de Campo	180 h
Literatura Infantil	80 h
Filosofia da Educação	90 h
Psicologia da Educacional	80 h
Metodologia e Prática de Ensino	152 h
Estágio Supervisionado	480 h
Total	2.264

Fonte: Relatório final do Inajá (1991).

Num segundo momento, denominado Inajá II, reuniu cinco municípios consorciados da mesma região do projeto inicial (Confresa, Luciara, Ribeirão Cascalheira, Santa Terezinha e Vila Rica), teve parceria com a Unicamp, Unemat e Secretaria Estadual de Educação. Iniciou-se em 1993 com a participação de 160 professores rurais e indígenas, 20 supervisores e a coordenação pedagógica a cargo de Dulce Maria Pompêo de Camargo. Os cursistas ministravam aulas em seus municípios ou aldeias e os supervisores, em boa parte, foram cursistas ou supervisores do Inajá I. Abaixo, no Quadro 2, a grade curricular desse curso.

Quadro 2: Grade Curricular do Projeto Inajá II

Disciplinas	Carga Horária
Língua Portuguesa	350 h
Literaturas de Língua portuguesa	100 h
Educação Artística	100 h
Educação Física	100 h
Matemática	250 h
Ciências Sociais	280 h
Ciências Naturais	280 h
Metodologia de Pesquisa	120 h
Metodologia e Prática de Ensino	100 h
Metodologia da Alfabetização	100 h
História da educação	100 h
Psicologia da educação	100 h
Filosofia da Educação	100 h
Estágio Supervisionado	520 h
Total	2.600

Fonte: Relatório final do Inajá (1991).

Obs: Além dessas disciplinas, foi incluída durante o curso Inajá II a disciplina de Problemas e Soluções para o sertão do Araguaia (PSSA).

Os cursos, tanto o Inajá I quanto o Inajá II, aconteceram em etapas, durante as férias de janeiro e julho, intensivas ou intermediárias. Essas etapas intensivas eram

realizadas nos diferentes municípios envolvidos. Nelas os docentes da Unicamp iam ao município que estava acontecendo e trabalhavam com os cursistas, a partir da reflexão sobre o conhecimento que eles já possuíam, e iam introduzindo gradativamente o conteúdo específico que estava no currículo.

As Etapas Intermediárias aconteciam entre as etapas intensivas, sua carga horária acompanhava o cronograma de sua grade curricular e aconteceram sempre nos municípios sob a orientação de cada monitor local. O professor levava para sala de aula o que aprendeu em outra etapa e acabava sendo observado pelo monitor o tempo inteiro. A proposta pedagógica do curso era a construção do conhecimento tendo como matéria prima e o ponto de partida a realidade daqueles cursistas. Sua metodologia foi diferenciada, pois pelo que consta no relatório ela foi desenvolvida dia a dia (Projeto Inajá, 1991). Eles usavam caderno de campo onde faziam todas as anotações que achavam necessárias. Trabalharam também com o que eles chamavam de Laboratório Vivencial que se dava pela observação de fenômenos da natureza, como época das chuvas, as fases da lua entre outras observações. Com essas aulas eles elaboraram um calendário da região após um estudo de campo, no qual constava tempo de plantar e de colher, sem que fosse prejudicado pela chuva ou pela estiagem, já que nessa região essas duas estações são bem delimitadas. Além disso, o calendário também apresentava o tempo certo para a pesca, construção das casas, festas, queimadas e outras informações.

Para aquelas pessoas, esses acontecimentos eram importantes, pois fazia parte de seu dia a dia. Muitos professores da Unicamp ficaram surpresos com a precisão deles, com a sabedoria vindo da natureza e de seu conhecimento que sempre passou de pai para filho, não tinham conhecimento científico.

Ao finalizar o primeiro curso do Projeto Inajá esses mais de 100 alunos sentiram a necessidade de uma continuidade na formação, agora em nível superior. No encerramento do curso aconteceu um seminário onde estavam presentes várias autoridades, inclusive de uma instituição pública do estado. Nesse mesmo dia ficou firmada a vinda de cursos de licenciatura para região.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) instalou um campus no município de Luciara no ano de 1992, onde ofertou os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, Biologia, História e Geografia. Esses cursos foram ofertados em caráter emergencial e com um calendário especial onde os professores pudessem participar no período de férias e recessos escolares.

Assim surgiu o Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas foi criado no Núcleo de Apoio Educacional do Médio Araguaia pela resolução nº 040/90, de 20 de novembro de 1991 do Conselho Curador da Unemat. Seria um curso que não teria continuidade, apenas formaria aqueles professores que haviam terminaram o Projeto Inajá, mas deu tão certo que esse curso com essa modalidade específica, Parceladas, perdura até os dias atuais com a instalação de outros campus na região.

Os alunos do Inajá, que logo depois se tornaram professores graduados, tomaram rumos diferentes, alguns resolveram seguir carreira acadêmica e são professores universitários na própria instituição, outros mudaram de estados foram fazer mestrado, doutorado, mas também houve aqueles que ficaram em seus municípios atuando como professores das escolas públicas da educação básica.

O Projeto Inajá representou para a região do Baixo Araguaia um marco na educação, no que diz respeito à formação de professores (de Matemática).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Inajá foi o precursor de outros movimentos importantes para a melhoria da educação na região e proporcionou que seus participantes fossem, muitas vezes, apaziguadores nos conflitos envolvendo a disputa por terra entre posseiros, fazendeiros e índios. A busca de melhoria na formação de professores fez com que os municípios se unissem e mobilizassem autoridades das cidades para, então, trazer uma formação para esses professores.

Tal projeto impulsionou a criação de vários outros projetos emergenciais que fizeram e se fazem presentes na região do nordeste mato-grossense (Médio Araguaia).

A pesquisa aqui apresentada, por meio desse recorte, corrobora outros trabalhos, principalmente, ao mostrar que a formação de professores (de Matemática) no Brasil é marcada pela urgência e emergência.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, D. M. P. *Mundos Entrecruzados: Formação de Professores Leigos*. Campinas-SP, Editora Alínea, 1997.

ESCRIBANO, Francisc. *Descalço sobre a terra vermelha*. São Paulo: Editora Unicamp, 2000.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetike*. Campinas, v.11, n.19, p. 09-55, 2003.

PROJETO INAJÁ. Projeto Inajá: *Relatório Final e Anexos*, Cuiabá 1991. (mimeo)

O RECREIO PARA OS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UFMT

Aline Rejane Caxito Braga – UFRJ – aline_caxito@yahoo.com.br

Marisa Farias dos Santos Lima – Secretaria de Estado de Educação/MT –

marisamfs@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado da pesquisa de mestrado na qual almejou identificar as representações sociais sobre a *sala de aula e recreio* que circulam entre os licenciandos de Pedagogia da UFMT, por meio das quais pode-se compreender aspectos da construção da subjetividade de professores e alunos a partir da sua relação com os espaços e tempos escolares.

A sala de aula é *espaço/tempo* em torno da qual se dá a função da educação escolar efetivada no sentido restrito do termo, ou seja, no exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura. (ALVES, 2001)

O recreio é o *espaço/tempo* em que se efetivam práticas sociais de diversas dimensões e se produzem narrativas. Dayrell (1996) o apresenta como um momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação.

Camargo (2008) defende a *Educação para o lazer* que objetiva tornar as pessoas mais aptas para desfrutar adequadamente de um tempo livre, pois o lazer às vezes é contaminado com a obrigação de fazer algo.

Partiu-se do pressuposto que estudar sobre esses lugares, que carregam em sua configuração signos, símbolos das relações sociais daqueles que o habitam e regulam práticas, seria uma rica possibilidade de analisar a dimensão simbólica da cultura escolar, para assim compreender sobre o trabalho docente. Entretanto esse trabalho irá restringir na representação social do recreio.

A pesquisa foi embasada na Teoria das Representações Sociais proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978; 2003). Os estudos das representações sociais, segundo Jovchelovitch (2008), instituem-se como investigações sobre como um grupo constrói seus conhecimentos, protegendo a identidade grupal e realizando práticas que definem seu modo de vida.

As representações são elaboradas através de dois processos dinâmicos: ancoragem e objetivação. Por meio da ancoragem, o indivíduo classifica uma pessoa, idéia ou objeto tentando familiarizar o desconhecido ou novo ao que já é conhecido.

A objetivação é o processo que possibilita a um conceito ganhar o *status* de realidade, é transformar uma abstração em algo quase físico, dando materialidade a ele através de uma imagem e/ou esquema. (MOSCOVICI, 2003)

Uma das condições de emergência das representações, conforme Jodelet (2001) é a *focalização* que refere-se à implicação e interesse de determinados grupos por certos aspectos do objeto, resultando em uma visão fragmentada dos objetos. Pode-se pensar que cada grupo se interessa pelos aspectos que são coerentes com a sua visão de mundo, buscando proteger a sua identidade.

Nesse sentido pode-se observar a função identitária (ABRIC, 1998) das representações sociais que possibilita aos indivíduos e aos grupos construir uma identidade que assegure a imagem positiva do grupo e a proteção de sua especificidade.

Moscovici (1978), anterior a Abric, enfatiza as funções e expõe que elas contribuem exclusivamente para os processos de *formação de condutas* e de *orientações das comunicações sociais*.

2. METODOLOGIA

No contexto das pesquisas embasadas na Teoria das Representações Sociais, Sá (2002) aborda que elas têm se caracterizado por uma utilização criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados, devido à complexidade e diversidade das manifestações do fenômeno.

Nessa pesquisa o público alvo foram os licenciandos de Pedagogia do *campus* de Cuiabá. No ano de 2008 foram matriculados 307 alunos. A amostra foi composta por 205 alunos dos quatro anos de graduação, matriculados em ambos os períodos, o que corresponde a 66,77% do universo.

A coleta dos dados foi realizada por meio do questionário referente aos dados sociodemográficos e da técnica de Associação Livre de Palavras. Nesta solicitou-se aos

sujeitos que registrassem no instrumento cinco palavras soltas, que viessem à mente, sem formar frases, a partir das expressões indutoras: *Estar na sala de aula* e *Estar no recreio*.

A análise dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo através da categorização das evocações das duas expressões indutoras pelo critério semântico na qual, conforme Bardin (1995) agrupa-se por temas.

Posteriormente buscou-se compreender como as categorias se articulam e se ordenam pois no estudo da representação social perceber e observar as associações, relações das categorias, é indispensável, visto que esta não é uma simples justaposição de categorias, mas sim um pensamento integrado.

As categorias foram processadas pelo programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC) o que possibilitou a análise coesitiva por componentes principais.

O CHIC é uma ferramenta informática que possibilita o uso do método estatístico da análise implicativa desenvolvida por Regis Gras e da análise de similaridade de Israel Cesar Learn. Gras (GRAS; AG ALMOULOU, 2002).

Com o processamento as categorias são organizadas em árvores coesitivas que conforme Lasso (2007), indicam o grau de coesão entre duas características evidenciadas na amostra, ou seja, dentre todas as características duas a duas obedecendo a uma hierarquia.

Assim partir da análise qualitativa pode-se buscar o entendimento das inter-relações dos dados. As coesões entre as categorias foram realizadas a partir da sequência das evocações dos licenciandos. Assim, quanto maior o número de acadêmicos que evocaram em uma mesma ordem, maior a coesão entre as categorias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo pesquisado é formado por pessoas jovens. Praticamente, a metade deles trabalha. Percebe-se que os acadêmicos do segundo e terceiro se dedicam às atividades acadêmicas. Os licenciandos do segundo e quarto ano trabalham na área de Educação.

Na análise de conteúdo as categorias que apresentam maior frequência são: *Bem-estar* (28,89%), *Dimensão Relacional* (19,49%), *Alimentação* (17,34%) e *Movimento* (14,89%).

A categoria mais expressiva apresenta uma variedade de atributos, que indicam as formas de nomear o *Bem-estar* no recreio. O de maior destaque é *descanso* (32,54%) que parece remeter a dois enfoques: da mente, possivelmente associada à concentração exigida na sala de aula, e do corpo, devido à necessidade de controle dos comportamentos. O *descanso* aparenta ser vivenciado como uma pausa para retomar a energia, visando produtividade no segundo período.

O segundo atributo é *diversão* que está associada aos atributos *rir, alegria, descontração, feliz, festa, lazer, piada*. A *liberdade*, terceiro atributo mais frequente, pode remeter a uma licença, permissão, que possibilita aos licenciandos exprimir e movimentar-se de acordo com suas vontades.

Na categoria *Dimensão Relacional* o atributo de destaque é *conversa*, que juntamente com *comunicação, discussão, troca, compartilhar* caracteriza o recreio como o momento da comunicação *interação, socialização*.

A comunicação, segundo Moscovici (1978), propicia espaço de partilha de significados, os quais são combinados, interpretados a partir das narrativas. Assim, tem papel fundamental nas trocas e inter-relações que convergem para a criação de um universo comum, para a construção de representações sociais.

A *conversa*, proferida no recreio, pode assumir várias funções, pode ser voltada para o processo de ensino e aprendizagem, incluindo o contexto da formação de professores, bem como troca de informações e resolução de problemas. Além disso, proporciona a oportunidade de ressignificar a sala de aula, o que aconteceu dentro dela, as relações.

A *Dimensão Relacional* apresenta vários atributos que caracterizam o aspecto favorável da relação como: *paciência, solidário, cuidado, cooperação, colaborar* e, em uma frequência menor, atributos como *descaso* e *impaciente*, que evidenciam conflitos nas relações.

Pode-se verificar que a *fofoca*, a *paquera* e a *amizade* remetem à realização de desejos, de prazeres. A *fofoca* pode ser compreendida como um *desejo malvado*. Assim, no recreio também se encontra amor e ódio, forças que se atraem e se repelem.

Contudo, percebe-se a focalização dos licenciandos nos aspectos socialmente valorizados, buscando proteger a identidade de bons alunos.

O recreio, além de ser um momento de *Bem-estar* e de encontros, é também de *Alimentação*, conforme apresentado por Dayrell (1996). A categoria *Alimentação* pode

referenciar uma necessidade básica de todo ser humano e também pode ser significada como uma fonte de prazer e necessárias para o bom desenvolvimento do processo educacional que ocorre na sala de aula.

O atributo mais relevante dessa categoria é *lanche*. O qual leva a pensar que se trata de uma objetivação da alimentação no recreio.

Há ainda uma nova função para a *Alimentação*, voltada ao aprendizado. Isso ocorre quando os licenciandos anunciam as bebidas, *água, café, refrigerante, suco*, vistas como necessárias para o bom desenvolvimento do processo educacional que ocorre na sala de aula.

As categorias *Alimentação*, assim como *Bem-estar* e *Dimensão Relacional* apresentam estratégias voltadas para potencializar a produção. A ausência da alimentação representada pelos atributos *fome* e *sede* pode ser vista como empecilho para a aprendizagem disciplinada.

Assim, pode-se pensar que a alimentação, além de ser uma necessidade básica do ser humano no contexto educacional, pode ser entendida como uma atividade prazerosa e voltada para a produção. Mas, apesar de todos esses benefícios, é uma atividade permitida somente no recreio.

A categoria *Movimento* apresenta atributos relacionados às ações dos licenciandos. O atributo de destaque é *brincar*, o qual os licenciandos associam à atividade prazerosa realizada pela criança. Isto pode ter acontecido devido à expressão indutora ser *Estar no recreio*.

O segundo atributo mais frequente é *correr*, que também é associado a movimentos Infantis

Os movimentos possivelmente relacionados aos licenciandos como alunos, são: *tirar xerox, ler*. Há também ações voltadas para resoluções diversas, *carregar cartão, telefonar, fazer necessidades (fisiológicas)*. E, finalmente, esta categoria apresenta o último movimento do recreio, *retornar* para a sala de aula.

Desse modo, verifica-se que os movimentos voltados para a dimensão pulsional são atribuídos às crianças. Quando são movimentos caracterizados segundo uma concepção utilitarista, isto é com foco na resolução de problemas, atribuem a eles, ou seja, aos adultos.

Mediante os resultados apresentados, o *Estar no recreio* parece estar relacionado a uma parada estratégica, um momento de descanso, comunicação e alimentação no qual muitas das necessidades dos alunos são resolvidas.

Além disso, possibilita perceber dois significados. O primeiro compreende que o recreio favorece a produção. O que remete a um lazer “contaminado” de trabalho (CAMARGO, 2008), ou ainda, à valorização do trabalho em detrimento do lazer. Essa valorização do trabalho, segundo o autor, está ancorada nos discursos das doutrinas religiosas que perduram até hoje. O segundo refere-se ao recreio como um espaço de expressividade e de desejo.

As categorias mais expressivas *Bem-estar*, *Dimensão Relacional*, *Alimentação* e *Movimento*, podem indicar um consenso e a focalização dos licenciandos nesses aspectos.

Na análise hierárquica coesitiva a análise dos dados se pautou nas classes formadas a partir da associação entre as categorias propostas na análise de conteúdo.

A classe *Dimensão Espacial* e *Alimentação* pode indicar que as necessidades básicas estabelecem forte relação com o recreio. Na denominada *Dimensão Espacial*, o atributo de destaque é *banheiro*. A categoria *Alimentação* tem como atributo mais recorrente, como visto anteriormente, *lanche*.

A *Dimensão Espacial* é composta também de outros espaços anunciados pelos licenciandos, como *laboratório* ($f=9$), *biblioteca* ($f=3$), *pátio* ($f=3$), *cantina* ($f=1$). Diante desses espaços, pode-se novamente remeter aos questionamentos sobre produção e prazer. Assim, o *laboratório* e a *biblioteca* podem aludir à produção, enquanto *banheiro*, *pátio* e *cantina* ao prazer, mesmo assim, ancorados na ideia de preparação para produção, espécie de recuperação do desgaste.

O espaço que apresenta maior frequência é o *banheiro*. Este foi entendido anteriormente como um local necessário a todos, mas pode estar associado a outros significados. Outra classe é formada da *Dimensão Intelectual* e *Dimensão Relacional*.

A categoria denominada *Dimensão Intelectual* possui como atributos principais *conhecer*, *refletir*, *pesquisar*, *observar*, *aprender*, *resolver problemas* e *estudar*. Ações voltadas para aprendizagem em geral.

A *Dimensão Relacional* traz, conforme visto, a palavra *conversa* em destaque, seguida de *amizade*, *interação*, *socialização*. A partir dessa relação nota-se que o *conhecer*, *aprender*, *refletir* no recreio não se distancia da *conversa*, da *interação* e da *socialização*. Esses atributos parecem descrever um *aprender* integrado com a dimensão relacional.

A categoria *Dimensão Disciplinar e Movimento* formam mais uma classe. A primeira dimensão está subdividida em *Bagunça* e *Atenção*. Na subcategoria *Bagunça*, o atributo mais expressivo é *bagunça*. Na subcategoria *Atenção*, o componente de destaque é *organizar*. Camargo (2008), em *Educação para o lazer*, expõe que o lazer também exige disciplina, porém, na intensidade desejada por aquele que o pratica, ou pelo seu grupo.

A categoria *Movimento* destaca os atributos *brincar* e *correr*. Estes, como verificados anteriormente, referem-se a movimentos infantis prazerosos, os quais podem ser utilizados pelo adulto como recurso pedagógico.

Essas categorias em associação podem fazer referências ao caos e à ordem, à bagunça e à organização que podem estar presentes no recreio. O caos pode ser a correria e até o brincar. Apesar de esta última retratar uma expressividade mais organizada, e de certa forma mais tolerada que a correria. A ordem aparece também para organizar os pensamentos, as disciplinas e para organizar as atividades nesse espaço-tempo que é o recreio.

A categoria *Bem-estar* que, na análise anterior era mais saliente não teve associação com nenhuma outra, assim considera-se que pode estar associada a todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos ora falaram das crianças na escola, ora deles mesmos, demonstrando assim uma indissociabilidade entre duas condições a perspectiva de professores que haverão de ser e a de alunos que foram e ainda são. Quando se referem ao prazer do recreio remetem às crianças, quando referem as obrigações, a produção reportam-se a eles.

Mediante os resultados pode-se concluir que o recreio construção cultural de um tempo e espaço destinado a satisfações de necessidades básicas, foi representado como uma pausa, um descanso da mente e do corpo para retomar a energia. Os aspectos de bem-estar, relacionais, alimentação e movimento indicam que o recreio é um espaço de expressividade e de desejo, entretanto todos esses aspectos apresentam estratégias voltadas para potencializar a produção que ocorre na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo; HENRIQUES, Eda Maria. (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

GRAS, R.; AG ALMOULOU, S. A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais. **Educação matemática**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 75-88. 2002.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

LASSO, A. A. **Expectativas de futuros professores de Matemática sobre a prática docente**. 177 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PEDAGOGIA E CIÊNCIAS NATURAIS DO PONTO DE VISTA DA TOTALIDADE, FRENTE À QUESTÃO MERCADOLÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO.

Maria Eliza Brefere Arnoni – UNESP/IBILCE - meliza@ibilce.unesp.br
Edilson Moreira de Oliveira - UNESP/IBILCE – edilson@ibilce.unesp.br

1.INTRODUÇÃO

Este texto expressa parte do estudo sobre a disciplina Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/IBILCE da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, a datar da elaboração do projeto político pedagógico de sua criação, em meados de 2003. Esta disciplina, em sua criação, recebeu o nome de Fundamentos das Ciências Naturais, era anual com a carga horária de 180horas, com a reestruturação para semestral, passou a ter 120horas, distribuídas semestralmente, em I e II, respectivamente. A natureza desta disciplina exige uma coordenação, a qual ficou sob a responsabilidade do departamento de Educação e, de modo oficioso, com a professora Maria Eliza Brefere Arnoni.

Para que se possa compreender a relevância da disciplina Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais na Licenciatura em Pedagogia, é preciso esclarecer a complexa composição, FUNDAMENTAL para a adequada formação do professor para o ensino de Ciências NOS ANOS INICIAIS DA escola básica. A intencionalidade é desenvolver com os licenciandos os conceitos básicos das três áreas do conhecimento que ela congrega - Ciências Exatas e da Terra (Física e Química), Ciências Biológicas (Biologia) e Ciências Humanas (Educação), nesta, os conceitos pedagógicos, pautados na Ontologia do ser social e na Lógica dialética, numa perspectiva interdisciplinar, considerando a especificidade de cada uma das Ciências de referência e possibilitando o estabelecimento de relações entre seus respectivos conceitos, segundo a categoria dialética totalidade.

A organização multidisciplinar desta disciplina atende, prioritariamente, a natureza das Ciências Naturais, a qual não tem uma área de conhecimento específica que lhe sustenta teoricamente, sendo necessário recorrer a diferentes áreas. Por sua vez, esta organização concede um diferencial para a Pedagogia do IBILCE, a possibilidade de o pedagogo aprender os conceitos básicos com docentes de distintas áreas do conhecimento. E, mais, normalmente os

conceitos das áreas de conhecimento que se articulam nesta disciplina não são valorizados na formação inicial do pedagogo, dado a abrangência curricular da Pedagogia.

Quanto à organização da disciplina Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais, a sua composição multidisciplinar pautada na totalidade, exige encontros e conversas entre todos os docentes sobre as questões teórico-metodológicas que subsidiam a organização da disciplina, para a discussão dos conceitos específicos e as possibilidades de articulá-los, com a intencionalidade de promover a compreensão do ambiente, de uma forma mais articulada e, portanto, menos fragmentada. No que se refere à metodologia de ensino, no 2º ano da Pedagogia, os licenciandos cursaram a disciplina Didática, na qual vivenciaram a proposição teórico-metodológica da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (ARNONI, 2007, 2013) e, também, com a participação da docente, planejaram aulas, segundo a M.M.D., desenvolveram-na na Educação Infantil ou no 1º. Ciclo do Ensino Fundamental e avaliaram a respectiva aula, sob a coordenação da docente e, em parceria com os colegas da sala.

Isto ampliou o campo de análise do Livro didático, no qual, foram analisados os conceitos específicos, os interdisciplinares e a organização metodológica que o autor concedeu os conceitos. E, neste aspecto, a disciplina permite que o formando analise os livros didáticos de Ciências Naturais para os anos iniciais do ensino fundamental, identificando os equívocos conceituais ou a ausência de conceitos, bem como, a fragmentação dos mesmos, capacitando-se para o ato consciente de elaborar, desenvolver e avaliar aulas que desenvolvem conceitos específicos, articulando-os na compreensão do ambiente, como totalidade que integra o homem.

A atividade avaliativa de Ciências Naturais I é de responsabilidade do docente de cada área do conhecimento, envolvendo os conceitos específicos suas relações na compreensão de fenômenos ambientais. Em Ciências Naturais II, a atividade é grupal em forma de elaboração de um texto ou resumo expandido que articule os conceitos específicos na explicação de um fenômeno escolhido pelo grupo, relacionando-o com o ambiente. E, a partir deste estudo, o grupo realiza a análise de uma coleção de Livro Didático de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao embasamento teórico e metodológico utilizado pelo o autor: na concepção de ambiente, no fenômeno natural e social estudado pelo grupo, dentre outros aspectos.

Dada esta particularidade desta disciplina, este texto apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a organização, o desenvolvimento e a avaliação da disciplina, bem como, alguns recortes das atividades finais apresentadas pelos alunos que elucidam e comprovam sua relevância.

1.1 Fundamentos teóricos e metodológicos

É importante ressaltar os fundamentos filosóficos que subsidiam a organização das disciplinas, em questão, como a totalidade. Para Lukács (1979),

(...) a totalidade é muito mais que um compêndio sintético, é uma estrutura e fundo da construção formada pela realidade em seu conjunto. Uma realidade que não possui simplesmente uma constituição totalitária, mas consiste de partes, de “elementos” que também são, por seu turno, estruturados como totalidades. Nesta perspectiva, o todo é uma totalidade complexa que se constrói nas inter-relações dinâmicas das partes, entendidas como totalidades relativas, parciais, particulares.

Entender a concepção de totalidade como um conjunto de partes articuladas e, em permanente processo, na formação do todo permite, também, a compreensão do interdisciplinar,

(...) relações sobre aspectos diferenciados de um mesmo fato, o que trará um conhecimento mais ampliado do que se limitasse ao estudo de uma única área do conhecimento e, este conhecimento mais amplo permite um tratamento menos isolado de cada problema, em âmbito da esfera social. (TONET, Ivo. 2009)

No entanto, a dificuldade de se desenvolver a interdisciplinaridade e o fato de se considerar que ela constitui-se numa necessidade devido a fragmentação das disciplinas, o que oculta aspectos da realidade que a geram. Como assevera Almeida (1995), “ a divisão social do trabalho é o modo pelo qual se estabelecem as relações de dominação no capitalismo, que se manifestam, no âmbito do conhecimento, através da fragmentação das ciências, que consiste numa demarcação de territórios, cujos domínios são protegidos da invasão de ‘estrangeiros’.”

Entender que a fragmentação do conhecimento é um processo histórico vinculado ao modo de produção material explícita, segundo Tonet (2009), a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação às condições materiais e não se atribuí ao conhecimento uma autonomia que ele de fato não tem, negando, assim, que a fragmentação do saber é um processo que se dá no interior do próprio saber.. Esclarece o autor, que não é possível refazer a totalidade perdida, pela reaproximação das áreas do conhecimento, pois, a soma desses diversos fragmentos não produz um conhecimento totalizante de um determinado objeto. E, ao finalizar, informa que ao pressupor a autonomia do saber, não se toma como ponto de partida uma crítica

do próprio processo material de fragmentação e não se faz a crítica sobre quem necessita dessa forma de produção do saber.

Para Tonet (2009), a atividade interdisciplinar

(...) é um procedimento que tem resultados imediatos positivos e, certamente, que as relações iniciais sobre aspectos diferenciados de um mesmo fato, trará um conhecimento mais ampliado do que se limitasse ao estudo de uma única área e, este conhecimento mais amplo permitiria um tratamento menos isolado de cada problema, em âmbito da esfera social e, neste aspecto, podemos considerar sua validade temporária.

A interdisciplinaridade é uma possibilidade de relação dialética entre as disciplinas e não uma negação delas, como muitos defendem uma visão romântica e harmônica, de uma ciência que seja capaz de abarcar uma totalidade interdisciplinar. Sob este ponto de vista, as diferentes ciências que compõem as disciplinas Ciências Naturais I e II, não só desenvolvem seus conceitos específicos, como também, discutem as possibilidades de articulá-los aos demais, na busca da compreensão do ambiente, o mundo real constituído pelas relações dinâmicas entre suas distintas dimensões, a natural e a humana, esta, criada pelo homem para transformar a natureza pelo trabalho e, a partir da produção material, criar normas para organizar a sociedade na direção da classe que está no poder.

Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética

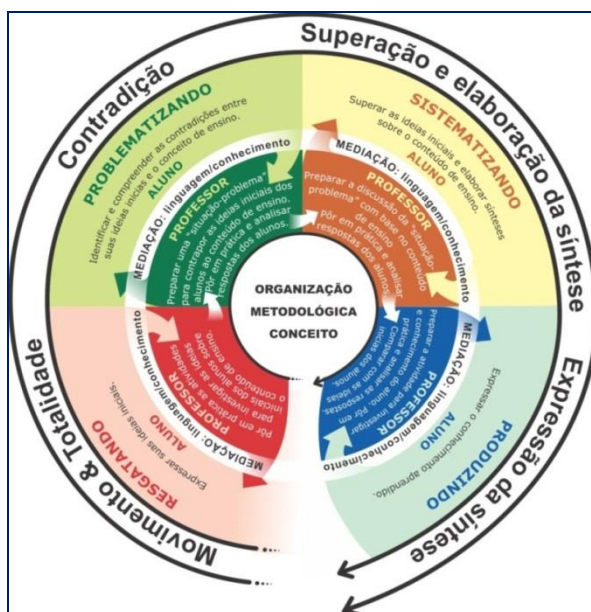


Figura 1 - Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética
Autoria – Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Amori (ARNONI, 2014)

A Metodologia da Mediação Dialética M.M.D. (ARNONI, 2007, 2013, 2014, 2014a) orienta o professor na transformação do conceito produzido pelas áreas do conhecimento, em conceito educativo, para ser desenvolvido com os alunos na prática educativa, por meio da atividade da mediação dialética e pedagógica, utilizando as respostas dos alunos para planejar a Etapa seguinte e analisa o desenvolvimento de cada uma das Etapas, bem como, delas em sua totalidade.

As Etapas da Metodologia da Mediação Dialética centram-se na operacionalização das categorias do método dialético no desenvolvimento do conceito educativo com os alunos na prática educativa, permitindo sua compreensão. Segundo ARNONI (2014):

RESGATAR é investigar as ideias iniciais que os alunos trazem sobre o conceito educativo que será ensinado, por intermédio da atividade investigativa. Para isso, o professor ao estudar o conceito disciplinar na perspectiva da totalidade, investiga: (a) o próprio conceito a ser ensinado; (b) os nexos internos - os conceitos que historicamente compõe o conceito a ser ensinado; (c) os nexos externos – os conceitos, os fenômenos naturais e sociais que se relacionam com o conceito a ser estudado, o contexto histórico. as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado, a representação do conceito que ele elaborou em sua vivência, desenvolvendo-a com os alunos e analisa as respostas obtidas. O professor, que estudou o conceito como totalidade, compara as ideias iniciais dos alunos com o conceito; depreende a contradição entre eles e os dados desta análise são utilizados para o professor organizar a Etapa seguinte da MMD, o Problematizando.

PROBLEMATIZAR é desenvolver a atividade da mediação dialética e pedagógica que desperte a contradição no aluno, levando-o a perceber mentalmente as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor, estimulando o aluno a buscar soluções para a questão-problema. A atividade problematizadora é o despertar, no aluno, a consciência do que é aprender. As reações, manifestação ou registros dos alunos, no Problematizando, constituem-se a possibilidade de ligação entre as Etapas Problematizando e Sistematizando, movimento que tem continuidade por meio das demais.

SISTEMATIZAR é desenvolver a atividade da mediação dialética e pedagógica sistematizadora que retoma a questão-problema para desenvolver o conceito educativo que proporciona a superação das ideias iniciais na elaboração do conceito, a elaboração de sínteses.

PRODUZIR é o momento em que o professor elabora a atividade da mediação dialética e pedagógica que permite ao aluno expressar sua aprendizagem. O professor desenvolve a atividade sistematizadora com os alunos, analisa as respostas obtidas e, se a análise demonstrar

que houve superação das ideias iniciais, o Produzir torna-se imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando. Caso a análise demonstra que não houve superação, é recomendável ao professor planejar, desenvolver e analisar novamente a prática educativa.

1.20 livro didático – objeto de análise de ciências naturais

Utiliza-se o livro didático como corpus de um exercício de análise de Ciências Naturais por ele representar o reflexo das condições de ensino do país e por desempenhar o papel de especialista de educação da escola brasileira, ao fazer a articulação entre forma e conteúdo. Ele realiza as funções do profissional do ensino, selecionando e organizando o conteúdo a ser apresentado ao aluno e, dessa forma, ele direciona o processo de ensino e o de aprendizagem, a relação entre o professor e o aluno na sala de aula, por dar “forma prática” aos conceitos científicos das Ciências de Referência, segundo a teoria educacional dos seus autores. E, ainda, os estudantes que chegam à licenciatura conhecem o livro didático na qualidade de alunos que faziam uso desse material para estudar os conteúdos propostos pelo professor.

Este processo oficial e nacional de distribuição dos fragmentos do conhecimento historicamente produzido, em forma de manuais didáticos que oferecem atividades prontas para alunos brasileiros, é tido como natural na área educacional, dada sua relevância em garantir a “qualidade” de ensino para todos, tornar a educação democrática e promover a cidadania. No entanto, neste processo reside fatores preponderantes que causam, simultaneamente, a ineficiência da aprendizagem do aluno e (des)profissionalização do professor, gerando a desvalorização do processo educativo e da educação escolar.

Nesta problemática atual da educação escolar, tem-se o manual didático como um dos vilões que colabora intensamente com o fracasso do ensino e, portanto, dos professores e alunos, atuando de forma subliminar no cotidiano das escolas brasileiras. Na década de 80, este falso recurso didático foi apresentado pelo Banco Mundial (TOMMASI, 1996) como insumo de fundamental importância para a melhoria do ensino dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Constata-se um esvaziamento nas discussões sobre o manual didático e, ao mesmo tempo, o alto investimento das instituições privadas na produção deste recurso didático, criando franquias de sistemas de ensino que invadem as escolas municipais.

1.3. Produções dos licenciandos

1.1.1. Grupo formado por Débora Boulos Del Arco, Léia Rodrigues de Souza, Maria Cristina Labrichosa e Nathália P. dos Santos Martins elaboraram o artigo – O “Soltar pipa” no desenvolvimento histórico, humano e social, 3º. Ano da Pedagogia, em 2009:

O que se pretende, neste estudo em questão, é mostrar os conhecimentos envolvidos no processo de soltar pipas, especificamente no que diz respeito às áreas da Química, Ecologia, Física e Biologia, sob uma perspectiva histórico-social, de maneira a determinar a sua importância no processo histórico do desenvolvimento do ambiente natural e humano social. Para tanto, todo o desenvolvimento desse trabalho parte de uma situação pré-estabelecida – uma criança vai soltar pipa - e responde à questão: O que é necessário para que isso aconteça? O que se vê, em grande parte dos estudos que se propõem a responder tal pergunta, é que eles partem de uma explicação em que as áreas de conhecimento são abordadas separadamente. Neste trabalho, o que se pretende é demonstrar que as áreas de Química, Ecologia, Física e Biologia fazem parte da totalidade do evento.

E, continuando,

A força aplicada pela linha é que dá a inclinação adequada e exata para que o vento empurre o conjunto do brinquedo para cima. Na verdade isso acontece, porque a pipa atua como um defletor (que muda o movimento natural) do vento e o empurra para baixo. Nesse sentido, tanto o “soquinho” dado na linha como a “corrida contra o vento” são artifícios utilizados para aumentar a quantidade de ar defletida. Essa interação entre a força da pipa x força do vento corresponde ao princípio da ação e reação - 3ª Lei de Newton – que diz que para toda força aplicada existe outra de mesmo módulo, mesma direção e sentido oposto.

1.1.2. Grupo formado por Bárbara Cristina Ceron; Cláudia Cristina Souza Grespan; Maria Cristina Marques Guimarães, Silvana Maria de Souza Brandão Teles e Susa Karen Lourenço elaboraram como atividade final “Análise do livro didático: concepção de ambiente com ênfase no tratamento de água”

Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de ambiente da Coleção Didática “Rosa- dos-Ventos”, a partir da análise do conceito “O tratamento de água em uma Estação de Tratamento de Água em área urbana - ETA”. Baseando-se nas disciplinas de Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais I e II, assim como a disciplina de Didática ministradas no curso de Pedagogia da UNESP/IBILCE elaborou-se uma análise crítica do material didático. A metodologia utilizada reportou-se ao estudo do referencial teórico, leitura e reflexão dos livros didáticos em questão. Partindo de uma concepção de ambiente segundo a categoria totalidade, analisamos as relações entre os fatores físico, químico, biológico e humano-social. A partir da análise realizada notou-se que estes fatores não se articulam no ensino de ciências naturais proposto pela Coleção, prejudicando a compreensão dos conceitos pelos alunos do ensino fundamental.

1.1.3. Grupo Heloisa Hernandes Lemo; Marina dos Reis Dourado; Michele Gleica Saçaki; Mônica Floriano Lucianelli Lucheta; Tamires Dorneles e Silva Pieruccini;, do qual seguem trechos:

(...) propomos que o estudo de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental inicie-se por Sistema sensorial, para que a criança possa “usar” os conceitos estudados na compreensão de seu próprio corpo e, assim, perceber e reconhecer as sensações e as interações que estabelece com o ambiente. Para isso, explicitamos as relações entre órgãos dos sentidos, Sistema Sensorial e Sistema Nervoso, numa visão de totalidade dinâmica. Nossa intenção é proporcionar aos professores um conhecimento científico do Sistema Sensorial para que tenha um olhar crítico sobre o Livro Didático que, em sua maioria, apresenta afirmações fragmentadas e muitas vezes equivocadas sobre os órgãos do sentido dificultando a compreensão destes como partes de uma totalidade. Nesta perspectiva, o professor ao compreender cientificamente o conceito tem a possibilidade de desenvolvê-lo de forma que a criança possa entender-se como um ser pertencente ao ambiente do qual sofre influências e também pode influenciá-lo.

O sentido pode caracterizar a sensação ou a percepção que temos do mundo a nossa volta. Perceber e sentir as coisas nos parece simples e natural; no entanto, só é possível através de todo um processo que envolve os órgãos do sentido, os quais formam o sistema sensorial. O sistema sensorial é de extrema importância, uma vez que é através da forma que sentimos o mundo que podemos nos relacionar com ele. Os cinco sentidos, os quais trataremos nesse trabalho, são responsáveis por nos inserir no mundo, e a ausência de qualquer desses sentidos implica na necessidade de adaptações para que essa deficiência seja compensada ou se consiga minimizar suas consequências.”

TATO - A pele, o maior órgão do corpo humano, é responsável pelo sentido tato, e realiza essa função através dos diversos receptores (também conhecidos, nesse caso, como corpúsculos) responsáveis por receber os estímulos externos e transmitir essas informações. Algumas regiões do corpo, como, por exemplo, as mãos - nas quais utilizamos ainda mais o tato, possuem um número maior de receptores se comparado ao número de receptores nas costas, exatamente pela utilização desse sentido. Através desse sentido distinguimos o calor, a pressão, as texturas, entre outros estímulos externos.

1.1.4. Grupo Fernanda Vollet, Mariana de Oliveira Brandolezi, Paula Bastos de Oliveira, Talita Cristina Leal Nogueira – análise Coleção de Livro didático Projeto Pitangua: Ciências - 2º ao 5º ano (EDITORA MODERNA. Coleção Projeto Pitangua: Ciências - 2º ao 5º ano. 2. Ed. São Paulo, Editora Moderna, 2008.).

(...) no conteúdo de Sistema Sensorial (órgãos dos sentidos) apresentado no livro do 2º ano da coleção Projeto Pitangüá pudemos constatar (...) falha conceitual conteúdos apresentados de forma fragmentada. Constatamos que os livros não articulam o ser humano com a totalidade, na qual o aluno possa se reconhecer-se como tal, visto a fragmentação dos conceitos, nem compreender-se como parte dela, uma vez que retrata o antropocentrismo em suas páginas, desligando-o do Ambiente.

A utilização do Livro Didático como um “caderno de receitas” a ser seguido fielmente pelo professor, articulado ao fato de ele trazer os conceitos fragmentados, permite considerá-lo como um dos mecanismos que dificultam e até impedem os alunos de aprenderem por compreensão, mesmo que aprovados pelo sistema. E com isso, o professor é intitulado como “dador de aula” e também “reprodutor do livro didático”, negando a sua função primordial, a de ensinar para cada aluno, em particular, o conhecimento social e historicamente produzido pelo homem em sociedade, o ser social. E, para isso, é necessário ter como base os conceitos gerados pela área que informa sua disciplina e pela área pedagógica que informa o como organizar metodologicamente o conceito disciplinar em conteúdo de ensino.

1.1.5. Exemplificando uma aula a partir do estudo na disciplina Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais - Aula sobre TATO, na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D., Talita Cristina Leal Nogueira.

1ª. Etapa da Metodologia da Mediação Dialética - RESGATANDO

Atividade investigativa - **Como eu sei que algo está quente ou frio ?**

Respostas dos alunos: **as mãos.**

Comparação das respostas dos alunos [tato/mãos] com o conceito [tato/pele].

Análise das respostas dos alunos: **ideias intuitivas e fragmentadas**

2ª. Etapa da Metodologia da Mediação Dialética - PROBLEMATIZANDO

Duas toalhas iguais e molhadas: uma com água fria e outra com água quente.



Qual a diferença entre essas duas toalhas, sem colocar as mãos?

A impossibilidade de colocar as mãos causou espanto! Em seguida, solicitaram:

Aluno A - **“Posso colocar no braço?”**

Aluno B - **“Eu quero na canela”**

Aluno C - **“Eu, nabarriga!”**

Análise das respostas das crianças – elas perceberam a contradição entre suas ideias iniciais e o conceito de Tato que estava sendo ensinado, pois escolheram outra parte do corpo.

3ª. Etapa da Metodologia da Mediação Dialética - SISTEMATIZANDO

Diálogo com as crianças sobre as partes do corpo que sentem a sensação de calor - frio e quente, encaminhando para a PELE, pois, ela cobre as partes do corpo.

Aluno A - **“Então, a gente pode sentir no corpo todo”**.

Aluno B - **“No corpo inteiro”**.

Aluno C - **“É verdade, tia, dá para sentir no corpo inteiro”**.



Os alunos solucionaram as dúvidas geradas pela contradição, superaram as próprias ideias iniciais e elaborassem suas sínteses cognitivas sobre o TATO.

Análise das respostas das crianças – As falas e as reações dos alunos conseguindo sistematizar o conceito TATO, sentir o calor pela PELE.

4ª. Etapa da Metodologia da Mediação Dialética - PRODUZINDO

Desenvolver o Produzindo, no qual as crianças deveriam pintar, numa folha de papel já contendo o contorno do corpo, a parte correspondente ao órgão do sentido Tato.

Aluno A - **“Em toda a pele”**

Aluno B - **“O corpo todo”**

Aluno C - **“Onde tem pele”**

Análise das respostas das crianças – A comparação das ideias iniciais dos alunos, no Resgatando, com as respostas do Produzindo comprovou que os alunos aprenderam o conceito

de TATO, quanto à sensação de calor pela pele. O fato das ideias iniciais dos alunos diferenciarem-se de suas respostas no Produzindo impede que eles formem um círculo e, como as respostas sobre calor, torna-se um novo Resgatando para o ensino da sensação de textura e pressão pela PELE, gera-se o movimento em espiral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais atende as duas ações imprescindíveis na formação do Pedagogo na Licenciatura em Pedagogia que tem a docência como eixo formador:

1º. Garantir o ensino dos conceitos das Ciências de Referência que compõem a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, não permitindo seu esvaziamento teórico;

2º. Garantir que por meio da organização metodológica do conceito seja estabelecido a mediação dialético-pedagógica entre o professor e o aluno, objeto da docência e da aula, segundo fundamentos ontológicos que orientam a transformação do conceito científico da referida Ciência, em conceito para o processo educativo.

E, desenvolver estas ações em um curso de formação inicial de Pedagogia evita que o futuro professor se transforme em mero “reprodutor acrítico do livro didático”. Dado este contexto, ganha relevância a Pedagogia do IBILCE que agregou docentes de diferentes cursos da Unidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. **Interdisciplinaridade: um questão de histórica**. In: CIRCUITO PROGRAD, IV, 1996, Marília. As disciplinas de seu curso estão integradas? São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1996. p.24-37

ARNONI, M. E. B. OLIVEIRA, E. M. de, ALMEIDA, J. L. V. de. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola. 2007. ISBN 978-85-15-3440-6.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula**. Revista Educação e Emancipação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maranhão: São Luís, v.5, n.2, jul/dez. 2013. ISSN 1677- 6097.

ARNONI, M. E. B. **Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências.** In: Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática. GOIS J. (Org.). Paco Editorial: Jundiaí. 2014. ISBN: 978-85-8148-649-9. p.99-119.

ARNONI, M. E. B. **Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa.** X Seminario de la RED ESTRADO. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa. Salvador/Bahia: Brasil. Anais do X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO de Salvador. 2014a. CD-ROM. ISSN 2219685-4

TOMMASI, Livia De. **Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação.** In: Tommasi, L. De e outros (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Cap V, p.195-227.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana.** Alagoas: UFAL, 2009.

PESQUISA AÇÃO. ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO LONGITUDINAL SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS

Ms. Mariângela Carvalho Dezotti-Faculdade Sequencial- maridezotti@hotmail.com

Ms. Denise C. C. Marchesoni - Faculdade Sequencial- denisedrop@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem suas bases fundadas no princípio da reflexão e ação um dos norteadores da formação Pedagógica da Faculdade Sequencial e da disciplina Planejamento e Avaliação de Ensino, segundo semestre de 2014. Entende-se que um dos princípios constitutivos da prática é a reflexão e ação, como apontado pelo Ministério da Educação:

A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (MEC, PARECER CNE/CP 28/2001).

A mesma foi elaborada durante o segundo semestre de 2014, na disciplina de Planejamento e Avaliação de Ensino. Os discentes matriculados na disciplina foram motivados a investigar a avaliação educacional em dois momentos históricos: décadas de 1960 a 1970 e de 2010 a 2014. Os objetivos durante a disciplina foram de: a) alicerçar a formação da identidade do professor, sendo a pesquisa associada ao campo teórico, um componente primordial do processo formativo e impulsionador de ações de pesquisas científicas; b) levar os discentes a reflexão sobre as dimensões do saber e do fazer dos processos de avaliação no ambiente educacional; c) repensar o uso e objetivos da prática metodológica tradicional, buscando construir uma relação reflexiva e mediadora diante das práticas avaliativas; d) desenvolver metodologias para organização de dados e posicionamento teórico diante da pesquisa científica.

1.1. Bases históricas

Nas décadas abordadas pela pesquisa temos um panorama educacional bastante diferenciado, que oferece importantes marcadores sobre os contextos educacionais para a pesquisa em questão, apresentados abaixo:

Fatos que envolvem as épocas da pesquisa: 1) segundo IBGE de 1961 o Brasil apresentava o índice de 39,5% de analfabetos, com idades entre 15 a 69 anos. Dos que frequentavam o primário, menos de 15% passavam para o ensino médio. 2) programas de alfabetização de adultos e acesso à escola pública eram recorrentes no governo do Governo de João Goulart e fazem parte do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1930), Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (1932) e manifesto “Uma vez mais convocados” (1959). 3) época em que Paulo Freire, desenvolve o campo prático e teórico nomeado como Pedagogia da Libertação. No golpe de 1964, Paulo Freire exilou-se e todo seu pensamento e material voltado a alfabetização foi proibido.

Evolução política: 1. Após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, e em uma dura batalha política contra a elite e militares, o Presidente João Goulart toma posse (1961). 2. Em 1964 acontece o golpe militar contra o Presidente João Goulart. Toma posse o marechal Humberto de Alencar Castello Branco. A partir de então o governo ditatorial é comandado pelos militares e dura 21 anos.

Legislação: a) Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada pelo Presidente João Goulart. Nesta foi garantido o direito à educação em todos os níveis e criado o Conselho Federal de Educação (1962). Considera-se elencar alguns artigos desta legislação relacionados a atual pesquisa: ingresso aos 7 anos na educação primária (Art. 23); classes especiais ou classes supletivas para os que iniciarem tardiamente os estudos (Art. 27); caso de isenção da família perante a obrigação de matrícula de alunos quando forem comprovados estado de pobreza, insuficiência de escolas, matrículas encerradas, doença ou anomalia grave da criança (Art. 28). b) Lei Nº 5.6692, de 11 de agosto de 1971, promulgada pelo Presidente Emílio G. Médici que fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus. Nestas são apontadas a verificação do aproveitamento (Art. 14) [...] “a ser expresso em notas ou menções”, “preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. ” c) Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Art. 9º A União é apontado o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, fixando como prioridade a qualidade

do ensino; admitir formas de progressão parcial, avaliação contínua e cumulativa, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24); ensino fundamental de 9 anos (Art. 32).

As bases históricas acima influenciam diretamente na educação e fazem parte da formação e reflexão na Pedagogia, não de forma estanque, mas transversal nas disciplinas e na iniciação científica como referenciais teóricos, análise de dados e observação e aprofundamento da prática. Pode-se assim diferenciar épocas de democracia e ditadura, períodos de exclusão escolar e luta por garantias de direitos, momentos onde a avaliação deve ser vista como momento pontual e avaliação como processo de aprendizagem.

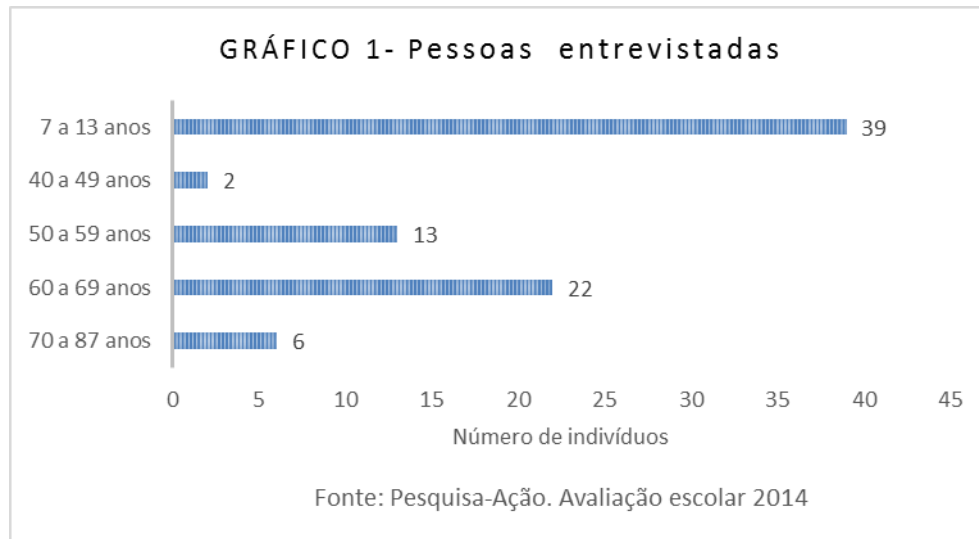
2. METODOLOGIA: dos passos e análise da pesquisa

Tendo como ponto de partida o livro Avaliação Mediadora da Jussara Hoffmann, que consta na ementa da disciplina, selecionou-se as perguntas da autora, como caminho de pesquisa: “O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade? O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?” (Hoffmann, 2009, p.14).

Optou-se por esse motivo por uma pesquisa qualitativa com apoio no campo teórico, o que favorece o registro e análise dos dados a partir de um campo de referência. A mesma poderá comprovar ou ampliar a análise comparativa de novas relações teóricas e novos dados.

A proposta leva cada discente pesquisador (em um total de 32, entre período da manhã e tarde) a investigar as experiências de avaliação escolar de alunos com idade por volta de 8 anos, estudando entre os anos de 2010 a 2014. Também um adulto com idade em torno de 60 anos, que possa dar depoimentos dos anos iniciais de sua escolarização, relacionadas entre as décadas de 1960 a 1975, entendendo esta época como momento diferenciado da educação no que tange as relações com o ensino aprendizagem, como apontado nas bases históricas acima. O objetivo é verificar as questões relacionadas a avaliação e ao ensino.

Foram pesquisadas 55 pessoas, sendo que duas (entre 40 e 49 anos) foram excluídas por não terem ligação com o tema e/ou estavam fora dos parâmetros da idade selecionada (Gráfico 1).



Na abordagem dos entrevistados os discentes pesquisadores selecionaram diferentes perguntas. Foi possível agrupar 12 tipos de perguntas utilizadas de forma combinada ou não durante as entrevistas.

Relevante aqui apontar para a abertura da escuta, “relato livre” como uma postura investigativa, seguida do interesse pela avaliação e suas formas organizativas.

Durante a leitura da Hoffmann um dos momentos do grupo foi a defesa ou não da qualidade de ensino e níveis de repetência relacionados pedagogia tradicional, com comentários voltados a análise das escolas públicas atuais. Os relatos da escola tradicional antiga, em um primeiro diálogo com os discentes pesquisadores, estão relacionados a qualidade do ensino e a boa qualificação do professor.

No texto da Hoffmann a pergunta que abriu esta discussão foi:

Avaliação classificatória e ensino de qualidade? A primeira questão refere-se à crença no sistema tradicional de avaliação como responsável uma escola competente (uma visão bastante saudosista da escola exigente, rígida, disciplinadora, detentora do saber) que, no entanto, não encontra respaldo na realidade com a qual nos deparamos neste momento. (HOFFMANN, 2009, p.14).

Os dados levantados pelos discentes pesquisadores durante as entrevistas referem-se a duas épocas dos primeiros anos de escolarização: relacionado a época da infância dos adultos, ou seja, período da década de 1960 a década de 1970; e Ensino fundamental atual, das crianças, entre 2010 a 2014.

Como apontado por Hoffmann, a Pedagogia Tradicional apresenta mecanismos de opressão, exclusão e nivelamento. Ao observar e organizar os dados qualitativos foi possível selecionar e organizar categorias de análise envolvendo 51 resultados das pesquisas e apresentadas a seguir: emitir julgamento relacionando educação antiga e atual; evasão escolar; formas disciplinares físicas e verbais ou de exclusão do grupo; sentimentos relacionados a avaliação; práticas de constrangimento (Gráfico 2). As questões históricas sobre evasão escolar e retenção surgem aqui apontadas pelos adultos e coadunam com a repressão, escola seletiva e desobrigação da família em relação a matrícula em casos de necessidades financeiras, como abordado no início do texto, e apontado durante a pesquisa:

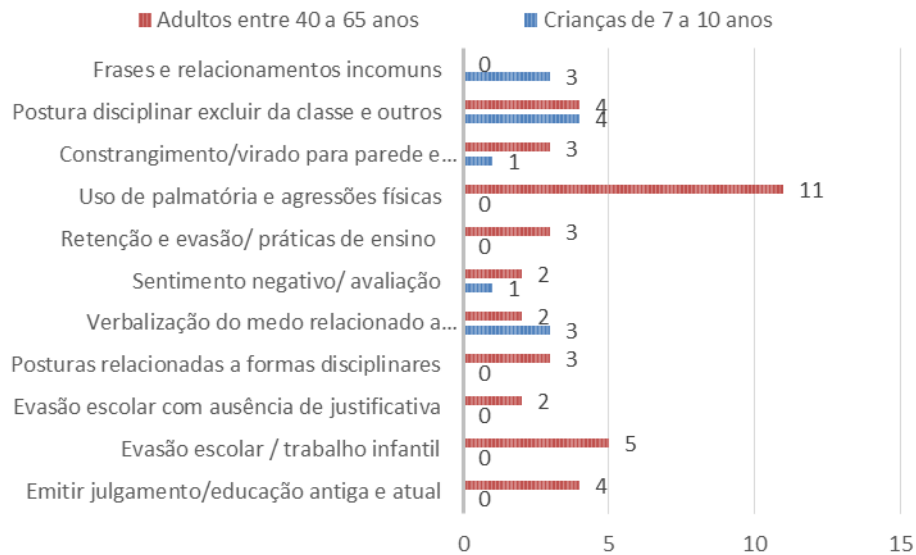
62 anos (Minas Gerais): [...] todos trabalhavam na roça, não tinham muito tempo para estudar[...]. Naquela época (crianças, adultos e idosos) todos se juntavam em uma casa grande...um horário para todos se juntarem e aprenderem. (Discente pesquisadora SILVA, L. dos A.T. 2014).

59 anos: Naquela época a educação era muito difícil, porque as escolas eram longe e tinham que caminhar muito a pé para chegar lá e também muitas vezes nem iam para escola porque tinham que trabalhar e era muito ruim porque os professores naquela época eram rígidos demais se os alunos não obedecessem a eles eram colocados de castigo de joelhos em cima de caroço de feijão e levavam palmatórias e puxões de orelha, e não gostavam de nenhuma matéria porque era tão sofrido que não conseguia aprender nada. (Discente pesquisador BRAGA, M.C.M. 2014).

62 anos (São Paulo) A escola só oferecia o ensino primário, até a 4ª série, se quisesse continuar tinha que pagar, e era muito difícil passar de ano, as crianças reprovavam várias vezes a mesma série. (Discente pesquisador NERY, M.C. S. 2014).

Alguns pontos relevantes sobre o medo indicam: medo do barulho da régua ao ser batida na mesa, de ficar de castigo, do puxão de orelha e do beliscão e da primeira avaliação.

GRÁFICO 2- Relatos de pesquisa



Fonte: Pesquisa-Ação. Frases relacionadas a escola tradicional. 2014

O uso da palmatória e outros procedimentos de dor física são apontados por 11 indivíduos nas fases da educação tradicional antiga. A relação de medo e sentimento negativo foi apontada no grupo de quatro (4) adultos, ao se referirem a sua educação inicial, o mesmo foi verbalizado por três (4) indivíduos no grupo de crianças, ao relatarem fatos atuais. Uma das crianças diz que não ficou com medo na hora da avaliação. Tal afirmação parece demonstrar que a criança identifica uma relação entre medo e avaliação: “Não foi difícil e não fiquei com medo. ” Nos outros dois casos as crianças apontam a postura de proximidade da professora como ponto de calma e apoio diante do medo de enfrentar o momento de avaliação. A palavra medo então pode ter sido instalada por adultos do seu entorno, que vivenciaram esse sentimento diante do procedimento avaliativo. Veja um dos exemplos:

8 anos (São Paulo) escola pública: fiquei com medo na hora da avaliação. A professora passava na carteira para ajudar. (Discente pesquisador: MEIRA, T. S. 2014).

8 anos (São Paulo) escola pública: Sobre avaliação, a aluna sente aquele temido friozinho na barriga. As aulas têm liberdade de expressão, o professor tem diálogo com aluno e maior flexibilidade. (Discente pesquisador: DIAS, I. A. de S. 2014).

No que diz respeito as formas disciplinares são apontados mecanismos como: sentados enfileirados, não olhar para os lados na hora da prova, manter silêncio na fila, sentar próximo ao professor. Retratam as intenções de controle na época da ditadura. O controle do corpo era exercido por mecanismos e ferramentas claras, explicitadas nas entrevistas: a régua (batida na mesa ou cabeça), palmatória (na mão), ficar de joelho no milho, ficar em pé atrás da porta ou com o rosto virado para parede, beliscão, gritos, papel com “zero” escrito colado nas costas, isolar do grupo fora da classe. Nos procedimentos incomuns, encontrados na atualidade, podemos apontar, jogar o livro na cabeça do aluno, mandar o aluno para fora com o colega que provoca o bullying, proibir a ida ao banheiro, proibir a ida ao pátio, ficar em pé atrás da porta ou com o rosto virado para parede, sorrir mesmo quando o aluno agride verbalmente. As categorias selecionadas apontam para temas ligados a poder e opressão. Relações de poder surgem e atravessam o tempo como parte do emponderamento da categoria profissional se materializando em práticas, posturas de poder. Encontramos de muitas formas no fazer educacional maneiras de ditar leis e a verdade, censurar e proibir, inclusive censurar e proibir a noção de poder. Uma contradição dialética de poder e submissão que não ajuda a refletir sobre as situações de convivência, de troca e construção em grupo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As relações de poder e domínio surgem na pesquisa a partir do olhar do grupo de alunos. É possível construir um paralelo entre os resultados da pesquisa e o com o texto Poderes e estratégia (Foucault, 1985, p. 78) ao refletir nas formas como o poder se constitui: a) domínio efetivo do professor sobre o aluno. Consentimento velado e irreal de todo o processo, assim como vitimização do aluno utilizado como elemento de exemplo do que pode ocorrer se as regras não forem cumpridas como apontado por um dos entrevistados:

50 anos. (Embu Guaçu-São Paulo), escola estadual. 5ºano (1964): não teve problemas com a professora. Presenciou alunos sendo colocados atrás da porta por mau comportamento com o famoso “chapéu de burro”. O mesmo ficava em cima do armário a vista de quem bagunçava, assim já sabiam para onde poderiam ir. (Discente pesquisador SILVA, M.A.B. da. 2014).

69 anos (Adamantina -SP). O fato relevante era fazer fila na entrada, e os alunos que conversassem na fila entravam com um zero bem grande nas costas, escrito no papel e ficavam de joelhos na classe por meia hora. (Discente pesquisador FERREIRA, F.K. 2014).

8 anos (São Paulo- SP) Como eu adorava colar do meu colega, um dia a professora viu e não me deixou sair da sala, senti vontade de fazer xixi, então fiz na roupa. Foi um mico. Fui zoada pelos meus colegas. (Discente pesquisadora ABREU, J.S. 2014).

b) relação de poder e domínio exercida pelo grupo “modelo de aluno”. Nesta relação é possível observar atitudes onde o grupo que corresponde ao modelo ideal, é elemento de força para conter aquele que tenta refletir, opor e se diferenciar, ou seja, aquele tomado como delinquente, baderneiro; c) quando o grupo de alunos se fixa como bloco de resistência diante das propostas do professor.

Hoffmann ao questionar o sentido da avaliação cita Freire:

Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar. (FREIRE, 1979, p. 116).

Esta rede de poder não ajuda a construir uma relação de aprendizagem contínua, pela pergunta, pelo diálogo, de alunos ativos, curiosos e reflexivos. Em uma visão construtivista do ato de ensinar, avaliar e errar fazem parte de um processo contínuo, de parceria reflexiva. Não são dois grupos, professores e alunos, mas um único, todos envolvidos na pesquisa de temas significativos, ato do aprender:

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido de desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece. (HOFFMANN, 2009, p.28).

Independente do uso da palmatória e do acentuado índice de evasão apontado pelos adultos, os mesmos ao abordarem o tema avaliação e aprendizagem indicam comportamentos julgados ideais, como positivo os sentimentos em relação a modelos antigos, como apontado por Hoffmann, um saudosismo, chegando a questionar comparativamente com as relações escolares atuais:

59 anos (Bahia): Em 1962 [...] naquela época as avaliações aconteciam normalmente, tinha provas e chamada oral para responder questões, tinha que decorar a tabuada e também fazia ditado de palavras[...] o ensino era mais rígido e os professores eram temidos, eram mais preparados e firmes com os alunos. (Discente pesquisador: ANDRADE, G.B. 2014).

55 anos: O ensino antigo era algo maravilhoso pois se ensinava como viver, respeitar e aprender (era obrigatório aprender). Era algo muito especial em minha vida, pois aprendi a respeitar as pessoas. Hoje em dia vejo todas as escolas de ensino com poucos princípios. (Discente pesquisador GALVÃO, G. P. 2014).

73 anos (São Paulo- Itapetecica da Serra) [...]Só consegui ir à escola depois dos 23 anos [...] O que marcou sua vida nesse período foi o carinho da professora para ensinar os alunos. Ela tinha também muita sinceridade. O nome da professora ela lembra (Marília). (Discente Pesquisador: JESUS, R. F. dos S. de 2014).

58 anos (Bahia): [...] escola da fazenda. Na minha época o ensino era diferente, o primeiro ano nós estudávamos a cartilha, e o segundo ano o ABC [...] (Discente pesquisador: MEIRA T. S. 2014).

As novas gerações de professores precisam criar formas de aprender e do fazer pedagógico, que não vivenciaram. Vejamos alguns exemplos sobre a avaliação:

8 anos (São Paulo): mesmo nervosa eu tentei estudar para avaliação. O professor explicou como seria a prova e ajudou quando não sabíamos responder. (Discente pesquisador: ANDRADE, C. B. 2014).

7 anos (São Paulo): as provas são de matemática e português. Sua professora faz exercícios de leitura na sala de aula, que as vezes se senta em dupla ou grupos de quatro alunos para estudar ou fazer alguma atividade em grupo. [...] gosta de estudar e conta que sua professora ajuda muito quando ela não sabe fazer a lição. (Discente pesquisador ANDRADE, G. B. 2014).

8 anos (São Paulo): a professora ajuda a fazer a prova, caso tenha dúvida, são tiradas individualmente. (Discente pesquisador CASTRO, P. T. de. 2014).

Quanto a repetência é importante apontar que ao definir e marcar no aluno a incapacidade, o professor moralmente se desobriga da necessidade de encontrar caminhos de buscas mais humanos? Dominação serena e justificada das relações entre professor e aluno que distancia da construção mediadora da aprendizagem. Na pesquisa surge em um dos depoimentos a força da ação pedagógica como uma ferramenta de desemburrar o aluno (deixar de ser burro): 60 anos, relato referente a 1963: [...]os alunos que aprendiam a ler eram chamados de desemburrados[...] (Discente pesquisador PINTO FILHO, G. 2014). A ausência da reprovação independente das habilidades e aprendizagens efetivadas, assim como a roupagem de “métodos modernos” e os “novos ares da escola”, fazem surgir uma postura que aparenta “liberdade de

aprender” e é verbalizada e criticada quase que como uma “libertinagem” no ato da aprendizagem, questões estas envolvendo a relação classe e professor e apontadas como crítica pelos adultos pesquisados. Fazem renascer um anseio calado de volta aos “métodos antigos”, postura conservadora e necessária reprovação, poder de ensinar em oposição ao poder de encantar, descobrir e dialogar. O fazer reflexivo exige fazer política, exige posicionamento crítico, saber porque se faz. Em “Un diálogo sobre el poder”, Foucault (1985) reforça o papel do intelectual:

[...] consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: em el orden del “saber”, de la “verdad”, de la consciencia”, del “discurso”. Por ello, la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica. (FOUCAULT, 1985, p. 9.). [...] consiste em lutar contra as formas de poder ali onde é seu objeto e instrumento: na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso. Portanto a teoria não expressa, não traduz não explica a prática, ela é a prática (FOUCAULT, 1985, p.9). (Tradução pessoal)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, assim como sua elaboração, representa a necessidade de um ato contínuo em busca da reflexão e da ação, na formação de professores. Poder vislumbrar a construção teórica anterior e posterior a coleta e organização dos dados, pode trazer ganhos significativos em relação a construção de uma postura reflexiva e registro sistemático de pesquisa científica da prática pedagógica.

Um dos ganhos da pesquisa ação foi a possibilitar a reflexão e aprendizagem durante a elaboração e apresentação das metodologias empregadas na organização da pesquisa. A organização e análise dos dados são uma das muitas possibilidades de apresentação, representando faces do olhar da docente de Pedagogia diante dos dados pesquisados pelos discentes, uma ousadia que tenta coloca-los diante da edição e publicação como seres reflexivos. Ao observar os registros da pesquisa organizada os alunos fizeram os seguintes comentários: a) Solicitaram que o máximo de dados fosse englobado na pesquisa, o que levou a classificação de categorias para apresentação; b) Identificaram como importante que a apresentação do gráfico não fosse uma representação de barras mas que mostrasse os dados quantitativos; c) Descobriram-se

nomeados na referência dos dados identificando seus sobrenomes como investigadores científicos, uma admiração diante da concreta possibilidade; d) fizeram questionamento quanto ao formato de apresentação de um artigo.

Um novo posicionamento teórico diante da pesquisa apresentada é esperado após a reapresentação do artigo aos discentes. O que se espera é que ao analisar os dados novas reflexões sobre as dimensões do saber e do fazer dos processos de avaliação no ambiente educacional ocorram, assim como possam vislumbrar novos caminhos de atuação para além das práticas metodológicas tradicionais vivenciadas por muitos dos discentes, possibilitando recriar ações mais condizentes com a atualidade.

Algumas questões ficam aqui em aberto: Situações negativas instaladas na atualidade em relação aos processos de ensino/aprendizagem e avaliação podem persistir pela proximidade de adultos que a vivenciaram? É possível que as pessoas que assim procedem não consigam visualizar avaliação como processo do ensino aprendizagem?

Esse foco nos leva a repensar a responsabilidade dos professores e alunos do curso de Pedagogia na construção de práticas de reflexão sobre temas centrais, podendo identificar durante os processos de amadurecimento teórico e prático, iguais oportunidades de avaliação reflexiva da formação, a construção de caminhos únicos e profundos no grupo classe. Uma identidade pedagógica construída e forjada pelo olhar investigativo e contínuo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Lei Nº 5.6692, de 11 de agosto de 1971. Brasília. MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso: 15 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>> Acesso: 15 de maio de 2015.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BONNEY, Helena. **O sentido político da educação de Jango**. Fundação Getúlio Vargas. Disponível

em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango> Acesso: 28 de janeiro de 2015.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Desmistificação da Conscientização** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979

FOUCAULT, M. (1926-1984) **Un diálogo sobre el poder**. Tradução de Miguel Morey. Editora Alianza, 1985.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Nota: Os 32 discentes pesquisadores do curso de Pedagogia da Faculdade Sequencial, disciplina Planejamento e Avaliação de Ensino, segundo semestre de 2014, colaboraram na obtenção dos dados da pesquisa, sendo que os citados no presente artigo são os discentes: ABREU, J.S.; ANDRADE, C. B.; ANDRADE, G. B.; BRAGA, M.C.M.; CASTRO, P. T. de; DIAS, I. A.de S.; FERREIRA, E.G; FERREIRA, F.K.; GALVÃO, G. P.; JESUS, R. F. dos S.; MEIRA, T. S.; NERY, M.C. S.; PINTO FILHO, G.; SILVA, L. dos A.T.; SILVA, M.A.B. da.

A PRESENÇA DA PESQUISA NOS CÚRRICULOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

VOLPATO, Rosângela Aparecida - UEL - volpatorosangela@gmail.com

ALMEIDA, Nurieh Garcia Soares de - UEL - nuriehalmeida@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa é o processo humano por meio do qual construímos conhecimentos, é a autoconstrução do processo de aprender, ou seja, possibilita o desenvolvimento da autonomia na construção da aprendizagem. Além disso, contribui para a evolução do saber e na obtenção do conhecimento específico e estruturado sobre um determinado tema.

A pesquisa pode ser definida como um conjunto de atividades que tem por finalidade a descoberta de novos conhecimentos, por isso pode ser associada ao campo científico.

O ato de pesquisar exige disciplina, uma postura crítica e requer de quem pesquisa que se sinta desafiado. Esta postura crítica exige que o pesquisador assuma o papel de sujeito desse ato, ou seja, é impossível que um estudo seja proveitoso se o pesquisador se torna passivo diante dele (FREIRE, 2013).

A pesquisa científica é uma das estratégias mais eficientes para produção do conhecimento, pois provoca a busca por novas respostas. Possibilita que as pessoas se tornem profissionais competentes, socialmente e politicamente responsáveis, que buscam e constroem, constroem e transmitem saberes. Deve ser assumida como uma atitude processual cotidiana, inerente a toda prática que deseja de fato modernizar-se e aperfeiçoar-se, pois quem assume atitude de pesquisa está em constante estado de preparação.

O processo investigativo é de extrema importância quando se trata da formação de professores, pois durante toda a sua carreira o professor precisa pesquisar constantemente para ensinar eficazmente. Severino (2008, p. 14) afirma que “o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa [...] para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento”.

A pesquisa deve ser a grande aliada de cada professor, pois os frutos por ela produzidos são de grande importância para o processo de formação do conhecimento

Com a pesquisa, o professor passa a assumir de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. A pesquisa é, então, um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem.

É necessário que o professor busque novos conhecimentos, pois assim adquire mais experiência dentro de sua área de atuação. A pesquisa é um processo de busca, que se caracteriza enquanto uma tentativa de compreender a realidade para agir, aperfeiçoar e melhorar o conhecimento. Por isso, o professor que pesquisa torna-se um leitor crítico de si e da sua realidade, de modo que passa a investigar sua ação e renovar sua prática, consegue ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua prática pedagógica. Pode-se afirmar, então, que a pesquisa é tida como uma ação fundamental para uma prática pedagógica reflexiva.

Um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com o estímulo a uma busca constante de um saber mais e de um fazer melhor. Um professor que não pesquisa torna-se apenas um “[...] simples repassador de conhecimento alheio, que um dia estudou e aprendeu e, em decorrência, imagina poder transmitir aos outros, de cópia em cópia (DEMO, 1999, p. 47). É necessário entender que sem pesquisa não há ensino. “Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa, apenas reproduz ou escuta” (DEMO, 1999, p.39).

A pesquisa visa à formação, por isso deve ser entendida como uma forma de contribuição tanto para o professor, quanto para o aluno. A pesquisa se faz necessária na formação docente, para que se supere a visão de professor como mero reproduzidor e transmissor de conhecimentos produzidos por outros.

[...] essa figura não ultrapassa o patamar de “instrutor”, porque não internaliza os conteúdos principais do conceito de pesquisa como princípio científico. Não detém qualidade formal mínima, no sentido de ter aprendido bem a sua matéria, até porque, pela via da aprendizagem imitativa, não é viável qualidade formal satisfatória. (DEMO apud SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2009, p. 9).

O professor pesquisador terá condições favoráveis para interpretar e construir novos conhecimentos a partir da pesquisa. Sendo assim, ele aprende enquanto ensina e

ensina enquanto aprende, pois ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo, aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo (DEMO, 1999, p. 44).

O professor que apenas ensina reproduz conhecimento já elaborado:

Os alunos não podem bastar-se com a formalidade vazia de alguém que é professor apenas porque foi contratado e investido na autoridade formal, mas necessitam de um autêntico mestre, compreendido como professor que tem o que dizer a partir da elaboração própria. (DEMO, 1999, p. 49).

O professor pesquisador adquire a capacidade de elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é uma construção pessoal, mas que sempre traz benefícios para o coletivo. O professor pesquisador deve produzir conhecimento e, mais importante que isso, socializar sua produção. Entretanto, pesquisar não é apenas produzir conhecimento, mas é antes de tudo, aprender por meio da criação.

É importante que se ofereça ao professor em formação a oportunidade de contato com pesquisas e pesquisadores, assim professores e futuros professores participariam de um saber que se elabora e reelabora a todo o momento. A formação de professores centrada na pesquisa faz com que este adquira o hábito de examinar o seu próprio trabalho, visando aprimorar sua atuação. É extremamente importante colocar o futuro professor em contato com a pesquisa, possibilitando assim, uma melhor compreensão de sua ciência.

A pesquisa durante a formação do educador é essencial na aquisição de conhecimentos.

[...] o conhecimento é construção do objeto que se conhece. Por isso, impõe-se partir de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar. (SEVERINO, p.5, 2012).

Os alunos precisam da pesquisa para aprender eficaz e significativamente. Porém, muitas vezes, apresentam uma barreira perante essa atividade, pois desconhecem do que

se trata a pesquisa científica e quais as suas contribuições para a sua formação, pois “quando compreendem que tal atividade está relacionada ao aumento de conhecimento sobre determinado objeto de estudo, mudam de atitude e reconhecem os aspectos positivos da prática” (AMARAL, 2010, p. 73). Portanto, a pesquisa atua na vida universitária como procedimento construtivo, pois só se aprende, só se ensina, pesquisando.

A transmissão de conhecimento por si só, mesmo sendo essencial, não precisa de professor, muito menos de universidade. Sem a pesquisa:

[...] não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. (DEMO, 1999, p. 36)

O professor atual deve também comprometer-se com a criatividade, construir alternativas para um diálogo produtivo com a realidade, ter elaboração própria e, ao mesmo tempo, motivar a elaboração por parte dos alunos, ou seja, discutir assuntos que permitam o desafio de encontrar e produzir soluções, para estabelecer contatos com a realidade, com uma didática que motive o espírito questionador dos alunos.

Aprende-se com a pesquisa a ser um adulto crítico e sensato, pois através dos questionamentos, das indagações, inovações e do conhecimento que ela traz, confirma-se que a pesquisa é um processo de formação, de aperfeiçoamento da prática.

A educação, sendo um processo contínuo, exige um olhar determinado. O real das coisas não pode ser captado pelo senso comum, sem questionamentos, aceitando só um tipo de resposta. A pesquisa envolve todos os conteúdos, contribuindo na construção de uma aprendizagem significativa, criando uma oportunidade de autoconhecimento, autoaprendizagem, de reflexão, e crescimento pessoal.

Durante a formação é necessário que o futuro professor aprenda a observar, formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. A pesquisa na ação pedagógica docente contribui para a formação de um professor competente, tanto durante a graduação, como na atuação profissional.

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o

caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisador, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes. (SEVERINO, p 10, 2012).

É necessário que o estudante aprenda a aprender, mas para isso, é necessário que o espaço universitário ofereça atividades de pesquisa que possam efetivamente significar uma reflexão crítica da realidade e que, além disso, o estudante busque por si mesmo uma atitude reflexiva.

O professor que investiga sua ação e renova sua prática, consegue ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua prática pedagógica. Pode-se afirmar, então, que a pesquisa é tida como uma ação fundamental para uma prática pedagógica reflexiva.

Na Universidade, a aprendizagem e a docência só serão significativas se forem sustentadas por uma atividade de construção do conhecimento. A prática da pesquisa nas universidades, além de produzir conhecimento, respondendo às perguntas e solucionando dúvidas, também é uma atividade importantíssima para inovação dos conceitos.

2. METODOLOGIA

Nosso problema de pesquisa se configurou da seguinte forma: como a pesquisa é contemplada nos currículos das Universidades Públicas do Paraná?

A fim de respondê-lo, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva que, de acordo com Cervo e Bervian (2002 apud VOLPATO, 2012, p.3), é aquela que "... observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los". "Neste tipo de pesquisa procura-se conhecer a realidade, sem interferências e modificações sistematizadas e intencionais" (VOLPATO, 2012, p.3).

Assim, descrevemos como a pesquisa está inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Paraná. Para isso, analisamos os currículos disponíveis nos sites oficiais dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do

Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina tem carga horária total de 3.244 horas, destas, 120 são dedicadas a duas disciplinas de pesquisa de 60 horas cada, e 340 horas dedicadas a três disciplinas voltadas ao TCC, ficando divididas em 120 horas, 160 horas e 60 horas. Da carga horária total do Curso, aproximadamente 3,5% são dedicadas às disciplinas de pesquisa e aproximadamente 10,5% dedicadas às disciplinas de TCC, o que totaliza 14% da carga horária do Curso destinada à pesquisa.

O curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá tem 3.840 horas de carga horária total, sendo 170 horas voltadas a três disciplinas de pesquisa: duas delas com 34 horas e outra com 68 horas. Há uma disciplina de TCC com 138 horas. O curso dedica pouco mais de 8% da sua carga horária total a essas disciplinas, com aproximadamente 4,5% voltados às disciplinas de pesquisa e de 3,5% aproximadamente para o TCC.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa conta com uma carga horária de 3.498 horas. 68 horas são dedicadas a uma disciplina de pesquisa e 34 horas voltadas à disciplina de TCC. Portanto, a UEPG dedica aproximadamente 3% da carga para pesquisa, sendo 2% às disciplinas específicas e 1% para o TCC.

No curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná a carga horária total é de 3.200 horas, destas, 60 são dedicadas a uma disciplina de pesquisa e 210 horas dedicadas à disciplina de TCC. Para as disciplinas de pesquisa são dedicados aproximadamente 2% da carga horária total, já para a disciplina de TCC são dedicados aproximadamente 6,5%, o que equivale a um total de aproximadamente 8,5% da carga horária total.

O Curso de Pedagogia do campus de Cascavel da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) tem carga horária total de 2.992 horas, destas, 68 são dedicadas a uma disciplina de pesquisa e não há disciplinas dedicadas ao TCC. Sendo assim, aproximadamente 2% da carga horária total são dedicadas à disciplina de Pesquisa.

O Curso ofertado pela UNIOESTE de Foz de Iguaçu tem uma carga horária total de 3.362 horas. Porém, não encontramos a carga horária de cada disciplina. Desta forma, não temos como constatar a carga que este Curso destina à pesquisa.

No campus de Francisco Beltrão, a carga horária total é de 2.878 horas. Da mesma forma que o campus de Cascavel, são dedicadas 68 horas, ou seja, 2,5% da carga horária total, a uma disciplina de pesquisa e não há disciplinas dedicadas ao TCC.

O campus de Guarapuava da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) contém uma carga horária total de 3.213 horas, sendo 136 horas dedicadas a duas disciplinas de pesquisa, ambas com 68 horas. Em relação ao TCC, há uma disciplina com 68 horas. Totalizando, assim, aproximadamente 6% da carga horária total, sendo 4% dedicadas às disciplinas de pesquisa, e 2% dedicadas à disciplina de TCC.

No campus de Irati da UNICENTRO, a carga horária total é de 3.286 horas, destas, 136 são distribuídas entre três disciplinas de pesquisa e outras 68 horas são destinadas para a disciplina de TCC. Assim, aproximadamente 6% da carga horária total é destinado a essas disciplinas, sendo 4% à pesquisa e 2% ao TCC.

O campus de Cornélio Procópio da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) tem carga horária de 3.328 horas, 288 horas são dedicadas a três disciplinas de pesquisa de 72 horas cada, e 216 horas dedicadas à disciplina de TCC, de 108 horas cada. Sendo assim, o campus de Cornélio Procópio dedica aproximadamente 15% a pesquisa, ou seja, 8,5% às disciplinas de pesquisa e 6,5% ao TCC.

No campus de Jacarezinho (UENP), a carga horária total é de 3.480, destas, 144 horas são dedicadas a duas disciplinas de pesquisa com 72 horas cada e 72 horas dedicadas a uma disciplina de TCC. Assim, aproximadamente 6% da sua carga horária total são destinadas à pesquisa, sendo aproximadamente 4% às disciplinas de pesquisa e aproximadamente 2% ao TCC.

A FAFIPA, campus de Paranavaí, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) tem carga horária total de 3.364 horas, 272 são dedicadas a duas disciplinas de pesquisa, cada uma com 136 horas. Não há nenhuma disciplina dedicada ao TCC. Sendo assim, a Universidade reserva aproximadamente 8% da sua carga horária total para as disciplinas relacionadas à pesquisa.

Na FAFIPAR, campus de Paranaguá (UNESPAR) não foi encontrado nada relativo à carga horária e ementas das disciplinas.

Na FAFIUV, campus de União da Vitória (UNESPAR), a carga horária total é de 3.380 horas, 216 horas são dedicadas a três disciplinas de pesquisa, cada uma delas com 72 horas e uma disciplina voltada ao TCC, com 72 horas. Assim, aproximadamente 8% da carga horária total são destinadas à pesquisa, ou seja, 6% às disciplinas de pesquisa e 2% ao TCC.

A FACEA, campus de Apucarana (UNESPAR), tem carga horária total de 3.390 horas, destas, 240 são dedicadas à pesquisa, dividida em três disciplinas, uma com 120 horas e as outras duas com 60 horas cada uma, e nenhuma disciplina dedicada ao TCC. Sendo assim, aproximadamente 7% da carga horária são dedicadas à disciplina de pesquisa.

O campus de Campo Mourão (UNESPAR) tem carga horária total de 3.380 horas, 108 horas são dedicadas a uma disciplina de pesquisa e 288 dedicadas a duas disciplinas de TCC. O curso dedica aproximadamente 11,5% da sua carga horária total a essas disciplinas, 3% à disciplina de pesquisa e 8,5% às disciplinas de TCC.

Em todas as Instituições em que encontramos os regulamentos sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, ele é considerado como elemento obrigatório para a obtenção do certificado de conclusão do Curso.

Assim, pudemos observar que, de uma forma ou de outra, os Cursos de Pedagogia oferecidos pelas Universidades Estaduais do Paraná têm contemplado a pesquisa nas matrizes curriculares. O fato novo é a existência do TCC nos cursos, pois nem sempre ele foi considerado uma atividade acadêmica regular. Como exemplo, podemos mencionar o Curso da UEL, o qual implantou o TCC como atividade acadêmica regular a partir da Reformulação de 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não é só por meio de disciplinas que a pesquisa está presente na formação inicial de todo ou qualquer profissional. É importante que ela esteja vinculada a todas as atividades acadêmicas. Mas, esta investigação nos proporcionou um panorama a respeito da dedicação dos cursos públicos paranaenses de Pedagogia à pesquisa, especificamente naquilo que é demonstrado pelos seus currículos.

A Universidade visa proporcionar aos alunos conhecimentos e experiências necessárias para formar bons profissionais para a sociedade. Cremos que a pesquisa se configura como um dos caminhos possíveis para atingir este fim, inclusive, para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

De uma forma ou de outra, todas as instituições pesquisadas contemplam a pesquisa em seus currículos. Assim, esperamos que esta configuração curricular nos encaminhe para uma formação inicial em que os estudantes de Pedagogia aprendam a exercer a autonomia, a capacidade de construir novos conhecimentos e posicionamentos frente à educação e ao mundo.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Rogério do. As Contribuições da Pesquisa Científica na Formação Acadêmica. **Identidade Científica**, Presidente Prudente – SP, v. 1, n. 1, p. 64-74, jan/jun 2010

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: principio científico e educativo. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.htm>. Acesso em 07 mar. 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. São Paulo: **Cadernos Pedagogia Universitária - USP**. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/antonio_joaquim_severino_cadernos_3.pdf> Acesso em: 05 ago. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Prática da Metodologia no Ensino Superior e a Relevância da Pesquisa na Aprendizagem Universitária**. Disponível em <<http://www.unicaieiras.com.br/revista1/artigos/Severino/ArtigoSeverino.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2013

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira:

algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração.** [S. L.]. v. 1, n. 1, p. 04-23, mai, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA nº 0109.** 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_109_09.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Resolução nº 170/2011 - CEP.** 2005. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/html/pen/legislacao/res170cep2005.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução Cepe nº 008.** Disponível em: <http://www.uepg.br/prograd/uepg_tcc/licenciaturapedagogia.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Resolução nº 058/2006-CEPE/UNICENTRO.** 2006. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/proen/files/2012/12/regulamento_tcc.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Pedagogia.** [s.a.]. Disponível em: <http://uenp.edu.br/index.php/documentos/doc_download/222-pedagogia>. Acesso em: 21 jun. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Pedagogia.** 2013. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/foz/foz-pedagogia.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Pedagogia.** 2013. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/beltrao/bel-pedagogia.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Pedagogia.** 2013. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/cvl-pedagogia.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 30/08 CEPE**. 2013. Disponível em:
<<http://www.pedagogia.ufpr.br/currpedago08.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

VOLPATO, Rosângela Aparecida. **O processo de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 9f. Projeto de Pesquisa em Ensino de Graduação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

PORTAL DO PROFESSOR: QUALIDADE DAS SUGESTÕES DE AULAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Soellyn Elene Bataliotti – UNESP – sol.bataliotti@gmail.com

Maria da Piedade Resende da Costa – UFSCar – piedade@ufscar.br

1.INTRODUÇÃO

A inovação do ensino é constante e com ela vem a necessidade de formação do profissional que precisa adequar-se para aplicar conteúdos inovadores que chamem a atenção dos alunos, trazendo assim a qualidade do ensino.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9.394/96 foi regulamentada provocou a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino, para discutir a formação de profissionais da educação, no entanto, para Libânio e Garrido (1999) não basta apenas a formulação de novas reformas curriculares, princípios norteadores de formação, nova competência, entre outros. O que é urgente é a estrutura organizacional para o sistema nacional de formação de professores, incluindo definição de locais para o processo formativo.

Na nova LDBEN nº 12.796/13 (BRASIL, 2013) alguns pontos foram alterados, porém, ainda não faz menção a formação de professores e indicação de locais para que estes possam buscar, apenas relaciona os órgãos responsáveis que deverão direcionar e citados no Art. 62 “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2013, § 4º).

Libâneo e Pimenta (1999) mencionam, ainda, que não deve haver na educação um modelo único para a formação dos professores, pois fere a capacidade de competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivas e comprometidas com a qualidade da educação.

Na educação, na especificidade da profissão, o trabalho do profissional de Educação Física iniciou-se de forma truncada, devido às concepções tecnicista e higienista que visavam o fortalecer do físico (COLETIVO DE AUTORES, 2008). Em que atualmente, coexistem na Educação Física escolar diversas concepções que visam romper com estes modelos tradicionais. Estes novos modelos possibilitam ao professor mesclar a sua prática, não precisando necessariamente ter que seguir uma única abordagem (DARIDO, 2012).

Na modalidade da Educação Física Adaptada o professor ainda não tem uma concepção a ser seguida, por isto, a necessidade de formação e adaptação do conteúdo disciplinar, pois o profissional não tem uma abordagem que possa auxiliá-lo na construção de sua aula, e para possibilitar a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, ele precisará adaptar o conteúdo, para que sua aula se torne inclusiva.

Para auxiliar estes professores que necessitam de direcionamentos para seus planejamentos, colaborando assim com a formação do professor e com a qualidade do ensino, o governo brasileiro no ano de 2007 lançou em parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) vinculado à Secretaria de Educação a Distância, o Portal do Professor. Um repositório educacional com o objetivo de disponibilizar os mais diversos conteúdos educacionais para professores de todo o país. Este local visa apoiar cursos de capacitações e oferecer um ambiente para trocas de informações, experiência educacional entre professores de diferentes locais, formação e interesses (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

Mediante a oferta do Portal do Professor e a necessidade constante da formação e orientação do professor, esse estudo busca responder se este repositório oferecido pelo governo brasileiro traz sugestões de planejamentos de aulas voltados para a Educação Física Adaptada e se estas oferecem qualidade para a prática pedagógica na escola básica, apresentados os objetivos.

Geral: investigar se sugestões de aulas postadas no Portal do Professor apresentam qualidade para serem utilizadas como subsídio para a prática pedagógica do professor de Educação Física da educação básica com turmas com estudantes público alvo da Educação Especial.

Específicos: (i) apresentar o Portal do Professor como repositório educacional de materiais digitais e de sugestões de aulas; e (ii) aplicar as sugestões de aulas para analisar a qualidade do roteiro apresentado.

1.1.Referencial teórico

Observa-se que, atualmente a formação profissional, nas mais distintas áreas do conhecimento, ocupa uma posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas, principalmente, por se constituir como um processo de preparação e qualificação de pessoas para a atuação em áreas específicas do mercado de trabalho.

Todavia, nota-se que estas reflexões sobre a formação profissional estão cada vez mais presentes especificamente nos cursos de licenciatura, os quais se tornaram responsáveis por formar professores com elementos teóricos, metodológicos e técnicos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas exitosas no ambiente escolar (MAHL; BORELLA; STORCH, 2010).

Para a educação básica - que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996) - a proposta principal para a formação do profissional se faz em faculdades de educação que devem oferecer além de formação inicial, programas de educação continuada e de pós-graduação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em decorrência disso, passa-se a pensar no professor dentro da perspectiva de um ser curioso, investigativo, crítico, inovador, autônomo, capaz de apreender, transmitir, questionar, investigar e refutar conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade e, assim, a formação profissional de professores deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido de inovação e aperfeiçoamento de atitudes e saberes, além de estarem acompanhados de uma reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.

Diante desse entendimento e da necessidade constante de atualização por parte dos professores, é corriqueiro ouvir relatos destes sobre a necessidade de maiores espaços de capacitação profissional, ambientes de trocas e orientações para lidarem com o avanço das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a sua área de atuação profissional e subsídios para planejamento de aulas (BIELSHOWSKY; PRATA, 2010).

Levando em consideração o ambiente educacional, acredita-se que o conhecimento e uso das TIC faz-se necessário para direcionar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de trazer benefícios para a prática pedagógica do professor, como bem pontua Litto (2009, p. 305) ao afirmar que “as pessoas em geral, não estão interessadas em adquirir tecnologia nova por si só, mas em obter os benefícios que ela traz”.

Neste sentido, torna-se necessária busca de possibilidade para que os professores orientem e apoiem suas práticas por meio da tecnologia de comunicação em rede, via internet (BIELSHOWSKY; PRATA, 2010). No Brasil, várias instituições acadêmicas vêm reconhecendo a necessidade de se organizarem e tornarem acessíveis suas produções, disponibilizando materiais em vários formatos digitais, tais como: material audiovisual, apresentações, textos, cursos, áudios, animações, dissertações, teses, artigos científicos, relatórios técnicos entre outros recursos educacionais, cujo acesso era, até então, restrito às bibliotecas tradicionais (NASCIMENTO, 2009).

Visando atrair cada vez mais a participação de professores para esta interação virtual, utilizando destes recursos digitais com espaços de comunicações e trocas, foi criado o Portal do Professor, iniciando sua operação no ano de 2008 (BIELSHOWSKY; PRATA, 2010). A criação do Portal do Professor, segundo o documento Reflexões Pedagógicas (BRASIL, 2012b), iniciou-se mediante a compreensão do MEC sobre a necessidade de um novo perfil do professor em vista dos entendimentos atribuídos a esta profissão, entendimentos estes já mencionados anteriormente (BRASIL, 2012a).

Ainda segundo o referido documento, o Portal tem a iniciativa de reunir em um único local um conjunto de recursos de: multimídia (vídeos, áudios, animações, entre outros); interação e comunicação (contendo fóruns, blogs, chats, entre outros); acesso a informações para o conhecimento (cursos, materiais para pesquisa e estudo, notícias, links e aulas) e ferramenta colaborativa para criação de sugestões de aulas que contribuem no planejamento do profissional (BRASIL, 2012a).

O Portal do Professor foi previsto como um integrador do sistema público de educação básica, unindo MEC, secretarias estaduais e municipais, escolas, gestores, professores e alunos, possibilitando este acesso para o compartilhamento dos recursos disponíveis no ambiente. Nesta iniciativa buscou-se obter uma melhor qualidade no ensino, diminuindo a evasão escolar, possibilitando a formação continuada de professores e diminuindo a desigualdade entre as escolas espalhadas pelo país (NASCIMENTO, 2009).

Considera-se, assim, o Portal do Professor um repositório nacional, que tem como finalidade armazenar recursos educacionais, tornando os conteúdos disponíveis para a reutilização, comentários, downloads, postagens e repostagens (NASCIMENTO, 2009).

Desta forma, a principal finalidade do Portal do Professor é oportunizar aos professores, de todo o território brasileiro, o acesso a variados materiais, recursos digitais e sugestões de aulas. E por ser considerado um repositório, estes mesmos professores também poderão compartilhar seus materiais e conteúdos disciplinares com os demais professores.

Convém ressaltar, que o Portal do Professor oferece sugestões de aulas para todas as disciplinas curriculares da educação básica e também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais como: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, dentre outras. Todavia, dadas às peculiaridades de cada área do conhecimento da educação básica, optou-se, pelo foco deste estudo, apresentar sugestões dos componentes curriculares presentes no Portal do Professor relacionados à disciplina de Educação Física, bem como, verificar especificamente se nestas sugestões são de

fato de qualidade para o ensino frente à inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, que trataremos como conteúdos para a Educação Física Adaptada (EFA).

De acordo com Pedrinelli (1994), o termo EFA surgiu na década de 50 e foi definido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation na Dance (AAHPERD) como sendo um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiência.

Para Duarte e Werner (1995, p.09) Educação Física Adaptada “é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para pessoas com necessidades especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças individuais”. Para estes autores, o objetivo da EFA é oferecer atendimento especializado aos educandos público alvo da educação especial, respeitando-se as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global dessas pessoas, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua integração na sociedade (DUARTE; WERNER, 1995).

A EFA no Brasil teve início a partir de um simpósio oferecido pela Universidade de São Paulo, onde se reuniram os principais pesquisadores e estudantes da área no ano de 1986 (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008).

No entanto, no ano de 1990, ainda não havia uma direção clara e objetiva sobre o processo de inclusão na escola, o que gerou entre os profissionais de Educação Física uma descrença em relação à concretização desta política pública. Os profissionais mais otimistas, que tentaram por conta própria adaptarem seus materiais, mudando suas metodologias e materiais didáticos tentando ao máximo atender aos objetivos sobre a inclusão (CARMO, 2011).

Assim, pensando no conteúdo curricular, Carmo (2011) pontua que existem outros problemas históricos em que a Educação Física é envolvida, pois há a falta de propostas teóricas compatíveis com a realidade escolar, com conteúdos que consigam ir ao encontro dos objetivos da inclusão escolar, possibilitando o trabalho com a diversidade.

Diante da necessidade de orientação do profissional de Educação Física que atua criando aulas adaptadas, há no Portal do Professor sugestões que possam subsidiar esta prática e investigamos, então, a qualidade destas sugestões.

2.METODOLOGIA

Este estudo investigativo teve caráter qualitativo, consubstanciado pela pesquisa exploratória que segundo Sampiere, Collado e Lúcio (2006) tem como objetivo começar a conhecer um contexto, um evento, uma situação, uma variável ou um conjunto de variáveis. Em geral, aplica-se a problemas de pesquisa novos e pouco conhecidos.

Os participantes desta pesquisa foi uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com estudante com baixa visão incluído em uma turma do ensino regular. Os instrumentos para auxílio foram roteiros das sugestões de aulas do Portal do Professor, voltados para a Educação Física com atividades adaptadas para a Deficiência Visual e o Diário de Campo para o auxílio e anotação da aplicação da sugestão.

Para a participação dos sujeitos desta pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética o projeto, com o parecer nº 53004, no dia 09 de Julho de 2012 e devidamente encaminhados e assinados os termos de consentimento livre e esclarecido por cada um dos participantes.

A coleta de dados foi dividida em duas etapas. A primeira: a escolha e seleção das sugestões de aulas do Portal do Professor, para a turma com o estudante com Baixa Visão. Foram escolhidas três sugestões de aulas, das cinco disponíveis no ambiente nesta especificidade. A segunda: a aplicação das sugestões de aulas com intervenção, quando necessário, da pesquisadora deste estudo.

Para a análise dos dados obtidos a partir das observações registradas no instrumento do Diário de Campo, foi utilizado o método análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999) é uma ação utilizada para descrever e interpretar o conteúdo, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, para reinterpretar as mensagens e compreender o seu significado além da leitura comum.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa da pesquisa, foram catalogadas as aulas de Educação Física Adaptada, sendo encontradas apenas cinco voltadas para a Deficiência Visual. Após análise dos conteúdos das cinco sugestões, foram escolhidos três para serem aplicados com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

A primeira aula aplicada no dia 29 de setembro de 2012 foi a sugestão “Posturas: quadrupedia e cócoras e suas possibilidades de equilíbrio/Ensino Especial” (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28037>).

A segunda aula aplicada no dia 01 de outubro de 2012 foi a sugestão “Aprendendo as diferenças - Ensino especial” (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10900>).

A terceira aula aplicada no dia 22 de outubro de 2012 foi a sugestão “Trabalho articulado entre a música e o canto/Ensino Especial” (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22906>).

Na segunda etapa da pesquisa, ocorreram as aplicações das sugestões de aulas, sendo observadas e anotadas no roteiro do Diário de Campo, como apresentados no quadro I.

Quadro I: Observações sugestões de aulas de Educação Física Adaptada

Data da Intervenção	24/09/2012	01/10/2012	22/10/2012
Aula número	1	2	3
Houve adaptação do Planejamento?	Sim	Não	Sim
O que o aluno poderá aprender com esta aula, está bem definido (objetivos)?	Sim	Sim	Sim
O ambiente físico é adequado para a aula planejada disponível no Portal do Professor?	Sim	Sim	Sim
O material disponível é adequado para trabalhar com a aula?	Sim	Sim	Sim
O professor teve	Sim	Sim	Sim

voz de comando?			
Há dificuldade interação Professor/alunos?	Não	Não	Não
Há dificuldade interação aluno/aluno	Não	Não	Não
Foi necessário intervenção?	Não	Sim	Não
O planejamento proposto, foi o suficiente para uma hora aula?	Faltou tempo	Foi na medida certa	Faltou tempo
Atividades e Descrição	<p>1- INTRODUÇÃO (do roteiro): Fazer um movimento com o olho aberto (movimento direcionado pela professora), depois tentar fazer o mesmo movimento, porém, agora com os olhos fechados.</p> <p>1- ATIVIDADE 1 (do roteiro): EQUILIBRAR-SE, SEM ENXERGAR: A professora fez adaptação com uma música cantando</p>	<p>1 – ALONGAMENTO (atividade incluída): Cada um em seu lugar, já pré-determinado pela professora, na quadra, faz o alongamento orientado pela mesma.</p> <p>2- BRINCADEIRA DO SAPATO: ATIVIDADE 1, 2, 3, 4, 5, 6 (do roteiro): Todos colocam seu sapato no centro da quadra, e a</p>	<p>1: INTRODUÇÃO (do roteiro): A professora explica as atividades para os alunos, sentados, e pede para que prestem atenção nos sons que estão escutando ao seu redor, e cada um deve falar o que ouvem (carro, caminhão, passarinho).</p> <p>2- ATIVIDADE 1 (do roteiro): QUEM É O DONO DESTES BARULHOS: Nesta atividade a</p>

	<p>"Quero ver quem sabe... e falava o nome de um animal" que deveria ser imitado pelos alunos.</p> <p>2 - ATIVIDADE 2 (do roteiro): GINCANA: Atividade adaptada, os alunos divididos em duplas, cada um do lado da quadra. Um dos alunos, da dupla, de um lado da quadra, ia de cócoras até a outra dupla, batia na mão e voltava, depois iria o outro, quem terminasse primeiro vencia. Posteriormente com outras variações, imitando um gatinho, de um pé só, entre outros.</p> <p>3: ATIVIDADE 4 (do roteiro): CACHORRO, GALINHA E PINTINHOS: Com</p>	<p>professora divide a turma em duas equipes, cada um de um lado. A professora fica responsável para dar as coordenadas para uma das equipes e a pesquisadora fica responsável para dar as coordenadas para a outra equipe. No primeiro momento todos descalços deveriam ir até o meio da quadra e buscar o calçado, coloca-lo no pé e voltar ao seu lugar. No segundo momento cada grupo (alunos em duplas - um com o olho vendado e o outro sem a venda). O aluno sem a venda ajuda o amigo a ir até o centro da quadra e tirar o calçado,</p>	<p>professora a adaptou, ao invés de pedir para eles trazerem objetos de sua casa, pois acreditava que muitos não iriam trazer. Pediu para que cada um fizesse um som diferente (neste momento uma turma do 5º ano chega com a outra professora), a professora volta na atividade anterior e pede para todos (1º ano e 5º ano) digam o que estão ouvindo, depois retorna a atividade e pede para que façam cada um, um barulho diferente (assobio, barulho de carro, palma, etc...). 2 - ATIVIDADE 2 (do roteiro): LATAS DO BARULHO: Ao invés da professora pedir para que as crianças</p>
--	--	--	--

	<p>um cartão (verde correspondendo a galinha e o vermelho correspondendo o pintinho) a professora dividiu a turma em 2 grupos, um grupo era a “galinha” e outro grupo o “pintinho”. Quando ela mostrava algum cartão (verde ou vermelho) o grupo de galinha ou de pintinho deveria atravessar a quadra, tendo um cachorro no meio (um aluno era o escolhido para ficar no centro da quadra e representar o “cachorro”), que deveria "pegar" quem estivesse atravessando, quem fosse pego, virava cachorro junto no meio da quadra.</p> <p>4 - ATIVIDADE 3 (do roteiro): CORRIDA EM CÍRCULOS: Dois grupos</p>	<p>depois no outro momento voltam para colocar o calçado, um de cada dupla faz uma vez com o olho vendado.</p> <p>No final a professora fez uma explicação geral da atividade.</p> <p>3 - ATIVIDADE LIVRE: Cada um pega um material da aula de Educação Física para brincar.</p>	<p>tragam latas e objetos ela se preparou e trouxe vários potes de condicionador com objetos dentro e colocou ao centro da quadra, pedindo para que todos façam um círculo ao redor dos potes.</p> <p>Um por vez deveria pegar um pote e o chacoalhar para tentar descobrir o que havia dentro, todos depois ajudavam a descobrir o que havia no pote.</p> <p>3 - ATIVIDADE LIVRE: Como os alunos logo dispersaram com a atividade e por serem acostumados em terem 10 minutos livres, logo foram buscar o material e não foi possível aplicar a última atividade.</p>
--	--	--	--

	<p>formados em círculo, cada um em um canto da quadra. Um dos alunos do círculo, segurando um cartão, ao invés de uma bola, deveria correr até o outro círculo dar volta ao redor dele, e ao voltar. Entregava o cartão para o próximo da equipe, e o próximo fazia o mesmo procedimento. As duas equipes fazem a atividade ao mesmo tempo. A equipe em que todos os alunos fizessem a volta ao círculo da outra equipe, vencia.</p> <p>5- ATIVIDADE LIVRE: Foi deixado um tempinho para que os alunos brincassem do que quisessem.</p>		
Comportamentos	A maioria (90% dos	Todos conseguiram	A maioria (até 90%

	alunos) conseguiu realizar as atividades, inclusive o aluno com deficiência.	inclusive o aluno com deficiência	dos alunos) conseguiu realizar as atividades, inclusive o aluno com deficiência.
O Objetivo proposto foi alcançado?	Sim	Sim	Sim
Anotações particulares ou outros apontamentos.	<p>A professora fez uma explanação sobre a atividade, sobre conseguir enxergar ou não, depois da primeira atividade feita.</p> <p>Na atividade 2 os alunos dispersaram e foi difícil entender a atividade fazendo cócoras.</p> <p>Engatinhando foi mais fácil.</p> <p>Na atividade 4 a professora utilizou cartões (instrumento para vidente) o ideal seria fazer algum barulho, porém, como o aluno tem baixa visão e consegue ver um pouco do que</p>	<p>Na primeira atividade no alongamento, o aluno com baixa visão não prestou muita atenção para fazer os movimentos. Não fez corretamente nenhum deles e apresenta não ter muita coordenação motora.</p> <p>Na atividade 2 a professora ajudou o aluno na hora de vendar os olhos e trazer para tirar e calçar o sapato, por receio e precaução para com o aluno de baixa visão.</p>	<p>O aluno com baixa visão na primeira atividade de dizer o que ouvia, ele disse que escutava a amiguinha ao lado que estava falando.</p> <p>A turma do 5º ano participou das atividades junto com os alunos do primeiro ano.</p> <p>Na atividade 1 (do roteiro) o aluno tentou fazer um barulho batendo a mão na testa (a professora disse que este movimento machucava).</p> <p>Na atividade 2 (do roteiro) o aluno falou vários objetos que poderiam estar</p>

	<p>acontece, ele participou normalmente da atividade.</p> <p>A professora gosta de aplicar a atividade e ir explicando, uma por aula, enquanto várias atividades a turma fica muito agitada e parece não dar certo.</p> <p>A sugestão para esta aula, seria fazer uma atividade por aula e não todas em uma única vez. Pois a turma demonstrou estar correndo para dar tempo, e ao iniciar uma atividade logo a terminava para começar outra. A turma ficou agitada, a professora também. Pareceu que a aula não rendeu. O aluno de baixa visão, pediu para fazer novamente a atividade 4!!</p>	<p>dentro do pote, apesar de não acertar, tentou sempre que pode. Todos quiseram participar da atividade. Os alunos do 5º ano perceberam que poderiam ver a sombra do objeto, e assim ao invés do barulho descobriam pela sua sombra (o que a professora gostou, por eles utilizarem outros sentidos).</p> <p>Não foi possível fazer a última atividade proposta no roteiro, pois o tempo foi curto e as crianças logo dispersaram e buscaram o material disponível em quadra para o tempo livre (já acostumadas por elas), a professora acredita que só não deu tempo, pois a turma foi grande</p>
--	---	---

			devido ao número de alunos (2 turmas - 1º e 5º ano, e que se fosse só uma turma, talvez daria tempo). Ao fim da aula, um aluno disse que conseguiu identificar quem estava vindo só pelo som, e era a sua professora chegando.
O professor soube explicar o conteúdo da aula indicada?	Não	Sim	Sim

3.1 Análise

Os dados foram divididos em três categorias para auxiliar na análise, sendo elas: atuação do professor, participação da turma e estudante com baixa visão e qualidade do roteiro do Portal do Professor.

Na primeira categoria, sobre a atuação do professor pode-se perceber que a professora apresenta postura para ministrar a aula, domina a turma e interage com os alunos, inclusive com o aluno com baixa visão. Para o auxílio na aplicação do roteiro houve a necessidade de intervenção somente na segunda sugestão proposta, devido a necessidade de auxílio com a turma que foi dividida em dois grupos, enquanto que para explicar o conteúdo do roteiro a professora apresentou domínio das atividades, somente no primeiro dia que apresentou insegurança para explicá-lo, pois aplicou todo o conteúdo contido na proposta do roteiro e aparentou estar “correndo” com as atividades para dar tempo. No que foi refletido com a agitação da turma e professora, causando a perda da compreensão das atividades e conteúdo.

Para Darido (2012) é importante ressaltar que o professor, mesmo de forma inconsciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem. Por isto, a insegurança apresentada pelo professor, principalmente no primeiro dia de aplicação, a quebra de rotina e abordagem diferente podem trazer ao professor o receio da nova aplicação.

Na segunda categoria, sobre a participação da turma e do estudante com baixa visão, este apresenta ser bastante agitado e perde com facilidade o foco do que esta sendo trabalhado, no entanto, não tem dificuldade de interação com turma e professor. Enquanto que na aplicação do roteiro das atividades todos da turma, inclusive ele, tiveram boa participação, interagindo com todos, até mesmo com a turma do 5º ano que participou da terceira aula aplicada.

Nesta fase, do 1º ano do Ensino Fundamental, a turma encontra-se em momento de organização da realidade. Cabe a escola e ao professor, organizar esta identificação dos dados constatados e descritos pelo aluno para que possa formar sistemas, encontrar relações entre coisas, identificando semelhanças e diferenças (COLETIVO DE AUTORES, 2008).

Sobre a terceira categoria, referente à qualidade do roteiro sugerido pelo Portal do Professor, o que se verifica é um roteiro que apesar de apresentar conteúdos com qualidade, objetivos definidos e atividades com sugestões de uso de materiais com fácil acesso, é apresentado com muitas atividades para serem aplicadas em uma única aula, refletindo na insegurança da professora e dispersão da turma pelo cansaço por muitas atividades.

O que se pode observar é que há a necessidade de adaptação do conteúdo, o que já fora previsto como um dos objetivos do Portal do Professor e segundo Bielschowsky e Prata (2010), deve ser utilizado como estratégia, suas sugestões de aulas não são indicadas para serem aplicadas na íntegra, tendo em vista que são disponíveis para todo o país, tendo cada território realidades diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Portal do Professor é oferecer subsídios que auxiliem e colaborem na formação e prática do professor. Sobre um dos recursos oferecidos neste ambiente, que são as sugestões de aulas, é possível observar que ainda existem poucas possibilidades de temáticas para busca, principalmente para modalidade da Educação Especial.

Sobre as sugestões para Educação Física Adaptada, há planejamentos disponíveis já adaptados para serem trabalhados com turmas com estudantes inclusos, a exemplo sugestões

para trabalhar a Deficiência Visual, no entanto, como possível perceber poucas sugestões são ofertadas.

O Portal do Professor, como recurso para sugestão de aula, apresentou estar em consonância com a necessidade do professor, mesmo com as poucas sugestões. No quesito de qualidade as sugestões aplicadas apresentaram ter conteúdos satisfatórios para serem trabalhados, inovando a atuação do professor. No entanto, o que se faz necessário é a adaptação do conteúdo para a turma aplicada, seguindo a orientação do Portal do Professor, que por ser um repositório nacional disponibiliza conteúdos para todo o país, podendo assim encontrar realidades diferentes para ser aplicada a proposta.

Concluimos que as sugestões de aulas podem colaborar com a prática do professor da educação básica, inclusive para aqueles que procuram por propostas para a Educação Especial, mas é necessário, ainda, que o professor se prepare para ministrar o conteúdo e continue aprimorando a sua prática, em busca de novos recursos e estratégias, além de formação.

REFERÊNCIAS

BIELSHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal Educacional do Professor do Brasil. **Revista de Educación**, maio-agosto de 2010. Encaminhado em: 11-06-2008. Aceito em: 10-02-2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2012;

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394. 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996;

_____. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de outubro de 2012a;

_____. Ministério da Educação. **Reflexões Pedagógicas**. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/orientacao_criando_aula.pdf. Acesso em: 08 de outubro de 2012b;

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e base da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. p. 1;

CARMO, A. A. Atividades físicas inclusivas. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeiras de Rodas, 2011. v. 7. p.13-124;

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009;

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd**: cadernode formação: formação de professores didática geral. v. 16, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 34-50;

DUARTE, E.; WERNER, T. L. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: COSTA, V. L. M. da. **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiências**. Rio de Janeiro: UGF, 1995;

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Revista Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dezembro, 1999;

LITTO, F. M. Recursos Educacionais Abertos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, Manoel Carlos. (orgs). **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2009. 304 -309;

MAHL, E.; BORELLA, D. R.; STORCH, J. A. formação inicial em Educação Física: prepara-se o futuro professor para avaliar? **IV Congresso Regional de Educação Física e IX Encontro de pesquisa em Educação Física**. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, CD ROM, 2010;

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html, acesso dia 30 de Março de 2013;

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008;

NASCIMENTO, A. C. A. A. Aprendizagem por meio de repositórios digitais e virtuais. In: LITTO, Fredric Michael.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2009. 352-357;

PEDRINELLI, V. J. Conceituação e terminologia. In: Educação **Física e desporto para pessoas portadoras de deficiências**. Brasília, MEC-SEDES, SESI-DN, 1994;

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Editora Manole, 2008;

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D.P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA -EXPERIÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS COMO FORMAS DE“REAPRENDER A VER O MUNDO”

Cláudia Maria Kretzer Rodriguez – UNESP – Claudia.kretzer@gmail.com

Secretária da Educação do Estado de São Paulo

1.INTRODUÇÃO

Desvelar o sentido, interrogar o mundo cultural, decifrar códigos, recuperar o vivido é uma prática da arte e da educação. Nessa rede relacional de percepções e de conhecimentos, o *significado* de estar no mundo vai se constituindo e construindo.

Nesse sentido, a pesquisa foi movida pela interrogativa de como se dá o conhecimento significativo por meio da arte na práxis pedagógica artística. Tal expressão amplia a necessidade de investigar situações de experimentações teórico-artísticas que provoquem ressonâncias e colaborem para o conhecimento da arte, de si e do mundo.

Maurice Merleau-Ponty foi o pilar da pesquisa, pois se destina a rever e superar alguns conceitos da fenomenologia, ampliando o sentido dialético. Para o filósofo (2004) a criação é o acesso às experiências vividas e convertidas em conhecimento significativo. Na criação temos a experiência do que somos. Portanto o sentido diz Merleau-Ponty (2006b) está na relação das coisas, na relação das essências: percepção e pensamento. Ambas desvelam o ser, o que há de primordial, pois estrutura como se dá sua relação com o mundo.

Nas pesquisas científicas contemporâneas, a fenomenologia vem sendo um enfoque relevante nas várias áreas de conhecimento. Trata-se de buscar compreender e identificar a relação do ser no espaço-tempo cultural com suas diversidades. Fato este fundante como dialética epistemológica social e educacional. Uma prática difícil que exige olhar a totalidade, perder os conceitos preestabelecidos para reaprender a ver, vendo.

Com a aceleração exacerbada do ideário de tempo no mundo atual há uma necessidade emergente e o interesse da educação em ações que transformem as condições humanas na sociedade brasileira, por meio da educação.

O estudo aconteceu na escola Pública da Rede Estadual de Ensino, Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, localizada na região leste de São Paulo, bairro do Tatuapé. As investigações duraram 4 anos, envolvendo 1.484 crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Antes que pareça ao leitor um método de pesquisa elaborado para o ensino e aprendizagem da arte, trata-se em uma proposta pedagógica que visa experienciar com base no processo de criação, vivências significativas para o conhecimento do “eu-mundo”.

As bases teóricas e metodológicas da pesquisa foram sustentadas pela fenomenologia contemporânea de Maurice Merleau-Ponty, conversas com Gaston Bachelard, John Dewey, entre outros, colaboraram na compreensão do que se está interrogando.

Apesar das concepções de Dewey, Merleau-Ponty e Bachelard serem bem distintas, percebe-se nesses teóricos um movimento de buscar significação e “verdades” do ser com o mundo, pautadas nas experiências. Dewey (1985) qualifica uma experiência, entrelaçando para tanto, o pensamento, a prática e o emocional, no que irá chamar de experiência completa. Merleau-Ponty aponta o *corpo atual*, como forma de nos relacionarmos e compreendermos o mundo, a si e a arte, por meio de nossas experiências vividas. Percebemos também em Bachelard estes ideais, discutindo as epistemologias, rompendo com o que é dado, posto. O filósofo também discute a magia da matéria. Para Bachelard (2001), a matéria nos instrui, revelando nossas próprias forças em um diálogo acasalador. Manejar materiais diversos e bem individualizados auxilia no processo de aquisição de tipos individualizados de flexibilidade e decisão. Portanto, as experiências vividas para estes teóricos são passagens do mundo percebido para o mundo do conhecimento.

Em meio à ação teórico-poética, nas experiências artísticas das crianças e em seus relatos, percebeu-se que o entrelaçamento da matéria-visível-sensível ao corpo e à percepção no processo de criação, se apresentou como formas inesgotáveis de investigação do conhecimento significativo.

2.METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois buscou qualitativamente a compreensão e o sentido do trabalho artístico em sala de aula. A preocupação essencial na abordagem qualitativa é o *significado*.

A pesquisa é norteada pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1908-1961), passando a ser além do método de investigação, a sustentação teórica para se chegar e compreender como se dá o conhecimento significativo.

A fenomenologia nasceu na segunda metade do século XIX, por volta de 1850, provém do termo grego *Phainomenon*, conforme Joel Martins e Maria Bicudo (2006a) significam aquilo que se mostra em si mesmo, o manifesto e *logos*, como sendo o discurso esclarecedor. Assim, fenomenologia quer dizer discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo.

Para o pesquisador Joel Martins, a fenomenologia procura enfocar o fenômeno:

(...) entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer, olhando-o em sua totalidade, de maneira direta, sem a intervenção de conceitos prévios que o definam e sem basear-se em um quadro teórico prévio que enquadre as explicações sobre o visto (MARTINS, BICUDO, 2006a, p. 16).

A convicção de Merleau-Ponty de que os problemas da filosofia são submetidos a compreender a percepção, ou seja, que reaprendamos a ver o mundo surge por seu interesse na leitura fenomenológica de Husserl. Fenomenologia para Merleau-Ponty é à volta às operações concretas do sujeito, pois procura examinar a experiência humana, o modo de pensar, algo a ser experienciado e relacionado com o ser que a vivencia. Desta forma, a fenomenologia propõe reaprender a ver o mundo, unindo subjetivismo ao objetivismo.

Embora o estudo não se constitua em um método a ser aplicado, a abordagem fenomenológica só é acessível a um método fenomenológico, refere Merleau-Ponty (2006b). Para tanto, como forma de refletir as ações e experiências vividas durante a realização dos projetos, seguiu metodologicamente, a *Descrição*, a *Redução Fenomenológica* e a *Reflexão*.

A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico. (...) Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. (...) A melhor fórmula da redução é sem dúvida aquela que lhe dava Eugen Fink, o assistente de Husserl, quando falava de uma 'admiração' diante do mundo. A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as

transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 2-10).

O cenário para desenvolver a pesquisa, foi na Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, fundada em 1958 localizada na região leste de São Paulo no bairro do Tatuapé e pertence à Diretoria de Ensino Leste 5.

O público-alvo da pesquisa constituiu-se dos alunos das classes regulares em meio às aulas de Artes dos turnos: manhã e tarde do Ensino Fundamental no Ciclo I da rede Estadual de Ensino de São Paulo. Crianças de 1º ao 5º ano, com idades entre 6 e 12 anos, bem como alunos de inclusão com idade entre 8 e 18 anos. Toda a investigação durou 4 anos de pesquisa em campo (2007-2011), envolvendo 1.484 crianças. Boa parte dos alunos vem de bairros da extrema zona leste, como: Guaianazes, Cidade Tiradentes, Itaquera e Artur Alvim.

Nesta pesquisa, foram utilizados os registros audiovisuais, como a fotografia, filmagens e gravações, bem como, o relato por escrito das crianças e suas produções artísticas, dentre estas, o desenho e a modelagem.

Os aspectos éticos para a realização deste estudo foram respeitados com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos pelos pais/ responsáveis, autorizando uso de imagem, desenhos e relatos.

Todas as documentações foram ferramentas essenciais para refletir, compreender e avaliar a pesquisa.

Com base nos recursos metodológicos foi possível conceber a criação imersa ao uso da *matéria-visível-sensível/percepção/corpo*, como um caminho significativo à educação.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no método fenomenológico de descrição, redução e reflexão buscaram-se compreender as reações essenciais que se apresentaram junto ao fenômeno interrogado. O que importará para Merleau-Ponty será o rigor em abarcar a totalidade dos detalhes de certos fatos.

Desse modo, o uso desse método não consiste em apenas verificar, constatar e transcender a hipótese realizada sobre o fenômeno, mas, sim, o de dar um sentido interior a esse fato. Isto quer dizer que não basta reconhecer e observar o fato, sem que se compreenda o “motivo *de*”, “*com*” e “*como*” surgiu, para buscar o significado destas “coisas-mesmas” em suas totalidades e generalidades.

Trata-se apenas de entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de os ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido. Será preciso fazer o fenômeno variar, a fim de apreender dessas variações uma significação comum. E o critério desse método não será a multiplicidade dos fatos que servem de prova para as hipóteses avançadas: o que servirá de prova será a fidelidade aos fenômenos, o domínio estrito que obtemos sobre os materiais empregados e, de algum modo, a ‘proximidade’ da descrição (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 05).

Partindo dessas acepções, nos quatro anos de investigação exploratória e descritiva ocorrida na escola, 16 projetos artísticos geraram experiências vividas e não só produto artístico. Não se trata de expressar uma cópia de mundo, como cita Merleau-Ponty (2006c), mas um ensaio de expressão no tempo-espço, vivido. John Dewey (1985) propõe aprender fazendo com a experiência em um processo contínuo. Para Bachelard (2001) o conhecimento é aproximado. O filósofo desvela a magia da matéria como fator flexível e dialético.

Portanto com a base teórica procurou-se fundir a prática artística. Assim, em 2007 os projetos artísticos desenvolvidos em sala de aula possuíam uma duração 2 a 3 meses de realização. A intenção era proporcionar projetos “lentos” que respeitassem o tempo de produção artística e o envolvimento de cada aluno.

Nesse ano, houve o contato com uma diversidade de materiais que são fundamentais ao processo de criação. É pela matéria que damos visibilidade ao pensamento. Contudo, elejo a matéria como matéria-visível-sensível, pois não a sinto apenas como um suporte plástico a materialização do processo criativo, mas como um prolongamento do próprio corpo como dirá Merleau-Ponty (2004), que dialoga e, que na qual o corpo, como também ressaltaria Bachelard (2001), necessita da matéria, naquele momento para poder se expressar de maneira única e significativamente.

De tanto manejar matérias muito diversas e bem individualizadas, podemos adquirir tipos individualizados de flexibilidade e de decisão. Não

só nos tornamos destros na feitura das formas, mas também nos tornamos *materialmente* hábeis ao agir no ponto de equilíbrio de nossa força e da resistência da matéria (BACHELARD, 2001, p. 31).

Desta maneira, no primeiro semestre de 2007, o encontro com a técnica e com a variedade da matéria-visível-sensível, constituiu-se em experiências vividas, aspecto fecundo ao processo de criação.

No segundo semestre de 2007, ciente da importância da matéria-visível-sensível para o processo de criação, inicio uma imbricação com os exercícios do olhar. Principia-se um longo processo de exercitar o olhar, ou seja, aprender a ver, vendo, a olhar, olhando. Vários exercícios de observação em meio e fora do espaço escolar foram proporcionados. Estes exercícios do olhar foram se mostrando essenciais na construção de um conhecimento significativo.

Em 2008, a investigação reforça a matéria-visível-sensível atrelada aos exercícios de percepção e aos temas geradores, sendo propostos quatro tópicos abordados em cada bimestre pelas turmas do 1º ao 5º ano: *Família, eu, outro, mundo*. Estes temas buscavam uma relação de diálogo da vida dessas crianças com suas produções artísticas. Não que este diálogo não existisse, mas, no momento em que se intencionaliza “um pensar sobre”, dar-se um sentido ao fazer. Para ter sentido, deve estar em um contexto e é neste contexto, que seu fazer adquire significados reafirma Merleau-Ponty (2006b).

Dewey (1985) considera que a percepção é um movimento estético de absorção do objeto estudado, apreciado. É uma “atividade reconstrutora, e a consciência torna-se forte e vívida”, pois, processa “ondas que se estendem serialmente através de todo o organismo” (1985, p. 103). Os fatos, objetos e cenários percebidos (ver, ouvir, emoção) ficam completamente penetrados e enraizados emocionalmente. É pela percepção que ficamos impregnados de um assunto, para tanto conforme Dewey devemos submergir nele.

Nessa perspectiva, observou-se uma comunicação entre os alunos. Em um processo coletivo, descobriram aspectos individuais de suas vidas que eram “secretas” para eles mesmos. Estas explanações aconteciam pela leitura de seus trabalhos artísticos descritos oralmente ou pelos relatos escritos. Cabe lembrar que, nesse ano, os temas citados anteriormente foram exercitados também pela narração.

Como os projetos tornaram-se mais longos, o tempo de duração foi se tornando importante, à medida que cada aula tornava-se a sequência da anterior, mesmo que os projetos tivessem um tema e uma intenção, o decorrer da aula era o que fundava a aula

seguinte. Nesse ano de 2008, também foi iniciado um processo de exposição dos trabalhos artísticos das crianças realizados na própria escola.

Dessa maneira, as crianças tinham a oportunidade de mostrar seus trabalhos artísticos aos pais, colegas, professores e comunidade local. Com as exposições, podíamos enriquecer o processo de leitura da imagem, realçado pelas suas próprias experiências.

As exposições ofereciam um convívio de trocas com o corpo docente e discente da escola, tornando a apreciação estética uma ação frequente. Com as exposições nasceu o projeto de “monitoramento” que visou possibilitar um diálogo entre as crianças e a relação de seus processos de criação com técnicas utilizadas. Formou-se um grupo de alunos das respectivas salas onde discutíamos como os “futuros monitores” poderiam elucidar suas experiências à seus colegas da escola. Estes diálogos foram registrados em ata e tornaram-se fundamentais na reflexão de todo o processo.

Em 2009 - 2011, apoiada no seguimento desencadeado nos anos anteriores por entrelaçar a matéria-visível-sensível com a percepção e, por compreender e refletir que toda experiência só é experiência vivida se for derramada em um *corpo* como diz Merleau-Ponty (2004), imbrico o *corpo à matéria-visível-sensível e à percepção*, como formas de deflagrar ações efetivas ao conhecimento significativo por meio da arte na práxis pedagógica artística.

Portanto, a partir de 2009, houve uma busca incessante para exercitar esta imbricação em meio às experiências artísticas, por sentir que estava próxima da interrogação que movia o estudo. Nesse ano, os projetos não eram mais bimestrais ou semestrais, mas, sim, anual. Não havia necessidade de interromper nem iniciar outro projeto, pelo contrário, seguia como uma abordagem central: a matéria-visível-sensível/percepção/corpo, que fluiu por todo o ano. As narrações de histórias e contos tornavam-se o “motivo” para intencionalizar e retomar experiências anteriores.

Com o objetivo de compreender como se dá o conhecimento significativo por meio da arte, experiencio com os alunos possibilidades de variações desses entrelaçamentos, para a busca de uma significação comum. Aqui reside a chave para compreender o método fenomenológico, isto é, em meio à descrição, à redução e à reflexão, poder destacar generalidades existentes no fenômeno e não generalizações. Retomei os relatos, as fotos, as filmagens, os trabalhos artísticos das experiências vividas pelas crianças e deparei-me com uma complexidade de dados. Diante desta multiplicidade investiguei significados comuns, entre as experiências artísticas das crianças, sem perder o grande fluxo de conexões individuais.

Essas reflexões tornaram-se mais conscientes em 2010 e 2011, caracterizando o momento de introspecção da pesquisa. Nesse ano, busquei me afastar, manter a distância necessária para procurar ver a totalidade da pesquisa. Foi um processo incessante de comprometimento, em uma movimentação de aproximação e afastamento do fenômeno.

A pesquisa fenomenológica buscou ser compreendida em todo seu processo – início, meio e fim. Destacando as formas de ver as experiências, os trabalhos artísticos e seus relatos. O produto artístico foi significativo, contudo ressalta a necessidade de entendimento de outras técnicas de análise que, no momento, não foram à opção desta pesquisa.

Pautada na reflexão fenomenológica, procuro não só compreender, mas abrir possibilidades e propor novos rumos aos processos e procedimentos em arte e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à paisagem, encontro e sigo um caminho guiado pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, tecendo diálogos com Gaston Bachelard e John Dewey. Converso também Fayga Ostrower, Rudolf Arnheim, entre outros, que trouxeram a visibilidade, uma das chaves do enigma do conhecimento significativo. A imbricação de teoria e prática artística e vice-versa, foram ações constantes nesta pesquisa. Neste sentido, não há uma prática que não dialogue com a teoria nem teoria que não esteja contida nas práticas experienciadas.

Após observar a utilização do número variado de materiais nas expressões artísticas, ficou clara a importância da matéria-visível-sensível como um componente fundamental ao processo de criação e, conseqüentemente, ao acesso do conhecimento significativo por meio da arte.

A importância do uso de uma variedade de “materiais” e suas técnicas no processo de criação foram discutidas durante toda a pesquisa. Cabe lembrar que tanto Gaston Bachelard como Fayga Ostrower entre outros teóricos, apontam para as potencialidades latentes que a matéria-visível-sensível possui. Essas potencialidades inerentes permitem nos comunicar consigo, com o outro e com o mundo. Ela “torna visível” o que está em pensamento ou que ainda está oculto.

As coisas ou objetos como diz Merleau-Ponty (2004), nos oferecem uma qualidade aos diferentes sentidos e flexibilidades reunidas por um ato intelectual. Dessas qualidades há uma ligação afetiva que se correlaciona com outros sentidos.

Nossa percepção é feita em meio a um campo visual na qual faço parte. A percepção é esta relação do algo vivido experienciado e que portanto, atribui significado a coisa, diz Merleau-Ponty (2006b). Neste sentido a pesquisa inferiu junto ao autor, e promove exercícios perceptivos a partir do desenho que possibilitem decifrar a imagem visual.

Desta maneira as crianças construíram suas percepções *de* e *com* o percebido. Contudo não basta só olhar, mas questionar o que se olha. Não por uma única experiência, mas num processo longo de quatro anos em que puderam vivenciar e dar sentido a suas experiências. Foi necessário aprender a ver vendo, a tocar tocando, numa movimentação onde o corpo é a interrelação com o mundo.

Tendo o corpo como princípio relacional com o eu-mundo, posso dirigi-lo no visível. A partir das experiências vivenciadas, as crianças criam uma relação de afetividade com o espaço-tempo. Esta afetividade é o que determina sua relação corporal com o vivido, diz Merleau-Ponty (2006c).

Com seu corpo-móvel reflexivo, caminha pelo mundo e na condição sensível de que lhe é próprio, procura estabelecer relações significativas com as experiências do cotidiano. Portanto, o conhecimento significativo implica numa percepção relacionada às diferentes partes do corpo em meio à herança cultural.

Neste percurso delineado pelas experiências vividas, percebeu-se que o entrelaçamento em meio à criação, da matéria-visível-sensível com os exercícios de percepção e com a noção de um corpo, constituiu-se em uma importante chave para o conhecimento significativo. Uma educação que pense o ser em sua totalidade, isto é, a relação de sua expressão com a atuação dentro da cultura.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. “**Tendo uma experiência**”. In: *A Arte Como Experiência*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1985, p. 89-105.

GASTON, Bachelard. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Centauro, 2006a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. Trad. Ione C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: CTE Editora, 2005. – Série Políticas Públicas.

POUPART, Jean e outros. **A pesquisa qualitativa - enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES REFERENCIAIS

Jules Marcel – PPGE/UFRJ – julesmarcel.ufrj@gmail.com

Giseli Barreto da Cruz – PPGE/UFRJ – cruz.giseli@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Não é fato recente que a formação de professores está em evidência nos meandros acadêmicos, por sua relevância social e complexidade. E estudos recentes vêm oferecendo contribuições importantes no entendimento do cenário atual (ANDRÉ, 2010; 2012; GATTI, 2010; 2014).

Em resumo, destacamos alguns dos aspectos que mais nos chamam a atenção: professores formadores relatam que as transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea vêm afetando o seu trabalho; a emergência de um novo perfil de alunado que ingressa na universidade trazendo consigo novas demandas às instituições formadoras, tal qual a desmotivação para o futuro exercício da docência, desinteresse para o estudo, déficit de conhecimentos escolares básicos, além da relação utilitarista e pragmática que estabelecem com o conhecimento trabalhado pelos professores; a fragilidade dos currículos no que tange aos projetos formativos dos cursos, com ementários que não preveem articulação orgânica entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência), e dissociados das demandas dos cenários de atuação docente.

As denúncias que recaem sobre a formação de professores implicam esforço político de redimensionamento dos caminhos formativos traçados e consolidados na história, se se deseja um horizonte mais promissor em termos de desenvolvimento profissional docente e, por sua vez, em termos sociais, como fruto da atuação de professores melhor formados. Defendemos a fecunda responsabilidade política da formação inicial universitária para a docência, pois entendemos que seu papel é basilar para que a educação básica dote-se de professores robustecidos de conhecimento profissional docente que possam mobilizá-los no seio de sua inerente complexidade.

Questionamo-nos: será uma aposta potente de pesquisa a compreensão da prática de professores formadores peritos, identificando concepções, conhecimentos e ações que

permitam colaborar no permanente redimensionamento da formação docente para atuação na educação básica?

Na interface com as discussões acerca da Didática, que possui como centro de interesse o processo de ensino (e conseqüentemente a aprendizagem), optamos por investigar a ação de ensinar do professor formador, mais especificamente aquele que seu aluno reconhece como referencial de prática. O professor referencial é um constructo cunhado e desenvolvido por nós alusivo ao professor formador que por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como figura docente (na percepção de seu aluno), adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares formadores de professores, em termos de qualidade. Ele assume o status de arquétipo de prática para o professor em formação.

Entendemos a proficuidade das investigações sobre Professores Referenciais para colaborar no enfrentamento do atual cenário político da formação de professores. Reconhecemos que a ação de ensinar seja o distintivo profissional docente (ROLDÃO, 2007), portanto, os professores em formação formar-se-ão para ensinar. Investigar o ensino daqueles que se diferenciam em termos de qualidade na visão de sujeitos privilegiados desse processo de formação profissional – os estudantes, destinatários da ação de ensinar do formador – pode dar luz à aspectos pouco considerados na formação de professores e que merecem maior relevo no decorrer do processo formativo de docentes.

Defendemos que os professores em atuação profissional mobilizam os saberes que possuem em função da aprendizagem docente (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 2005). Compreendemos que, no âmbito da formação profissional docente, o aluno, futuro ou já atuante professor, também depreende das práticas de seus professores formadores alguns descritores ou mecanismos ou dispositivos ou características referentes ao modo como ensinam, além do conhecimento da matéria sob a responsabilidade docente. Portanto, dotados de conhecimentos de distintas formulações teóricas e/ou práticas, os professores possuem condições de redimensionar o seu trabalho, ressituar seu repertório de conhecimentos profissionais (GAUTHIER, 1998) no contexto de sua prática, seja onde for.

Nesse interim, buscamos enfrentar o desafio de estudar a formação e atuação de professores formadores ensejados pelo propósito de depreender, no âmbito do seu trabalho, fatores que marcam o desenvolvimento de futuros professores, e que motivam a eleição de referencial por parte discente, pois cremos que tais marcas profissionais, assim como os saberes docentes desenvolvidos pelo futuro professor, serão mobilizadas no processo de

ensino-aprendizagem no âmbito da educação básica. Neste texto nos ocuparemos em discutir os resultados do estudo aqui delineado, focalizando o percurso teórico-metodológico e as práticas dos referenciais na visão de seus alunos.

2. METODOLOGIA

O estudo teve por objetivo analisar a visão de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no estado do Rio de Janeiro sobre a prática docente de professores formadores identificados por eles como referenciais. Para tal, produzimos um questionário de questões abertas e fechadas, sendo os dados examinados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2006). O questionário foi disponibilizado virtualmente aos estudantes do curso, que indicava, no *caput* do formulário, o que concebíamos por professor referencial, à época.

Quem são, por que o são, o que e como fazem os professores considerados e identificados como referenciais de prática para esses alunos? Estas foram as questões norteadoras da problemática da pesquisa. Como interlocutores prioritários, elegemos Shulman (2005), e seus estudos sobre a base de conhecimentos profissionais da docência; Cunha (2012) e André (1995), no que tange às práticas do bom professor. A escolha por esse quadro teórico se deu por ausências de trabalhos específicos sobre o objeto Professor Referencial. As pesquisas sobre os saberes docentes, tendo em Shulman um expoente, auxiliou-nos a compreender os saberes dos referenciais que as práticas permitiam ver. E, ainda, estávamos nas primeiras investidas sob o constructo aqui em questão, ainda em desenvolvimento. Logo, elegemos o referencial teórico do bom professor para compreender como os resultados dessas pesquisas se articulavam com a representação de Professor Referencial, ou seja, as distinções e aproximações dos resultados das pesquisas sobre, e a que vínhamos desenvolvendo.

Trinta e oito questionários foram respondidos e analisados, visando identificar quem são os professores referenciais dos alunos respondentes; levantar e analisar os motivadores para a identificação de referenciais; reconhecer a prática docente de professores formadores referenciais; mapear ênfases dos saberes docentes presentes na prática de professores formadores referenciais; discutir possíveis relações dos achados com o processo de formação inicial de professores para pensar possibilidades de ensino na educação básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de respondentes (38), dezessete (17) professores foram indicados como referenciais. Um número expressivo, pois uma hipótese que tínhamos era a de que alguns poucos seriam muito citados, os que de algum modo, e a investigação se propôs a indicar que modo seria esse, chamavam mais a atenção dos alunos. Tal dado indica que a condição de referencial forja-se por critérios privados, pouco compartilhados dentre os pares. Decorre daí que não há uma postura professoral que agrade a todos, uma personalidade professoral que consiga afetar a todos os estudantes.

Os formadores citados lecionam as seguintes áreas do conhecimento: Filosofia da Educação; Artes; Português/Alfabetização e Letramento; Psicologia da Educação; Gestão Educacional; Ciências Sociais/Antropologia; História da Educação; Avaliação do processo de Ensino e Aprendizagem; Políticas Públicas em Educação; Pesquisa em Educação; Didática; Educação de Jovens e Adultos; Currículo.

A partir das respostas obtidas, reconhecemos três grandes ênfases motivadoras nas justificativas dos estudantes para identificação de referencial, relacionadas às suas práticas: *motivador relacional*, ou seja, refere-se ao quanto os professores afetaram afetuosamente seus alunos; *motivador metodológico*, entendendo metodológico como método (concepções), estratégias (formas) e competências (habilidades) do professor na mediação da aprendizagem dos alunos; e *motivador profissional*, ao reconhecerem as posturas éticas e comprometidas dos referenciais com a profissão no seu sentido estrito. As falas a seguir representam as ênfases, respectivamente:

“Porque atendeu com a mesma atenção os 90 alunos que teve na turma que eu cursei, me ensinou a fazer pesquisa e textos acadêmicos, e sempre tinha uma palavra de afeto, de estímulo para cada um. Mesmo depois de cursado a disciplina, atende a meus e-mails e tirou minhas [dúvidas] na hora de fazer o projeto de monografia.” (Aluno 1)

“Explica com clareza, repete as explicações exemplificando de formas diferentes, (...) e não atola os alunos de exercícios dispensáveis e de repetições vãs.” (Aluno 2)

“Ela é uma referência pra mim no sentido de ser um dos poucos professores da minha graduação que pude observar ser coerente entre a teoria que prega e a prática docente.” (Aluno 3)

Os alunos avaliaram que nas relações estabelecidas com o professor referencial em torno do conhecimento em aprendizado eram afetados afetuosamente, e que nas práticas desses se manifestava o respeito que têm aos alunos no exercício de sua profissão. Daí resulta o expressivo indicativo de que as relações são boas, pautadas pela afetividade. O que permite indagar se valores (éticos, comunitários, culturais etc.) são ensinados, e se em um curso de formação inicial promove-se o ensino de, e se não, por que. Pela visão dos alunos, é possível afirmar que sim, pois os referenciais possuem qualidades, destacadas na análise, que, ensinadas pelas vivências práticas com o referencial, poderão ser propagadas, pois “aquilo que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso” (MARTINS apud ANDRÉ, 1995, p. 95).

“A prof. consegue estabelecer uma relação afetiva muito forte com os alunos, e isto propicia um clima muito agradável na sala de aula.” (Aluno 4)

“Respeita as diferenças e especificidades de cada um, é atenciosa com seus alunos, está sempre disposta a esclarecer dúvidas, além de outros. (Aluno 5)

Questionados sobre quais estratégias didáticas mais utilizavam os docentes referenciais, os estudantes assinalaram uma ou mais dentre as opções dadas. As estratégias mais utilizadas pelos referenciais em suas aulas, em ordem decrescente de indicações: leitura de textos (98%); discussões/diálogos sobre o tema da aula entre professor e alunos (87%); aulas expositivas (84%); relatos de experiência (do professor e dos alunos) relacionados ao tema da aula (76%); discussões em grupo (68%); exercícios em sala (58%); seminários (45%); exercícios “para casa” (42%); prova (39%); resumos (24%); questionários (16%); fichamentos (13%); prova domiciliar (8%); teste (5%).

Fica evidente, analisando o resultado, o papel do texto nas práticas dos formadores referenciais (98%). Será possível uma formação com rigor teórico inerente aos cursos superiores de profissionalização, sobretudo para a docência, onde o texto não ocupe a centralidade na mediação professor-aluno? Será que o texto, de fato, é um recurso em prol de uma estratégia de ensino, ou é em si autossuficiente para a aprendizagem de determinado conteúdo? Como será o uso do texto teórico pelo professor, referencial ou não? É preciso problematizar o papel desse instrumento de aprendizagem.

Os debates e diálogos em sala foram, também, significativamente citados pelos alunos na forma dos itens discussões/diálogos sobre o tema da aula, entre professor e alunos (87%), relatos de experiência (do professor e dos alunos) relacionados ao tema da aula (76%), discussões em grupo (68%) e exercícios em sala (58%). Os dados revelam os esforços dos formadores referenciais em ofertar espaços para desenvolvimento pelo diálogo, indicando que apesar da constatação de ser a estratégia expositiva a mais utilizada (84%), o conhecimento construído em diálogo é uma constante em suas práticas.

Seminários (45%), exercícios “para casa” (42%), prova (39%), resumos (24%), questionários (16%), fichamentos (13%), prova domiciliar (8%) e teste (5%) foram as estratégias relacionadas com ênfase menor às destacadas até então. São recursos que requerem um maior investimento individual, ainda que realizados em grupo, acerca do conteúdo lecionado pelo professor. Pressupõem estudos mais detidos sobre o conteúdo, e geralmente se configuram como exames para atribuição de grau. O que nos leva a inquietação: de que modo avaliam parte significativa dos professores considerados referenciais?

Pode-se verificar que os docentes referenciais dominam o conhecimento da matéria que lecionam e que, além de dominar, possibilitam mediações dignas de serem valorizadas por seus alunos. As respostas sobre a relação que o docente permite ver que tem com o conteúdo que leciona indicaram que os referenciais compreendem-no fundamentalmente, e que vão além:

“O professor dominava o assunto, trazia exemplos de diversos autores, tinha bastante conteúdo, passeava entre um e outro autor da disciplina.” (Aluno 6)

“Tem um domínio excelente acerca dos conteúdos que leciona. Demonstra de forma clara e objetiva nas aulas e palestras das quais participa.” (Aluno 7)

“Ela domina muito o referencial que leciona, mas não tem medo de dizer que não sabe algo e que vai estudar mais. A prática dessa professora está intimamente ligada ao seu referencial teórico metodológico.” (Aluno 8)

Verificamos que os referenciais promovem aprendizagens, dado evidenciado pelas respostas a última pergunta do questionário, que interrogou aos estudantes o quanto consideraram ter aprendido o conteúdo sob a responsabilidade do professor. Interessou-nos saber se a eleição de referencial correspondia também, ou não, ao aprendizado do

conteúdo. A indicação foi feita a partir de uma escala entre 1 e 5, onde um se considerava pouco e cinco, muito. Vinte e seis respondentes (68%) consideraram que aprenderam ao máximo (número indicado: cinco), enquanto doze (32%) indicaram que não aprenderam tudo o que poderiam, mas aprenderam bastante (número indicado: quatro). Se aprenderam, é possível supor que os professores sabem trabalhar a matéria de tal forma para promover aprendizagens com sentido. Dominar o conteúdo em suas estruturas mais complexas não é suficiente para aprendizagens significativas. É preciso saber ensinar. E saber ensinar reside em um âmbito particular do professor, no seu conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 2005). O grupo de formadores indicados como referenciais mostra dominar de tal forma o conteúdo, que realizam mediações de ensino e aprendizagem significativas para o seu aluno, justificando a indicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam convergências entre as práticas dos referenciais indicados, e gravitam em torno de uma didática de prerrogativas afetivas, metodológicas e profissionais, pautadas pelo respeito aos discentes. Cremos que nossa contribuição na problematização das práticas dos professores referenciais foi demonstrar, através das respostas do grupo de alunos investigados, que na profissionalização para a docência é necessário evidenciar aos formadores, sobretudo, que as metodologias (concepções, estratégias e habilidades), que o conteúdo lecionado através de atributos pessoais e atitudes profissionais, e que o afetar o aluno através de uma relação dialógica horizontal, respeitosa, estimulante e motivadora são condições formadoras significativas para o processo ensino-aprendizagem.

Reconhecemos a pequena representatividade dos achados perante a infinidade de cursos de formação profissional docente. Contudo, nosso esforço pretende se acrescentar a outros, daqueles que creditam à formação inicial um papel fundamental no desenvolvimento do reservatório de saberes do professor (GAUTHIER, 1998), e que possam auxiliar o professor em ação no seu processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005), na sua intervenção pedagógica a favor de aprendizagens significativas. Pois, para Gatti (2013), não há profissionalização consistente sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

_____. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24^a ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, N. 34, 2007. [94-181]

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

REPRESENTAÇÕES DO SER PROFESSOR NO CONTEXTO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Nathalia Martins¹ - UEL - nathaliamartins92@hotmail.com

Hélio José Luciano² – UEL- helio.letras@yahoo.com.br

Luane Bertolino³ - UEL - luanebertolino@hotmail.com

Rogério da Costa⁴ - UEL - ipbrogerio@yahoo.com.br

Adriana Regina de Jesus Santos⁵ - UEL - adrianatecnologia@yahoo.com.br

CNPq.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado **“Representações do ser professor no contexto do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina”**, está vinculado a um projeto maior intitulado **“Gênero na Docência: uma representação dos discentes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina”**. Em específico o referido estudo pretende identificar e analisar as representações que os discentes do referido curso de licenciatura possuem acerca da identidade docente.

Para tal situação, é necessário considerar a totalidade que permeia o contexto em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, sendo assim, ressalta-se que ao longo do tempo, a sociedade vem passando por inúmeras alterações em razão de um cenário sociopolítico e econômico. Neste sentido, estes aspectos são transcendidos para a identidade docente afirmando uma crescente proletarização do professor, atribuindo-lhe características comuns e padronizadas imputadas pela sociedade, provocando uma crise de identidade profissional, a qual precisa ser refletida e pensada, caso contrário à disseminação desta afirmação faz com que seja construído um imaginário social, isto é, uma definição que muitas vezes não representa de fato o conceito e o contexto do ser docente, implicando desta maneira, em um entendimento fragmentado, cartesiano e de senso comum no que tange a identidade do ser professor.

Desta maneira, ao considerar que a **“docência é um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações”** (FARIAS et al., 2009, p. 58), buscamos neste trabalho promover uma reflexão sobre o significado de **“ser professor”** na sociedade contemporânea.

2. METODOLOGIA

Com intuito de responder as indagações propostas pelo estudo, optou-se por utilizar pressupostos da abordagem qualitativa, evidenciando que esta considera a realidade como importante fonte de dados, além de afirmar que o pesquisador necessita estar amparado “[...] numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco” (TRIVIÑOS, 1990, p. 131).

Desta maneira, o trabalho de coleta de dados foi realizado em três etapas. Na primeira, uma pesquisa bibliográfica, tendo como norte as orientações de Santaella e Nöth (2001, p. 160), pois, “antes de tomarmos qualquer decisão sobre a nossa pesquisa, precisamos ter o maior número de informações e de leituras que são possíveis nesta etapa de desenvolvimento”.

Posteriormente, à pesquisa de campo, a qual foi realizada com discentes do 1º e 4º ano do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, com intuito de analisar a representação dos mesmos ao ingressarem no curso e ao concluírem o mesmo, pois desta maneira pode-se analisar se houveram modificações em relação à concepção do “ser professor”. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com a pergunta: “O que é ser professor?”, a qual poderia ser respondida de forma escrita ou por meio de um desenho.

Para analisar as representações dos alunos, utilizamos como metodologia a análise do discurso, pois por meio desta é possível conceber “a linguagem como mediação entre o homem e a realidade o que torna possível uma mudança do imaginário social dos sujeitos e conseqüentemente a da transformação do homem na realidade” (ORLANDI 1999, p.15).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar o discurso dos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, foi necessário constatar que o curso organiza suas atividades acadêmicas, distribuídas aproximadamente em 2800 horas, em três eixos formativos: básico, complementar e livre. A formação básica pretende fornecer subsídios teórico-metodológicos para a compreensão do ensino e da pesquisa em Ciências Sociais. O eixo complementar oferece conteúdos múltiplos e interdisciplinares para o cientista social. O eixo livre caracteriza-se pela possibilidade de aprofundamento em temas de interesse de cada estudante.

Desta maneira, foi possível analisar com mais propriedade os dados coletados com os discentes do referido curso, faz-se necessário ressaltar que por meio dos dados coletados foi possível constatar que em suma maioria os discentes apresentam uma representação em torno do ser professor, pautada nos seguintes aspectos: vocação, coragem, o ser guerreiro, gênero, dotado de poder e ato de amor.

Neste sentido, ressalta-se que os 29 discentes do 1º ano do curso de Ciências Sociais que participaram da pesquisa ressaltaram representações relativas ao ser professor inspiradas em modelos idealizados ou que expressam sentimentos de vocação, família e valor moral, como se pode observar nos discursos abaixo:

[...] ser professor é ser um guerreiro, é ter a missão de mudar um país com o mínimo de salário para viver e sem estrutura para preparar uma aula e passar o conhecimento adequadamente, pois tudo é o mais precário possível. Por todos estes motivos, os meus parabéns a todos os mestres do saber, que tem o dom de ensinar nestas condições [...] (Aluno 20 – Ciências Sociais).

[...] para mim, ser professor é preciso paixão, não pensar simplesmente enquanto você poderá ganhar [...] ser professor se resume em duas simples palavras; amor e coragem (Aluno 3 – Ciências Sociais).

Acredito que escolher a profissão docente é realmente escolher com o coração, foi o meu caso; ser professor é acreditar que podemos participar para a melhoria e a evolução das pessoas. (Aluno 9 – Ciências Sociais).

O professor é um mestre em que ensina os caminhos da sabedoria aos seus súditos, para que um dia em sua ausência tal, possa ser seu sucessor. (Aluno 10 – Ciências Sociais).

Outro aspecto relevante referente à coleta de dados é o processo que os alunos fazem de transição da concepção que apresentam do ser professor para o exercício da profissão, pois os alunos 1º ano citados acima, apresentam as seguintes representações em relação à categoria exercício da docência:

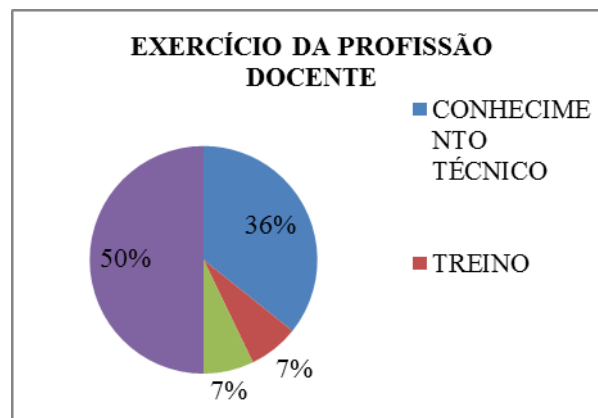


Figura 1 – Resultado da pesquisa de campo realizada no curso de Ciências Sociais
Fonte: Organizado pelos autores, a partir do questionário respondido.

Destarte, por meio das respostas dos discentes destacam-se as quatro concepções citadas acima, onde estas são representações equivocadas que se encontram cristalizadas socialmente sobre um exercício docente pautado em uma prática técnica e sem reflexão, pois “[...] tendem fortemente para o lado da pressão e dos estímulos ao rendimento [...] não exigem um docente profissional e até mesmo preferem um docente que domine e execute os métodos e as técnicas reputados eficazes e comprovados” (LESSARD, 2006, p. 231).

Assim, as representações expostas não apresentam reflexão sobre o ser professor ou o exercício da docência como um sujeito histórico e social, como alguém que problematizará situações e por meio destas irá conduzir a mediação do conhecimento científico.

Todavia, as falas acima nos remetem ao estudo realizado por Lemos, França e Machado (2002), onde os referidos autores afirmaram que a maioria dos professores participantes da pesquisa apontaram que para ser professor, é necessário, “[...] gostar do que faz, doar-se e ser escolhido por Deus [...]” (p. 151), características estas denominadas de esfera subjetiva da profissão. Destarte, a esfera subjetiva reflete a percepção que o professor desenvolve muito mais como pessoa do que como profissional. Assim, a representação do professor vocacionado tem suas origens no universo cultural daqueles sujeitos que consideram a escola a grande redentora dos males da sociedade, capaz de provocar e efetuar mudanças nas pessoas pelo simples fato de existir enquanto instituição responsável por conduzir as gerações ao domínio do código social exigido.

No que tange aos alunos do 4º ano do curso em questão, totalizando 14 participantes, estes relacionaram o ser professor a categoria de gênero e alguém dotado de poder e amor, como podemos constatar nas falas abaixo:

A representação do professor para mim é de uma mulher paciente, educadora, criativa, inteligente, que possa resolver problemas tomando soluções imediatas, motivada e principalmente que goste muito de sua profissão. (Aluno 11 – Ciências Sociais)

[...] um sujeito social dotado de poder institucional para transmitir conhecimentos normatizados a outros sujeitos, normalmente, com idades inferiores a sua. Ele pode se valer dessa posição para agir a favor ou contra correntes ideológicas que influenciam e definem os conhecimentos normativos. (Aluno 7 – Ciências Sociais).

[...] o amor, o respeito, a atenção, a dedicação, o compromisso e a responsabilidade são comportamentos que permitem ao professor organizar seu ensino e favorecer a aprendizagem do aluno. (SUGAHARA; SOUZA, 2010, p. 89).

Tendo como parâmetro as falas acima se percebe que a representação do ser professor relacionado à maternidade, ao poder, respeito, dedicação, compromisso e ato de amor e heróismo refere-se à ideia do mestre a ser seguido, e que vai fazer a diferença na vida dos alunos. O seu trabalho é algo mágico e encantador.

Os dados apontados até o momento nos remetem a identificar que os discentes não estão analisando o ser professor de maneira crítica e reflexiva, o que implica no desvio de uma real identidade do ser e fazer docente.

Neste sentido, as respostas sobre o exercício docente se dividiram em: sistematizar conhecimento, transmitir conhecimento, mediação e prática docente como se pode analisar no gráfico apresentado:

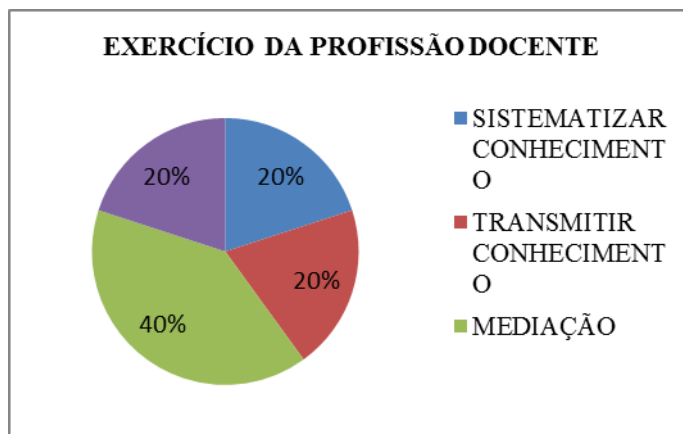


Figura 2 – Resultado da pesquisa de campo realizada no curso de Ciências Sociais

Fonte: Organizado pelos autores, a partir do questionário respondido.

Perante os dados expressos pelos discentes do 1º ano do curso de Ciências Sociais, percebe-se que as representações não se manifestam com tanta intensidade no 4º ano, o que indica que houve um processo de desnaturalização destas representações, e novas compreensões foram construídas no percurso da licenciatura, entretanto ainda apresentam resquícios do senso comum que permeiam a concepção.

Ficou evidenciado também que o discurso dos concluintes é divergente dos ingressantes, já que, os discentes do último ano têm uma visão do exercício da docência de modo mais reflexivo. Tais constatações levam a inferir de que a organização e o currículo do curso permitem o pensar sobre a futura profissão, obtendo um profissional com prática social, que possivelmente trabalha com a construção do conhecimento na relação dialética que estabelece com o aluno, tendo seu exercício pautado em uma ética profissional, busca adquirir e produzir conhecimento e atua em sala de aula com primor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado foi possível constatar que as representações sobre o ser e o fazer docente no entendimento dos discentes do curso de Ciências Sociais apontam a necessidade de refletir sobre o conceito e o contexto do professor, auxiliando desta maneira no repensar da identidade profissional.

Para tanto é necessário que o referido curso trabalhe no sentido de problematizar, discutir e entender melhor o que significa o ser e o fazer docente, pois os discentes estão de certa forma, “lançando um olhar” para o futuro como docentes, ou seja, estas representações carecem ser questionadas e ressignificadas, pois caso não sejam, possivelmente serão reproduzidas na prática docente.

Pois, foi possível compreender que os graduandos do curso de licenciatura, futuros professores, buscam valorizar e respeitar o profissional do professor, dando-lhe características que de certa forma, perpassam sua profissão docente, mas muitas vezes, o modo como o professor tem sido representado socialmente acaba por encaixá-lo em modelos técnicos de ensino, apresentado como um mero transmissor de conhecimentos, cujo espaço é apenas a sala de aula. Neste sentido, cabe aos professores em formação, uma retomada na ideia da natureza do exercício e na identidade da profissão docente, ou seja, compreender o professor a partir daquilo que compete à função docente, tanto no âmbito de uma dimensão pedagógica, quanto de uma função política do professor, pois o docente não pode se:

[...] pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância sua maneira de ser, de pensar politicamente. Não pode escapar à apreciação dos alunos. A maneira como eles me percebem tem importância capital para o desempenho. Daí, então, que uma das preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p.37).

Portanto, é necessário que os graduandos do curso de licenciatura em Ciências Sociais tenham ações do pensar e repensar na identidade docente e no exercício o qual irá exercer e que este processo propicie reflexões que contribuam significativamente para a construção do seu imaginário enquanto futuro professor.

REFERÊNCIAS

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMOS, Kátia Regina Figueiredo; FRANÇA, Sonia Maria Mendes; MACHADO, Vanda Moreira. **Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 223-240, jan.-abr. 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso.** 1º ed. Campinas – SP, editora Pontes, 1999.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem cognição, semiótica, mídia.** 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SUGAHARA, Leila Yuri; SOUZA, Clarilza Prado. **Análise dos significados de afetividade como condição do trabalho docente.** Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 75-91, jul./dez. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA: A PERSPECTIVA DOS ENVOLVIDOS

Camila Rinaldi Bisconsini - UEM.

Patric Paludett Flores - UEM.

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira - UEM.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial nos cursos de licenciatura pode ser entendida como uma formação que corresponde ao período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar a carreira docente (CARREIRO DA COSTA, 1994). Contudo, não se pode achar que esta formação inicial vai oferecer “produtos acabados”, mas se deve encará-la como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Dentre todos os elementos que se interligam a esta construção docente, pode-se destacar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um dos *lócus* desse processo, o qual é entendido como um momento da formação inicial que exige um período de permanência no campo de atuação da área pretendida, e constitui uma relação pedagógica direta do acadêmico com o seu meio de intervenção profissional. De acordo com Rios (2010, p. 88), “É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário”. Nessa fase se oportunizam as tentativas de exercer o papel de professor, com chances de erros e acertos, numa dinâmica instável que provoca a aprendizagem cadencialmente.

Conforme Marques; Ilha e Krug (2009), um dos mais importantes componentes curriculares de indiscutível relevância para a formação dos acadêmicos é o ECS. Este tem por atribuições precípuas, colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, desenvolvendo-se estilos de ensino, possibilitando adequadas seleções de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, entre outras finalidades. Para tanto, o ECS deve fornecer subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático a fim de que possa desenvolver um trabalho docente competente (TEIXEIRA, 1994). Pimenta e Lima (2004) apontam que no caminho entre universidade e escola os acadêmicos constroem uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens para compreender e ultrapassar a realidade.

Levando em consideração os aspectos supracitados em relação ao ECS, este trabalho buscou considerar o desenvolvimento do estágio sob a perspectiva dos envolvidos, de modo a considerar seu contexto de atuação e as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da ação, por entender que estes podem fornecer indicativos vitais para o aprimoramento deste momento de formação. Ao aprender a ensinar os estagiários se envolvem nas práticas e interesses compartilhados pelos membros da comunidade escolar (CUNHA; BASTISTA; GRAÇA, 2014), assim, nesse ambiente, a aprendizagem se fortalece por meio das interações com pessoas experientes.

Dessa forma, tendo por base o reconhecimento da importância desse momento de formação inicial, objetivou-se analisar o entendimento de estagiários, professores supervisores e professores coordenadores sobre a organização do estágio curricular supervisionado em seis cursos de licenciatura de uma universidade pública da região norte do Paraná.

2.METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como enfoque metodológico a abordagem qualitativa. Esta abordagem é utilizada há muito tempo pelos campos da sociologia, antropologia e educação, em que pode ser descrita como uma pesquisa etnográfica, fenomenológica, interpretativa, entre outras (THOMAS; NELSON, 2002).

“[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY,1995, p. 21). Triviños (2011) também menciona que a pesquisa qualitativa pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo.

Como sujeitos da pesquisa participaram 130 acadêmicos do último ano dos seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, História e Pedagogia. Vale ressaltar que esses acadêmicos deveriam estar matriculados nas disciplinas de ECS na universidade pesquisada. Também participaram seis coordenadores de ECS dos referidos cursos, além de seis professores supervisores que recebiam alguns desses estagiários nas escolas.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada (direcionada aos coordenadores e supervisores) e um questionário (direcionado aos estagiários) com questões fechadas e abertas. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

A pesquisa teve a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o Parecer nº. 16876.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos seis cursos de licenciatura em que a investigação aconteceu, estagiários, coordenadores de estágio e professores supervisores foram questionados em relação a questões operacionais e pedagógicas do ECS, tais como o planejamento das regências, o acompanhamento dos trabalhos vinculados ao papel do estagiário, a contribuição do ECS para a futura atuação profissional e a aplicabilidade dos saberes mobilizados na formação inicial.

O planejamento das aulas foi um elemento averiguado, por entendermos a complexidade dessa tarefa em meio às responsabilidades de um professor e por considerarmos um desafio para o estagiário, em função de sua inexperiência no que se refere às decisões metodológicas e de conteúdo. Dessa forma, questionamos sobre os responsáveis por apoiar os estagiários na elaboração do planejamento. Em todas as licenciaturas, o ator mais citado pelos próprios estagiários foi o professor do componente curricular “Estágio Curricular Supervisionado”, e possivelmente esse docente tenha sido lembrado, pois a regularidade com que encontra os acadêmicos permite momentos de discussão acerca dos desafios vivenciados nas escolas campo de estágio e das possibilidades de enfrentamento e superação dessas dificuldades, questões estas que refletem na ação de repensar constantemente o planejamento. Os supervisores que recebem esses estagiários, por sua vez, afirmaram não participar dessa etapa inicial do processo, o que pode distanciá-los dos acadêmicos e fragilizar o desenvolvimento das aulas.

Segundo Marques e Krug (2009) é durante a prática do ECS que o acadêmico exerce a tarefa de docente, no qual ele necessariamente deve privilegiar a prática de planejar, tanto no que se refere ao planejamento de curso como também na elaboração do plano de aula. Essa ação se caracteriza como um momento em que o estagiário busca se aprofundar em uma

determinada base teórico-metodológica, entendendo a importância de se planejar, bem como, aprendendo a construir um bom trabalho de forma responsável e organizada. Nessa direção, Serrão (2006, p. 138) destaca que “o planejamento é visto como um instrumento que permite ao sujeito que realiza a atividade estabelecer o norte de sua própria atividade, definindo os objetivos da mesma e abrindo um leque de caminhos possíveis”. Contudo, para que isso realmente ocorra é preciso que haja um acompanhamento de profissionais experientes que possibilitem ao estagiário, aprendiz, uma referência para os momentos de dificuldades, resolução de problemas e de desenvolvimento da sequência das aulas organizadas pelo acadêmico durante o estágio. Dessa forma, destaca-se a relevância do professor da disciplina de ECS, do orientador e, principalmente, do professor supervisor da escola com esta ação de construir; executar e avaliar este planejamento.

Outro aspecto abordado diz respeito ao acompanhamento das fases de observação, participação e direção (por meio das regências) durante o ECS, em que os estagiários de todos os cursos asseguraram serem imprescindíveis as visitas de seus orientadores às escolas. Os supervisores declararam participar de todas as regências, em função do receio em manter os estagiários desacompanhados com as turmas e pela necessidade de, ao final das regências, indicar as mudanças necessárias. Sobre essa questão, os coordenadores de estágio afirmaram que docentes de seus departamentos visitam os estagiários semanalmente ou sempre que é possível. Para enriquecer a discussão, Bianchi, Alvarenga e Bianchi (1998, p. 16) apontam que estagiar é tarefa do acadêmico, mas “[...] supervisionar é incumbência da universidade, que está representada pelo papel do professor”. Como o professor orientador precisa acompanhar os estagiários pelos quais é responsável, entende-se então que a supervisão igualmente pode ser realizada por ele.

Entende-se que este processo de acompanhamento e, principalmente, de corresponsabilidade pelo estagiário se faz relevante e primordial por parte dos professores orientadores, coordenadores e supervisores, acompanhado das escolas, pois é necessário que ambos se sintam também responsáveis pelo processo de formação desse futuro professor, na tentativa de realmente efetivar a interação entre universidade e escola, para assim, talvez amenizar as lacunas na formação inicial de professores (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2012).

Sobre a perspectiva dos atores em relação à contribuição do ECS para a futura atuação profissional, perguntamos aos estagiários sobre essa relação entre os saberes mobilizados nos diversos componentes curriculares e a realidade das escolas campo de estágio. No entendimento desses acadêmicos, o estágio é uma possibilidade potencial de

facilitar a futura atuação docente, por minimizar o medo do desconhecido e aproximar da realidade de trabalho. Entretanto, de modo geral os estagiários declararam que lamentavelmente a formação inicial é frágil em seus encaminhamentos didáticos, ao ter poucas iniciativas, nos diferentes componentes curriculares, de relacionar os conteúdos com a prática diária do professor atuante na educação básica. De acordo com Anastasiou (1998), o ensino provoca a aprendizagem por meio de tarefas constantes dos sujeitos do processo. Em relação ao assunto, os supervisores acreditam que sua contribuição para a formação inicial dos estagiários se dá, principalmente, por meio da fase de observação do ECS, pois alertam que essa é a oportunidade de se perceber a dinâmica do professor em sala de aula.

Ainda sobre a comunicação entre os conteúdos e a realidade de trabalho, os estagiários citaram os componentes curriculares que acreditam ter maior proximidade com os trabalhos vivenciados nas escolas: Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino e Didática, a qual é “[...] parte essencial da formação e da prática docente” (RIOS, 2010, p. 54). Os coordenadores de estágio estão certos de que há vínculo entre as discussões arroladas na formação inicial e o dia a dia da educação básica, entretanto, assinalaram que ainda há descompasso entre os conteúdos e as exigências da rotina nas escolas. Por sua vez, os supervisores não percebem a exposição de conteúdos que deveriam ser trabalhados na formação inicial, apontando para uma desconexão entre universidade e escola.

No estudo de Flores (2013), analisou-se um curso de licenciatura de uma universidade pública do Rio Grande do Sul, e se percebe que uma das barreiras para o processo de formação do ser professor, na percepção dos sujeitos da pesquisa, é a não aproximação dos componentes curriculares com a realidade escolar. Esse fato acaba desarticulando a teoria da prática, pois proporciona ao estagiário uma teoria que não condiz com a prática que se apresenta à ele dentro do ECS, sendo assim, como podemos pensar em futuros docentes preparados para o campo de atuação nos dias de hoje, se sua base de formação para a escola atual não retrata a realidade? Como afirma Rios (2010, p. 27, grifo nosso), “O fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade”. Pensar neste aspecto é primordial para os cursos de formação de professores, pois cada vez mais, aumentam-se as lacunas nesse processo e diminuem-se as soluções de enfrentamento das dificuldades encontradas dentro dos cursos de licenciatura, especialmente, no que diz respeito à construção de profissionais qualificados.

Vale ressaltar que se faz importante compreender o ECS enquanto um espaço que articula as demais disciplinas com o campo de atuação profissional, na tentativa de se caminhar em direção da interdisciplinaridade, uma vez que uma ação completa a outra.

Um processo que igualmente é integrante do acompanhamento durante o ECS é a avaliação. Os supervisores foram questionados sobre esse aspecto e parte destes relatou que alguns orientadores encaminham, por meio dos estagiários, uma ficha que contém itens a serem observados pelos professores durante as regências. Outros supervisores afirmaram desconhecer documentos específicos de avaliação que seriam elaborados por docentes da universidade. Apesar dessa fragilidade na oportunidade de aproximar os atores envolvidos com o ECS, todos os supervisores apontaram que avaliam aspectos relacionados ao domínio de conteúdo, além de possibilitar um retorno aos estagiários quanto à sua postura durante as regências (*feedback*). Ainda no que se refere à avaliação, os coordenadores de estágio de cada curso informaram apenas acerca de relatórios entregues pelos acadêmicos ao longo do ano aos seus professores de ECS.

Em relação aos exemplos de avaliação, é importante destacar que a experiência do estágio é rica em relações e aprendizagens para a futura atuação profissional, e sendo assim, esse momento deveria ser registrado com acuidade pelos discentes. Para sustentar tal pensamento, Fernandes e Almeida Júnior (2012) destacam a importância de fazer esse registro com a produção de textos sobre as vivências do estágio, pois provoca a reflexão dos estagiários sobre a ação, o que pode ajudar a enriquecer sua aprendizagem como futuros professores. Para que os discentes pensem dessa forma é preciso, segundo Barbosa-Rinaldi (2008, p. 203), que o papel do docente na formação inicial seja o de “[...] mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão”. Nesse sentido, os docentes envolvidos na formação inicial de professores podem possibilitar atividades reflexivas sobre as ações diárias do estágio supervisionado e assim propiciar aos estagiários maiores subsídios para a preparação de sua futura profissão docente.

Percebem-se aproximações entre a forma de organização do ECS nos seis cursos de licenciatura envolvidos com a pesquisa (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, História e Pedagogia). Entende-se a necessidade de maior comunicação entre estagiários, coordenadores e supervisores, antes mesmo do início do ECS, para que as particularidades dessa fase, constituinte da formação inicial, sejam discutidas e se tomem decisões para a constante qualificação pedagógica e organizacional desse processo. Já que, atualmente, percebe-se na literatura que a maior parte dos acadêmicos até então, não têm

experiência perante uma sala de aula com a postura de professor e, na maioria das vezes, não sabe como se portar frente a uma. Januário (2008), ao abordar esta temática, destaca essa insegurança por parte dos estudantes ao iniciar um curso de licenciatura, e ressalta o receio que os acadêmicos têm em uma sala, deixando evidente que o ECS é o primeiro contato que muitos possuem como vivência, iniciando-se o processo de “mutação” aluno-professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das questões abordadas junto aos estagiários, supervisores e coordenadores de estágio, conclui-se que há aproximação entre as seis licenciaturas participantes da pesquisa, no que diz respeito à organização do ECS. Apesar das particularidades de conteúdo, corpo docente e disposição curricular entre os cursos, observaram-se dificuldades comuns a todos eles, o que pode indicar a indispensabilidade em repensar o estágio obrigatório nesses contextos.

Há um destaque para a necessidade de aproximação entre os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares e as exigências do cotidiano dos professores nas escolas.

Faz-se necessário encontrar estratégias que minimizem os problemas apontados pelos atores do ECS, a favor desse momento de aprendizagem e troca de experiências provocadas pelas interações estabelecidas na rotina da universidade e da escola, no sentido de aproximar essas duas instituições e contribuir para um crescimento qualitativo da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A. O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.37, p. 977-995, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Autores Associados, 1998.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p.185-207, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v.5, n.1, p. 26-39, 1994.

CUNHA, M. A. da; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Um olhar sobre o estágio em educação física: representações de estagiários do ensino superior público português. In: BATISTA, P.; QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. (Org.). **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física**. Porto: FADEUP, 2014.

FERNANDES, A.P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.S. Aprendizagens no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros. In: II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física, 2012, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, p.1411-1419, 2012. 1 CD-ROM.

FLORES, P. P. **A identificação docente no curso de licenciatura em Educação Física: Facilidades e dificuldades na construção do ser professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

JANUÁRIO, G. O Estágio Supervisionado e suas Contribuições para a Prática Pedagógica do Professor. In: Seminário de História e Investigações de/em Aulas de Matemática. **Anais...** Campinas, p.1-8, 2008.

MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua integração com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n. 73, p. 1-10, 2009.

MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. O acadêmico de Educação Física vivenciando a Prática de Ensino: planejamento e desempenho nas aulas. **Revista VirtualP@rtes**, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.partes.com.br/educacao/academicof.asp>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, O. P. B. Didática e Prática de Ensino na licenciatura: que conteúdo. In: VII ENDIPE. **Anais...**, Goiânia, p. 35, 1994.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: O QUE RELATAM OS PEDAGOGOS

Ana Paula Fantinati Menegon de Oliveira – UNESP/Bauru - anapaulafmoliveira@gmail.com

Fabio Schwarz Soares dos Santos – UNESP/Bauru – fabioschwarz@yahoo.com.br

Renato Eugênio da Silva Diniz- UNESP/Botucatu - rdiniz@ibb.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Na educação formal, ou seja, nas instituições escolares, o primeiro contato da criança com esse ambiente, com o ensino e aprendizagem sistematizados é mediado pelo pedagogo, também denominado professor polivalente.

O pedagogo desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social dos alunos, deste modo ao concluir o curso de Pedagogia, o professor precisa estar apto a cuidar, educar e compreender as crianças, ter postura investigativa, ter conhecimentos sobre gestão, bem como ministrar os conteúdos das diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme expresso na Resolução CNE/CP nº 1/2006

Art. 5º O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:

[...] III fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

[...] V reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI ensinar Língua Portuguesa, Matemática, **Ciências**, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

[...] IX identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...]
(BRASIL, 2006, p.11, grifo nosso)

Com base ao acima apresentado, torna-se evidente que as atribuições e exigências são inúmeras e diversas, o que configura um quadro de grande complexidade para a atuação do docente. Neste sentido, Cruz e Neto (2012) destacam que o cerne do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a polivalência, uma vez que este profissional trabalha predominantemente com a formação do ser humano.

Formação essa constituída de várias dimensões, que requer um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar. Assim, exercer a polivalência não seria apenas operar um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar (CRUZ; NETO, 2012, p.389).

Deste modo, observa-se que a polivalência exercida pelo professor dos anos iniciais envolve-se da interdisciplinaridade, considerando o trabalho com as diversas disciplinas, bem como com a formação humana de seus educandos.

Além disso, uma questão que merece destaque é o fato de o professor polivalente poder retomar conteúdos que não foram apropriados pelos alunos ao trabalhar com diferentes áreas de forma simultânea. É permitido a esse professor conviver por mais tempo com seus alunos podendo contribuir para a formação integral destes, “[...] dado que requer do professor polivalente uma atitude flexível para ensinar e aprender” (CRUZ; NETO, 2012, p.389).

É nesse contexto, que a presente pesquisa foca a questão do Ensino de Ciências pelos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), destacando que o Ensino de Ciências nestes anos de escolarização apresenta algumas peculiaridades quando comparado aos dos anos subsequentes, sendo a principal característica o fato de ser ministrado por um professor polivalente, em geral responsável pelo ensino de todas as disciplinas.

Destaca-se que a escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui, primordialmente, a função de alfabetizar e letrar as crianças tanto na língua materna como em relação aos conhecimentos matemáticos, por meio dos quais os seres humanos adquirem acesso às demais disciplinas. Entretanto defende-se que é papel do trabalho educativo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 7).

Sendo assim, para se formar um cidadão consciente e atuante no seu cotidiano, aquele que consegue compreender e decidir faz-se necessário o ensino dos conhecimentos clássicos acumulados ao longo da história da humanidade, o que inclui a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Vale mencionar que “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (SAVIANI, 2003, p. 13). São conhecimentos essenciais que possibilitam a apropriação e compreensão do mundo no qual vivemos, com suas relações sociais, econômicas e políticas.

Para que o aluno tenha acesso ao saber erudito, é necessário que saiba ler e escrever, bem como conheça a linguagem dos números, da natureza e da sociedade, “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das **ciências naturais** e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2003, p. 14, grifo nosso).

Acredita-se que o Ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental deva contribuir para a formação de cidadãos informados e críticos, objetivando a aquisição do conhecimento científico para a compreensão de si mesmo e do mundo, conscientes de que se trata de uma construção humana, sujeita às influências sociais, econômicas, culturais e políticas de cada tempo, de modo que esses conhecimentos auxiliem a tomada de decisões em assuntos relacionados às Ciências, e facilitem nos assuntos relevantes do cotidiano.

Nesse contexto, formar cidadãos críticos significa que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos científicos, para que diante das situações reais, consigam analisá-las ponderando os prós e os contras, tomando decisões a partir de reflexões que promovam ações conscientes.

Corroborando com tais colocações, faz-se oportuno mencionar que

A ciência, portanto, merece lugar destacado no ensino como meio de cognição e enquanto objeto de conhecimento. Isto é, sua grande importância consiste, ao mesmo tempo, em elevar o nível do pensamento dos estudantes e em permitir-lhes o conhecimento da realidade - o que é indispensável para que as jovens gerações não apenas conheçam e saibam interpretar o mundo em que vivem, mas também, e sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo (SAVIANI, 2003, p. 71).

Sendo assim, é imprescindível que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças entrem em contato com conteúdos de Ciências Naturais, utilizando tais assuntos nos textos de alfabetização, por envolverem questões que despertam curiosidade nas crianças. Conforme recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais (BRASIL, 1997, p. 62),

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever.

Desta maneira,

[...] o trabalho com as ciências, articulado ao processo de aquisição da língua materna, pode contribuir para que as atividades de leitura e escrita sejam contextualizadas e repletas de significados para os alunos. Essa tarefa solicita iniciativas docentes para o uso sistemático de diferentes gêneros textuais em sala de aula. A ação do professor, como um leitor mais experiente, é imprescindível para inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem gradativa das crianças, tanto no que se refere à aprendizagem da língua materna, quanto em relação às questões subjacentes ao Ensino de Ciências e alfabetização científica (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 860-861).

Os conteúdos de Ciências Naturais podem contribuir para contextualizar as situações vivenciadas pelas crianças, estimulando a busca pelo conhecimento, propondo situações que despertem a curiosidade.

Deste modo, a presente pesquisa objetiva apresentar a visão dos pedagogos formados em uma Universidade Estadual Pública presencial sobre sua formação inicial em relação ao Ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendendo contribuir com essa discussão, bem como apresentar fatores que podem auxiliar em melhorias na estruturação tanto das disciplinas como da grade curricular do curso

2. METODOLOGIA

A pesquisa norteou-se por uma abordagem investigativa de natureza qualitativa (MINAYO, 2000; MARTINS, 2004).

A coleta dos dados ocorreu por meio de um questionário encaminhado via correio eletrônico, direcionado aos alunos formados no curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2005 a 2012 de uma Universidade Estadual Pública presencial localizada no interior do Estado de São Paulo.

Participaram efetivamente da presente pesquisa 27 Pedagogos identificados ao longo do trabalho como P1 ao P27.

Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (1977), no qual o conceito central é o tema. As categorias foram estabelecidas considerando os “núcleos de sentido”, com o intuito de facilitar a exposição dos resultados encontrados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lorenzetti e Delizoicov (2001) comentam que são poucas as pesquisas que abordam a formação do pedagogo e o Ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais, uma vez que a maioria dos estudos sobre o tema nessa etapa de ensino está centrada em discutir os materiais e recursos didáticos e procedimentos metodológicos em aulas de Ciências.

Ao serem questionados sobre “Como foi e como avalia sua Formação Inicial para o Ensino de Ciências?”, as respostas foram inicialmente agrupadas conforme as posições em relação à avaliação dessa formação, foram identificados 4 blocos de respostas e suas respectivas justificativas:

- Positiva (P2; P7; P10; P12; P26): neste bloco encontram-se as respostas que avaliaram a formação inicial positivamente, ou em cujas respostas encontram-se indicações que remetem a situações positivas, satisfatórias e suficientes.

- *Estrutura do curso de Pedagogia*: as respostas que comentaram positivamente sobre as disciplinas, aulas, conteúdos e professores com os quais tiveram contato na universidade, bem como as justificativas que remeteram a questão da finalidade da educação estão contempladas nesta categoria. Exemplo de resposta obtida:

P12 – *“Ótima. Tive bons professores na universidade que me abriram o caminho fornecendo conhecimento suficiente para atuar como Pedagoga”.*

P7 – “Foi tranquilo! Uma matéria que eu sempre gostei por “resolver” minhas curiosidades, matéria que sempre trazia algo novo e interessante. No entanto não tive professores que se destacaram ou que “traumatizou”, se assim posso dizer!”

- Negativa (P3; P4; P5; P6; P13; P15; P17; P22; P23; P25; P27): este bloco contempla as respostas que avaliaram a formação de modo negativo, bem como apresentam indicações de insatisfação ou insuficiência.

- *Estrutura do curso de Pedagogia*: nessa categoria encontram-se as respostas que mencionaram aspectos negativos relacionados às disciplinas, aulas, conteúdos, professores e a finalidade do curso. Exemplo de resposta obtida:

P3 – “Foi muito básica e superficial, acredito não ter dado todos os parâmetros para entrar na sala de aula e ensinar [...]”

P4 – “[...] O curso é mais voltado para a questão da alfabetização e, conteúdos relacionados ao Ensino de Ciências não são trabalhados, o que faz com que a formação inicial do pedagogo nesse quesito seja falho.”

P13 – “Deixa muito a desejar, assim como todos os conteúdos específicos que acabamos aprendendo na prática. Os conteúdos que tivemos um contato maior na faculdade foram de alfabetização e matemática, mesmo assim insuficientes. Quanto ao Ensino de Ciências, os conteúdos abordados na faculdade não são os conteúdos que devemos trabalhar na educação infantil ou educação fundamental de acordo com os PCNs, também não são ensinadas metodologias adequadas para o Ensino de Ciências para crianças.”

- *Fontes distintas de aprendizagem para docência*: as respostas que citam outros cursos, projetos e formações além da graduação. Exemplo de resposta obtida:

P6 – “Muito ruim, o que me deu base para trabalhar ciência foi este projeto no qual nas capacitações eu aprendi muito”

- *Dificuldades na atuação*: nesta categoria estão as respostas que apontam que a formação não proporcionou a capacitação suficiente para atuar em sala de aula. Exemplo de resposta obtida:

P23 – “Minha formação inicial para o ensino de Ciências em minha opinião foi precária e bastante distante da realidade da sala de aula. Hoje atuando como professora de Ciências para o ensino fundamental I sinto um pouco de dificuldade em abordar determinados conteúdos que me exigem muito estudo e planejamento”.

- Em partes (P1; P8; P9; P11; P16; P18; P19; P21): as respostas que apresentaram comentários positivos e concomitantemente questões negativas da formação foram agrupadas neste bloco.

- *Estrutura do curso de Pedagogia*: as respostas que emitiram comentários sobre as disciplinas, conteúdos, professores e finalidade do curso como justificativa para a formação inicial não ter sido nem totalmente positiva e nem negativa, apresentando lacunas. Exemplo de resposta obtida:

P9 – “Mediana. Acredito que precisaria de mais matérias sobre este assunto e com mais abordagens práticas, pois tivemos poucos exemplos. Aprendemos maneiras, em sua maioria, já conhecidas em nossa própria formação como educandos.”

P18 – “A abordagem durante o curso de pedagogia para o Ensino de Ciências foi bom, porém considero que a quantidade de horas incumbidas para este assunto na formação da pedagogia foi pouco, poderia ser mais aprofundado.”

- *Cursou magistério*: repostas em que a formação inicial deu-se a partir do magistério, sendo os comentários mesclados entre a formação universitária e o mesmo. Exemplo de resposta obtida:

P1 – “Acredito que a formação inicial me deu os subsídios necessários, mas também atribuo isso ao magistério pois a graduação é um espaço mais para a pesquisa e o enfoque não estava tão voltado ao ensino.”

P16 – “Minha formação começou no magistério [...] Considero uma formação razoável e me sinto capaz e à vontade para buscar informações pois meu conhecimento de ciências não é suficiente para ensinar. Não sou especialista, tenho um conhecimento bem básico e por isso preciso estudar muitos assuntos antes de ensiná-los. Sinto-me mais preparada para pesquisar primeiro sobre o assunto do que ensinar somente o que eu sei”.

- Não respondeu (P14; P20; P24): neste bloco encontram-se os sujeitos que deixaram de responder a questão.

Relevante perceber que ao avaliarem a formação inicial para o ensino de Ciências, tantos os professores que a avaliaram de forma positiva, como negativa ou em partes utilizam a estrutura do curso de Pedagogia como justificativa, ou indicando que ele deu subsídios necessários para sua atuação por oportunizar a aprendizagem através de aulas interessantes e dinâmicas, ou mencionando que o foco foi em alfabetização e matemática deixando de lado o Ensino de Ciências.

Além disso, nota-se que algumas respostas mencionam o fato de ter cursado magistério (P1 e P16), ou seja, a formação inicial começou antes do curso superior, o que é indicado como um fator importante na formação, possibilitando que esse profissional sintasse capaz de pesquisar e estudar para apropriar-se melhor do conteúdo que será trabalhado em sala de aula.

A maior concentração das repostas consideram a formação inicial negativa, aparecendo como justificativas para tal julgamento, a oportunidade de aquisição de conhecimentos fora do ambiente da graduação, que foi no caso um projeto do qual participou (P6) e também a sensação de despreparo frente à atuação em sala de aula (P23). Além disso, as colocações dos professores são corroboradas com as informações encontradas por Gatti e Barretos (2009, p. 257) sobre a formação dos professores serem precárias e deficitárias nas palavras das autoras

[...] o processo de oferta dos cursos de licenciatura no país permite inferir que as condições de formação de professores, de modo a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.

Segundo Libâneo (2010, p. 580) ao analisar os currículos do curso de Pedagogia do Estado de Goiás, comenta que

O que se conclui é algo tão corriqueiro quanto dramaticamente verdadeiro: a formação profissional de professores para os anos iniciais requer, imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas.

Apesar da distinção dos Estados, tal afirmação condiz com as queixas dos entrevistados em relação à ausência de aprofundamento nos conteúdos de Ciências que serão ensinados para as crianças, bem como sobre as metodologias desse ensino.

Outras justificativas apresentadas pelos entrevistados apontam fatores que podem auxiliar em uma melhor estruturação tanto das disciplinas como da grade curricular do curso, objetivando oportunizar uma carga horária mais adequada que possibilite discussões aprofundados sobre o que é Ciências, quais são os conteúdos que devem ser contemplados no ensino dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como apresentar metodologias de ensino, possibilitando momentos em que os estudantes possam envolver-se com temas relevantes para proporcionar um ensino adequado e satisfatório em sua atuação em sala de aula nas escolas de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a formação inicial é o momento de efetivo contato com a futura profissão, sabe-se que se trata de uma profissão que exige estudos frequentes, principalmente na área de Ciências, nos quais ocorrem novas descobertas constantemente, porém a base deve ser sólida e proporcionar que os professores saibam onde e como pesquisar para se atualizarem e também buscarem informações para seu dia-a-dia na escola.

Desta maneira, os professores ao serem questionados sobre como avaliam sua formação inicial para o ensino de Ciências, em sua maioria consideraram-na negativa, justificando essa avaliação predominantemente remetendo a estrutura ou aos conteúdos do curso de Pedagogia. Essas informações são significativas no sentido de contribuir para melhoria tanto da formação inicial como na formação continuada desses profissionais, focando-se nas queixas sobre não ter clareza do que seja Ciências, bem como sobre os conteúdos que devem ser abordados nesses anos de escolarização (1º ao 5º ano), do como ensiná-los, sentirem falta de abordagens práticas e aprofundamento teórico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. DCNCP. Brasília, 2006.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 91, n. 229, p. 562–583, set/dez, 2010.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun., 2001.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, v. 30, n. 2, p. 289-300, Maio/Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em 10 out. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2003.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Marcia Regina. Desafios e práticas para o Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, set/dez, 2012.

PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000 - 2012)

Luana de Cássia Martins Rodrigues - UFOP- luanacassiar@yahoo.com.br

Cláudio Lúcio Mendes - UFOP – claudio.ufop@yahoo.com.br

UFOP/CAPES

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, nos anos de 1990, foi colocada em ação a reforma educacional nos moldes do Banco Mundial, seguindo a descentralização do ensino, a privatização dos serviços educacionais e a formação por competências. No Brasil, os ajustes neoliberais iniciaram, conforme Wonsik (2013), durante o governo Collor de Melo (1990-1992), prosseguiram com Itamar Franco (1992-1994) e se consolidaram nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apresentando continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no governo de Dilma Rousseff (2011- atual).

A política educacional nos anos de 1990 foi marcada por argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nesse período, responsabilidades referentes à gestão e execução dos serviços educativos foram transferidas da União para os Estados e Municípios. A colaboração entre os entes federados na promoção da educação já podem ser observados no capítulo II da Constituição Federal de 1988. No parágrafo único do artigo 23, redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, consta que a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios será fixada mediante leis complementares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 24, também aborda essa colaboração. Segundo a LDB, competem à União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarem, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. No Brasil ainda não há um Sistema Nacional de Educação que regulamente esse regime de colaboração. Conforme Dourado (2007), o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da Educação Básica. A transferência de responsabilidades não representa o abandono por parte do Estado dos

seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle (cf. BALL, 2001). Uma estratégia de governar menos para governar mais.

A reforma educacional dos anos 1990 estava em concordância com ajustes firmados em conferências como, por exemplo, a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Essa conferência funcionou como espaço de difusão das políticas internacionais para a educação. Nessa direção, o governo brasileiro intencionou satisfazer as necessidades básicas de educação por meio do Plano Decenal de Educação para Todos. Lançado em 1993 pelo MEC, um dos objetivos desse plano era assegurar, até 2003, às crianças, aos jovens e aos adultos conteúdos mínimos de aprendizagem (BRASIL, 1993). O Plano Decenal também ofereceu suporte para elaboração do Plano de Educação Nacional (PNE), aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional. Além disso, ao ampliar o dever do poder público com a educação, a LDB, aprovada em 1996, relembra compromissos que o governo brasileiro assumiu no Plano Decenal.

Pode-se dizer que os processos de mudança impulsionados pelas reformas do Estado nos anos 1990 proporcionaram uma ênfase maior na formação de professores. Os professores passam a ser considerados como essenciais para a promoção de uma educação de qualidade. Em 1996, uma das mudanças trazidas pela LDB foi a inclusão da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e o estabelecimento de diretrizes para a formação dos profissionais da educação. Embora a LDB determine que a formação de professores para atuar nos primeiros anos da Educação Básica ocorra em nível superior, também admite a formação em nível médio.

A flexibilização na formação contribuiu para a criação dos Institutos Superiores de Educação e a diversificação da oferta de cursos de formação. O Instituto Superior de Educação, ao assumir a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, emergiria como o novo *locus* da formação de professores. Esses institutos – conforme o art. 63, incisos I, II e III, da Lei LDB (BRASIL, 1996) – têm como tarefa manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, propiciar formação adequada para portadores de diplomas de educação superior que almejam atuar na Educação Básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação, nos diversos níveis. Todavia, os Cursos Normais Superiores, curso de Pedagogia, cursos de licenciaturas expandiram-se principalmente em instituições privadas que tinham mais compromisso com o lucro do que com a formação (FREITAS, 2007).

Atualmente, a formação de professores no Brasil tem sido ofertada em cinco formatos institucionais (CONAE, 2010, p. 62).

a) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio; b) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura compartilhados entre os institutos de *conteúdos específicos* e as faculdades/centros/departamentos de educação, que oferecem o curso de pedagogia e a *complementação pedagógica* dos demais cursos de licenciatura; c) nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros, escolas, que oferecem cursos de licenciatura em geral; d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionarem no interior das IES e para assumirem toda a formação inicial e continuada de professores; e) Nos centros federais de educação tecnológica (Cefet) ou instituições federais de educação, ciência e tecnologia (Ifet), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional (grifos no texto).

Embora existam esses diferentes formatos institucionais, a formação de professores continua sendo um desafio para as políticas educacionais. As licenciaturas ainda não são prioridade nos investimentos e recursos orçamentários (cf. FREITAS, 2007). Conjuntamente, as condições de formação dos professores no país, de modo geral, estão bem distantes de serem consideradas satisfatórias (GATTI; BARRETO, 2009). Porém, devido ao protagonismo dos docentes no desenvolvimento da educação, provavelmente, em nenhum outro momento histórico a formação de professores tenha recebido tanta ênfase, por parte de instituições, organismos nacionais e internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas (CONAE, 2010).

Em 2007, além de coordenar e avaliar os cursos de pós-graduação, estimular a formação para a docência de grau superior e a pesquisa superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica. De acordo com o art. 2º do estatuto da CAPES (BRASIL, 2012), essa coordenação – além de desenvolver atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior – visa subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas. O governo federal, especialmente por meio do MEC, tem proposto a concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, auxílio a projetos e apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às Instituições de Educação Superior (IES), selecionadas para participar de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2010).

As políticas educacionais influenciam as escolas e seus profissionais. Como nos lembram Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), essas políticas são estrategicamente empregadas e podem expressar a capacidade administrativa e gerencial para conduzir ações de governo. Para a produção de conhecimentos sobre a formação inicial a atenção às ações federais voltadas para promover essa formação revela-se importante. Nessa direção, o objeto de investigação são os

programas federais de formação inicial de professores, no que diz respeito ao período de 2000 a 2012. O objetivo geral é problematizar como funcionam os programas federais de formação inicial de professores da Educação Básica enquanto políticas públicas. Elencamos dois objetivos específicos. Primeiro, compreender quais são as ações propostas pelos programas. Segundo, descrever os programas e ações de formação inicial como exercício de governamentalidade.

2. METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, trabalhamos com a perspectiva da abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental foram utilizadas. Como documento pode-se compreender quaisquer registros escritos que convenha ser usado como fonte de informação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Os dados escritos incluem diversos textos preexistentes que o pesquisador coleta como parte de seu trabalho (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Dessa forma, trabalhamos, principalmente, com leis, decretos, resoluções, portarias e editais. Aceitamos o material coletado não apenas como uma fonte de informação contextualizada. Reconhecemos que eles surgiram em um determinado contexto e podem fornecer informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

No processo de análise recorremos à noção de governamentalidade. Foucault introduz essa noção na aula de 01 de fevereiro de 1978 no Collège de France. Talvez, na tentativa de evitar o emprego de conceitos próprios das análises das ciências sociais, como Estado e estatização (NOGUERA, 2009). Para esse estudioso, o Estado não é universal nem possui uma essência, tampouco é em si uma fonte autônoma de poder. O Estado para Foucault (2008) nada mais é do que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas. O interesse de Foucault não está em tentar arrancar do Estado o seu segredo. Trata-se de investigar o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade, isto é, exercícios que visam não apenas a manutenção de um território, mas sim o governo dos homens. Nesse cenário, a governamentalidade pode ser descrita como um esforço de criar sujeitos governáveis (FIMYAR, 2009).

A governamentalidade também é vista enquanto “uma ferramenta para pensar, um instrumento para operar sobre um problema” (NOGUERA, 2009, p. 23). Do mesmo modo, essa perspectiva nos instiga e desafia a pensar nos mecanismos de operacionalização, nas redes de circulação da verdade e nas modalidades de constituição do sujeito professor (RAMOS DO Ó,

2009). No presente trabalho compreendemos os programas e ações de formação como exercícios de governamentalidade, isto é, práticas que têm como objetivo o governo dos outros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionamos na introdução desse trabalho, o MEC tem proposto várias ações orientadas para assegurar o cumprimento dos dispositivos legais relativos à educação. Especialmente com a LDB, firmou-se a necessidade de habilitar professores que não possuem licenciatura e atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. Como estratégia para formar os professores lançou-se, em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Esse programa visa habilitar para magistério os professores que estão em exercício, mas não possuem formação apropriada para a área de atuação. Segundo as diretrizes do PROINFANTIL (BRASIL, 2005a), para se matricular no programa o docente deve possuir idade mínima de 18 anos completos até o final do módulo I do curso, estar atuando há pelo menos seis meses como docente de Educação Infantil, bem como permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com a instituição de Educação Infantil.

O curso ofertado no âmbito desse programa é desenvolvido em dois anos, abarcando quatro módulos semestrais e cumprindo um total de 3.392 horas. A proposta desse programa envolve fases presenciais, atividades individuais, encontros quinzenais, prática pedagógica, Língua Estrangeira e projeto de estudo (BRASIL, 2005a). Conforme o relatório do MEC (BRASIL, 2010), o PROINFANTIL contava, naquele momento, com 16.388 inscritos, com 3.873 professores formados, até 2010, e 8.805 que estavam em formação, até 2011. Ao observar as características dessa proposta, nota-se que a mesma pode ser vista como uma ação pontual para habilitar, de acordo com a LDB, os professores que atuavam na educação infantil sem a devida formação. Para Freitas (2007), o PROINFANTIL situa-se no campo de programas de caráter continuado e compensatório. Essa forma de atender massivamente à demanda por formação é uma resposta à recomendação dos organismos internacionais.

Também em 2005 foi proposto o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (PRÓ-LICENCIATURA). Essa ação conta com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação como responsáveis pelos aspectos administrativos. As Instituições de Ensino Superior (IES), com cursos de licenciatura a distância, respondem pelas

questões acadêmicas do curso. Essa parceria contempla instituições que oferecem cursos a distância com duração igual à mínima exigida para os cursos presenciais. Como é possível notar nas normas de operacionalização (BRASIL, 2005b, p. 13), “as IES selecionadas deverão ter curso(s) de licenciatura(s) presencial(ais) equivalente(s) ao(s) curso(s) a distância proposto(s) funcionando regularmente, devidamente autorizado e reconhecido pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), com pelo menos uma turma diplomada”.

Para se integrar ao programa, o docente precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação em licenciatura. Recebem bolsa de estudos os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingressarem no curso. Uma das diretrizes metodológicas e pedagógicas descritas no documento Pró-licenciatura (BRASIL, 2005b), além da diplomação dos professores, é a melhoria da qualidade de ensino na escola em que esses docentes atuam. As diretrizes do curso apontam para a formação oferecida pelo programa como uma etapa de um processo de formação continuada. Aconselha-se compreender a diplomação oferecida pelo programa como um momento preciso na formação dos participantes e não como um momento definitivo na conclusão da aprendizagem profissional (BRASIL, 2005b).

Ainda em 2005, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), o MEC buscou proporcionar formação superior a professores que atuam em escolas indígenas de Educação Básica. Trata-se de uma iniciativa por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PROLIND, segundo o edital da SECAD nº 3 de 24 de junho de 2008, busca apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas. As Instituições de Educação Superior (IES) públicas federais ou estaduais que tiverem as propostas de projetos aprovadas precisam capacitar os professores como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos nas comunidades.

Com o objetivo de oferecer apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para introduzir inovações nos cursos de formação de professores, em 2006, foi proposto o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). O edital de 2008 foi lançado em parceria com a CAPES, mas foi a partir do Edital de 2010 que a CAPES responsabilizou-se financeiramente pelo programa. Fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica e contribuir para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura estão entre os objetivos do programa (BRASIL, 2010).

Instituições Federais de Ensino Superior (que possuam licenciaturas) e Instituições Estaduais e Municipais de Educação Superior (que tenham licenciaturas autorizadas) podem concorrer aos editais do PRODOCÊNCIA. Segundo o relatório de gestão do MEC (BRASIL, 2010), esse programa tem produzido impacto na formação de professores. Verificou-se a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, a articulação entre teoria e prática, a aproximação entre universidades e escolas públicas de Educação Básica, bem como uma formação contextualizada e voltadas para o alcance de resultados educacionais.

Também em 2006, o MEC lançou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) constituindo-se uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Estruturado em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; educação de jovens e adultos e educação profissional e infraestrutura física e tecnológica, o PRONACAMPO apoia os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo. No âmbito desse programa nacional, o PROCAMPO apoia à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola. Semelhante ao PROLIND, funciona no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), especificamente sob responsabilidade da **Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais**.

Quanto ao estímulo à formação profissão docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007, intenciona a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciaturas. O PIBID é um programa voltado para a formação inicial, mas, para os coordenadores e supervisores, pode funcionar com o caráter de formação continuada. O PIBID, além de oferecer bolsas para estudantes de licenciatura, também concede as seguintes bolsas: supervisão para professores de escola pública, coordenação de área e coordenação de área de gestão de processos educacionais para professores da instituição proponente e uma bolsa de coordenação institucional por projeto da instituição. A CAPES efetua o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do Sistema de Auxílios e Concessões (SAC). O PIBID já se tornou o segundo maior programa de bolsas da Capes. Em 2013, foram concedidas 62.070 bolsas.

Com o princípio de elevar a qualidade da graduação, ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação inicial foi proposto, em 2010, o programa Licenciaturas Internacionais (PLI). Com base no Tratado de Amizade assinado entre Brasil e Portugal – em 22 de abril de 2000 – e no Memorando de Entendimento assinado entre CAPES e a Universidade de Coimbra, em 19 de

maio de 2010 –, lançou-se o edital de seleção de projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores. Buscou-se contemplar, por meio desse programa, trabalhos nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física. O programa incentiva o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche, conforme o edital nº 035/2010/CAPEES.

O programa Licenciaturas Internacionais é uma iniciativa da CAPES e da Universidade de Coimbra (CAPES/UC). Entre os objetivos do programa está ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; e apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No início para se candidatar à proposta, a instituição brasileira deveria possuir, dentre outras coisas, acordo com a Universidade de Coimbra, ser membro de rede de universidades com vocação para cooperação internacional, apresentar como coordenador um docente com título de doutor há pelo menos cinco anos. Para participar como bolsista do programa, o aluno precisava ter cursado pelo menos dois semestres do curso. Além disso, o mesmo necessitava ter cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. O período de permanência do aluno bolsista no exterior é de vinte e quatro meses.

De acordo com o edital de 2012 do PLI, os bolsistas podem permanecer nas seguintes universidades de Portugal: Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Trás-os-Montes. Anualmente, um membro da equipe participante, composta de pelo menos dois docentes doutores, além do coordenador, deve deslocar-se para acompanhar o andamento do projeto. Porém, uma mudança em relação a esses critérios pode ser percebida no edital nº 17 de 2014. Esse edital torna pública a seleção de projetos especiais para a França. O objetivo é selecionar parcerias universitárias entre cursos de licenciatura brasileiros e a Universidade Paris-Sorbonne e a Universidade Pierre et Marie.

Na busca por interação entre diferentes cursos de formação de professores por meio da criação de espaços de uso comum das licenciaturas foi lançado no segundo semestre de 2012 o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). Promover o domínio e o uso das novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de formação de docentes é um dos objetivos do programa. As Instituições Públicas de

Ensino Superior (IPES), com projetos aprovados, recebem recursos de capital, exclusivamente, para a aquisição de bens para os laboratórios ou para a criação e/ou reestruturação dos mesmos. As IPES que ofertam, no mínimo, dois cursos de licenciatura em diferentes áreas de formação e participam de pelo menos um dos programas da Capes para a Educação Básica podem participar.

Além dos programas citados anteriormente podemos mencionar o lançamento, em 2006, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, por meio da metodologia de educação a distância oferece, prioritariamente, cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, como também formação continuada aos profissionais da educação, no intuito de abarcar um número maior de sujeitos, por um custo menor. Outra ação de destaque foi, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Com o princípio de colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas, busca-se oferecer cursos de formação inicial emergencial aos professores das redes públicas da Educação Básica, que atuam sem formação adequada, segundo os critérios estabelecidos na LDB.

Para Gatti *et al* (2011), o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, tomou várias iniciativas com o propósito de promover a articulação de políticas docentes no país e atender a demanda pela formação de professores exigida pela LDB. Considerando os anos de 2000 a 2012, o período no qual houve mais números de programas lançados foi em 2005. Vale destacar que a LDB, embora preveja a formação em nível médio, elevou a formação de professores da Educação Básica para o nível superior e estabeleceu que até o fim da Década da Educação, iniciada a partir do final de 1997, somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço seriam admitidos. Dessa maneira, esses programas emergem como ações pontuais para promover a formação desses docentes que atuam sem a devida formação.

Os três programas lançados em 2005, oferecem formação à distância, especialmente, para professores em exercício. Por uma questão estratégica e econômica, a oferta de cursos e vagas para formar professores provenientes da Educação Básica que não atendam aos requisitos de formação mínima estabelecidos na LDB está prioritariamente direcionada ao Ensino a Distância. O Banco Mundial recomenda que essa formação seja realizada em menor tempo. Para diminuir o custo também sugere, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, a modalidade de educação a distância (MAZZEU, 2009). O investimento em uma formação aligeirada e o investimento em ações pontuais é uma das estratégias de uma mentalidade que tem perpassado as políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990.

É possível notar a variedade de propostas para a formação inicial, mas parece ainda não existir uma articulação entre elas. No entanto, pode ser notada uma vontade de articulação em alguns programas como o LIFE. Nesse programa podem concorrer aos editais as Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam, no mínimo, dois cursos de licenciatura em diferentes áreas de formação e participam de pelo menos um dos seguintes programas da CAPES para a Educação Básica: PARFOR, PIBID, PRODOCÊNCIA, OBEDUC, NOVOS TALENTOS, PROJETOS ESPECIAIS, UAB ou PROFMAT.

As ações propostas pelo governo federal não passam por um processo linear, não são simplesmente implementadas. Elas são escritas, transformadas, postas em ação por todos e por cada um. Nesse sentido, as instituições, os sujeitos participantes, realizam um processo de atuação para converter a palavra escrita em atividade (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nota-se que esses programas movimentam recursos financeiros para investir na formação. Entretanto, não solucionam os problemas que a perpassam. São as instituições parceiras desses programas que são chamadas a propor e colocar em ação estratégias para tentar solucioná-los.

Nesse sentido, os programas federais de formação inicial parecem funcionar como exercício de governamentalidade. Funcionam como um conjunto de práticas que diferentes governos têm lançado mão para conduzir não apenas a formação, mas os sujeitos envolvidos nesse processo. Com efeito, são os sujeitos e não somente os cursos o objeto dos programas. O fato do governo empreender ações pontuais talvez seja uma maneira de dispor as coisas para conduzi-las a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar (FOUCAULT, 1995a). Uma tentativa de fazer com que os recursos humanos e organizativos sejam conduzidos e reorganizados para potencializar o recurso financeiro investido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta investigação é possível notar a variedade de programas federais voltados para a formação inicial de professores da Educação Básica. No período de 2000 a 2012 foram lançados oito programas. O PROINFANTIL (2005), o PRÓ-LICENCIATURA (2005), o PROLIND (2005) e o PROCAMPO (2006) são programas voltados para a oferta ou criação de vagas nos cursos de licenciaturas, já o PLI (2010) oferece a possibilidade de graduação sanduíche. O PRODOCÊNCIA (2006), o PIBID (2007) e o LIFE (2012) também são programas federais de formação inicial, porém, não visam ofertar vagas nos cursos de licenciaturas, mas sim recurso

financeiro para introduzir inovações nos cursos, estimular a docência e promover uma interação entre os diferentes cursos de licenciaturas já existentes.

A variedade de ações lançadas pelo governo parece não garantir uma efetiva articulação entre as políticas de formação inicial e nem mesmo entre os próprios programas federais. Parece existir uma tentativa de articulação ou talvez uma otimização de recursos, ao se colocar como requisito para uma instituição participar de um novo programa ser parceira de algum outro programa da Educação Básica no âmbito da CAPES em desenvolvimento. Contudo, isso parece não ser suficiente para garantir uma maior organicidade não somente entre os programas, mas entre as políticas de formação de professores.

Os programas federais de formação inicial parecem funcionar como um conjunto de estratégias, inclusive de apoio financeiro, que em determinada época, diferentes governos têm lançado mão. Eles têm perpassado diferentes governos e assemelham-se a ferramentas para conduzir todos e cada um dos sujeitos envolvidos com a formação inicial. Esses programas podem atuar como práticas que moldam, instrumentalizam e normalizam a formação de professores. Mas, supostamente, não suprem a necessidade de políticas de Estado para essa formação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2002.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez, 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Nº 45. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Gestão da Educação 2003 - 2010**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: diretrizes gerais. PROINFANTIL. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. PRÓ-LICENCIATURA. Brasília: SEEB/SEED/MEC, 2005b.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento- referência. Brasília, DF: MEC, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v.28, nº. 100, out. 2007.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual de pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009, p. 35-56.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; Barretto, Elba Siqueira de Sá; André Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele; tradução Madgala França Lopes. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artimed, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** (2.ed.). Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAZZEU, L. T. B. A política de Formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. **Anais 32.** Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009.

NOGUERA, Carlos. La gubernamentalidad em lós cursos Del profesor Foucault. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009, p. 21-33.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009, p. 97-117.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M., EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª ed.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990.** 181 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PREESCREVENDO PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

Katia Cristian Puente Muniz- UVA
Luiza Alves Ferreira Portes- UVA
Luzia Cristina Nogueira de Araújo- UVA

1.INTRODUÇÃO

Vivemos hoje, no Brasil, um novo paradigma do modelo socioeducacional: oferecer uma educação qualitativa a todos os cidadãos. Vislumbra-se, neste contexto, uma educação pautada na visão socioantropológica, formando sujeitos históricos, capazes de analisar, criticar as situações que vêm ocorrendo no mundo e não só entendê-las e adaptar-se a elas, mas modificá-las, construindo sua própria história. Uma história na qual, inserida no mundo, promova o sentimento de pertencimento a essa nova sociedade marcada pela multidimensionalidade social, cultural e política.

No epicentro deste contexto a educação pública brasileira deve possibilitar a inserção qualificada de sujeitos em uma cultura letrada, base para o exercício da cidadania. É o uso social da língua que dá sentido e atribui valor ao espaço público – na exposição e debate de ideias; na persuasão e negociação em torno de posições, na avaliação, julgamento e decisão sobre ações passadas e futuras. É o uso da língua que, por sua vez, define a identidade social do sujeito, seu status na estrutura social, suas expectativas e perspectivas sociais.

No entanto, nesse cenário propositivo, surgem inquietações que nos fazem pensar sobre: o que acontece com alguns alunos que, após uma trajetória de no mínimo nove anos de escolaridade, chegam ao final do Ensino Fundamental apresentando sérias dificuldades em se expressar por escrito e ler com fluência? E não somente os alunos oriundos de uma vida social carregada de dificuldades, com pouquíssimo acesso à leitura e a escrita. Também alunos que, de alguma maneira, interagem constantemente com essa e tantas outras formas de expressão, e que são acompanhados por professores defensores de concepções pedagógicas diversas, variando suas práticas pedagógicas que se configuram entre as posturas mais tradicionais até as mais progressistas. São alunos que, teoricamente, deveriam concluir o Ensino Fundamental escrevendo e lendo com fluência. O que acontece com a aprendizagem desses alunos entre o primeiro e o último ano dessa etapa de escolarização?

Vale ressaltar que segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com base em dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2012, 24% da população brasileira com mais de 60 anos é analfabeta. Ajudar no enfrentamento dessas questões sobre o ensino da língua portuguesa, colocadas para a educação pública brasileira foi o que motivou a pesquisa, iniciada em 2012, com o apoio CAPES (coordenação de pessoal de nível superior). A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do públicas no estado do Rio de Janeiro. Os dois campos de investigação atuam com educação básica. Sendo um dos campos (bairro da Tijuca), de maior porte, com Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior, o outro (em Niterói) - de médio porte – com Fundamental II e Médio. Em ambos os casos, os indicadores nacionais de desempenho (IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mostraram-se insatisfatórios nos quatro últimos levantamentos realizados (2005, 2007, 2009, 2011, 2013), diante das expectativas traçadas. Com o término da pesquisa inicial, as pesquisadoras, professoras universitárias, que trabalham na formação de professores, continuam a revelar a importância de seus resultados, para que os mesmos possam, assim como ocorre com as autoras do presente artigo, continuar e fertilizar o encaminhamento de futuras pesquisas. Nossa expectativa é a de contribuir com a formação de professores nos seus processos de formação inicial e contínua.

Nessa perspectiva, buscou elencar possíveis soluções à superação das problemáticas relacionadas à materialização efetiva dos contextos preconizados em relação ao ensino da língua portuguesa, que embora venha sendo alvo de investigação a longa data, emerge, ainda, a necessidade de se buscar novos caminhos na busca da qualidade educativa. Nesse contexto, a pesquisa traz no epicentro da sua missão possibilitar a formação de profissionais com domínios de conhecimentos que privilegiem questões pertinentes a uma sólida formação pedagógica **interdisciplinar** com bases humanísticas, filosóficas, políticas, técnicas e científicas, para uma adoção de uma prática docente crítica, significativa e emancipadora. Almeja-se, assim, cooperar na produção de novos instrumentos de mediação e intervenção, mediante ações práticas com a meta primordial de auxiliar o processo de melhoria de desempenho da educação brasileira.

2.METODOLOGIA

Foram feitas, inicialmente, análises de dados estatísticos nacional, do estado do Rio de Janeiro, obtidos através das estatísticas levantadas pelo INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, principal instrumento de

avaliação externa da educação nacional. O MEC-INEP, utiliza o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicado aos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio para reduzir distorções e limitações no universo analisado. Além de identificar o que o aluno é capaz de fazer nos distintos momentos de sua trajetória escolar (proficiência). O SAEB procura verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino básico no país, utilizando questionários que recolhem dados sobre as características da infraestrutura e dos recursos de que dispõe a unidade escolar, sobre o perfil do diretor e os mecanismos de gestão escolar, o perfil do professor e sua prática pedagógica, e sobre as características socioculturais e os hábitos de estudo do aluno. A pesquisa delimitou-se em analisar o ensino fundamental (anos iniciais e finais)

Posteriormente, foram analisados documentos institucionais como, Parâmetros Curriculares Nacionais; Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas. Seguiu-se a observação participante e a aplicação de questionário semiestruturado específico para professores alfabetizadores e professores do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental em duas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, respeitando suas particularidades. Uma escola (campo 1) no bairro da Tijuca e a outra em Niterói (campo 2), como forma de identificação de fatores que possam inviabilizar o ensino qualitativo da língua portuguesa.

Como forma de melhor aproveitamento da pesquisa, foram contempladas as análises dos dados destinados aos professores alfabetizadores, ou seja, do primeiro ano do ensino fundamental, realizadas no campo 1 e em seguida aqueles destinados aos professores de língua portuguesa do 6º ao 9º ano nos dois campos de investigação. Entremeadando essas reflexões estarão os dados consolidados da mineração do banco de dados do INEP. O recorte dado foi a vinculação da formação – a preparação para exercer o papel social indicado – da capacitação – processo contínuo de qualificação para melhor adequação às necessidades efetivas e dinâmicas da função - do professor em cruzamento direto com as dificuldades operacionais do profissional diante da estrutura e conjuntura posta para o mesmo.

Dessa forma possibilitou a análise dos dados e reflexões sobre alternativas pedagógicas, políticas e sociais que se justifiquem como instituintes de um processo de aprendizagem que vise um efetivo ensino da língua portuguesa.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/ 96) estabelece no Art. 22 que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, além de assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Agrega-se a esta perspectiva a orientação legal do ensino de português declarada nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental, onde enfatiza que o aluno deve adquirir “progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.”(1997, p.28)

Em tese se pressupõe que todo profissional que irá atuar no ensino fundamental tenha conhecimento das diretrizes legais dos PCNs. Não apenas o profissional do ensino da língua portuguesa, mas os demais agentes envolvidos no processo deveriam ter - para além de suas especialidades - esse conhecimento, ou mesmo reconhecimento dessa necessidade (visto ser central a interdisciplinaridade e o uso da língua como código chave do entendimento das demais ciências). De fato, o documento está democratizado em termos de divulgação do seu conteúdo, com acesso material e virtual. No entanto, não há uma democratização de sua percepção e execução.

A escola parece tornar-se *lócus* de um processo social de produção de excluídos, ou seja, tornam-se excluídos quando lhes rebaixa o currículo da língua portuguesa, negando-lhes a perspectiva de progresso ao longo das diferentes etapas e níveis de ensino; quando não assegura aos seus professores condições adequadas para uma boa atuação; quando as práticas educativas e de gestão, ao lado de outros fatores, levam ao baixo rendimento, à multirrepetência, à defasagem idade-série, ao desalento e, por fim, à evasão escolar.

É necessário, portanto, que o professor possua uma sólida formação teórico-prática, permeada pela reflexão crítica e contínua entre seus saberes, os quais podemos definir como Pimenta (2000): saberes das áreas específicas (onde se encontra o referencial teórico, científico, técnico e tecnológico); saberes de experiência (acumulada durante sua vida, submetida a confrontos com as teorias e práticas, próprias com as dos outros) e saberes pedagógicos (o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino), para que não se perca a visão globalizante da prática pedagógica capaz de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos pólos. Entretanto, denuncia-se aqui a inoperância pedagógica no cotidiano escolar quando se pretende atingir as supracitadas áreas de forma a atender efetivamente o alunado brasileiro. Resultados como do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um exemplo das problemáticas encontradas no ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, a pesquisa ressalva que o entendimento das dificuldades de desempenho do ensino-aprendizagem da língua portuguesa indicados nos dados do IDEB, devem ser inicialmente observados pelo perfil das demandas feitas aos ciclos envolvidos e seu entendimento pelos agentes diretos em sua aplicabilidade, a saber:

A área da língua portuguesa destaca objetivos gerais, que buscam:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de função estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (PCN, 1997, p.35)

Vale destacar que os PCNs, tanto para os anos iniciais quanto para os finais, ainda elucidam que o ensino de português deve ser fundamentado na **interdisciplinaridade**, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, e na relação da disciplina aos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo).

Apesar da relevância das contribuições das supracitadas leis, nossa escolarização pública brasileira, socialmente reconhecida como um espaço multicultural e inclusivo, tem inviabilizado a necessária compreensão da singularidade do real processo de aprendizagem da língua portuguesa.

A exemplo desse contexto podemos identificar o déficit de letramento entre os brasileiros, tanto crianças quanto jovens e adultos – a sua dificuldade ou mesmo incapacidade de fazer diferentes e qualificados usos tanto individual quanto social dos significativos da língua.

Resguardados tais posicionamentos, ressalva-se que neste processo a escola parece tornar-se *lócus* de um processo social de produção de excluídos, ou seja, tornam-se excluídos quando lhes rebaixa o currículo da língua portuguesa, negando-lhes a perspectiva de progresso ao longo das diferentes etapas e níveis de ensino; quando não assegura aos seus professores condições adequadas para uma boa atuação; quando as práticas educativas e de gestão, ao lado de outros fatores, levam ao baixo rendimento, à multirrepetência, à defasagem idade-série, ao desalento e, por fim, à evasão escolar.

No campo 2, investigado, tal dificuldade se apresenta relevante. A ausência inclusive de componentes da equipe técnico-pedagógica. Esse contexto, dificulta o debate dessas limitações por parte da equipe de trabalho. Agrega-se a essa problemática, a organização do trabalho escolar, com turnos, contraturnos, multitarefas (o professor atuando com mediador de conflitos, por exemplo, suprimindo carências afetivas e sociais), a desmotivação, a descontinuidade de ações, gera um trabalho segmentado em muitos momentos, numa desvinculação do que se entende como uso crítico da teoria (que pauta a legislação).

A teoria e como tal a orientação regimental vêm mais como imposição, determinação de cumprimento do que de fato reflexão, que gera uma ação, que promove mais reflexões e reconstrução das diretrizes em bases contextuais. No caso do Rio de Janeiro, seguindo as Diretrizes Curriculares e o Currículo Mínimo, desenvolveu-se uma Matriz de Referência da Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa/Literatura tendo como foco os procedimentos de leitura, isto é, as habilidades necessárias ao uso da língua escrita na vida em sociedade. Foram divididos para fins de execução e avaliação em dois campos de competências: domínios de estratégias de leitura de diferentes gêneros de discurso e domínios de recursos linguísticos-discursivos na construção de gêneros textuais. O documento indica gêneros a serem trabalhados a cada bimestre, mas enfatiza que o professor busque ir além dessa proposta, para que assim os alunos consigam desenvolver habilidades de leitura que lhes permitirão uma interação ativa nas diversas situações cotidianas que exijam leitura e produção de texto.

Nesse contexto, professores procuram atender apenas o proposto pela lei. Isso fica claro na busca de cumprimento do Currículo Mínimo estabelecido pelo estado para cada disciplina no tempo bimestral e acompanhamento quando do lançamento de notas no sistema e durante o processo de

conselho de classe. O questionamento se processa no aspecto de que “se o professor cumpriu o currículo mínimo” e não sobre “o entendimento, viabilidade e efetividade do currículo mínimo”.

A tentativa, por força de lei, é que os profissionais usem parte de sua carga horária fora de sala de aula (antes destinada ao estudo pessoal, participação em eventos da área, preparação de aulas, correções etc.) para encontros com pares de forma sistemática para pensar o processo pedagógico, se mostra relativamente infrutífero, visto estar o profissional vinculado a outros espaços de trabalho (por força da necessidade de ampliação de renda familiar), ou numa dobra de carga horária que torna improdutiva tais encontros e considerações. Mesmo na semana pedagógica de preparação do ano letivo, não se observou essa ação integrada, tendo o tempo dividido em construção de medidas disciplinares escolares e montagem formal de um plano de ensino, pautado em modelo institucionalmente pré-determinado. E vale dizer, mesmo os profissionais da área, nos dois campos de investigação, foram unânimes em concordar que pouco tempo tiveram para se debruçar em cada linha orientadora do PCN, somada a demanda curricular estadual e a realidade metodológica e material para sua efetivação.

Soma-se a esse quadro a obrigatoriedade de cumprimento de recuperação paralela, sem que os professores tenham de fato orientação contínua para esse aspecto da metodologia da aprendizagem, capacitação, apoio didático-pedagógico qualificado e recursos para dar continuidade ao que é apresentado formalmente no plano de ensino.

Estimular um saber, construir um conhecimento requer entender o significado dessa aprendizagem e como tal rever ações. Desse modo o uso de estratégias de ações interdisciplinares por si só, com a constante presença de “projetos” como palavra de ordem, não garantem resultados, pois há apenas uma substituição de uma ação (a aula segmentada por disciplina) por outra. Há pois o desconhecimento de muitos agentes de questões básicas nos objetivos da língua portuguesa.

O significado dado por muitos profissionais de um objetivo no qual o aluno “aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística” (PCN) pode se traduzir de formas muito distorcidas do objetivo inicial. A questão que se projeta é que a avaliação (externa) desse aluno responde a esse objetivo, não obstante a interna, ao ter outro nível de compreensão do mesmo objetivo, inviabiliza essa competência para o sujeito. Nesse meio do caminho, vários documentos de ação como: Reforço Escolar, Mais Educação, Autonomia, propostas de execução do programa 5S da GIDE (Gestão Integrada da Escola, implementada na rede estadual de ensino, em 2011, para melhorar os resultados no IDEB), muitos sem uma intercomunicação - são produzidos, como traduções, ora literais, ora

complementares, ora contraditórias, o que tornam o caminho mais complexo. A própria língua, na sua complexidade e riqueza conceitual, contextual, política e como tal cultural, torna-se barreira logo no seu início de implementação.

A construção cultural dos saberes dentro do espaço escolar, a princípio, não está em ampliar a carga horária do ensino do português por si só, ou introduzir derivações, como a disciplina “produção textual”, mas em fazer uma escolha, político pedagógica, na qual se considere que é através da língua portuguesa que os outros saberes, os outros códigos e linguagem se alicerçam. Assim será possível gerenciar ações, tempo, motivação e prazer para esse fim.

Os relatos do alunado nos campos 1 e 2, se identificam no dia a dia da comunidade escolar em que a inquietude das crianças e adolescentes na sala de aula, não apenas nas aulas de português, pode ser vinculada a dificuldade crônica de entendimento das mensagens de diversas ciências. Não “entendem o que os professores falam”. A ausência de habilidade de conceituação e da competência de análise e síntese, são deficiências da aprendizagem da língua e como tal, também um agente de alienação e conflito de sala de aula. No relato de uma aluna J. A. do 9º ano (campo 2), há esse encaminhamento de raciocínio: “eu uso o celular porque não sei o que ela (professora) está falando, então para não me “encher o saco” (fazer perguntas da matéria dada e não compreendida), fico na minha música”.

Os PCNs demonstram que no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental a demanda por desenvolver a competência de um aluno em organizar uma estrutura de linguagem, já contextualizada, requer do professor amplo conhecimento do desenvolvimento cognitivo desse aluno, bem como a identificação de transtornos psiconeurofuncionais (dislalia, dislexia, etc.) necessários ao entendimento dos impeditivos de desempenho. O mesmo acontece na necessidade de construir instrumento avaliativo condizente com as competências postas.

Em se tratando da formação docente, deve-se destacar que tanto os professores alfabetizadores e de língua portuguesa do ensino fundamental precisam dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar no nível de aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto da sala de aula; compreender as dificuldades dos alunos e trabalhar a partir delas; contextualizar o ensino da língua portuguesa de acordo com as representações e conhecimentos espontâneos dos alunos; envolvê-los na sua própria aprendizagem.

Vale destacar que há um descolamento no entendimento do alfabetizador e do profissional que dará sequência a proposta pedagógica para língua portuguesa. A formação em

geral já é por si diferenciada (magistério nível médio, pedagogia e formação em Letras no segundo caso), as capacitações não são na mesma linha propositiva e portanto, no campo onde há a possibilidade sequencial de ação o mesmo não se constitui com intensidade. Os dados coletados no campo do 6º ao 9º ano, dos professores de Língua Portuguesa indicam esse cenário. A graduação de 54% se direciona para literatura. Apesar de 73% indicarem que a formação possibilitou o domínio de métodos e técnicas pedagógicas satisfatórias para o exercício da sua profissão, a prática demonstra a dificuldade de execução desses domínios. O que pode indicar uma formação/capacitação que produziu um perfil que não atende as especificações do campo.

Os profissionais do campo 1, indicaram dificuldades na práxis da alfabetização, pela própria formação que, segundo relatos, em sua formação tiveram apenas uma ou duas disciplinas que tratassem da alfabetização com conhecimentos mais sistematizados. Isso ratifica-se pelo fato de todos apresentarem uma busca por formação continuada, ou seja, participando de cursos de atualização e capacitação (os dados indicam na ordem de 70 a 80% de participação em alguma atividade de formação continuada). É preciso que se enfatize que 90% dos entrevistados, concordam que para exercer sua prática é preciso uma formação específica. Em análise pode-se observar que os professores conseguem identificar a importância de uma formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se um perfil mais recente de alfabetizadores e profissionais de ensino de Língua Portuguesa o desejo de construir competências específicas à qualidade do processo de ensino. Os professores demonstram, pois, uma busca por melhoria continuada, uma luta para sair da estagnação da formação originária, no entanto, pouco efeito prático se apresenta. O perfil construído, com frágil suporte estrutural e conjuntural, faz o profissional tentar traduzir, de forma pulverizada, políticas em ações que não conseguem atender as demandas de um ensino da língua portuguesa que a torna instrumento de cidadania para os agentes do terceiro milênio. Ele precisa entender a fundamentação teórica (filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica) dos documentos que dirigem sua ação no campo. Em grande medida elaborados por atores que pensam educação da língua portuguesa de forma diferenciada daquela, presente na formação ofertada para aqueles que serão os operadores dessas políticas.

As diretrizes curriculares para o ensino de português no ensino fundamental enfatizam que o objetivo principal da alfabetização e do ensino de português é levar o aluno a se tornar um eficiente leitor e produtor de textos. Almeja-se contemplar a formação de homem-sujeito que estabelece com o

mundo uma relação consciente de trocas significativas, concretizadas a partir da compreensão do papel social da escrita. Na prática, contudo, tais disposições ainda continuam encontrando sérios obstáculos no cotidiano da escola pública.

Vale destacar que há um descolamento no entendimento do alfabetizador e do profissional que dará sequência a proposta pedagógica para língua portuguesa. A formação em geral já é por si diferenciada (magistério nível médio, pedagogia e formação em Letras no segundo caso), as capacitações não são na mesma linha propositiva e, portanto, no campo onde há a possibilidade sequencial de ação o mesmo não se constitui com intensidade. Os dados coletados no campo do 6º ao 9º ano, dos professores de Língua Portuguesa indicam esse cenário.

O problema está na segregação das práticas pedagógicas, em que raramente se articulam com as demais áreas do conhecimento e não legitimam as possibilidades das diferenciações cognitivistas em que envolve a construção da leitura e da escrita. Com efeito, tal reconhecimento não é suficiente, mesmo se considerarmos que existe, hoje, por parte dos professores, uma predisposição para reverter esse quadro assepticamente contraditório à demanda da atual sociedade.

Destacadamente, aponta-se a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais ligados ao campo da Educação como um dos mais significativos impasses, tendo em vista que o Ensino Superior brasileiro não tem oferecido ainda qualificados e suficientes aperfeiçoamentos acadêmicos frente a repetidas, ou mesmo novas demandas em tal campo.

O primeiro ano do ensino fundamental, bem como os demais, não podem ter uma proposta conteudista que se preocupa somente em informar, treinando o aluno, transmitindo-lhe conhecimentos que ele muitas vezes não pode compreender. Sua proposta há de ser construtivista, possibilitando ao aluno o perfeito desenvolvimento das estruturas lógicas, socioafetivas, psicomotoras e linguísticas que permitirão construções futuras de aprendizagem. Não se trata apenas de informar, mas de formar. Todavia, a supracitadas pesquisadoras não compactuam com a posição do abandono do aprimoramento da instrumentação técnica, mas pretende-se, ao defendê-la, caracterizar o fazer pedagógico a partir de outras dimensões, dando-lhe um novo significado, enfatizando-o como um espaço apropriado para a emergência da diferença, dos ritmos próprios, dos processos particulares daqueles que nele estão envolvidos. Assim, os cursos de formação de professores devem incluir em seus programas, além dos conteúdos que dizem respeito aos conhecimentos teóricos e práticos relativos à profissão, atividades que remetam os alunos para uma reflexão acerca de suas experiências educacionais, aos sentidos que eles atribuem a profissão de educador, ou seja, ao vivido e suas vicissitudes.

Desta forma, o conteúdo reforçaria o caráter significativo e utilitário e não estaria restrito a fatos e conceitos, mas também a procedimentos e atitudes que ajudasse ao futuro educador na construção de uma identidade profissional respaldada por uma eficaz articulação teórica-prática.

Pretende-se, assim, que a formação inicial em continuada de professores para o ensino da língua portuguesa ofereça instrumentos de análise das práticas docentes; ainda mais, que a cultura da reflexão seja uma marca da ação pedagógica, para a construção de uma identidade profissional compromissada com as novas exigências educacionais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.^a a 4.^a série – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em 05 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em 06 maio 2015.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 06 maio 2015.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: INEP, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

GÊNERO DOCENTE, IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM (NOVO?) OBJETIVO PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Juliana Trindade Barbaceli - USP - juliana_tb@yahoo.com.br

Denise Trento Rebello de Souza - USP - dtrento@usp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Tardif (2002) e Gauthier (1998), em pesquisas com professores, destacam como estes profissionais referem-se a seu saber como algo aprendido na prática profissional, e não durante sua formação escolar formal.

Assim, a função da formação inicial é por vezes desconsiderada em pesquisas realizadas com professores, que usualmente abordam a relevância da prática cotidiana na formação profissional docente e, ao mesmo tempo, a reduzida importância da formação profissional na educação formal como elemento de constituição de um modo de ser/fazer dos professores: “(...)os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores (...) não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de educação” (TARDIF, 2002, p. 61).

Entretanto, acreditamos que a universidade e as instituições de formação profissional inicial apresentam um papel importante na construção desses saberes que, mesmo quando não reconhecidos pelos docentes, fazem parte da constituição da sua identidade.

Buscamos, neste trabalho, apresentar alguns elementos específicos do âmbito universitário que contribuem para a formação de uma gama de modos de ser e fazer em seus alunos – denominada aqui de identidade universitária – e, dessa forma, participam na constituição da identidade docente.

2. METODOLOGIA

A pesquisa relatada neste trabalho é parte da dissertação produzida por Barbaceli (2013).

Inicialmente, realizou-se um estudo histórico sobre a formação docente com foco no estado de São Paulo que elucidou as transformações na área a partir da criação das universidades e a modificação da função das faculdades de educação, atualmente responsáveis tanto pela formação de especialistas em educação quanto pela de docentes para os anos iniciais de escolarização.

Posteriormente, os dados foram gerados por meio de entrevistas e questionários realizados com estudantes do curso de graduação em pedagogia da Universidade de São Paulo.

As entrevistas foram realizadas com 6 estudantes de diferentes períodos do curso. São semi – estruturadas e compreensivas e contém perguntas gerais sobre a grade curricular do curso, a área e abordagem de enfoque, atuação dos professores, pesquisas desenvolvidas e participação dos estudantes em atividades curriculares.

O questionário é composto por questões abertas que apresentam problemas cotidianos e foi respondido por estudantes do 1º e do 4º ano. Tem como objetivo principal fazer com que os estudantes, ao responderem as questões, pensem a respeito da sua atividade atual, do lugar onde realizam essa atividade e do seu futuro profissional.

Todos os dados foram analisados por meio de técnicas de análise de discurso que visam buscar estabelecer narrativas relacionais entre eles, ou seja, utiliza-se prioritariamente uma análise qualitativa, na qual os dados quantitativos dos questionários complementam os discursos obtidos nas entrevistas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceituamos a identidade como uma construção singular, própria de cada sujeito, formada e reformulada a partir da interação entre a subjetividade e a consciência do indivíduo, formada na atividade social do trabalho. Apesar de apresentar um processo constante de constituição, ela possui um aspecto de unidade, de síntese.

Quando falamos de identidade profissional nos referimos a um processo, a um aspecto em construção que não é individual, mas coletivo e necessariamente político: é um

conjunto de características que identifica uma determinada profissão e seus profissionais, conjunto este também em construção constante, pessoal, localizado no espaço e no tempo.

Ao abordarmos o tema da identidade docente estamos em busca desse encontro: algo que, ao levar em consideração a particularidade e a singularidade de cada professor, e apesar disso, permite agrupá-los uma categoria ou coletivo.

A utilização de instrumentos com questões abertas para a coleta de dados busca possibilitar a expressão, pelos entrevistados e respondentes dos questionários, desses dois aspectos que compõem a identidade profissional: o pessoal e o coletivo, e a passagem de um ao outro.

Assim, entendemos o momento da entrevista como um espaço de aprendizagem e de ressignificação das experiências do entrevistado, visto que:

(...) nós aprendemos pensando sobre a nossa experiência (...). O processo de relembrar, recontar e refletir é o processo de aprender pela experiência.(...) A transformação de uma experiência em uma narrativa é, por si só, um ato de seleção e reconceitualização. Ao converter uma experiência de primeira ordem em uma experiência de segunda ordem por meio da narrativa, o autor já optou por configurar uma experiência de uma forma particular, já colocou tal experiência em termos mais gerais (SHULMAN, 1996, p. 208 apud MIZUKAMI, 2004, p. 9)

Concomitantemente, buscamos apreender, nas análises dos dados, a imagem social sobre a profissão que a fala desses sujeitos nos revela:

No face-a-face com o pesquisador, o pesquisado elabora o relato e a representação de sua existência; ele unifica, ordena e hierarquiza as diversas situações à quais pertence. Constrói uma imagem de si mesmo que integra as representações que os outros fazem dele. Ele se produz, assim, como ator social e, poderíamos acrescentar, propõe ao mesmo tempo uma imagem da sociedade em que vive (AUGÉ, 1997, p. 148).

Temos como objetivo, portanto, conhecer a vivência dos estudantes do curso de graduação em pedagogia, seus modos de ser e fazer, suas peculiaridades.

Esses saberes, modos de ser e fazer na universidade constituem o que denominamos identidade universitária e são determinados pela instituição, mas também pelos sujeitos, como define Tardif:

(...) esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade (...) (TARDIF, 2002, p. 71)

Borges e Tardif (2001, citados por Zibetti, 2005, p. 49) afirmam que, no contexto atual, a temática dos saberes reapareceu por meio do movimento pela profissionalização dos professores, que se caracterizou como uma reação às pesquisas que destacavam a falta de preparo desses para assumir tarefas relacionadas ao ensino.

Assim, apesar de entender a constituição histórica e pessoal dos saberes (analisadas amplamente por estudos sobre histórias de vida e docência), buscamos abordá-los, neste artigo, a partir de dois conceitos principais: a identidade profissional docente e a identidade universitária.

A ideia de papéis docentes faz referência a imagens sociais historicamente construídas sobre a profissão docente e resgatadas pelos entrevistados: são elementos alegóricos, em constante transformação e que podem ser utilizados para explicar a complexidade da atuação profissional docente.

Pensamos que o fato de os estudantes resgatarem essas representações em suas falas indica que elas ainda estão presentes na sociedade e nas instituições de ensino e que influenciam a constituição da identidade profissional docente:

(...) se os dois elementos que contribuem para a produção das identidades (identidade para si e identidade para o outro) são heterogêneos, eles não deixam de utilizar um mecanismo comum: recorrem a “tipos” identitários, isto é, a um número limitado de modelos socialmente significativos, que permitem uma identificação coerente. (DELAMOTTE, 2002, p. 96)

Entendemos, portanto, os papéis como tipos identitários, imagens, estereótipos da profissão que auxiliam os futuros profissionais no processo de constituição da sua identidade profissional, pela identificação e, concomitante diferenciação em relação a eles. O conceito de vozes abordado em Bakhtin (1997,1998) nos auxilia a compreensão da função dessas representações/ papéis no discurso dos estudantes: “o nosso próprio pensamento - nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (Bakhtin, 1998, p.100)

Assim, entendemos que nosso pensamento e sua explicitação em palavras trazem perspectivas de outras vozes, outros momentos históricos, outros autores que se referem ao mesmo tema. Os papéis docentes são representantes dessas diferentes vozes e, ao oferecerem modelos de identificação, constituem uma identidade universitária, uma possibilidade de representação inicial da docência a partir de uma visão social da profissão.

Rockwell contribui para o entendimento desse fenômeno de constituição de identidade universitária ao apresentar as instituições de ensino como lugares permeáveis aos processos sociais e culturais que, portanto, abarcam uma série de possibilidades, entre elas a apropriação de aspectos culturais difundidos socialmente (palavras, imagens, ideias, comportamentos) e sua reprodução (Rockwell, 2005, p. 28 e 29).

Rockwell e Mercado (1986, p. 71) discutem essa permeabilidade em relação à prática docente: “como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diversos momentos históricos”.

Acreditamos que o mesmo ocorre na formação da identidade universitária: o discurso dos estudantes é múltiplo, não particular, ou seja, na voz de cada entrevistado aparecem diferentes vozes, diferentes discursos que compuseram a atividade docente ao longo dos anos.

De acordo com o conceito de vozes de Bakhtin, o enunciado é uma atividade de linguagem dirigida, na qual o enunciador, às vezes sem ter consciência, fala por meio de diversos discursos estereotipados, padronizados historicamente, e mostram como os profissionais se comportam ou como a sociedade espera que se comportem em determinada época, o que nos remete ao conceito de gênero discutido por Yves Clot (2006, p. 50): um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir (...) em torno de objetivos de ação.

(...) o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho(...) sempre se tratará das *atividades ligadas a uma*

situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (p. 38)

O autor utiliza o conceito de gênero como um repertório que deve ser conhecido dos profissionais para que realizem suas atividades e possam desenvolver seu estilo, seu modo próprio de agir, que modifica o gênero e faz com que este seja uma construção social constante.

Ao relacionar o conceito de Clot com os de identidade, concluímos que na universidade os alunos se aproximam, conhecem o gênero profissional docente, o que faz com que eles possam posteriormente criar um estilo, um modo particular de atuação na profissão docente. Dessa forma, o gênero e o estilo são constituintes da identidade docente e também contribuem para a constituição da identidade universitária.

A identidade universitária representaria, portanto, um início da identidade profissional, na medida em que esta mantém características específicas daquela e assim, o processo de formação acadêmica constitui um elemento importante nesta relação. Essa análise nos leva a um questionamento a respeito do papel efetivo da universidade na formação profissional.

Como espaço histórico de formação de especialistas em educação, o curso de pedagogia assumiu recentemente o papel de formador de professores para os anos iniciais, e os estudantes que optam por estudar ali nem sempre têm o desejo de seguir a carreira docente.

Como constatado nos questionários, a graduação em pedagogia torna-se uma segunda ou terceira alternativa para aproximadamente 1/3 dos estudantes matriculados, muitas vezes escolhida por seu caráter generalista, e não por sua especificidade na formação de professores.

Na maior parte dos casos, estes alunos são formados anteriormente em cursos de licenciaturas – música, letras, matemática, artes plásticas, educação física, ciências biológicas –, o que pode indicar uma nova identidade do curso de pedagogia: de especialização ou qualificação mais ampla para a área de atuação profissional atual desses estudantes.

Essa informação explicita mais claramente uma das ambigüidades que perpassam o curso de pedagogia: muitos dos seus estudantes não buscam atuar como professores – função principal da graduação em pedagogia – mas sim obter outro tipo de formação que

possibilite justamente o contrário: deixar a atuação docente para tornarem-se diretores ou especialistas em educação.

Ou seja, a identidade docente que pode ser configurada no curso convive com um desejo de mudar de profissão, situação que é decorrente da dupla função exercida pelo curso de graduação em pedagogia: legalmente ele é responsável pela formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, mas a formação de especialistas, foco histórico da sua atuação, não foi descartada.

Ao mesmo tempo, a atuação docente ainda é o objetivo de mais da metade dos estudantes questionados na pesquisa, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores e da pouca valorização social da categoria, aspectos citados como desestimulantes pelos estudantes.

De forma geral, ao comparar as respostas de estudantes concluintes e ingressantes, consideramos que a experiência acadêmica parece ampliar a visão dos estudantes sobre o que é a profissão docente e fazer com que essa realidade profissional esteja mais próxima dos alunos. Nas entrevistas, o curso de pedagogia ainda é descrito como um curso abrangente que, ao possibilitar esse amplo olhar sobre educação e docência dos anos iniciais, contribui para que o corpo discente tenha objetivos múltiplos.

A partir dos dados coletados, identificamos 3 ambiguidades principais que entendemos como características das instituições da área atualmente: teoria versus prática, generalização versus especialização e funções especialistas versus função docente.

A terceira refere-se à atuação profissional futura que, como abordamos nos parágrafos anteriores, muitas vezes é direcionada para funções especializadas e não para a docência.

A primeira diz respeito ao currículo dos cursos de formação inicial docente, que buscam equilibrar conteúdos e práticas, mas, historicamente, supervalorizam ora um, ora outro aspecto da formação.

A segunda ambiguidade encontrada diz respeito ao tipo de formação proposta: mais genérica, geralmente associada à predominância de conteúdos teóricos, ou mais específicas, voltadas para a prática em sala de aula. Essa ambiguidade é a mais relatada pelos estudantes entrevistados, que enfatizam a importância da formação generalista ou genérica como um diferencial que possibilita o pensamento crítico sobre a docência e a realidade educacional brasileira.

Ao analisar o discurso dos estudantes entrevistados e suas respostas ao questionário percebe-se que tanto o currículo como o tipo de formação apresentam uma vinculação importante com a formação da identidade docente na formação inicial.

Como apontado pelos entrevistados, a formação universitária possui a função de ampliar o entendimento sobre a docência e a reflexão sobre questões relacionadas à profissão docente. Para Nóvoa (1995, p. 27) uma das tarefas da formação que estimulam o desenvolvimento profissional dos sujeitos é exatamente a preparação de “professores reflexivos”.

Com a adoção de aspectos da economia moderna pelas instituições educacionais (velocidade, competitividade, flexibilidade, tecnologização, avaliação e classificação) emergem novos modelos de ensino e, portanto, de professores. Assim, tal qual acontece em outras profissões, os professores passam a ser cobrados por “competências” e sua identidade é constituída a partir delas.

A flexibilidade passa a ser, portanto, uma característica central no modelo ideal de professor. Em meio a um discurso de formação de sujeitos completos, de cidadãos críticos, difundido na pedagogia atual, surge um modelo fixo, detalhado e mensurado para os professores: um modelo que pode ser checado e medido por avaliações específicas e indicadores de aprendizagem.

Campos (2004, p. 5), identifica a novidade deste modelo, a capacidade de gestão:

a ascensão desta dimensão do trabalho pedagógico como categoria definidora da própria prática, o que não é sem implicações, uma vez que é a partir deste suposto, que a aquisição de competências aparece como tarefa central das práticas de formação. Mais ainda sabe-se que os imprevistos e sua gestão sempre estiveram presentes na prática pedagógica, posto que ensinar sempre foi uma “profissão relacional”; o que agora se apresenta como novidade é que esta “capacidade gestonária” do/a professor/a está vinculada a uma responsabilidade por resultados, normatizada por lei.

Portanto, espera-se que o professor atual agrupe, no exercício de sua função educativa, uma série de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que anteriormente eram de responsabilidade de outras instituições, o que acaba por configurar a identidade docente pela heterogeneidade de funções, imagens e objetivos.

Dessa forma o gênero docente está sempre instável, com dificuldade de se manter diante das constantes transformações na profissão. Para Clot, essa instabilidade que modifica o gênero afeta a vida psíquica dos sujeitos:

A exploração de um novo aparato atende sempre a objetivos econômicos e todas as vezes afeta a atividade em termos de seu gênero. Ela revoluciona, com diversos resultados, as regras coletivas da profissão(...) (p. 31)

(...)

A negligência do gênero, por todas as razões que se possa imaginar, inclusive subestimar seu papel pela organização do trabalho e as hierarquias, é sempre o início de um desregramento da ação individual. Pois um gênero é feito justamente para *manter-se*, em todos os sentidos do termo. (...) Sempre que ele não existe ou é maltratado, a vida psíquica pessoal é atingida. Isso é particularmente observável nos momentos de ruptura social ou técnica. (CLOT, 2006, p. 48. Grifo do autor.)

Parece-nos que este processo de mudança ou instabilidade do gênero já faz parte da identidade docente, que se caracteriza pela heterogeneidade. Entretanto, uma das consequências dessa heterogeneidade pode ser a falta de união dos professores, falta de organização política, o que leva a uma carência de políticas para a profissão, formuladas pelos profissionais. Esse é um ponto negativo que afeta diretamente a atividade diária do professor, já que personaliza, individualiza o trabalho docente e impede que a sociedade veja o professor como um profissional. Sacristán (1995, p. 67) esclarece que essa heterogeneidade contribui para um panorama de “falta de profissionalização” da docência, de desvalorização da profissão: “(...) verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com este trabalho, discutir dois temas que permanecem nas pesquisas sobre formação de professores e prática docente: 1) a permanência de antigas representações sobre a docência na formação atual de professores e 2) a importância da formação universitária na constituição da identidade profissional.

As várias vozes, representações e funções profissionais que, mesmo sem serem citadas em documentos oficiais como as ideais ou almeçadas pelos professores, continuam a existir na realidade docente, inclusive durante a formação profissional, nos mostram a complexidade da realidade docente e da identidade profissional docente.

Como realizar estudos sobre essa realidade, considerando os professores enquanto categoria profissional, e de que modo preparar projetos, leis, diretrizes que atendam à complexidade desse grupo são desafios que pesquisadores em educação e formuladores de políticas educativas continuarão a enfrentar.

Além de chamar a atenção para essa multiplicidade, as diferentes vozes identificadas nos discursos dos estudantes, constituintes da sua identidade universitária, auxiliaram nossa compreensão da função que a universidade exerce na formação de uma identidade profissional: a aproximação dos estudantes com o gênero, tal como definido por Clot (2006), o que nos leva à segunda discussão: a importância da formação universitária na constituição da identidade profissional.

Ao possibilitar o desenvolvimento de aspectos que podem influenciar o modo de agir profissional dos sujeitos, acreditamos que a universidade tem um papel relevante para o início da constituição de uma identidade profissional que, no caso dos professores, influencia diretamente sua atuação.

A universidade pública brasileira é reconhecida historicamente pelo desenvolvimento de pesquisas, que permanece como seu principal interesse, deixando a impressão de que a profissionalização é um resultado indireto, um efeito colateral da atividade desenvolvida nestas instituições. Durante muitos anos esse resultado foi satisfatório para a inserção dos ali formados no mercado de trabalho e as universidades 'de pesquisa' ficaram reconhecidas por ofertar um ensino generalista, que preparava os estudantes para atuarem em diversos espaços dentro da profissão escolhida. É também este caráter do ensino que possibilita o processo de aproximação dos estudantes com o gênero profissional, atividade que defendemos aqui como a função principal dos cursos de graduação, que, posteriormente, permitirá aos profissionais desenvolverem ferramentas próprias para a realização do seu trabalho.

Entretanto, a partir do momento que a universidade tornou-se mais acessível, a formação generalista tornou-se insuficiente para o ingresso no mercado de trabalho, que agora demanda profissionais superespecializados.

Coloca-se, portanto, um segundo desafio, este a ser enfrentado pelos cursos de formação inicial docente: o de equilibrar a aproximação com o mercado de trabalho e a realidade profissional, garantindo a profissionalização dos estudantes e não ceder aos anseios por profissionais especialistas, formados de acordo com o modelo polivalente descrito na legislação. Uma das respostas das instituições a esse dilema pode ser a criação de cursos como as residências pedagógicas, que buscam a inserção dos estudantes na realidade docente nos anos finais de formação ou após a graduação.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. Novos mundos. In:_____. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 141-188, 1997.

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente**: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização.2013.138p. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CAMPOS, Roselane Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELAMOTTE, Eric. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez e FAITA, Daniel. (orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, p. 95 - 108, 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**. Edição 2004, vol, 29, nº 2. Disponível em <http://www.ufsm.br/revce/ce/revista/index.htm>. Acesso em 19/11/2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROCKWELL, Elsie. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. In: Memoria, conocimiento y utopía. **Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación**. Ediciones Pomares, no. 1, p. 28-38, 2005.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. In: _____ **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, p. 63-75, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora, p. 63-80, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed. 2002.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. Tese (doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ATUAL

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki – UFPR - psil0305@yahoo.com.br

Sônia Regina Landini - UFPR – slandini@uol.com.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu da investigação realizada durante o Mestrado em Educação, cujo foco foi identificar e discutir quais as tendências epistemológicas presentes nas pesquisas atuais sobre formação docente, com foco nas licenciaturas. Buscou-se mais especificamente verificar como têm sido tratadas a questão da teoria, da prática e da *práxis* nestas pesquisas.

Fundamentada no referencial do Materialismo Histórico Dialético, esta investigação partiu do contexto mais amplo que cerca a formação docente, tentando apreendê-lo em suas contradições na busca de superar, assim, uma análise superficial e aparente, compreendendo que este fenômeno vem, historicamente, acompanhando as exigências de transformações no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho, na economia, na política e na cultura.

Sob esta ótica, apresenta-se a discussão a respeito dos principais achados da pesquisa, problematizando os impactos destes resultados para a área de Educação na atualidade.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu do levantamento junto ao Banco de Teses da CAPES, das investigações realizadas no período de 2005 a 2010 a respeito da formação de professores nas licenciaturas. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo método dialético é adotado para análise de conteúdo das Teses identificadas que tratavam, em alguma medida, da relação entre teoria e prática na formação docente.

Foram analisadas 8 teses, selecionadas a partir de 72 teses sobre formação de professores, resultado do recorte cujo foco se concentrou na relação entre teoria e prática.

À luz do referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético, a pesquisa demandou inicialmente um rigoroso trabalho de leitura e sintetização de cada uma das 8 Teses, bem como de identificação das categorias empíricas que mais se destacaram na discussão de cada autor(a), para somente então sistematizar a análise da realidade encontrada com base na *práxis*, categoria do materialismo histórico “indissociável da totalidade” (KONDER, 2006, p. 36).

A partir deste prisma e com auxílio da Análise de Conteúdo, identificamos quais os fundamentos epistemológicos de cada autor, o que nos permitiu traçar um quadro analítico, ainda que provisório, sobre a tendência na formação de professores nas licenciaturas, tendo em vista a relação teoria e prática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se, grosso modo, três tendências relacionadas à visão que os pesquisadores-doutores traçaram sobre a relação entre teoria e prática ou *práxis*, quais sejam, a *práxis* fundamentada no Materialismo Histórico encontrada em dois dos trabalhos analisados, a epistemologia da prática e o Neopragmatismo que aqui convencionamos chamar de prática reflexiva, presente em outros dois trabalhos e a incoerência epistemológica, caracterizada pela mistura ou confusão entre Materialismo Histórico e Neopragmatismo, tendência presente em quatro dos oito trabalhos analisados e entendida como o principal achado desta investigação.

A *práxis* é aqui compreendida como categoria do materialismo histórico que implica em capturar da realidade objetiva, concreta, com os seus determinantes, analisá-la pela consciência (abstrações) para se chegar ao concreto pensado, prehe de escolhas para o alcance de um fim, no sentido de alterar a realidade encontrada, ou seja, consiste efetivamente na relação dialética entre prática e teoria.

Desta forma, a *práxis* educativa tem como função desvelar a realidade contraditória a fim de realizar a emancipação da consciência, necessária para a transformação da realidade social. Para tanto, um dos principais fundamentos da filosofia da *práxis* defendida por Marx, para quem “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a

aparência e a essência das coisas” (MARX, 1981, p 939) é a superação da análise fenomênica da realidade.

Conforme afirma Vázquez (2007 p 146)

[...] a prática não fala por si mesma e os fatos práticos - como todo fato - têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério da verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática.

Assim, a apropriação do conhecimento científico, historicamente acumulado e relacionado dialeticamente com a realidade – como requer o materialismo histórico – é um dos fatores que torna possível efetivar a *práxis* educativa transformadora, presente em apenas dois dos oito trabalhos analisados.

Por outro lado, a segunda tendência identificada, a Prática Reflexiva é uma vertente epistemológica cuja ênfase se dá na reflexão cotidiana do professor frente aos problemas encontrados no exercício do ato de educar. Para os autores que defendem esta epistemologia, tais como Schon (1983), Tardif (2002) e Perrenoud (1999) é a prática que proporciona o desenvolvimento de saberes, explicitando tanto a prática como elemento a ser apropriado em sua dinâmica, quanto a subjetividade docente.

A epistemologia da prática profissional defendida por Tardif (2002) destaca os saberes experienciais construídos na prática ou “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2002, 10), estes saberes “temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados” deveriam, segundo Tardif, ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, num modelo de formação “segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2002, p 13-19)

Tal modelo coloca claramente em segundo plano o conhecimento acadêmico, científico, teórico que, para Tardif (2002, p 21) “não vale nada do ponto de vista da ação profissional” em virtude de um conhecimento tácito, construído na prática, daí tratar-se de uma epistemologia ancorada no Neopragmatismo, em que:

[...] qualquer ideia de ciência como conhecimento objetivo do real é inteiramente descartada. O Neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar da investigação científica. A ciência

comporia apenas um dos setores da cultura – e nem mesmo o mais privilegiado ou interessante (MORAES, 2003 p 176).

Conforme aponta Gonçalves (2009) tendo a prática como fundamento, o pragmatismo é uma espécie de “guarda-chuva” que contempla outras concepções anti-intelectuais e que têm como tendência a desconsideração por abstrações. Em sua versão renovada a partir da última década do século XX, o neopragmatismo continua se caracterizando como “uma linha de pensamento multifacetada” que incorporou concepções diversas tais como as dos pós-modernistas que, dentro outros aspectos, negam a ciência como explicação da realidade (relativismo científico) e defendem a cultura e a língua como definidoras do ser (e não as relações sociais).

No campo da formação de professores, Perrenoud (1993, 1996, 1999) também caminha nesta mesma direção, na medida em que propõe a profissionalização do professor questionando o papel da Universidade nesse processo e valorizando, da mesma forma que Tardif (2002), os saberes distintos dos conhecimentos universitários, as competências que, segundo o autor:

[...] são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas (PERRENOUD, 1996 p. 135).

Este enfoque no conhecimento ligado à ação do professor - um conhecimento tácito, cotidiano – também se encontra na Pedagogia do professor reflexivo de Schon (1997, 2000), que o denomina de reflexão-na-ação e conhecer-na-ação. O próprio autor define este conhecimento tácito como

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, [...] ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números.* (SCHON, 1997, p 82)

Desta forma, a prática reflexiva defendida por estes autores se constitui numa proposta oposta à perspectiva do materialismo histórico, que:

[...] pressupõe ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes e captar as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado, “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978b, p.116). Neste sentido, caracteriza-se fundamentalmente enquanto análise do processo e não do objeto, sendo, portanto, uma análise explicativa e não descritiva. (SILVA, SILVA e MARTINS, s/d, p. 5)

Segundo Duarte (2003), estes autores tornaram-se referência no campo de estudos sobre formação docente e representam, com suas propostas, “uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e uma pedagogia que desvaloriza o saber escolar” (DUARTE, 2003, p 601).

Ao colocarem em dúvida o papel da Universidade como *locus* da formação docente, em consonância com “o espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna” e com o “espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2003, p 612), autores como Schon (2000), Tardif (2002) e Perrenoud (1999) defendem, com sua prática reflexiva, uma reflexão rasa sobre a prática cotidiana, oposta à reflexividade dialética da *práxis*.

Apesar dos limites da prática reflexiva, seu caráter fenomênico, superficial, que toma o cotidiano alienado como fonte de reflexão e ação, a mesma é interpretada, muitas vezes, como possibilidade de articulação entre teoria e prática na formação docente, conforme pudemos averiguar em dois dos oito trabalhos aqui investigados. Nestes trabalhos, apesar de afirmarem a importância da crítica e realizarem uma leitura ampla do cenário neoliberal, os autores caem na armadilha da prática reflexiva como alternativa viável para a necessária articulação entre teoria e prática na formação de professores, mas, de fato, defendem a prática.

Em ambos os autores destas duas teses analisadas há uma preocupação legítima quanto à superação da racionalidade técnica e à primazia dos conteúdos teóricos na formação do professor. Todavia, sua defesa da imprescindível relação entre teoria e prática a partir dos saberes experienciais esbarra na limitada epistemologia da prática que, inevitavelmente, incorre em seu oposto – a prática pela prática, sem fundamentação. Os autores parecem não perceber que a “reflexão-na-ação” que defendem não ultrapassa a realidade fragmentada, o cotidiano alienado.

Por fim, a terceira e talvez a mais importante “tendência” verificada nas Teses pesquisadas foi o que chamamos aqui de incoerência epistemológica, caracterizada pela

“mistura” ou “confusão” entre duas correntes antagônicas de pensamento: o Materialismo Histórico e o Neopragmatismo, incoerência esta encontrada em quatro dos oito trabalhos analisados e não percebida pelos seus autores.

Há nessas pesquisas, por exemplo, um discurso sobre a *práxis* acompanhada da defesa da prática reflexiva, onde os autores parecem não distinguir a teoria de base pragmático-utilitarista desta última da proposta materialista-histórica da *práxis*, numa equivocada analogia entre ambas.

Em muitos trechos das suas Teses, os autores se utilizam ora de referenciais claramente neopragmáticos, ora de conceitos e autores marxistas, confundindo prática reflexiva (partir da realidade, refletir e voltar a ela, todavia, sem considerar suas múltiplas determinações, sua historicidade e o ser social) com o exercício da *práxis* (que implica, necessariamente, na apreensão do sujeito como um ser social e histórico que age e transforma o mundo a partir da compreensão da realidade em sua totalidade) e denotando, assim, limites relacionados ao domínio teórico-metodológico a respeito de ambas as propostas.

De modo geral, parecem acreditar numa possível compatibilidade entre a perspectiva dialética materialista da *práxis* e o enfoque neopragmático da prática reflexiva que prioriza os saberes da experiência ou da prática na formação dos professores, sem se aperceberem do antagonismo existente entre estas propostas.

A partir destes resultados, pudemos concluir que, na empiria, a epistemologia da prática / prática reflexiva é uma tendência marcante na produção acadêmica atual sobre formação de professores nas Licenciaturas, ainda que apareça de modo contraditório, algo que, do nosso ponto de vista, é um forte indicativo do poder que o Neopragmatismo vem exercendo na área da Educação, através de um movimento generalizado de defesa da prática, numa promessa enganosa de mudar os processos formativos quando, na verdade, a análise do fenômeno educativo não ultrapassa a superficialidade.

A crítica à ciência moderna, a suposta positividade da racionalidade prática como substitutiva da racionalidade técnica – como se ambas não representassem, em essência, a mesma fragmentação do conhecimento – assim como a valorização das “resoluções para os problemas do cotidiano” parecem não ser percebidas, em seis dos oito trabalhos pesquisados, apenas como uma nova forma de alheamento dos trabalhadores – inclusive os da Educação – os quais passam a ter acesso a mais conhecimento, porém, um conhecimento voltado para fazeres práticos, para resolução de problemas, sem o domínio

do conhecimento em suas bases científicas e históricas, baseados numa “reflexão sobre a ação” isenta de uma leitura ampla dos determinantes da realidade social e escolar, como quer a prática reflexiva, de cunho claramente neoliberal.

Sob esta perspectiva, a reflexão proclamada como um momento imprescindível da atividade docente, não ultrapassa a avaliação individual sobre o trabalho realizado e não capta todas as determinantes de seu resultado. Trata-se de um “pensar a respeito” comum a qualquer atividade humana que, além de não atingir a totalidade da realidade onde este ensino se dá, pode, a nosso ver, esbarrar no senso comum, na medida em que não há base científica para tal avaliação. Assim, a “análise crítica” proposta, por não ancorar-se em nenhuma teoria analítica, científica, apenas reflexão factual, não possibilita realizar todas as abstrações necessárias nesse “refletir” e limita-se, assim, à realidade aparente, ou seja, parte-se da realidade alienada e retorna-se a ela.

Lembramos que em contrapartida, no Método Dialético, conforme indica Moraes:

O exercício da reflexão alcança outro patamar: sujeitos separam-se da imediatividade, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta. (MORAES, 2003 p. 47)

A relação entre teoria e prática traduzida como *práxis* se distingue sobremaneira da *práxis* enquanto categoria do materialismo histórico que implica em capturar da realidade objetiva, concreta, todos os seus determinantes, analisá-la pela consciência (abstrações) para se chegar ao concreto pensado, prenhe de escolhas para o alcance de um fim, no sentido de alterar a realidade encontrada. Guardadas as semelhanças de processo – partir da realidade para voltar a ela - a prática reflexiva defendida por seis dos oito autores pesquisados não alcança essa indissociabilidade teórico-prática, uma vez que parte da realidade aparente, cotidiana, alienada, refletindo sobre ela em busca de mudanças, inevitavelmente, também superficiais.

Neste sentido, a mesma ressignificação pode ser encontrada em relação ao cotidiano e às práticas sociais, reinterpretadas pelos autores em que se referenciam estes seis trabalhos, como categorias estanques, que se bastam em si mesmas.

De acordo com o Materialismo Histórico, sendo contraditório, o cotidiano precisa de uma teoria que sustente a análise de sua contradição, ou seja, a análise da realidade contempla a consideração da sua complexidade e deve ir além da mera descrição das rotinas das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular, como nos

indica Heller (1994), e requer o movimento que vai do concreto ao concreto pensado, de acordo com o método dialético.

Em síntese, a pesquisa nos revelou que a tendência teórico-metodológica hegemonicamente presente na produção acadêmica atual sobre formação de professores é a da prática reflexiva. Mas, *em essência*, nos parece que em seis dos oito trabalhos pesquisados, os autores não se apropriaram de nenhuma epistemologia em sua totalidade, talvez justamente porque, sob esta perspectiva, a questão do conhecimento é irrelevante quando não, descartável.

Neste aspecto, acreditamos que a carência de domínio teórico-metodológico foi o mais significativo “achado” desta pesquisa, indicativo do movimento denominado por Moraes (2001) como “reco da teoria” que vem assolando a área da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as premissas do materialismo histórico, nosso desafio foi, a partir do real encontrado, desvendar os complexos que compunham esta realidade para conhecê-la em sua totalidade, ou seja, partir do real aparente (empírico) para chegar à sua essência (concreto). Assim é que pudemos, gradativamente e na medida em que avançávamos nas leituras, verificar contraditoriamente as perspectivas defendidas pelos autores com relação à formação do professor.

Buscamos, nas oito Teses pesquisadas, avaliar o proposto e o realmente efetivado, o embasamento teórico anunciado e o efetivamente praticado, a fundamentação filosófica defendida e a coerência epistemológica em cada autor(a) e, nesse percurso, nos deparamos com a legítima busca de todos os autores em superar a histórica racionalidade técnica dos processos formativos, seus grandes esforços em tentar aproximar a Universidade da realidade escolar, assim como em relacionar os conhecimentos específicos dos pedagógicos na tentativa de atingir a necessária indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores, questão compartilhada por todos os autores pesquisados.

Todavia, dentre as constatações mais relevantes, destacamos a aparente defesa das pedagogias neopragmáticas na maioria das Teses, representada pela epistemologia da prática, professor reflexivo, pedagogia das competências, priorização dos saberes experienciais, conceitos contemplados pelo que convencionamos categorizar aqui como

prática reflexiva, termo utilizado pelos autores que a defendem. Este aparente predomínio da prática reflexiva se apresentou comprometido pela ausência da devida apropriação de suas proposições e evidenciado pela ressignificação de conceitos pela incoerência epistemológica presente na maioria das oito teses analisadas.

Tal constatação nos leva a acreditar que há um grave comprometimento no processo de formação de professores - e dos formadores de professores, haja vista as análises das Teses aqui pesquisadas - fortalecido pela falta de consciência dos mesmos a esse respeito. Podemos inferir que a ênfase nas “práticas” em detrimento da teoria, incorre, conseqüentemente, no “praticismo” de seus defensores ou, como já denunciavam Moraes e Torriglia (2003, p. 53), esta “[...] construção empiricista da experiência induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*”, uma vez que a análise do fenômeno educativo sob esta ótica não ultrapassa a superficialidade.

Acreditamos que não há possibilidade de uma proposição crítica que tenha como embasamento um aporte epistemológico que não confira concretude ao fenômeno estudado, ou seja, uma análise epistemológica deve estar ancorada na compreensão ontológica, que depende da historicidade, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e cientificamente estruturados, da totalidade das relações sociais.

Neste sentido, as teorias pós-críticas “enredadas ao domínio da prática” defendidas em seis dos oito trabalhos aqui investigados, caminham na esteira da “despolitização do campo educacional” que vem trazendo o congelamento da análise da Educação em suas inúmeras contradições, bem como esse ceticismo generalizado apontado por Moraes (2003), além do espontaneísmo e do praticismo (DENTZ, 2011, p. 368).

Sendo assim, entendemos que a contribuição desta pesquisa caminha no sentido de somar esforços à crítica ontológica quanto ao “fim da teoria” celebrado pelas pedagogias neopragmáticas.

Salientamos a provisoriedade deste trabalho que, acreditamos, pode servir como impulsor de outras investigações voltadas a responder, neste cenário, como a formação de professores nas Licenciaturas tem sido pensada e que formação realmente se pretende proporcionar, para quem e em função de quê.

REFERÊNCIAS

DENTZ, V.V. Elementos para uma crítica ontológica ao relativismo epistemológico nas “teorias” pós-críticas em educação. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** 357 ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 356-372, mai./ago. 2011.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 06 fev 2013.

GONÇALVES, E.A.N. **Educação e Neopragmatismo**: A questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação. Tese de Doutorado. UERJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfteses/educacao_e_132.pdf acesso em 05 mai 2015.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4ª. Edição. Barcelona. Península, 1994.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. São Paulo, 2006

MARX, K. **O capital – Crítica da Economia Política**. Volume VI. Livro Terceiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Intelectuais, conhecimento e espaço público**; anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. TORRIGLIA, P.L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.** Paris: ESF Editeur, 1996.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. Edição, Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento,** s/d. vl 1, nro 1, p 7-18

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 328 p.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** CLACSO. Expressão Popular, 2007.

CENTRO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA?

Vanda Moreira Machado Lima - FCT/UNESP- vandalima@fct.unesp.br.

Mariana Aparecida de Almeida Laurentino. FCT/UNESP- mary_ana185@hotmail.com.

PROPe/UNESP

1. INTRODUÇÃO

A construção uma sociedade mais democrática e justa depende de uma formação sólida e qualificada do cidadão. A criação de um clima propício à aprendizagem e de qualidade ao ensino, como descrevemos acima é algo que depende, dentre outros fatores, essencialmente da capacidade do coletivo da escola de gerar um ambiente de formação crítica, de respeito mútuo e de participação de todos os atores do processo educativo. Para isso, a gestão da escola precisa ser democrática e participativa. A gestão democrática é obrigatória na escola pública segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB/96)

Embora tenhamos garantido o princípio da gestão democrática na legislação, a prática política ainda demanda muito aprendizado. “Não se apaga o passado ‘com uma borracha’, nem se superam comportamentos autoritários que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos – na ponta de lanças- pelo combate a idéias, valores e crenças”. (ARELARO, 2007 apud SABIA, 2012, p. 243).

A escola pública tem aberto espaço de participação mediante a gestão democrática para uma “comunidade que ainda não está habituada à prática participativa [...]” (ORSOLON, 2009, 178).

Um dos grandes desafios da gestão educacional atualmente é o comprometimento e participação da equipe escolar de modo efetivo na construção de um projeto educativo nas escolas de educação básica que forme o cidadão. Os profissionais da educação, dentre eles os professores e os gestores educacionais (diretores, vices e coordenadores) precisam de uma formação inicial e continuada que os possibilitem refletir e desencadear ações que estimulem a participação e comprometimento de todos para um ensino de qualidade.

Nas escolas públicas a gestão democrática se concretiza de fato mediante órgãos colegiados, como Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios estudantis. No estudo de Parente e Lück (2000) elas mapearam os órgãos colegiados presentes em escolas públicas e afirmam que

As estruturas de gestão colegiada são mecanismos coletivos escolares constituídos, em geral, por professores, alunos, funcionários, pais e por representantes da sociedade, escolhidos pela comunidade escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e tornar a organização escolar um ambiente dinâmico de aprendizagem social. Através delas, portanto, “todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos” (Consed, 1997, p.14) de modo que as mesmas se constituem um instrumento de participação e de gestão democrática (PARENTE, LÜCK, 2000, p. 156).

A participação em órgãos colegiados se constitui como uma modalidade de educação não formal. Para Gohn (2006, p. 29) educação não formal

[...] ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.

Diante dessas considerações iniciamos essa pesquisa investigando o Centro Acadêmico do curso de Pedagogia como espaço de formação inicial para os alunos, futuros profissionais da educação (professor e gestor educacional) atuarem numa gestão democrática e participativa na escola pública de educação básica, sendo financiada pela Pró Reitoria de Pesquisa (PROPe/UNESP).

Neste artigo, priorizamos apresentar o perfil dos 102 sujeitos da pesquisa, alunos do 1º e 4º anos do curso de Pedagogia de uma universidade pública, e descrever e analisar a partir da “voz” desses sujeitos sua compreensão sobre órgãos colegiados e o Centro Acadêmico do curso (CA).

2. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual procuramos descobrir, apreender e compreender a opinião que os sujeitos pesquisados atribuem a seus comportamentos, ao que eles vivem, acreditam e pensam sobre o vivido (ARAÚJO-OLIVEIRA 2010; LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Enfatizamos descrever e analisar a partir dos sujeitos sua compreensão sobre um determinado fenômeno, que no caso desse estudo foi o CA do curso de Pedagogia.

A primeira fase do estudo consistiu na pesquisa bibliográfica que buscou subsidiar nossas análises dos dados empíricos e ampliar a compreensão de conceitos essenciais da pesquisa.

Num segundo momento aplicamos um questionário em todos os alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública que aceitaram participar da pesquisa, com a finalidade de traçar seu perfil, conhecer sua opinião sobre os órgãos colegiados da universidade, e de modo especial o CA. Optamos pelo questionário por garantir o anonimato das pessoas, proporcionando ao sujeito maior segurança na hora de responder as questões, além de possibilitar atingir grande número de pessoas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Realizamos o pré teste, com o objetivo de a partir das “respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso”. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263). Sua aplicação ocorreu em janeiro de 2015, correspondente a meados do 2º semestre do ano letivo de 2014, devido à greve vivenciada na instituição.

O curso tem um total de 302 alunos, mas participaram da pesquisa 177 sujeitos, 59% da população total. No entanto, neste artigo os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 1º e 4º do curso, num total de 102 sujeitos. No tratamento dos dados empíricos inicialmente transcrevemos todas as respostas dos sujeitos referente a cada questão e, identificamos e construímos a partir das respostas escritas as categorias de análise. Para a categorização e apreciação das questões abertas, recorremos à técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008), o que resultou em muitas categorias construídas a partir da “voz” dos sujeitos. Desse modo, enfatizamos a apresentação dos dados empíricos, geralmente as quatro categorias com maior percentual.

Os sujeitos foram identificados por três símbolos. Inicialmente um número que representa a turma, seguida por uma letra “V” que significa o aluno do período vespertino e a “N” do noturno. E um número que representa o questionário. Dessa forma, o Sujeito 1V 35, corresponde ao aluno do 1º do curso do período vespertino e o seu questionário de número 35.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos inicialmente o perfil dos sujeitos da pesquisa, e, posteriormente a descrição e análise a partir da “voz” desses sujeitos de sua compreensão sobre os órgãos colegiados e o CA do curso de pedagogia.

3.1 Perfil dos sujeitos pesquisados

Participaram da pesquisa 102 alunos do curso de Pedagogia do período vespertino e noturno, sendo 52% do 1º ano e 48% do 4º ano. O sexo feminino predomina com índice de 93,1%. Esse dado confirma o processo de feminilização do curso de Pedagogia que corresponde a presença feminina nas carreiras do magistério, como apontado por vários estudos.

No que concerne à idade, os alunos estão em faixas etárias diferenciadas. Enquanto 54,7% dos alunos do 1º possuem entre 17 e 19 anos de idade, temos 57,1% dos alunos do 4º ano na faixa entre 20 a 24 anos. Mas temos 3,8% dos alunos do 1º ano na faixa etária de 50 a 54 anos e, 2,1% na mesma idade no 4º ano. Com relação ao estado civil, 72,6% são solteiros, 24,5% casados e 2,9% divorciados.

Verificamos um equilíbrio entre os alunos que trabalham (53,9%) e os que não trabalham (45,1%). Contudo se focarmos a análise por período, notamos que a maioria dos alunos do noturno trabalha (74,6%) e apenas 25,6% dos alunos matriculados no período vespertino afirmaram trabalhar.

Na universidade pública há possibilidades de bolsas de estudos destinadas aos alunos de duas naturezas: bolsa interna que provém de projetos financiados pela própria universidade (BAEE, PROEX, Núcleo de ensino, RENOVE) e bolsa externa, como PIBID, IC FAPESP. A maioria (72,5%) dos alunos pesquisados não possui bolsa de estudos. Dos 28 alunos que possuem bolsa, 21 deles freqüentam o período vespertino.

Em relação à formação de nível médio, temos 87,4% dos alunos que cursaram o colegial regular, 4,9% foram alunos do Centro de Formação Específica do Magistério (CEFAM), 4,9% fizeram cursos técnicos, 1,9% cursaram a Educação de Jovens e Adultos e 0,9% deixaram a questão em branco. Apenas 11,8% dos alunos pesquisados possuem outro curso de graduação. Dos 11 alunos com formação em nível superior temos os cursos de

Letras (2), Filosofia (2), Geografia (1), Educação Artística (1), Ciências Biológicas (1), Administração de empresas (1) e cursos em Escolas Técnicas (3).

Constatamos alteração no perfil dos alunos do curso de Pedagogia, visto que antigamente a maioria era formada em magistério no nível médio, em cursos como o CEFAM ou a Habilitação Específica do Magistério (HEM), e alguns já atuavam como professores. Atualmente tem sido comum no estado de São Paulo os cursos de Pedagogia receberem alunos formados no curso de colegial regular, devido a inexistência de cursos de magistério em nível médio no estado. Dado que exige maior compromisso e responsabilidade do curso de Pedagogia em oferecer uma formação inicial de qualidade.

3.2 Centro acadêmico na visão dos alunos do curso de pedagogia

Ao indagarmos os alunos sobre a quem solicitam auxílio para resolver os problemas vivenciados no curso de Pedagogia.

Os alunos geralmente buscam auxílio para resolver os problemas vivenciados no curso de Pedagogia em diferentes pessoas dependendo do caráter do problema enfrentado. Foram mencionados o coordenador pedagógico do curso (44,1%), professores (27,9%), aluno representante da sala (10,3%) e os próprios alunos (3,7%).

Percebemos que os alunos não possuem o hábito de recorrer ao Centro Acadêmico do curso, apenas 2,9% mencionaram solicitar auxílio aos representantes do CA, o que correspondente a quatro sujeitos do 4º ano do período vespertino.

Aos professores e ao coordenador do curso e sempre conseguimos que o problema/desafio seja superado. E algumas dificuldades maiores recorremos ao C.A. (Sujeito 4V 38).

Dos 14 alunos (10,3%) que mencionaram buscar auxílio junto ao representante da sala, 12 deles são do 1º ano vespertino. O que evidencia a presença e o envolvimento de fato de um representante, que não é membro do CA. A representação de alunos por sala, eleitos pelo grupo pode ser um caminho para a construção de uma representatividade legítima do CA do curso.

Representante de sala, professores e coordenadores do curso.
(Sujeito 1V 85).

Em sala os alunos na maioria se reportam a mim. Sou representante de sala e acolho a todo e qualquer problema, levo ao conhecimento do professor (buscando acordo) soluções ou encaminhamento o colega a coordenação do curso. (Sujeito 1V 101).

O modelo dos órgãos colegiados se fundamenta no princípio de participação por representação, na qual é formada uma comissão eleita por seus pares que deveria representá-los por tempo determinado, sendo consultivos ou deliberativos (MARTINS, 2008).

Imaginávamos que os alunos do 4º ano, devido à vivência no espaço universitário apresentariam um maior conhecimento que os alunos do 1º ano. Dos alunos pesquisados 74,5% afirmaram não conhecerem nenhum órgão colegiado na universidade, apenas 17,5% afirmam ter conhecimento e 7,8% deixaram a resposta em branco. Notamos que 90,6% dos alunos do 1º ano desconhecem os órgãos colegiados e, 57,1% da turma do 4º ano.

Não conheço nenhum órgão. Não conheço o termo. (Sujeito 1N 127).

Sinceramente, não conheço, mas já ouvi falar do CA. (Sujeito 4N 54).

Os órgãos colegiados são espaços essenciais para a discussão e tomada de decisões que envolvem todos os sujeitos que constituem a universidade pública. Acreditamos ser relevante na formação de nossos alunos, futuros professores ou gestores educacionais compreenderem a importância dos órgãos colegiados e de uma gestão democrática na escola de educação básica. Na universidade pública temos como órgão colegiado máximo a Congregação, seguida pelas Comissões Permanentes de Ensino, Pesquisa e Extensão, pelos Conselhos de Departamento e de Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Nesses colegiados há espaço para os representantes dos alunos, geralmente lugar ocupado por membros do Diretório Acadêmico (DA) formado por representantes dos Centros Acadêmicos (CA) dos cursos de graduação e pós-graduação. Dentre os alunos que afirmaram conhecerem os órgãos colegiados, foram citados: Centro Acadêmico (C.A.), Diretório Acadêmico (D.A.) e Conselho de Curso.

Verificamos que 35,5% dos alunos desconhecem o papel do CA e, 8,9% deixaram a resposta em branco. A maioria dos alunos do 1º ano (60,6%) não sabe qual o papel desse órgão colegiado e 10,7% deixaram a resposta em branco. Constatamos que dos alunos do 4º ano 14,9% desconhecem o CA e 7,5% deixaram a resposta em branco. Dentre os alunos

que comentaram o papel do CA, 15,3% afirmam que o CA representa os interesses dos alunos; 12,9% compreendem o como mediador da relação entre coordenador, professor, aluno e a universidade; e 8,1% que o CA traz benefícios e melhora o curso.

Nos representar e acolher problemas/dificuldades/desafios e levar adiante buscando a melhor solução. (Sujeito 1V 101).

Acredito que é de mediar os assuntos até o coordenador ou outra autoridade dos alunos para resolver as dificuldades que estão tendo. (Sujeito 4V 6).

Representar os alunos em seus anseios, e necessidades. Lutar por melhores condições do curso; horários, disciplinas, estágios e etc... (Sujeito 4V 44).

Conforme o Estatuto do Centro Acadêmico “Educador Paulo Freire” do curso de Pedagogia pesquisado ele constitui-se como “entidade estudantil que representa os estudantes do curso” (art. 1º/2008). No artigo 3º do referido documento as finalidades do CA são:

- I Representar os alunos do curso de Pedagogia perante o corpo docente, a direção da unidade e a sociedade civil;
- II Defender os interesses individuais e coletivos dos acadêmicos;
- III Incentivar as culturas artísticas, literárias, desportivas e sociais dos seus filiados;
- IV Realizar intercâmbios e colaboração de caráter cultural, educacional, desportivo e social com as demais entidades estudantis [...];
- V Lutar pelo constante aperfeiçoamento do ensino de Pedagogia no Brasil, bem como pelo ensino universitário gratuito e de boa qualidade;
- VI Pugnar pelos interesses gerais dos estudantes, assim como pela democracia, pela independência e respeito às liberdades [...]

O papel do CA é amplo e complexo, pois envolve mais que apenas representar os alunos, envolve incentivar atividades diversas de cultura, esporte, entre outras, além de realizar intercâmbios, lutar pela qualidade do curso e pela democracia.

Em relação às sugestões para melhorar o trabalho desenvolvido pelo CA os alunos apontaram: 22,2% informar e divulgar o CA para incentivar a participação dos alunos; 22,2% esclarecer o papel do CA; 4,4% organizar melhor o CA; 2,2% ter alunos do período noturno participando do CA e 2,2% ter maior disponibilidade de horários em relação às reuniões do CA.

Lima (2003) evidencia que a universidade pública além da formação acadêmica aos alunos do curso de Pedagogia proporciona outros espaços de formação como: espaço da pesquisa, espaço cultural e, o espaço político. O espaço da pesquisa é caracterizado pela oportunidade de participação em projetos de pesquisa, além dos estágios não-obrigatórios, das monitorias e das pesquisas de iniciação científica que enriquecem a formação do pedagogo. O espaço cultural proporciona diversos momentos culturais envolvendo a arte, com destaque para música, poesia, teatro, artes plásticas, e outras, organizadas em sua maioria pelo CA e outras atividades organizadas pela universidade, com o envolvimento dos alunos. Enfatizamos aqui o espaço político que funciona como estimulador de atuação nos diversos colegiados presentes na universidade pública. A experiência como representante de alunos do curso de Pedagogia em diversos órgãos colegiados, segundo Lima (2003) ensinou-lhe o valor da luta por uma educação pública de qualidade, da força do trabalho coletivo que se enriquece com a diversidade de ideias e valores das pessoas envolvidas e da compreensão crítica da sociedade em que vive.

Martins e Dayrell (2013) analisam experiências de participação de alunos no Grêmio Estudantil de uma escola pública de Ensino Médio e afirmam ser imprescindível entendermos que o aluno não se educa somente na escola ele se forma nos mais variados espaços de convívio social. Dessa forma, “o indivíduo, ao atuar coletivamente, lida com suas tensões identitárias, constrói sua consciência e se reconhecendo dentro dos limites impostos pela sociedade e pelas relações sociais (MARTINS, DAYRELL, 2013, p. 1272)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados empíricos evidenciaram o desconhecimento da existência e do papel do CA do curso de Pedagogia pelos alunos. A principal sugestão dos sujeitos da pesquisa para melhorar o trabalho desenvolvido pelo CA consiste em solicitar informações e maior divulgação do mesmo para que a participação dos alunos ocorra efetivamente.

Faz-se necessário reconhecer que a vivência crítica em órgãos colegiados na universidade propicia aos alunos um excelente espaço de formação que pode auxiliá-los a ter uma visão crítica da sociedade, que possibilita analisar os problemas existentes na universidade e contribuir para o processo de cidadania dos demais alunos, professores e funcionários envolvendo a todos como sujeitos históricos. Além de uma formação que com

certeza o tornará um profissional mais qualificado para atuar numa gestão democrática. Afinal as

[...] práticas de gestão democráticas e emancipadoras são as que criam as condições promotoras do desenvolvimento humano, da reflexão, da autonomia. O desenvolvimento do impulso para a emancipação envolve situar a organização no contexto social amplo e analisar criticamente seu papel nessa situação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 516).

Verificamos a necessidade urgente de fortalecer esse órgão colegiado para que se torne espaço de formação política dos alunos, favorecendo os a instituir na escola pública a gestão democrática e participativa, bem como ter uma visão crítica do papel dos órgãos colegiados para a melhoria da qualidade da educação pública. Uma participação ativa nos colegiados exige conhecimentos, vivências, experiências anteriores e comprometimento social. Para Gohn (2006, p. 34) os colegiados são “espaço legítimo e de direito, e uma conquista para o exercício da cidadania, até por serem previstos em lei, essa cidadania tem de ser qualificada e construída na prática”.

Constatamos que infelizmente o Centro Acadêmico do curso de Pedagogia pesquisado não se constitui, ainda, espaço de formação para a gestão democrática e participativa. Afinal,

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobistas. Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes[...]saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. (GOHN, 2006, p. 36).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVEIRA, S S. Entrevistando. In: REYES, C.R, MONTEIRO, H.M (Orgs.). **Um olhar-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos. EDUFSCAR. 2010. p.31-61.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência. Araxá**, v.7, n.7, p. 251-26, 2011.

ESTATUTO do Centro Acadêmico “Educador Paulo Freire” do curso de Pedagogia. 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008. 80p.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**. [on line] Rio de Janeiro, v.14,n.50, p.27-38. jan/mar.2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LIMA, V. M. M. **Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico- reflexivo?** 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986. 99p.

MARTINS, A. M.. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**, vol.16, n.59, p.195-206, jun. 2008.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J.T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação e Realidade**, vol.38, n.4, p.1267-1282, dez. 2013.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V M N S, ALMEIDA, L R. (Org.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.

PARENTE, M de A.; LÜCK, H. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.156-162, fev/jun. 2000.

SABIA, C P P. Duas concepções antagônicas de gestão escolar: o Projeto Educativo e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). In: SANTOS FILHO; J C (Org.) **Projeto educativo Escolar**. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 231-253.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA AO CONSTRUTIVISMO

Juliara Dias dos Santos - UNESPAR, juliara2002@yahoo.com.br

Viviane da Silva Batista - UNESPAR, viviane.protec@hotmail.com

Fátima Aparecida de S. Francioli - UNESPAR, fas.francioli@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil até a década de 1980 dava-se por meio dos métodos tradicionais, isto é, sintético, analítico e misto. A partir dessa década surge a *Psicogênese da Língua Escrita* - da qual a pesquisadora Emília Ferreiro é a protagonista - baseando-se nos ideais do construtivismo. No entanto, o que se pode observar, por meio das avaliações nacionais como Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é que mesmo ingressando mais cedo no ensino escolar, conforme determina o ensino de nove anos, os alunos ainda apresentam muitos *déficits* no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a educação brasileira não expõe resultados significativos, mesmo diante desta medida de adiantamento da idade para o ingresso escolar.

Por isso nosso objetivo é realizar uma análise dos métodos de alfabetização que direcionaram a educação brasileira, bem como analisar a concepção construtivista. Considerando que a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1999) de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, se baseia na Teoria da Epistemologia Genética de Piaget (1975), pressupomos que é possível aproximá-la da Teoria da Escola Nova (1992), pois ambas se respaldam nos pressupostos filosóficos kantianos e estruturalistas.

Para proferir estas análises, a primeira sessão desse trabalho intitula-se *História dos métodos de alfabetização no Brasil* e discorre a respeito da história dos métodos a partir da autora Maria Rosário Longo Mortatti (2000), que sistematizou a seguinte divisão: Método Sintético (1876 a 1890), Método Analítico (1890 a 1920) e Método Misto (1920 a 1970). Em 1980, chega ao Brasil a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, direcionando o processo de alfabetização a partir da teoria construtivista, que foi prontamente adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) para o Ensino Fundamental. Nesse mesmo contexto, opondo-se ao ideal construtivista, por volta de 1990, Alessandra e Fernando Capovilla

organizaram o Método Fônico e no final da década de 1990, Magda Soares elaborou a proposta de *Alfabetização e Letramento*.

A segunda sessão, denominada *O dilema da alfabetização contemporânea nas escolas*, discute o método construtivista adotado pelas políticas públicas de educação no intuito de resolver a questão do fracasso escolar. Ainda, nessa sessão, apresentamos uma análise crítica do livro didático de Língua Portuguesa *Letramento e Alfabetização: hoje é dia de Português*, da autora Samira Youssef Campedelli, Editora Positivo, PNLD 2013: 25321COL38, adotado pelas escolas municipais.

2. METODOLOGIA

A metodologia será de revisão bibliográfica, com enfoque crítico. A pesquisa será ancorada na análise e interpretação de livros, teses, monografias, periódicos, web sites, entre outros. Foram realizados estudos bibliográficos com os principais autores que discutem o tema, como Mortatti (2000), Sforzi e Galuch (2006), Ferreiro (1999), Capovilla (2002), Soares (2004), entre outros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 História dos métodos de alfabetização no Brasil

Mortatti (2000) estudou os métodos de alfabetização no Brasil de forma que considerou como métodos tradicionais de alfabetização os Métodos Sintético (1876 a 1890), Analítico (1890 a 1920) e Misto (1920 a 1970). A partir de 1980, a referida autora identificou o surgimento da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1999) de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentada na Teoria Construtivista que se consolidou em 1996 como proposta da educação brasileira por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Ao analisar os métodos de alfabetização, Mortatti (2000) dividiu-os em quatro momentos. O primeiro momento, denominado de *A metodização do ensino da leitura*, correspondente ao período de 1876 a 1890, a autora explicita que o ensino era pouco organizado, alunos de todas as séries frequentavam a mesma sala e as aulas eram chamadas “aulas régias”. O ensino iniciava-se

pela leitura das “cartas do ABC”, e a prática da escrita se dava pela leitura e cópia de documentos manuscritos. Partia-se da “parte” para o “todo”, isto é, a princípio ensinava-se o nome e som das letras, posteriormente as sílabas, para então chegar às palavras e frases. Era comum a prática da caligrafia, cópia, ditados, enfatizando constantemente a ortografia e legibilidade das letras. Portanto, esse método, chamado de Marcha Sintética, começava pela soletração, com leitura das letras e de seus sons, e da silabação, com o conhecimento das famílias silábicas.

A *institucionalização do método analítico* constitui o segundo momento que perdurou de 1890 até 1920. O ensino da leitura se iniciava pelo “todo” para depois analisar suas partes. O “todo” poderia ser a palavra, a sentença ou a “historieta”. Houve uma inversão em relação ao momento anterior, contudo para desenvolver a escrita ainda enfatizava-se os exercícios de cópia e de ditado.

A *alfabetização sob medida* define o terceiro momento, ocorrido de 1920 a 1970. Buscou-se unir os métodos sintéticos e analíticos, originando o Método Misto ou Eclético. Nesse período, a aprendizagem da leitura e escrita dependia do nível de maturidade das crianças. As ideias de “período preparatório” e de alfabetização sob “medida” foram propagadas nesse contexto.

Os métodos da Pedagogia Tradicional passaram a ser questionados devido ao período de transição que ocorreu no Brasil por volta de 1930-1945, visto que a crise cafeeira provocou reorganizações em todos os âmbitos, inclusive no campo educacional. Os avanços econômicos e sociais no Brasil, por volta de 1930, culminaram no Manifesto dos Pioneiros, e a educação ganhou novos horizontes, como se confirma na fala de Veiga (2000, p. 47) “Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial.”

Neste período, os chamados métodos tradicionais foram aos poucos cedendo espaço para debates sobre uma nova concepção de educação a ser adotada, a discussão tendia sempre para dois extremos, um se tratava da visão tradicional, que defendia que o foco fosse o educador e que a este pertencia o saber e a autoridade da sala de aula, enquanto a visão moderna colocava o aluno em foco, visando seu desenvolvimento a partir do ensino, com ênfase na prática. Nesse contexto, chega ao Brasil a teoria denominada de Escola Nova ou Escolanovismo.

A característica mais marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O professor passou a ser um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança; é ele um facilitador de aprendizagem. Os processos de transmissão-recepção são substituídos pelo processo de elaboração pessoal e o saber é

centrado no sujeito cognoscente e não mais no objeto do conhecimento. A valorização do clima de harmonia na sala de aula é uma forma de vivência democrática (VEIGA, 2000, p. 50).

A partir de 1980 temos o quarto e último momento, que Mortatti (2000) chamou de *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. Esta denominação se refere ao abandono dos métodos para enfatizar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Esse princípio era sustentado pela abordagem construtivista que foi amplamente divulgado através dos estudos da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, cujo objetivo foi o de desprezar as teorias tradicionais. Alicerçados nos estudos da teoria da epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget, Emília Ferreiro e seus colaboradores investigaram amplamente os estágios de desenvolvimento da criança durante seu processo de alfabetização. Essa perspectiva trazida por Ferreiro consagrou-se como “construtivismo”. Apesar de Ferreiro negar que o construtivismo é um método, no Brasil, essa teoria foi adaptada e gerou uma abordagem que passou a direcionar o processo de alfabetização.

O construtivismo recebeu críticas ferrenhas devido a diversos fatores, tais como a descaracterização do papel do professor (que se tornou apenas organizador ou mero reprodutor das atividades), a rotulação dos alunos por meio da sondagem, o educando como sujeito da própria aprendizagem considerando que primeiro as crianças desenvolvem-se para depois aprender, ou seja, para aprender dependem das etapas de maturação.

Assim a alfabetização se daria de forma natural e espontânea, em contato com diversos gêneros e levantamento de hipóteses, o que não garante e nem preza as noções fonêmicas e fônicas, muito menos o código linguístico. Logo, por não ser um método, o construtivismo não estabeleceu passos e orientações suficientes aos educadores, daí então as diversas críticas e a constante discussão sobre o Letramento e o Método Fônico, conforme defende Magda Soares:

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, a despeito de sua natureza convencional e frequentemente arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo [...] (SOARES, 2004, p.99).

Nesse contexto, diversos educadores opuseram-se ao construtivismo e propuseram diferentes formas para alfabetizar. É o caso de Alessandra e Fernando Capovilla, que em meados de 1980, criaram o Método Fônico priorizando a aprendizagem do grafema/fonema, que são desvalorizados pelo construtivismo. Em 2003, Oliveira escreveu o *ABC do Alfabetizador*, seguindo os moldes do Método Fônico; no final da década de 1990, Magda Soares elaborou a *Alfabetização e Letramento*, unindo uma diversidade de métodos.

De acordo com Francioli (2012), a *Alfabetização e Letramento* buscou unir o Método Fônico e a Teoria Construtivista, uma vez que, o termo *alfabetização* refere-se ao ensino sistemático do sistema alfabético e o letramento enfatiza o ensino da leitura e escrita em práticas sociais.

No Brasil, até o período republicano definia-se o processo de ensinar a ler e escrever como Primeiras Letras, só após esse período foi que o termo *alfabetização* passou a ser adotado, configurando

[...] um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade de reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (GALVÃO, LEAL, 2005, p. 14-15).

Logo, entende-se por alfabetização o processo inicial da aprendizagem da língua escrita, que envolve o sistema grafofônico (representação gráfica dos sons) e o desenvolvimento da capacidade de lê-lo (decodificar) e escrevê-lo (codificar). Isto não se limita apenas à aquisição da linguagem, vai bem além, envolvendo e construindo os significados a partir das práticas e oralidades, dos diferentes gêneros e contextos, o que confere a este processo toda importância e discussão que a história registrou e ainda registra.

Tanto naquela [final do século XIX] como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social (MORTATTI, 2000, p. 21-22).

Já em relação ao letramento, nos apoiamos na fala de Magda Soares (2004) para compreender o conceito desse termo que integra o ensino:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p.96).

Destarte, acreditamos no mérito desses autores que se contrapõem à abordagem construtivista buscando soluções para combater o fracasso escolar que se apresenta nas últimas décadas. Infelizmente, constatamos, por meio de análise de um livro didático de alfabetização adotado em algumas escolas municipais, que a ênfase está apenas no estudo dos gêneros, ou seja, no letramento, sendo que o ensino do sistema alfabético, da ortografia, e tantos outros conceitos gramaticais são deixados em segundo plano, ocasionando o que Sforzi e Galuch (2006) chamam de “esvaziamento de conteúdo”.

[...] Deixar o conteúdo científico em segundo plano significa retirar do ensino a possibilidade de concorrer para o desenvolvimento de capacidades cognitivas nos estudantes que lhes permitam analisar a realidade não só naquilo que ela é, mas também naquilo que ela pode vir a ser (SFORZI, GALUCH, 2006, p. 9).

Logo, é preciso repensar os métodos postos a fim de opor-se à secundarização do ensino, ao esvaziamento do conteúdo e à desvalorização do papel do professor. O objetivo de alfabetizar a criança não deve desprezar os conteúdos, tão pouco supervalorizar o lúdico, mas sim dosá-lo sempre, evidenciando a autoridade do professor, sem excluir a participação do aluno.

3.2 O dilema da alfabetização contemporânea nas escolas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) adotaram o que estamos denominando de Método Construtivista, além dos quatro pilares que sustentam a Pedagogia do Aprender a Aprender, assim denominados: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, que foram amplamente divulgados através do relatório produzido pela UNESCO sob a coordenação de Jaques Delors (2006). Porém, a transmissão de conhecimento ficou em segundo plano, pois o senso comum pedagógico entende os conceitos *transmissão* e *imitação* como uma volta à Escola Tradicional.

Diante dessa constatação, procuramos compreender como ocorre o desenvolvimento dos métodos de alfabetização utilizados na escola pública. Assim, realizamos a análise do livro didático de Língua Portuguesa, intitulado *Letramento e Alfabetização*, da coleção *Hoje é dia de Português*, adotado no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal. Nota-se em mais de uma unidade do livro a temática brincar, assim, trabalham-se a leitura e a escrita como brincadeira, enfatizando a ludicidade.

Como exemplo, na seção “Compreendendo a escrita” (p. 23), a autora dá ao estudo um ar de brincadeira, e as atividades são dispostas como convites. Os enunciados ora são convites ora são imperativos. Quando imperativos, conduzem o indivíduo à subordinação, ou seja, prepara-o para obedecer a comandos, o que, conforme Galuch e Crochik (2014, p. 7) “conduz ao conformismo”. Também há presença de muitas perguntas pessoais, o que, segundo as referidas autoras, constitui uma forma de destacar o sujeito, no entanto “quanto mais o indivíduo é destacado, menos é diferenciado”. (GALUCH; CROCHÍK, 2014, p.7).

Em seguida vem a seção “Compreendendo a escrita”, que consiste em atividades de “complete”, “marque x”, “observe e responda”, “compare”, “registre” – “com seu professor e colega”, “como quiser” (p.12-14). Novamente, há presença de muitas perguntas pessoais, além de atividades coletivas. Segundo as estudiosas supracitadas atividades desse âmbito valem-se para: “desenvolver competências para a convivência pacífica” (GALUCH; CROCHÍK, 2014, p. 5). As questões também trazem a seguinte frase: “com o auxílio do seu professor”, o que para as pesquisadoras significa o “enfraquecimento da autoridade escolar” (GALUCH; CROCHÍK, 2014, p. 9), uma vez que o professor será um mero auxiliador e não mediador do conhecimento.

A seção “Conversando sobre o texto” (p. 26), traz questionários sobre o que acontece na tirinha abordada anteriormente. Diante disto perguntamos: a interpretação do texto faz o aluno refletir ou faz com que ele responda literalmente o que está no texto? Isto é, exige-se do aluno respostas de identificação textual, o que desenvolverá apenas sua formação, ou exige-se a compreensão com nível inferencial extratextual, a fim de desenvolver o educando e não apenas formá-lo? Dessa forma, no primeiro caso, está se preparando o aluno para a redação, e no segundo para o ideal, que é a produção de texto (MENEGASSI, 2010).

A seção “Compreendendo a escrita” (p. 27) traz atividades coletivas de discussão e de ilustração, trabalha-se a interpretação de imagem, além da oralidade uma vez que o aluno discute com um colega (em duplas), por fim, o aluno faz uma ilustração. Após descrição das atividades acima se pode refletir: houve trabalho com a escrita? Houve a transmissão do conhecimento

historicamente acumulado pela humanidade ou houve apenas a diversão para o aluno? Nota-se a priorização do lúdico em detrimento da transmissão do conhecimento científico.

Na seção “produzindo texto” (p. 28) temos exercícios coletivos de desenho e oralidade. Os enunciados são imperativos, há marcas de oralidade, as atividades são para que os alunos explorem suas opiniões, a fim de ouvir a opinião dos colegas sobre a história que cada dupla criou. Conforme Galuch e Crochik (2014) esta é a aprendizagem que ensina a convivência, preparando o indivíduo para a divisão de tarefas dentro da empresa, por exemplo. Assim, prepara-o para o trabalho em equipe, e para ouvir críticas, ou seja, contrapõem-se os conceitos de solidariedade e individualidade, o que as autoras denominam de falsa autonomia e falsa criticidade, levando à pseudoformação.

Deste modo, após análise do livro didático, constata-se o predomínio da abordagem construtivista empregada por meio da concepção lúdica das atividades, isto é, traz o ato de estudar como brincar. Enfatiza-se a oralidade, sendo a escrita pouco sistematizada ou desenvolvida. Há superação da forma tradicional de ensinar através da inclusão das brincadeiras, além disso, nega-se a autoridade do professor, uma vez que: “o professor transforma-se em executor de tarefas sobre as quais ele não pensou.” (GALUCH; CROCHÍK, 2014, p. 17).

O aluno é o centro, a ênfase está nos procedimentos, e há predomínio da forma de aprender sem conteúdo. O destaque é a criatividade e espontaneísmo do educando. Portanto, as atividades apresentadas neste livro didático fazem alusão às revistinhas de passatempo; para Galuch, “a diversão toma o lugar do estudo”, uma vez que há o “cuidado para o aluno não perceber que está aprendendo”. (GALUCH; CROCHÍK *apud* SANTOS, 2014, p. 15).

Nota-se por meio do planejamento anual da escola pesquisada, que se segue o Método Fônico, de Capovilla (2002), e a *Alfabetização e Letramento*, utilizando-se dos vários gêneros textuais, porém, o livro didático adotado apresenta características da abordagem construtivista, não enfatizando o ensino sistemático da escrita alfabética. Por isso mesmo, segundo as professoras da série, o livro acaba sendo pouco utilizado. Ademais, a escola adota a prática de sondagem desenvolvida por Emília Ferreiro, classificando os educandos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Ou seja, percebe-se a miscelânea de métodos adotados, sem o pensamento crítico por parte dos professores e equipe pedagógica.

Assim, vivenciamos em pleno avanço global e tecnológico do século XXI, um polêmico e preocupante dilema. Se há algumas décadas se justificava o analfabetismo pelo fato de grande parte das crianças em idade escolar não ter acesso à escola, hoje o direito à educação é

garantido por lei. As escolas estão lotadas, o que justificaria então o crescimento alarmante do que conhecemos hoje como “analfabetismo funcional”?

Creemos que essa questão não é tão simples de ser respondida, mas acreditamos também que um forte agravante seja esta “disputa” – diríamos até “confusão”, de métodos alfabetizadores.

O fato é que o ensino, da forma que vem sendo promovido, não está conferindo ao educando as habilidades necessárias para que este desenvolva tanto sua cognição quanto a leitura e a escrita. Ocorre, infelizmente, que nossas crianças frequentam a escola, decodificam as letras, leem vergonhosamente uma frase ou um texto, não são capazes de fazer inferências, de interpretar e interagir com o que foi lido.

Diante dessa discussão, defendemos que o educador e a instituição tenham posto com muita clareza qual a concepção a ser seguida, qual o método a ser adotado e que procure entender a origem e o funcionamento deste. Eis duas premissas que certamente colaborarão para um amadurecimento escolar e posterior evolução na forma de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da criança se dá em múltiplas facetas, e o processo de aquisição da linguagem e da escrita compõem uma dessas facetas. Trata-se de um processo contínuo que constrói a cognição por meio das interações linguísticas, sociais e orais, que focam não apenas a forma, mas também o significado da escrita na vida em sociedade. Eis a importância da alfabetização eficaz, é ela a base para aquisição das demais habilidades responsáveis pela evolução na aprendizagem e na vida.

Justamente pela amplitude que o processo de alfabetização alcança, é que nos preocupamos com a forma em que este vem se desenvolvendo nas escolas. Observa-se o esvaziamento dos conteúdos, que passaram a ser trabalhados superficialmente, sem atingir o resultado esperado, aumentando drasticamente os índices dos analfabetos funcionais, assim definidos:

O que temos hoje, nos dias atuais no nosso país, segundo recentes avaliações, são patamares inaceitáveis de analfabetismo, e o que é mais grave, alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e

escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade! (GALVÃO, LEAL, 2005, p. 12).

Não atribuímos ao construtivismo toda a responsabilidade pela situação caótica em que nosso sistema de ensino se encontra, mas afirmamos que o emprego do mesmo de forma deliberada agrava sim este quadro, conforme constatado na seção 2, durante análise de uma das coleções didáticas adotadas em escolas municipais.

Nas análises de material para a alfabetização, nos deparamos com o material didático produzido pela Editora Renascer LTDA., organizado por Angela Maria Batista Sérkez e Sandra Mara Bozza Martins, intitulado *Trabalhando com a Palavra Viva – A sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa através do texto* (1996), visto que além de uma série de instruções e esclarecimentos aos professores, embora ainda não seja a proposta ideal, apresenta conteúdo bem elaborado, trazendo algumas contribuições pela forma como está organizada, ou seja, privilegia a análise das relações entre as palavras do texto, a discussão, gêneros, concordâncias nominal e verbal, sinais de pontuação, relação entre oralidade e escrita e ampliação vocabular desde a primeira lição, tudo adaptado para o público alvo.

As autoras partem do pressuposto de que não precisamos “poupar” as crianças de certos conteúdos, mas sim introduzi-los pedagogicamente, adequando-os ao entendimento do aluno, criando neste a capacidade de inter-relacionar os conhecimentos e assimilá-los durante as atividades e vivências escolares, sociais e pessoais.

É preciso que a criança, nesta fase escolar, desenvolva a leitura e escrita compreendendo a gramática como norteadora da comunicação, além de saber diferenciar as diversas situações nas quais necessita utilizar a norma padrão culta ou coloquial, sabendo empregar sinais de pontuação, acentuação, letra maiúscula, paragrafação, a fim de que sua leitura seja fluente e apresente ritmo adequado, facilitando a interpretação. Consequentemente, escreverá textos com começo, meio e fim, com coerência, ampliando seu vocabulário e enriquecendo ideias.

Dessa forma, o educando estará apto para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, pensando de forma crítica e não alienada, e diferentemente do pseudoformado - termo utilizado por Galuch e Crochik (2014) para se referir à falsa formação a qual nos deparamos hoje - concluirá o ensino regular sabendo calcular, ler, escrever e interpretar, verdadeiramente formado e crítico, capaz de refletir e questionar a realidade social.

REFERÊNCIAS

CAMPEDELLI, Samira (Youssef). **Letramento e Alfabetização**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1998.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHIK, José Leon. **Propostas Pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental em livros: reflexões sobre a pseudoformação**, 2014. Texto digitalizado.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Greco, E. A.; Guimarães, T. B. (org). Maringá: Eduem, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? In: **Comunicações, Piracicaba**: Unimep, ano 13, n. 2, nov. 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. UNESP, 2004. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.> Acesso em Nov, 2014.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). **O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP): LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS ENTRE OS ANOS 2001 E 2013

Flávia Priscila Ventura - UNESP/Rio Claro - flaviapventura@gmail.com

Sueli Iwasawa - UNESP/Rio Claro - su_su2005@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste texto é uma tentativa de primeiramente levantar e, posteriormente, analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) originados a partir da atuação de graduando no âmbito da Extensão Universitária intitulada Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O referido Projeto iniciou suas atividades no ano de 2001, objetivando, em linhas gerais, sistematizar e apontar elementos que possam contribuir para as discussões de políticas públicas para a EJA, garantir os direitos mínimos de cidadania àqueles que não tiveram oportunidade de estudar nos períodos regularmente determinados e contribuir para a formação de educadores; sendo esse último uma prioridade, segundo Resolução Unesp número 12 de 2 fevereiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012) parágrafo único. E mais especificamente, ainda segundo a mesma Resolução, no Artigo 4º, o PEJA tem por objetivos:

I - estabelecer uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais, visando à contribuição de recursos para a formação de cidadãos- leitores críticos e participativos, bem como a de professores com visão de “Educadores Populares”;

II - resgatar e/ou propor práticas educativas que visem a uma participação mais efetiva dos educandos na sociedade, sem perder de vista processos e conteúdos da educação básica;

III - trabalhar a auto-estima e a compreensão da identidade pessoal, social, profissional e política, em direção a uma melhor qualidade de vida e permanente humanização;

IV - permitir a continuidade de estudos em outros níveis de ensino;

V - contribuir para a ampliação de debates sobre a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (SÃO PAULO, 2012, p.63).

O Projeto acontece em sete *campi*: Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Todos possuem cursos de Licenciatura. Em cada um desses *campi* há um coordenador local do Projeto e um suplente, ambos professores doutores efetivos. Eles coordenam as reuniões locais com os bolsistas educadores (alunos de diversos cursos de licenciatura da UNESP) orientando os planejamentos, estratégias de ensino, materiais didáticos, por exemplo, de modo que os graduandos possam atuar na prática com os educandos. Normalmente essas reuniões são semanais, em que além de estudos de textos teóricos explanam a realidade de cada sala de EJA; em suma, discutem, pensam e refletem juntos assuntos no âmbito do Projeto.

Dentre os coordenadores locais existe um coordenador geral e também um suplente que coordenam o Projeto em seu âmbito maior/geral. Compete a eles trocarem informações sobre o desenvolvimento do Projeto com os coordenadores locais, garantindo a coletividade e interdisciplinaridade que permeiam a realização do mesmo. Além de dar incentivo a pesquisa no campo da EJA a partir do Projeto.

No PEJA os graduandos bolsistas da Pró-reitoria de Extensão Universitária (PROEX) atuam como educadores planejando atividades e ministrando aulas em turmas de Jovens e Adultos que são realizadas em diferentes espaços; como ONGs, igrejas, assentamentos rurais ou salas da própria universidade. Para tanto, os graduandos realizam entrevistas pessoais levantando a história de vida escolar de cada educando, afim de conhecerem as habilidades que esses educandos já possuem e os objetivos que os levaram a procurar o Projeto. A partir disso, organizam o plano de ensino, confeccionam materiais didáticos, realizam as atividades e acompanham a aprendizagem dos jovens e adultos. Tais ações pedagógicas são registradas em cadernos individuais e coletivos de cada *campus*.

Os bolsistas educadores contam também com os Cursos de Capacitações do PEJA, nos quais com os coordenadores dos *campi* se reúnem para momentos de formação coletiva. Nesse encontro se efetivam trocas de ideias, experiências, conceitos, dúvidas, conhecimentos interdisciplinares e disposição para o desafio.

Vale destacar que o PEJA além de propiciar uma experiência interessante de atuação na prática dos graduandos em processo de formação inicial, contribui com uma formação na modalidade da EJA, muitas vezes, pouco trabalhada nos cursos de formação de professores.

De acordo com dados da Unesco (2008) quanto a formação inicial, habilitação para docência em EJA:

É raro que na formação pedagógica inicial nos cursos de magistério, em nível médio, ou de pedagogia e licenciaturas, em nível superior, sejam oferecidas oportunidades de estudos sobre a educação de jovens e adultos e suas especificidades. Dos 1.698 cursos de Pedagogia mantidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos. (UNESCO, 2008, p.106.)

O PEJA, portanto, faz parte das raras oportunidades existentes no país de estudos e atuação prática em EJA oferecidas na formação inicial. E dessa experiência de participação no Projeto surgem trabalhos acadêmico-científicos no campo dessa educação.

2.METODOLOGIA

A pesquisa foi feita por meio de um levantamento realizado na base de dados *online* do catálogo *Athena* da biblioteca da UNESP, além de buscas pelos currículos *lattes* de docentes que atuaram e atuam como coordenadores ou colaboradores do PEJA nos sete *campi* em que ocorrem o Projeto. Muitas vezes buscamos também os *lattes* dos graduandos bolsistas.

Para buscar os trabalhos foram usadas as seguintes palavras: PEJA; Projeto de Educação de Jovens e Adultos; Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UNESP; EJA; Programa de Educação de Jovens e Adultos; Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP.

Essas buscas foram realizadas com o intuito de localizar e reunir as referências dos TCCs que foram produzidos no âmbito ou originados a partir do projeto de extensão PEJA. Após esse levantamento, os trabalhos foram agrupados por *campus*, por ano de finalização / curso e, posteriormente, por temática abordada.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa realizada, a constatação foi de que considerável número de trabalhos acadêmico-científicos sobre EJA têm sido elaborados no contexto desse Projeto. Especificamente com relação aos trabalhos de TCCs, foco de interesse nesta pesquisa, foram reunidas 56 referências de trabalhos realizados entre os anos 2001 e 2013. A tabela 1 mostra a distribuição e a quantidade por *campus*.

Tabela 1 – Levantamento dos TCCs sobre EJA produzidos a partir do PEJA, por *campus* e por cursos de graduação

Campus	TCC de graduação em	Quantidade de TCCs produzidos
Araraquara	Letras (1)	1
Assis	-	0
Bauru	Educação Artística (1) Pedagogia (12)	13
Marília	Pedagogia (13)	13
Presidente Prudente	Geografia (1)	1
Rio Claro	Artes Visuais (1) Geografia (2) Ciências Biológicas (4) Pedagogia (17)	24
São José do Rio Preto	Pedagogia (4)	4

**Quantidade total de TCCs
de graduação produzidos**

(56)

56

Organização: Iwasawa, 2015.

A tabela 2 apresenta o número de TCCs realizados por ano de conclusão e curso de graduação do aluno concluinte.

Tabela 2: Trabalhos de Conclusão de Curso no campo da Educação de Jovens e Adultos concluídos entre os anos 2001 e 2013.

Ano	Quantidade por ano	Curso
2001	02	Pedagogia
2002	01	Pedagogia
2003	01	Pedagogia
2004	04	Pedagogia
2005	09	Pedagogia
2006	02	Pedagogia
2007	03	Pedagogia
2008	05	Pedagogia
2009	04	(02) Pedagogia (02) Ciências Biológicas*
2010	04	Pedagogia
2011	13	(09) Pedagogia; (01) Ciências Biológicas* (01) Educação Artística** (02) Geografia*
2012	03	(01) Pedagogia (01) Ciências Biológicas* (01) Geografia*

2013	05	(03) Pedagogia (01) Letras (01) Artes Visuais**
Total	56	(46) Pedagogia (04) Ciências Biológicas (03) Geografia (01) Educação Artística (01) Artes Visuais (01) Letras.

*Trabalho de Conclusão para obtenção do título de Bacharel. **Trabalho de Conclusão para obtenção do título de Licenciado.

Organização: Ventura, 2015

Do total de 56 TCCs de graduação localizados, desenvolvidos no âmbito do PEJA ou a partir dele, 46 foram produzidos por graduandos de cursos de Pedagogia. Dos sete *campi* onde ocorre o Projeto, apenas o *campus* de Assis não possui tal curso.

Cabe destacar que no curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara o TCC não compõe a estrutura curricular, portanto não localizamos nenhum TCC de graduandos de Pedagogia nesse *campus*. Em Presidente Prudente o curso passa por reestruturação e também não encontramos referências de TCCs em Pedagogia. Já no *campus* de Marília sua realização é opcional, como uma disciplina optativa do curso. Mesmo com esse caráter, 13 graduandos realizaram TCCs ao longo da existência do Projeto, conforme apresentado na tabela 1.

Integram ou já integraram também como bolsistas ou colaboradores graduandos de outros cursos de licenciatura como Letras, História, Ciências Biológicas, Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Física, Artes e Química. E também, alunos de outros cursos, como Psicologia, Economia, Biblioteconomia e Ecologia.

Deste modo, localizamos um total de 10 TCCs realizados por alunos de Ciências Biológicas, Geografia, Artes, Educação Artística e Letras. Parte desses trabalhos, no entanto, foram realizados como requisito obrigatório para a obtenção do título de bacharel, uma vez que nos cursos de licenciatura da UNESP o TCC não faz parte da estrutura curricular.

Esse fato chama a atenção em dois aspectos. Primeiro, que alunos que cursam as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, optem por desenvolver seus TCCs no campo da Educação, mesmo sendo requisito obrigatório do bacharelado. O que indicia o potencial do PEJA

em mobilizar alguns conhecimentos de áreas específicas ou, ainda, a realização de trabalhos interdisciplinares. Segundo, a não realização do TCC nas licenciaturas deixa de proporcionar, nesse âmbito, aos futuros professores, um exercício de pesquisa sobre temáticas concernentes a Educação. O que poderia, muitas vezes, figurar como primeiro exercício de investigação.

Conforme a tabela 2, os anos com maior quantidade de TCCs foram os anos 2011 e 2005, com 13 e 09 respectivamente. E em todos os anos foi realizado ao menos 01 TCC.

Ao fazer uma análise dos TCCs de graduação em Pedagogia, levantados e reunidos a partir do âmbito do PEJA, elencamos alguns eixos temáticos mais recorrentes dessas produções.

Temas e discussões as mais variadas puderam ser observadas, a partir dos títulos dos 46 TCCs de graduação em Pedagogia. Dentre eles: a educação matemática; leitura e escrita, abordando a escrita de cartas com educandos, ou o jornal como suporte para o ensino, a escrita significativa; práticas da escrita; aprendizagem de língua portuguesa e influências da língua inglesa; identidade cultural; trabalhos que abordam a produção acadêmica sobre alfabetização de jovens e adultos; trabalhos que abordam o público da EJA – jovens, adultos e idosos e suas histórias de vida; aqueles que abordavam a questão de gênero (a mulher na EJA), educandos com necessidades educacionais especiais e público da EJA no contexto carcerário/ a formação de educadores; além de trabalhos na linha de política, discutindo o Projeto Político Pedagógico (PPP), Política educacional contemporânea e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Dois trabalhos apresentaram no título os nomes de Célestin Freinet e Paulo Freire e trataram de conceitos ou práticas desses autores.

A maior parte dos trabalhos possui abordagem qualitativa e de um modo mais geral, podemos agrupá-los em trabalhos que abordam a EJA especificamente com as seguintes temáticas: educação matemática, alfabetização, leitura e escrita, os sujeitos da EJA, experiências pedagógicas e políticas educacionais. Neles a construção da pesquisa parte do fazer *com* o outro. Fazer esse, que coloca o jovem e o adulto no centro da ação. Em que os escritos e as falas não são apenas material de análise, mas constituem-se como formas de registro que põem os educandos no centro da ação, falando de suas próprias práticas.

Quanto aos TCCs de bacharelado temos: em Letras a pesquisa foi sobre as práticas de leitura de jovens e adultos, os de Ciências biológicas foram: a feira de ciências como metodologia de aprendizagem; a (des)construção do ser ecológico; sobre narrativa e educação ambiental ; sobre leitura e a relação homem sociedade. Já os trabalhos em Geografia trouxeram temáticas relacionadas a experiência migratória de mulheres; narrativa e migração; educação no campo. Podemos perceber como temas inerentes às áreas de formação e a vida dos educandos

aparecem nas pesquisas. Exemplificando: os trabalhos de bacharelado em Geografia que abordam a migração, temática tratada em estudos de dinâmica populacional, demografia, geografia urbana, geografia cultural e a experiência migrante de educandos e educandas de EJA.

No TCC para conclusão do curso de licenciatura em Artes Visuais a temática foi o diário de pesquisa e a linguagem teatral no PEJA. Esse trabalho foi realizado por uma graduanda da Faculdade de Administração e Artes de Limeira –FAAL que tomou conhecimento da existência do Projeto por intermédio de sua orientadora na pesquisa, que anos antes desenvolveu seu mestrado no âmbito do PEJA. O TCC de Educação Artística abordou a ensino da arte a jovens e adultos.

Vale ressaltar que, além dos TCCs que já foram produzidos no âmbito desse Projeto, artigos científicos, projetos e trabalhos de Iniciação Científica, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e também livros têm sido fruto dessa experiência do PEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEJA oportuniza aos que têm a experiência de participação uma formação inicial com relação à EJA bastante relevante, na medida em que é capaz de articular extensão, ensino e a pesquisa. Com relação a esse quesito a UNESP, uma universidade pública paulista com vasta abrangência por todo o estado cumpre o que está disposto legalmente no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 de que “As universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Portanto, a nosso ver, nesses quase 15 anos de PEJA que o Projeto tem possibilitado e influenciado a produção de significativos trabalhos acadêmico-científicos sobre EJA, contribuindo com avanços no campo. Ressaltamos que, embora nosso esforço de levantar a produção acadêmica, especificamente de TCCs de graduação já concluídos, no âmbito desse Projeto, pudemos nos deparar, ao longo de nossas pesquisas, com produções também de outros tipos de trabalhos acadêmico-científicos como: trabalhos de iniciação científica, monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado. E nele ou a partir dele, ainda vem sendo desenvolvidos outros TCCs e pesquisas de pós-graduação, colaborando com a formação de educadores-pesquisadores no campo da EJA.

Nossa tentativa foi de iniciar um rastreamento que pretende num segundo momento buscar as demais produções, mas dada as proporções do intento, frente a tudo o que já foi produzido ao longo de quase 15 anos, exigirá tempo e dedicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 mar. 2015.

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em 10. De maio.2015

SÃO PAULO (Estado). Resolução Resolução Unesp-12, de 2-2-2012. Aprova o Regimento do Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos – Peja – da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – Proex. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, São Paulo, 03 fev. 2012. Seção 1, v.122, n.23, p. 63. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2012/executivo%2520secao%2520i/fevereiro/03/pag_0063_5HMTF7TR670ETe5JAC99CI74QAK.pdf&pagina=63&data=03/02/2012&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100063.>> Acesso em: 13 de maio. 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leandra Negretto – Faculdade Padrão-GO - leandranegretto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é reafirmar a necessidade da formação docente voltada para as práticas lúdicas, entendendo-se que, ao brincar, a criança expressa suas emoções, aprende a estabelecer regras e a obedecê-las e, o mais importante, a constituir-se enquanto cidadão que pensa, interage e transforma. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias referentes ao tema.

Entende-se que o espaço e o tempo destinado à infância no Brasil, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, era um tempo e um espaço de ações protetivas, higienistas e de entretenimento. Os profissionais presentes e disponibilizados para tais ações eram os de assistência social, ainda que sem uma formação acadêmica para atender às crianças que, na sua maioria, tinham suas mães no trabalho doméstico, ou ainda no subemprego, pois pertenciam à classe social mais pauperizada. Com o advento da Constituição Federal de 1988 (com a garantia de direitos a todos os cidadãos) e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, uma nova concepção e abordagem educacionais começaram a ser escritas e vivenciadas. A Educação Infantil foi um dos mais significativos avanços que esta Lei, denominada também de Lei Darcy Ribeiro, conquistou. O fato é que este movimento se refletiu diretamente na sociedade em geral, pois o espaço da instituição escolar e esta modalidade de ensino passaram a ser entendidas e explicadas como sendo necessárias para o sistema educacional, que visava à universalização, à inserção social de todos e à qualidade e, por extensão, a equidade intencionada na Constituição 1988. A Educação Infantil alcançou assim o *status* de primeira parte da formação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

A Educação Infantil cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe. Assim, a LDB 9.394/96 ressalta no artigo 29 que a Educação Infantil tem por finalidade oferecer um ensino gratuito e de qualidade aos educandos,

valorizando o conhecimento de mundo adquirido em suas vivências, cujos professores têm formação para trabalhar de forma científica e para desenvolver as fases e valores das crianças, pois nesta fase da criança sua personalidade esta sendo formada.

A implantação e a implementação dessas diretrizes na Educação Infantil foram acompanhadas de outros necessários e importantes avanços, tais como a formação ampliada do professor que, diante desse novo contexto, precisou retornar à escola – faculdade, para o curso de Pedagogia, pois até então esses professores tinham como formação o curso técnico em magistério. Assim, ante o novo, surgiram teorias que desvendam e esclarecem o papel da infância na vida do ser humano: o tempo em que as estruturas mentais das crianças eram construídas, (Piaget, 1976), a importância da socialização, da troca, da brincadeira (Vygotsky, 1998), e a necessidade de se despertar desde cedo a consciência cidadã (Freire, 1996). O brincar foi identificado e elevado ao patamar de imprescindível na Educação Infantil, ao lado do cuidar, e não mais apenas para alguns, mas a partir de então, para todos. Nessa perspectiva, o professor assume a responsabilidade e passa a entender também sobre a afetividade e a também se responsabilizar com e pela formação integral nas dimensões – bio, psico e social da criança a partir do brincar (Wallon, 1971).

Esta formação necessária para a criança perpassa antes pela formação do professor, pela sua disponibilidade para abarcar o novo, por essa nova demanda por apropriação de um conhecimento até então impensado: o da pedagogia, estruturado a partir de abordagens técnica, humana, científica, política e, claro, pedagógica.

2. METODOLOGIA

Este trabalho compõe-se de uma pesquisa bibliográfica, em que se busca relacionar a trajetória da Educação Infantil no Brasil e a importância da formação de professores para a referida faixa etária. Da mesma forma, relaciona a importância da ludicidade para as compreensões necessárias de formação das crianças na Educação Infantil, assim como a formação do professor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança. Valoriza as experiências e os conhecimentos que já possui e cria as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe. Assim, a LDB 9.394/96 ressalta, no artigo 29, que o Município tem por finalidade oferecer um ensino gratuito e de qualidade aos educandos da Educação Infantil, em que se valorize o conhecimento de mundo adquirido em suas vivências. O professor deve ter a formação e a pré-disposição para trabalhar de forma científica e para desenvolver as fases e valores das crianças, pois é nesta fase que a criança forma seu caráter e desenvolve sua personalidade.

A educação é direito de todos e dever do Estado nos termos do artigo 205 da Constituição Federal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 53, reforça esse direito: “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Assim, a educação é todo processo de formação do educando. O papel do professor é também contribuir para que a capacidade cognitiva de seus educandos seja ampliada para todas as dimensões possíveis. Sob essa perspectiva é que se prioriza a formação do professor e essa formação para se trabalhar na Educação Infantil perpassa pela sua formação lúdica.

Na essência, a educação lúdica acontece se o professor estiver preparado do ponto de vista emocional, intelectual e social para realizá-la. Os objetivos somente serão alcançados se o professor se colocar pronto para o aprendizado lúdico baseado nos fundamentos essenciais da educação lúdica, com condições suficientes para socializar o conhecimento e pré-disposição para elevar isso adiante (ALMEIDA, 2000).

Faz-se necessário que os professores construam o sentido da palavra *escola* sob um paradigma mais atualizado e condizente com a realidade vivenciada ou que projetamos para a realidade: lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação à medida que também se constrói sob essas mesmas bases, alunos e professores. A partir deste entendimento, também faz-se necessário repensar a formação do professor para que este reflita sobre esse novo tempo, reconsiderando sua qualificação profissional, desenvolvendo sua competência pessoal, construindo habilidades, transformando atitudes, não mais apenas na busca do conhecimento teórico, mas numa práxis que se nutrirá do desejo de aprender cada vez mais e de mediar este aprendizado sob a perspectiva do brincar. A consolidação de uma prática pautada na segurança de que o caminho do lúdico é um caminho possível para a construção de momentos históricos, e não apenas espaços geográficos é uma das vertentes da ludicidade na escola. Há de

transformar-se, diretores, coordenadores, professores e até pais, pois estes se encontram ainda cristalizados em discursos e práticas impeditivas de construção e consolidação de memórias positivas do ambiente escolar e até da própria infância como se a escola existisse com o fim de ser ruim, triste e difícil para que o mérito pudesse ser reconhecido.

A formação de professores não pode contentar-se com a diplomação inicial ela deve ser contínua, para que quando o profissional se depare com situações conflitantes em sala de aula possua ferramentas para conceituá-las, resolvê-las e superá-las. O professor precisa adquirir um conjunto de saberes em sua prática, precisa saber fazer e saber fazer bem, buscando por meio da sua autonomia, construir sua própria identidade, assumir um compromisso com aquilo que ele faz, a educação não é neutra, nela perpassa nossos valores, crenças a nossa vida, conforme Nóvoa,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependendo daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzarem a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA 1995, p. 17)

Com este entendimento, o professor deve buscar o seu desenvolvimento pessoal, uma vez que é a partir de sua formação inicial, na sua prática cotidiana que se demonstra sua personalidade, pois o professor está inserido em uma determinada cultura e a vive e a estende, com uma formação sustentada em uma mediação de práticas lúdicas embasadas por conhecimento científico e não mais apenas do senso comum profissional professor poderá orientar-se na construção de uma nova linha de conhecimentos.

3.1 As Idbs e o compromisso com a formação a formação de professores

Pensar a educação no Brasil é reportar às leis que a regulamentam. Assim, todas as Constituições brasileiras dispensaram tratamento ao tema da educação. A Constituição outorgada em 1824, no período imperial, a respeito da educação, destacava que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades. A Constituição 1891, na era republicana, trouxe mudanças significativas para a educação.

Na Constituição 1934, o Estado teve autonomia para organizar e atuar na educação instalando os Conselhos Estaduais de Educação, os quais tinham a mesma função do Conselho Nacional. Assim, elaboraram o Plano Nacional de Educação. Nesta Constituição, o município tinha sua autonomia reconhecida, porém, recebia o comando da União, do Estado e do Distrito Federal. Na Constituição de 1937 não se registra preocupação com ensino público, causado pela própria rigidez do regime ditatorial. O Ministério da Educação e Saúde expandiu-se, criando em 1942 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), por meio do qual firmava convênios para auxiliar os estados, no campo do ensino primário integrado ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

A Constituição de 1946 afirmou a democracia pós-guerra, proclamando a educação como “direito para todos”. O Estado tinha como dever assumir seu compromisso financeiro priorizando a educação primária, dando origem à Lei 4024/61, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tendo sido aprovada após 11 anos após a apresentação do projeto.

A Constituição de 1967 teve como objetivo fortalecer o ensino particular, mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo. Tornou obrigatório o Ensino Fundamental de sete a quatorze anos, retirando o percentual do orçamento do Estado. A Constituição de 1969 não apresentou mudanças em relação à Constituição de 1967, sendo que o município tinha obrigação de passar 20% da receita tributária para o Ensino Primário. Neste período a escola passou a ser vigiada para exterminar possíveis atitudes subversivas dos professores. Assim começa a reforma do Ensino Superior; a reforma universitária se antecipa à reforma dos demais níveis com a lei 5540/68.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, por muitos considerada a segunda LDB, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ou seja, considerada a Lei da Reforma para o ensino de 1º e 2º graus.

A Constituição Federal de 1988 demonstrou a relevância da educação e buscou a construção do “resgate da cidadania”, muito discursado na época. A partir daí, consolida a educação como um direito social e responsabilidade do Estado e da família, como explicitado no artigo 6º, nos artigos 22, XXIV e 24, IX.

A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe mudanças e avanços em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. O relator desta lei foi o senador Darcy Ribeiro.

Com a promulgação da lei 9.394/96, inicia-se um novo momento na educação e, por extensão, no país. A lei se pauta por uma flexibilidade para que o sistema de ensino se realize criativamente na formação do professor, na prática pedagógica, na atualização e inovação dos conteúdos, na gestão administrativa e financeira, executando um sistema de ensino dinamicamente articulados em seus projetos pedagógicos e que foram definidos três eixos fundamentais: a) O conceito abrangente de educação; b) Os padrões mínimos de qualidade do ensino; e c) A construção da identidade do Ensino Médio.

A LDB/1996 desenvolve ainda quatro conceitos de referência à escola, enquanto local principal do processo educativo sendo eles a Prática Social; o Mundo do Trabalho; os Movimentos Sociais; e as Manifestações Culturais.

3.2 O lúdico na formação do professor

Tendo em vista que a ludicidade conquistou o ambiente escolar, percebe-se que, por meio da mesma ensina-se, aprende-se e proporciona à criança o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

A ludicidade tem conquistado um espaço no panorama da Educação Infantil, pois o desenvolvimento do lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Colabora para boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilitando os processos de socialização, comunicação e construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1987).

Assim, a ludicidade é formada por atividades que proporcionam a vivência de momentos únicos de aprendizagem, integrando na atividade, o pensamento e a emoção. Sabe-se que uma aula na Educação Infantil com características lúdicas não necessariamente precisa ter jogos ou brinquedos, mas sim possuir atividades prazerosas em que o professor media por meio do lúdico, situações de aprendizagens concretas e possibilitando assim a construção de algo indispensável nesta relação: a presença da criatividade e do afeto, que é uma maneira real e efetiva de se alcançar a criança, pois o lúdico quando é trabalhado com afetividade, enriquece e amplia o processo do aprender.

3.3 A formação profissional do professor

A formação inicial e a formação continuada dos professores e neste artigo especialmente os professores da Educação Infantil, é hoje um desafio e uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional no Brasil. O sentido de formação profissional implica em atender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa deste aprender em fases, evoluções e concretizações (ALMEIDA, 2000).

A formação lúdica baseia-se em propostas que valorizam a criatividade e a busca da afetividade. Aos professores é preciso proporcionar vivências lúdicas, pois quanto mais o adulto vivencia sua ludicidade, maior é a chance deste profissional trabalhar, se disponibilizar para com a criança de forma também prazerosa. Por meio de atitudes inovadoras, relacionando teoria e prática em uma práxis criativa, fazendo das suas salas de aula um lugar onde se incentiva a produção de conhecimento, professor e crianças mesmo da Educação Infantil devem atribuir sentido aos seus fazeres pedagógicos e que não sejam meramente vistos como cumprimento de uma tarefa.

O profissional da educação, e mais ainda da Educação Infantil, precisa integrar-se ao que faz, porque suas atitudes devem ser reavaliadas nas relações com as crianças, uma vez que os sentimentos estão presentes em todo momento no processo de aprendizagem e desenvolvimento, ressignificando a vida de ambos. Assim, é possível avançar na superação de significados nem sempre felizes, porque a formação é um processo de junção da vida social, cultural, política, familiar e pessoal. Conforme Freire,

Não há docência sem discência explícita. Ambas se explicam e que seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, caracterizando processos de interação humana, base de toda atividade educativa. O ato de ensinar possui uma tendência transformadora da realidade, o trabalho do professor possui uma totalidade, no entanto o ato de ensinar só se realiza na sua totalidade, sendo que o conhecimento se dá através da troca de experiências entre o educador e o educando, pois, não há trabalho bem feito quando não há empatia com o mesmo. Fica evidente, cada vez mais, que o sujeito se motiva quando algo provoca nele o desejo da busca e quando esta busca tem sentido para ele. (1996, p. 25):

O conhecimento do professor vai e deve ir além do ensino que se pretende mediar e a atualização pedagógica transforma a possibilidade de criar espaço de participação também em espaços de reflexão. Assim, o professor passa a tomar decisões educativas, baseadas na ética, na moral, construindo e desenvolvendo projetos na relação teoria e prática, permeando a sua

práxis na capacidade e com objetivo de aprender, interpretar e compreender sempre no intuito de alcançar as expectativas propostas.

O professor deve atualizar-se, buscar novas fontes para participar das transformações que vão surgindo, fazendo-se capaz de atender às próprias e novas necessidades assim como também às necessidades de cada criança. Com isso, espera-se que esse professor confie em seu potencial e no seu conhecimento para identificar, esclarecer, resolver e mais uma vez superar as desafiantes situações apresentadas a partir de ferramentas históricas, metodológicas, epistemológicas e teóricas na consolidação de uma prática cada vez mais exigente pela própria dinamicidade histórica.

3.4 A formação do professor e a educação infantil

No processo educacional, a Educação Infantil constitui-se como espaço desencadeador do desenvolvimento da criança, da construção de conhecimentos e das relações interpessoais. Entende-se que seja justamente na faixa etária que compreende a Educação Infantil que se alicerça a dimensão psicossocial da vida do ser humano. A criança é por definição um ser lúdico. Assim o brincar, deve acontecer de uma forma que não se descaracterize, transformando-se em estudo dirigido onde tudo acontece; menos a brincadeira.

Ao brincar, a criança aprende o auto conhecimento, a dominar angústias, a construir e obedecer regras, a partilhar emoções, priorizar o mérito, desvendar seu potencial, descobrir seus limites e o dos outros entre outras emoções e reações, uma vez que tais atividades oportunizam a interação com o outro, favorecendo a superação do egocentrismo levando-a à resiliência com mais maturidade. Devem-se levar em consideração as condições da nossa sociedade, onde as crianças não têm mais momentos de lazer coletivo, ao contrário de outrora quando tinham oportunidades e podiam se expressar pelas brincadeiras de rua e faz-de-conta, em que os mais simples objetos se transformavam em brinquedos criativos. Percebe-se a necessidade cada vez maior dos professores oferecerem momentos lúdicos e prazerosos na escola pois, além de irem ao encontro dessas necessidades das crianças, contribuem na promoção de uma aprendizagem mais significativa.

A violência, os meios de comunicação, a agitação da vida dos adultos, são fatores determinantes para a ausência do brincar no contexto infantil, onde as crianças estão cada vez mais confinadas e obrigadas a brincar com brinquedos virtuais e sofisticados que mais frustram do que divertem e nem sempre constroem situações de aprendizagens, e que por muitas vezes

produzem apologia à violência e ao erotismo e a outras mazelas sociais vivenciadas cotidianamente por nossas crianças.

Dessa forma, é pertinente um maior empenho por parte dos professores que lidam com crianças na Educação Infantil, trazendo à tona o brincar no sentido literal, em sua verdadeira concepção, procurando, assim, proporcionar um desenvolvimento infantil o mais próximo possível do natural levando em consideração o processo dinâmico e ativo da criança.

A formação do professor de Educação Infantil precisa ser também fundamentada em experiências lúdicas. Assim, o cotidiano do professor será mais prazeroso tanto para ele, quanto para as crianças. Por meio das vivências lúdicas o professor utilizará sua imaginação para realização de novos projetos, estimulará sua capacidade, se tornará mais espontâneo e terá iniciativa em enfrentar os desafios propostos com confiança. Também poderá compreender que o brincar tem objetivo e se manifesta nas diversas faixas etárias, a partir das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, histórico, cultural e educativo. O brincar é o recurso de construção da identidade de cada ser humano, do autoconhecimento, de maneira a potencializar o trabalho educativo para a criança e também para o professor.

O professor precisa analisar suas vivências lúdicas e organizar suas experiências, relatando o que sentiu em realizar essas atividades e as dificuldades encontradas. É importante destacar que quando o adulto brinca não volta a ser criança, mas vive momentos de prazer e se torna mais espontâneo e alegre. Deve-se trabalhar com a criança atividades que a mesma brinque livremente, outras dirigidas, mas sem definir normas de comportamento ou considerar seu desempenho, lembrando que o brincar livremente traz benefícios nas dimensões biopsicossocial da criança.

O conhecimento vem a partir das experiências vivenciadas e, unido com uma boa formação teórica, pedagógica e práticas corporais, passa a constituir o acervo mental e experienciado da criança e também do professor. Por meio das brincadeiras, o professor pode voltar à própria infância e dar à criança o prazer de descobrir suas alegrias, suas vontades, seus temores, suas verdades e vê-las prevendo novos horizontes do saber e do ser criança. Conforme Montessori,

A criança, um ser em criação. Cada ato é para ela uma ocasião de explorar e de tomar posse de si mesma; ou para melhor dizer, a cada extensão a ampliação de si mesma. E esta operação, executa-a com vivência, com fé: um jogo contínuo. A importância decorre de conquista em conquista, uma vibração incessante (2003 p. 38).

Cada passo ou experiência vivenciada pela criança é um momento de construção, pois, é por meio da ludicidade que ela se conhece melhor e amplia seu mundo. A criança aprende mais na prática tornando-se mais responsável, solidária, afetiva e cooperativa para com as outras no aprendizado das regras sociais. Enquanto professores, não podem pensar na brincadeira e ou no jogo meramente como uma brincadeira e ou um jogo, mas devem ter um olhar diferente em relação ao mesmo, tornando-o objeto de construção de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do professor vai e deve ir além do ensino que pretende ofertar e transforma-se na possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação. Sendo assim, o mesmo deve tomar decisões educativas, éticas e morais, construindo projetos na relação teoria e a prática, desenvolvendo sua capacidade com objetivo de aprender, interpretar e compreender sempre mantendo um bom relacionamento com a criança.

Por vezes muitos professores demonstram dúvidas em relacionar a brincadeira à educação, pois não aprenderam a aplicar nesta modalidade de ensino as técnicas que fundamentam a ludicidade de forma adequada. Sabe-se que as brincadeiras e os jogos podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das funções cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, contribui também como um auxiliar na interiorização de inúmeros conhecimentos.

As atividades lúdicas é uma vivência necessária na vida de cada criança, pois vale ressaltar que são nessas atividades que a criança se conhece e se identifica como ser, aprende a conviver com as diferenças, interage com o outro construído e reconstruindo o processo de descobrimento de que elas são e quem elas poderão ser. O professor precisa adaptar-se à realidade da criança e assumir o seu papel de um profissional capaz de trabalhar de forma prazerosa naquilo que se propõe a fazer, e isso só será possível quando se reconhecer o lúdico como parte de sua caminhada.

É importante que o professor descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, para fortalecer e aperfeiçoar sua prática pedagógica. A questão lúdica na formação do professor permite a ele questionar-se quanto à sua postura e conduta em relação ao objetivo de proporcionar às crianças um desenvolvimento integral.

Dessa forma, mais que sempre, que o professor deve se atualizar, buscar novas fontes para participar das transformações que vão surgindo, ser capaz de atender às necessidades de

cada criança e do processo civilizatório no qual ambas, professor e criança estão inseridos, sendo assim, espera-se que esse professor confie em seu potencial e na sua sabedoria para identificar, esclarecer e resolver diversas situações desafiantes do e no meio escolar. A formação profissional e até pessoal do professor se dá por meio de caminhos escolhidos e os a serem trilhados e ampliados e de melhorias a serem conquistadas, não só na dimensão puramente pedagógica mas também cultural, ética, política e social, o que perpassa por uma vontade, por um desejo, por um compromisso íntimo que se estende socialmente de se fazer mais e melhor enquanto um profissional da educação.

Portanto este artigo é a consolidação na prática de que o lúdico é também uma ferramenta efetiva para se alcançar desde a Educação Infantil os parâmetros educacionais almejados para esta nação e este entendimento é resultado de estudos bibliográficos que partiram de uma vivência de quase duas décadas de ensino na formação de professores do curso de pedagogia, é a experiência advinda da observação de tantas transformações sociais desde as primeiras vidas como professora primária na alfabetização no início dos anos de 1980. .

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Brasil, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTSSORI. Maria. **Para educar o Potencial Humano**. Campinas. S.P. Papyrus, 2003

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**, In NÓVOA, A.(org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote/inst. Inovação Educacional, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998, 192 p.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

EXPERIÊNCIA SENSÍVEL MUSICAL: A VALSA NA SALA DE AULA

Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias – Faculdade Padrão-GO - debyrjt@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Começo este texto com reflexões a partir de uma das minhas experiências como professora de música na educação infantil. O meu trabalho como professora de música em sala de aula teve início em 1985. Durante todos esses anos em sala de aula, da educação infantil, dos anos iniciais como professora de musicalização infantil, dediquei-me a estudos específicos na área pedagógica e da música, distanciando-me da metodologia tecnicista, que vou chamar aqui de “não sensível”, denomino aqui como não sensível uma proposta tecnicista, não significativa, mecânica com seu caráter apenas técnico na ação pedagógica. Foi ancorando em possibilidades de desenvolvimento da percepção sonora sensível que, em 2010, me permiti observar a educação sob outro ângulo, com o curso de formação de professores.

Perceber a sala de aula pelo ângulo da observação desvela dados visíveis, ocultos se estivesse como autora do processo. Assim, hoje, como formadora de professores, procuro investigar e analisar as práticas significativas e os desafios do fazer pedagógico.

O grande desafio do professor de música nas escolas regulares é integrar as apresentações do calendário escolar ao ensino sensível. O ensino técnico, os ensaios e as apresentações não levam à escuta, a “reparar”, a mergulhar na música, “[...] a um audível/visível que remete não aos sentidos do corpo, mas aos dos “espíritos”, capaz de apreendê-las de forma inteligível e nítida” (CAZNOK, 2008, p. 131).

Este artigo intenta apresentar aspectos que possibilitem refletir sobre o ensino de música enquanto desenvolvimento da percepção, da sensibilidade e a dimensão sensível (ou estética) dos sentidos.

Nesta acepção, o ensino de música se entende por educação do sensível. Para Duarte, que cita Abbagnano (2000, p. 15), “[...] o sensível é ‘aquilo que pode ser percebido pelos sentidos’ [...]”.

Segundo Rios, que cita Ostrower (2013, p. 83-84), “A sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico, é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estritamente à intelectualidade”.

Assim, como professora de música, acredito que refinar a percepção auditiva dos alunos não se dá apenas pela escuta, mas pelo envolvimento dos outros sentidos: visão, audição, paladar e tato.

Partindo desta premissa, busco neste estudo apresentar reflexões sobre a minha prática pedagógica enquanto professora de música.

Procurei aqui firmar um diálogo com reflexões de Merleau-Ponty (1984), Schafer (1991), Caznok (2008), Schiller (2013) que sistematizam reflexões teórico-metodológicas que possibilitam o desenvolvimento de sujeitos sensíveis, estimulados por experiências significativas, como produção de conhecimento.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa onde a análise recai na intervenção em sala de aula, com alunos de seis e sete anos de uma escola da rede privada de Goiânia. Foi trabalhado o contexto do aluno partindo-se da observação do bombom sonho de valsa. A partir das indagações chega-se a escuta sensível, representação em desenhos e painéis e dança da valsa. Os registros foram feitos por meio de gravações, fotos e relatos escritos dos alunos.

Iniciei a pesquisa com um repertório musical como a valsa, ouvido e sentido por estes alunos pela primeira vez. Assim, a proposta foi um projeto intitulado “Os grandes mestres da música: A Valsa”.

Os caminhos por mim percorridos em sala de aula foram de avanços e retrocessos, com reflexões, certezas, dúvidas e incertezas. Porém, é por considerar que somos um ser sensível que me fez e faz acreditar que a escola é espaço de possibilidades e mudanças.

2. METODOLOGIA: os caminhos trilhados

Esta pesquisa de caráter qualitativo retrata os caminhos percorridos diante das inquietações e desafios da minha profissão docente, professora de musicalização infantil.

O meu percurso como professora de música na educação infantil e nos anos iniciais, há vinte e sete anos, tem sido de constantes inquietações e reflexões sobre o ensino de música na escola.

No início da minha profissão como professora de música, a aula era apenas voltada ao canto e aos movimentos sugeridos pelas letras das melodias. A formação continuada, o investimento em cursos e materiais didáticos, as pesquisas, me possibilitaram “a prática de pensar a prática” (Rios, 2013).

Pensar a prática da aula, repensar a ação pedagógica, me faz aprender a cada dia ser professora de música. Aos poucos os conhecimentos teóricos foram superando a aula na ação pedagógica tecnicista, ressignificando o fazer pedagógico, tornando-o mais significativo.

Pensar a prática da aula, a cada aula, implica em concordar com a assertiva de Freire (2008, p.14):

[...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento numa certa realidade, é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca [...].

As tramas que constroem o cotidiano escolar me mobilizam a transitar da teoria às práticas para a promoção de um ensino ativo, significativo, que subsidie o desenvolvimento das crianças pela experiência estética musical e experiência sensível.

Para que isso seja possível, deve-se estimular o desenvolvimento sensorial, aperfeiçoando suas capacidades perceptivas em relação à música. Para Granja (2006, p. 47), “O conhecimento musical de uma pessoa depende fundamentalmente do grau de refinamento da percepção”.

Para esse autor, os órgãos da visão e da audição estão diretamente ligados ao cérebro. A palavra **percepção**, etimologicamente, significa faculdade de apreender por meio dos sentidos ou da mente. Deriva do latim *perceptio, ōnis*, com o significado de compreensão, faculdade de perceber. Por sua vez, o verbo **perceber** vem do latim *percipio, is, cēpi, cēptum, cipere*, que quer dizer perceber, observar, conhecer por meio dos sentidos (GRANJA, 2006, p.48).

A percepção musical não deve ser desenvolvida como um treinamento auditivo, desvinculado do universo sonoro das crianças. O aprendizado deve ser experienciado, observado, escutado, apreendido por meio dos órgãos dos sentidos, corpo e mente, mediatizado pelo professor na relação do conhecimento musical. Para Schafer (1991, p.67). “[...] levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente”.

Repensar as práticas pedagógicas na escola que envolve experiências musicais e que desenvolvem a escuta sensíveis é provocar no aluno os sentidos, os “suspiros”. Segundo Fonterrada (2008, p.104), “[...] A música torna o tempo audível, o que remete à importância da percepção auditiva, que dá vida ao objeto sonoro, imprimindo-lhe significado e integrando-o à experiência interior do indivíduo”.

Neste ínterim, a música não deve estar na escola sufocada por apresentações do calendário escolar das datas comemorativas, mas articulada por oportunidades envolvendo o sentir e o fazer musical. A experiência com a arte musical poderá desenvolver sentimentos, sensações, tocando o sensível fruidor. Assim, a aula pensada como experiência estética, espaço privilegiado da dialógica e do conhecimento, assegura o acesso à humanização do homem como produtor de conhecimento.

Duarte, citado por Rios (2013, p. 105):

À medida que vamos nos tornando familiarizados com os códigos estéticos, nossa própria maneira de sentir vai se refinando, ou seja, tornando-nos progressivamente mais sensíveis às sutilezas da nossa vida interior, aos meandros do mundo de nossos sentimentos. E esta é, precisamente, a razão pela qual muitos educadores insistem na necessidade de uma educação estética no interior das escolas.

Depreende-se que a experiência estética e sensorial na qual se propõe a aula de música não é apenas para ampliar a capacidade de percepção, mas a reflexão sobre o mundo que nos cerca. Esta experiência apropriada, enquanto conhecimento e aprendizagem dos sentidos desenvolve no sujeito a reflexão crítica sobre a indústria cultural que domina os espaços socioculturais nas quais convivemos.

De acordo com dados obtidos durante a minha trajetória profissional, é possível perceber que os alunos, de modo geral, não têm escutas de gêneros musicais diversos como, por exemplo, valsa, bolero, ópera, dentre outros. Os meios de comunicação não oferecem escutas que precisam de experiências auditivas elaboradas. Neste sentido, uma escola que não oportuniza os alunos, na sua aula de música, o conhecimento estético e sensorial, e o mesmo está cercado no domínio da cultura de massa, este permanecerá condenado à alienação.

A dimensão da aula não pode ser apenas técnica, ela é também humana e estética. Encantar os olhos, os ouvidos e o corpo: essa deve ser a magia que sustenta a possibilidade de ensinar os alunos à arte como sensibilizadora do humano. Segundo Rios (2003, p.106), “se estética refere-se à capacidade humana de construir o conhecimento através dos sentidos, a aula é, sim, o habitat por onde se pode elogiar essa dimensão humana [...]”.

Schiller (1989, p. 46) complementa a afirmação acima,

A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento.

A afirmação do autor vai ao encontro da minha percepção e reflexão ao longo do percurso vivido em sala de aula. Portanto, é possível apontar a necessidade de se melhorar a experiência estética musical dos educandos por meio da ação pedagógica dos profissionais da educação. Elementos esses que serão pormenorizados a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: experiência sensível com atividades musicais na sala de aula

Resgato como ponto de partida em minha memória e registros ainda guardados, como fotos, atividades dos alunos, relatórios e filmagens, experiências e pesquisas ocorridas há quase 10 anos atrás em uma escola particular da cidade de Goiânia.

Ainda posso me lembrar dos olhos arregalados dos alunos quando cheguei à sala de aula com um pacote de bombom sonho de valsa e entreguei a cada um. Desembrulharam a guloseima, degustaram e o papel do bombom foi ao lixo. Iniciei a aula perguntando: *O que é valsa? Quem conhecia esse gênero musical? Como se dança valsa?*

Apenas uma das alunas relatou que uma irmã havia dançado valsa na sua festa de 15 anos. Descreveu o ritual da dança a todos da sala de aula. Solicitei aos alunos que se dirigissem ao lixo, pegassem o papel do bombom desamassassem e observassem a imagem do rótulo. Para minha indignação, nenhum dos alunos havia observado que na embalagem estampava um casal dançando. Também me falaram que nunca haviam relacionado o nome do bombom ao gênero musical.

A embalagem apresenta um casal dançando, notas musicais e imagem de violino na borda da folha de papel celofane vermelho transparente. Hoje ainda permanecem as mesmas imagens; a mudança se deu apenas no papel da embalagem, que não é mais transparente.



Figura 1 – Embalagem do bombom sonho de valsa da Lacta

Fonte: Imagem da autora

Eu me perguntava como pode uma guloseima tão popular não ser “vista”. Desembrulham o doce sem “perceber” as imagens da embalagem. O olhar estava cego, os ouvidos estavam surdos e o corpo não sente, porque o imediatismo atrofia os órgãos do sentido.

Para Haroche, que cita Adorno e Horkheimer (2008, p.144),

[...] também, sobre as maneiras de olhar e de sentir: uma agitação constante que, por sua vez, leva a ausência de reflexão imposta pela rapidez, pela instantaneidade e pelo imediatismo, avessos à alternância entre paralisação e o movimento requerida tanto pela percepção quanto pela reflexão; avessos, portanto, à própria possibilidade de olhar.

Este olhar pragmático dos alunos se estende para a escuta que se cristalizou com as quinquilharias oferecidas pela cultura de massa. Diante destas observações, fui às aulas de música articulando a *práxis* pautada em uma ação pedagógica comprometida com conhecimento científico, porém, que possibilitasse a sensibilidade estética, a escuta sensível.

Assim, depois do levantamento diagnóstico do conhecimento dos alunos, comecei trazendo aos mesmos o conceito de valsa. O que é valsa, onde surgiu. Foi proporcionado a eles vídeos que continham apresentações de valsas e partes dos desenhos clássicos, como Cinderela, Gata Borralheira, Bela e a Fera, em que o príncipe dança com as princesas uma bela valsa.

A experiência prática da dança em sala com e sem a indumentária a que lhe é atribuída, o fraque para os meninos e o vestido longo para as meninas, possibilitou a sensação do corpo balançando no ritmo da música de Strauss, Chopin, Brahms, Ravel.

A mesma sensação foi apreciada com a valsa brasileira de Francisco Petronio, Valsa da Despedida. Todos os alunos, depois destas atividades, fizeram desenhos que representaram o que é a valsa. Havia diversos desenhos como, um casal dançando valsa, a folha toda colorida, estrelas, flores, corações, castelos, dentre outras.

A exposição dos trabalhos em um painel na entrada da escola com grafia sonora particular de cada aluno, em que cada um deles representava por meio de desenhos os sons da valsa, proporcionou o vislumbre da diversidade de representações. O que impressionava é que a mesma música foi representada de formas tão diferentes. Não havia nenhuma representação gráfica sonora igual e as representações registravam “como” a música foi percebida por cada um.

Algumas das representações dos desenhos dos alunos

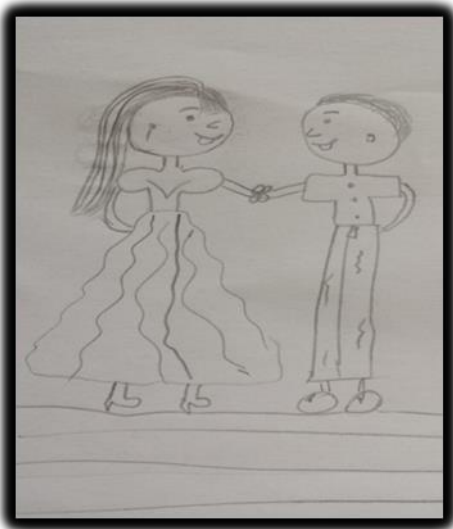


Figura 2 – Representação de aluno da escuta da Valsa
Vozes da Primavera de Johann Strauss

Fonte: Imagem da autora



Figura 3 – Representação de aluno da escuta da Valsa
Vozes da Primavera de Johann Strauss
Fonte: Imagem da autora

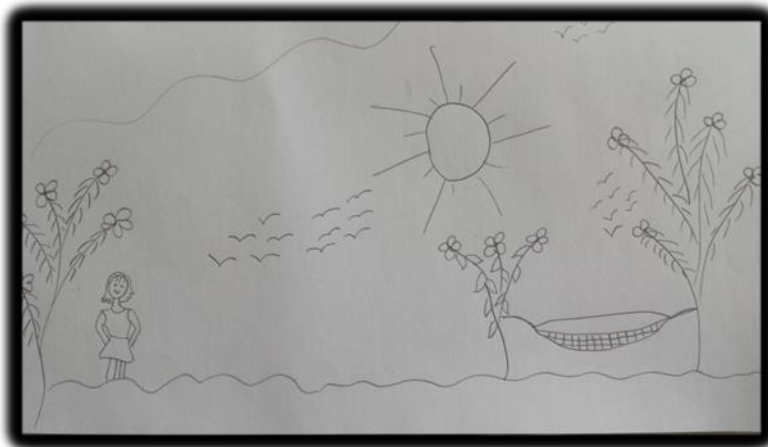


Figura 4 – Representação de aluno da escuta da Valsa
Vozes da Primavera de Johann Strauss
Fonte: Imagem da autora

Estes alunos tornaram a escuta em algo concreto de acordo com a percepção sensível de cada um deles: o sensível, por meio da sua imaginação sonora. Schafer (1991, p. 105), ressalta: “dando uma voz ao papel, vocês expuseram sua alma sonora”. Para Merleau-Ponty (2013, p.20) “[...] o olho é *aquilo* que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão.” Podemos dizer aqui que o ouvido é aquilo que foi sensibilizado.

Também foi trabalhada a valsa fragmentada em seus elementos para apreender os conceitos. Assim, por meio dos jogos musicais, foram desenvolvidos os conceitos e as experiências destes elementos, como grave e agudo, forte e fraco, longo e curto. Aqui, mais uma vez, o corpo vivencia a experiência sensível sonora. Segundo Granja, que cita Ponty (2006, p. 54), “Perceber é tornar presente qualquer coisa a partir do corpo”. Ver, sentir e ouvir passam a se articular mutuamente na percepção musical.

Objetivando diversificar as atividades das aulas de música, o material sonoro proposto caracterizou em uma rede de apreensão de conhecimentos de forma que contribuísse para o refinamento sonoro, escuta sensível, construída nas experiências realizadas por meio das aulas de música.

A intenção era buscar atribuir a estes alunos um novo comportamento. Para Santos (2001, p. 19), “a premissa de Dalcroze é de que uma educação musical deveria partir da audição (escuta consciente), e que esta implicaria na participação de todo o corpo, na construção de imagens claras.” O autor afirma ainda que os sons não só são percebidos apenas pelos ouvidos, como por outras partes do corpo. Também para Merleau-Ponty (1984, p.88): “eis o enigma: meu corpo é simultaneamente vidente e visível”.

A cada aula os alunos demonstravam apreensão com este trabalho, a sensibilização da escuta sensível por meio da experiência estética. Os movimentos de ensinar e aprender são processos de formação dos sentidos humanos que possibilitam uma atitude crítica em relação ao mundo que nos cerca.

Formar a escuta sensível implica em desvelar a submissão da indústria cultural que nos aliena. As músicas tocadas nas mídias e se caracterizam pelo consumo e não pela qualidade sonora musical, mas pela produção mercadológica: “[...] todos tendem a obedecer cegamente à moda musical [...]”, (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p.79)

Assim, se permitir estar na contramão da massificação é, segundo Schafer (1991, p. 284), “permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade.” A educação musical por meio da escuta sensível proporciona uma experiência formativa,

capacidade de ouvir, sentir e analisar o que se ouve, além do desenvolvimento e do refinamento de nossos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: tecendo novos caminhos a aula de música na escola

A cada experiência em sala de aula, afirmo a possibilidade de repensar a aula de música, preocupada com o desenvolvimento da percepção sonora nos alunos, com saber sensível, não com o formalismo técnico e mecânico que maquam o fazer pedagógico.

As aulas de música não podem estar acorrentadas a um belo aparente, sem fruição. Segundo Schiller (2013, p. 46), “[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração”. É preciso pensar na formação do sensível no aluno, pensar o ensino de música como formação humana, possibilitar pensar o mundo e as coisas do mundo.

Este mesmo autor ressalta que (2013, p. 110), “para conduzir o homem estético ao conhecimento e às grandes intenções, basta dar-lhes boas oportunidades; para obter o mesmo homem sensível é preciso modificar-lhe a própria natureza.” O desafio está em dar vazão à sensibilidade.

As ações pedagógicas das aulas precisam ser de oportunidades de escutas amplas, diversas, diferentes das que estes alunos estão expostos no seu cotidiano. Sentir e pensar são gradativamente apropriados se o envolvimento dos alunos se concretizarem na participação ativa nas aulas.

Precisamos romper com o ensino das escutas “fast”, com os meros ensaios para apresentações de datas comemorativas nas escolas que não oportunizam a fruição e promover a oportunidade de aprendizagem e do desenvolvimento da percepção, da escuta sensível.

Os alunos deste relato experienciaram, em suas variadas formas, o sensível, união de corpo e mente. Assim, segundo Duarte (2000, p.133), “[...] saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós [...]”.

Estas aulas tinham uma poética significativa, buscando o sentir destes alunos. A educação do sensível e as possibilidades de sentir e ouvir são confirmados nas atividades desenvolvidas pelos mesmos, pois demonstravam interesse em aprender. Eles modificaram a forma de ver o mundo, porque o conceito sobre a valsa mudou com o conhecimento.

Romper com a indústria cultural não é tarefa simples e fácil, já que os alunos estão anestesiados pelas músicas das rádios e internet. Sentir “alegria e o movimento” da valsa, é incorporar abstração, é concretização e, ao mesmo tempo, é escutar, ver, pensar e sentir.

A música passa a ser conferida como uma materialidade expressiva, já que possui um significado que foi desenvolvido por meio de concretização sonora mediada pelo desenvolvimento da percepção.

O aprendizado musical se faz no tempo, na persistência, no dia a dia, na matéria viva que existe ao nosso redor que delinea espaço de escuta de refinamento sonoro.

Assim, estas aulas não são o fim, mas um começo, para apresentar as sonoridades como visíveis despertando a sensibilidade à percepção do mundo que nos cerca.

Por isso, o relato que apresento abre oportunidade de reflexões para futuros aprofundamentos e novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Indústria cultural: o esclarecimento comomistificação das massas. In: **Dialética do Esclarecimento**, Fragmentosfilosóficos, Trad: Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.

CAZNOK, Yara Borges. **Música: entre o audível e o visível**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

DUARTE, João Francisco Júnior. **O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível**. Tese de doutorado Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação 2000

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. José A. Gianotti e Armando M. Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. O olho e o espírito. In: **Textos escolhidos**. Col Os Pensadores. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984b. pp 86-111.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aula, dimensão, princípios e práticas. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SANTOS, Regina Marcia Simão, Jaques-Dalcroze, **Avaliador da Instituição Escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?** DE LETRAS E ARTES DA UNIRIO. Cadernos do programa de Pós-Graduação e Música e Debates. Rio de Janeiro, CLA/UNIRIO, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: Fundação e Editora da UNESP, 1991.

SCHILLER, Friederich. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2013.

UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM LICENCIANDOS EM FÍSICA A PARTIR DA TEORIA BAKHTINIANA: O PAPEL DA POLÊMICA ABERTA DO DISCURSO BIVOCAL

André Luis da Silva – UNESP/Bauru- andre.silva@fc.unesp.br

Odete Pacubi Baierl Teixeira – UNESP/Bauru, opbt@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O diário de campo é um importante espaço de diálogo entre os licenciandos e o professor da disciplina e supervisor do estágio e um dos meios de acompanhamento do trabalho dos licenciandos pelo supervisor. Sua utilização auxilia os licenciandos no registro de suas observações, angústias e análises. Já o professor da disciplina de estágio, após a leitura dos registros, pode contribuir com apontamentos e considerações.

Esse *feedback* do supervisor de estágio sobre os registros dos licenciandos, promove a construção de saberes docentes necessários ao exercício profissional da docência (GAIAZZI e LINDEMANN, 2003; SOUZA *et al.*, 2012).

Por isso, encontrar elementos que permitam contribuir para a identificação e avaliação do desenvolvimento profissional dos licenciando, a partir do diário de campo, pode auxiliar os professores de estágio supervisionado no trabalho de intervenção didática mediante a leitura desses registros. Portanto, este trabalho pretende contribuir com a identificação do nível de alteridade dos licenciandos a partir da leitura de seus diários de campo.

1.1 A noção de alteridade na teoria bakhtiniana

A alteridade consiste na arte de nos colocarmos na posição e no lugar do outro, e a partir desse processo envolvendo o encontro com o outro e o reconhecimento do outro, é possível a constituição de um diálogo que respeita as diferenças individuais. Na teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2011), o dialogismo é uma relação de alteridade que é constituída do eu pelo reconhecimento do outro, e, portanto, os enunciados não são independentes, mas decorrentes de um fluxo histórico da comunicação.

1.2 O discurso bivocal e a alteridade

A incorporação pelo sujeito das vozes de outros pode se materializar no enunciado, como *discurso objetivado* ou o *discurso bivocal*. No discurso objetivado o outro é abertamente citado, como por exemplo: discurso direto e discurso indireto; aspas; negação. Já, o discurso bivocal, não apresenta separação muito nítida do enunciado e da citação, como por exemplo: discurso indireto livre; polêmica aberta; polêmica velada; paródia; estilização; estilo; intertextualidade (FIORIN, 2006). Para Melo (2014), o discurso bivocal surge inevitavelmente na comunicação dialógica, devido o atravessamento do outro pelo sujeito, constituindo a alteridade.

1.3 O *outro* como condição de existência do *eu*

A partir da perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2006) afirma que constituição do sujeito é dialógica, ou seja, o sujeito é integralmente individual e integralmente social, além de não ser totalmente submisso nem totalmente autônomo.

Nessa perspectiva também se entende que o indivíduo se constitui em relação ao outro, sua consciência se constitui na comunicação social, e a forma como a consciência se manifesta é semiótica.

Por isso, a teoria bakhtiniana se constitui uma teoria de um processo social dialético que decorre das infraestruturas e toma forma nas superestruturas (BAKHTIN, 2010b), e nos permite olhar para o discurso bivocal.

Contribuindo para a discussão, Morin (2003) afirma que a existência do sujeito depende das relações que ele estabelece com outros sujeitos. Uma relação é a unidade subjetiva / objetiva do “Eu sou eu” e a distinção entre o exterior e o interior. Outra, é a possibilidade de alteridade, que permite que o sujeito se comunique com os outros, e que está presente em “Eu sou eu”.

1.4 Os níveis de alteridade

Os níveis de alteridade trazidos por Monteiro (2006) são classificados em três fases de percepção do eu pelo outro, e são elas: o *outro abstrato*, o *outro concreto exterior* e *outro concreto interior*.

a percepção do 'outro abstrato' é aquela em que se projeta nas pessoas, com as quais convivemos, tudo aquilo que não é exemplo do 'eu'. Na percepção do 'outro concreto' já se concebe alguém existente fisicamente diferente do 'nós'. Nesse nível de percepção se denota alguém diferente do 'eu' a partir da experiência com ele, contudo, não se percebe o 'eu como constituído do 'outro'. Finalmente, a percepção do 'outro concreto interior' é a descoberta do 'eu' constituído pelo outro. (MONTEIRO, 2006, pp. 183-184)

Nessa classificação, o desenvolvimento da alteridade é o desenvolvimento da capacidade de "compreensão" do outro, pelo sujeito, na medida em que o sujeito se desenvolve a partir da concepção *outro abstrato* para a concepção *concreto exterior* e finalmente, para a concepção *concreto interior*.

1.5 Nossa proposta de trabalho

A proposta deste trabalho é apresentar uma possibilidade de análise da alteridade do professor, a partir da perspectiva bakhtiniana. A identificação do desenvolvimento da alteridade dos professores em formação inicial pode auxiliar aperfeiçoamentos dos processos formativos desses licenciandos, visto a importância da compreensão dos alunos pelos professores, como pressuposto às propostas didáticas.

É nesse sentido que pretendemos responder à pergunta: como identificar o desenvolvimento da alteridade dos licenciandos, analisando seus diários de estágio supervisionado?

2. METODOLOGIA

Apresentamos um estudo exploratório (BOGDAN & BIKLEN, 1994) a partir das atividades didáticas desenvolvidas pelos licenciandos de nomes fictícios Daniel e Miguel, em duas escolas da rede estadual de Educação Básica.

Identificamos as categorias *aspas*, do *discurso objetivado*, e *polêmica velada* e *polêmica aberta*, do *discurso bivocal*, (BAKHTIN, 2010a; MELO, 2014; FIORIN, 2006) a partir dos textos produzidos por eles em diários de campo, logo após ministrarem as aulas no estágio supervisionado. Em seguida, construímos as categorias apresentadas nos

resultados, de acordo com as ações que estabeleceram tais categorias no contexto da sala de aula vivenciado pelos licenciandos.

Entendemos os enunciados dos licenciandos como eventos e como ações que indicam o processo de constituição de suas subjetividades. Portanto, nosso olhar, o olhar do analista, busca o acabamento a partir de nossa exotopia (BAKHTIN, 2011).

Miguel, 23 anos de idade em 2013, cursou concomitantemente disciplinas do curso de Bacharel na mesma instituição, concluindo a Licenciatura e o Bacharel em 2013, atualmente cursa o Mestrado em Física Experimental na mesma instituição. Daniel cursou a disciplina de estágio supervisionado concomitantemente às atividades do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista no convênio UNESP – CAPES Edital 2009. Ele relata, ainda, algumas experiências como plantonista em escola privada do Ensino Médio.

A escola 1 está localizada a cerca de 2 km do centro da cidade, e atende a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Suas disciplinas estão organizadas segundo salas ambientes. A escola 2, localizada na área central da cidade, atende a alunos do Ensino Médio regular e de cursos profissionalizantes.

Dos registros produzidos pelos licenciandos em diários de estágio, sintetizamos as relações entre as turmas e as escolas, onde ocorreram as atividades, com foco nas aulas que os licenciandos prepararam e ministraram. A partir desses critérios, consideramos seis aulas desenvolvidas por Daniel e nove aulas desenvolvidas por Miguel.

Analisamos os discursos objetivados e os discursos bivocais dos licenciandos. Desses, recortamos os discursos objetivados em que os licenciandos utilizaram aspas e dos discursos bivocais em que os licenciandos enunciaram polêmicas veladas e polêmicas abertas. Apresentamos aqui, um enunciado de cada aula cujos discursos serão discutidos neste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Contextualizando uma enunciação de Daniel

Daniel desenvolveu seis aulas. Segue no Quadro 1, a relação de aulas de Daniel. As aulas 1, 2, 3, ocorreram no primeiro semestre, e as aulas 4, 5 e 6, no segundo semestre.

As siglas EM e EF, significam respectivamente Ensino Médio e Ensino Fundamental. Por exemplo, a terceira aula ocorreu no mês de junho, no primeiro semestre, na escola 2, com a turma C do 1º ano do Ensino Médio.

Quadro 1: Relação das aulas ministradas por Daniel, turmas de alunos, escola, nível de ensino e mês do ano.

Mês	maio	Junho		Setembro	Novembro	
Aulas	1 ^a	2 ^a	3 ^a *	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Escolas	1	1	2	1	1	1
Nível	EF	EM				
Turmas	6º1	3º3	1ºC	1º1	1º1	1º1

Na 3ª aula, Daniel preparou a aula que introduziria os conteúdos “vetor velocidade” e “vetor aceleração”, no entanto, devido à dinâmica das atividades os exercícios sobre “vetores” que a professora proporia aos alunos ainda não haviam sido corrigidos. Por isso, o desenvolvimento da atividade de Daniel se deu em torno da resolução de exercícios sobre o conteúdo “vetores” do livro didático, a pedido da professora. Ainda que estrutura principal dessa aula não foi planejada por Daniel, ela é especialmente interessante, como veremos mais adiante, devido à manifestação, na forma textual em seu diário de campo, do conflito entre ele e a professora.

Das categorias do diário de Daniel, identificamos um enunciado na terceira aula que nos permitiu analisar seu nível de alteridade. Tal enunciado foi categorizado como “polêmica aberta – Disputa de autoridade com a professora.”

3.1.1 Análise de uma enunciação de Daniel

A enunciação escolhida refere-se à polêmica aberta do discurso bivocal, proferida por Daniel em sua terceira aula, cuja categoria é destacada no parágrafo acima.

“Em um momento de minha resolução [de exercício] a professora A me ajudou explicando de outra maneira como poderia ser feito a mesma questão. Achei que para o momento foi bom e ruim ao mesmo tempo. O bom é que os alunos puderam perceber diferentes maneiras de resolver o

mesmo exercício, e ruim pelo fato de tirar um pouco da minha credibilidade como professor naquele momento.” Grifo nosso.

Ainda que Daniel indique uma reflexão, pois pondera o lado “bom” e o lado “ruim” da atitude da professora, há um conflito implícito gerado pela disputa de autoridade, materializado enunciação como o lado “ruim”. Na medida em que Daniel não compreende a ação da professora, ao considerar a resolução sugerida pela professora apenas como uma forma diferente, e não como um recurso mais ou menos adequado pedagogicamente, ele indica sua alteridade em construção, seu *outro abstrato*.

3.2 Contextualizando uma enunciação de Miguel

Segue no Quadro 2, a relação das nove aulas de Miguel. As aulas 1, 2, 3, ocorreram no primeiro semestre, e as aulas 4, 5 e 6, 7, 8 e 9, no segundo semestre. As siglas EM e EF, significam respectivamente Ensino Médio e Ensino Fundamental. Por exemplo, a sétima aula ocorreu no mês de outubro, no segundo semestre, na escola 1, com a turma 3 do 1º ano do Ensino Médio.

Quadro 2: Relação das aulas ministradas por Miguel, turmas de alunos, escola, nível de ensino e mês do ano.

Mês	Maio	Junho		Agosto		Setembro	Outubro	Novembro		
Aulas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a *	8 ^a	9 ^a	
Escolas	1	2	1	2	2	1	1	2	2	
Níveis	EF	EM								
Turmas	8 ^o 3	1 ^o A	1 ^o 3	1 ^o A	1 ^o A	1 ^o 3	1 ^o 3	1 ^o A	1 ^o A	

Na 7ª aula, os alunos apresentaram seminários sobre assuntos que eles mesmos escolheram na aula anterior, no entanto processo de escolha contou com o auxílio de Miguel, pois a maioria dos alunos quis apresentar seminário sobre “buracos negros”. Miguel relata que os alunos demonstraram organização e articulação entre os membros no trabalho em grupo, de modo que não houve, segundo Miguel, um trabalho no qual cada aluno pesquisa um trecho separadamente e depois apresenta em conjunto. Em outras palavras, Miguel afirma que as apresentações dos seminários de modo geral estavam boas. Entretanto, ele apresenta três críticas.

A primeira crítica é sobre os alunos não apresentarem as referências bibliográficas das informações apresentadas nos seminários. Já, a segunda crítica se refere ao domínio do conteúdo que os alunos demonstraram durante a apresentação dos trabalhos. Por fim, a terceira crítica é sobre os alunos que apresentam os seminários não considerarem que seus colegas ouvintes desconhecem alguns termos utilizados na apresentação. Mais adiante apresentaremos um trecho do relato de Miguel no qual ele articula a segunda e a terceira críticas. Nossa análise, no entanto, será sobre a terceira crítica.

Das categorias do diário de Miguel, identificamos um enunciado na terceira aula que nos permitiu analisar seu nível de alteridade. Tal enunciado foi categorizado como “polêmica aberta – Crítica à dificuldade do aluno por não trabalhar a simetria invertida durante apresentação de seminário.”

3.2.1 Análise de uma enunciação de Miguel

A enunciação escolhida refere-se à polêmica aberta do discurso bivocal, proferida por Miguel em sua sétima aula, cuja categoria é destacada no parágrafo acima.

“Um aluno que expõe algo que não domina, usemos como exemplo o entrelaçamento quântico, não espera ser perguntado sobre isto, mas deve ter noção que os colegas da sala também não compreenderão.”

Ao descrever criticamente a ação de um aluno, retomando a atividade dos alunos em geral, Miguel cobra que seus alunos percebam o outro, cobrando a alteridade dos alunos. É interessante que, ao cobrar elementos de alteridade, ele indica sua alteridade em construção, seu *outro abstrato*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da concepção de alteridade de Miguel e Daniel se deram por meio das categorias *polêmica aberta* do *discurso bivocal*. Notamos que no caso de Miguel, a enunciação responsabiliza o aluno. Já no caso de Daniel, trata-se de uma disputa pela autoridade de professor frente os alunos.

Constatamos que a *polêmica aberta*, ao menos nos dados analisados, é a concepção do discurso bivocal que parece acentuar a materialização das características referentes à alteridade dos sujeitos. Mais especificamente, as situações analisadas permitiram identificar nos dois casos, o nível de alteridade dos licenciandos como *outro abstrato*. Entretanto, mais pesquisas seriam necessárias para tal afirmação, pois a amostra considerada é incipiente em abrangência e permite somente a indicação.

Tais constatações pretendem contribuir para a intervenção pedagógica do professor supervisor das disciplinas de estágios supervisionados, na tarefa de leitura dos diários de campo desses professores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____, M. M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GALIAZZI, M. C.; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de professor*. v. 6, n.1, pp. 135-150, 2003.

MELO, J. R. B. O discurso Bivocal. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MONTEIRO, M.A.A. Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2006.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, A. P. et al. A escrita de diários na formação docente. Educação em revista. v.28, n.1, pp. 181-210, 2012.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DE LICENCIATURAS

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana (Orientadora) – UFSCar e FIJ- paula.psico@hotmail.com

Gustavo José Martinho– FIJ- gujacks@msn.com

Helena Trevisanuto Lucatto - FIJ- helenatlucatto@hotmail.com

Luana Mariano - FIJ- jamtluanova@hotmail.com

Luciana Soares Alves de Campos - FIJ- luci_jau@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O interesse inicial da psicologia como ciência foi o estudo dos processos mentais. Atualmente, a psicologia atua em todas as áreas em que haja o estudo do comportamento, do bem-estar e da aprendizagem do ser humano. Sendo assim, uma área importante da atuação do psicólogo é a Psicologia Escolar e sua relação com a Educação Especial e em todo o processo que envolva seu aluno público alvo, suas famílias e os profissionais da educação.

Considerando a legislação mais recente e todo o processo pela qual a sociedade vem passando, pode-se dizer que as discussões sobre o tema da inclusão, que eram restritas a profissionais da educação especial, reabilitação, familiares, amigos e os próprios deficientes, passam a atingir todo o cenário da educação (OMOTE, 2004). De acordo com Mendes (2006), todos se beneficiam com a integração escolar, sejam os alunos público alvo da educação especial ou seus colegas. O convívio em um grupo heterogêneo promove a troca de experiências e o amadurecimento de todos. A participação em ambientes mais desafiadores, a oportunidade de observar e aprender com os alunos “normais” e o convívio em contextos mais realistas são de grande importância para os alunos com deficiências, pois são formas de promoção de aprendizagens significativas (MENDES, 2006).

Sendo assim, a atuação do Psicólogo nesse âmbito deve estar pautada no trabalho do ambiente e seus atores como um todo, **como a sala de aula, seus alunos, professores e famílias. De acordo com Silva e Mendes (2012) muitas vezes “o papel do psicólogo limita-se em “ (...) um modelo médico de prestação de serviço, com uma atuação baseada na avaliação, diagnóstico encaminhamento e tratamento dos alunos eles encaminhados” (SILVA; MENDES, p. 2012).**

A presente pesquisa fundamentou-se no referencial teórico das Representações Sociais do psicólogo social Serge Moscovici. As representações sociais podem ser conceituadas como um conjunto de explicações, crenças e ideias, elaboradas a partir de modelos culturais e sociais que dão quadros de compreensão e interpretação do real (MOSCOVICI, 2007). Sendo assim, as representações sociais podem ser identificadas enquanto teorias coletivas do real, compartilhadas por um grande número de pessoas pertencentes a um dado grupo social tendo como principal função transformar o desconhecido em conhecido (MOSCOVICI, 2007).

A presente pesquisa propõe revelar paradigmas que ainda imperam em dimensão social com relação à atuação do psicólogo na escola, especialmente no processo de inclusão escolar. Esse diálogo, feito com alunos de outros cursos de licenciatura e da psicologia, se torna importante por nos permitir conhecer qual a visão do senso comum que futuros profissionais que atuarão no ambiente escolar têm da psicologia e do próprio psicólogo, pois essa visão pode fomentar sua prática, sendo um preditor de seus comportamentos futuros enquanto professores e atuantes do ambiente escolar. Logo, a pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações sociais de alunos de cursos de licenciatura sobre o trabalho do psicólogo em relação ao processo de inclusão do aluno público alvo da educação especial.

2.METODOLOGIA

A presente pesquisa é parte integrante de um grupo de pesquisa denominado “Psicologia e Educação Especial” formado por uma professora e alunos de graduação do curso de Psicologia de uma faculdade do interior do estado de São Paulo. Foi realizada através da *aplicação de um questionário autoaplicável nas dependências de uma faculdade do interior do Estado de São Paulo durante o período letivo do primeiro semestre dos anos de 2014 e 2015*. O questionário foi respondido por alunos do primeiro e último semestre dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Letras e por alunos do primeiro e último semestre do curso de Psicologia. Ao todo 264 alunos participaram da pesquisa.

Ao todo, o questionário contou com questões gerais de identificação (nome, idade, curso, estado civil) e cinco questões sobre a temática investigada, sendo uma no formato “fechada” e quatro no formato “aberta”. Foram analisadas três questões consideradas relevantes. As respostas dos participantes no preenchimento do questionário foram agrupadas em categorias, nas quais itens contêm conteúdos semelhantes, de acordo com o proposto por Bardin (2011). Foi

realizada uma pré-análise e leitura analítica para categorizar os itens de acordo com a semelhança temática e textual. Utilizou-se para a obtenção de percentagens e outras operações matemáticas simples o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 20.

O presente projeto manteve os aspectos éticos de pesquisas com seres humanos nos termos da Resolução 422/2012 do CONEP e obteve aprovação da Plataforma Brasil para a sua realização, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 33751414.1.0000.5427.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram ao todo 264 alunos do ensino superior que cursam Educação Física, Letras, Pedagogia e Psicologia. A análise completa dos dados é referente aos questionários respondidos por alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Letras e Educação Física. Foram analisadas as respostas de 69 alunos da Pedagogia, 80 alunos da Psicologia, 36 de Letras e 79 alunos de Educação Física, totalizando 264 questionários.

Foram considerados apenas os questionários em que todos os itens foram respondidos. Em relação ao gênero dos participantes, no curso de Educação Física, 32% eram do sexo feminino e 56% do sexo masculino. No curso de Letras 33% eram do sexo masculino e 67% eram do sexo feminino. Em Pedagogia, 88% dos participantes da pesquisa eram do sexo feminino e 3% eram do sexo masculino. Referente ao curso de Psicologia, 83% eram do sexo feminino e 10% eram do sexo masculino. A média de idade dos alunos foi de 23,9 anos na Educação Física, 22,7 anos em Letras, 23,1 anos na Pedagogia e de 24,6 anos na Psicologia.

As cinco questões analisadas são apresentadas individualmente, dividindo-se por curso e período. Foi possível agrupar as respostas em algumas categorias de análise, que apresentaram semelhança textual. Essas categorias passaram por avaliação de cinco juízes, participantes do grupo de pesquisa.

Questão 1- Você já teve contato ou envolvimento com alguma atividade que envolva a prática do psicólogo? Se sim, qual foi?

A primeira questão teve o objetivo de verificar se o aluno já tem conhecimento ou contato prévio com o psicólogo ou algo que envolva sua prática e atuação. As respostas demonstram que a maioria dos alunos, de alguma forma, tem ou já tiveram contato com a psicologia e seu

profissional. O índice mais baixo foi no curso de Pedagogia e Educação Física, já o mais alto foi no curso de Psicologia.

Tabela 1 – Respostas dos Alunos de Pedagogia e Psicologia à Questão 1.

	Primeiro Semestre		Quinto Semestre	
Educação Física	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	31%	67%	47%	47%
	Primeiro Semestre		Último Semestre	
Letras	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	50%	40%	75%	25%
	Primeiro Semestre		Último Semestre	
Pedagogia	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	28%	72%	52,2%	47,8%
	Primeiro Semestre		Último Semestre	
Psicologia	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	59,3%	40,7%	100%	0%

Nos cursos de Letras houve um acréscimo de 25% no último semestre, e em Pedagogia, o contato maior (aproximadamente metade dos alunos) é referente aos alunos do último semestre. Em relação ao desdobramento da questão, que questiona qual tipo de contato, as respostas afirmativas foram classificadas nas categorias e apresentadas na Tabela 2. As linhas brancas representam os alunos do primeiro semestre e a linha cinza os alunos do último semestre.

A observação desses dados permite refletir uma questão fundamental em relação à representação social que se tem da profissão e de sua prática. Considerando que a Tabela 2 apresenta as respostas dos alunos que afirmam terem contato com a Psicologia e a atuação do Psicólogo, verifica-se do total que apenas 28 alunos tiveram contato com a área no âmbito escolar. Por conta do currículo do curso de Psicologia, 18 alunos conheceram a psicologia através dos estágios realizados. As atividades extracurriculares relatadas pelos alunos são referentes a um evento que a Faculdade realiza com a população, que compõe atividades em praças locais, quatro vezes ao ano, para promover a cidadania e indiretamente, o contato com seus cursos e suas possíveis atuações. Para 14 alunos, esse foi o único contato com a profissão investigada.

Tabela 2- Contato ou envolvimento com a Psicologia e o Psicólogo

CATEGORIAS	Educação Física		Letras		Pedagogia		Psicologia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Psicoterapia	1	2%	4	17%	5	38,5%	19	59,4%
	-	-	7	58%	5	41,7%	2	7,7%
Escola	2	2%	1	4%	2	15,4%	3	3,1%
	-	-	-	-	-	-	2	7,7%
Trabalho	3	6%	-	-	2	15,4%	3	6,3%
	-	-	-	-	3	25%	1	3,8%
Estágios	-	-	1	4%	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	17	65,4%
Atividades Extracurriculares	1	2%	-	-	2	15,4%	7	21,9%
	-	-	-	-	-	-	4	15,4%
Entrevista de Emprego	2	4%	1	4%	2	15,4%	-	-
	-	-	4	13%	-	-	-	-
Outros	-	-	2	8%	-	-	-	-
	7	14%	5	17%	-	-	-	-
Nulo	-	-	3	16%	-	-	-	-
	-	-	1	4%	-	-	-	-
Mais de um Ambiente	-	-	-	-	-	-	3	9,4%
	-	-	-	-	3	25%	-	-
TOTAL	15	31%	12	50%	13	28%	32	59,3%

-	-	9	75%	12	52,2%	26	100%
---	---	---	-----	----	-------	----	------

A categoria mais de um ambiente foi convencionada de acordo com a variedade de respostas, como por exemplo: escola e clínica, hospital e clubes esportivos. Por haver uma variável grande de respostas singulares foram agrupados em uma categoria todas as respostas que não obtiveram mais do que uma resposta similar ou igual.

Esse resultado vai ao encontro de dados de outras pesquisas. A pesquisa de Yamamoto (2012) revelou que a 67% dos psicólogos se vincula a apenas uma área de atuação, sendo a área clínica responsável por 53% dos respondentes. De acordo com o autor, a saúde absorve 27,9% dos psicólogos, seguida da área do trabalho e das organizações, com 25,1%, e da educacional, com 9,8%. Portanto, o pouco conhecimento da área escolar/ educacional pode ser justificada, uma vez que não se nota um grande interesse da classe de psicólogos em se vincular à área educacional.

Questão 2- Para você, o que faz um psicólogo?

A segunda questão teve como objetivo elencar as representações sociais de alunos dos respectivos cursos sobre a função do psicólogo em sua atuação.

Tabela 3- Funções do psicólogo de acordo com a resposta dos participantes.

CATEGORIAS	Educação		Letras		Pedagogia		Psicologia	
	Física							
	N	%	N	%	N	%	N	%
Auxilia na Resolução de problemas	27	55%	15	63%	29	63%	35	64,8%
	20	67%	10	83%	16	61,5%	8	30,7%
Estuda o comportamento e a mente humana	5	10%	6	25%	5	10,8%	8	14,8%
	-	-	-	-	1	3,8%	-	-
Auxilia no desenvolvimento humano	2	4%	-	-	6	13%	2	3,7%
	1	3%	-	-	3	11,5%	-	-

Tratamento	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	2	17%	4	15,3%	-	-
Múltiplas Funções	3	6%	1	4%	2	7,6%	3	5,5%
	3	10%	-	-	-	-	8	30,7%
Nula/Confusa	12	24%	2	8%	-	-	2	3,7%
	1	3%	-	-	-	-	-	-
Branco	-	-	-	-	-	-	1	1,8%
	1	3%	-	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	4	8,9%	3	5,5%
	4	13%	-	-	2	7,6%	10	38,4%
TOTAL	49	100%	24	100%	46	100%	54	100%
	30	100%	12	100%	26	100%	24	100%

Na análise dos dados da questão 2, sobre a representação da função do psicólogo, a resposta que teve o maior nível de frequência em todos os cursos que tiveram alunos participantes da pesquisa foi “auxilia na resolução de problemas”. Através desses dados, é possível analisar que de forma geral as respostas trazem termos genéricos de ação, sem pouca ou nenhuma especificação da ação em si. Assim pode-se afirmar que apesar de haver alguns contatos intencionais ou não com a psicologia esse ainda não é fator de esclarecimento sobre a função profissional do psicólogo.

Questão 4- Para você, o psicólogo pode atuar em escolas? Se sim, qual ou quais seriam suas funções?

Em relação à questão 4, todos os participantes responderam afirmativamente. As justificativas apresentaram uma pequena variação, sendo classificadas de acordo com conteúdo e semelhança e apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Funções dos Psicólogos em Escolas de acordo com alunos participantes da pesquisa.

CATEGORIA	Educação Física	Letras	Pedagogia	Psicologia
-----------	-----------------	--------	-----------	------------

	N	%	N	%	N	%	N	%
Auxilia na resolução de problemas	-	-	1	4%	17	37%	28	52%
	12	40%	1	8%	16	69,6%	10	38%
Orienta professores, pais e alunos	3	6%	1	4%	12	26%	11	20%
	3	10%	4	33%	2	8,7%	14	54%
Auxilia no desenvolvimento do aluno	-	-	-	-	6	13%	3	6%
	5	17%	-	-	2	8,7%	2	8%
Compreende a psique do ser humano	-	-	-	-	-	-	6	11%
	-	-	-	-	-	-	-	-
Analisa o Comportamento do aluno	-	-	4	17%	4	8,7%	2	4%
	-	-	1	8%	1	4,3%	-	-
Auxilia o aluno em aspectos diversos	37	76%	15	63%	-	-	-	-
	6	20%	4	33%	-	-	-	-
Nula/ confusa	7	14%	-	-	-	-	-	-
	3	10%	-	-	-	-	-	-
Não sabe	-	-	-	-	3	6,5%	1	2%
	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	2	4%	3	13%	4	8,7%	3	6%
	1	3%	2	16%	2	8,7%	-	-
TOTAL	49	100%	24	100%	46	100%	54	100%
	-	-	12	100%	23	100%	26	100%

Considerando a questão 1, em que 28 alunos têm ou teve contato com a psicologia no âmbito escolar, pode-se inferir que as respostas dadas à questão 4 estão relacionadas às representações sociais que esses alunos tiveram ao longo da vida sobre a atuação do psicólogo em escolas, uma vez que poucos tiveram contato. Considera-se, como sugerido por Moscovici (2007, p. 41), que as representações não são criadas por um indivíduo isoladamente, porém uma vez criadas adquirem uma vida nova podendo ser disseminadas, contrariadas e resinificadas. Assim, a construção das respostas pode estar associada à grade curricular dos cursos, uma vez que os cursos analisados apresentam a disciplina “Psicologia Escolar”.

Questão 5- Em sua opinião, o psicólogo pode atuar no processo da inclusão escolar? Se sim, de qual forma?

As respostas dos alunos foram afirmativas em sua maioria. No curso de Educação Física 10% dos alunos responderam “não” e 37% não responderam a questão, demonstrando desconhecimento dessa atuação do psicólogo, porém mais da metade da sala respondeu afirmativamente a questão. Nenhuma resposta “não” dada pelos cursos foi justificada. No curso de Educação Física 20% dos alunos que assinalaram a questão afirmativamente, deixaram em branco a justificativa em relação a atuação do psicólogo na inclusão. Dentre os que justificaram a resposta, a maioria (12%), acredita que o psicólogo atua diretamente com o aluno PAEE.

A atuação do psicólogo na inclusão escolar também foi vista pelos alunos do curso de Letras, em sua maioria, como sendo diretamente relacionada com o aluno PAEE. Apenas uma resposta do primeiro semestre acredita que o psicólogo atua na orientação de professores e funcionários e uma na categoria “diagnosticando problemas e dificuldades dos alunos”. As categorias das respostas podem ser visualizadas na Tabela 5.

No curso de Educação Física 20% dos alunos que assinalaram a questão afirmativamente, deixaram em branco a justificativa em relação a atuação do psicólogo na inclusão. Dentre os que justificaram a resposta, a maioria (12%), acredita que o psicólogo atua diretamente com o aluno PAEE, em seguida estão as categorias outras, resolução de problemas e adaptação do ambiente escolar.

A atuação do psicólogo na inclusão escolar também foi vista pelos alunos do curso de letras, em sua maioria, como sendo diretamente relacionada com o aluno PAEE. Sendo que no primeiro semestre 38% fizeram essa afirmativa, que no último semestre apresentou índice mais elevado chegando a 50%. Apenas uma resposta do primeiro semestre acredita que o psicólogo atua na orientação de professores e funcionários e uma na categoria “diagnosticando problemas e dificuldades dos alunos”.

Os alunos do primeiro semestre de Pedagogia concentraram suas respostas nas categorias “Intervenção com o aluno PAEE, demais colegas, pais e professores” e “Fornecendo informações sobre o processo de inclusão e os direitos do PAEE”. Já os alunos do último semestre responderam que o psicólogo deve atuar diretamente com o aluno PAEE, trabalhando a inclusão apenas com a criança PAEE.

Tabela 5 - Representações sobre a atuação do psicólogo no processo de inclusão escolar

Categorias	Educação		Letras		Pedagogia		Psicologia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Atuando diretamente com o aluno PAEE	6	12%	9	38%	7	15,2%	4	7,4%
	4	13%	6	50%	-	-	6	23%
Orientando professores e funcionários da escola	-	-	1	4%	4	8,7%	15	27,8%
	2	7%	-	-	6	26%	3	11,5%
Intervenção com o aluno PAEE, demais colegas, pais e professores	-	-	4	17%	14	30,4%	13	24%
	6	20%	-	-	5	22%	9	34,6%
Diagnosticando problemas e dificuldades dos alunos	-	-	1	4%	2	4,3%	2	3,7%
	-	-	-	-	3	13%	-	-
Fornecendo informações sobre a inclusão e os direitos do PAEE	-	-	-	-	9	19,6%	9	16,7%
	3	10%	-	-	2	8,7%	5	19%
Adaptando o ambiente escolar	1	2%	-	-	4	8,7%	1	2%
	-	-	-	-	-	-	-	-
Resolução de Problemas	2	4%	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-
Confusa/Nula	-	-	-	-	-	-	-	-
	4	7%	1	8%	-	-	-	-
Outras	6	20%	5	21%	4	8,7%	8	14,8%
						%		%

	-	-	4	33%	4	17,4	1	3,8%
						%		
Branco	10	20%	-	-	2	4,3%	2	3,7%
	-	-	1	8%	-	-	-	-
TOTAL	26	53%	20	83%	46	100%	54	100%
	27	90%	11	92%	23	100%	26	100%

Em relação aos alunos do primeiro semestre da Psicologia, nota-se que a imagem do psicólogo no processo de inclusão é daquele profissional que orienta os profissionais da escola, família e os próprios alunos sobre o processo de inclusão em si e que intervém com o aluno PAEE, pais e professores. Muitos alunos responderam que essa intervenção acontece por meio de dinâmica e palestras. Em relação aos alunos do último semestre de psicologia, o psicólogo intervém no processo de inclusão e informam, principalmente os outros alunos, sobre questões como preconceito, diversidade e aceitação do diferente. Como exemplo, têm-se as respostas: “Orientando as crianças com palestras, mostrando que ter diferenças é normal”; “No esclarecimento a respeito das diferenças trabalhando com a classe para inclusão desse aluno”.

As respostas classificadas na categoria “outras” são respostas vagas, que não puderam ser encaixadas em outras categorias, como por exemplo “o psicólogo é o mais preparado para isso” e “porque ele auxilia no processo”, entre outras.

Um dado interessante foi o baixo número de respostas relacionadas à perspectiva médica do trabalho do psicólogo, uma vez que poucos responderam que o papel do psicólogo na inclusão é de diagnosticar e classificar problemas e dificuldades dos alunos PAEE.

Apesar de nos cursos de letras e Educação Física predominar a visão do psicólogo atuando apenas e diretamente com o aluno PAEE, os resultados obtidos corroboram com o apontamento de Mattos e Nuernberg (2010) de que o processo de avaliação psicológica vem se reestruturando com esse processo no sentido de comprometer o contexto institucional no fornecimento dos *sistemas de apoio*. Sendo assim, surgem novas perspectivas de participação do psicólogo na educação de pessoas com deficiência (MATTOS; NUERNBERG, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a maioria dos alunos entrevistados respondeu que o psicólogo pode atuar no cotidiano da inclusão escolar criando em parceria com os educadores novas formas de mediação qualificada. Com esse estudo espera-se fornecer subsídios a essa formação na perspectiva inclusiva, de modo a possibilitar a identificação dos avanços e as lacunas existentes na prática desse profissional. De acordo com Moraes (2013) “**Focar a dificuldade do processo na figura do professor seria eximir a responsabilidade dos outros atores desse processo.**” (MORAES, 2013).

Cabe então a cada realidade educacional refletir e elaborar um conjunto de ações que permitam a verdadeira inclusão de seu alunado. Conhecendo as representações sociais dos futuros professores e profissionais que atuarão diretamente nesse processo podemos verificar suas concepções, compreendendo em quais pressupostos baseiam suas práticas na realidade escolar. Isso se mostra de grande importância, na medida em que desvenda através de seu discurso como seu espaço se constitui nessa relação e como sua realidade subjetiva influencia diretamente em suas atitudes e ações.

REFERÊNCIAS

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H.. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, Aug. 2010.

MORAES, A. P. P. Representações Sociais de Professores sobre alunos e formações em Educação Inclusiva. In: Anais do VII Encontro de Educação Especial e Inclusão. Araraquara, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OMOTE, S. Inclusão: da Intenção à Realidade. In: OMOTE, S. (org) **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004, p. 01-09.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 18, n. 1, Mar. 2012 .

YAMAMOTO , O. H. 50 Anos de Profissão: Responsabilidade Social ou Projeto Ético-Político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32 (num. Esp.), p.6-17. 2012.

PROJETO EDUPESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça – SME – idmendonca@sme.curitiba.pr.gov.br

Marlon Misael Terres – SME – mterres@sme.curitiba.pr.gov.br

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial ou continuada dos professores implica em estudo permanente, seja por meio de cursos de formação docente ou pela sua própria observação, atualizando-se constantemente.

O professor, como um dos atores da transmissão do conhecimento, precisa estar em sintonia com as alterações políticas, com as transformações sociais, com o currículo e com os conteúdos curriculares. Em cada década, novas informações são geradas e novos conhecimentos produzidos, e a educação precisa acompanhar as mudanças, não podendo estar alheia, pois a informação se processa de maneira muito rápida na visão do mundo globalizado em que vivemos. O professor é uma figura importante e responsável pela sintonia entre a sociedade e a educação, daí a necessidade de estar continuamente em formação. (MARTINS, 2014, p. 23).

A formação continuada sempre esteve presente na formação dos professores, no sentido de se modernizar ou de manter um ensino permanente que permite passar para os alunos conhecimentos científicos atualizados.

Repensar a formação continuada é pensar nos saberes dos professores, na sua prática, na sua história, e nas suas contribuições com a educação. (Martins, 2014, p. 24).

A primeira reflexão a ser considerada relaciona-se à percepção de que o professor tem conhecimentos e experiências que precisam ser aprimoradas. Nesse sentido, a formação continuada contribuirá, por meio de novos saberes e uma sólida formação teórico-prática com os saberes construídos na reflexão do cotidiano, fortalecendo a prática pedagógica.

Para melhor compreender a participação dos profissionais da educação nos cursos de formação continuada, recorreremos a Ribeiro e sua afirmação de que “a formação de professores define-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, não havendo limites para melhoria das competências do professor”. (1997, p. 78).

Segundo Nóvoa,

o ensino é uma prática social não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contexto social a que pertencem. Na profissão docente está intrínseco o conhecimento, a prática pedagógica e metodológicas, valores, currículo e avaliação. (1991, p. 66).

Nessa perspectiva, e compreendendo a importância da formação docente voltada ao contexto de humanização e apropriação da autonomia do sujeito, foi idealizado, pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Projeto Edupesquisa, centrado na prática da pesquisa, instituído por meio do Decreto Municipal n.º 1.108, de 14 de agosto de 2013. Para Alarcão, “a formação deve centrar na pessoa do professor enquanto adulto com uma experiência de vida”, sendo “enquadrável numa dinâmica de formação permanente, [...] e produzindo como resultado, inovações na escola”. (1993, p. 20).

No ano de 2013, foi lançada uma versão piloto do projeto, com o objetivo de promover a reflexão sobre a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como a participação dos profissionais na definição do formato do Projeto Edupesquisa para as novas edições.

O projeto-piloto, realizado no ano de 2013, auxiliou na definição do formato do Projeto Edupesquisa - 2014, que sofreu algumas alterações: nova metodologia, objetivos, números de bolsas, bem como a quantidade de cursos e alteração na carga horária.

2. METODOLOGIA

O projeto-piloto foi partilhado em 3 (três) fases e as atividades desenvolvidas sob a orientação de 6 (seis) professores da UFPR e de 18 (dezoito) tutores, acadêmicos dos cursos de mestrado e doutorado.

O desenvolvimento do projeto se deu por meio de 6 eixos ou grupos temáticos: 1) Formação Continuada; 2) Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto; 3) O Professor Pesquisador; 4) Gestão Participativa na Composição do Projeto; 5) Tecnologias e Mídias na Escola: uso e produção; 6) Trabalho em Ambiente Virtual de Aprendizagem/Educação a Distância, totalizando a carga horária de 100 (cem) horas.

As turmas foram formadas por 28 (vinte e oito) profissionais sob a orientação de 1 (um) professor da UFPR, conforme área do conhecimento, e 3 (três) tutores. As 3 (três) fases do projeto foram organizadas da seguinte maneira:

- a) 1.^a fase: estudos voltados à fundamentação teórica, relacionados à temática de pesquisa, com textos, discussões em fóruns e desenvolvimento de atividades que contribuíram para a elaboração da pesquisa.
- b) 2.^a fase: os participantes realizaram atividades de pesquisa dentro dos eixos/temáticas que estavam cursando.
- c) 3.^a fase: produção de escrita de um relatório para apresentação em seminário.

Os resultados obtidos com o projeto-piloto possibilitaram nova edição do projeto, iniciado no ano de 2014. Nessa versão, houve ampliação do período de execução (de cinco para dez meses); do número de eixos temáticos, que passaram de 6 (seis) para 18 (dezoito) cursos; e do número de participantes, que passaram de 500 (quinhentos) para 1.000 (mil) participantes. Assim, foram contemplados, aproximadamente, 300 (trezentos) professores de educação infantil, 500 (quinhentos) profissionais de docência I, 100 (cem) profissionais de docência II, 90 (noventa) profissionais de suporte técnico-pedagógico e 10 (dez) profissionais de assistência pedagógica.

A diversidade dos cursos ofertados atraiu o interesse dos profissionais interessados, totalizando três mil inscrições para o processo de seleção.

O desenvolvimento do projeto foi organizado em três fases:

- a) A primeira fase do projeto foi constituída de ambientação e de estudos a distância, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e de encontros presenciais, voltados aos fundamentos de metodologia científica, base para a elaboração das pesquisas propostas.
- b) A segunda fase do projeto foi voltada à realização de pesquisas referentes à fundamentação teórica do curso, ao desenvolvimento e à análise de dados da pesquisa.
- c) A terceira fase destinou-se à produção de artigos e sistematização da pesquisa realizada. Para encerrar os estudos, houve um seminário final, cuja participação foi de caráter obrigatório.

Para as atividades presenciais e administrativas do projeto foram utilizadas as estruturas físicas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e da Universidade Federal do Paraná.

2.1 Trajetória do projeto edupesquisa

No ano de 1998 instituiu-se o Projeto Fazendo Escola, que teve 1.271 profissionais inscritos, para 1.023 bolsas disponibilizadas. Essa iniciativa educacional visava aliar as experiências dos profissionais da carreira do magistério à integração acadêmico-científica, mediante parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), que prestavam serviços de orientação pedagógica de projetos/trabalhos científicos de autoria dos profissionais integrantes do quadro do magistério, da Rede Municipal de Ensino, por entender que “A formação contínua dos professores (...) constitui não só um campo prioritário de intervenção, mas também uma prioridade de investigação científica” (Estrela, 1992).

Em 2005, passou a ser denominado Projeto Escola & Universidade, estando atrelado ao Programa Qualidade da Educação, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

No ano de 2008, dez anos após a implantação do projeto, ainda havia demanda de profissionais para as bolsas disponibilizadas, sendo que 3.686 profissionais foram inscritos para 3.000 bolsas disponibilizadas.

No entanto, em 2009, ocorreu a diminuição dessa demanda, culminando no ano de 2012 com a participação de apenas 1.900 inscritos para 3.150 bolsas disponibilizadas.

A partir da análise desses dados, constatou-se a necessidade da reformulação das ações voltadas à formação continuada dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino. Para tal, idealizou-se o Projeto Edupesquisa. Segundo Hargreaves,

as reformas e inovações que constituem substância das mudanças, as mudanças reais às quais os professores têm de se dedicar, [...] são transformações ainda mais profundas nas próprias raízes do trabalho do professor, os quais incidem sobre o próprio ensino e afetam como este é definido se socialmente organizado. (1998).

Com base nesse contexto, no ano de 2013, conjugou-se a participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, no projeto-piloto, para realização de estudos e pesquisas relacionadas à própria composição do Projeto Edupesquisa, sob orientação de tutores e coordenadores da Universidade Federal do Paraná.

Na fase piloto, por cinco meses, professores, pedagogos, educadores e outros profissionais da educação receberam bolsas-auxílio para o desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados a ação docente e concluíram elaborando a versão final do projeto.

O êxito obtido pelo projeto-piloto possibilitou sua ampliação para o ano de 2014. O projeto ainda em andamento em 2015 tem apresentado bons resultados e conta com a participação ativa

dos profissionais da educação, envolvidos nos dezoito cursos propostos. O término do projeto está previsto para mês de junho, em que culminará com a realização de seminário e a apresentação dos artigos científicos, produzidos pelos participantes e orientados pelos mestres e doutores que coordenam os respectivos cursos.

Com isso, busca-se atribuir ainda mais ao professor a qualidade de pesquisador e construtor do seu conhecimento, procurando responder às demandas da sociedade contemporânea e possibilitando a reorganização do ambiente escolar como uma "organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo". (Alarcão, 2003).

O Projeto Edupesquisa decorre de um novo olhar da atual gestão para a necessidade de aprimoramento do processo de formação continuada, ofertada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Representa um grande passo ao tratar os professores como sujeitos, reconhecendo que estes não estão buscando respostas fáceis ou receitas prontas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e fazem. (Zeichner, *apud* Valadares, 2002).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação ao projeto-piloto, desenvolvido em 2013, os resultados foram bastante significativos.

Dos quinhentos profissionais inscritos, apenas dez desistiram, com amplo envolvimento por parte dos sujeitos inseridos no processo. Quanto à metodologia adotada, semipresencial, foi vista como avanço pelos profissionais, pois possibilitou a flexibilização do tempo, dentro das possibilidades de cada indivíduo.

A atual versão do projeto, com 1.000 (mil) participantes, encontra-se em desenvolvimento, com resultados ainda parciais e em análise. Ainda assim, salienta-se que a avaliação do projeto possui um cunho qualitativo e processual, envolvendo todos os integrantes, desde cursistas a coordenadores. A avaliação ampla se dá por meio de reuniões periódicas por parte dos coordenadores dos cursos, tutores e coordenação da Universidade Federal do Paraná, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

O acompanhamento e a avaliação de desempenho de cada participante se deu, nas duas primeiras fases do projeto, mediante o desenvolvimento de atividades ao longo do curso, a participação no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais. Na terceira fase, ainda em andamento, acontecerá por meio da realização de pesquisa e elaboração do artigo final. Todo o processo avaliativo dos cursistas está a cargo dos tutores, sob orientação dos coordenadores dos cursos, tendo com base o diálogo e a interação.

Na instância federal, o acompanhamento é feito pela coordenadora-geral do projeto, na Universidade Federal do Paraná, e as informações são repassadas à Coordenação do Programa no Ministério da Educação – MEC, por meio de relatórios especificados.

Os cursistas que concluírem o curso com aproveitamento igual ou superior a 75% receberão o certificado de conclusão de curso de extensão pela Universidade Federal do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba busca, com o Projeto Edupesquisa, reunir a experiência de seus profissionais, aproximando-os da universidade, para trilhar os caminhos da pesquisa científica, pois ambos estão presentes em universos que, em comum, almejam a ampliação do desenvolvimento profissional desses sujeitos, refletindo em sua ação pedagógica.

Ao proporcionar a esses profissionais o contato e a prática da pesquisa, aproximando o cotidiano escolar do espaço acadêmico, busca-se o resgate e o fortalecimento da concepção do professor como pesquisador, em uma perspectiva libertadora e emancipatória. Pois “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando...” (FREIRE, 2008, p. 29). Espera-se que possíveis e eventuais lacunas existentes entre a ação docente cotidiana e o universo do ensino e da pesquisa possam ser minimizados, num processo constante e significativo da reflexão e ação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formar-se para formar e aprender**. Universidade de Aveiro: Aprender, 15,19-25, 1993.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 55-67.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

FRANCO, M. A. S. **Em foco: pesquisa-ação sobre a prática docente**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300008>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita, 2011. 129p. Relatório Final. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2015.

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

HARGREVEAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**: trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

MARTINS, M. **Políticas e Formação Contínua de Professores no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, PT, 2014.

MATTAR, J. **Design educacional**: educação a distância na prática. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

RIBEIRO, A. C. **Formar Professores**: elementos para uma teoria e prática de formação. 5º ed. Lisboa - Portugal: Texto e editora, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito (p. 224). São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 207-236.

MATEMÁTICA COM PESSOAS IDOSAS

Luciano Feliciano de Lima – UEG – 7lucianolima@gmail.com

UEG e CNPq

1. INTRODUÇÃO

Ações envolvendo educação de idosos estão presentes no cenário brasileiro, por meio da Extensão Universitária, desde a década de 80 do século XX, com as chamadas Universidades Abertas à Terceira Idade. No entanto, em um levantamento realizado nesta pesquisa, percebeu-se uma carência de trabalhos acadêmicos, dissertações e/ou teses, relacionando a Educação de idosos e a Matemática.

O Brasil vem demonstrando aumento significativo no número de pessoas idosas, atualmente, elas representam grande parcela da sociedade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), evidenciam que os mesmos representavam, naquele ano, 12,6% da população. Conforme previsões desse instituto, esse número tende a crescer, representando 28 milhões de pessoas com mais de 60 anos em 2020; em 2030, serão mais de 40 milhões e em 2050, serão mais de 64 milhões.

O aumento do número de pessoas na terceira idade, associado à carência de trabalhos acadêmicos, envolvendo Educação de idosos e Educação Matemática, contribuíram para o interesse do pesquisador em realizar uma pesquisa que fora se delineando a partir da ação *Conversas*.

Com essa pesquisa visa-se refletir sobre “O que se mostra em uma ação de Extensão Universitária, envolvendo conversas sobre Matemática com pessoas idosas?”.

A ação *Conversas sobre Matemática*, ou somente *Conversas*, que viabilizou a pesquisa ora apresentada, nasce da inquietação da Prof.^a Miriam Penteado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, em buscar outros espaços, objetivando um possível trabalho com a Educação Matemática por meio da atividade extensionista. Motivado pelas ideias de sua orientadora, o pesquisador também se interessa em buscar outros ambientes, onde seja possível conversar sobre Matemática.

A proposta dessa ação foi sugerida ao Programa de Atividade Física para Pacientes com Doença de Parkinson (PROPARKI), do Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro.

Os componentes desse grupo entenderam que tarefas matemáticas poderiam ser uma possibilidade para trabalhar elementos da cognição das senhoras e dos senhores em um trabalho denominado *AtivaMente*. Esse trabalho era constituído por meio de tarefas de raciocínio lógico-matemático, e tinham o intuito de contribuir com a manutenção e com o desenvolvimento das funções cognitivas dos participantes.

Trabalhar aspectos cognitivos com idosos parkinsonianos representou uma resposta, para a busca por locais em que a Educação Matemática pudesse contribuir. Por conta disso, houve um forte interesse por parte do pesquisador em colaborar com o grupo PROPARKI e, mais especificamente, em conversar sobre assuntos matemáticos com os participantes desse programa.

Após um entendimento mútuo sobre as propostas das ações *AtivaMente* e *Conversas*, os membros do grupo PROPARKI e o pesquisador entraram em acordo para um trabalho conjunto. Assim, atividades matemáticas sob a responsabilidade da equipe do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) passaram a compor as tarefas do ambiente *AtivaMente*, e os dados da pesquisa foram constituídos no ano de 2012.

Em relação ao Parkinson, buscou-se desenvolver atividades que permitissem a execução de movimentos, manipulando objetos como, por exemplo, o Tangram, os Blocos Lógicos, os Poliedros de Platão dentre outros, trabalhando movimentos finos, ao representar uma figura com o Tangram, ao criar uma representação de uma maquete com os Blocos Lógicos, ao manipular poliedros para contar seus vértices, faces e arestas. Para estimular as funções cognitivas dos participantes, foram sugeridas tarefas que envolviam perceber, conceber, lembrar, raciocinar, julgar, imaginar por meio de uma abordagem investigativa com atividades matemáticas.

Era necessário ser criativo na sugestão dos temas e das tarefas abordadas na ação *Conversas* com os idosos. A equipe do LEM ainda não havia realizado um trabalho com pessoas idosas, tampouco com um grupo de tamanha diferença de escolarização. Porém, a seu favor contavam o interesse em conversar sobre Matemática com esse público e as atividades que já haviam sido desenvolvidas em outros momentos da ação *Conversas*.

Obviamente, era necessário fazer adaptações das atividades e pensar em outras que pudessem ser interessantes para contemplar o interesse de participantes na terceira idade. Pensando nisso, foram feitas adequações como, por exemplo, aumentar o tamanho da letra em fichas de tarefas, porque, com o avanço da idade, pode ocorrer uma diminuição da acuidade visual, assim integrantes do grupo poderiam ter problemas de visão e, conseqüentemente, de leitura. Igualmente, prestou-se atenção à maneira de se dirigir aos idosos no ambiente da ação

Conversas. Buscou-se falar mais pausadamente e em um tom mais alto, com o intuito de que todos ouvissem as orientações/informações/comentários/perguntas. Para a realização das tarefas, os participantes eram organizados em pequenos grupos. Ações nesse sentido visavam diminuir possíveis dificuldades e estimular a participação.

A escolha e a oportunidade de frequentar um ambiente educativo podem resultar em transformações na vida de pessoas idosas nos âmbitos físico, social e psicológico. No aspecto físico, tornam-se pessoas mais dinâmicas e mais saudáveis; no social, ampliam o número de relacionamentos por meio da participação em eventos, que lhes proporcionam mais segurança e maior desenvoltura; no aspecto psicológico, melhoram a autoestima e a autoimagem. Tais fatores implicam na conquista de autonomia, que pode, inclusive, contribuir para que se tornem menos inflexíveis e mais abertos às mudanças, a fim de continuarem exercendo um papel ativo na sociedade (CACHIONI; NERI, 2004; PEREIRA, 2010).

Na velhice, a busca por uma realização pessoal, por meio da educação, pode contribuir com o desenvolvimento e com o aperfeiçoamento do potencial cognitivo. Como colocado por Freire (1998), estamos em constante processo de aprendizagem, pois não somos, estamos sendo. Nesse sentido, estar na idade madura não representa um empecilho para aprender coisas novas. Para Cachioni e Palma (2006), quando um idoso decide retomar os estudos, ele é movido pelo “desejo de conhecer, de estar atualizado, de fazer parte do mundo e nele se desenvolver, de conquistar a própria cidadania.” (p. 1458)

É, também, relevante destacar que a maturidade, adquirida com o envelhecimento, possibilita uma avaliação crítica da vida, visto que as experiências acumuladas podem tornar as pessoas mais detalhistas e mais pacientes (JORDÃO NETTO, 2001). Associado a um tempo livre maior, possibilitado pelo afastamento de outras responsabilidades, o indivíduo pode potencializar questionamentos acerca de assuntos variados. Nesse sentido, atividades educativas podem contribuir com a qualidade de vida de pessoas idosas.

De acordo com o Grupo de Qualidade de Vida (QV) da divisão de Saúde Mental da Organização Mundial de Saúde (OMS), que desenvolveu um projeto de construção de instrumentos para avaliação da qualidade de vida, inclusive um específico para idosos, QV “refere-se à percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e no sistema de valores em que vive e em relação a suas expectativas, seus padrões e preocupações.” (FREITAS, et al, p.1507)

Para o dicionário da American Psychological Association (APA), qualidade de vida refere-se ao grau com que uma pessoa obtém satisfação da vida. Essa associação elege segmentos que

considera importantes para uma boa qualidade de vida, tais fatores: bem-estar emocional, material e físico; envolvimento em relações interpessoais; oportunidades para desenvolvimento pessoal (p. ex., habilidade); exercer seus direitos e fazer escolhas de estilo de vida autodefinidos; participação na sociedade (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA DA APA, 2010).

Nesse sentido, um trabalho educativo com idosos é diferenciado, na medida em que é direcionado a pessoas com larga vivência, em geral, buscando experiências prazerosas, integração social e melhoria na qualidade de vida. Pensando o envelhecimento como um processo natural do desenvolvimento, em que as pessoas são ativas, assim, considera-se que as bagagens acumuladas, ao longo dos anos, devam ser consideradas para a formulação de metodologias, visando ao trabalho educacional com pessoas na terceira idade.

Entende-se que atividades desse tipo podem favorecer e fortalecer tanto a formação quanto a manutenção de laços socioafetivos, contribuindo para o cultivo de outros hábitos intelectuais e para o aperfeiçoamento de habilidades e de convívio social. Dentro disso, uma ação educativa, envolvendo Matemática, igualmente, muito poderia auxiliar as pessoas idosas.

2. METODOLOGIA

Visando refletir sobre: “O que se mostra em uma ação de Extensão Universitária, envolvendo conversas sobre Matemática com pessoas idosas?”. Desenvolveu-se uma ação extensionista, contemplando assuntos de Matemática para pessoas idosas. Para isso foram planejadas/adaptadas tarefas, desenvolvidas no projeto de Extensão Universitária do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), na ação denominada Conversas sobre Matemática. Para realizar essa ação, buscou-se identificar possíveis interesses dos idosos participantes do projeto AtivaMente, realizado pelo grupo PROPARKI. Como as senhoras e os senhores, participantes do AtivaMente, não expressaram o interesse em discutir um assunto matemático específico, buscou-se planejar tarefas que estimulassem o grupo a participar do trabalho. Para tal, optou-se por uma abordagem investigativa com a utilização de recursos, visando estimular capacidades cognitivas dos participantes como: atenção, raciocínio, persistência.

A ação Conversas foi realizada tanto em salas de aula do Instituto de Biociências quanto no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do Departamento de Matemática, ambos localizados na Unesp, Campus de Rio Claro; dessa forma, tornou-se possível realizar encontros quinzenais, durante um ano, com uma hora de duração.

Após definir o grupo e o local para os encontros, foi possível planejar/adaptar as atividades de Matemática para esse público, produzir um diário de campo sobre a ação Conversas com idosos e entrevistar participantes que se dispusessem a compartilhar suas impressões sobre essa ação extensionista.

Os dados da pesquisa foram constituídos pelo diário de campo do pesquisador, onde colocava suas observações referentes aos encontros, escrevendo o que considerava pertinente para responder à pergunta de pesquisa, pelas entrevistas com os sujeitos e pelas produções dos participantes durante os encontros.

Sobre a análise dos dados, concorda-se com Duarte (2004) quando afirma que nem tudo o que foi dito, na ação Conversas ou nas entrevistas, pode ser considerado como objeto de análise, afinal “do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa, e é isso que deverá ser objeto de leitura” (DUARTE, 2004, p. 219). Por exemplo, durante os encontros da ação Conversas, não raro, havia conversas sobre outros assuntos que não se referiam, diretamente, às tarefas matemáticas sugeridas. Sendo assim, o pesquisador, ao compor seu diário de campo, anotava somente aquilo que considerava se referir, diretamente, ao assunto matemático como ideias discutidas, discussão de erros, perguntas feitas pelos participantes dentre outros.

Fez-se uma seleção de todo o material produzido, separando o que se considerou relacionado à pergunta diretriz. Desse modo, tudo aquilo que era de interesse da investigação foi organizado, em pastas no computador do pesquisador, para facilitar o acesso às notas. Essa organização foi útil para recuperar os dados, à medida que era percebido seu potencial e que se tinha em mente o que se pretendia escrever. A manipulação do material em pastas de computador é uma técnica inestimável “porque dão uma direção aos seus esforços após o trabalho de campo e, por isso, tornam manejável algo de, potencialmente, complexo. Ter um esquema é crucial; não importa o esquema particular que escolher” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 232).

Organizou-se o diário de campo do pesquisador, as entrevistas transcritas e as fotos do material, produzido pelo grupo, em arquivos no computador. Em seguida, todos os dados foram revistos para, com isso, obter-se uma noção da totalidade do material produzido.

A partir dessa organização, buscou-se identificar elementos com os quais fosse possível refletir sobre um trabalho de Matemática com pessoas na terceira idade. Para isso, buscou-se apreender ideias principais contidas nos dados. Por exemplo, com a leitura e a releitura da transcrição das entrevistas, destacaram-se ao pesquisador frases como: “Seria uma das minhas opções fazer Matemática”; “Eu gostava de Matemática. Tinha algumas dificuldades, mas eu

gostava”; “Gostava demais de tabuada”; “Eu gostava de Matemática, praticamente em tudo, principalmente, subtrair e somar”; “Eu respondia bem rápido as contas de cabeça”; “Eu sou bom de tabuada”. Essas frases foram entendidas como ‘Gosto pela Matemática’, então o pesquisador fazia recortes das mesmas e as agrupava em um mesmo arquivo de computador.

Outro exemplo do que se mostrou com a leitura e a releitura da transcrição das entrevistas, entendidos como ‘Contribuições das tarefas matemáticas para a cognição’, foram comentários dos depoentes referentes à participação na ação extensionista: “Abriu a nossa mente, abriu o nosso raciocínio. A gente começou a trabalhar com a mente.”; “É uma recordação do que foi aprendido tempos atrás e é bom para forçar a memória mesmo.”; “A gente, às vezes, fica sem lembrar algumas coisas, sem memorizar. Então com a ajuda de vocês, a Matemática tem ajudado”.

Esse trabalho com os dados possibilitou perceber o que os idosos participantes consideravam como ‘Motivos para frequentar a ação *Conversas*’.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO : MOTIVOS PARA FREQUENTAR A AÇÃO CONVERSAS

Aqui são apresentados trechos das falas dos participantes a partir da entrevista e do diário de campo do pesquisador que se mostraram como uma forma de explicar o que levou os sujeitos a frequentar o espaço da ação *Conversas*. Concorde-se com Cortella (2014) quando afirma só existir automotivação, pois uma motivação externa como torcer por alguém não é motivação e sim estímulo. “Afim de contas, se eu não encontro naquilo que faço energia positiva para continuar fazendo, não será alguém fora de mim que vai me oferecer esse tipo de impulso. Grandes motivações são grandes motivos.” (CORTELLA, 2014, p 119)

Os motivos percebidos que moveram as senhoras e os senhores do grupo a participar da ação *Conversas* são destacados como: contribuições das tarefas matemáticas; interações em um ambiente agradável; vontade de aprender; gostar de Matemática.

3.1 Contribuições das tarefas matemáticas para a cognição

Em relação às contribuições da ação *Conversas*, uma senhora, de 60 anos, considera relevante um trabalho, envolvendo Matemática, principalmente, para os colegas que têm mais dificuldade. Essa senhora, nas atividades sugeridas, sempre auxiliava colegas no desenvolvimento das tarefas. Segundo ela, a ação *Conversas*:

É uma recordação do que foi aprendido tempos atrás e é bom para forçar a memória mesmo. Lógico, eu acho. Tem gente que tem mais dificuldade, então eu não posso falar muito. Não é!? Graças a Deus ainda consigo fazer bem essas contas e tudo, mas a gente percebe que tem gente com bastante dificuldade lá. E isso [tarefa de Matemática] ajuda bastante, mesmo continhas simples. Por isso que, às vezes, eu até evito falar resultado, porque eu penso: 'deixa para os outros falarem'. [...] Como minha memória, graças a Deus, ainda está um pouco mais ágil deixo eles fazerem. [Ent]

Essa senhora entende que as tarefas matemáticas a auxiliam a se lembrar de assuntos aprendidos anteriormente. Nesse aspecto, questionamentos do pesquisador como, por exemplo, 'quais os elementos que garantem que um quadrilátero seja um quadrado ou um losango?', podem ter atuado como gatilhos evocativos de lembranças sobre conceitos matemáticos. De acordo com Oliveira et al. (2012), gatilhos evocativos são estímulos para lembranças.

Nesse excerto da entrevista dessa senhora de 60 anos, ela entende que as tarefas matemáticas "ajudam bastante, mesmo continhas simples". Em vários momentos, os participantes faziam cálculos mentais como, por exemplo, com o Bingo Matemático para encontrar o número que foi sorteado ou ao somar os números contidos em cada linha e em cada coluna de um Quadrado Mágico para verificar se o resultado era o mesmo. Essa senhora considera positiva, para ela e, principalmente, para pessoas do grupo com maior dificuldade, a participação na ação *Conversas*. Uma avaliação positiva de um trabalho de estimulação cognitiva também foi realizada por pessoas idosas em Guarido et al. (2003). Essas pesquisadoras pediram que os sujeitos avaliassem os exercícios específicos que foram trabalhados para atenção, fluência verbal, raciocínio, criatividade dentre outros. Esses exercícios foram realizados durante as 24 sessões semanais, tendo duração de uma hora e meia, em um período de oito meses. Segundo Guarido et al. (2003), as avaliações escritas dos participantes apontaram melhora em aspectos como atenção, capacidade de observação e, conseqüentemente, de lembrança.

Ao refletirem sobre as atividades, desenvolvidas na ação *Conversas*, os senhores e as senhoras entenderam que a participação lhes trouxe contribuições como melhorar o raciocínio, lembrar de assuntos aprendidos anteriormente, concentrar-se, prestar mais atenção nas coisas, ser mais ativo. Isso está de acordo com ideias como em Apóstolo et al. (2003) de que a estimulação cognitiva melhora a condição cognitiva de idosos, esses pesquisadores aconselham a implementação de atividades, nesse sentido, como componente do cuidado de idosos em

contexto comunitário. Considera-se que trabalhos com tarefas matemáticas, como na ação *Conversas*, também podem ser utilizados como forma de estímulo cognitivo a pessoas idosas.

Souza et al. (2009) acrescentam que atividades de estimulação cognitiva para idosos contribuem com a manutenção de capacidades dos participantes como, por exemplo, na comunicação com outras pessoas. A possibilidade de conhecer pessoas e de interagir com elas, em um ambiente agradável, foi outro aspecto que se mostrou como uma motivação para a participação na ação extensionista.

3.2 Possibilidades de interações sociais e de aprender coisas novas

A educação pode ser um meio de viabilizar a inserção social de idosos, podendo contribuir para que esses indivíduos aproveitem, positivamente, essa fase da vida e, até mesmo, aprendam a superar desafios que lhes são impostos. Afinal, “quando o idoso tem oportunidades adequadas, ele pode adquirir novos conhecimentos, aprimorar capacidades, ampliar ou manter relacionamentos sociais significativos, demonstrando entusiasmo e melhorando sua percepção de bem-estar.” (SANTOS; SÁ, 2000, p. 98)

Durante as entrevistas, uma senhora de 80 anos, por exemplo, alega gostar de frequentar o grupo, porque é acolhida pelas pessoas que a tratam bem. Ela depõe:

Eu gosto muito de ir lá [ação *Conversas*], eu gosto demais. [...] É tudo muito bom. [...] Estou aprendendo com vocês. É muito bom. E todo mundo trata a gente bem lá. [Ent]

A fala dessa senhora confirma a expectativa de idosos que realizam atividades educativas, conforme Siedler (2006), o espaço educativo é visto como um lugar agradável, em que poderão compartilhar vivências, alegrar-se, adquirir conhecimentos e desenvolver competências para uma maior autonomia no cotidiano.

Um senhor de 77 anos, ao ser questionado se houve alguma atividade que não tenha gostado na ação *Conversas*, também considera o ambiente do grupo como agradável. Diz que tudo lhe interessou, argumentando:

Gostei mesmo, porque, na sala, é tudo muito animado. É muito gostoso estar ali. Não tem nada que eu possa falar assim: aquilo ali não gostei muito não. [Ent]

Participantes da ação *Conversas*, como esse senhor de 77 anos, consideram o ambiente do grupo como animado e, conseqüentemente, gostoso de estar naquele local. Teodoro (2006) aponta aspectos que podem dar a entender os motivos para isso. Ao pesquisar a frequência de pessoas idosas em ambientes educativos, entende que as mesmas levam em conta interesses como: preencher o tempo livre, distrair-se, conhecer outras pessoas, atualizar conhecimentos, ampliar amizades.

Um senhora de 60 anos, graduada em Matemática, considera que ter contato com outras pessoas para conversar sobre assuntos matemáticos foi bastante produtivo na ação extensionista, pois afirma:

Eu gosto muitíssimo [de ir à Unesp], porque têm pessoas que não são do meu convívio no dia-a-dia. Ah, eu também gosto de conversar sobre Matemática. Não é!? É bom estar lá e eu ajudo o pessoal que fica perto de mim. Eu fiz Matemática, então eu gosto de ajudar quem está com dificuldade. [Ent]

Dias (2010) considera que situações que viabilizem interações sociais colaboram para que pessoas, na terceira idade, sintam-se valorizadas, pois se sentem pertencentes a um grupo para o qual podem contribuir de maneira significativa por meio de suas experiências e de seus conhecimentos. Nesse sentido, essa senhora de 60 anos parece se sentir valorizada ao auxiliar os colegas no desenvolvimento das atividades. Durante os encontros, o pesquisador notava que essa senhora sempre orientava algum colega sobre o que era para ser feito, ao perceber nele alguma dificuldade na realização do trabalho. Normalmente, contribuía com sugestões, pois, como explicou durante a entrevista, não queria fazer a tarefa para os outros.

As interações possibilitadas pelos encontros na ação *Conversas* foram viabilizadas a partir dos aspectos metodológicos adotados como o trabalho em grupo e a utilização de recursos manipuláveis. No trabalho em grupo alguém poderia ajudar o colega a fazer algo que não conseguisse, se mostrando útil, por outro lado quem é auxiliado se sentiria cuidado.

As falas dos participantes da ação *Conversas* estão de acordo com pesquisas sobre educação de idosos ao considerarem que atividades educativas, na terceira idade, viabilizam interações entre pessoas com experiências de vida distintas, possibilitando a convivência social e o preenchimento do tempo livre com atividades educativas, favorecendo a valorização da autoestima e a manutenção da independência.

3.3 Desejo de aprender

Muitos idosos têm retornado aos espaços de aprendizagem, ora formal ora informal, pessoas que em constante processo de busca pelo ser mais, aventuram-se “curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo” (ZITKOSKI, 2011, p. 369) por conta de sua vocação para a humanização.

Nesse sentido, espaços para aprendizagem tornam-se possíveis, por exemplo, dentro da própria casa, na relação com familiares, como destacado por uma senhora de 80 anos, durante entrevista individual:

Eu gosto de aprender, tenho uma neta que mora comigo e estou cuidando dela, porque os pais trabalham e ela estuda em uma escola particular aqui na cidade. Ela me falou “Vó eu posso te ensinar a usar o computador. Eu vou ensinar a vó”. Só que eu não estou conseguindo muito é saber como ligar, mas eu consigo escrever meu nome, o nome da mãe dela, o nome do pai dela. Vou continuar a aprender, agora eu preciso aprender a ligar. Eu estou no caminho. Das coisas de Matemática, minhas duas netas que moram comigo, me ajudam também. Eu tenho tudo guardadinho. Quando meus outros netos vêm aqui, eu mostro para eles algumas coisas [tarefas de Matemática da ação *Conversas*] também, mas quem me ajuda mais são as que moram perto de mim. [Ent]

Essa senhora mostra uma postura aberta à aprendizagem, com seus oitenta anos de idade, busca, constantemente, aprender com o outro, confirmando a ideia de que “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1998, p. 90). Segundo esta senhora, foi a realização de um sonho participar de atividades matemáticas que considerava como aulas.

3.4 Gosto pela Matemática

Sobre a Matemática, os entrevistados afirmaram: “Seria uma das minhas opções fazer Matemática”; “Eu gostava de Matemática. Tinha algumas dificuldades, mas eu gostava”; “Gostava demais da tabuada”; “Eu gostava de Matemática, praticamente, em tudo, principalmente, subtrair e somar”; “Eu sou bom em tabuada”. A partir disso, considera-se que os participantes se sentiam motivados em frequentar a ação *Conversas*, porque gostavam dessa área de conhecimento.

Porque a Matemática contribuiu para entenderem sobre outros assuntos, temas não raro distantes de seu cotidiano. Porque alguns eram competitivos e gostavam de mostrar suas habilidades matemáticas, por exemplo, em relação ao cálculo mental, afinal dominavam a tabuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes não disseram um assunto sobre Matemática que gostariam de trabalhar nos encontros da ação *Conversas*, diante disso a equipe do LEM sugeriu assuntos que foram trabalhados, quais sejam: regularidades em sequências matemáticas, utilizando calculadoras; raiz quadrada e Teorema de Pitágoras; empréstimos para aposentados; Quadrados Mágicos; conversa, envolvendo números e operações por meio de um Bingo Matemático; formas geométricas e representação de figuras com o Tangram; formas geométricas e representação de figuras com o Tangram Oval; Poliedros de Platão e a relação de Euler; conversa sobre figuras geométricas, utilizando os Blocos Lógicos; Sudoku; informações matemáticas, contidas em notícias; Faixa de Moebius; eixo de simetria.

Contribuições das tarefas matemáticas para a cognição, possibilidades de interações sociais, satisfação do desejo de aprender coisas novas e gosto pela Matemática se mostraram como motivos para participação na ação *Conversas*.

Cabe dizer que a receptividade dos participantes estimulou, e muito, a equipe do LEM no desenvolvimento desse trabalho. Em diálogos informais, tanto com o pesquisador quanto com os bolsistas, as senhoras e os senhores relatavam sentir prazer em fazer parte da ação extensionista. O sentimento era recíproco, uma vez que, os bolsistas e o pesquisador, sentiam-se muito bem tanto com o envolvimento dos idosos durante os encontros, quanto ao saber que vários membros do grupo, não só realizavam tarefas matemáticas em casa como as compartilhavam com amigos e/ou familiares.

Entende-se que os participantes da ação *Conversas* se mostraram como sujeitos em transformação, pois embora diminuíssem suas opções de coisas para fazer, não se restringiam ao espaço da própria casa, buscavam a interação com outras pessoas e, no caso do grupo em questão, conversavam e realizavam as tarefas matemáticas que lhes eram sugeridas. Algo diferente do dia-a-dia da maioria dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **O idoso na sala de aula: um novo ator.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.
- APÓSTOLO, J. L. A.; CARDOSO, D. F. B.; MARTA, L. M. G.; AMARAL, T. I. O. Efeito da estimulação cognitiva em Idosos. **Revista de Enfermagem Referência.** Série III, n. 5, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BLIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e Velhice bem-sucedida no contexto da terceira idade. In: NERI, A. L.; YASSUDA, N. S. (Orgs). **Velhice bem sucedida:** aspectos afetivos e cognitivos. Campinas: Papirus, 2004.
- CACHIONI, M.; PALMA, L. S. Educação Permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e idoso. 2ª. edição. In **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2006.
- COURA, I. G. M. **A terceira idade na educação de jovens e adultos:** expectativas e motivações. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- DIAS, F. A. **Qualidade de Vida de Idosos e Participação em Atividades Educativas Grupais.** Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) – UFTM, Uberaba, 2010.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, E. V. [et al.] **Tratado de geriatria e gerontologia.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

GUARIDO, E. L.; ABREU, M. L. C. G.; COELHO, M. V. A. S.; PICCOLOTTO, M. C. S.; SINOPOLI, A. R. **Desempenho cognitivo no idoso**: desenvolvimento de uma proposta de intervenção. Ver. Ciências Médicas, Campinas, 2003.

IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade**: 2000-2060 e Projeção da população das unidades da Federação por sexo e idade: 2000-2030. IBGE, 2013.

JORDÃO NETTO, A. Universidade Aberta para a Maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social. In: KACHAR, V. (Org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, C. S.; COSTA, S. R.; SANTOS, I. C.; LEMOS, C. E. **Oficina de memória para idosos**: espaço para conhecimento, socialização e ludicidade. RBCEH, v. 9, n. 2, Passo Fundo, 2012.

PEREIRA, E. T. **A terceira idade na universidade aberta**: navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – PUC-SP, São Paulo, 2009.

PEREIRA, J. M. M. **A Escola do Riso e do Esquecimento**: idosos na EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2010.

SANTOS, A. T.; SÁ, M. A. A. S. **De volta às aulas**: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (Orgs.). *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SIEDLER, M. J. **A tecnologia educativa do cinedebate como forma de desenvolvimento da gerontocultura**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – UFSC, Florianópolis, 2006.

SOUZA, P. A.; SANTANA, R. F.; SÁ, S. P. C.; ROBERS, L. M. V. **Oficinas de estimulação cognitiva para idosos com demência**: uma estratégia de cuidado na enfermagem gerontológica. RBCEH, v. 6, n. 3, Passo Fundo, 2009.

TEODORO, M. F. M. **Unati/Uerj**: uma proposta de educação permanente para o cidadão idoso. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCP, Petrópolis, 2006.

VANDENBOS, G. RVERONESE, M.A.V; MONTEIRO, M. C. . (org.) **Dicionário de Psicologia da APA**; tradução Daniel Bueno,; revisão técnica M. L. T. Nunes, G. B. Frizzo. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VELASCO, C. **Aprendendo a envelhecer**: a luz da psicomotricidade. São Paulo: Phorte, 2006.

ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO DA SALA
REGULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES CURSISTAS
DO REDEFOR/UNESP**

Lonise Caroline Zengo – FCT/UNESP - lonisezengo@hotmail.com

Daniela Vera Cruz dos Santos - FC/UNESP - dani.vera.cruz.santos@gmail.com

Manoel Osmar Seabra Junior - FCT/UNESP - seabrajr.unesp@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini - FC/UNESP - vlmfcapellini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o cenário educacional passou por diversas transformações, a fim de que a escola se torne uma instituição inclusiva, o que requer formação e capacitação dos professores em serviço.

Pensando na formação de professores, Rinaldi (2009) aponta que como campo de estudo a temática da inclusão tem sido objeto de pesquisa desde a década de 50, porém vem ganhado destaque e maior demanda nos últimos 30 anos.

Como proposta emergente, com uma nova abordagem, mais próxima da realidade dos estudantes, a modalidade de Educação a Distância (EaD) vem realizando diversos cursos de formação de professores, principalmente com formação complementar, como o aperfeiçoamento e especialização. Como modalidade educacional a EaD se apresentou, oficialmente, no cenário educacional brasileiro, com o advento da Lei de Diretrizes Bases Nacionais (LDBEN, 1996).

Como resposta a demanda social, crescentes iniciativas e incentivos à EaD, em 2009 surge o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho". Vinculado às Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação e Extensão. O núcleo oferta diferentes tecnologias e assessoria para a estrutura acadêmica da Universidade.

Nesta vertente, o trabalho em tela possui como cenário o programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), em um curso de especialização na modalidade EaD em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, área de Deficiência Física, um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e NEAD.

A fim de garantir a efetivação das políticas públicas de Educação Especial, principalmente as propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei de Diretrizes Bases Nacionais (LDBEN, 1996), o curso foi proposto com base na resolução CNE/CES nº01/2007.

Segundo seu Projeto Pedagógico, o objetivo proposto consiste no aperfeiçoamento e formação dos docentes e gestores em exercício na rede estadual de ensino, a fim de que possam difundir os conhecimentos adquiridos no curso e garantir o direito a educação a todos. O manual do curso apresenta como objetivo final que o profissional seja capaz de:

1. atuar como articuladores no processo de inclusão escolar;
2. promover o desenvolvimento do estudante da educação especial (com Deficiência Auditiva/Surdez, Visual, Física, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação) no contexto escolar, garantindo uma educação inclusiva;
3. aprimorar o repertório de conhecimentos e saberes;
4. conhecer, planejar e avaliar práticas pedagógicas para o aluno incluído e/ou com Deficiência Auditiva/Surdez, Visual, Física, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação;
5. planejar ações colaborativamente, tendo como foco um Projeto Político Pedagógico inclusivo. (BRASIL, 2015, p.10)

Diante da formação proposta no curso de especialização o objetivo do trabalho consiste em analisar o contexto da inclusão de estudantes com deficiência física matriculados no ensino regular, segundo a concepção dos professores cursistas.

A pesquisa justifica-se diante da grande abrangência do curso no Estado de São Paulo, e por integrar um grande número de professores atuantes na rede regular de ensino estadual, proporcionando uma resignificação dos conteúdos e metodologias em sua prática, bem como na modificação da realidade da unidade escolar.

Frente a esse panorama identifica-se no currículo do estado de São Paulo as competências gerais para a atuação do docente, a saber:

- Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2012, p. 21).

O currículo proporciona ao professor uma flexibilização em sua atuação, devendo ser adequada a sua realidade, visando desenvolver dentre outros os valores humanos e diversidade sociocultural.

Ao versar sobre as habilidades e competências dos professores para a obtenção de um escola inclusiva, destaca-se, dentre outros itens, a adaptação curricular, partindo do pressuposto que essas alterações proporcionam ao aluno uma equiparação de oportunidades para seu desenvolvimento (VALLE; GUEDES, 2003).

A fim de garantir uma melhor qualidade de ensino para os estudantes público alvo da educação especial (EPAEE) é necessária a adaptação desse currículo, dessa forma a atuação do docente se apresenta nesse como uma prática reflexiva do professor frente ao seu saber/fazer. Segundo Hage,

O saber/ fazer do professor precisa estar articulado com a realidade que ele enfrenta e que vivencia em sua prática profissional, como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais significativo para seus alunos. (HAGE, 2015, p.12)

Diante dessa prática reflexiva, o professor se utiliza de todo o seu conhecimento técnico e prático, experiências pessoais, juntamente com as particularidades da sua realidade e do seu aluno, para solucionar conflitos emergentes em seu cotidiano.

Assim como qualquer outro, o estudante PAEE possui características próprias, derivadas tanto de sua personalidade, quanto de sua deficiência. Pois, ainda que dois ou mais estudantes possuam a mesma deficiência, serão características, necessidades e habilidades distintas em seu desenvolvimento. Apesar de suas características individuais, esses alunos possuem o direito legal além do acesso e permanência, o direito de uma educação de qualidade, previsto no inciso VII do artigo 205, da Constituição Federal de 1988.

A fim de se garantir a efetivação de uma educação pautada em suas especificidades a adaptação do currículo deve esta condizente com as necessidades do aluno. Para Reganham 2006, “O deficiente possui características próprias de sua deficiência, porém estas não o impedem de frequentar o ensino regular, desde que a prática educativa seja adequada ao modo como o aluno aprende”. (REGANHAM, 2006, p. 23)

Evidencia-se que dentro do contexto educacional, diante da perspectiva da inclusão, os estudantes PAEE estão a cada ano em maior número na escola regular, proporcionando aos

professores a convivência cotidiana com diversas situações frente ao ensino desses alunos, o que corrobora para aprimoramento das metodologias utilizadas e sucesso nas tomadas de decisões.

2. METODOLOGIA

Quanto a tipologia do estudo optou-se pela abordagem qualitativa, considerando que o objeto em estudo busca a concepção dos professores frente a inclusão de estudantes com deficiência física no ensino regular. Para a realização da pesquisa utilizou-se o método exploratório descritivo, em razão do resgate dos dados do ambiente AVA/MOODLE e as correspondentes descrições dos itens.

Caracterizou-se como indivíduos da pesquisa professores da sala regular e/ou do atendimento pedagógico especializado (APE) do ensino Fundamental II e Médio, pertencentes ao quadro de magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), devidamente matriculados no curso de especialização em Educação Especial, área de Deficiência Física do REDEFOR/UNESP.

O instrumento utilizado foi um questionário proposto na quarta atividade: Estudo de Caso, da disciplina 7: “Contextualização e Conceito da Deficiência Física”. respondidos por 61 professores cursistas alocados nas diferentes escolas do Estado de São Paulo.

O instrumento foi composto por seis perguntas abertas que abordou a existência de deficiência física nas turmas respectivas dos professores, tipos de deficiência física, laudo e seu acesso, e a inclusão destes estudantes com deficiência física. O critério de inclusão do presente estudo foi a realização da atividade no ambiente virtual - AVA/MOODLE.

Destaca-se que o curso possui ao todo 15 disciplinas e a duração de 18 meses, e no momento da coleta dos dados, o curso transcorria pela disciplina 7, a primeira a tratar especificamente da deficiência física, pois as anteriores abordaram temas gerais sobre educação inclusiva, onde os professores cursistas se apropriaram dos conceitos sócio-políticos e filosóficos da educação especial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo contemplou uma amostra de 61 cursistas matriculados no curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, área de Deficiência Física (DF), de ambos os

sexos, divididos em duas turmas, os quais preencheram os critérios estabelecidos na metodologia.

A partir do levantamento realizado na atividade: Estudo de Caso, observou-se alguns itens que ressaltam destacar.

Dentre todas as escolas do Estado de São Paulo, os cursistas da área de DF estão vinculados a 54 unidades, ou seja, a minoria dos professores cursistas trabalham com colegas de turma, na mesma unidade escolar. Reconhecendo o professor como o principal ator desse processo de inclusão, torna-se imprescindível que os mesmos estejam preparados para atuar junto a esses alunos, identificando e sabendo intervir sobre suas necessidades educacionais especiais.

A capacitação dos docentes deve caracterizar-se por uma articulação entre teoria e prática em situações reais. Deve contemplar a diversidade da inclusão, observando as novas demandas da atuação desses profissionais, de forma a desenvolver análise crítica acerca das particularidades de cada educando com sua realidade sócio cultural e a estrutura da escola (SILVA, 2001; BRASIL, 1998; 1997).

No tocante de frequência de estudante com DF, do total de 54 escolas identificadas, apenas 45 escolas possuem estudantes com Deficiência Física, totalizando 80 estudantes. Das 45 escolas, apenas 36 unidades escolares possuem laudos referentes aos alunos, destas unidades os professores cursistas conseguiram acesso em 28 escolas.

Dos 80 estudantes com Deficiência Física, apenas 24 estão inseridos em uma unidade escolar inclusiva na perspectiva do cursista. A formação docente alicerçada por uma base teórica e uma prática consistente são fatores indispensáveis para que os professores afastem de si o estado de ansiedade e de frustração, muitas vezes presente pela falta de conhecimentos de como lidar com o aluno com deficiência na escola regular (SOUZA, 2005; MELO, 2002).

Ao caracterizar as anomalias de seus estudantes, os professores/cursistas do curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, área de Deficiência Física, observou-se que houve predomínio da Paralisia Cerebral (28,7%), seguido da Distrofia Muscular progressiva (10%), Deficiência Motora de Membros Inferiores (7,5%), Malformação (6,2%) e Mielomeningocele (6,2%). Outras deficiências foram indicadas, mas possuem uma incidência menor, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Anomalias presentes nos estudantes atendidos pelos professores pós-graduandos do Curso de Especialização em Educação Especial em Deficiência Física

Anomalias	(f)	(%)
Paralisia Cerebral	23/80	28,7%
Distrofia Muscular Progressiva	8/80	10,0%
Incapacidade Motora de Membros Inferiores	6/80	7,5%
Malformação	5/80	6,2%
Mielomeningocele	5/80	6,2%
Monoparesia	4/80	5,0%
Osteogênese Imperfeita	3/80	3,7%
Lesão Medular	3/80	3,7%
Encurtamento de Membro Inferior (unilateral)	3/80	3,7%
Tetraparesia	2/80	2,5%
Paraplegia	2/80	2,5%
Hidrocefalia	2/80	2,5%
Pé Calcâneo Valgo	1/80	1,2%
Anomalia nas Mãos (sem especificação)	1/80	1,2%
Agenesia Radial do lado esquerdo	1/80	1,2%
Neuropatia	1/80	1,2%
Deficiência de Membros Inferiores (sem especificação)	1/80	1,2%
Encurtamento de Membro Superior (unilateral)	1/80	1,2%
Dificuldade Motora de Membros Inferiores	1/80	1,2%
Atrofia	1/80	1,2%
Paraparesia	1/80	1,2%
Artogripose Múltipla Congênita	1/80	1,2%
Deficiência do Membro Superior (sem especificação)	1/80	1,2%
Amputação	1/80	1,2%
Encefalopatia Crônica	1/80	1,2%
Nanismo	1/80	1,2%

f:frequência;%:porcentagem. Dados disponíveis no AVA MOODLE do curso de DF.

A extração dos dados foi realizado na disciplina 7 - “Contextualização e Conceitos da Deficiência Física”, primeira disciplina específica sobre Deficiência Física no curso de especialização. Como todos os dados apresentados são extratos dos relatos dos cursistas, a fim de manter-se a fidedignidade dos dados manteve-se as nomenclaturas das deficiências, bem como a indicação da quantidade dos alunos conforme a indicação dos professores/ cursistas.

Ressalta dentre os dados coletados uma maior incidência de alunos com Paralisia Cerebral nas escolas onde atuam os professores/cursista. Sabe-se que a Paralisia Cerebral pode afetar diversas áreas do cérebro, o qual pode diferentes comprometimentos motores e cognitivos, podendo ser isolados ou concomitantes.

Diante de uma diversidade de especificidades que cada aluno possa ter em razão da sua deficiência, Oliveira (2014) ao realizar uma avaliação com alunos com Paralisia Cerebral aponta que as diversidades das características físicas ou cognitivas devem ser avaliadas pelo professor,

para que possa então realizar um planejamento acadêmico e propor ações concretas e direcionadas para o desenvolvimento dos estudantes.

Partindo dessa realidade, a cada um dos cursistas foi solicitado que descrevesse como eles trabalhavam as limitações e habilidades do estudante com Deficiência Física matriculados no ensino regular.

Quadro 1 – Descrição das ações dos pós-graduandos no trabalho das limitações e habilidades dos alunos da rede pública de ensino

Limitações
1. Auxílio dos atores principais da Unidade Escolar
2. Auxílio de familiares
3. Utilização de equipamentos e recursos adaptados
4. Mudança na metodologia de ensino
5. Estimular a democratização de todos os alunos
6. Análise e reflexão das especificidades do aluno
Habilidades
1. Jogos de estratégia tradicionais e esportes adaptados
2. Estimular atividades motoras e cognitivas
3. Motivação por meio de reforço positivo
4. Contextualização com a realidade do aluno
5. Motivar a realização das atividades de acordo com o Currículo Oficial do Estado
6. Utilização de Tecnologias Assistivas

FONTE: Classificação indicada pelos cursistas, proposto na quarta atividade: Estudo de Caso, da disciplina 7: “Contextualização e Conceito da Deficiência Física, do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Deficiência Física, REDEFOR.

A fim de condensar os principais trabalhos apresentados pelos cursistas, elencamos as seis práticas mais recorrentes nas falas deles.

Observa-se que dentre as praticas para o trabalho com as limitações como nas habilidades do alunos, os professores cursistas utilizaram-se de diferentes estratégias e recursos para o trabalho com esses alunos.

Mesmo no início do curso os professores/ cursistas apresentaram em seus relatos diferentes práticas para a promoção da inclusão do alunos, percebe-se que a prática relatada por eles está em consonância com o que preconizado o currículo do estado de São Paulo:

Para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão. (BRASIL, 2012, p. 11)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da apresentação dos dados, conclui-se que apesar da grande quantidade de professores cursistas no curso de pós-graduação distribuídos em diferentes escolas no Estado de São Paulo, apresenta o levantamento, um baixo número de alunos com Deficiência Física matriculados no ensino regular nessas escolas.

Em decorrência desta situação infere-se que esses estudantes existem, conforme demonstram dados estatísticos publicados em âmbito nacional, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No entanto, eles não aparecem nos dados levantados perante os professores cursistas. Ao realizar um panorama a respeito desse tema, imagina-se que pode ocorrer a concentração desse público em específicas unidades, ocorrendo por diversos motivos.

Ressalta destacar que apesar dos dados resgatados serem extratos do relato dos professores/cursistas, seria muito importante a investigação sobre o tema, pois a prática docente de professores, mesmo que não possuam especialização em áreas específicas das deficiências trabalham e contribuem para o contexto educacional.

Destaca-se também o programa REDEFOR como emancipador da prática pedagógica dos professores, de caráter inovador, a favor da prática reflexiva diante nas necessidades de inclusão de alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens e códigos do Estado de São Paulo, 2012. Acessado em: 15 maio 2015. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>>.

BRASIL. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. (Org.). **Manual do Cursista**: Rede São Paulo de Formação Docente. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/I9sE40>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Procedimentos de elaboração do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

HAGE, M. S. C. Formação de professores: reflexões sobre seu saber/fazer. Acessado em 30 maio 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/W6nq22>>.

MELO, F. R. L.V. **O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar**. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 35-52, 2008.

REGANHAN, W.G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores**. 2006. 216f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

SILVA, A.C. **Formação de professores do ensino fundamental para a proposta de educação inclusiva**. 2001. 120f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

SILVA, Michele Oliveira da. **Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC)** 2014. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SOUZA, C.C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular.** 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades do professor frente à inclusão. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 42-61.

ESCOLA E PRECONCEITO: ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO CONTRA OS CAIPIRAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fábio Fernandes Villela - UNESP – São José do Rio Preto - fvillela@ibilce.unesp.br.

PROPe-Unesp; PROEX-Unesp; PROGRAD-Unesp.

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa intitulada “Novas ruralidades e mundo do trabalho: estudo das representações sociais de jovens de escolas de meio rural através do uso de mídias sociais” (Cf. Villela, 2013-2015). Esse trabalho possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores da educação básica. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto (SP), são relevantes aquelas representações sociais sobre os “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”.

2. METODOLOGIA

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos como estratégia de desenvolvimento da investigação. Quanto à metodologia qualitativa, foi utilizada uma “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70); quanto à metodologia quantitativa foi utilizado um survey, também apresentado por Babbie (2005, p. 77); e, posteriormente, para o processamento de dados foi utilizado o programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (doravante, SPSS). O SPSS é um software do tipo pacote estatístico para as ciências sociais, que inclui: aplicação analítica, data mining, text mining e estatística que transformam os dados em informações. Esse software de análise estatística,

desenvolvido para o ambiente Windows e para a utilização em rede, permite a troca de informação com as outras aplicações do Windows, facilitando, deste modo, o processo de aprendizagem e de ajuda tanto do utilizador comum do Windows como dos utilizadores mais experientes.

A pesquisa do tipo survey, conforme Babbie (2005) procedeu mediante a aplicação de um questionário com 54 perguntas relevantes ao tema investigado. Os questionários foram aplicados através de entrevistas pessoais feitas com os alunos das escolas parceiras durante o 1º Simpósio de Cooperação e Solidariedade Internacional da Unesp de Rio Preto, realizado sob coordenação do responsável pelo projeto, entre os dias 03 e 04 de dezembro 2012. A atividade consistiu na apresentação e debate com os alunos do filme “Chico Bento” de Maurício de Sousa (Cf. Melhores..., 2012), e logo em seguida foram respondidos os questionários.

As respostas de cada um dos indivíduos da amostra foram codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. Em seguida, os registros padronizados dos respondentes foram submetidos à análise agregada, para fornecer descrições dos indivíduos da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada, conforme as considerações de Babbie (2005).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste subitem, abordaremos os resultados e uma discussão sobre a pesquisa do tipo survey feita através da aplicação do questionário sobre o tema. A seguir, destacamos e comentamos três tabelas, com resultados do cruzamento de perguntas, geradas pelo programa SPSS, quais sejam: (1ª) 1.1 - Crosstabulation (4) Em que Ciclo e Ano você está? * (52) Em casa os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?; (2ª) 1.2 - Crosstabulation (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? * (3) Você é menino ou menina?; (3ª) 1.3 - Crosstabulation (3) Você é menino ou menina? * (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (Meio Rural)? Vejamos a seguir.

Tabela 1.1 - Crosstabulation (4) Em que Ciclo e Ano você está? * (52) Em casa os teus pais já te falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?

		EM CASA OS TEUS PAIS JÁ TE FALARAM SOBRE O PRECONCEITO DE ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL)?			
			SIM	NÃO	Total
EM QUE CICLO/ANO VOCÊ ESTÁ?	3º CICLO (ENSINO MÉDIO/COLEGIAL) / 1º ANO	Count	7	11	18
		% of Total	11,1%	17,5%	28,6%
	3º CICLO (ENSINO MÉDIO/COLEGIAL) / 2º ANO	Count	26	17	43
		% of Total	41,3%	27,0%	68,3%
	NÃO RESPONDEU	Count	1	1	2
		% of Total	1,6%	1,6%	3,2%
Total		Count	34	29	63
		% of Total	54,0%	46,0%	100,0%

Fonte: Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2013-2015).

Conforme podemos observar na tabela 1.1, feita a partir das perguntas do questionário que aplicamos, pouco mais da metade dos pais (54%) falam com seus filhos adolescentes sobre preconceito contra a origem geográfica e de lugar. Esse resultado geral é sustentado mais fortemente pelas respostas dos alunos do segundo ano do terceiro ciclo, que foram predominantemente positivas (41,3%), do que pelas respostas dos alunos do primeiro ano do mesmo ciclo, as quais foram predominantemente negativas (17,5%). Nota-se, ainda, que essas respostas negativas do primeiro ano representam um percentual menor em relação às respostas negativas (27%) dadas pelos alunos do segundo ano. Em parte, esses resultados são motivados pela diferença no número de respostas coletadas para cada ano letivo. No entanto, esses resultados não deixam de sinalizar que é maior a percepção dos alunos mais velhos sobre a temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar. De todo modo, as taxas são relativamente baixas (próximas ou abaixo de 50%) e interpretamos que esses resultados podem indicar certo distanciamento do tema por pais e filhos não se verem como famílias de “meio rural”. Esse não reconhecimento é justamente causado pela situação de “rurbanidade” (Cf. Villela; Costa, 2013), isto é, a expectativa em torno da cidade como fuga para “aplar” os problemas do campo.

Outro resultado interessante é visualizado na tabela 1.2, onde há o cruzamento das respostas entre as perguntas “(8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola?” e “(3) Você é menino ou menina?”, pois permite observar a posição dos alunos ao viverem situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar entre seus colegas.

Tabela 1.2 - Crosstabulation (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? * (3) Você é menino ou menina?

		VOCÊ É MENINO OU MENINA?			
		MENINO	MENINA	Total	
VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	SIM	Count	19	34	53
		% within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	30,2%	54,0%	84,2%
	NÃO	Count	5	5	10
		% within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	7,9%	7,9%	15,8%
Total		Count	24	39	63
		% within VOCÊ JÁ ASSISTIU A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEIO RURAL) NA SUA ESCOLA?	38,1%	61,9%	100,0%

Fonte: Programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. Villela (2013-2015).

Conforme podemos observar acima na tabela 1.2, a maioria dos alunos (84, 2%), que responderam ao questionário, diz que já assistiu a situações de preconceito em ambiente escolar. Quando consideradas as respostas das meninas e dos meninos separadamente, constatamos serem as meninas mais sensíveis a essa observação (com 54% das respostas) do que os meninos (com 30,2%). Essa diferença entre meninas e meninos na percepção do preconceito também se verifica nos resultados da tabela 1.3, onde se visualizam resultados do cruzamento entre as perguntas: “você é menino ou menina?” e “alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar?”.

Tabela 1.3 - *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? * (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (Meio Rural)?

				ALGUMA VEZ VOCÊ XINGOU, HUMILHOU OU BATEU EM UM OU UMA COLEGA DEVIDO À SUA ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR (MEI RURAL)?		
				UMA VEZ OU		
				NUNCA	DUAS	Total
VOCÊ É MENINO OU MENINA?	MENINO	Count		21	3	24
		% within	VOCÊ É MENINO OU MENINA?	33,4%	4,7%	38,1%
	MENINA	Count		37	2	39
		% within	VOCÊ É MENINO OU MENINA?	58,7%	3,2%	61,9%
Total		Count		58	5	63
		% within	VOCÊ É MENINO OU MENINA?	92,1%	7,9%	100,0%

Fonte: Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2013-2015).

Ao ser perguntado se o aluno já maltratou alguém por preconceito de origem, a resposta é quase unânime (92,1%): nunca. No entanto, essa porcentagem se mostra mais acentuada entre meninas (58,7%) do que entre meninos (33,4%). Mesmo se considerado o fato de haver mais respostas das meninas no total de dados considerados, observamos, mais uma vez,

comportamento distinto frente a esse preconceito em relação ao gênero/sexo dos alunos, o que pode ser evidência da assimetria do comportamento entre gêneros na sociedade.

Contrastado os resultados das tabelas 1.2 e 1.3, verificamos haver certa contradição: na tabela 1.2, os alunos, em sua maioria (84,2%), diziam que haviam visto preconceito de origem, enquanto, na tabela 1.3, esse preconceito apareceu de forma moderada (7,9%). Haveria a percepção de bom grau de convivência? Essa contradição pode ser explicada por dois pontos de vista: o primeiro é de que os alunos não querem admitir o preconceito, o segundo é de que eles sequer percebem que estão sendo preconceituosos. A segunda hipótese, mais provável, é a que considera que a maioria das discriminações vem em forma de “brincadeira”, ou seja, pode ter grande carga de maldade, mas vem lacrada por um envoltório de algo mais “leve”, mais aceitável, e não algo “pesado” como um xingamento preconceituoso.

As “brincadeiras” preconceituosas, também conhecidas por bullying (Cf. Calhau, 2011) são as que mais ocorrem no meio escolar. É através dela que os preconceitos em sua grande totalidade ocorrem, quase nunca é uma coisa séria raivosa, mais sim uma “brincadeira”, algo que todos, inclusive professores e corpo de gestão e de funcionários da escola, também levam na brincadeira e fazem de tudo para que a “vítima” entenda como uma brincadeira, apesar de ser dolorida e humilhante.

A partir desses resultados, tematizamos o papel do professor na disseminação/reafirmação do preconceito de origem e de lugar. Lembramos que a formação de professores para a educação do campo, sob uma perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi teorizada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (Villela, 2009; 2010; 2012; 2010-2012; 2011-2012; 2014). Retomando esses trabalhos, no sentido de acrescentar mais questões teórico-metodológicas, ao abordarmos, neste texto, as possibilidades da formação de professores sob a perspectiva da contra-hegemonia cultural. A formação de professores sob essa perspectiva, “não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. (GRASMCI, 2006, p. 95-96).

Conforme aponta Moraes (2002, p. 1), a hegemonia cultural não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico. O regime de hegemonia comporta espaços de lutas e deslocamentos em seu próprio interior, notadamente os que se expressam nos campos cultural e

comunicacional. Nessa perspectiva, avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, entreabrem possibilidades de reversão das formas de domínio material e imaterial.

Dessa perspectiva, avaliamos que professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural como elemento de constituição da humanização do educando e devem defender seu espaço no currículo escolar, pois é na escola que o indivíduo irá se apropriar deste conhecimento de forma direta e intencional, permitindo ao educando ascender do “senso comum à consciência filosófica”, conforme demonstra Saviani (1983). A abordagem da temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar contribui para que, nesta época de acirramento de intolerâncias, possamos compreender e aceitar as diferenças, entendendo-as como produto de percursos distintos que os grupos humanos fizeram na História, conforme aponta Freitas (2007).

Partilhamos a visão de Gobato e Bezerra Neto (2010) de que há defasagem educacional bastante grande para a população que reside em áreas rurais em relação às pessoas que residem nas áreas urbanas. Entretanto, os documentos nacionais de educação possibilitam que a educação para determinado grupo leve em considerações suas especificidades culturais, políticas e regionais, desta forma por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal a longo prazo é que pensemos em uma educação que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população (GOBATO; BEZERRA NETO, 2010, p. 2).

O trabalho educativo nessa perspectiva possibilita revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudaram a criar os diversos preconceitos, e contribui para conhecer a diversidade de nossa cultura. Os projetos políticos pedagógicos de grande parte das escolas do campo brasileiras reproduzem a “velha praga” arquitetada por Lobato [2009 (1914)]. De acordo com Martins (2005): “[...] é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo [...]” (MARTINS, 2005).

A formação de professores de educação do campo que defendemos tem como perspectiva a ação política voltada para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica é a expressão desse caráter político, trazendo contribuições para o trabalho educativo, principalmente quando “problematiza” os preconceitos contra a origem geográfica e de lugar (Cf. Gasparin, 2002) e propõe uma educação que almeje superar as contradições presente na concepção burguesa de

educação. Esse é o sentido de nossa contribuição para a educação socialista: desenvolver as contradições internas da escola tendo em vista a contra-hegemonia cultural, especialmente uma das representações sociais que emergem de nossa pesquisa com os alunos denominados “caipiras”, repensando a teoria da hegemonia sobre as classes subalternas contemporaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou: 1) levantar dados estatísticos sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural; 2) inferir que os professores da educação básica devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar como elemento de constituição da humanização do educando; 3) comprovar que o processo de contra-hegemonia abre espaços de lutas e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial; 4) pensar uma proposta de educação básica que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população; 5) revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil; 6) contribuir para conhecer a diversidade de nossa cultura; 7) pensar a formação de professores da educação básica na perspectiva da ação política voltada para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying**: o que você precisa saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação da coleção preconceitos. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBATO, Ana Tatiana S. C.; BEZERRA NETO, L. As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – para a educação do campo: há a necessidade de uma formação específica? **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4 n. 7, p. 2-21, jan -jun. 2010.

Disponível em:

<<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/174/100>>. Acesso em 15 mai 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4. ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 2. ed. São Paulo: Globo, [1914 (2009)].

MARTINS, José de Souza A educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, número 49, Junho de 2005. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 15 mai 2013.

MORAES, Dênis de. **Imaginário social e hegemonia cultural**. Net, Rio de Janeiro, 2002.

Disponível em: < <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> >. Acesso em 12 fev. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

VILLELA, Fábio Fernandes, COSTA, F. S. Os caipiras e suas representações: estudo sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural para a formação de professores em educação do campo In: BEZERRA NETO, L. (Org.). **Anais do II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo**, 2013, São Carlos - SP.

VILLELA, Fábio Fernandes. **Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural**. 2014. (Projeto de Ensino). Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: <<http://www.cecmundorural.com.br/>>. Acesso em 01 mar. 2014.

_____. **Novas ruralidades e mundo do trabalho: estudo das representações sociais de jovens de escolas de meio rural através do uso de mídias sociais**. 2013-2015. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. **A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico**. 2010-2012. (Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades). Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. **A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. 2010-2011. (Programa Primeiros Projetos). Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp (PROPe), 2010-2011.

_____. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas**. São Paulo: Livrus, 2012.

_____. **Educação e tecnologias: mutirão de sociologia – blog de aula**. 2010. (Projeto de Extensão). 2010. (Projeto de Extensão). Net, São José do Rio Preto – SP, 2010. Disponível em: <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/>>. Acesso em 25 mai. 2012.

_____. **A escola da justiça global**. 2009. Supervisão: Prof^a. Dr^a. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

APRIMORAMENTO PROFISSIONAL DE TERAPIA OCUPACIONAL NA INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sara Raquel Martins da Silva – FC - UNESP Marília s.martinsto@gmail.com

Karine Antunes do Prado - FFC – UNESP Marília karineadoprado@hotmail.com

Laianne Rosan - FFC – UNESP Marília laianne_rosan@hotmail.com

Rita de Cássia T Araújo - FFC – UNESP Marília ritac@marilia.unesp.br

SES-SP / FUNDAP / CEES

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm-se observado a multiplicação de cursos de nível superior na área da saúde, em geral em faculdades privadas, voltadas a um mercado de trabalho em expansão. No entanto, nem sempre a amplificação quantitativa de cursos e profissionais formados correspondeu a uma qualificação aceitável ou a uma formação que respondesse às necessidades do sistema de saúde ou a aspectos éticos da profissão (IZUMINO, et al., 1996).

Um dos maiores problemas do Sistema Único de Saúde (SUS) nos dias de hoje está relacionado não apenas à escassez e à má distribuição de recursos, mas à dificuldade de retenção de profissionais nos serviços públicos de saúde (SANCHA, 2008). Visando ao aprimoramento de profissionais para o exercício de suas práticas, o governo do Estado de São Paulo instituiu, em 1979, pelo Decreto Estadual nº. 13.919, o Programa de Aprimoramento Profissional (PAP) que é definido como uma modalidade de ensino de pós-graduação *lato sensu*, baseado no princípio do treinamento em serviço (IZUMINO, et al., 1996).

Segundo informações da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP, 2007), entidade responsável pela administração do Programa desde a sua criação, o PAP foi concebido como um instrumento para estimular a formação pós-graduada dos recursos humanos responsáveis pela assistência às necessidades de saúde da população, por meio de atendimento direto realizado no estado de São Paulo. Destina-se a complementar a formação de recém-formados da área da saúde, exceto médicos, mediante treinamento em serviço em instituições de saúde de elevado padrão científico e técnico. Pode ter duração de um a dois anos, com carga horária semanal de 40 horas de atividades distribuídas em: trabalho teórico em aulas, seminários e revisões bibliográficas e treinamento em serviço (FUNDAP, 2014).

O PAP têm se mostrado como um eficiente modelo de gestão de programas de formação de recursos humanos, procurando constantemente o aperfeiçoamento de suas ações. Não pretende substituir o papel de formador das universidades e faculdades, mas, sim, aperfeiçoar a prática profissional em aspectos não contemplados nos cursos de graduação, adequando essa formação universitária à prestação de serviços de saúde voltados à necessidade da população e formando profissionais com uma visão crítica e abrangente do sistema de saúde, bem como profissionais especializados em área específica de atuação (IZUMINO, et al., 1996).

Segundo a FUNDAP (2014), o PAP promove o aperfeiçoamento do desempenho profissional por meio da oportunidade de acesso a novos conhecimentos teóricos e da ênfase nas práticas específicas e com o intuito de estimular o desenvolvimento de uma visão crítica e abrangente do Sistema Único de Saúde (SUS), orientando a ação dos egressos para a melhoria das condições de saúde da população usuária do SUS.

Sancha (2008) realizou um trabalho com 153 egressos do Programa de Aprimoramento das áreas de enfermagem, fisioterapia e psicologia, concluintes dos anos de 1997 e 2002. A seleção desses cursos entre os demais (terapia ocupacional, serviço social, psicologia, fonoaudiologia, nutrição, etc.) ocorreu considerando que estes representaram as maiores porcentagens de egressos de todo Programa no ano de 1997. Os resultados revelaram que, em 2008, 91,5% (140) dos egressos estavam empregados, sendo que 49,67% (76) integravam a equipe de profissionais de instituições de natureza pública. Em relação ao PAP, 92,15% (141) dos aprimorandos participantes desse estudo considerou a formação recebida como importante e muito importante para a realização das atividades profissionais, sendo que 96,73% (148) disseram recomendar o PAP para um colega de profissão.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” oferece, desde 2004, três Programas de Aprimoramento para recém-graduandos, sendo um na área de terapia ocupacional, um na de fisioterapia e outro na de fonoaudiologia. Os programas são realizados na Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília, e têm um ano de duração, com carga horária de 1760 horas (40 horas semanais). Dentro do trabalho teórico o conteúdo abrange: a relação entre a educação especial e o processo inclusivo do aluno deficiente, os conteúdos de políticas de saúde (SUS), neurologia clínica e psiquiátrica, aspectos ergonômicos e comunicação alternativa ou suplementar (<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/aprimoramento-profissional/>).

Considerando que o gerenciamento desse programa inclui avaliação dos serviços prestados sob os aspectos da formação do aprimorando e dos resultados das intervenções realizadas, este estudo dirigiu sua atenção para a avaliação do programa de terapia ocupacional

cujas ações concentram-se na interface entre a área da saúde e a da educação. Teve por objetivo identificar os aspectos da formação do PAP de Terapia Ocupacional na Interface entre a Área da Saúde e a da Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – campus de Marília, em relação ao uso de instrumentos de avaliação.

2. MÉTODO

O delineamento metodológico foi estruturado em desenho de pesquisa documental (Gil, 1999). A pesquisa foi realizada no Centro de Estudo de Educação e Saúde (CEES), que é a Unidade Auxiliar de Ensino da faculdade onde se concentra o gerenciamento do Programa. O estudo teve como fontes de coleta de dados os prontuários clínicos dos pacientes e o sistema computacional de registro de fluxo de usuários da instituição. Os procedimentos de coleta de dados abrangeram o levantamento da população atendida e o levantamento de testes e avaliações aplicados, no período compreendido entre o 2º semestre de 2014 e o 1º semestre de 2015.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções de terapia ocupacional na área de saúde pública e na de educação especial são diversificadas e destinadas a grupos populacionais também específicos como o de pessoas com deficiência, o de pessoas com afecções crônicas e o de pessoas em situação de vulnerabilidade social, estas em situação de risco de disfunções ocupacionais devido a uma variedade de problemas que combinam causas biológicas e sociais.

Foram atendidos, no período, um total de 16, com idade variando de um a 18 anos, e que apresentavam diagnósticos médicos variados:

- Paralisia cerebral coreoatetóide; síndrome de Down; transtorno de aprendizagem; digenesia do corpo caloso; síndrome de West; paralisia cerebral espástica; lesão do plexo braquial obstétrico; artrogripose múltipla congênita; síndrome de Russel-Silver; TEA; paralisia cerebral quadriplégica espástica.

Os motivos de encaminhamento englobaram:

- Dependência nas atividades de vida diária; alterações de funções motoras; dificuldades perceptosensoriais; dificuldades de aprendizagem, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

As ações enfocaram:

- Avaliação do desempenho ocupacional; aplicação de avaliações e testes; prescrição e confecção de recursos/tecnologia assistiva; visitas escolares, orientação a familiares, cuidadores e professores.

A atuação do Terapeuta Ocupacional nos contextos sócio educacionais é variável, e abrange, desde o atendimento individual do aluno em um contexto clínico, até o acompanhamento desse aluno no meio familiar e escolar. O terapeuta ocupacional instrumentaliza o aluno e a escola para a utilização de diversos recursos de tecnologia assistiva, participa das atividades escolares, orienta e assessora a equipe educacional e oferece assessoria às famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais (BARTALOTTI; DE CARLO, 2001).

Perante o levantamento realizado, verificou-se uma atuação do aprimorando que combina atendimento clínico e acompanhamento educacional, estruturado com base em instrumentos de avaliação padronizados, sendo eles:

- Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a alfabetização (IAR); Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI); A escala de desenvolvimento motor – Rosa Neto.

2.1 Descrição instrumentos de avaliação aplicados no PAP de Terapia Ocupacional

Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a alfabetização (IAR):

O IAR foi projetado para ser um instrumento de auxílio para os educadores que estão atuando com crianças no período da alfabetização (LEITE, 1984).

Seus objetivos específicos são:

- a) Avaliar o repertório comportamental das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita;
- b) Possibilitar informações que indicarão se a criança está em condições ideais de iniciar a alfabetização propriamente dita;
- c) Fornecer aos professores informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser treinados para que a criança possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita (LEITE, 1984, p.3).

Leite (1984) explica que a estrutura do IAR contempla 13 áreas envolvendo habilidades e conceitos que são considerados pré-requisitos fundamentais para a alfabetização. Dentre essas áreas estão: esquema corporal; lateralidade; posição; direção; espaço; tamanho; quantidade; forma; discriminação visual; discriminação auditiva; verbalização de palavras; análise-síntese e coordenação motora fina.

Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI):

O Inventário da Avaliação Pediátrica da Incapacidade (PEDI) é um instrumento norte-americano padronizado, que documenta de forma quantitativa a capacidade funcional de crianças entre 6 meses e 7 anos e meio de idade. Esse perfil funcional indica sobre o desempenho de habilidades funcionais da criança e sobre a independência ou quantidade de ajuda fornecida pelo cuidador, além de informações sobre modificações do ambiente físico doméstico que são utilizadas na rotina diária da criança. Cada parte do teste concede informações sobre três áreas da funcionalidade: autocuidado, mobilidade e função social. (HALEY; COSTER; LUDLOW; HALTIWANGER; ANDRELLOS, 1992).

A Escala de desenvolvimento motor – Rosa Neto

A Escala de desenvolvimento motor (EDM) é uma das escalas que contribui para a avaliação completa do desenvolvimento motor (ROSA NETO, et.al, 2010). A mesma possui um método de provas que são muito estimulantes para a criança, envolvendo-a no processo, já que a bateria de teste é diversificada e de dificuldade graduada, abrangendo as seguintes áreas do desenvolvimento motor: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade (ROSA NETO, 2002)

Tem por objetivo diferenciar tipos de debilidade, suspeitar e afirmar a presença de dificuldades escolares e de perturbações motoras, avaliar os progressos da criança durante seu desenvolvimento motor, acompanhar a criança em diferentes etapas evolutivas, dentre outros (ROSA NETO, 2014).

Segundo Rosa Neto (2002), para uma aplicação ideal é necessário que a bateria seja aplicada durante os anos iniciais da criança, dos 2 aos 11 anos.

Pesquisas científicas no Brasil, realizadas com diferentes tipos de população, que utilizaram esse instrumento, investigaram crianças atípicas, com indicadores de algum tipo de

perturbação motora e dificuldade na aprendizagem, e consequente desenvolvimento neuroevolutivo mais tardio (ROSA NETO, et.al, 2010).

Do total de 16 pacientes atendidos, 9 foram avaliados por meio desses instrumentos, aplicados isoladamente ou de forma combinada, dependendo do motivo de encaminhamento e de necessidades identificadas por meio de anamnese. Verificou-se a predominância do uso da bateria de teste Rosa Neto e da avaliação IAR, devido ao atraso do desenvolvimento motor que os pacientes apresentavam, e consequente perturbações na aprendizagem.

De acordo com a AOTA (2010), os profissionais da terapia ocupacional observam e analisam as habilidades de desempenho com o objetivo de compreender os fatores básicos (englobando as funções e estrutura do corpo e as demandas do ambiente físico e social), que apoiam ou não o envolvimento do cliente em sua ocupação. E nessa perspectiva, o Programa estudado oferece ao aprimorando a oportunidade de aplicação do conhecimento teórico sobre os problemas no desempenho ocupacional, uma vez que o uso de instrumentos padronizados tem por finalidade guiar e sintetizar as informações coletadas durante a avaliação, a fim de serem interpretadas para a intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como parâmetro as atribuições profissionais do terapeuta ocupacional e considerando o conjunto dos instrumentos de avaliação utilizados, o Programa oferece oportunidade para instrumentalizar o aprimorando quanto aos seguintes aspectos:

- a) uso de testes/avaliações padronizados para o diagnóstico de necessidades de intervenção no âmbito do desempenho de habilidades e no das demandas ocupacionais com foco no contexto escolar;
- b) exame das competências dos usuários do serviço, nos domínios das habilidades motoras, cognitivas e de regulação emocional;
- c) indicação de condutas amplas de intervenção, dentre elas a de remediação, isto é, destinadas para recuperar habilidades perdidas ou desenvolver habilidades ainda não aprendidas, de adaptação, isto é, de facilitação da funcionalidade e de prevenção de incapacidade.

Evidencia-se também que as ações permitem a experiência perante demandas específicas da prática profissional na interface entre a área da saúde e a da educação, combinando as ações realizadas em terapias clínicas e assessoria escolar de forma sistematizada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio e processo. Tradução. CARLETO, D.G. de S. et al. ; 2. ed. **Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext.**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 57-147, 2010.

BARTALOTTI, C.C.; DE CARLO, M.M.R.P. **Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais**. In: BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. (Org.). *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

COSTA, N. P., DE BRITTO, M. D., Análise da idade motora. **Rev Episteme Transversalis** – v. 4, n.1, 2013.

FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo. Programa de Aprimoramento Profissional – **Manual de Procedimentos Técnicos e Administrativos**. São Paulo: Edições Fundap: 2007.

FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo. Programa de Aprimoramento Profissional – **Manual do aprimorando**. São Paulo: Edições Fundap: 2014.

HALEY, SM., COSTER, WJ., LUDLOW, LH., HALTIWANGER, JT. & ANDRELLOS, PJ. **Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI)**. Development, Standardization and Administration Manual (version 1.0). Boston University, 1992.

IZUMINO, E. et al. A formação de recursos humanos para o SUS: a experiência do programa de aprimoramento profissional. **Cadernos Fundap**, s/ v., n. 21, p. 228-240, 1996.

LEITE, S. A. da S. **Instrumento para a avaliação do repertório básico para a alfabetização – IAR/ Sérgio Antônio da Silva Leite**. São Paulo: EDICON, 1984.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.18, n. 3, p.122-127, set./dez. 2007.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA NETO, F., DOS SANTOS, A. P. M., XAVIER, R. F. C., & AMARO, K. N. (2010). A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, 12(6), 422-427.

ROSA NETO, F. **Escala de desenvolvimento motor – EDM**. 2014. Disponível em: <<http://www.motricidade.com.br/kit-edm.html>>. Acesso em: 01.04.2015.

SANCHA, C. C. M. **A trajetória dos egressos do Programa de Aprimoramento Profissional: quem são e onde estão os enfermeiros, fisioterapeutas e psicólogos dos anos de 1997 e 2002** [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Aprimoramento Profissional**. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/aprimoramento-profissional/>>. Acesso em: 27 de março de 2015.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Melina Thais da Silva - UFSCar – mel_tasi@yahoo.com.br

Patrícia Santos de Oliveira – UFSCar – patricia_educa@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O acesso escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial é garantido, porém sua permanência é ainda condição a ser conquistada. A construção de uma escola inclusiva no Brasil, tem se caracterizado como um desafio em razão das diferenças existente (MENDES, 2007). Ainda, conforme Capellini (2004), o insucesso da inclusão escolar ocorre principalmente, pois a escola não consegue promover políticas de inclusão e lidar com a diversidade.

Com o advento da inclusão intensifica-se o argumento de que todos os alunos devam ser escolarizados numa mesma sala de aula. Desta forma, os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes com os mesmos objetivos: a aprendizagem dos alunos (MACHADO e ALMEIDA, 2010).

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para que as barreiras de aprendizagem sejam reduzidas, dentre estas, o trabalho em equipes formado por um grupo que tenham os mesmos objetivos (MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011). Nesse contexto, países com maior experiência no processo de inclusão escolar tem direcionado para o ensino colaborativo como solução dos problemas da inclusão (MENDES, 2006).

De acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo ou co-ensino é destacado como uma estratégia importante para o processo de escolarização dos alunos com deficiências. Dessa forma, o ensino colaborativo pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial no qual existe a parceria entre os professores, do Ensino Regular e Educação Especial, que trabalham juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006). Para isto é importante que os dois estejam dispostos a participar deste processo. Para Cook e Friend (1995), o ensino colaborativo é a atuação de dois ou mais professores promovendo o aprendizado para um ou mais alunos no mesmo espaço físico

Friend & Cook (1990) colocam algumas condições necessárias para colaboração entre os professores: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c)

participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo.

O ensino colaborativo tem como objetivo criar opções para apreender e fornecer apoio aos estudantes na sala de aula regular unindo habilidades do professor regular e especialista (MACHADO e ALMEIDA, 2010). O trabalho colaborativo se tornará efetivo quando houver respeito, compromisso, compartilhamento de saberes e apoio mútuo (CAPELLINI, 2004). Assim, a colaboração ocorrerá quando os professores partilharem dos mesmos objetivos e possam planejá-los em conjunto. Para Bauwens & Hourcade, Friend (1989) para ocorrer o ensino colaborativo é preciso que aconteça a junção entre o professor do Ensino Regular e educação especial. Os pares se juntam desenvolvendo estratégias com reestruturação dos procedimentos de ensino com vista auxiliar a aprendizagem do aluno pertencente ao público-alvo da educação especial, conforme arranjos feitos pelos professores.

Segundo Capellini (2004), a colaboração se torna importante na escola, pois ela permite que sejam trocadas experiências e auxílios nas soluções de problemas de aprendizagem e/ou comportamento dos alunos. Apesar da disseminação e discussões sobre o assunto de colaboração, ainda esta é uma realidade distante do sistema escolar.

No Brasil as iniciativas relacionadas ao oferecimento do ensino colaborativo como um serviço da Educação Especial nas redes regulares de ensino ainda são pouco expressivas. Tais ações ainda que discretas, propõem a expansão da rede de serviços incorporando o ensino colaborativo ao Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, esse modelo de serviço vem sendo implementado por alguns municípios no estado de São Paulo como uma das opções de serviços a favor da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Na cidade de São Carlos, por exemplo, o ensino colaborativo é garantido por meio do Plano Municipal de Educação (2012), este plano prevê o ensino colaborativo nos casos em que o aluno é diagnosticado com deficiência grave. Na cidade em questão, as experiências com o ensino colaborativo iniciaram por meio de projetos coordenados por um grupo de docentes de uma universidade pública da região (VILARONGA; MENDES, 2014).

Iniciativas como estas, reconhecem a necessidade de se ter professores da Educação Especial, voltados exclusivamente ao trabalho no ensino colaborativo com a finalidade de promover o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula comum. (ZERBATO et al., 2013)

Assim, torna-se importante refletir sobre como o ensino colaborativo tem sido compreendido dentro do contexto escolar e como os professores, que têm trabalhado nesta perspectiva vivenciam os novos desafios dessa prática. Diante do exposto este estudo teve como

objetivo investigar a percepção de professores de Educação Física e Educação Especial a respeito do modelo de serviço baseado no ensino colaborativo.

2.METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal que oferece Ensino Fundamental primeiro ao nono ano e Educação de Jovens e Adultos, situada em um município do interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa dois professores, um de Educação Especial atuando no ensino colaborativo e um professor de Educação Física que tinham em comum um aluno com deficiência.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado dois roteiros de entrevista semiestruturada, um para cada professor. Conforme Manzini (1990) esse tipo de entrevista pode proporcionar respostas e informações mais livres, permitindo mais espontaneidade aos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Como técnica de análise dos dados, foram utilizados os estudos de Bardin (2009) e Moraes (1999) sobre análise de conteúdo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percepções sobre a função do professor de educação especial no contexto do ensino colaborativo

Subcategoria: Como o professor de Educação Física percebe o papel do professor de Educação Especial (ensino colaborativo) nas aulas de educação física.

A partir das colocações da professora de Educação Física, é possível compreender que a mesma concebe o professor de Educação Especial, como um professor que apoia e dá suporte à inclusão do aluno com deficiência em suas aulas. De acordo com a fala de PEF, a presença do professor do ensino colaborativo é necessária no cotidiano escolar, uma vez que há professores do ensino regular que não sabem quais atitudes tomar ou como agir diante de certas situações em que precisam promover a inclusão em suas aulas.

Como podemos perceber por meio das seguintes falas:

(...) a gente tem uma segurança, (...) sabe que pode contar com alguém né, quando você está sozinho você não tem né... (...) você não sabe qual atitude e o que fazer, tendo alguém pelo menos você sabe que é da área dela que vai ter que me ajudar, eu tenho certeza que ela vai me ajudar...de um jeito ou de outro ela vai me ajudar!(PEF)

Assim, a presença de um professor que possui conhecimentos específicos relacionados às diversas deficiências, oferece maior segurança ao professor do ensino comum. Contudo, é importante que os professores de ensino regular tenham em mente que somente a presença de um professor especializado atuando no ensino colaborativo não garante que o aluno com deficiência seja incluído em suas aulas. É importante que ele também busque conhecimentos para lidar com os desafios da inclusão. Neste processo o professor de Educação Especial poderá contribuir substancialmente compartilhando os conhecimentos específicos da área.

Subcategoria: Como o professor de Educação Especial compreende/percebe sua função nas aulas de educação física na perspectiva do ensino colaborativo.

Para a professora de Educação Especial seu papel enquanto professora colaboradora nas aulas de Educação Física, ainda não é muito claro, como se pode visualizar nas seguintes colocações:

Na educação física, (...) eu também fico assim perdida porque eu fico acompanhando ele ali, aí a professora está dando alguma atividade, chama ele, nem sempre ele quer ir, eu tento incentivá-lo...Vai Gustavo, (...) no ensaio da festa junina eu acho que eu fui mais útil, vamos dizer assim né, porque tinha comandos e eu fiquei meio que ajudando ele, olhando, fiquei mais assim prestando atenção nele né, quando ele errava eu ia lá e dizia, agora vem pra cá (...) (PEE).

Conforme Vilaronga e Mendes (2014) a conquista pelo trabalho colaborativo é um processo que inicia pela definição de papéis que cada profissional (de ensino comum e especial) desempenha em sala de aula. De acordo com a professora de Educação Especial seu papel é o de acompanhar o aluno com deficiência, incentivá-lo e ajudá-lo a participar das atividades propostas pela professora de Educação Física. No entanto, sua fala indica que no momento da aula a responsabilidade sobre o aluno com deficiência parece ser mais do professor de ensino colaborativo do que do professor de Educação Física. A corresponsabilidade pelo aluno de

educação especial, ainda é uma ação nova no contexto escolar e por isso deve ser trabalhada junto aos professores que atuam em um contexto de ensino inclusivo.

De acordo com Brasil (2008), o modelo da integração mantinha a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência exclusivamente no âmbito da educação especial. No modelo inclusivo a inclusão escolar do aluno é responsabilidade de todos. Assim, deve se considerar a necessidade de ambos assumirem a responsabilidade pelo sucesso da inclusão deste aluno e que toda a escola se envolva com o processo de inclusão. Para tanto, é necessário que busquem além do diálogo, uma formação contínua, que pode ocorrer por meio de momentos criados dentro da própria escola para que os professores possam trocar informações sobre o aluno, dialogar e construir novos conhecimentos.

Para Günther e Molina Neto (2000) a criação de espaços para reuniões semanais, que acabam se estabelecendo como iniciativas de formação permanente dentro das escolas, pode se constituir como uma possibilidade para vencer os obstáculos da educação inclusiva.

Percepções dos professores de Educação Especial e Educação Física sobre o ensino colaborativo.

Para a professora de Educação Especial no ensino colaborativo:

(...) o professor tem que dar condições para que o aluno fique em sala de aula e acompanhar aquele conteúdo (...) o professor teria que dar um suporte para esse aluno conseguir acompanhar a sala, acompanhar o andamento (PEE).

Para a professora de Educação Especial o ensino colaborativo fornecer suporte necessário para que o aluno seja incluído.

No entanto a mesma percebe que alguns professores preferem o Atendimento Educacional Especializado dentro das salas de recursos multifuncionais ao Ensino colaborativo.

(...) até porque a maioria dos professores não querem. Eles não querem, eles querem a sala de recurso só (PEE)

Neste sentido, Capellini (2004), confirma tal colocação na medida em que apresenta que tradicionalmente a cultura escolar considera que a atuação de outro profissional é mais eficaz de forma individualizada, desconsiderando o contexto e atuação colaborativa de todos envolvidos com o aluno. Este pensamento presente na mentalidade de alguns professores pode se constituir como um entrave para a consolidação da proposta de ensino colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo foi possível investigar a percepção de professores de Educação Física e Educação Especial a respeito do modelo de serviço baseado no ensino colaborativo. A partir das considerações realizadas, é possível ponderar que este modelo de serviço ainda está em processo de fortalecimento no município investigado. Observa-se também a necessidade de direcionar o olhar à esse modelo de serviço como uma outra possibilidade além das salas de recursos multifuncionais, para tanto, se faz necessária a elaboração de políticas públicas que forneçam suporte e auxiliem na manutenção e fortalecimento de modelos de serviços como este, fundamentado na colaboração.

É necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar. Desse modo, o trabalho com base na colaboração e envolvimento de todos da comunidade escolar, poderá alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente. A partir dos dados é possível observar que os professores participantes percebem o ensino colaborativo como algo positivo que contribui significativamente para a superação dos desafios inerentes à prática escolar.

Contudo, é imprescindível refletir sobre o papel do professor de Educação Especial neste contexto, principalmente no que se refere à sua atuação nas aulas de Educação Física, uma vez que este ainda que tenha os conhecimentos relacionados às adaptações e recursos metodológicos para a inclusão de alunos com deficiência, não dispõem de conhecimentos específicos próprios da área de Educação Física. Ainda que os desafios em se trabalhar junto sejam constantes há benefícios significativos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa; Portugal: Edições 70, Coleção: extra coleção, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching**: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, v. 28, n. 3), p. 1-16, 1995.

GÜNTHER, M. C. C.;MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 14(1):72-84, jan./jun. 2000.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

MACHADO, A.C. & ALMEIDA, M.A., **Parceria no contexto escolar**: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Revista Psicopedagogia, São Paulo, vol. 27, nº 84, 2010.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial**: O caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini, E. J. (ORG.) Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006, p. 29 – 41.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SÃO CARLOS. **Proposta de plano municipal de educação 2012- 2021**, Homologada em 04 de abril de 2012. Disponível em:

[http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/PME_SaoCarlos_Proposta_Homologada_CME_04.04.2012%20\(6\).pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/PME_SaoCarlos_Proposta_Homologada_CME_04.04.2012%20(6).pdf). Acesso em: 03/12/2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G; PAULINO, V. C. **Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL (1946-2013): DESTAQUE PARA PSICOPEDAGOGIA

Aline de Novaes Conceição – UNESP Marília – alinenovaesc@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este texto, resulta de pesquisa que elaborei como condição para a conclusão do curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica do Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (INDEP) da cidade de Marília/SP, ou seja, resulta de pesquisa realizada para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dessa especialização. O objetivo geral da pesquisa que resultou este texto, consiste em localizar, recuperar, reunir, ordenar e analisar aspectos da história da formação continuada de Professores no Brasil entre 1946 e 2013 e os específicos consistem em contribuir para a compreensão da bibliografia sobre Psicopedagogia no país e subsidiar o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

É importante considerar que historicamente o termo psicopedagogia relaciona-se com a busca da compreensão do processo de aprendizagem e não apenas a junção de Pedagogia com a Psicologia, pois a “[...] Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda o problema da aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia.” (BOSSA, 2000, p. 21).

Fagali e Vale (1993) destacam que a

[...] reflexão psicopedagógica ampliou as abordagens e atuações sobre diagnóstico e interferências na aprendizagem à luz do desenvolvimento da criança, contando principalmente com as contribuições oferecidas pela epistemologia genética e psicologia do desenvolvimento afetivo. (FAGALI; VALE, 1993, p. 9).

Apesar da origem da Psicopedagogia estar relacionada com o problema de aprendizagem, há uma busca de uma ação preventiva, conforme relata Bossa (2000, p. 31):

[...] a Psicopedagogia nasceu para atender a patologia da aprendizagem, mas ela tem se voltado mais para uma ação preventiva, acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se devem à inadequada Pedagogia Institucional e familiar. A proposta da Psicopedagogia, numa ação preventiva, é adotar uma postura crítica frente ao fracasso escolar, numa concepção mais totalizante,

visando propor novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

Assim, além de estar relacionada com os problemas de aprendizagem, a Psicopedagogia também está relacionada com a prevenção, tendo duas vertentes de trabalho a preventiva e a terapêutica. A Psicopedagogia preventiva “[...] tem como meta refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo aos procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática.” (FAGALI; VALE, 1993, p. 9) e a Psicopedagogia terapêutica é “[...] para alunos que apresentam dificuldades na escola [...] o objetivo é integrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula” (FAGALI; VALE, 1993, p. 10).

Por isso, é importante o psicopedagogo compreender a constituição do sujeito “[...] como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende.” (BOSSA, 2000, p. 23).

O Psicopedagogo poderá trabalhar na clínica e/ou na escola de maneira preventiva considerando que a “[...] instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.” (BOSSA, 2000, p. 22).

O trabalho psicopedagógico na escola é denominado de Psicopedagogia Institucional, em que o psicopedagogo deve trabalhar especificamente com a formação dos Professores:

[...] diante da problemática da aprendizagem escolar e instrumentalizando a equipe docente [...] [é um] tipo de trabalho [que] refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e Professores. Tem como objetivo trabalhar questões pertinentes às relações vinculares Professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento (FAGALI; VALE, 1993, p. 10).

Para intervir no espaço escolar, o psicopedagogo institucional poderá: realizar a releitura e reelaboração do currículo (articulando os aspectos afetivo-cognitivos); analisar os conceitos desenvolvidos nas atividades e ampliar as maneiras de trabalhar com os conteúdos, desenvolvendo projetos com os Professores e elaborando materiais para que o aluno utilize (FAGALI; VALE, 1993). Considerando que:

Ao contrário das posturas tradicionais, a proposta psicopedagógica parte do autoconhecimento e do desenvolvimento emocional do educando, passa pelo conhecimento do mundo, das relações interpessoais, integrando-as ao cognitivo

na situação de aprendizagem, diretamente ligada à aquisição dos conteúdos (FAGALI; VALE, 1993, p. 13).

As orientações do psicopedagogo devem ser constantes e podem ser sobre os seguintes temas: aprendizagem, relações afetivas, conteúdos, atuações dos alunos, formas de avaliação e reações dos pais. O Professor deve ser instrumentalizado nos seguintes aspectos: informações voltadas para o desejo e interesse do aluno; articulação do pensamento; conteúdos programáticos e objetivos desses conteúdos entre outros aspectos (FAGALI; VALE, 1993), para isso, pode-se trabalhar com dinâmicas, das quais o Professor realize a metodologia integradora e adquira a segurança necessária para aplicá-la (FAGALI; VALE, 1993).

O psicopedagogo poderá realizar vivências junto aos Professores para garantir o aprendizado em uma vivência interdisciplinar, integrando sensações-sentimentos-pensamentos-intuições no desenvolvimento (FAGALI; VALE, 1993). É importante destacar que “[...] o papel da Psicopedagogia na formação e postura dos pedagogos que atuam diretamente com o aluno tem sido tímido e insuficiente devido a questões educacionais estruturais.” (FAGALI; VALE, 1993, p. 14), o que destaca a importância de expansão do trabalho desse profissional.

Desse modo, o objeto de estudo da Psicopedagogia pode ser abordado de maneira clínica e institucional. Compreendendo que a clínica ocorrerá após, o diagnóstico do motivo que dificulta a aprendizagem, em seguida, o psicopedagogo, iniciará intervenções a fim de que o sujeito aprenda (BOSSA, 2000). Enquanto que a Psicopedagogia Institucional, trabalhará com a formação de Professores e também estará relacionada com a busca do aprendizado do sujeito.

Portanto, a partir do exposto, é possível considerar que os resultados dessa pesquisa, contribuem (singelamente) para a produção da história da formação continuada de Professores no país. Lembrando que a Psicopedagogia se relaciona com a busca da compreensão do processo de aprendizagem e está diretamente relacionada com a formação de Professores.

2. MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida mediante abordagem histórica centrada em pesquisa documental e bibliográfica, para isso, inicialmente, li textos que contribuíram para o aprofundamento das reflexões sobre aspectos relativos à pesquisa em questão, a saber, Visca

(1991), Fagali e Vale (1993), Bossa (2000), Vieira, Peixoto & Khoury (2005), Coutinho (2008), Oliver (2007) e Nascimento et al. (2007).

Concomitantemente a leitura dos textos, elaborei um instrumento de pesquisa relacionado à bibliografia sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil. Esse instrumento de pesquisa que elaborei, contém os locais que consultei, as referências dos documentos que localizei, reuni e selecionei para o desenvolvimento da pesquisa.

O instrumento de pesquisa consiste em uma etapa fundamental para o desenvolvimento de pesquisa com abordagem histórica, segundo Bellotto (1979, p. 1) “[...] os instrumentos de pesquisa constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.”. O instrumento de pesquisa possibilita que o pesquisador na área de história visualize as principais informações relacionadas ao documento e assim possa selecionar os documentos possíveis de serem utilizados para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Para a elaboração desse instrumento de pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos metodológicos: localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências de texto sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil. Para isso, consultei bases de dados disponíveis *on-line* e *sites*, dentre esses, localizei informações na base de dados da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Catálogo Athena”, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base de dados da Universidade de Marília (UNIMAR) e no *site* do Grupo de estudos em pesquisas em Psicopedagogia. Na etapa da consulta, utilizei as seguintes palavras-chave: “Formação do psicopedagogo” e “Psicopedagogia”, com isso, localizei títulos entre os anos de 1946 e 2013, respectivamente, ano do título mais antigo que localizei e ano do título mais recente.

Após eu ter localizado, recuperado e reunido os títulos, elaborei as referências de acordo com a *Norma Brasileira de Referência* (NBR) – 6023 (2002), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Em seguida, realizei a seleção e ordenação de cada referência e organizei-as de acordo com quatro tipos de textos localizados, a saber: “Livros”, “Teses”, “Dissertações”, e “Artigos”. Além dessas seções, há uma seção denominada “Dissertação, tese e artigos sobre formação do psicopedagogo” em que inseri referências que tratava do tema formação do psicopedagogo, a fim de possibilitar maior visualização para o tema em questão, apesar disso, destaco que as referências contidas nessa seção também podem ser localizadas nas seções “Dissertações”, “Teses” e “Artigos”. Em cada seção as referências estão ordenadas por ordem alfabética e com relação ao ordenamento das referências de textos de um mesmo autor, optei por

inseri-las de acordo com a ordem cronológica das publicações, da mais antiga para a mais recente.

Após a elaboração do instrumento de pesquisa, foi iniciada a análise da configuração textual da relação de referências de textos sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil, essa análise consiste na busca dos aspectos que constituem o sentido do texto, ou seja, na busca do:

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31).

Portanto, para a elaboração deste texto, utilizei os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; localização, recuperação, reunião, seleção de títulos sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil; elaboração das referências dos títulos de acordo com a Norma Brasileira de Referências NBR- 6023 (2002), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); elaboração do instrumento de pesquisa contendo a relação das referências de textos localizadas, recuperadas, reunidas, selecionadas e ordenadas por tipo de texto e por fim, análise da configuração textual da relação de referências de textos sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil contidas no instrumento de pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento de pesquisa que elaborei (CONCEIÇÃO, 2014) contém 197 referências de textos relacionadas à bibliografia sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil. Dentre as referências de textos localizadas e reunidas nesse instrumento de pesquisa, a seção “Livros” é a que reúne a maior quantidade de referências de textos sobre Psicopedagogia. O número de referências reunidas nessa seção (112) corresponde a 56,9 % da publicação total sobre o tema (CONCEIÇÃO, 2014).

Apesar de todos os temas do instrumento de pesquisa estarem relacionados com a Psicopedagogia, há 25 referências de textos que tratam somente desse tema. O segundo tema

mais recorrente corresponde a “Contexto escolar” (19 referências), juntamente com “Aprendizagem / saber/ ensino/ inteligência/ cognitivo” (19).

Em seguida, tem-se “Dificuldade ou distúrbios de aprendizagem/ fracasso escolar/ Problema de aprendizagem” (15), novamente temas relacionados com a escola. Seguido desse tema mais recorrente, tem-se “Jogo/ lúdico” (12), aspectos atuais, considerados na busca do ensino para a criança.

Por fim, dentre os temas mais recorrentes, têm-se “Língua oral e linguagem escrita/ raciocínio verbal” (10) e “inclusão” (10), o primeiro também consiste em um tema sistematizado na escola, enquanto o segundo consiste no anseio atual da educação, na busca de uma educação para todos e de qualidade.

Desse modo, verifica-se que dentre os temas relacionados à produção bibliográfica sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia, os mais recorrentes estão relacionados com a escola e os aspectos sistematizados nesse espaço (aprendizagem). Entretanto, apesar desses temas serem os mais recorrentes, os títulos que tratam do “Pedagogo” (3), está entre os menos recorrentes, mesmo sendo o profissional que diariamente trabalha na escola com ensino e aprendizagem.

Em relação aos autores contidos nas referências de texto do instrumento de pesquisa em questão, constata-se que Leandro Lajonquiere foi o autor que mais produziu textos sobre o tema. Analisando aspectos da formação e atuação dos autores apresentados é possível constatar que dentre os principais aspectos relacionados à atuação profissional dos autores da Psicopedagogia, a maioria consiste em Professores de universidades, sendo que as principais universidades mencionadas são: Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Londrina, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Paulista, Universidade Salgado de Oliveira e Universidade Federal Fluminense.

Destaco que as principais áreas de atuação desses autores estão relacionadas com: aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, psicanálise, psicologia social, formação de Professores, aquisição do sistema de escrita, construtivismo, jogos, escola e família.

É possível verificar também que além de Professores têm-se psicopedagogos; trabalhadores da UNESCO; supervisora das atividades psicopedagógicas em hospitais; conselheira do Centro de Estudos de Trabalho e Assessoria Voluntária; e profissional liberal de Consultório Particular.

Em relação à graduação, formação inicial desses autores, constata-se que as principais graduações foram em: Psicologia, Filosofia, Pedagogia, Comunicação Social, Ciências da

Educação e Letras. Destaco que quando a formação inicial dos autores não estava relacionada com a Psicopedagogia, a formação continuada (Pós-graduação) estava relacionada com a Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da configuração textual do instrumento de pesquisa que elaborei e analisei possibilitou a compreensão dos aspectos dos textos sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil o que contribuiu (singelamente) para a produção da história da formação continuada de Professores no país.

Em síntese, os resultados possibilitaram compreender que os tipos de textos sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil contidos no instrumento de pesquisa, consistiram em: “Livros”, “Teses”, “Dissertações” e “Artigos”. A seção “Livros” é a que reúne a maior quantidade de referências de textos sobre Psicopedagogia, além disso, é possível constatar que os tipos de textos que tiveram autores mais recorrentes foram os livros e as teses. Além disso, dentre os principais aspectos relacionados à atuação profissional dos autores da Psicopedagogia, a maioria consiste em Professores de universidades e Leandro Lajonquiere foi o autor que mais produziu textos sobre o tema.

Os resultados possibilitaram compreender também que os temas mais recorrentes estão relacionados com a escola e os aspectos sistematizados nesse espaço, apesar disso, os temas relacionados aos pedagogos estão entre os menos recorrentes.

É necessário que haja continuidade desta pesquisa, ou seja, de pesquisa com abordagem histórica sobre o tema, a fim de termos consciência do que ocorreu e do que está ocorrendo na formação continuada dos Professores, especificamente na área da Psicopedagogia, para construirmos o futuro desejado. Essas pesquisas correlatas competem principalmente aos Professores que diariamente trabalham com a aprendizagem e enfrentam as diversas dificuldades relacionadas nesse processo.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, H.L. **Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico.** In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO, A. de N. **Bibliografia sobre formação do psicopedagogo e Psicopedagogia no Brasil (1946- 2013):** um instrumento de pesquisa. 2014 (Digitado).

COUTINHO, K. D. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil.** 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14847/000669970.pdf?sequence=1>> Acesso em: 31 jul. 2014.

FAGALI, E. Q.; VALE, Z. D. R. do. **Psicopedagogia Institucional aplicada:** a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

NASCIMENTO, E.N. et al. Técnicas de Coletas de dados utilizadas em artigos científicos da área da saúde. **Arq. Ciên. Saúde. Unipar**, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 45-50, jan./ abr. 2007.

OLIVER, L. de. **Psicopedagogia e arteterapia:** teoria e prática na aplicação em clínicas e escolas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

VISCA, J. **Psicopedagogia:** novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

O ACESSO AOS INSTRUMENTOS CULTURAIS E SOCIAIS PELO CONTATO COM O LIVRO POR MEIO DA BIBLIOTECA MÓVEL-ITINERANTE.

William Rodrigues Paiva - USC - indiorudboy@hotmail.com

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo – USC; UNESP Marília; UNESP Bauru, PMB
gislainerrgobbo@gmail.com.

Alexandre A. Castro de Souza Freitas- UNESP Bauru - alexandreacsfreitas@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

A compreensão e conhecimento da realidade exigem do homem uma atitude concreta de um sujeito histórico que age, atua e se relaciona com os outros, movido por necessidades e interesses dentro de um conjunto de relações sociais. Esse ser humano elabora ideias sobre sua realidade, sobre seu mundo, pelo qual compreende segundo suas representações concretas e objetivadas em contato com os instrumentos simbólicos e materiais. Neste estudo apresentamos o livro, como uma das formas objetivadas de acesso à cultura, às relações sociais e à realidade.

Segundo Kosik (2010) a práxis humana é elaborada por graus de conhecimento da realidade entre representações obtidas nas situações de vivências ou experiências e pela apropriação do conceito das coisas. "A coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem" (KOSIK, 2010, p.13).

Nesse sentido, o livro pode contribuir com a percepção da realidade, carregando em sua materialidade o possível contato com o mundo elaborado historicamente pela humanidade, pois a realidade não se apresenta de forma intuitiva a um sujeito abstrato que existe fora do mundo, mas pelas ações práticas no qual o homem cria e elabora suas representações das coisas no contato com elas.(KOSIK, 2010).

Perante a ideia de que as representações de mundo são elaboradas no contato com os instrumentos materiais e simbólicos, defendemos o livro como objeto que liberta. Sua circulação livre, permite ao homem encontrar caminhos que mostra o mundo da pseudoconcreticidade, com valores ideológicos, cuja predominância é pelo mundo dos fenômenos externos, pela manipulação da práxis fetichizada, pelos objetos fixados.(KOSIK, 2010).

Nesses fenômenos externos, fetichizado e fixados há o livro como objeto distante, intocável, pertencente a poucos, pois seu acesso é restrito a algumas pessoas como símbolo de poder, bem cultural e domínio.

O livro conquista o espaço de desejo pela transformação da realidade concreta e materializada.

Com esse intuito criamos uma biblioteca itinerante nas ruas de uma cidade no interior de São Paulo, no qual os livros adquirem a função de entretenimento, ato de doação, partilha e disseminação pelo gosto em leitura, para aqueles cujo acesso a tal material fora relegado em certo período de suas vidas.

Os colaboradores da biblioteca itinerante entendem a importância do livro, que se torna liberto das prateleiras das bibliotecas particulares, muitas vezes sendo um objeto de adorno e de pouco uso. Acreditamos que ao restringir sua circulação, delimita-se sua socialização e conhecimento de seu conteúdo. Sua circulação livre, contribui para que os leitores conheçam as relações com o mundo.

Como um instrumento cultural, o livro possibilita o acesso do homem aos conteúdos objetivos construído pela humanidade, perante tal afirmação esse instrumento material pode ampliar as vivências, a imaginação, a oralidade e sobretudo as experiências sociais, permitindo um avanço no desenvolvimento intelectual e psíquico do ser humano.

Desse modo, apresentamos o projeto que intui proporcionar às pessoas o acesso ao livro por meio de uma biblioteca móvel-itinerante disponível nas ruas do centro uma cidade do interior.

Trazemos como objetivo desse estudo demonstrar a possibilidade do acesso à cultura e ao conhecimento elaborado socialmente por meio do instrumento material, o livro como entretenimento e desenvolvimento humano.

Nossa proposta surge diante do seguinte problema de pesquisa: o projeto da Biblioteca Móvel-Itinerante pode contribuir com o desenvolvimento humano pelo contato com o livro como instrumento cultural e social?

Nossa hipótese é de que o livro ocupa um espaço como instrumento material e simbólico, pelo qual produz cultura como também possibilita acesso a ela, além de contribuir com a formação dos processos superiores psíquicos, pois os sujeitos partilham seus conteúdos e temas, e realizam interação, dialogia e troca com outro por meio de sua leitura e contato.

Selecionamos para esse estudo alguns pesquisadores que defendem o acesso a cultura como transformação social, dentre alguns Vigotski (1989, 2010), Kosik (2010); Leontiev (1978) Davidov (1988) Bakhtin (2003).

A metodologia selecionada é do tipo pesquisa-participante, pois fazemos parte dos componentes da biblioteca móvel-itinerante das ruas. Nossa geração de dados compõem-se pelos instrumentos de observação, registros das falas dos sujeitos, seleção e análise documental dos

registros e algumas entrevistas não estruturadas realizadas com os sujeitos e intervenções durante a escolha dos livros.

Assim iniciamos a fundamentação teórica deste trabalho.

Fundamentação do estudo

Nas pesquisas de Vigotski (2001), o homem é um ser histórico e social e se forma em suas relações com o mundo objetivado e concreto. Segundo o autor, o homem não nasce humano, se humaniza nos processos históricos e sociais. Nessa perspectiva, sua potencialidade e desenvolvimento intelectual serão conquistados em suas relações sociais e culturais com o mundo, pois sua herança biológica contém parte desse processo, dependendo das mediações e relações com o outro o avanço.

Kosik (2010) em seus estudos postula que esse contato com o mundo em uma situação imediata, não se trata de uma situação real, mas sim, uma percepção chamada de pseudoconcreticidade.

Para Kosik (2010, p.15) "o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes." Nesse excerto, observa-se que muitas vezes a realidade objetivada em suas formas concretas, é posta e vivenciada como uma situação arbitrária, que diante dos olhos humano é difícil de ser alterada ou mudada.

Se os fatos são apresentados como uma pseudo-realidade, como "a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas" (KOSIK, 2010, p.19). Como os sujeitos podem destruir essa pseudo-realidade?

Kosik (2010) ensina que tal destruição é possível com o processo de humanização como por exemplo pelas revoluções sociais; pela conquista do pensamento dialético, pois esse dissolverá o mundo das aparências caso seja realizado a historicidade do fenômeno social envolvido na questão e percebido e por último, o autor defende a criação da realidade humana em um processo ontogenético, ou seja, cada sujeito deve participar de sua cultura e de sua vida como sujeito ativo.

Desse modo, o livro é um instrumento possível para a revolução social, por ser portador de conteúdos que provocam o conhecimento de mundo, como também, semeia e provoca o pensamento dialético, por meio do conhecimento culturalmente produzido e elaborado, no qual o

sujeito no contato com o livro realiza muitos processos de ontogenia, exclusivo da espécie humana.

Outro autor que propaga nossa defesa é Leontiev (1978), afirmando que o verdadeiro desenvolvimento da consciência do sujeito resulta da natureza de sua atividade. Subjetivamente, quando nos questionamos a respeito de um determinado tema, este se converte em objeto de nossa consciência, e desse modo, tomo consciência dele.

Estudos de Leontiev (1978) relacionados à formação da consciência humana, esclarece que a criação de sentidos e de motivos durante uma ação, determina a atividade humana.

O conceito de atividade permeia toda produção e estudos de Leontiev. A atividade, é ação, mas não qualquer uma, a verdadeira atividade surge orientada por motivos e sentidos geridos para uma finalidade. Com isto, quando o sujeito está em atividade, está orientado e motivado, caso não esteja não será uma atividade. Tais passos altera todo fazer humano, pois caso seja somente uma ação não gera desenvolvimento intelectual. Desse modo, o livro gera a atividade humana quando o sujeito o manuseia orientado por motivos, impulsionados por um sentido concreto que busca um fim.

Davidov (1988) corrobora com as ideias desse estudo, expondo os processos da formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento. O autor nos ensina que por meio do conhecimento científico atingimos ápices de desenvolvimento intelectual ao resolvermos problemas, enfrentarmos dilemas, tomarmos decisões, formularmos estratégias de ação. Na base do pensamento de Davidov (1988) está a formação dos conceitos científicos. Nosso dia-a-dia nos proporciona atividades práticas cujas bases formulam nossos conceitos cotidianos. A evolução dos cotidianos para os científicos ou teóricos dependem das relações estabelecidas com formas mais complexas de atividades que geraram os conceitos mais avançados.

Para o autor, o ensino de pessoas mais experientes ou instrumentos simbólicos-portadores de cultura propiciam as formas mais evoluídas da atividade humana, com isto ocasiona o desenvolvimento da consciência social. O contato com as formas mais desenvolvidas de conhecimento conduzem a apropriação do conhecimento teórico, aquele que é favorável para as abstrações conceituais. O conteúdo da aprendizagem, em outras palavras, é o conhecimento teórico que requer maior abstração, generalização e conceitos. (DAVIDOV, 1988).

Esta movimentação teórico-prática durante a formação dos conceitos poderá ser mais dinâmica pelo acesso aos conteúdos dos livros, pois proporcionam o contato com a realidade objetivada em suas formas mais complexas.

Bakhtin, (2003), começa a explorar o ensino da língua não restrito às formas gramaticais, mas segundo a estratificação dada pela axiologia, isto é, compreende a língua em sua produção social nas diferentes experiências sócio-históricas. As vozes sociais, para a filosofia da linguagem bakhtiniana, designam a Heteroglossia. Entretanto inclui-se nela a dinamicidade do diálogo.

Para Bakhtin, o Ser é comunicação com o mundo, o não ser é não ser ouvido e não ser reconhecido, é estar morto. A subjetividade se concretiza nessas relações com o outro. Bakhtin (2003) é contra forças monologizantes, ou seja, aquelas que procuram impor a centralização dos pensamentos nomeadas por ele como *Forças Centrípetas*. O autor defende as ideias que corrompem as formas centralizadoras pelos processos dialógicos, que possibilitam a refutação de pensamentos contraditórios e favorecem a reflexão. Tais episódios são nomeados de *Força Centrífuga*. (GOBBO, 2013).

Quando lemos um livro, devemos considerar que todas as personagens da narração ocupam um plano plástico-pictural, inclusive "o eu" é o outro, ou seja, reveste-se de imagem externa. Essa é a tarefa do livro apresentar o mundo e o embate entre forças centrípetas e centrífugas no cotidiano.

O livro enquanto instrumento transformador

Os livros são constituídos de enunciados tendo em vista que em seu interior há compenetração e o acabamento ofertados pelos momentos de vivenciamento com seus temas e com o gênero literário. Existe o que Bakhtin (2003) nomeia de *empatia simpática*, conquistada no contato com os gêneros do discurso, não ocorre simplesmente quando nos fundimos com a ideia do autor, tornando-nos um único ser, mas sim por meio da constituição do enriquecimento formal dos acontecimentos vivenciados, contidos em seus conteúdos e assuntos.

O livro ocupa, assim, o papel de mediador cultural.

A biblioteca móvel como ruptura de uma estrutura convencional

A Biblioteca Móvel-Itinerante Quinto Elemento foi criada em janeiro de 2014. Ensejando difundir a prática literária e motivar pessoas de qualquer idade a ler.

O projeto surgiu da iniciativa do "Ponto de Cultura", composto por professores, artistas, e colaboradores. O conhecimento adquirido por meio das expressões artísticas fundiu-se pelos valores da literatura.

As manifestações artísticas proporcionam o diálogo com o campo intelectual, social e artístico. Buscando potencializar esse diálogo transformador existente nas manifestações

culturais, na arte literária, torna-se um expoente, apresentando formas de linguagem entre os sujeitos, pois promovem discussões literárias, produção de textos e a declamação de poemas em sarau literário. Há, também, aqueles que pelo acesso a cultura descobrem pela leitura a importância da Educação e iniciam uma busca pela formação universitária, pela alfabetização e pelo letramento.

O projeto da biblioteca móvel-itinerante, em suas intervenções literárias, desenvolveu uma rede de partilha de livros, leituras, histórias de vida e etc. Unindo pessoas em suas diversidade religiosa, política, ideológica, social e com idades variadas.

O funcionamento da biblioteca

A Biblioteca Móvel-itinerante, é um projeto social sem fins lucrativos cuja finalidade é maior abrangência e acesso a cultura. Sendo vedada a venda de qualquer material adquirido por meio de doações.

O projeto tem a participação de (9) nove colaboradores entre eles, professores, advogado, psicólogo e jornalista. Sua estrutura atualmente possui (3) três bancas, (2) duas voltadas para o público adulto e, (1) uma infanto-juvenil.

Os livros são armazenados em duas caixas plásticas (de feira), um livro ata e um caderno de anotações de empréstimos, devoluções e doações.

A locomoção do acervo é realizada com veículos particulares dos colaboradores do projeto. O horário de funcionamento se estabelece de acordo com o local do atendimento ao público e das estruturas disponíveis do local. Evitando, assim, períodos com alterações climáticas, como por exemplo dias chuvosos.

O projeto rompe com os paradigmas das bibliotecas convencionais, pois facilita a aquisição do livro pelos frequentadores. Para a retirada de um livro, não há exigência de nenhuma documentação, somente dados fornecidos pelo sujeito. Não se estipula um prazo para devolução do livro, havendo ruptura com um tempo delimitado para a leitura, o tempo de leitura é o do leitor, a devolução acontece na própria banca. Pode ser retirado até três livros por pessoa. Todos os livros contidos na banca são fruto de doações. É vedada a venda dos livros. Não se estabelece um sistema de trocas de livros. Os doadores se constituem por pessoa física, jurídica, ONGs, entidades sociais, empresas privadas, repartições públicas, anônimos, etc. O trabalho objetiva ocupar espaços públicos, ruas, praças, locais de carências literárias ou acompanhando eventos sociais de diversos segmentos culturais. Tendo como foco a aproximação e contato com

o livro. Algumas atividades ligadas a literatura são desenvolvidas com esse projeto, realizando sarau literário, contação de histórias, declamação e produção de poemas, atividades lúdicas e pedagógicas, eventos artísticos e socioculturais, entre outras que sejam desenvolvidas e incentivadas.

2.METODOLOGIA

A metodologia que nos orientou foi a qualitativa do tipo pesquisa participante. A denominação participante envolve a presença de um pesquisador atuando em um campo de investigação. A pesquisa acontece em um campo cotidiano. O pesquisador contempla o sujeito, grupo ou instituição participando da investigação como informante, colaborador ou interlocutor. (SCHMIDT, 2006).

Instrumentos de geração de dados

Observação como técnica da coleta permeia todo processo desde a coleta, hipóteses, análise e interpretação de dados. Como procedimento científico para pesquisa deve ser orientada por: objetivo, sistematizada, planejada, submetida a verificação e validação. Possui a vantagem de ser um técnica direta em contato com o fato estudado. (GIL, 1999).

Entrevista não estruturada foi escolhida, pois o entrevistador não necessita apresentar todas as questões para o entrevistado, permite que os sujeitos dialoguem com o entrevistador, sem delimitar as falas seguindo questões pré-formuladas (MANZINI, 1991).

Optamos por Registrar as falas, com correção gramatical e linguística, para maior compreensão e clareza. Usaremos as iniciais dos nomes dos sujeitos envolvidos. Foram selecionados três participantes, um de cada faixa etária.

Sujeito (1) J. B.

É uma pessoa conhecida nas ruas do centro da cidade, pois sua ocupação é divulgar shows, eventos e mídias locais com uma bicicleta. Quando perguntamos a idade, disse que não sabia e mudou de assunto.

Sujeito (1) J. B. menciona que:

Quando vi os livros e percebi que eram de graça, eu vim logo buscar um (J.B.).

(J.B.) selecionou um livro de poesia e acrescentou.

As pessoas precisam saber que o amor existe e é uma história que precisa ser contada.

Antes de ir embora, ele falou que estava à procura de um livro sobre amor.

Sujeito (2) (O.)

Sr. (O.) 77 anos de idade, mineiro, atualmente reside na cidade. Sr. (O.) aprendeu a ler com a ajuda dos filhos. Escolheu um livro com letras grandes, pois possuía um problema visual. Após selecionar um título, desejou socializar a importância da educação como elemento transformador.

Antes de vir para o interior de São Paulo, Sr. (O.) morava em uma pequena cidade de Minas Gerais. Nessa época, era um pequeno agricultor, que não teve oportunidade de frequentar uma escola, pois além de ter que trabalhar pela manutenção familiar não havia escola naquela região. Preocupado com a vida escolar de seus filhos, procurou o prefeito:

Sujeito (2) Sr.(O.) descreveu a conversa com o prefeito:

Senhor prefeito, eu gostaria muito que meus filhos pudessem estudar, mas não temos escolas nessa região, porém, tenho um pequeno pedaço de terra gostaria de oferecê-lo para a construção de uma escola (sujeito 2)

A escola foi construída no espaço doado pelo Sujeito (2).

Sujeito (3) (K) era uma criança com quatro anos em fase inicial de alfabetização (K.) se aproximou dos livros três vezes e questionou:

Quanto é? Quanto custa? Quanto está? (sujeito 3)

Conforme esclarecemos sobre o projeto para a mãe de (K) ocorreu o desvelamento de que há objetos que não são vendidos e sem fins lucrativos.

Sujeito (3) K. escolheu um livro e logo abraçou-o. Pegou a mão de sua mãe, e foram embora.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sujeito (1) denota que base de seu pensamento está orientada pelos conceitos cotidianos. O dia-a-dia de (J. B.) proporciona atividades práticas cujas bases estruturam sua consciência e pensamento .

A evolução dos conceitos cotidianos para os científicos ou teóricos (DAVIDOV, 1988) dependem das relações estabelecidas com formas mais complexas, desse modo, o contato com o livro poderá contribuir com as formas mais evoluídas dos conceitos, pois percebe-se que (J. B.) deseja vivenciar situações empáticas pelos temas presentes no livro, como também a proposta defendida por Bakhtin (2003), sobre a dialogia com outro, pelo qual se refere quando diz "é uma história que precisa ser contada".

Sujeito (2), a seleção de um sujeito participante com maior experiência foi motivada pela valoração dada por Sr.(O.) ao espaço da educação formal-escola, aquele que a escola deve ofertar que é o conhecimento científico. Para o Sr (O.) não foi possível tal acesso, mas seu desejo foi proporcioná-lo aos filhos. Desse modo, doa um pouco de si para que seus filhos tenham oportunidade ao conhecimento historicamente acumulado.

A aquisição leitora e escritora foi dada ao Sr. (O.) tardiamente pelas mãos dos filhos. Nesse sentido, nos ancoramos nos estudos de Kosik (2010) pela defesa da percepção da realidade, pois ao Sr. (O.) foi negado um direito, essa ação desencadeou outras pelas quais Davidov (1988) nomeia de desenvolvimento dos conceitos. Ao privar o Sr, (O.) dos conhecimento científicos ocasionou a ausência da capacidade leitora e escritora, por isso o Sr. (O.) procura o prefeito para que seus filhos possam usufruir do que lhe foi negado. Assim, quando o sujeito (2) procura a biblioteca móvel-itinerante, deseja recuperar seu tempo perdido, adotando o livro como elemento mediador do ensino.

Sujeito (3) K. é uma criança com quatro anos e estava aprendendo a ler, trazia consigo a ideologia de que o livro possui valor, ou melhor, preço. Bakhtin (2003) refere-se à ideologia como elemento construído a partir das relações culturais. Como Kosik (2010) que faz menção a ideia de que as representações de mundo são elaboradas no contato com os instrumentos materiais. (K.) demonstrou prazer em poder adquirir um instrumento que remete a muitas representações. A ação de guardar o livro após o questionamento do valor ou preço, mostra-nos que (K) poderia adquirir um bem cuja propriedade pertence muitas vezes somente aos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Biblioteca Móvel-itinerante defende o processo da formação de uma pessoa leitora, possível se conquistada pela atividade humana, aquela cuja natureza é o trabalho humanizado.

Em nosso estudo, essa humanização é possível pela mediação com o livro, que ganha espaço ao ser manuseado, folheado, apalpado, saindo das prateleiras e ganhando a liberdade.

O livro, enquanto mediador no processo colaborativo de ensino, ocupa o papel do “Outro” - pessoa mais experiente, mais desenvolvida ou um instrumento cultural (TV, livro, etc.), realizando a mediação na aquisição do conhecimento do sujeito menos experiente.

Com tal intuito, nossa pretensão foi demonstrar que o livro pode exercer a função mediadora no desenvolvimento intelectual humano, pois ao ser portador de aprendizagem promove funções psíquicas complexas.

O projeto da biblioteca móvel-itinerante evoca: "venham, até aqui, retire seu livro e a partir disso crie seus motivos e necessidades para lê-lo, e, descubra novas possibilidades para conhecimento de mundo".

Façamos nossa parte no que tange à defesa kosikiana de que o mundo real precisa ser percebido nas entrelinhas da pseudoconcreticidade, o livro seria um instrumento por essa conquista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail . **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAVÍDOV, Vasiliv. V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social** .São Paulo: Editora Atlas 1999.

GOBBO, Gislaíne Rossler Rodrigues . **O Desenvolvimento da Imaginação criadora no contato com a leitura dos gêneros do Discurso na escola com fundamentação em estudos de Bakhtin e Vigotski**. In: 12ª Jornada do Núcleo do Ensino de Marília : Os processos de ensinar e aprender na escola básica. 2013, Marília. 2013. v. 1.

LEONTIEV, Alex. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MANZINI, Eduardo. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v.26/27, 1990/1991, p.149-158.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. *psicologia Usp* 2006; p.11-41.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

**PRÁTICAS DE LEITURA:
UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR VOLTADA À PRIMEIRA INFÂNCIA**

Cristiane Magalhães Bissaco – UNESP Rio Claro - cristianemagalhaes@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Partimos da concepção da criança como ser histórico, social e político, que encontra no outro parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir o espaço que a cerca (SANTOS & LEONOR, 2011) para discutir aqui o papel da leitura e da literatura na primeira infância.

A literatura, segundo Coelho (2000), é um fenômeno de linguagem que resulta de uma experiência existencial, encontra seu significado no leitor, estimula nas crianças o olhar de descoberta fundamental para o conhecimento de mundo. Além disso, no desenvolvimento da criança é extremamente importante o contato com as mais diversas histórias. Esse primeiro contato com o texto pode se dar de forma auditiva, pois a escuta é a primeira habilidade a ser desenvolvida para que no futuro se pense na habilidade de leitura. Afinal, como afirma Abramovich (2003), ser leitor é ter diante de si um caminho infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

O riso, a imaginação, a fantasia, o medo, os sentimentos escondidos... A literatura infantil permite-nos uma infinidade de sensações. Permite-nos olhar para situações parecidas com as que estamos vivendo e aprender com elas. Permite-nos imaginar o que acreditávamos ser impossível. Permite-nos saber sobre vários conhecimentos sem precisar ter uma aula sobre eles.

Alguns estudos (ABRAMOVICH, 2003; AMARILHA, 2003; COELHO, 2000) comprovam que o contato com o livro, desde a mais tenra idade, favorece a formação de futuros leitores. Através das histórias, as crianças descobrem outros lugares além de terem acesso aos conhecimentos “formais”, como Filosofia, História, Geografia, porém de uma maneira prazerosa. Além disso, a leitura oral de histórias favorece o gosto de ler, pois provoca nas crianças o desejo de ler solitariamente sem se preocupar com o número de páginas ou com a finalidade da leitura, ou seja, à vontade de ler pelo puro e simples prazer. Ouvindo histórias, as crianças têm contato com diferentes formas de escritas, aprendendo a articular as ideias, a ter coerência e a utilizar as marcas temporais.

A literatura tem como finalidade, também, suscitar o imaginário, pois, através dela, há uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, impasses vivenciados pelas personagens de cada história. Quando lida, ensina a criança a escutar, a pensar e a imaginar as situações, exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano. Segundo Coelho (2000), a literatura estabelece relações fundamentais de vivência entre ela e o indivíduo, para que este alcance sua formação integral do ser humano, a consciência do eu mais o outro mais o mundo, ou seja, um ser que não é único, mas que está em constante interação com o outro, em harmonia dinâmica.

Como arte, a literatura infantil provoca sensações, dá prazer, diverte, mas, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do seu leitor. Também é pedagógica, pois pode ter intenção educativa. Sendo assim, a obra literária deve passar uma consciência de mundo que facilite a criança no processo de aquisição de conhecimento. O conteúdo da obra deve ser o caminho entre o leitor e o conhecimento. Acreditamos que na literatura estão sempre presentes estas duas dimensões: divertir e ensinar, embora em doses diferentes.

Nasce da minha prática como gestora de uma escola pública de educação infantil um olhar atento às situações concretas de leitura da sala de aula de Berçário 1, Berçário 2 e Maternal 1, caracterizando dessa maneira, as escolhas feitas por professores das salas mencionadas, a fim de observar como crianças de seis meses a três anos entram em contato com a leitura por meio da contação de histórias realizada por um adulto, enfatizando, dessa forma, o despertar pelo gosto da leitura na primeira infância.

As ações desta pesquisa foram organizadas a partir do desejo de conquistar, entre as crianças, prioritariamente, o prazer pela leitura e o conhecimento da obra literária estética, bem como desenvolver nelas a capacidade de interpretar os fatos literários e se expressar por meio da interação compartilhada com o professor de cada sala.

É objetivo desta pesquisa incentivar as práticas de letramento na escola, considerando que a literatura infantil é de extrema importância, já que também se insere nas transformações culturais e de valores que são ocorrências naturais de uma sociedade humanamente constituída. Desse modo, a pesquisa visa a contribuir para que os espaços de aprendizagens sejam recriados, possibilitando prazer e divertimento às crianças por ouvir histórias, já que, segundo Amarilha (2003), a leitura lúdica possibilita à criança aprender de forma estimulante, apaixonante e envolvente.

1.1.Contexto Histórico: criança

Antes de aprofundar nossa discussão sobre a criança envolvida nos processos educacionais possibilitados pelo arranjo espacial, cabe, aqui, entender que o conceito de infância que prevalece desde 1989, ano em que foi assinada a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, é de que crianças são sujeitos de direitos, incluindo o de expressar sua vontade e de participar da sociedade.

Segundo Tonucci (2005, p.16) a criança é “uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo”, devendo a escola “propor as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades”. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil aponta que “atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p.8).

Também a Resolução CNE/CEB nº 05/09, em seu artigo 8º destaca como objetivo principal da Educação Infantil promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009a).

Desse modo, me apoio em concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Sarmiento (2005, p.371), pautado na Sociologia da Infância, distingue infância e criança, sendo a primeira uma “categoria social do tipo geracional” e a segunda o “sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.”.

Educar na Infância significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Em termos legais, como apontado por Lima et al (2012) e Oliveira (2005), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresenta um novo lugar a ser ocupado pela criança na sociedade, como um sujeito de direitos. Já a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a

educação passa a ser direito de toda a criança de zero a seis anos. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009a) em seu artigo 4º consideram que

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1), vendo-a como um sujeito histórico e social e, portanto, como um ser que se encontra inserido ativamente no contexto que o cerca. Percebe-se que a infância é um ciclo de vida diferente do ciclo de vida do adulto, e que as crianças têm suas peculiaridades e características específicas. De acordo com Rinaldi (1999, p. 114) “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”.

Assim, apesar dos livros serem elementos que compõem o contexto infantil apresentam características distintas que precisam ser consideradas. Nesse sentido, acreditamos que a escola de Educação Infantil hoje deva ter a preocupação de proporcionar às crianças, além de um ambiente em que o brincar seja preponderante, também situações de comunicação mediadas pela leitura e pela escrita.

Nessa esteira, com base nas discussões de Vygotsky (1987), as instituições de Educação Infantil deverão garantir o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, como uma totalidade, enriquecer seus conhecimentos e desenvolver atividades nas quais a criança possa construir novas aprendizagens, desenvolver potencialidades, ampliar o processo de socialização e conquistar sua autonomia.

1.2. Primeira Infância: linguagem oral e escrita

De acordo com Faria (2006), o aprendizado da leitura não dispensa, desde o início do processo de letramento, os livros para crianças. Na iniciação literária desde a Educação Infantil, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas são fundamentais para despertar o fascínio pelo mundo literário. Os livros podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação.

É preciso destacar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI em seu terceiro volume (BRASIL, 1998) traz como objetivos para o ensino-aprendizagem do Eixo Linguagem Oral e Escrita.

- Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.
- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, p. 130-133).

Este Eixo contempla três elementos: a oralidade (falar e escutar), a leitura e a escrita.

Em primeiro lugar, a oralidade (BRASIL, 1998, p.136) diz respeito, principalmente, ao “uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano”, sendo que o professor deve dar atenção ao que a criança fala, dando-lhe atenção, atribuindo sentido à sua fala e proporcionando um ambiente de confiança, respeito e afeto.

Em segundo lugar, a leitura (BRASIL, 1998, p.140) corresponde à participação das crianças nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, bem como, à participação delas próprias em situações de leitura não-convencionais, observando e manuseando materiais impressos. Escutar a leitura ou a contação de uma história feita pelo professor já é uma forma de leitura.

O documento destaca que “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura” (BRASIL, 1998, p. 143). Desse modo, para favorecer as práticas de leitura, algumas condições consideradas essenciais são: a) dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, jornais; b) organizar durante cada aula momentos de leitura. Cabe frisar que segundo Cagliari

(1996, p. 148), “é muito mais importante saber ler do que saber escrever”, já que por meio da leitura se adquire qualquer outro conhecimento, se forma o indivíduo.

Conforme Kinney; Wharton (2009, p. 24) as crianças devem ser coconstrutoras da aprendizagem, estando no centro da aprendizagem, com um olhar atento do professor, o que é lembrado pelas autoras como a Pedagogia da Escuta proposta por Loris Malaguzzi na teoria das cem linguagens.

Finalmente, em terceiro lugar, a escrita (BRASIL, 1998, p.145) cria condições para que a criança participe em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita. Na educação infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos em que o professor é o escriba. Também podem escrever da forma como sabem, escrevendo de próprio punho. Em qualquer um dos casos, é importante que a criança tenha acesso à diversidade de textos escritos, percebendo a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como.

1.3. Contação de Histórias

As crianças, na faixa etária de zero a três anos, ainda não estão aptas para a leitura, mas são capazes de ouvir histórias e se interessar por elas. A prática por nós observada, no trabalho de campo, pode servir como um exemplo de um trabalho com literatura por crianças que ainda não sabem ler.

Realizando este trabalho pudemos perceber que a leitura tem objetivos distintos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil não há uma cobrança em relação ao conteúdo lido, ela acontece de maneira mais espontânea, a partir da vontade das crianças.

Segundo os documentos de Educação Básica no Brasil, para as crianças da Educação Infantil (idade inferior a cinco anos) os objetivos referentes à leitura são mais aprofundados e ampliados. Trata-se de trabalhar para que as crianças, dessa faixa etária, se familiarizem com a escrita através do manuseio de livros, revistas e outros suportes, assim como estimular vivências de várias situações nas quais esses materiais sejam protagonistas; fazer com que elas escutem textos oralizados apreciando a leitura feita pelo professor e também de estimular a escolha de livros para leitura.

Desse modo para a formação do gosto pela leitura é aconselhável que desde a educação infantil se desenvolva um trabalho enfocando esse objetivo, seja selecionando uma história para contar ou disponibilizando livros às crianças, pois:

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. (BRASIL, v.3, 1998, p.135).

O contato do leitor com o objeto livro leva-nos a refletir sobre as manifestações sensoriais advindas do relacionamento palpável entre o leitor e o livro. Poderíamos dizer, com base nas leituras de Debus (2006), que o leitor aproxima-se do livro estimulado pelos seus sentidos.

O primeiro sentido convidado a entrar em cena é a **visão**. O olhar é despertado pelo colorido da capa, pela tonalidade e a beleza das ilustrações, o leitor se aproxima da dimensão do livro, antes mesmo de pegá-lo.

Repousado o olhar, resta a **vontade de tocar**. Tocar no objeto de fascínio. Perceber pelo toque das mãos a textura do papel utilizado para a sua confecção, a maciez ou a aspereza, pelo roçar de dedos que viram sorratamente as páginas.

Pelas narinas penetram os infindáveis **odores do livro**. O livro guarda o odor do que foi e do que é, dos muitos ambientes que habitou, das muitas mãos que lhe apalparam.

O **som** de uma página que encontra outra página, sonoridade provocada pelo papel que ressoa por hábeis mãos, que, ligeiras, fazem virar um leque colorido o que era individualidade.

Assim, a criança faz sua primeira leitura pelo contato com os elementos físicos constitutivos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações, ou seja, a criança tem a oportunidade de manter uma relação palpável com um objeto que se identifica com a estrutura física do livro.

O contar histórias pode influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, pois, por meio da narrativa, de acordo com Debus (2006) a criança entra em contato com novos vocábulos, com estratégias de linguagem. O leitor-ouvinte começa a ser exposto naturalmente ao mundo, o que lhe desperta a sensibilidade e a criatividade.

A leitura oral ou a "contação" de histórias são estratégias válidas, conforme apontado por Debus (2006), desde que o professor diversifique a sua prática pedagógica, não se apoderando de uma única estratégia como se uma fosse melhor que a outra. A oralidade permite o contato com textos mais extensos, o que pode tornar enfadonha a leitura pelo professor; contudo, a leitura do texto escrito aproxima a criança da norma culta da língua. Se nas histórias contadas as terminações verbais e a pluralização das palavras são suprimidas (muitas vezes engolimos os

"erres" e os "esses" dos vocábulos) e ganham ênfase as expressões gestual e facial, na leitura em voz alta prevalece o uso da língua padrão, o que possibilita à criança interagir com um vocabulário rico, ampliando as suas habilidades lingüísticas.

Tanto o ato de ler como o de contar requer do professor um conhecimento prévio do texto e um planejamento que conquiste o leitor para o momento de troca entre o narrar e o ouvir. Essa atividade exige determinado número de estratégias que viabilizem a cumplicidade entre o narrador e o leitor-ouvinte. O professor deve estar sensibilizado para sensibilizar, seduzido para seduzir, daí que a escolha da história a ser narrada tem de apaixonar primeiramente o narrador... A escolha do texto a ser narrado ou lido não deve obedecer a uma visão utilitarista, moralista, em que fique explícita a moral da história ou a sua "mensagem".

Segundo Bettelheim (1998, p.13), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Mas para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação; ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e suas aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Conforme Goldschmied; Jackson (2006, p.137) as crianças adoram ouvir histórias, mesmo antes de entender completamente seus significados, decorrendo desta afirmação a importância de serem privilegiados momentos de contação de história desde os primeiros anos da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

A partir de 2009 as políticas públicas em nosso município se voltam para a Educação Infantil. Houve uma mudança na faixa etária atendida pelo berçário e pelo maternal, isto é, até então as crianças só saíam do berçário para o maternal com três anos de idade. Com a implementação do Maternal 1 destinado às crianças de dois anos de idade, muitas professoras e diretoras começaram a levantar questionamentos sobre a atuação com essas crianças que até então ainda faziam parte do berçário e que muitas vezes eram somente "cuidadas" pela equipe de berçaristas sem receber o estímulo para o desenvolvimento cognitivo adequado, ou seja o "cuidar e educar" contemplados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) não eram devidamente considerados na prática das berçaristas, talvez pela falta de formação exigida para o cargo, mas isso não será discutido aqui.

Outra política pública que contribuiu muito para o desenvolvimento da criança em nosso município foi a contratação de professores para atuarem diretamente com as crianças do berçário no ano de 2010. Tal contratação trouxe um benefício evidente no desenvolvimento das crianças, não só em seus aspectos físicos (engatinhar, andar...), como nos cognitivos (falar, pintar...), entre outros.

Durante os encontros semanais de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e minhas leituras dos semanários redigidos pelas professoras, começamos a pensar em ações práticas que levassem as crianças matriculadas tanto Berçário 1, como no Berçário 2 e no Maternal 1 a um encantamento com a leitura, com o universo das palavras e principalmente com o processo de construção do conhecimento. Assim, o interesse desta pesquisa surge da vivência da equipe educacional e crianças matriculadas em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Araçatuba que atende crianças de seis meses a três anos de idade.

Decidido nosso objetivo central, optamos por uma pesquisa que articularia duas frentes: uma pesquisa bibliográfica de pequena extensão para uma maior aproximação ao trabalho com a leitura e a literatura na escola; e uma pesquisa de campo para uma maior aproximação das formas de trabalho com a leitura da literatura em quatro salas da Educação Infantil.

O estudo, nesta segunda frente, assumiu um caráter mais descritivo, pois relatamos alguns episódios do cotidiano das salas escolhidas. Neles o destaque é dado aquele momento em que a literatura infantil se faz presente como protagonista do trabalho pedagógico.

Os principais objetivos dessa pesquisa são: ver, na prática, como a literatura se figura em quatro salas de pré-escola de uma Escola Municipal de Educação Básica de Educação Infantil de uma cidade do noroeste do Estado de São Paulo, também descrevendo momentos em que a literatura infantil se faz presente no trabalho destas salas.

Sondagem sobre seleção de livros no ano de 2010

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, Documento Introdutório (BRASIL, 1998, p. 64), são consideradas atividades permanentes aquelas “que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças”. Considerando-se, entre outras: a roda de história e a roda de conversa. Assim, a fim de realizar um estudo detectando quais os tipos de texto que mais são utilizados com crianças de zero a três anos em uma escola da rede municipal de ensino do noroeste paulista utiliza-se aqui a classificação de Napolini (1996), que para fins didáticos, classifica os textos em *práticos* (textos do dia a dia, como conta de água, passagem, receita), *informativos* (textos que trazem novidades,

como notícias de jornal, revistas), *científicos* (textos que trazem conhecimento, como enciclopédias, dicionários), *literários* (textos que valorizam o uso estético da linguagem, como fábulas, contos de fadas, poesias) e *extraverbais* (textos que empregam outros códigos não lingüísticos, como ilustrações, charges, histórias em quadrinhos, músicas). De acordo com a autora o contato da criança com textos variados facilita a descoberta das regras que regem a linguagem escrita. Aqui, não podemos deixar de citar textos pedagógicos ou pedagogizantes, produzidos com o intuito de educar em sala de aula.

Uma sondagem realizada no ano de 2010 por mim, com a observação dos semanários de uma professora da unidade escolar em que sou diretora, detectou o texto pedagógico como mais recorrente nos dois primeiros bimestres, passando a ser mais recorrente nos dois últimos bimestres o texto estético.

Com essa sondagem realizada no ano de 2010, pretendi com a pesquisa realizada em 2011 ampliar a discussão e observação da prática de quatro professoras da Educação Infantil, valorizando a exposição da criança ao texto literário, estético, a fim de despertar o gosto pela arte da escrita desde a mais tenra idade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quatro salas foram analisadas no ano de 2011: Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 A e Maternal 1 B, sendo as análises feitas por meio da revisão dos semanários das professoras de cada sala. Essa revisão foi realizada no dia 19/12/2011.

Cabe informar que o corpo docente da unidade escolar consta de professoras com uma graduação e algumas já com a segunda pós-graduação lato sensu, enquanto outras possuem uma pós-graduação lato sensu. Além dos horários de HTPC (duas horas semanais conduzidas pela diretora da unidade escolar), cumprem na unidade escolar duas horas semanais de HTPP (hora de trabalho de desenvolvimento de projetos e pesquisa - destinada às leituras que embasam o trabalho de sala de aula).

Uma das principais discussões estava pautada em questões apontadas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.40). Por meio delas, pôde-se perceber que a realidade da unidade escolar em relação às experiências com a linguagem oral e escrita retrata experiências agradáveis, variadas e estimulantes. Isto é, diariamente, as professoras lêem livros de diferentes gêneros para as crianças, contando histórias, incentivando as crianças a manusear

livros, revistas e outros textos, criando oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita e incentivando as crianças a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever. Cabe destacar que as professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos diários como banhos, trocas e refeições.

3.1. Série sondada: berçário I

Durante o primeiro bimestre o texto pedagógico é utilizado em 83.3%, enquanto o texto informativo somente 16.6%. Já no segundo bimestre, o texto pedagógico aparece em 60% enquanto que o texto estético aparece em 40%. Durante o terceiro bimestre o texto predominante é o estético em 57.1%, enquanto o informativo é apontado em 28.5% e o pedagógico em 14.2%. Finalmente, no quarto bimestre, novamente há o predomínio do texto estético em 50%, contra 33.3% do texto pedagógico e 16.6% do texto informativo. Isso aponta tanto para uma transformação da professora como para uma melhor compreensão das crianças, já que nos dois primeiros bimestres há o predomínio do texto pedagógico e nos dois últimos o predomínio do texto estético, valorizando dessa forma uma linguagem mais rebuscada e um trabalho com os possíveis sentidos semânticos das produções.

3.2. Série sondada: berçário II

Durante o primeiro bimestre o texto pedagógico é utilizado em 66.6%, enquanto o texto estético somente 33.3%. Já no segundo bimestre, o texto pedagógico aparece em 66.6% enquanto que o texto estético aparece conjuntamente com o texto informativo, cada um, em 16.6%. Durante o terceiro bimestre o texto predominante é o estético em 85.7%, enquanto o informativo é apontado em 14.2%. Finalmente no quarto bimestre, há o predomínio do texto pedagógico em 80%, enquanto o texto estético em 20%. Isso aponta para o predomínio do texto pedagógico com a exceção do terceiro bimestre em que houve predomínio do texto estético, o que revela de certa forma o intuito da professora em educar por meio da leitura, ou seja, utilizando-se de textos pedagógicos a intenção é de ensinar algo por meio da leitura, seja boas maneiras, ou vocabulário específico.

3.3. Série sondada: maternal I A

Durante o primeiro semestre o texto pedagógico é utilizado em 80%, enquanto o texto estético somente 20%. Já no segundo semestre, o texto pedagógico aparece em 40% enquanto

que o texto estético aparece em 60%. Isso aponta para uma transformação da professora, valorizando o texto estético no segundo semestre, como para um envolvimento das crianças em atividades de leituras mais rebuscadas, que requerem maior participação e estratégias para compreensão de significados.

3.4. Série sondada: maternal I B

Durante o primeiro semestre o texto pedagógico é utilizado em 60%, enquanto o texto estético em 40%. Já no segundo semestre, há uma mudança tanto no terceiro bimestre como no quarto bimestre, já que o texto pedagógico aparece em 40% enquanto que o texto estético aparece em 60% no terceiro bimestre e o texto pedagógico aparece em 20% enquanto que o texto estético aparece em 80% no quarto bimestre. Os dados apontam para uma transformação da professora em relação aos textos utilizados em sala, diversificando seu trabalho com o uso do texto estético de maneira mais frequente durante o segundo semestre. Isso também revela que com o segundo semestre as crianças estão mais maduras e podem apreender significados mais facilmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos quatro semanários analisados podemos inferir que apenas uma das quatro professoras possui escolhas mais voltadas para o texto pedagógico, talvez porque acredite que seu público de Berçário 2 precise aprender por meio das escolhas de leitura, são livros que tratam de boas maneiras ou como usar o banheiro, ou como se alimentar, trazendo pouco trabalho com a linguagem, sendo ausente metáforas nas obras escolhidas por este professor. Entretanto, pudemos observar que em três das quatro salas há uma mudança significativa do primeiro para o segundo semestre no que se refere às escolhas entre textos mais pedagogizantes e textos mais estéticos, revelando não só a transformação desses professores que privilegiam a linguagem mais rebuscada, mas a própria transformação da criança durante o ano letivo que passa a compreender melhor a linguagem oral se expressando também de forma mais elaborada.

Concluimos assim, que segundo Albanese; Antoniotti (1998, p.203) a criança ao se envolver em interações sociais desde muito cedo é capaz de emitir sinais comunicativos nessas trocas com as pessoas que as cercam, ou seja, a capacidade de comunicar-se intencional ocorre desde a vida do bebê, já que, o choro e o riso se caracterizam como formas não-verbais da

expressão substituídas com o tempo por vocalizações diversas. As autoras destacam ainda que “as crianças que ficam em casa são mais centradas em si mesmas e em seus próprios desejos, enquanto que as crianças que vão à creche são mais atentas aos eventos e às coisas que as circundam” (ALBANESE; ANTONIOTTI, 1998, p.205). Isso revela o importante papel da escola de Educação Infantil como promotora da socialização da criança, inserindo-a também em práticas sociais de leitura e escrita, o que pôde ser percebido com a prática de professoras permeada por estudos em HTPPs e discussões em HTPCs é que o texto estético ganha espaço desde as séries iniciais da Educação Infantil – Berçário 1 e 2 e Maternal 1 -, sendo essa prática possível porque um dos valores que regem a Escola Pública Municipal é o de elaborar e executar programas educacionais com padrão de excelência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

ALBANESE, O; ANTONIOTTI, C. O desenvolvimento da linguagem. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 202-211.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** 5a ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANDRÉ, T. C. Literatura Infantil – práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela leitura. In: **Revista do Professor**, Porto Alegre, 20 (78): 18-21, abr/jun, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 6ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BARBOZA, R. Quem quiser que conte outra... In: **Revista família cristã**, setembro de 2008, pp. 48-50.

BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. 12. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: SEB, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/ Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF)/ Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo, Editora Scipione, 1996.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento, vida**. São Paulo, Fundação Peirópolis, 2000.

DEBUS, E. **Festaria de brincança** – A leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do Texto 1** – Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

EDWARDS, C. GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: contexto, 2006.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos** – o atendimento em creche. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças** – Educação Infantil em Reggio Emilia. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAEMER, M. L. **Histórias Infantis e o Lúdico Encantam as Crianças**. Editora Autores Associados, 2002.

KRAMER, S. (coord.) **Com a pré-escola nas mãos**. 14ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita** – Leitura e livro no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Literatura infantil brasileira**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 16ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, E.A.de. et al. Práticas discursivas na Educação Infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (org.) **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2012, p. 93-106 (Coleção formação de professores EAD, n. 56).

LUCENI, A. **Com quantos chapéus se faz um Chapeuzinho** – Literatura, leitura e produção. Araçatuba, 2007.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita.** São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-42.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens Da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Adriana Pereira dos & LEONOR, Maria Filomena Fernandes. Recreação/Educação Infantil: transição e frutos. In: KRAMER, Sonia et al (orgs.) **Infância e Educação Infantil.** 11ª Ed. São Paulo: Papirus, 2011, p.203-223.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p.361-378, Mai./Ago.2005.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: Agora Chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A INTERVENÇÃO LÚDICA: ESTUDO DE CASO SOBRE A AGRESSIVIDADE INFANTIL

Larissa David Ferreira - FC UNESP – Bauru - laradayvid@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula de uma escola de educação infantil, deparei-me com o grande número de alunos classificados como problemáticos por seu comportamento considerado altamente agressivo.

Os pais culpavam a escola, a escola culpava os pais e enquanto isso, o comportamento das crianças ia piorando. Notava-se claramente a falta de compreensão para com essas crianças e uma ausência de regras e limites que fossem realmente cumpridos. De quem seria a culpa? Por que essas crianças agiam assim? O que fazer para melhorar a situação? Como lidar e ao mesmo tempo compreender essas crianças?

Diante disso, surgiu o interesse em pesquisar sobre a Agressividade Infantil, para tentar entender por que as crianças agiam agressivamente. Depois de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto (Agressividade Infantil: entre os fatores emocionais e ambientais), o Projeto: Contribuições às relações interpessoais e à dinâmica de sala de aula, surgiu como apoio a teoria que já havia sido estudada e como complemento a pesquisa concretizada anteriormente.

O Projeto tem como objetivo observar os possíveis problemas de relacionamento em salas de aula e investigar do ponto de vista da psicanálise winnicottiana as possíveis causas, oferecendo as crianças um momento de intervenção lúdica, onde possam externalizar suas angústias, sentimentos bons e ruins decorrentes, ou não, da vivência escolar. Lembrando que, as brincadeiras não são dirigidas, as crianças brincam do que querem e como querem.

Em seu livro *A criança e seu mundo*, Winnicott (1982) descreve a importância do brincar para a criança, comunicando o quanto é difícil para as pessoas perceberem como as crianças expressam sentimentos que lhe causam angústia através dos brinquedos:

(...) é difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados. A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, freqüentemente, um fator dominante. A ameaça de um excesso de angústia conduz à brincadeira compulsiva, ou à brincadeira repetida, ou uma busca exagerada dos prazeres que pertencem a brincadeira. (WINNICOTT, 1982, p. 162)

A opção pela intervenção lúdica se deu por dois motivos. O primeiro é que para crianças é algo comum, que faz parte de seu cotidiano, que acontece o tempo todo, e o segundo está relacionado ao fato de que as crianças pequenas nem sempre conseguem demonstrar o que sentem por meio de palavras, utilizando da brincadeira como forma de “colocar para fora” seus medos, angústias e fantasias:

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

O Projeto também tem como objetivo oferecer aos pais e professores subsídios para que possam lidar com as crianças, sensibilizando-os para as necessidades afetivas das mesmas e possibilitando uma aproximação entre estes.

Enfim, o Projeto trabalhará as dificuldades de relacionamento manifestadas pelos alunos, e que interferem no clima de aprendizagem na sala de aula, gerando conflitos entre alunos e entre professores e alunos que podem atrapalhar não só os alunos envolvidos, como também todo o grupo.

2.METODOLOGIA

A coleta de dados para pesquisa foi realizada em quatro momentos: o primeiro consistiu em uma entrevista com professores, auxiliares e direção, onde uma criança com perfil considerado agressivo foi escolhida. Houve nesse momento também uma conversa com os pais da criança para que a pesquisa seja autorizada por eles.

Em seguida começaram as observações da criança em seu ambiente escolar, que foram realizadas no período da manhã em uma escola de educação infantil. Depois de observar a criança iniciou-se a proposta de intervenção lúdica, onde foi oferecido a criança os seguintes materiais:

- caixas com peças para montar (lego)
- miniaturas de homem e animal (bonequinhos)
- carrinhos, motos de brinquedo

- bichinhos de pelúcia
- folhas, lápis de cor e giz de cera
- bolas
- brinquedos de casinha, tais como boneca, panelas, fogão, entre outros.
- recipientes em que caibam alguns objetos.

Vale lembrar que o material foi escolhido de acordo com a faixa etária das crianças de educação infantil baseado no livro de Aberastury.

A criança foi convidada a brincar em outra sala onde foi colocada uma caixa com os materiais citados à sua disposição. foi empático, afetivo e de compreensão a partir da sensibilização em termos de conflitos, expressos por elas em seu ato de brincar.

Depois de coletar os dados através da observação e intervenção lúdica, foi realizada uma entrevista com os pais e com a professora da criança, visando compreender melhor as atitudes manifestadas nas brincadeiras (anexo I e II).

O quarto e último momento, consiste na reflexão a cerca dos dados e nas possíveis conclusões baseadas na pesquisa bibliográfica sobre o tema realizada no ano anterior e intitulada como: Agressividade infantil: entre fatores emocionais e ambientais, que possibilitou a compreensão das possíveis causas da agressividade infantil e auxiliou na sugestão de formas de lidar com a situação.

2.1. Apresentação da criança

O projeto foi realizado com um menino, Felipe (nome fictício), que completou três anos durante as observações e faz parte da turma do maternal.

Felipe não nasceu de uma gravidez planejada. Seus pais sempre trabalharam muito e seu irmão ainda era pequeno e tinha muitos problemas de saúde quando sua mãe engravidou, por isso frequenta a escola desde pequeno, quando tinha três meses e meio de idade.

Permanece na escola das 07h30minh as 18h00min, pois seus pais trabalham o dia todo. Felipe tem um irmão na mesma escola, que tem cinco anos e que foi de acordo com a direção é uma criança causadora de muitas reclamações (geralmente por suas atitudes agressivas com outras crianças).

Em entrevista (anexo I) a mãe relatou que o relacionamento de Felipe com seu irmão é bom, mas ele é muito ciumento e competitivo. Disse que ele se relaciona muito bem com ela e o pai, mas que é mais apegado com ela. De acordo com ela ele não sabe dividir brinquedos, ele

acha que tudo é dele e por isso acaba brigando. Disse que tem dificuldade em lidar com o jeito dele porque ele não aceita ser contrariado.

A mãe relatou também que houve um acontecimento que deixou Felipe triste. Seu pai teria dito coisas que ele não gostou. De acordo com a professora, seria relacionado ao fato dele não ter sido planejado, mas a mãe não quis entrar em detalhes.

Na escola Felipe também manifesta atitudes agressivas com as outras crianças que algumas vezes acontecem “sem motivo”, tais como socos, chutes e até mordidas. Seu comportamento é descrito como variável, pois oscila muito.

Em entrevista (anexo II), a professora relatou que o desempenho escolar dele é muito bom, que ele é bastante interessado. Disse que ele brinca com as outras crianças, mas em vários momentos, lugares e de vários jeitos. Não para em uma brincadeira só. Relatou que sentiu uma grande melhora nele depois que voltou de férias, e que foi uma junção disso com as intervenções realizadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Observação 17/06 (10h15min)

Momento da leitura: Uma das auxiliares de sala estava contando uma história. Num primeiro momento ele prestou atenção, sorriu e interagiu com a história. Na terceira história já não estava concentrado, assim como boa parte das crianças, e levantou algumas vezes. Nota-se que a situação lúdica tornou-se repetida e não concentrava mais as crianças que, nessa faixa etária, não mantém a concentração em algo por muito tempo. Começou a conversar perguntando a uma menina, apontando para o joelho dela: “É o seu dodói?” A menina só confirmou, e continuou ouvindo a história.

Depois, as crianças foram brincar no parque. Mesmo com várias crianças brincou um bom tempo sozinho na casinha, na piscina de bolinhas, no escorregador e também com uma bexiga que achou.

Olhava o sapato o tempo todo e se tivesse um pouco solto pedia para uma das auxiliares amarrarem pra ele.

Brincando, encontrou um inseto e me deu de presente. Pegou uma bexiga da mão de um menino e saiu correndo. Tentou parar uma menina que corria, quase a derrubou (depois pegou

uma folha que havia caído da árvore e presenteou-a). Ele parece buscar motivos para ter sempre alguém perto dele, para o bem ou para o mal.

Bateu em um menino que tentou tomar sua folha. O menino bateu nele também e quando ele revidava o menino ria debochando dele.

3.2.Observação 22/06 (10h00min)

Quando cheguei no parque, ele estava olhando algumas crianças brincarem na piscina de bolinhas. Depois foi brincar de correr sozinho no parque.

Pedi para que eu amarrasse o tênis dele, mas como eu respondi que não era necessário, ele se escondeu e desamarrou o tênis, depois pediu novamente para que eu amarrasse, buscando assim ter minha atenção.

Um amiguinho de sala começou a provocá-lo; foi atrás dele, pegou um brinquedo e o empurrou. Ele apenas reclamou dizendo que não podia empurrar.

Foi para piscina de bolinhas, mas apesar de ter vários colegas lá, brincou sozinho. Começou a morder as bordas da piscina de bolinhas como se estivesse ansioso e procurasse uma forma de descarregar a ansiedade.

Depois, começou a brincar com duas meninas. Ele imitou alguns bichos, fazendo com que eles rissem, e logo em seguida, voltou a brincar sozinho.

Todas as vezes que se ausenta de uma brincadeira é sem motivo, pois aparentemente está se divertindo com as outras crianças, e elas se divertindo com ele. É como se procurasse alguma coisa ao brincar com as crianças e por não encontrar, volta a brincar sozinho.

3.3.Observação 31/07 (10h30min)

Uma professora que estava substituindo uma das auxiliares estava fazendo uma brincadeira com fantoches. Imitando peixes as crianças deitaram no chão “fugindo” do fantoche de jacaré.

Ele começou a mexer nos detalhes da roupa de uma amiguinha, que ele gosta muito, de acordo com a professora da sala.

Depois ele veio andando para o meu lado e quis sentar perto de mim. Disse para que ele fosse brincar com as outras crianças e a professora, então ele se levantou e acabou fugindo do espaço reservado para brincadeira fazendo com que a professora tivesse que ir buscá-lo. Enfim, achou outra forma de ter a atenção de alguém.

A professora realizou então, outra brincadeira. Cada criança recebeu uma bolinha e um de cada vez deveria acertá-la em um balde. Ele queria a todo custo, ser o primeiro a brincar, mas como teve que esperar ficou bastante ansioso e levou a bolinha à boca e começou a mordê-la e a passar a língua nela.

Depois que a brincadeira acabou veio sentar-se ao meu lado novamente.

3.4. Intervenção 25/08 (10h00min)

Em um primeiro momento brincou com o lego. Estava tímido e com vergonha de brincar. Foi se soltando aos poucos e começou a brincar com animais em miniatura e homenzinhos. Comecei a conversar com ele para que ele se soltasse mais e perguntei sobre as férias (a professora havia me informado que foi a primeira vez que ele e seu irmão tiraram férias), ele respondeu todo feliz que foi legal. Porém, quando perguntei de sua casa ele disse que queria ir para lá e ficar com a mamãe. Nesse momento ele brincava que o dinossauro estava mordendo o cavalo.

Enfileirou animais e carrinhos e deitou um homem sobre eles. Fez uma briga entre dois animais que tinham dentes. Um mordeu a pata e o rabo do outro, o pé e o braço do homenzinho. Ele disse algo, mas não consegui entender, provavelmente era algo importante, mas que não estava sendo dito para mim, e sim para o contexto que ele estava vivenciando.

Começou a fechar a boca dos bichos (como se o superego dissesse que ele não podia morder que é errado) depois um deles derrubou os outros, todos caíram e ele voltou a brincar com o lego.

Através da briga que ele fez parece que um homem interpõe-se entre duas coisas (animais e carrinhos). Analisando a faixa etária do menino e levando em consideração o complexo de Édipo, pode ser o pai que se interpõe entre ele e a mãe. Ele demonstra o sentimento de raiva através das mordidas que atingem ao homem (pai).

O lego aparece na brincadeira dele como um refúgio. Ele começou com o lego porque é sociavelmente aceito, e depois foi descarregando o que sentia através dos outros brinquedos. Quando sentiu-se mais calmo, voltou a brincar com o lego. Quando disse que era hora dele ir almoçar, disse que não queria ir e que queria ficar brincando.

3.5. Intervenção 02/09 (10h15min)

Quando entrou na sala, parecia bastante agitado. Logo, pegou uma espadinha e “cortou” as costas de um dos bichos. Depois colocou um homenzinho em cima do cavalo e começou a montar o lego.

Derrubou um bicho com a espada e “guardou” a espada no homenzinho. Um dos homenzinhos cortou o braço e o pescoço do outro com a espadinha, depois ele a guardou novamente.

Nessa brincadeira, provavelmente o menino representou-se como sendo um homenzinho também. Descarregou seu sentimento de raiva nos animais, possíveis amigos de sala, e no outro homenzinho, supostamente seu pai.

No meio da brincadeira ele parou e disse: *“Eu quero a minha mãe”*. Perguntei por que e ele disse: *“Porque eu quero ela, tô com saudade. Quero ela, o Ni (irmão) e o pai”*.

Em sua frase ele demonstra o quanto quer a mãe, o quanto sente a falta dela. O fato de ter falado depois no irmão e no pai, nesse contexto, fez o papel do lego, uma fuga aceitável apenas para que não ficasse explícito o que sente pela mãe.

Perguntei da professora e das duas auxiliares de sala. Ele respondeu o nome de cada uma, e disse que gosta mais da Tia Maria (professora), mas que ela não brincava com ele. Perguntei com quem ela brincava e ele disse que não sabia.

Mãe e professora são amadas por ele, mas não dão o retorno que ele quer. Quando ele disse que a professora não brincava com ele, estava comparando o brincar que ele tem com ela com o brincar que ele tem comigo. Afinal comigo, ele tem a atenção apenas para ele.

3.6. Intervenção 10/09 (10h00min)

Quando chegou pegou uma folha e rabiscou um pouco depois começou a montar o lego. Perguntei a ele se tinha passeado no final de semana e ele disse que tinha ido à feira e que lá brincou. Perguntei se ele gostava do maternal e ele disse: *“Lá no maternal o Guilherme chora porque faz xixi e o Miguel bate nos amigos e vai pensar. O Dantas morde, eu não. Eu sou amigo do Soares e do Miguel e brinco com eles sem bater. A tia Eliane não brinca porque fica brava porque o maternal fica bagunçando e todas tias ficam bravas”*

Vemos em sua fala, o mecanismo de defesa que ele utiliza projeção. Afinal ele foi escolhido exatamente por ter as atitudes que projetou em seus colegas. Também disse que a mãe bate nele porque ele chora e ele fica triste.

Como aponta Piaget apud Vygotsky (2007, p.42) as crianças têm dificuldade em empregar a palavra porque deliberadamente. “Assim, não são capazes de terminar corretamente a frase

seguinte: “O homem caiu da bicicleta porque...”. Frequentemente substituirão a causa por uma consequência (“porque partiu o braço”). Dessa forma, o menino provavelmente atribuiu a consequência de chorar como causa para apanhar.

Descreve mãe e “tias” como mulheres bravas, que batem e não brincam com ele. Enfim, elas não dão o retorno que ele espera. Estava inquieto e pediu para brincar com outros brinquedos que viu na sala (outros animais). Demonstrou tensão, ansiedade.

3.7.Intervenção 10/11 (09h55min)

Enfileirou vários animais e “montou” o homenzinho em um deles. Olhou para as paredes da sala e disse algo que não entendi. Depois com um dos bichos mordeu a cabeça e o pé do homenzinho.

Enfileirou carrinhos junto com os animais. Deitou o homem sobre eles.

Uma criança veio chamá-lo para tomar banho, que havia atrasado no dia, e isso o deixou bastante bravo, não queria ir e começou a chorar. Conversei com ele e expliquei que depois ele voltaria a brincar.

Retornou às 10h: 20min. E começou a bater levemente a cabeça de dois animais um contra o outro. Colocou um bichinho dentro do carrinho e depois começou a “cortar” a mesa com uma faca de plástico. Depois cortou o carrinho e as costas, braço e pescoço do homenzinho.

3.8.Intervenção 11/11 (9h10min)

Pegou o homenzinho e ficou segurando enquanto enfileirava os animais e os carrinhos. Enfileirou uma xícara e uma faca de plástico também. Deitou o homem em cima dos animais. Cortou os dedos do jacaré e a cabeça de uma onça.

Perguntei se ele tinha amigos e ele disse: “O *Bonancea* bate em todo mundo e eu não gosto dele”. Continuou cortando o jacaré.

Com o rabo do jacaré bateu e derrubou todos os bichos. Pegou uma lagartixa, colocou-a nas costas do jacaré e depois a pendurou na xícara pelo rabo.

Provavelmente o jacaré, nesse contexto, representa esse “amigo” que bate em todos e ao pendurá-lo pelo rabo ele esteja manifestando o fato de não gostar dele.

Perguntei se ele brincava em casa e com quem gostava de brincar. Disse: “com o meu irmão, mas ele me bate e eu bato nele”.

Enfiou a lagartixa na boca do jacaré, como não coube, colocou uma onça que era menor. Colocou a onça dentro do carro, como não cabia, pegou um carro maior. Abriu e fechou bruscamente as portinhas de um carrinho.

Aparentemente conversou com o jacaré, mas falou muito baixo e olhava para mim. Parecia que não queria que eu escutasse. Cortou os dedos e o rabo do jacaré. Depois colocou o jacaré de cabeça para baixo e começou a rir.

Perguntei:

- *O que a mamãe faz que te deixa feliz?*

Ele disse:

- *Papa*

- *E o que ela faz que te deixa triste?*

- *Não deixa eu por DVD.*

- *O que o papai faz que te deixa feliz?*

- *DVD (Empurrou tudo com o carrinho e fez com que o jacaré mordesse o carrinho)*

- *O que ele faz que te deixa triste?*

- *Põe no jogo.*

Ficou um tempo parado e depois começou a brincar com o lego.

Obs: De acordo com a professora da sala, antigamente quando ele fazia algo de errado em casa sua mãe batia nele, como não estava adiantando ela passou a “tirar” coisas que ele gosta muito, principalmente o DVD.

Por meio das observações realizadas foi possível identificar que embora o menino se divertisse com a turma, frequentemente brincava sozinho e tinha atitudes para chamar a atenção da professora.

Nas intervenções com os brinquedos demonstrou um sentimento de raiva pela figura masculina (pai), um amor pela mãe e professora que não davam-lhe o retorno esperado e a projeção nos brinquedos e nos amigos de atitudes dele (morder, bater).

Suas brincadeiras durante as intervenções sempre expressavam um sentimento de raiva (cortar, bater, furar, morder, derrubar), mas sempre começavam e terminavam com o lego (como uma fuga socialmente aceitável).

Ele gostava muito dos momentos de intervenção e algumas vezes ficava nervoso ou chorava ao ter que retornar para sala. Em entrevista posterior às intervenções realizadas a professora relatou uma melhora muito significativa no comportamento dele.

Em uma segunda conversa com os pais foi possível discutir algumas das observações realizadas. Estavam muito empenhados em ajudar o menino a melhorar o comportamento, já que as reclamações eram constantes. Mudaram alguns hábitos para ter um pouco mais de tempo com ele e seu irmão e pela primeira vez conseguiram tirar alguns dias de férias que conciliassem com a das crianças. Todas as intervenções realizadas em conjunto com a escola e a família resultaram na mudança do comportamento do menino que passou a agir de forma carinhosa com todos, nem parecendo ser a mesma criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança deve ter contato com o maior número de experiências possíveis que devem ser oferecidas em casa e na escola também. Exemplo: objetos que possa explorar de diferentes formas como mordedor, quebra-cabeças, brinquedos de encaixe, chocalho, entre outros.

Cabe também aos pais e professores acompanhar o desenvolvimento da criança supervisionando os programas de TV, as brincadeiras e jogos, garantindo sempre o diálogo e interação entre ambos sem perder, contudo a autoridade e nem reprimir a criança. “É tarefa dos pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle, ou por medo, assumirem elas próprias a autoridade”. (WINNICOTT, 2005, pág. 101)

Vale lembrar que os atos destrutivos não podem ser considerados isoladamente, pois nem sempre têm o mesmo significado e dependem de uma série de fatores, tais como experiência vivida e maturidade emocional. Mesmo assim, jamais se deve permitir que a criança agrida, bata ou chute outras pessoas.

Se pais e professores fizerem cada um sua parte, oferecendo as crianças atenção, carinho, educação, disciplina e atividades que proporcionem prazer e ao mesmo tempo favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, dificilmente a agressividade será um problema em casa e/ou na escola.

Tanto em casa como na escola a criança precisa ter o seu espaço. Mesmo em meio a outros irmãos ou coleguinhas de sala, ela precisa sentir que é amada e que é importante. Precisa ter espaço para falar, para brincar, para aprender e para amadurecer.

A escola, em especial de educação infantil, precisa ser um ambiente lúdico, que ofereça a criança oportunidades de brincar, de se expressar, de gastar energia, enfim, de desenvolver-se.

O Projeto foi de extrema importância para minha formação, posto que me sinto mais preparada para lidar com os problemas que surgirem em sala de aula e também vejo a pesquisa que desenvolvi anteriormente de uma forma mais complexa.

A escola percebeu que existem formas, bem mais simples do que se imagina, de ajudar as crianças com problemas de relacionamento, e que isso pode ajudar não só a criança em específico, mas todo o grupo escolar.

Educar uma criança é uma tarefa difícil que exige tempo, paciência, compreensão e muito carinho, tanto dos pais quanto dos professores. Aos poucos a criança ganhará capacidade e habilidade para lidar com o ambiente que a deixa com raiva, com medo, insegura etc.

REFERÊNCIA

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

WINNICOTT, D. W. **A Criança e o seu Mundo**. 6 ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 1982. 272 p.

_____. Privação e delinquência. In: **Natureza e origens da tendência anti-social**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 89-127.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição: Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital www.jahr.org, 2007.

DOTAÇÃO E TALENTO: COMPARAÇÃO DAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Jéssica Fernanda Lopes – UNESP Bauru – jessica.lyz@hotmail.com
Vera Lucia Messias Fialho Capellini – UNESP Bauru - vlmfcapellini@gmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial complementa e/ou suplementa a Educação Comum, mas não a substitui. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), os grupos pertencentes à Educação Especial são aqueles que englobam pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação e, portanto, têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O atendimento às pessoas com Dotação e Talento perpassa muitos desafios, visto que no Brasil a área é caracterizada pela fragilidade na formação docente, na efetivação de políticas públicas, na identificação e no atendimento especializado.

A literatura mostra que os pesquisadores ainda não chegaram a um consenso no que se refere à terminologia que deve ser utilizada para referenciar o grupo de pessoas com capacidade elevada. No Brasil, por exemplo, nos documentos legais e algumas publicações no meio acadêmico, utilizam-se concomitantemente os termos “altas habilidades”, que se relaciona mais diretamente ao desempenho do sujeito do que às suas características, enquanto o termo “superdotação” está relacionado às habilidades em grandes proporções (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1997).

Alencar e Fleith (2001) e Guenther (2012) reafirmam a inadequação da utilização do termo “superdotado”, em decorrência do prefixo “super”, que remete a um desempenho superior de uma pessoa, em todas ou diversas áreas do conhecimento, o que não procede, já que a dotação pode se manifestar em apenas um domínio da capacidade humana.

Guenther e Rondini (2012) afirmam que a expressão “altas habilidades” não é utilizada em nenhum outro lugar no mundo, uma vez que houve uma tradução inapropriada no Brasil da expressão *high ability*, ou seja, alta capacidade. Portanto, para as autoras, conceitualmente, levando em consideração a tradução literal, a expressão correta a ser

utilizada é “alta capacidade” ou “capacidade elevada”, que significa a presença de grande capacidade natural na constituição do plano genético de um ser humano.

Para Guenther (2012) a Dotação está relacionada à presença de uma capacidade natural, em algum domínio da capacidade humana, em grau mais elevado do que a média do grupo, relaciona-se diretamente a fatores genéticos. Defende ainda, que o talento, no sentido geral, significa uma capacidade adquirida intencionalmente, expressa em desempenho superior, conhecimento e habilidades visíveis, em um campo concreto de ação diferenciado no ambiente.

Guenther (2012) destaca a importância de utilizar os termos de maneira coerente conceitualmente e defende que, quando há equívocos conceituais, surgem problemas de compreensão. Neste caso em específico, pode gerar mitos na área educacional, o que impede a compreensão de profissionais que trabalham diretamente com esta população, prejudicando o atendimento da mesma.

Hany (1993) ressalta que existem aproximadamente cem definições de "boa dotação". Estas estão relacionadas a constructos psicológicos (inteligência e criatividade), associado ao bom desempenho acadêmico. No entanto, observa-se por meio da literatura da área, que não há uma teoria universalmente aceita para conceituar o fenômeno da dotação (ALENCAR, 1986; VIRGOLIM, 1997; FLEITH, 1999; GUENTHER, 2000; FREEMAN; GUENTHER, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001).

Ainda hoje, mesmo com o avanço das pesquisas, tal fenômeno é permeado por mitos e a sociedade continua a nutrir visões equivocadas sobre a população com capacidade elevada (SOLOW, 2002; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Este problema intensifica-se à medida que o acúmulo de conhecimento na área fica concentrado na Universidade e no meio acadêmico, ou seja, o conhecimento não chega à escola e aos profissionais que trabalham com essa população, bem como, a comunidade de modo geral, e quando chega aos profissionais tal conhecimento, as discussões acontecem e, no entanto, pouco observa-se da consolidação de ações práticas.

Autores como Gagné (2009), Renzulli (1986), Sternberg (1996) e Landau (1990) defendem a perspectiva de que as pessoas com Dotação e Talento apresentam uma habilidade inata que pode ser aprimorada no meio ambiente em que estão inseridas.

A identificação de alunos com dotação e talento é um processo fundamental, pois não é possível oferecer atendimento especializado sem que sejam identificados. Contudo, no Brasil, os investimentos nesse processo são escassos, o que denota o descaso

com tal população, algo que não deveria acontecer, já que as pessoas com dotação e talento, assim como todas as outras, têm direito a uma educação que respeite e valorize suas capacidades.

Acredita-se que o trabalho de identificação deve ser realizado também pelos professores, já que estes tendem a ficar um longo período de tempo com os alunos, podendo perceber e acompanhar diariamente seus talentos. Porém, há impedimentos que dificultam a realização dessa tarefa. Em estudo recente, Capellini e Rodrigues (2012), destacam que os professores pautam seus conceitos sobre as pessoas com dotação e talento em mitos.

Angoff (1989), Gagné (1999) e Guenther (2011), acreditam que para identificar possíveis sinais de talento é necessário que haja observação sistemática, realizada por pelo menos três pessoas independentes, em situações variadas. O processo de identificação de alunos mais capazes não é simples e exige um cuidado minucioso, bem como, a escolha de instrumentos adequados, para que a margem de erro na identificação seja a menor possível.

No processo de identificação a pessoa deve ser vista como um ser único, com características próprias, capacidades diferentes e formas de pensar e de aprender diversificadas, ou seja, a identificação é um procedimento individualizado e requer cuidado.

Acredita-se que, para uma melhor identificação, é necessário reunir diversificados instrumentos, bem como diferentes fontes de informação (professores, pais, amigos, a própria pessoa, psicólogos, dentre outros).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevê atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, de modo que a Educação Especial atue de maneira articulada com a Educação Comum.

Observa-se a existência de inúmeros documentos legais que legitimam os direitos das pessoas dotadas e talentosas, no entanto, tais direitos nem sempre são legitimados na prática, uma vez que, grande parte dessa população não tem acesso ao atendimento que lhe é garantido por lei.

O atendimento às pessoas dotadas e talentosas configura-se como uma causa angustiante, que incomoda e causa indignação a profissionais que se dedicam a essa área, bem como, as famílias dessa população, pela sua escassez. Atualmente no Brasil, existem poucas iniciativas e programas que se dedicam ao atendimento desse público, que estão longe de contemplar todas as cidades e a demanda necessária (GUENTHER, 2012).

O descaso e a negligência no quesito atendimento acontecem, frequentemente, as nossas vistas, mesmo sendo o Atendimento Educacional Especializado um direito, previsto na legislação brasileira a essa parcela da população. Nesse contexto, grande parte daqueles com capacidade elevada continuam à margem, continuam sendo excluídos e esquecidos, sem serem identificados e atendidos, assim como vem sendo feito durante toda a história (GUENTHER, 2012).

Segundo Guenther (2006), é preciso buscar estratégias didáticas como aceleração, enriquecimento, sofisticação e novidade, cabendo ao professor identificar as possibilidades e dificuldades de cada aluno, propondo ações pedagógicas direcionadas às suas necessidades e especificidades. No entanto, há carência de investimentos em formação docente e também em formação especializada; atualmente não há, no Brasil, profissionais suficientes para atendimento da demanda nacional, bem como programas de identificação e atendimento para alunos com dotação e talento.

O enriquecimento curricular abrange desenvolvimento de atividades que objetivam aumentar e aprofundar os conhecimentos dos alunos na área de seu interesse. Já a aceleração requer a transferência de um aluno com dotação para turmas que estejam em anos mais avançados (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014).

A aceleração implica que o aluno cumpra o programa escolar em menor tempo, entrando mais precocemente na escola ou, então, saltando para séries subsequentes (GUENTHER, 2009; DAURIO, 1979).

A escola possui o papel de promover o desenvolvimento do potencial dos alunos dotados, por meio de projetos educacionais. Observa-se que no ambiente escolar esse potencial não tem sido bem aproveitado e desenvolvido, uma vez que, o que é oferecido a esses alunos não apresenta nenhum diferencial ao que se oferece aos demais, ou seja, àqueles considerados na média (GUENTHER, 2012).

Existe a evidência de que há dotação e talento em todos os grupos sociais, (FREEMAN, 1997), inclusive em grupos considerados pobres e marginalizados, que é uma parcela da população, que, muitas vezes, não recebem nenhum atendimento educacional. Dessa maneira, milhares de talentos acabam não se manifestando e se perdem ao longo da vida, por não encontrarem meios e situações favoráveis para o desenvolvimento de toda sua capacidade.

Nesse contexto, a educação possui papel determinante no que se refere ao desenvolvimento de potenciais e no processo de evitar que talentos sejam perdidos, bem

como investir na identificação, ou seja, descobrir sinais de dotação e talento, em seus alunos.

A formação inicial e continuada de professores representa um fator determinante para a construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas. Observa-se com frequência nos discursos dos professores a preocupação com a formação relacionada aos conteúdos da Educação Especial, que são oferecidos de maneira insuficiente, isso quando são oferecidos nos cursos de formação. Tal fragilidade formativa acaba nutrindo um sentimento de despreparo e inclusive de rejeição à implementação da Educação Inclusiva (OLIVEIRA, 2007).

Verifica-se que a formação de professores voltada para a Educação Básica, em grande parte, é oferecida de maneira fragmentada e desarticulada no que se refere a teoria e a prática, bem como, a defasagem quanto à contextualização da teoria com o cotidiano escolar, onde os professores em formação irão atuar (GATTI, 2010).

Gatti (2008) ressalta em seus estudos a precariedade da formação oferecida nos cursos de licenciaturas, assim como, a inadequação destes para a constituição de uma base sólida para a atuação profissional dos futuros professores. Nesse sentido, observa-se que as instituições de ensino superior encontram dificuldades significativas no processo de proporcionar conhecimentos básicos aos seus alunos. Tal contexto impulsiona, também, o crescimento dos cursos que oferecem formações continuadas.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação inicial e continuada são igualmente importantes para a atuação docente. A primeira oferece bases teóricas e algumas vezes práticas, sobre os saberes necessários a um professor, permitindo a sensibilização para alguns conteúdos relacionados à educação, em que poderá ser incluída a Educação Inclusiva, por exemplo. No entanto, é no cotidiano escolar ao longo da prática e serviço que esses conteúdos podem ser assumidos, efetivados e refletidos. A segunda, por sua vez, acontece concomitantemente à atuação do professor e auxilia no suprimento de fragilidades relacionadas aos conteúdos, que podem não ter sido abordados ou trabalhados adequadamente na formação inicial.

Ainscow (1997) salienta que o professor, por meio de sua formação, pode aprimorar a capacidade de reflexão crítica, sobre as situações cotidianas do ambiente escolar. Nesse sentido, essa etapa é fundamental para o processo de implementação da Educação Inclusiva.

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) trouxe em seu texto o incentivo a programas de formação continuada, utilizando também os recursos de Educação a Distância (EaD). A partir da previsão em legislação dessa modalidade de ensino as iniciativas relacionadas à formação à distância ampliaram-se significativamente no decorrer dos anos. Atualmente, há aumento significativo de cursos oferecidos a distância, como suporte da comunicação pedagógica. Em decorrência desse processo de transformação no cenário educacional, no que se refere ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), é fundamental que tal aspecto seja analisado e discutido amplamente.

Acredita-se que um dos problemas dos cursos a distância relaciona-se “a falta de interatividade do processo de aprendizagem, devido à dificuldade dos alunos de trocarem experiências e dúvidas com professores e colegas, o que desestimula e empobrece todo o processo educacional” (ALVES, 2003, p. 6). No entanto, tal cenário de dificuldade na interatividade passou por modificações, evoluindo, sobretudo pelo fato de haver difusão das tecnologias de comunicação em rede.

Nesta perspectiva, pretendeu-se elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores da Rede Municipal de Bauru, nas modalidades presencial e a distância, sobre dotação e talento e comparar os resultados de ambos.

2.METODOLOGIA

A etapa preliminar deste estudo envolveu os procedimentos éticos, sendo o projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil sendo aprovado de acordo com o protocolo CAAE 30352714.0.0000.539. Posteriormente, o projeto foi submetido à Secretaria Municipal de Educação do município de Bauru/SP para avaliação, obtendo a aprovação.

Assim, a proposta do Programa de Formação Continuada (presencial e a distância) foi divulgada no caderno de programação semestral, contendo todos os cursos de formação oferecidos durante o semestre vigente. Como todos os professores da rede recebem tal caderno de programação, àqueles interessados em participar do Programa, realizaram suas inscrições diretamente na Secretaria Municipal de Educação, sendo classificados por ordem de procura. Posteriormente, as fichas de inscrição dos professores foram repassadas as pesquisadoras.

Foram realizadas 18 matrículas na turma presencial e 30 na turma EaD. Dentre os participantes encontravam-se professores da sala de aula comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, ciclos I e II), professores especialistas da Educação Especial, coordenadores e diretores.

O critério para inclusão dos participantes na pesquisa foi a entrega de todas as atividades e instrumentos durante o Programa de Formação. Portanto, seguindo esse critério, considerou-se os dados de 16 participantes da turma presencial e 17 participantes da turma EaD, que entregaram todos os instrumentos respondidos ao longo da coleta de dados.

O Programa de Formação Continuada aconteceu por meio da plataforma de EaD da Prefeitura Municipal de Bauru/SP, para a turma inscrita na modalidade à distância. É uma ferramenta específica para a realização dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, de simples manuseio, permitindo que o curso fosse organizado de maneira adequada.

Quanto à aplicação do Programa na modalidade presencial, os encontros ocorreram uma vez por semana na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru/SP, no período noturno, com duração de três horas, totalizando 17 encontros.

O Programa de Formação Continuada sobre Dotação e Talento foi elaborado com carga horária de 52 horas, compreendendo atividades de cunho teórico e prático e aplicado nas duas modalidades de ensino concomitantemente: presencial e a distância.

Antes do início do Programa de Formação os participantes responderam a um instrumento (pré-teste), sobre conteúdos que foram trabalhados durante a formação. Ao término do Programa os participantes responderam ao mesmo instrumento (pós-teste).

Utilizou-se enquanto enfoque da pesquisa o qualitativo. Enquanto técnica de análise dos dados utilizou-se a estatística.

Para a análise estatística utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Empregou-se para comparação entre os grupos (turma EaD e presencial), a Prova de Mann-Whitney. Para os cálculos entre grupos, foram comparados os dados dos participantes da turma presencial obtidos no pré-teste com os dados dos participantes da turma EaD obtidos no pré-teste e, da mesma maneira, realizou-se com o pós teste das duas turmas.

Para a análise estatística intragrupo, objetivando a verificação da significância das diferenças dos dados de cada grupo com ele próprio, antes e depois da intervenção,

utilizou-se o teste de Wilcoxon. Portanto, para os cálculos intragrupos foram comparados os dados dos participantes obtidos no pré-teste com os dados desses mesmos participantes no pós-teste.

Na escala do pré e pós-teste, foi atribuído o valor de 1 para acerto em cada uma das questões e o valor de 0 para respostas incorretas em cada uma das questões. Dessa maneira, os escores para cada questão do pré e pós-teste de cada grupo, podia variar entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo a média chegar de 1, maior o número de acertos, portanto, melhor o desempenho daquele grupo. Todos os cruzamentos e análises foram feitos pergunta a pergunta.

O nível de significância adotado em todos os testes foi de 0,05, ou seja, consideraram-se diferenças estatisticamente significantes aquelas cujo “valor de p” obtido, foi menor que 0,05.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Resultados da comparação entre grupos (turma EaD e Presencial)

Uma das etapas da análise estatística de dados constituiu em verificar se há diferença estatisticamente significativa entre os grupos (presencial e EaD) pergunta a pergunta do instrumento no pré e pós teste. Os resultados indicam que os grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significantes em nenhuma das perguntas do instrumento, sendo que no pré-teste obteve-se ($p=0,5$) e no pós-teste ($p=0,7$), ou seja, os grupos puderam ser considerados equivalentes tanto no início quanto ao final da intervenção, de acordo com o teste de Mann-Whitney. No entanto, as médias de desempenho faz duas turmas (presencial e EaD), aumentaram após a participação no Programa de Formação Continuada.

3.2 Resultados da comparação intragrupos (turma EaD e Presencial)

Foram comparados os dados da turma presencial no pré-teste com os da turma presencial no pós-teste, e do mesmo modo, com a turma EaD, ou seja, antes e depois do Programa de Formação Continuada de cada turma, para verificar seu efeito para cada grupo, utilizando a prova de Wilcoxon. A diferença encontrada foi estatisticamente significativa nas duas turmas com ($p= 0,027$) na turma presencial e com ($p= 0, 004$) na turma

EaD. Os resultados reforçaram a hipótese de que a formação produziu mudanças nas respostas e concepções dos professores, no que se refere às questões dos instrumentos e conteúdos trabalhados na intervenção.

Stainback e Stainback (1999), Brandão (2010), Lopes (2012), Nóvoa (1992) e Capellini (2014) destacam em seus estudos a necessidade e importância dos espaços de formação continuada. Os resultados encontrados demonstram, que a formação teve impactos positivos, no que se refere a ampliação do conhecimento dos participantes, sobre os conteúdos trabalhados. Os espaços de formação precisam permitir aos professores, além de desenvolver conhecimentos, que entrem em contato um com os outros, de maneira a expor seus medos, angústias, para que possam tomar consciência, encontrar formas de lidar com suas dificuldades e desafios em grupo e ter vivências mais positivas no que se refere à inclusão de todos os alunos.

CONCLUSÕES

Considera-se o problema escolhido para este trabalho como importante para a Educação, uma vez que é necessária a discussão sobre a efetividade das formações continuadas e suas respectivas modalidades (presencial e a distância).

Na análise estatística intragrupo, ou seja, aquela realizada a partir dos dados das turmas antes e depois da formação, comparado ao desempenho delas mesmas, encontrou-se significância estatística, o que indica ampliação significativa de conhecimento das duas turmas ao final da formação sobre o tema da Dotação e Talento.

Estatisticamente, os resultados mostraram que ambas as turmas se mantiveram com desempenhos equivalentes tanto no início, quanto ao final do curso, portanto, não houve diferença estatística significativa nos resultados entre os dois grupos.

A partir dos dados expostos nesta pesquisa infere-se que a EaD, assim como a educação presencial, é uma possibilidade que pode trazer contribuições para a formação continuada de professores se bem organizada, planejada, aplicada e avaliada, de modo que o objetivo não seja a eliminação de mediação pedagógica, a industrialização do ensino, e, a formação de professores em série, mas sim a democratização e ampliação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1997.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: EPU, 2001.
- ANGOFF, W. The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences. **American Psychologist**, v. 43, n.9, pp. 713-720. 1989.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> > Acesso em: 10 set. 2013.
- DAURIO, S. P. Educational enrichment versus acceleration: a review of the literature. In: GEORGE, W. C; COHN, S. J; STANLEY, J. C. (Eds.). **Educating thegifted: acceleration and enrichment**. p. 13–63. 1979.
- FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com AH/S**, v. 1 - Orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.
- _____. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelos de estimulação. **Cadernos de Psicologia da SBP**, v. 5, pp. 37-50, 1999.
- FREEMAN, J. **Recientes hallazgos en el desarrollo de la superdotación**. Conferencia del Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y el Talento.

Madrid, 14-16 de julio, 1997.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo, EPU, 2000.

GAGNÉ, F. My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 22, pp.109-136, 1999.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B & STAMBAUGH, T. (Eds.). **Leading change in gifted e education: the festschrift of Dr. Joyce VanTassel- Baska**. Prufrock Press: Waco, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Crianças dotadas e talentosas: não as deixem esperar mais!** Minas Gerais: LTC, 2012.

_____. **Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico**. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/810/554>> Acesso em: 24 mar. 2014

_____. **Capacidade e Talentos: um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTHER Z.; RONDINI, C. A. **Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades. Uma**

sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ.**, vol. 28, n1, p. 231-266, 2012.

HANY, E. A. Methodological problems and issues concerning identification. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.). **International hand book and development giftedness and talent** (pp. 209-232). Oxford: Pergamon Press, 1993.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 1990.

LOPES, J. F. **Concepções de alunos com e sem necessidades educacionais especiais sobre sua escola: análise da prática docente e das condições do processo de inclusão educacional**. 2012. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

LOPES, J. F.; LENHARO, N.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência e Sociedade**, v 3, p. 40-48, 2014.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. (Org.). **The triad reader**. Creative Learning Press: Mansfield, p. 2-19, 1886.

RODRIGUES, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Bauru/São Paulo**. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

SOLOW, R. **Parent's conception of giftedness**. *Gifted Child Today*, v. 24, p. 14-22, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STERNBERG, R. J. **Successful intelligence**: how practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster, 1996.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 1, pp 173-183, 1997.

O PROJETO EDUCULTURA E A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Fulvio Frederico Pacheco dos Santos – SME Curitiba - fulvioorbital@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O projeto Educultura surgiu como uma intercessão entre as secretarias de educação e cultura, por intermédio de ações voltadas aos profissionais da Rede Municipal da Educação de Curitiba, que ampliam seu repertório cultural por meio da fruição de espetáculos, publicações, eventos, cursos e outros projetos. Dessa forma as entre cultura e educação conduzam um efeito assertivo na aprendizagem dos estudantes tutorados por estes profissionais.

O projeto é substancial ao potencializar repertórios que continuamente difundem nas escolas, amplificando competências, que no âmbito artístico-cultural muitas vezes se resumem à indústria cultural e à grande mídia.

2. METODOLOGIA

2.1. A Cultura no contexto do Educultura

Neste relato de experiência do projeto Educultura, discorreremos a cultura a partir do conceito de Laraia, no livro “Cultura: um conceito antropológico” que a traz como o desencarceramento de um conceito ampliado do campo das artes visuais, dança, literatura, comunicação, teatro, música e outras modalidades relacionado à tradições, erudições, cidadania, sustentabilidade, patrimônio cultural e outros campos que podem adentrar as escolas, inserindo as suas especificidades nas mais variadas questões pedagógicas.

Julgando manifestações artístico-culturais, como embriões do projeto de formação continuada Educultura, para a concepção de uma sociedade de maior apreço, citamos o papel destas segundo Teixeira Coelho (COELHO, 2004), que declara que a ampliação intelectual e depois dela as preferências e gostos, estão coligados a cultura que o indivíduo adquiriu ao longo de sua vida. Esse acervo intelectual conforme Coelho precisa estar em constante construção, através das mais variadas fontes, muita delas apresentadas no ambiente educacional, o que é o

caso do ambiente educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba onde o projeto Educultura está contribuindo gradativamente.

Assim voltamos a Roque Laraia (LARAIA, 1995) que nos trás a problemática da falta deste processo de construção cultural, e como ele pode ser nocivo. Ele exemplifica que indivíduos sem contato com culturas diversificadas, costumam ter opiniões restritas e engessadas de pensamento, voltadas ao preconceito relacionados à diversidades como necessidades especiais, étnicas, religiosas, sexuais. Laraia reforça sua conjectura do preconceito como falta de acesso ao produto artístico cultural, exemplificando com o um exemplo positivo, o de culturas como a indiana e de tribos indígenas norte americanas que através da sua educação e tradições culturais, consideram homossexuais pessoas dotadas de propriedades mágicas e desta forma muito respeitadas. Alfons Martinell Sempere (TEIXEIRA, 2011) lista outras questões prejudicadas em sociedades com déficit de cultura como: a criação, a identidade, a participação, a prática e a inovação.

A cultura que prevalece em grande parte da sociedade brasileira é a cultura imposta pela mídia é o que aponta a pesquisa: “Públicos de Cultura: hábitos e demandas” (SESC FPA , 2013), realizada pelo Sesc, em parceria com a Fundação Perseu Abramo, o brasileiro não tem o costume de frequentar espetáculos culturais, como dança, música e teatro. Ainda segundo a pesquisa, 58% dos entrevistados gasta o tempo livre durante a semana ficando em casa dos quais 40% apenas assistem TV. Isso reforça o que Jimenez (COELHO, 2011) nos traz, que a falta de formação do gosto faz com que a sociedade fique limitada ao âmbito do mercado: repertórios oferecidos pela pirataria nas ruas, novelas, filmes de ação hollywoodianos. Muitas vezes essa cultura comercial é supervalorizada pela maior parte das pessoas e o preconceito cultural é com a própria a cultura local, sendo que estranhamento vem em relação à sua própria raiz. Podemos exemplificar essa supervalorização da cultura globalizada norte americana e do preconceito, quanto as culturas de raiz através do relato do professor guarani Algemiro Poty, que segundo Freire (2003) faz um trabalho de auto valorização com os indígenas guaranis do Rio de Janeiro e tem seu trabalho destruído quando o índio, orgulhoso de ser Guaraní é tratado com preconceito e seu artesanato desprezado pela sociedade branca que valoriza geralmente as manifestações estrangeiras. O projeto Educultura busca alterar essa realidade, enriquecendo o repertório cultural dos profissionais da educação, geralmente com repertório local. Esse professor pode ser um multiplicador desta cultura e inclusive da própria valorização do acesso a manifestações artístico-culturais.

Segundo MARCHESI (2008), a atitude inicial de todos os professores deve ser o reconhecimento e valorização da identidade cultural dos alunos à partir das suas raízes. “Esse reconhecimento exige sensibilidade e respeito às diferenças culturais (...) é preciso incorporar isso no olhar, na atenção, nas relações sociais e nas ações educativas.” (MARCHESI, 2008, pág. 91). Voltando à pesquisa do Sesc também vemos o enfraquecimento da arte erudita no Brasil pois das 2.400 pessoas entrevistadas em setembro de 2013, em 25 estados, mais da metade (61%) nunca havia assistido a uma peça teatral. O índice chega a 89% quando se trata de concertos de ópera ou música clássica; 75% em dança; e 71% em exposições de pintura e escultura em museus (SESC FPA, 2013).

Uma outra pesquisa (UNESCO, 2004), aplicada em todo Brasil, mostra a necessidade de projetos públicos de ampliação cultural de docentes como o Educultura. Esta pesquisa da UNESCO levantou informações sobre o consumo cultural e as preferências e atividades culturais. Sobre a ida de docente em eventos e atividades culturais: 62,1% nunca foram a um concerto de música erudita, 17,4% *nunca* foram ao teatro, 14,8% nunca foram a um museu, 8,6% nunca visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% nunca foram ao cinema. Segundo Botelho “ basta que haja o encontro entre a cultura erudita, e o público para que haja desenvolvimento sociocultural. A preocupação é garantir que cada vez mais pessoas das classes menos favorecidas possam frequentar teatros, galerias e salas de cinema...” (BOTELHO, 2001, p.14).

O Legado do projeto Educultura é a fruição artístico- cultural dos professores e educadores com a ideologia da multiplicação pois segundo Zhou Nanzhao “A Educação é o vetor que transmite a cultura, ao passo que a moldura educacional da educação e ocupa o espaço essencial em seus conteúdos.” (NANZHAO, 1996, pág. 61). A história nos mostra que a coesão entre Cultura e Educação realizada pelo estado foi grandiosa. Segundo Gemma Riburgent (COELHO, 2011) a Espanha aproveitou essa sinergia entre educação e Cultura de forma negativa, mas muito eficaz durante a ditadura entre 1939 e 1976, “a música, durante a ditadura franquista, foi usada como um instrumento doutrinário foram as ensinadas nas Frentes de Juventudes, organizações criadas pelo ditador Francisco Franco para formar jovens que seguissem sua doutrina.”(ABRÃO, 2010, pág. 77).

RIBURGENT diz “A escola deve ser defendida como espaço de formação de futuros trabalhadores onde é indiscutível que a prática cultural e artística contribui para potencializar a capacidade criativa vinculada à inovação que é tão requisitada, hoje, pelo mundo dos negócios e das empresas.

2.2 Origens, desdobramentos e operacionalização do Projeto Educultura:

No início de 2013 a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC), criou o projeto Educultura com o objetivo de ampliar culturalmente o repertório dos profissionais da Rede Municipal de Educação. O planejamento deste projeto como uma ação de formação continuada não foi concebido apenas como um agrado aos professores, mas como uma política pública de desenvolvimento cultural da sociedade. A melhor forma de fomentar o desenvolvimento cultural da população deve ser segundo Daniele CANEDO (2013) a preocupação com as políticas culturais, ou seja, ampliar o acesso aos bens, serviços e equipamentos culturais ou incentivar a participação e a organização autogestiva da população e o professor é um formador de opinião e por isso ponto chave como fomentador, ações concretizadas através do projeto Educultura.

O ponto de partida do projeto, no início de 2013, foi uma série de 10 projetos culturais da SME, criados pela coordenação do atual Educultura, para viabilização de uma empresa privada, no início da nova gestão municipal dentro do departamento de Tecnologia e Difusão Cultural - ETD da SME. Os projetos neste primeiro momento ficaram no papel, mas pouco tempo depois, a maior parte deles, como a realização de grafittis nas escolas, idealização de gibitecas e de vários cursos como os de Violão e cinema e concertos para professores, acabaram acontecendo posteriormente através do próprio Educultura ou de outras ações do setor gestor do projeto, a Difusão Cultural. Um destes projetos se chamava : “Ampliação Cultural para Profissionais da Rede Municipal de Ensino”, e já continha as linhas gerais e conceitos do atual projeto Educultura, e se concretizou à partir do convite da Fundação Cultural de Curitiba - FCC com o objetivo de firmar parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Dessa interlocução adaptou-se e definiu-se os atuais objetivos do projeto que são: promover a qualidade de trabalho a partir da ampliação cultural aos profissionais; incentivar o acesso a espaços culturais; fomentar a valorização da cultura local; estabelecer relações entre as práticas em sala de aula e o movimento cultural da cidade, entre outros.

O projeto assim, desde sua eclosão, disponibiliza ingressos, publicações e cursos para fruição de atividades artístico-culturais. Também se busca formar plateias e cultivar o interesse de todos os profissionais que atuam nessa Secretaria, por meio de subsídio de ingressos para espetáculos. Pretende-se, dessa forma, cultivar o interesse e incentivar essas pessoas a usufruírem desses eventos.

A FCC, é o órgão municipal responsável pela política pública municipal de cultura, atuando com os setores privados e as organizações não governamentais com atividades estão voltadas

para atender às demandas sociais, promovendo a produção e o acesso a bens e equipamentos culturais. A FCC também órgão municipal de Curitiba é o maior parceiro do projeto, pois disponibiliza produtos culturais por ele subsidiados por meio de leis de incentivo fiscal, fundos para investimentos diretos. A FCC também fornece o acesso aos seus espaços culturais como: museus, cinemas, teatros. Pode-se citar como os locais mais frequentados: o Teatro Paiol, TUC (Teatro Universitário de Curitiba), Cleon Jacques (Teatro do Centro de Criatividade de Curitiba), Capela Santa Maria (Espaço de espetáculos voltados à música erudita), Circo da Cidade, Dr Botica (Teatro de bonecos), Antônio Carlos Kraide (Teatro do Portão Cultural). Além de ingressos para espetáculos teatrais, musicais e filmes, a FCC disponibiliza livros, CDs, workshops também produzidos por meio de projetos de incentivo. Completar com curso da FCC.

O projeto também possui parcerias com outros órgãos afins como: MON (Museu Oscar Niemeyer, o Sesc Paço da Liberdade, Teatro Guaira, Biblioteca Pública do Paraná BPP, Centro Guido Viaro, Teatro Regina Vogue, e a FAP (faculdade de artes do Paraná).

Beneficiam-se do projeto Educultura, todos os profissionais da SME: educadores, professores, pedagogos, dirigentes escolares, apoios administrativos, secretários escolares e auxiliares de serviços escolares que recebem seus ingressos à partir da inscrição através do link educultura no portal cidade do conhecimento, o portal da secretaria Municipal da Educação ou diretamente em suas escolas, no Centro de Formação Continuada ou em eventos da Secretaria de Educação. O endereço virtual: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educultura/3865>, divulga, realiza inscrições e promove interações entre os profissionais e a programação cultural da cidade de Curitiba. Considera-se como interações: a divulgação da programação cultural, notícias e informações relacionadas às ações do projeto, divulgação de relatos das práticas culturais dos professores em sala de aula, muitas vezes resultado da própria ampliação Cultural, contatos com a equipe que gerencia o projeto e demais detalhes do projeto.

2.3 Cursos:

O grande objetivo do projeto Educultura é o aprimoramento cultural como formação continuada dos profissionais da educação. Simonian (2009, p. 47) cita que a qualidade na formação dos professores é um fator condicionante da qualidade da formação dos estudantes. Assim o projeto desenvolveu e ofereceu através da coordenação na Difusão Cultural, cursos artístico/culturais nas mais variadas linguagens: Gravuras, Fotografia, Serigrafia, Quadrinhos,

Cerâmica, Técnica Vocal, Violão Popular, Violão Erudito, Narração, Leitura Dramática, Teatro de Bonecos, Dança Circular e Dança Contemporânea.

Desta forma os cursos, oferecidos aos profissionais da rede, não foram necessariamente criados com o objetivo de viabilizar o uso na Unidade Escolar, mas acaba subsidiando os profissionais na criação de projetos alternativos de trabalhos, utilizando as linguagens oferecidas pelo projeto como recurso didático. Os cursos do projeto são finalizados com produtos culturais como curta metragens, audiolivros e exposições de gravuras no decorrer de 2014 acontecerá o Festival Educultura vinculado à Bienal de Artes da Rede Municipal de Educação, reunindo e apresentando todos estes produtos finais.

2.4 A Semana Cultural e a Semana Literária Cultural

A Semana Cultural é um desdobramento do projeto Educultura, idealizada pela coordenação do projeto no ETD / SME, à partir do orçamento estabelecido em gestões anteriores de apresentações musicais que aconteciam como aberturas das palestras nas semanas pedagógicas da rede municipal de educação. Estas apresentações musicais não eram devidamente valorizadas, por não serem o real motivo da presença dos professores nas palestras. Elas eram oferecidas aleatoriamente e muitas vezes os profissionais não prestavam atenção.

Dentro do contexto do projeto Educultura, o profissional sai de casa especificamente para assistir a apresentação cultural, ao longo de uma semana. Na semana Cultural todos os profissionais da SME assistem as apresentações e não apenas os professores. Essas pessoas inscrevem-se de acordo com a agenda organizacional de sua unidade de trabalho, em consonância com a programação das atividades.

A Fundação Cultural de Curitiba organiza a programação da Semana Cultural, disponibilizando os seus espaços e alguns espetáculos gratuitamente viabilizados por parcerias e seus editais, O restante dos eventos e espaços da programação são viabilizados pelo orçamento da Secretaria Municipal de Educação.

A Semana Cultural contou com 265 eventos: espetáculos, exposições e oficinas que envolvem a música, o teatro, a dança, as artes visuais, patrimônio histórico, o circo, quadrinhos e literatura em 45 espaços culturais. Segundo relatos de produtores culturais envolvidos nessas ações, alguns profissionais, que constituíram as plateias da Semana Cultural, retornaram fora da agenda do evento para assistir outros espetáculos, que foram divulgados durante a Semana Cultural.

A Semana Cultural, assim como o Projeto Educultura como um todo, pretende fortalecer hábitos, que fortaleçam os profissionais da SME, enquanto plateia, que usufrui da vida cultural da cidade.

A Semana Cultural repercutiu de forma muito positiva na Secretaria Municipal de Educação tanto que em 2014, foram organizadas duas Semanas Culturais, a segunda edição da Semana Cultural e uma focada em eventos literários, a Semana Cultural Literária que disponibilizou 36 mil ingressos aos profissionais da Educação.

2.5 Arte por toda parte

O projeto de promoção de cultura entre os profissionais da RME repercutiu de tal maneira, havendo a necessidade de ampliação para os estudantes da RME. Desta maneira foi criado o Projeto **Arte por Toda Parte**, que visa ampliar o capital cultural dos estudantes de todos níveis da RME, por meio da disponibilização de atividades artístico/culturais presentes nos espaços culturais da cidade tais como: idas a espaços culturais, oficinas e a vinculação de vídeos aulas no portal cidade do conhecimento, onde os estudantes apreendem as mais variadas modalidades artísticas. FTD, Circo da Cidade, etc...

2.6 Criando Arte Vídeos

Para promover experiências lúdicas de ampliação cultural para servidores municipais da educação e seus alunos, as equipes dos projetos EduCultura e EduTecnologia, se uniram na produção e divulgação de vídeos com práticas artísticas. Os vídeos curtos, que pela internet, oferecem opções tanto para iniciantes quanto para aqueles já acostumados à produção artística. Os vídeos são vinculados pelo site da Secretaria Municipal da Educação, no endereço www.cidadedoconhecimento.org.br e no You Tube pelo perfil: <https://www.youtube.com/user/fulviopacheco>. As produções apresentam dicas para a produção de personagens no estilo *toy art*, técnicas de stencil, quadrinhos, fantoche, Marionetes, origami, mosaico, xilogravura e a produção de instrumentos musicais com sucata também serão ensinadas nos vídeos que compõe a série. O vídeo apresenta os materiais necessários, além de indicar os moldes necessários. Os temas para a série foram selecionados entre as mais procuradas nas oficinas oferecidas pelo EduCultura .

2.7 O Educultura como política públicas de fomento cultural de Curitiba:

Segundo Botelho (BOTELHO, 2001, p.14), basta que haja o encontro entre a cultura erudita, e o público para que haja desenvolvimento sociocultural. A preocupação do projeto Educultura, enquanto difusor público de cultura é ser o intercessor entre Educação e Cultura garantindo que cada vez mais pessoas, principalmente das classes menos favorecidas, possam frequentar teatros, galerias e salas de cinema. O projeto surgiu com o intuito de impulsionar esse desenvolvimento cultural da população, o que segundo Daniele Canedo (2013), é a preocupação com as políticas culturais, com a ampliação do acesso aos bens, serviços e equipamentos culturais a melhor forma de difusão cultural para sociedade.

A Fundação Cultural é o órgão municipal que em Curitiba apoia e mapeia a produção de expressões culturais diversas através de leis de incentivo fiscal, fundos para investimentos diretos e outros mecanismos de transferência de recursos. O Educultura acaba sendo uma forma da Fundação Cultural de Curitiba beneficiar artistas em situações como a remuneração por serviços prestados na Semana Cultural. O Educultura muitas vezes, também já foi responsável por trazer público para peças e demais eventos culturais que tinham pouco ou nenhuma procura. A Secretaria de Educação através do projeto Educultura controla uma sólida política de formação de plateias, subsidiando ingressos para os espetáculos, oferecendo ao público a oportunidade de assistir à ação cultural buscando cultivar o interesse de seus profissionais em aproveitar essa oportunidade.

Segundo Isaura Botelho (2001, p.14) políticas de redução dos preços ou a gratuidade não são capazes de alterar as desigualdades culturais. Segundo ela a experiência da aplicação das políticas de formação de plateia, mostrou que tais ações não são eficientes se consideradas isoladamente. A questão da transversalidade da cultura com a educação, sempre deve ser pensada na elaboração das políticas culturais, desta forma é essencial que a educação seja levada em consideração na elaboração de políticas que pretendam aperfeiçoar a construção cultural dos docentes da cidade e conseqüentemente da qualidade de vida da população na construção da sua cidadania, na escola. A Fruição proporcionada pelo Educultura e a valorização dos artistas locais levam ao estudo e incorporação destes no cotidiano do docente e nos planejamentos do professor e em seu trabalho em sala de aula, Pois segundo Herbert José de Souza o Betinho “Um país não muda pela sua economia, sua política e nem mesmo sua ciência; muda sim pela sua cultura”. (Gazeta do Povo, 2010)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações de acesso de cultura, desenvolvidas pelo projeto mesmo antes do seu lançamento em abril de 2013 até o presente momento, contemplaram disponibilizaram 100.000 vezes os profissionais da prefeitura municipal da educação e seus acompanhantes.

Em relação a estes números, um dos maiores problemas do projeto é a quantidade de profissionais que se inscrevem através da página virtual do Educultura para receber os ingressos e não comparecem no espetáculos. Mas esta porcentagem de perda dos ingressos que era em média era de 60% a 50% no início do projeto, gradualmente vem diminuindo e atualmente, conforme o projeto fica mais popular dentre as escolas da rede.

Mas constatamos, através de um vídeo institucional do projeto, pelos depoimentos dados pelas professoras contempladas pelo projeto Educultura com ingressos diversas vezes e frequentadoras dos cursos do Educultura, que o projeto tem contribuindo de maneira significativa para a melhoria do Ensino em Curitiba, subsidiando experiências culturais. Segundo a professora Simoni dos Reis da escola municipal Carmem Salomão: “Trazer estas coisas legais e diferentes e engraçadas para sala de aula porque nosso aluno também pode e deve ver o conteúdo e as aulas da gente de uma forma diferente” (VÍDEO EDUCULTURA, 2014) reforçando os benefícios das contribuições culturais do Educultura, nas salas de aulas. A professora Lucimara Lopes da escola Municipal Albert Schweitzer nos traz que “... O professor como fomentador de Cultura tem que ter acesso tem que conhecer estes espaços, ele tem que frequentar, pois como ele vai estimular no aluno o gosto pela leitura, pelo cinema, pelo teatro, balé música erudita, musica popular se ele não conhece, você só dá o que você tem...” (VÍDEO EDUCULTURA, 2014) confirmando que a formação cultural é essencial para o repertório dos professores. A professora Gisele Leôncio Mucke da escola Municipal Maria Marly Piovesan se refere ao projeto da seguinte forma: “O projeto Educultura é um incentivo e uma valorização para nós professores, que somos naturalmente consumidores de cultura, e eu vejo esse projeto como um acesso e uma valorização e uma bagagem cultural no nosso currículo” (VÍDEO EDUCULTURA, 2014), representando assim a valorização que o projeto trás para esses profissionais da educação.

Os depoimentos acima, uma parcela de vários depoimentos positivos colhidos, comprovam a satisfação dos contemplados pelas ações do Educultura que está em constante crescimento, buscando viabilizar a continuidade das ações com novos convênios com órgão produtores de cultura como Museus, Fundações e outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Educultura segue cumprindo seu papel de ampliação Cultural visando a multiplicação considerando que o professor é multiplicador junto à seus alunos e o reconhecimento do projeto também ficou claro, por meio dos profissionais da educação nos depoimentos citados no capítulo acima e através da avaliação anual da gestão realizada em todas as unidades municipais. Também foi reconhecido, em junho de 2014, com o selo ODM (Objetivos do Milênio) articulado pelo SESI-PR.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Janet (org) **Espanha : política e cultura** [recurso eletrônico] / Dados eletrônicos – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte**. Do Ensaio ... à Encenação. Campinas SP, Papyrus, 1999.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas** . São Paulo: Perspectiva, Apr./June 2001, vol.15, no.2, p.73-83.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para O Ensino Fundamental**, MEC/SEF, 1997.

CANEDO, Daniele. **Democratização da Cultura Políticas Culturais** em Revista in <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/>>, 2013

COELHO, Teixeira. **Cultura e Educação** . São Paulo: Iluminuras: Itáú Cultural, 2011.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (org.) **Nossa diversidade criadora: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento**. Brasília: Unesco/Papyrus, 1997.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da arte**. Dresden. Verlag der Kunst, 1959

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

MARCHESI, Álvaro. **O bem estar dos Professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

NANZHAO, Zhou. **“Interacciones entre educacion y cultura para el desarrollo econômico y humano. Um punto de vista asiático”** in Delors, J. Educación: um tesoro escondido. Madri: SM/Unesco, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SESC FPA, Pesquisa - Públicos de Atividades Culturais, 2013. Disponível em: <
https://www.evernote.com/shard/s151/sh/3bbea53e-8779-4013-ac62-951331899256/024257580d3d522bf5d58abe96528078/res/eb729ab1-cebb-40c0-b773-45cad6746bf2/FPA_Pesquisa_PublCultura.pdf > Acesso em 3 de maio de 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SESC FPA, Pesquisa - **Públicos de Atividades Culturais**, 2013. Disponível em: <
https://www.evernote.com/shard/s151/sh/3bbea53e-8779-4013-ac62-951331899256/024257580d3d522bf5d58abe96528078/res/eb729ab1-cebb-40c0-b773-45cad6746bf2/FPA_Pesquisa_PublCultura.pdf > Acesso em 3 de maio de 2014.

SIMONIAN, Michele. **Formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem**: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. 2009. 162f. Dissertação e mestrado. PPGE – UFPR: Curitiba, 2009.

OS INSTRUMENTOS MUSICAIS E SEUS NAIPES NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO.

Mírian Regina Braga Misquiatti. Prefeitura Municipal de Bauru. mquiatti@gmail.com
Roberto Vergílio Soares. Prefeitura Municipal de Bauru. robertosoares@bauru.sp.gov.com
Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo. Prefeitura Municipal de Bauru-USC-Unesp Marília.
gislainerrgobbo@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

A música nos traz benefícios indiscutíveis nos âmbitos das sensações, sentimentos, emoções, criatividade, etc. e tem sido ao longo do tempo uma das manifestações fundamentais de preservação da cultura, como também acompanha o desenvolvimento humano desde a sua pré-história. É possível encontrarmos desde compositores clássicos e renomados até mesmo expressões e manifestações populares que constituem o contexto cultural musical.

Em 2008 foi promulgada a Lei nº 11.769/2008, instituindo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da área de artes em todas as escolas brasileiras. Essa obrigatoriedade não destitui a importância da educação musical na vida das crianças, pois acreditamos na relação significativa que pode ser elaborada entre professor e aluno quando exploramos e vivenciamos em nossos espaços escolares os conteúdos musicais de qualidade, expressivos e que participam de nossa cultura.

Dessa forma, o *objetivo geral* deste estudo é desenvolver o conhecimento musical da criança em idade pré-escolar. E *especificamente*, contribuir com a formação musical e desenvolvimento do gosto pela música. Promover a socialização de conhecimentos sobre a música e os instrumentos musicais. Proporcionar momentos de audição de músicas clássicas, folclóricas e outras fontes sonoras, desencadeando emoções, sentimentos e sensações. Manusear instrumentos musicais da banda rítmica em músicas do contexto escolar (eruditas, infantis e folclóricas). Explorar os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. Explorar os parâmetros da música: ritmo, harmonia e melodia. Vivenciar a música como linguagem e expressão, abordando a interpretação, composição e improvisação. Conhecer e ouvir os instrumentos musicais manuseando-os em sua realidade escolar. Participar de audição de músicas com profissionais da área. Promover apresentações musicais com grupos da unidade

escolar envolvidos no projeto. Conhecer os naipes dos instrumentos de percussão, cordas, metais e madeiras. Desconstruir ou montar/desmontar instrumentos musicais juntamente com profissional da área musical.

Apresentamos o seguinte questionamento que orienta nosso estudo: a música, como elemento cultural presente na Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social de nossas crianças?

Perante tal problema de pesquisa surge a necessidade de proporcionar às crianças um conhecimento enriquecido e aprofundado sobre os instrumentos musicais, colocar as crianças em contato com a vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais; apropriação de nova linguagem, percepção, utilizando a voz e os instrumentos musicais como expressão e ampliação da cultura.

Trabalhando e manuseando instrumentos da banda rítmica existentes na escola e o interesse constante dos alunos nas realizações dessas tarefas musicais, apontou-nos para o caminho do conhecimento e reconhecimento dos instrumentos reais, suas famílias musicais: percussão, cordas, metais, madeiras e, bem como a apreciação de profissionais da área tocando instrumentos e explanando fontes de conhecimento sobre eles.

1.1. Especificidade da Educação Infantil

O processo de humanização acontece após o nascimento, o homem se humaniza em suas relações histórico-culturais, ou seja, é um processo primeiramente intersíquico ou social, para posteriormente tornar-se intrapsíquico ou internalizado. Sendo assim, o papel do Outro é fonte de ensino, pelo qual exerce intervenções pontuais pelas mediações. (VYGOTSKI, 2000).

A escola é o espaço de ensino, que divulga o conhecimento cientificamente produzido pela humanidade. "A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência).[...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada." (SAVIANI, 2011, p 14).

O aprendizado da música na Educação Infantil vai além do tradicionalismo existente na prática atual, onde os professores trabalham as músicas em datas comemorativas do calendário escolar ou simplesmente cantam as "musiquinhas" para o entretenimento das crianças com o objetivo de passar o tempo. A música, como linguagem, nos transmite ideias, auxilia a criatividade, exercita a abstração, pois diferentemente dos objetos visíveis e sensíveis ao toque, a música é absorvida por nossos ouvidos e provoca sensações, emoções, deixando lembranças marcantes. Para Almeida e Levy (2010) alguns professores não trabalham os conteúdos de

música, pois não se sentem aptos ou preparados suficientemente para isso, pela mesma defesa citamos Guilherme (2010, p. 157 – 158):

Ensinar música para crianças na Educação Infantil significa muito mais do que essa tradicional transmissão de canções. Na verdade, musicalizar na Educação Infantil passa pela vivência sonora, pela exploração do mundo dos sons e pela experiência estética musical. Musicalizar é construir o conhecimento musical humano, possível de ser realizado em casa e na escola, desde os primeiros meses de vida de um bebê ainda no útero materno. Neste sentido a música pode ser auxiliar na questão do desenvolvimento psicológico das pessoas, ou na sua humanização, no sentido de desenvolver a sensibilidade estética auditiva.

Conforme o excerto de Guilherme (2010), muitos professores da Educação Infantil estão deixando de ensinar uma linguagem de grande importância e essa oportunidade não pode ser relegada justamente nessa faixa etária que é a mais profícua para a aprendizagem, ainda nas palavras da autora:

A música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro na infância. Os estudos atuais apontam que a janela de oportunidade musical, ou a inteligência musical abre-se aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos de idade. Isso torna a infância um período propício para a musicalização, para o estudo de algum instrumento musical ou para a criança tornar-se um adulto apreciador de boas músicas [...]. (GUILHERME, 2010, p.158).

Além disso, se lembrarmos o que diz Ilari (2003), ao afirmar que em sua vida intrauterina o feto já tem o seu primeiro contato com a música, ao ouvir o batimento cardíaco de sua mãe, mais compassado e lento que o seu. O ser humano está, nesse fato, tomando conhecimento de um dos elementos mais fundamentais da música – o ritmo. As práticas sociais posteriores que advêm da educação familiar e escolar constituir-se-ão papéis fundamentais dessa apropriação de maneira profícua e significativa.

Assim, nossa pretensão para a execução desse projeto é contribuir e talvez alterar a forma tradicional de trabalhar a educação musical em sala de aula e ofertar a música como um conteúdo de ensino que sensibilizasse e encantasse desde a infância, período este, de grande desenvolvimento, pois defendemos que se a musicalidade for trabalhada efetivamente poderá atingir níveis de maior qualidade na educação infantil.

Sendo assim, temos como hipótese desse projeto: a vivência sonora, a experimentação do que é musicalização, a audição de músicas historicamente constituídas, entre outros

elementos, criando desse modo, momentos musicais que proporcionem à criança a possibilidade de usufruir das melodias, dos versos e dos arranjos das canções.

2.METODOLOGIA

A metodologia que orientou-nos nesse estudo foi a pesquisa participante, pois atuamos como professores na unidade escolar selecionada na cidade de Bauru. Escola de Educação Infantil pública municipal que atende crianças de um ano e oito meses a cinco anos, em período parcial. A unidade atende cento e sessenta crianças participantes da pesquisa.

2.1.A origem do projeto

O motivo que criou a necessidade desse estudo, foi quando um pequeno grupo de professoras da unidade participou de um curso de flauta doce oferecido pela secretaria da educação e ministrado pelo maestro Roberto Vergílio Soares. O maestro cursou Regência no Conservatório Dramático Dr. Carlos de Campos em Tatuí, é graduado em Pedagogia na Universidade Paulista de Bauru e em Educação Musical na Universidade do Sagrado Coração de Bauru, pós-graduado em Educação Infantil pelo Instituto Educacional Piaget em Bauru, regeu a Banda Sinfônica Municipal de Bauru desde sua criação até julho de 2011, atualmente coordena e ministra os cursos de música da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Houve interesse do nosso grupo de professoras para realizar um trabalho com maior aprofundamento relacionado ao conteúdo musical, pois percebíamos que as crianças sempre apreciavam a escuta.

A prefeitura Municipal proporcionou vários módulos de um curso de música, pelo qual uma das professoras da unidade escolar, envolvida no projeto, deu continuidade, passando a viabilizar suas aulas com os conteúdos aprendidos nos cursos para sua turma e para as outras turmas que solicitavam.

À convite da direção, o maestro esteve presente em dois eventos da unidade: Festa da Família e Festa Junina, onde junto com o corpo docente foram organizados momentos de audição, poesia e dança com alunos e pais.

Expusemos nosso interesse e necessidade da criação de um projeto com parceria de profissionais específicos da área e o maestro se prontificou em atender-nos.

Houve também outras intervenções de profissionais relacionados à área musical durante nossas atividades de trabalho pedagógicas coletivas dando direcionamento e apoio teórico-prático a nossa proposta.

Conforme o projeto adentrou o cotidiano escolar percebia-se muito entusiasmo de todos os professores, auxiliares, agentes pedagógicos, pais de alunos e crianças em trabalhar com os instrumentos da banda rítmica. Assim, vislumbramos a necessidade de aprofundar nosso conhecimento sobre linguagem musical e também aumentar o repertório e o gosto musical.

Para tanto, este projeto privilegiava nossa defesa de que a linguagem musical é essencial, pois o ser humano é musical, no decorrer da nossa história transformou os sons e criou composições extraordinárias apreciadas pelo mundo todo.

Orientados por nosso objetivo que era desenvolver o conhecimento musical da criança em idade pré-escolar, intencionamos que a música participasse do conhecimento infantil.

Desse modo, direcionamos ações que buscassem ampliar o contato de nossas crianças com a linguagem musical, despertando, assim, o gosto e o prazer pela música; pela sensibilização da escuta e as características variadas do som e do ritmo, apoiando-nos em eixos norteadores, como por exemplo: apreciação (escuta, observação e efeitos produzidos por eles), prática e produção (entrando em contato com instrumentos e com o canto) e contextualização (identificação histórica e cultural da música e seus compositores).

O projeto inicialmente teria duração semestral, mas as ações e a vivência atualmente compõem conteúdos de ensino de nossas salas de aula. As visitas dos profissionais especializados foram semanais e com participação de todos os alunos da unidade.

Na finalização do projeto, as crianças com idade de cinco anos realizaram uma apresentação durante a Semana da Educação Municipal em 15 de setembro de 2014, no Teatro Municipal, expondo e certificando suas experiências possibilitadas pelas vivências do presente projeto.

2.2 Conteúdos do projeto

Na primeira parte do projeto os conteúdos abordados estavam relacionados aos parâmetros do som e da música:

As fontes sonoras como corpo, natureza, cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais apresentados nos encontros (gongo, xilofone, tímpanos, violão, bumbo, caixa de repique ou guerra, liras, acessórios: chocalhos, triângulo, agogô, pandeiro, meia-lua, caxixi, maracá, reco-reco, apito, berimbau).

Nas próximas etapas do projeto foram trazidos os instrumentos de corda, de metais e madeira.

Os elementos do som como a altura (grave/agudo), intensidade (forte/fraco), duração (longo/curto) e timbre (particularidade da fonte sonora), foram apresentados durante todos os momentos musicais.

Os elementos da música como ritmo, melodia e harmonia tiveram ênfase após a introdução dos elementos do som.

As etapas posteriores do projeto seguiram à **apreciação de gêneros musicais**: música clássica, infantil e folclórica. A **música como produto cultural e histórico**: história dos instrumentos musicais e fontes de registro pelas partituras. E a **música como linguagem e expressão** com as composições, interpretações e improvisações, com registros convencionais e não convencionais. **Paisagem sonora e poluição sonora.**

2.3 Procedimentos

Adotamos os seguintes procedimentos para a concretização do projeto: Roda da conversa para exploração da escuta, manuseio e preleção sobre instrumentos e conteúdos do ensino da música.

Leitura informativa com diferentes fontes de pesquisa.

Organização de forma interdisciplinar, relacionando a música, os instrumentos e os autores aos demais conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Exploração dos instrumentos musicais da banda e orquestra.

Visitas semanais de profissional especializado na área de música para apresentar instrumentos musicais que fazem parte da banda e orquestra.

Apresentações musicais de alunos da banda municipal.

Exploração dos sons e do silêncio.

Audição de músicas folclóricas e clássicas tocadas com a flauta doce pela professora envolvida no projeto.

Canto, gravação e escuta de músicas do repertório infantil escolhidas e selecionadas com a colaboração das crianças.

Registro de todos os encontros e uso dos instrumentos de coleta: fotos, filmagens, relatos dos participantes, observações e discussões de todo o processo durante as atividades de trabalho pedagógicas coletivas (ATPs).

Fotos e filmagens de todo o processo de exploração e produção musical.

O trabalho com as crianças foi iniciado subsequente ao do corpo docente e as histórias foram previamente selecionadas, estudadas e adaptadas à idade e à introdução de instrumentos musicais em seu contexto.

As crianças foram reunidas em grupos grandes ou pequenos, dependendo da viabilidade dos instrumentos disponíveis e a faixa etária adequada, sendo, necessário, algumas vezes, dividir e acomodar as turmas conforme a idade.

Histórias selecionadas para o trabalho docente (para cada instrumento, uma história): Gongos e Pratos – Os três porquinhos. Xilofone – Branca de Neve. Tímpanos – João e o pé de feijão. Bumbo – Moby Dicky. Caixa – Guilherme Tell. Bells e Liras – Davi e Golias. Acessórios: chocalho, triângulo, agogô, pandeiro, caxixi, maraca, matraca, reco-reco, apito, coco – Lampião e Maria Bonita. E outras : Os músicos de Bremen – violão, caixa e voz. Os sete cabritinhos – parâmetros do som e silêncio. A flauta mágica – sonoplastia, instrumentos de percussão e flauta.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O projeto “sensibilização musical” teve início em maio de 2014 com o estudo de Ostetto (2008) com o texto: “as crianças gostam, sobre gostos e repertórios musicais”, em seguida os participantes receberam a visita da coordenadora da área de educação infantil Prof^a Yaeko Nakadacari Tshako, que promoveu uma oficina sobre os parâmetros do som.

Inicialmente objetivamos despertar o interesse dos professores participantes mediados com a música para depois promover o conhecimento teórico-prático. Assim, prosseguimos com ações relacionadas às intervenções com a equipe profissional da unidade escolar. Houve um primeiro contato com o professor e maestro Roberto Soares, que tocou saxofone e declamou letras musicais na festa para as famílias da escola. Um segundo momento, ocorreu em um evento cultural na unidade pelo qual o maestro proporcionou a escuta da flauta doce.

Continuamos estudos pedagógicos, com a visita de componentes da orquestra sinfônica municipal promovendo a exploração e escuta dos instrumentos: viola, violino, violoncelo e baixo. No final, de julho houve a sensibilização docente com a escolha musical individual e apreciação em mídias e descrição das percepções durante a escuta. Após a sensibilização docente o projeto foi estendido para as crianças.

Ao iniciar o projeto com as crianças houve a intenção da criação do vínculo afetivo com o maestro Roberto Vergílio Soares, que veio para a escola, participando das tarefas cotidianas junto com as crianças, criando assim, um relacionamento afetivo com cada turma.

Os futuros encontros, no final de julho e início de agosto de 2014, objetivavam explorar o manuseio e contato com os instrumentos musicais trazidos para a escola pelo maestro, que procurava realizar um trabalho interdisciplinar com outras áreas: literatura, matemática, movimento, oralidade.

Os primeiros instrumentos foram o trompete, o gongo e o prato, prosseguindo semanalmente essa exploração, escuta e manuseio até o final de setembro com a audição e contato visual e tátil com xilofone, tímpanos, violão, bumbo, caixa de repique, Bells e liras, chocalho, triângulo, agogô, pandeiro, meia-lua, caxixi, maraca, reco-reco, apito e berimbau.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento musical sendo efetivado na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão concretiza-se a medida que o projeto contribuiu e alterou a forma tradicional de trabalhar a educação musical em sala de aula, ofertando a música como um conteúdo de ensino que sensibiliza e promove encantamento desde a infância.

Sendo assim, a ampliação das vivências sonora, a experimentação da musicalização, a audição de músicas historicamente constituídas, entre outros elementos, criam momentos musicais que proporcionam à criança a possibilidade de usufruir das melodias, dos versos e dos arranjos das canções. Desse modo, caso haja a interação entre os conteúdos aqui expostos possibilitar-se-á avanços no desenvolvimento psíquico infantil por meio da música.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de e LEVY, Gabriel. **O livro das brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. Melhoramentos: São Paulo, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. Música e educação: alianças sensíveis. **No tom, revista do CAEM** – Central de Apoio às Escolas de Música, São Paulo, 2009.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. Musicalização Infantil: trajetórias do aprender a apreender o quê e como ensinar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Editora Alínea: Campinas/ SP, p. 157-162, 2010.

ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro**: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, p.7-16, 2003.

OSTETTO, Luciana; Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais, In: **Arte, Infância e Formação de professores**: Autoria e Transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.41-60.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico- Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, L. S.. Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. In:

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 2000. p. 119-178.

SANTOMAURO, Beatriz. Para ouvir, cantar e tocar. **Revista Nova Escola**, Janeiro/fevereiro, p.36 a 41. 2012, Fundação Victor Civita, São Paulo.

O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NO CONTATO COM A LEITURA DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo.– USC-BAURU. PM Bauru. gislainerrgobbo@gmail.com

Stela Miller. UNESP Marília - stelamil@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

A atividade criadora humana resulta de um intenso período de desenvolvimento intersíquico, aquele possibilitado pelas relações sociais, vivenciado no meio cultural, para depois se tornarem pensamentos interiorizados e internalizados.

Essa defesa encontra fundamentação teórica na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, para a qual a literatura produzida para as crianças é um dos conteúdos do conhecimento humano, cuja concreticidade pode ser apreciada nos momentos da leitura de histórias infantis com conteúdos maravilhosos ou fantásticos.

O contato com essa produção humana ativa processos no pensamento decorrentes das experiências e vivências com as histórias infantis.

As histórias infantis são instrumentos materiais e simbólicos, que permitem o desenvolvimento psíquico superior, como aprendizagem da linguagem, objetivação do mundo e sua realidade concreta e ativação dos processos da imaginação.

Ao pensarmos nessa perspectiva do desenvolvimento da imaginação vinculado às relações históricas e sociais apresentamos como objetivo geral dessa pesquisa: investigar o processo de constituição da imaginação infantil no contato com as histórias em seus tipos: conto maravilhoso, contos de fadas e narrativas lobatianas.

Diante disso, apresentamos neste trabalho nosso projeto de pesquisa em doutorado, que surgiu de estudos iniciais obtidos no nível de mestrado, quando tivemos contato com o desenvolvimento da imaginação na infância de autoria de Vigotski (2009), desejamos conhecer tal processo, desse modo, declaramos o seguinte problema de pesquisa: O contato com as histórias infantis em seus tipos: contos maravilhosos, contos de fadas e narrativas lobatianas podem favorecer o desenvolvimento da imaginação infantil?

Encontramos em Vigotski (2000, 2001, 2009, 2010) a explicação desse processo psíquico de alta complexidade, dependendo sua apropriação de uma série de fatores, dentre os quais destacamos o vivenciamento e as experiências socio-históricas dos sujeitos envolvidos.

Objetivando investigar o processo de desenvolvimento da constituição da imaginação no contato com as histórias infantis, encontramos aporte teórico nas obras de Vigotski (2000, 2001, 2009), Bakhtin (1990, 2003, 2010), Schneuwly e Dolz (2000), Smirnov (1960).

A escolha dos contos maravilhosos, de fadas e narrativas lobatianas, deve-se à presença de elementos fantásticos nestes textos, como também, trata-se de gêneros secundários, aqueles que têm conteúdo temático, estilo e construção composicional de caráter mais complexo, resultando do convívio cultural mais desenvolvido e organizado, e incorporando, dessa forma, os gêneros primários que se formam em condições de comunicação discursiva mais imediata (BAKHTIN, 2003).

O livro infantil, sendo um objeto cultural e social, traz representações que sugerem às crianças formas de atuação nas relações com as pessoas. Pretendemos compreender tais representações, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social. Com base em Bajard (2007), faremos a distinção entre reconto e transmissão vocal das histórias.

Para Bajard (2007), o reconto é uma prática oral antiga, de narrar. O contador exerce o papel na oralidade e passa para as gerações seguintes as histórias ouvidas. Esse meio de dizer histórias opera na dimensão oral do leitor. Na transmissão vocal, o ouvinte, pela voz do mediador, conhece o texto escrito sob aspectos mais sofisticados, com gramática e vocabulário mais cultos.

As duas maneiras possuem seu grau de importância para a língua, porém se constituem atos de fala distintos.

A vivência e as experiências sócio-históricas surgem em muitas formas, dentre as quais o contato com as histórias infantis. Esses eventos apresentam-se além dos processos racionais, mas também sob processos emocionais, auditivos, visuais e cognitivos.

Como Vigotski (2009), Smirnov (1960, p. 310) aponta que "a imaginação está estreitamente orientada pela atividade prática". Segundo Smirnov (1960), a concepção criadora enriquece-se e comprova-se à medida que é aplicada e observada pela prática. O caráter inseparável entre imaginação e realidade condiciona o aparecimento dessa função psíquica a partir da realidade concreta.

A fim de esclarecer tais eventos, podemos relacionar a imaginação com as particularidades da personalidade do sujeito, como: seus interesses, suas capacidades, seus conhecimentos, seus hábitos e costumes. Todos esses elementos apresentam-se na riqueza das relações sócio-históricas. (SMIRNOV, 1960).

A criança começa a compreensão do mundo objetivo quando as coisas que a rodeiam, objetos e pessoas, começam a adquirir significação e sentido para ela. Assim, os conteúdos da imaginação desenvolvem-se com a *mediação do Outro* (livro, professor, pares, etc.).

Desse modo, justificamos a escolha da brincadeira do faz de conta e desenho livre, como meios objetivos de observação dos processos das representações simbólicas que surgem na infância, e que podem constituir-se como elementos indicativos do desenvolvimento da imaginação infantil nesse momento de seu desenvolvimento.

O simbolismo das histórias pelos desenhos se dá na atribuição de sentido ao que se apresenta no meio. Essa representação simbólica envolve a relação ativa dos sujeitos no meio cultural, cujas impressões subjetivas correspondem à reelaboração da realidade percebida advindas da relação dialética estabelecida entre as significações construídas socialmente e a atribuição do sentido pessoal que situa a experiência humana na esfera particular.

O simbolismo das histórias pelo faz de conta denota uma atividade lúdica que remete outra ação, cujo caráter semiótico e simbólico refrata as histórias. O papel fundamental é possibilitar à criança imitar as relações entre as pessoas. Sobre essa base objetal, se forma nos pequenos a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa, sendo a brincadeira uma das atividades diretoras do desenvolvimento psíquico, pois oferece condições para mudanças na psique infantil.

Para fundamentar as ideias acima descritas, apoiamo-nos em Vigotski (2009), que cita quatro formas de contribuição para o desenvolvimento da imaginação.

A primeira forma consiste no fato de que toda imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa: quanto maior o número de experiências, maiores as chances de criação, incluindo-se aqui a importância da mediação do outro. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo, quanto mais rica a atividade do sujeito, mais diversificadas serão suas produções.

A segunda forma é obtida por relatos que compõem a realidade, ou seja, aqueles reproduzidos para si a partir do conhecimento do outro. Por meio da linguagem do outro, o sujeito reelabora para si, pela escuta, e se apropria pela imaginação, pela pesquisa do tema e pelo ensino. Essa segunda forma da relação da imaginação com o real necessita da presença de experiência anterior para formular novas imagens.

A terceira forma menciona a importância do fator emocional presente em alguns acontecimentos. O caráter emotivo relacionado à imaginação pode ser encontrado de dois modos:

a lembrança de uma imagem conhecida ligada a determinado sentimento (cheiro); e quando a imaginação influencia o emocional (medos).

E, por fim, a quarta forma diz respeito ao ato de imaginar e se dá por meio da fantasia. Nesse episódio a elaboração da imaginação desvincula-se de uma situação concreta. A capacidade de imaginar o objeto em sua concretude material transfere-se para outro sem nenhuma correspondência com o real. O objeto começa a existir no mundo objetivo e ser criado em outras formas.

A questão da constituição da imaginação analisada pelas formas mencionadas por Vigotski (2009) resulta da mediação e do meio cultural, contrariando as afirmações de sua origem genética ou naturalizante. Neste estudo, a imaginação depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências e da mediação do professor.

Outra fonte utilizada para explicitar o desenvolvimento da imaginação no contato as histórias infantis refere-se aos estudos de Bakhtin (1990, 2003, 2010).

Para esse estudioso a linguagem presente nos gêneros orais e escritos, como por exemplo as histórias, possibilitam o desenvolvimento das múltiplas funções psíquicas superiores, dentre as quais a imaginação.

A filosofia da linguagem de acordo com Bakhtin denota a força dos conceitos nela existentes, como por exemplo: *Ideologia, doutrina da refração, vozes alheias e vivenciamento*.

A palavra **ideologia** não possui, nos textos do Círculo de Bakhtin, sentido restrito à obscuridade do real, seu sentido se amplia, estendendo-se à axiologia.

Para o Círculo têm grande valor os enunciados ditos, pois segundo esses estudos a vida se constitui pelos enunciados, cuja dimensão remete a um posicionamento social valorativo. (FARACO, 2009). Desse modo, todo enunciado será sempre ideológico, pois se dá nas esferas das atividades humanas e expressa uma posição de valor do falante. " Não há enunciados neutros; a própria retórica da neutralidade é também uma posição ideológica" (VOLOCHINOV e BAKHTIN,1990).

Sabe-se que os signos carregam formas de ideologia que participam da realidade material etal realidade converte-se em futuros signos (PONZIO, 2009). A existência de um signo condiciona a existência de um fenômeno físico de que resulta o próprio objeto ou os demais pela representação.

Na doutrina da **refração**, os signos postulam duas operações da realidade objetivada; refletem e refratam o mundo.

Em Faraco (2009), encontra-se esclarecimento a respeito da refração. Esse autor menciona que, pelo ato da refração, além de descrevermos o mundo pela sua materialidade externa, construímos interpretações desse mundo de acordo com a valoração vivenciada pelos grupos humanos. Dito de outro modo, nas relações sociais, atribuímos sentido ao mundo concreto, ou seja, refratamo-lo pela materialização presente nos instrumentos materiais ou imateriais.

Como se pode perceber, a refração é obtida nos processos de atribuição de sentido aos diferentes eventos e ações nas experiências históricas: quanto mais heterogeneidade de experiências, maior será a refração do mundo externo. A imaginação, em uma das quatro formas citadas, ocorre pelo acúmulo de experiências e por meio do relato do outro. Os gêneros orais e escritos refratam o mundo.

De acordo com Bakhtin (2003), pela escrita concretizada nas histórias, o escritor dirige todas as **vozes alheias**, ou seja, a voz criativa do autor-criador torna-se uma apropriação da voz social. O conteúdo narrado promove o contato com a desfetichização da realidade humana.

A percepção de mundo não acontece como um todo concreto obtido pela qualidade de nossa existência, mas pressupõe o espaço que o contemplador ocupa, ou seja, depende do grau de conhecimento de cada sujeito e de *seu vivenciamento*.

O *vivenciamento* divulgado por Bakhtin (2003) pode ser experimentado nas categorias eu-para-mim ou outro-para-mim. Em ambos os casos, existe a empatia com o sujeito, ou seja, é olhar o mundo de dentro do outro e voltar para mim ou para meu interior.

Suponhamos que o conteúdo das histórias seja um conteúdo estético de sofrimento. Tais tons volitivo-emocionais refletem sensações "degustadas" pela *compenetração-ver* e inteirar-se do que o outro sente - colocar-se no lugar do outro. "Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na *categoria do outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda". (BAKHTIN, 2003, p. 24).

Nesse âmbito dos estudos bakhtinianos, as histórias podem desenvolver signos ideológicos, pois, além de mostrar as relações entre a infraestrutura e a superestrutura (BAKHTIN, 1990), caracterizam-se como objeto social por meio da comunicação estabelecida entre os sujeitos participantes. Para o autor em questão, a palavra é signo ideológico que vai além de seu sentido semiótico, abrangendo sua ubiquidade social.

A constituição da representação simbólica por meio do conteúdo das histórias não se restringe aos significados e palavras contidas nele, mas se realiza também na produção de

interações envolvendo quem conta a história e o grupo de crianças que a assimila, (ABRANTES, 2011).

Assim, a prática social vai gradualmente atuando sobre o ser, submetendo-o aos objetivos da ação previamente estabelecidos pela consciência por meio de estratégias também traçadas pela consciência. Tem-se aí o caráter teleológico do agir humano. Vigotski (2001) ensina que, da mesma forma como o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas. As funções superiores abrem as possibilidades para um desenvolvimento mais evoluído: a ampliação cultural do raio das ações humanas.

Na exposição dos itens acima declarados, justificamos a importância das histórias no cotidiano escolar. Nossa hipótese é que as vivências, as experiências sócio-históricas e o enriquecimento das representações simbólicas, presentes nas histórias, possibilitam a constituição da imaginação e a refratam por meio das ações de brincar de faz de conta e desenhar. O desenvolvimento desse estudo poderá refutar ou comprovar tal hipótese.

2.METODOLOGIA

Instrumentos metodológicos

O presente estudo refere-se a uma Pesquisa Qualitativa do tipo Participante. Como pesquisadora e participante, desejamos melhorar o entendimento da situação em sala de aula, tal evento mostra-se eficiente, pois esclarece o problema dentro do meio social.

A Pesquisa Participante tem por objeto as ações humanas em situações percebidas pelo professor, sendo assim há características centrais: o processo de pesquisa deve ser uma aprendizagem superando-se a estreita relação entre sujeito e objeto estudado. Outro elemento apontado neste tipo de pesquisa diz respeito ao critério de validade dos resultados, o pesquisador como praticante social verifica se o instrumento é eficaz ou não.

A geração de dados conta com crianças pré-escolares, com as quais convivemos no período de 2012 a 2013, anos nos quais os sujeitos apresentavam idades de 4 a 5 anos. Ao longo desse período, coletamos materiais produzidos, fotos de tarefas das atividades produtivas, filmagens das atividades, falas dos sujeitos participantes e relato oral das histórias vivenciadas.

Os instrumentos selecionados para a geração dos dados foram a observação científica assistemática e sistemática (RUDIO, 1999), a análise documental das tarefas referentes ao desenvolvimento da imaginação e entrevista.

De acordo com Gil (1996), na ação de observar surgem duas ideias: a observação como um procedimento, uma técnica de recolha de dados, e a análise dos dados. Nessa opção instrumental, a geração de dados pela observação é uma técnica organizada, pela qual observar é um meio de descrição dos fatores observáveis que segue além da constatação dos dados, pois permite a apreensão direta dos fenômenos.

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Como teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos. As técnicas são úteis para se descobrirem aspectos novos do problema, permitindo a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação. O observador deve também decidir quanto ao seu grau de participação no trabalho: participante total, participante como observador, observador como participante ou observador total. (GIL, 1996).

Como participante total, o observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O participante pesquisador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. O observador como participante revela ao grupo sua identidade e os objetivos do estudo; e o observador total não interage com o grupo observado.

A análise documental ocorrerá por meio da seleção e interpretação de desenhos, dos comentários dos alunos e das imagens produzidas durante a brincadeira de faz de conta após o contato com as histórias. (LOPES, 1998; NETO, 1994; MIGNOT 2001; MARTELLI, 2003).

Buscamos também a geração de dados pela entrevista. Segundo Manzini (1990; 1991), o uso da entrevista é uma forma de coletar dados e conhecer como acontecem os fenômenos sociais. A entrevista como meio de coleta perpassa a técnica, o método e o instrumento. Optamos pela entrevista com perguntas semi-estruturada abertas.

Geração dos dados

A geração de dados apresentados e discutidos neste texto foi realizada com um grupo de crianças que participavam da turma de Jardim I em uma unidade pública de Educação Infantil no interior do Estado de São Paulo. O grupo era composto por 25 crianças, 10 com 4 anos e 15 com 5 anos, este último grupo formado com crianças que completariam 5 anos no ano letivo.

As entrevistas foram sendo coletadas durante o mês de maio e junho de 2013. Antes da coleta, fizemos um preâmbulo para toda turma, enquanto as crianças aguardavam o momento da brincadeira começar; nesse preâmbulo, elas eram alertadas para o fato de que seriam feitas

algumas perguntas no momento em que estivessem brincando no parque, para que falassem a respeito de suas brincadeiras, e eram solicitadas a expressar sua concordância ou não em participar da conversa.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A entrevista (1) aconteceu em maio, enquanto a criança brincava no parque (área livre) com uma espada na mão. Enquanto ela brincava, as questões foram apresentadas, e nas mãos o entrevistado manipulava uma espada de plástico no ar. C1 (St) estava sozinho e utilizava um escorregador para subir. A coleta durou 8 minutos. Além do registro escrito, o momento foi documentado com imagem fotográfica. C1 demonstrou conhecimento e repertório sobre duas narrativas já vivenciadas na escola: Pinóquio e Branca de Neve e os sete anões. O livro desta última narrativa foi levado para casa durante o projeto Biblioteca Circulante, pelo qual uma vez na semana a criança leva um livro para casa, escolhido por ela. Este motivo pode ter provocado maior interesse pelo conteúdo lido.

A entrevista (2) foi gerada na primeira semana de junho. A criança estava na brincadeira livre na área do parque, espaço designado para recreação. A criança C2 (Ar) inicia sua ação, com uma capa amarrada na altura do pescoço, no qual encaixa duas espadas, há outra espada que C2 finca em um monte de terra, imitando a história do rei Artur. C2 (Ar) responde às perguntas durante a ação da brincadeira. A entrevista teve a duração de 12 minutos, pois houve pausas, observação da ação e registro da imagem por meio de fotografia. Podemos observar que C2 (Ar) menciona várias vezes o contexto do lar, a mãe relatou que ele solicitou a compra dos objetos e do livro para continuar a brincadeira da escola. A questão da constituição da imaginação C2 (Ar) analisada pelas formas mencionadas por Vigotski (2009), se confirma pela relação com elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior de (Ar), como também por relatos que compõem a realidade, por meio da linguagem do outro, por fatores emocionais resultantes da mediação e do meio cultural nos momentos com as histórias.

A entrevista (3) realizada com C3 (Ju) foi realizada na segunda semana de maio, nesse momento a criança estava em situação lúdica na área livre, como nas situações anteriores.

A situação vivenciada por C3 faz a criança recordar e mencionar os repertórios das histórias, o que pode ser observado quando diz " história de princesa e rei Artur". Conforme explica Elkonin (2009), a situação imaginária possibilitada pelo brincar, no caso de C4 (Ju)

envolvendo o uso da máscara, o acessório das mãos, e o próprio conteúdo das histórias, permite que o pensamento se separe do campo semântico real. Na brincadeira, há uma ruptura entre real e o imaginário. O significado de um objeto ganha sentido no processo do brincar, não é dado antecipadamente. “Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando” (LEONTIEV, 2010, p. 128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na exposição dos itens acima declarados, justificamos a importância desse estudo, pois conforme a perspectiva Histórico-Cultural a imaginação é um dos elementos que compõe as funções superiores, que se desenvolve nas relações culturais, também, salientamos o que ensina Bakhtin (2003) " a vida se constitui por enunciados", sendo as histórias tipos de enunciados presentes nos gêneros secundários, as crianças terão contato com esses tipos no interior da escola.

Embora esta pesquisa esteja em andamento e os resultados sejam parciais, nossa hipótese é a de que as vivências com tais conteúdos, possibilitam a constituição da imaginação por meio das histórias, mas, enfatiza-se a mediação do professor para que os argumentos e motivos estejam vivificados nas brincadeiras e nos desenhos livres.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 264 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de educação de Campinas. Campinas, 2011.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail . **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ELKONIN, Dani. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009

GIL, A. C.. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p.119-142.

LOPES, A. A. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-24.

MARTELLI, J. M. O uso da imagem na pesquisa educacional. PUCPR.: **Educação e comunicação**/n.16.,2003.Disponívelem<www.anped.org.br/reunioes/26/.../josyannemilleomartelli.pdf>. Acesso em 9 ago. 2010.

MIGNOT, A. C. V. Eternizando a imagem pioneira. In: ALVES, N.; SCARBI, P.(Orgs.) **Espaços e imagens na escola**. Rio de janeiro: DP&A, 2001. p. 73-86.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis:Vozes, 1999.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMIRNOV, A. A. A imaginacion. SMIRNOV, A. A. et al. In: **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960, p.308-338.

VIGOTSKI, Lev S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.241-394.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1935), 2010.

_____. A prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000, p. 183-206.

VOLOSHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EM ESTUDO O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI)

Rosimar Bortolini Poker – UNESP Marília - poker@marilia.unesp.br

Sandra Eli Sartoreto O Martins - UNESP – Marília sandra.saroreto@gmail.com

Claudia Regina M Giroto - UNESP – Marília claudia.mosca@marilia.unesp.br

Fernanda Oscar Dourado Valentim – SME Marília ferdourado2008@hotmail.com

CAPES

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990, por meio de recomendações internacionais, o governo brasileiro e outros países assumiram o compromisso de assegurar às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso, a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Isso significa que *todos* os alunos passaram a ter o direito, de forma irrestrita, de frequentar as escolas comuns em salas regulares de ensino, junto com os colegas da mesma faixa etária.

Nessa mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que a Educação Especial passa a constituir-se em uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

A inclusão escolar, como novo paradigma educacional, exige mudanças radicais na organização, na estrutura e no funcionamento da escola, tanto no que tange ao seu modelo de gestão como, também, na prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas salas de aula.

Para dar suporte pedagógico para esse alunado, o governo federal instituiu a oferta do serviço de atendimento educacional especializado em espaços denominados “Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)”. Tal serviço, conforme Brasil (2010), deve ser oferecido ao aluno no contra turno, como ensino complementar ou suplementar à sala regular de ensino. Visa garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acessibilidade às escolas bem como o ensino de *todos* nas classes regulares por meio da oferta

de recursos e serviços pedagógicos especializados que subsidiarão o seu processo de escolarização, considerando as suas necessidades educacionais especiais.

O Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), aponta em seu Artigo 1º que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado, dentre outros aspectos, “a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena e a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na escola inclusiva, as SRM constituem-se em uma estratégia pedagógica para potencializar a gestão das escolas e a prática pedagógica na sala de aula regular, pois possibilita ao poder público oferecer apoio aos gestores e aos professores da sala regular, conforme a política educacional vigente. É um serviço que pode ser ofertado na mesma escola que o aluno frequenta a sala regular ou em outra escola do sistema regular de ensino. Tem a intenção de viabilizar as trocas pedagógicas entre professores especialistas e professores do ensino regular, bem como a interação com as famílias e a articulação com a comunidade e profissionais da saúde envolvidos.

Constata-se que com o movimento da escola inclusiva, a educação especial se materializa basicamente como política pública por meio da SRM. De fato, uma escola que assume a perspectiva educacional inclusiva deve se constituir um espaço democrático de aprendizagem, onde todos, independentemente de suas condições devam ter garantido o direito de se escolarizar, respeitadas suas diferentes habilidades e seus estilos de aprendizagem, ou seja, que a equidade prevaleça.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 destaca no item IV que o Projeto Político Pedagógico da escola, deve institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado nas escolas, com base em um plano. O *Plano do AEE* é um documento a ser elaborado com a intenção de identificar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, definir os recursos bem como as atividades a serem desenvolvidas com ele. Afinal, não basta garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o atendimento complementar e/ou suplementar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ou mesmo os recursos pedagógicos diferenciados ou o atendimento com o professor especializado em educação especial. É de extrema importância a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), baseado em uma avaliação individualizada, pormenorizada, de forma que sejam identificadas as condições de aprendizagem escolar do aluno

e, a partir daí, seja organizado um planejamento pedagógico que atenda às suas necessidades educacionais especiais em direção ao seu pleno desenvolvimento.

Poker et al (2013), sobre o atendimento oferecido nas SRM, aponta:

O ensino na SRM não pode ser homogeneizador. Ao contrário, é necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora, escolar de cada aluno atendido, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial, e, a partir desse trabalho, seja elaborado um plano de ensino individualizado que considere as suas dificuldades e valorize as suas capacidades e potencialidades. (p.20)

A elaboração do PDI possibilitará ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais conhecer cada aluno por ele atendido bem como organizar sua prática pedagógica de forma que viabilize a superação e/ou compensação das limitações e/ou dificuldades dos alunos causadas “pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades”. (POKER et al, 2013, p.2) Assim, o ensino oferecido na SRM deve ser individualizado, visando atender as necessidades educacionais de cada aluno, respeitadas suas especificidades.

2 METODOLOGIA

Com base nessas premissas, durante o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade à distância, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – MEC em parceria com a Universidade Estadual Paulista – Unesp, foi sugerido e apresentado aos cursistas um roteiro para delinear a prática pedagógica do professor das SRM configurando um plano de trabalho denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A intenção foi orientar o professor na realização da avaliação pedagógica e, também, na elaboração do plano de trabalho pedagógico individualizado.

O PDI sugerido é composto de duas partes: a Parte I – Informações e avaliação do aluno e a Parte II, denominada Plano de Desenvolvimento Individual, que contém o Plano Pedagógico Especializado (PPE) do aluno.

Na Parte I o professor deve inserir dados a respeito da identificação do aluno; dados familiares; informações escolares; avaliação a respeito das condições familiares e escolares do aluno de forma a atender às suas necessidades educacionais especiais; avaliação geral do aluno com informações a respeito das suas condições de saúde geral, necessidades educacionais especiais e aspectos relacionados ao desenvolvimento do aluno sobre a sua função cognitiva, função motora e função pessoal/social.

A Parte II, denominada Plano Pedagógico Especializado (PPE), se refere ao planejamento pedagógico individualizado propriamente dito. A partir das informações obtidas na Parte I, o professor irá descrever estratégias para atender às necessidades educacionais do aluno de forma a subsidiar o trabalho pedagógico na sala regular de ensino. O PPE é constituído de três partes. Na parte 1 o professor deve apontar as ações para atender às necessidades educacionais especiais do aluno no âmbito da escola, da sala de aula, da família e da saúde. Na parte 2, é proposta a organização do atendimento educacional especializado para o aluno: tipo de AEE, frequência semanal, tempo e composição do atendimento, outros profissionais envolvidos e orientações a serem realizadas pelo professor do AEE. Na última parte do PPE, são descritas as áreas a serem trabalhadas (cognitiva, motora, social), os objetivos a serem atingidos, as atividades, a metodologia utilizada, os recursos e materiais e os critérios de avaliação a serem utilizados com o aluno.

Este Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), foi apresentado aos alunos em um dos módulos do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. O curso, que teve mais de 1000 professores matriculados, foi destinado a professores da rede pública de ensino, com a pretensão de capacitar profissionais para assumirem as SRM distribuídas pelos inúmeros municípios do Brasil.

O estudo que ora se apresenta é decorrente do roteiro desenvolvido nesse curso de especialização em AEE, e pretendeu avaliar a eficácia do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) junto aos professores egressos do curso, além de verificar se os professores utilizam tal roteiro e como tem sido feito seu uso.

Após dois anos do término do curso, foi encaminhado um email para todos professores concluintes consultando sobre a possibilidade de participação no estudo. Os que aceitaram participar receberam, também por email, um questionário com perguntas abertas e fechadas na plataforma Google Forms.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos sujeitos participantes

O questionário foi enviado para um total de 840 professores que concluíram o curso acima citado. Retornaram respondidos e aceitaram participar da pesquisa 98 sujeitos, correspondendo a uma amostra de 12%. Desta amostra, 92 participantes são do sexo feminino e 6, do sexo masculino. A média de idade dos participantes encontrada foi de 44 anos.

Quanto a região de origem dos sujeitos respondentes, 55% são da Região Sudeste seguida por 21% da Nordeste, 11% da Sul, 7% da Norte e, 6% da Região Centro-Oeste. Tais dados correspondem a proporção total de alunos, ou seja, mais da metade dos matriculados eram da região sudeste.

Sobre o tempo de experiência nas redes de ensino, podemos destacar que grande parte dos participantes tem maior tempo de serviço na rede municipal, com média de tempo de 15 anos. A segunda maior frequência, de 9 anos, é o tempo de experiência na rede estadual. Nas redes de ensino privada e filantrópicas a média de tempo de serviço encontradas foi de 6 anos. A maior frequência de experiência na rede municipal pode ser explicada pelo processo de municipalização do ensino fundamental que ocorreu no país e, conseqüentemente, pela atual política de implementação das SRM, aliada a formação a distância, promovidas pelo governo federal em parceria com os municípios.

Acerca da formação em nível superior dos sujeitos participantes da pesquisa, podemos destacar que 80% possuem graduação em Pedagogia e 20% tinham formação em outras licenciaturas, ou seja, todos tinham formação para docência em salas regulares de ensino.

Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Do total de sujeitos respondentes, foi verificado que 11% organizam os atendimentos em SRM de forma grupal, 21% de forma individual e a maioria dos professores organiza os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais mesclando a forma individual e grupal, contabilizando 68%. É de se estranhar esse fato pois a característica principal do AEE é de atendimento individual considerando as condições particulares de cada aluno. Entretanto, é sabido que as condições de algumas redes de ensino são incipientes promovendo determinados ajustes para atender a demanda mas que não atendem, de fato, em sua plenitude, os objetivos do AEE.

Sobre a frequência média de atendimento, ficou constatado que 71% dos professores atende os alunos duas vezes por semana e 19% mais de duas vezes por semana e 10% atende uma vez por semana.

Os dados demonstram, acerca do tempo médio semanal de atendimento na SRM, que a grande maioria das redes de ensino (48%) atende a frequência semanal mínima desejável, cerca de 2 horas. Entretanto, quanto ao tempo médio, 31% dos sujeitos aponta que o atendimento aos alunos não ultrapassa uma hora semanal, ou seja, alguns alunos que são atendidos duas vezes por semana, podem ter atendimento que não ultrapassa meia hora cada. Tal fato pode revelar uma situação em que o município/estado cumprem a legislação, garantindo atendimento a todos que necessitam mas, não se preocupam com a qualidade do atendimento, haja visto que, neste caso, o tempo é fundamental para se desenvolver um trabalho adequado.

Utilização do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

Sobre a utilização do PDI, 91% dos sujeitos responderam que, desde que realizaram o Curso de Especialização em AEE, utilizaram ou utilizam o PDI. Tal uso se deu majoritariamente no Ensino Fundamental I totalizando 40%, em seguida, com 22%, no Ensino Fundamental II e, com 21%, na Educação Infantil. No Ensino Médio, EJA e Ensino Superior a incidência foi bem menor.

63% dos professores afirmaram que usaram ou usam o PDI na sala de recursos, sendo que 50% fazem esse uso na sala de recursos multifuncional da rede municipal. Tal fato era esperado já que atende à política educacional defendida pelo governo federal em que os municípios se responsabilizariam pelo oferecimento do Atendimento Educacional Especializado.

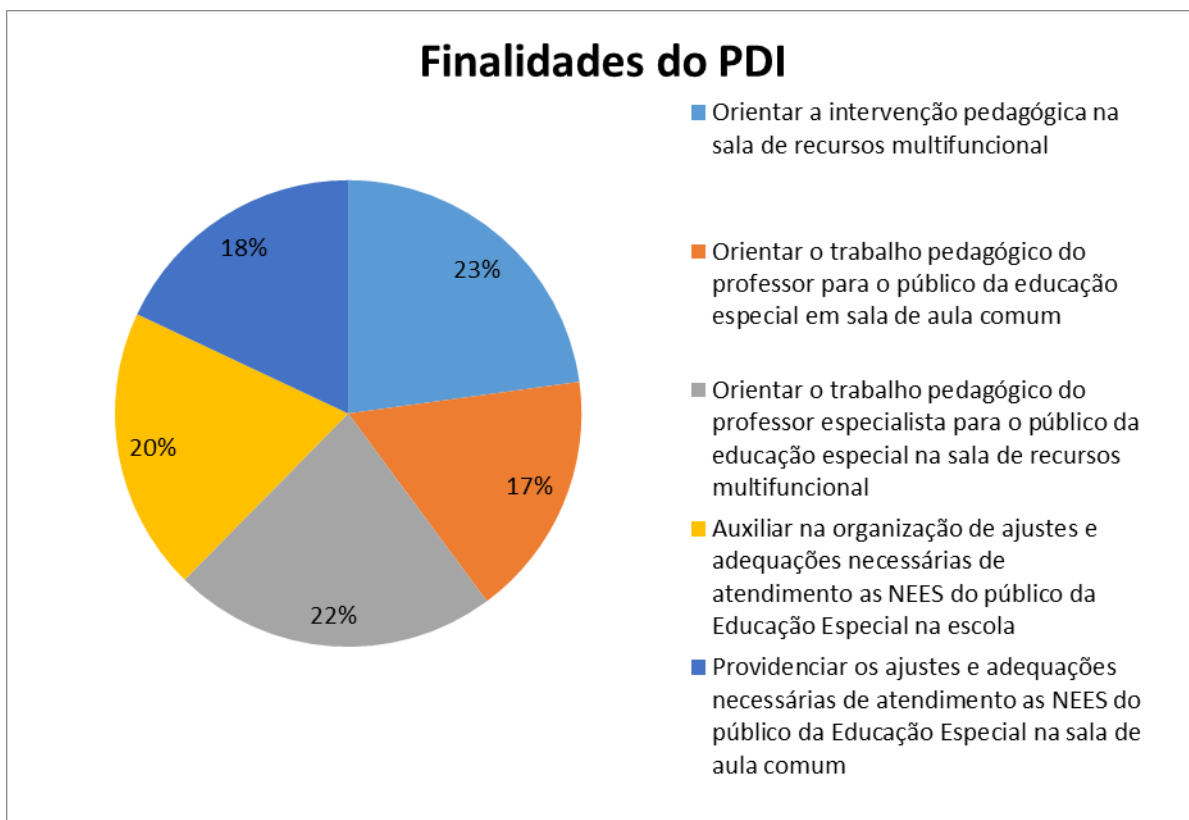
Em relação ao âmbito de sua utilização, destaca-se que, mesmo não sendo pensado para ser usado em outra instância diferente da SRM, o PDI está sendo aplicado em instâncias como classes regulares (14%), classes especiais (1%), centros de atendimento (8%), entre outras.

Sobre os alunos que tem direito a utilizar o AEE, 89% dos sujeitos (somados 21% dos alunos com deficiência, 17% TGD, 17% autistas, 15% síndromes, 13% superdotação/altas habilidades e 6% condutas típicas) apontaram para o público alvo da Política Nacional da Educação Especial (2008). Entretanto, constatou-se que 11%, dos quais 5% de alunos com transtornos funcionais e 6% de alunos com dificuldades de aprendizagem, foram indicados pelos respondentes como população que também tem direito a utilizar o AEE.

Conhecimento a respeito do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

Todos os respondentes, 100%, declararam saber o que é o PDI e como utilizá-lo. Sobre como tiveram acesso ao roteiro, os sujeitos se remeteram ao Curso de Especialização em AEE/Unesp-Marília. A maioria dos professores apontou que a elaboração e desenvolvimento do PDI é uma atribuição do professor da SRM. Tal fato corresponde ao que a legislação pertinente indica.

Acerca das finalidades do PDI, os sujeitos apresentaram em suas respostas as ideias compatíveis com as intenções pelas quais o roteiro foi pensado. Isso demonstra que os professores conhecem as razões pelas quais o PDI deve ser elaborado.



Interessante notar que, apesar de todos os professores apontarem que conheciam o documento, há 92% dos que atuavam em sala de recursos multifuncionais que utilizam o PDI em sua prática pedagógica.

Público alvo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

91% dos professores apontaram que o desenvolvimento do PDI se destina ao público alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 propõe. Outros 9% de professores apontaram para o uso do PDI também para alunos com transtornos funcionais e alunos com dificuldades de aprendizagem, clientela esta não contemplada por tal política.

Elaboração e desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Acerca de como se elabora o PDI nas SRM, uma frequência significativa de professores (93%), apontou que este documento é elaborado individualmente, ou seja, um PDI para cada aluno que frequenta a sala de recursos multifuncional. Esse fato é muito importante pois atende os objetivos da SRM: identificar as necessidades educacionais especiais de cada aluno e providenciar o suporte, as estratégias necessárias para que se garanta a acessibilidade curricular, respeitando-se as individualidades.

Avaliação do roteiro (PDI)

Dos 91% dos respondentes que afirmaram que utilizam o roteiro proposto de PDI, 51% realizaram alguns ajustes no documento, quando da sua utilização e, 49% o utilizaram exatamente da forma como foi apresentado no Curso de Especialização em AEE.

Os ajustes propostos pelos professores referiram-se basicamente a incorporação de espaços no documento para anotar avanços do aluno, informações sobre atendimentos complementares, sobre diferentes áreas curriculares, detalhes de atividades e metodologias utilizadas e, também, descrição de como foi feito o uso dos recursos de tecnologia assistiva.

Acerca das possíveis dificuldades encontradas no uso do PDI, 73% dos respondentes disseram que não encontraram dificuldades, enquanto 27% alegaram que tiveram algumas dificuldades no uso desse roteiro. Interessante notar, que as dificuldades apontadas pelos respondentes não se referiram a elaboração e utilização do roteiro em si, mas sim, a dificuldades relacionadas com o desenvolvimento do PDI que exige, necessariamente, o envolvimento de toda comunidade escolar. Os respondentes se queixaram, por exemplo, da resistência dos professores das salas regulares em não querer participar da elaboração do roteiro como, também, não se envolver com o trabalho desenvolvido junto ao aluno da SRM, assim como a falta de recursos materiais, falta de recursos humanos na escola, quantidade excessiva de alunos atendidos na SRM e ausência de um trabalho articulado com a família e os setores da saúde, responsáveis pelo atendimento do aluno.

Quanto a avaliação da eficácia do PDI, para 94% dos professores, ou seja para a maioria absoluta dos professores, a sua utilização tem contribuído no processo de aprendizagem do aluno na sala regular. Os motivos que levam os professores a avaliar positivamente o uso do roteiro são inúmeros. A grande maioria aponta que o PDI ajuda a direcionar o trabalho na SRM; a avaliar e reestruturar o trabalho desenvolvido; permite o conhecimento detalhado sobre cada aluno, visualizando suas necessidades, potencialidades e especificidades; coleta dados de forma sistemática; favorece o progresso do aluno; possibilita a organização de material; a orientação das adaptações que precisam ser feitas; promove a participação de toda comunidade escolar; garante a efetiva inclusão do aluno na escola; aproxima os professores da classe comum e classe especial; dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os resultados da pesquisa aqui desenvolvida e considerando os princípios da inclusão que atualmente alicerçam a educação no Brasil, constata-se que o uso do PDI nas SRM é interessante. A grande maioria dos professores conhece o documento, sabe justificar o seu uso, sabe para quem se destina e, principalmente, o avalia de forma positiva, ou seja, aponta que seu uso contribui consideravelmente para a organização e planejamento do trabalho pedagógico na SRM. Além disso, a pesquisa revelou que o roteiro muitas vezes não é bem utilizado devido as condições inapropriadas que a escola apresenta que impedem o desenvolvimento do mesmo. Ou seja, o roteiro trata-se de um elemento facilitador desde que a escola esteja imbuída de um projeto pedagógico efetivamente inclusivo, conforme propõe a legislação educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29.agosto.2010.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29.agosto.2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 abr. 2015.

POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVERIA, A.A.S.; MILANEZ, S.G.C.; GIROTO, C.R.M. **Plano de Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Oficina Universitária / Cultura Acadêmica, 2013.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS

Izabella Alvarenga Silva - Unesp Marília - izabella.silva@gmail.com

Raul Aragão Martins - Unesp São José do Rio Preto - raul@ibilce.unesp.br

Luciana Ap. Nogueira da Cruz – Unesp São José do Rio Preto – lunogcruz@yahoo.com.br

Lara Cucolicchio Lucatto - Unesp Marília – lalucatto@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tratar da formação continuada de professores e demais profissionais da educação como uma possibilidade de melhorar a abordagem das questões morais dentro da escola. A importância do trabalho com questões morais dentro da escola é evidenciada por diversos estudos, tanto no Brasil quanto em outros países. O alcance de uma educação escolar que caminha nos trilhos da autonomia moral e intelectual é abordada por pesquisadores brasileiros como Menin (1996; 2002; 2007), Araujo (1996), Vinha (2000), Tognetta e Vinha (2007), fora do Brasil há estudos que abordam a autonomia (KAMII e DEVRIES, 2009), o ambiente sociomoral (DEVRIES e ZAN, 1998) e o trabalho com valores (BUXARRAIS, 1997; XUS e PUIG, 2010).

É na obra 'O juízo moral na criança' que Piaget (1994) apresentou seu desejo de compreender como as crianças raciocinam sobre os deveres morais e as ideias que possuem sobre mentira e justiça. Para isso, utilizou o jogo de bolinhas de gude com os meninos e a brincadeira de pique com as meninas, brincadeiras essas que possuem muitas regras passadas de geração em geração, dessa forma, entendendo a relação das crianças com as regras do jogo ele acreditava conseguir acompanhar o raciocínio delas em relação às regras morais. Tal obra tratou da gênese da moralidade na criança e do papel da racionalidade neste processo, como alerta La Taille (2006, p. 16), na obra de Piaget (1994) o leitor “não encontrará um estudo das ações e sentimentos morais, mas sim da evolução dos critérios empregados pela criança para julgar o certo e o errado, o bem e o mal”.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento do juízo moral infantil depende do desenvolvimento da inteligência, pois “sem operações lógicas, o ideal moral da reciprocidade (típico da autonomia)

não seria possível, uma vez que a criança pequena, por falta de pensamento reversível, ainda não concebe operatorialmente a reciprocidade” (LA TAILLE, 2006, p. 17), posto isso, o desenvolvimento das estruturas cognitivas é condição necessária para que as crianças caminhem em direção a autonomia moral.

Piaget não se dedicou a pensar a moralidade do ponto de vista dos sentimentos, ou considerando a afetividade, no entanto, ele “reconhece que a questão da motivação das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade, sem referencia a uma energética” (LA TAILLE, 2006, p. 17). Alguns autores se dedicaram a essa questão na tentativa de entender como a afetividade se relaciona com a moralidade (LA TAILLE, 2006; ARAUJO, 2000; BONZATTO e CAMARGO, 2010; SOUZA, 2011, CAVENAGUI, 2012). De acordo com La Taille (2006) refletir sobre a moral, sobre ‘como devo agir’ não é suficiente para que ações morais aconteçam, é necessário também querer agir moralmente, e o ‘querer agir moral’, ou o sentimento moral de obrigatoriedade, é despertado por outros sentimentos e é necessário compreendê-los para entender sua gênese e força.

O desenvolvimento moral infantil, pela sua complexidade, é um dos aspectos menos abordados nas práticas escolares, uma vez que em grande parte das escolas os professores acreditam que a moralidade seja algo caracterizado apenas pela organização de um conjunto de normas e regras relacionadas à disciplina e ao controle do comportamento das crianças. Para Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011, p. 92) um dos fatores que explicam a deficiente atuação da escola em relação ao desenvolvimento da moralidade dos alunos diz respeito à “possíveis lacunas acerca desse tema na formação inicial e continuada dos professores”.

Ao longo do texto, apresentaremos brevemente algumas considerações sobre a escola como local privilegiado para o trabalho com a moralidade e as dificuldades encontradas pelos professores nessa tarefa e a possibilidade da formação continuada preparar melhor os profissionais que estão na escola lidando com questões éticas e morais diariamente.

2.METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos proposto para este texto, realizamos uma busca em uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros (Scielo) e no site do Google Acadêmico, além de consultar livros impressos. De acordo com Gil (2008), esse procedimento de selecionar textos caracteriza uma pesquisa bibliográfica, que acontece a partir

de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, após a seleção dos textos, iniciou-se o processo de leitura e interpretação destes. Na pesquisa bibliográfica realizada na página eletrônica da Scielo foi feita no período entre dezembro de 2014 e janeiro de 2015, e as palavras-chave usadas na busca foram moralidade, desenvolvimento moral, escola, professor, formação continuada.

3. RESULTADOS

A importância do trabalho com questões morais na escola

Considerando a atualidade do trabalho com questões éticas e morais na escola, a indisciplina, os conflitos e violência, a preocupação de professores, gestores e pais é crescente. Os professores em especial queixam-se do aumento de comportamentos agressivos e desafiadores dos alunos, da postura desobediente e confrontadora, hiperatividade e não realização das tarefas cotidianas (PICADO e ROSE, 2009). De acordo com Vinha e Mantovani de Assis (2005) a maioria dos professores, quando questionados, relata como objetivo maior do seu trabalho formar pessoas autônomas, porém muitos não se sentem seguros sobre como podem favorecer o desenvolvimento da moralidade das crianças.

Para Devries e Zan (1998), as interações professor-aluno têm uma importância fundamental para o desenvolvimento moral, em função do papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança, desse modo, estas autoras acreditam que as relações interpessoais e o ambiente sociomoral que a criança está inserida ensinam que o mundo das pessoas pode ser coercitivo ou cooperativo, individualista ou solidário.

Menin (2007) apresenta alguns pontos importantes que a escola deve considerar ao trabalhar com moralidade: a moral deve ser considerada um tema transversal, portanto, deve ser abordada por diferentes disciplinas e em diferentes espaços; a escola deve posicionar-se em relação a certos valores fundamentais, como a justiça, o respeito e o diálogo, necessários a formação autônoma dos alunos; é necessário que os valores, regras e princípios que orientam a tomada de atitudes sejam conhecidos por todos; a capacidade para o diálogo é uma habilidade fundamental e deve ser exercitada por alunos, professores e demais funcionários da escola.

Diversos trabalhos alertam para o despreparo do professor e a dificuldade encontrada para trabalhar com a moralidade dos alunos (PICADO e ROSE, 2009; VICENTIN, 2011; TOGNETA e VINHA, 2007; VINHA, 2000; VINHA, 2003; LICCIARDI et al, 2011). Vinha e Mantovani de Assis (2005, p. 5) apontam as principais dificuldades dos professores em construir um ambiente

sociomoral propício à construção da autonomia, de acordo com as autoras “muitos docentes possuem, assim, carência de procedimentos pedagógicos adequados, refletidos e fundamentados numa teoria científica, que os instrumentalizem em seu trabalho diário com as crianças”.

Ainda de acordo com Vinha e Mantovani de Assis (2005), as principais dificuldades encontradas pelos professores são: as compreensões fragmentárias da teoria, estudo da teoria sem reflexão sobre o fazer pedagógico; o anseio pelo controle e procedimentos disciplinares; o desconforto de aprender o novo, muitos adotam a postura de resistência, a prevalência das antigas crenças como a busca de receitas e modelos de solução para os problemas; a educação fundamentada no senso comum; as crenças ingênuas e a eterna busca pela segurança, uma vez que muitos não acreditam que a segurança vem do fazer e do refletir sobre o fazer; a imaturidade moral dos próprios educadores; as contradições entre o discurso e a prática pedagógica e as queixas e as justificativas imobilizadoras como falta de tempo, número de alunos, falta de recursos.

A formação do professor é um fator importante para a superação de conceitos e práticas equivocadas, Vinha (2000) e Borges (2009) capacitaram professores para o trabalho com questões morais e obtiveram bons resultados, com mudanças significativas nas concepções e práticas dos professores em um contexto de formação continuada. O ideal é oferecer estudo periódico e sistemático, no qual o professor possa analisar, discutir, comparar, relacionar, trocar e refletir, num processo contínuo, apenas palestras eventuais e pontuais ou estudos esporádicos não provocam transformações significativas na prática do professor, e cursos com um grande número de participantes dificulta a troca de experiências, o diálogo e o atendimento às questões individuais.

A formação continuada dos profissionais da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996) prevê a formação continuada do professor como uma prática necessária ao aprimoramento profissional. Diversos estudos vêm destacando a importância da formação em serviço como possibilidade dos professores serem protagonistas de novos marcos referenciais para suas vidas e seu trabalho (GATTI, 2003; 2010).

Para Passalacqua e Inforsato (2014, p. 5513), a formação de professores apresenta-se como um objeto de estudo atual, fecundo e desafiador, uma vez que “as especificidades dos sistemas educativos e as exigências da contemporaneidade revogaram e intensificaram as reflexões em torno do campo da formação continuada dos professores nos diferentes níveis de

ensino”, dessa forma, as pesquisas sobre a formação daqueles que trabalham com educação terão sempre reconhecimento e atenção.

As investigações atuais se voltam para o preparo dos professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, pesquisas indicam um crescente aumento dos cursos de formação continuada na tentativa de preencher lacunas e especificidades da formação inicial. De acordo com Barcelos e Villani (2006), os programas de formação continuada parecem desconsiderar os contextos específicos do ambiente macro e micro escolar em que atuam os professores e, por isso, não chegam a ser incorporadas como um saber ativo. Na maioria das experiências, os projetos dificilmente se mantêm para além da experiência específica, de forma que os professores envolvidos em projetos de formação continuam tendo dificuldades para transferir a suposta atualização para o coletivo da escola.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente deve se estabelecer dentro de um processo de intervenção em que seja possível proporcionar modificações individuais e coletivas, possibilitando ao profissional em formação refletir sobre as suas ações diante demandas enfrentadas na escola, com o intuito de provocar melhorias nas práticas. Gatti (2003) nos alerta que os professores não são seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas sim seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, ainda para esta autora

Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem (Ibid, p. 196)

No dias atuais, a parceria universidade e escola ainda é frágil e delicada, como nos lembra Barcelos e Villani (2006), no entanto, alguns estudos como o de Azevedo (2013) vem indicando caminhos promissores, seu trabalho aconteceu com professores de educação infantil sobre conhecimento matemático, o projeto de extensão oferecido tratou de práticas formativas no processo de formação continuada e permanente, uma vez que deu oportunidade de aprofundamento de concepções e conhecimentos, tornando-se os professores sujeitos protagonistas de sua profissão e adquirindo autonomia para produzir inovações curriculares,

dessa forma, “a colaboração da universidade criou condições favoráveis para que os professores se organizassem, elaborassem e desenvolvessem projetos de melhoria do trabalho pedagógico na instituição em que trabalham” (AZEVEDO, 2013, p. 14).

Barcelos e Villani (2006) analisaram uma experiência de formação inicial e continuada de professores e licenciandos, ao longo de três anos em uma escola pública de ensino fundamental, o projeto de parceria da universidade com a escola mostrou que é possível e, talvez, necessário estabelecer uma ‘via de mão dupla’ entre essas duas instituições, “a nosso ver, é importante que os professores da educação básica compreendam que a parceria universidade e escola significa pensar juntos sobre o que fazer e como fazê-lo, caminhando em direção a uma prática mais refletida” (p. 94).

Para Passalacqua e Inforsato (2014, p. 5515), apesar das diferentes abordagens para se planejar uma formação continuada com professores, aquelas que apresentam “resultados mais significativos e promissores são as propostas mais sistemáticas e que persistem com o tempo, enfatizando cursos de longa duração e atividades regulares, que são realizadas dentro do próprio local de trabalho do professor”.

Para Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011, p. 97), a escola é espaço privilegiado para o avanço da democracia, da cidadania e do respeito pelo próximo, onde o principal objetivo da prática pedagógica deve ser o desenvolvimento integral do aluno, desse modo, cabe aos profissionais que atuam nesse espaço duas importantes tarefas. A primeira é criar oportunidades de reflexão e discussão sobre as diversidades e contradições características da nossa sociedade, e a segunda tarefa é a consciência que devem ter do importante papel no desenvolvimento e educação moral do ser humano, “desenvolvimento este que não pode ficar restrito ao contexto familiar e não pode ser reduzido à manutenção da ordem, da disciplina e do conformismo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo traçado pela equipe pedagógica seja a autonomia moral dos alunos, o trabalho com as regras e princípios morais e a resolução dos conflitos baseada no diálogo e no respeito pressupõe estudo e dedicação, nesse contexto, leituras esporádicas e superficiais da teoria e cursos descontextualizados da realidade da escola pouco contribuem para um trabalho que busca a transformação efetiva das práticas na escola.

De acordo com Macedo (1994), a formação de professores que decidem adotar a teoria construtivista como norteadora da prática exige que o profissional, progressivamente, tome consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica, tenha uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente, adote uma postura de investigador e não apenas de transmissor e que tenha melhor conhecimento sobre os conteúdos escolares e das características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Portanto, é necessário que o educador reelabore as ideias contidas nas aulas, refletindo e reorganizando-as de forma que haja uma elaboração da consciência e não simples internalização; ao mesmo tempo, é importante que o professor valorize sua prática, analisando-a criticamente, apontando aspectos positivos e negativos.

A formação continuada dos profissionais da educação, quando planejada a partir das características e dificuldades da escola, realizada de forma sistemática e possibilitando constantes reflexões sobre os pressupostos teóricos adotados e as implicações práticas nascidas a partir da teoria, mostra-se como um caminho possível para uma melhor abordagem das questões morais e éticas na escola, tão urgente nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAUJO, V. A. A. Cognition, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 137-153, 2000.

AZEVEDO, P. D. O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais..** 2013, p 1-18.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011.

BONZATTO, M., CAMARGO, R. L. Moral e Afetividade em Piaget: Os “Movimentos Íntimos da Consciência” em O Juízo Moral na Criança. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, p. 80-109, 2010.

BORGES, R. R. **Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2009. Tese de doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores: Propuesta y materiales**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997.

CAVENAGHI, D. B. O superego e o desenvolvimento moral: refletindo com Freud e Piaget. In: XXV Encontro nacional de professores do PROEPRE, 25, 2012, Campinas. **Anais..2012**.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 119, p. 191-204, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LICCIARDI, L et al. Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 69-84, 2011.

KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEMIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. Valores na Escola. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 91-102, 2002.

MEMIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTROYA, A. O. D (org) **Contribuições da Psicologia para a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PASSALACQUA, F. G. M.; INFORSATO, E. C. Formação continuada, necessidades formativas e competências: pensando o bom professor. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...2014**.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PICADO, J. R; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 2, p. 249-254, 2011.

TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VICENTIN, V. F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer?
TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P (org) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado das Letras, p. 229-261, 2011.

VINHA, T. P; [MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.](#) Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. **Ícone**, v. 11, n.1, p. 69-94, 2005.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2003. Tese de doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

XUS, M. G; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM SALA DE AULA: AS POTENCIALIDADES DO EDUCADOR E DO EDUCANDO NO ENSINO DE ARTE

Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira - CUML

Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos - CUML

1. INTRODUÇÃO

Para compor os sentidos desta pesquisa, realizada durante um curso de *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, no CUML - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP, significativos autores compuseram essa sinfonia de encontros: John Dewey, Fayga Ostrower, Lev S. Vigotski, Ana Mae Barbosa, Ana Angélica Albano, Rosa Iavelberg, Sandra Richter, Stela Barbieri. Juntamente aos teóricos citados, pesquisamos também nos bancos de dados de universidades como USP, UNICAMP, UNESP, em busca de teses e dissertações que pudessem colaborar com esta pesquisa. Percebemos que existem poucos trabalhos sobre o assunto de que tratamos especificamente, para sustentação desta investigação.

Consideramos, para a faixa etária de seis anos do 1º ano do Ensino Fundamental I, como objetivo, revelar as potencialidades do educador e do educando, adquiridas com as experiências poéticas e assim evidenciar a relevância da Arte na educação. Trabalhamos com doze aulas duplas com cem minutos de duração no terceiro trimestre no ano de 2012/2013, com seis turmas de primeiros anos. Os objetivos específicos escolhidos foram conhecer e valorizar os elementos da linguagem visual nas produções e nos procedimentos das técnicas, aliados ao contexto estudado; construir um percurso no processo de criação que evidenciasse a poética do educando; apreciar e refletir sobre as reproduções de obras de arte visualizadas ao estudar a História da Arte e conhecer o percurso de criação de que o artista precisou para transitar pelos territórios da linguagem e atravessar as fronteiras propiciadas pela materialização de uma ideia que aconteceu por meio de procedimentos que utilizaram a observação, a memória e a imaginação. Conhecer, produzir e manipular personagens para um teatro de sombras.

É importante salientar que o trabalho desenvolvido estabelece uma interdisciplinaridade com as disciplinas de História e Geografia. O projeto abordado pelas disciplinas citadas é sobre o *período medieval*. Na disciplina do ensino de Arte buscamos encontrar recursos e estratégias para abordar o assunto sem entrar na obviedade das questões e tornar apenas um trabalho de temática repetitiva; para tanto, abordou-se o conteúdo sobre “luz e sombra”, que faz parte do

ensino de Arte, como uma questão de entendimento para a construção de uma tridimensionalidade, com ênfase na formação de volumes, na desconstrução das figuras que produziram abstrações, na efemeridade e na rapidez com que se processaram no percurso, tanto da luz como da sombra. Apesar de analisarmos um recorte deste processo, optamos por apresentar o estudo na íntegra, utilizando como procedimento o desenho de observação, de memória e de imaginação; o recorte e a colagem para que produzissem um resultado bi e/ou tridimensional e procuramos envolver os educandos com uma das vertentes do ensino de Arte, que engloba o Teatro, o que justifica a importância de se trabalhar com o teatro de sombras ao final do estudo.

Para construir um repertório visual significativo, adotou-se o livro paradigmático *O olho e o lugar – Regina Silveira*, para observar e analisar nas reproduções das obras da artista o conceito de *luz e sombra*.

A apropriação em sala de aula deve acontecer quando o educador estiver bem fundamentado e certo de que ela não será mera “cópia” (das obras de um artista), ao que intitula erroneamente de “releitura”. Nosso trabalho deverá se apropriar dos procedimentos e dos materiais usados pelos artistas estudados para assim poder, a partir disso, explorar novas possibilidades para que no percurso do processo de criação o educando se sinta estimulado a uma valorização da sua poética. Interessava na análise feita pelos educandos, das reproduções das obras produzidas pela artista Regina Silveira, uma leitura que possibilitasse voltar o olhar, de tal modo que as histórias surgissem com as observações dos educandos e que elas nos sugerissem possibilidades de se acessar um universo onírico: do sonho e do devaneio de cada um.

Conforme Bachelard (2008, p.63):

[...] Os sonhos são imensos. Têm, por uma fatalidade de grandeza, uma cosmicidade. *A criança com o mata-borrão* seca o mar Vermelho. O mata-borrão maculado é o mapa de um continente, é a própria terra que acaba de absorver o mar. E infinitamente, o escolar sentado em seu banco, mas tendo partido para gazejar, para as viagens da geografia dinâmica, para essa geografia sonhada que o consola da geografia decorada, o escolar sonhante trabalha no limite de dois universos: o universo da água e o universo da terra. O sonho faz assim águas-fortes em papel machê. Avaliaremos a potência das pequenas imagens se captarmos a seguinte imagem de Sartre: perder-se no mundo é se “fazer beber pelas coisas como a tinta por um mata-borrão”. (*L'Être et le néant*, p.317).

Dessa forma, os educandos produziram com papel (em uma das aulas) uma sala de exposições com um módulo que acomodou um motivo iluminado por uma luz imaginária que

produziria uma sombra, distorcida. Ao construir-se a distorção de uma imagem, abre-se espaço para preencher uma lacuna na justificativa do “*eu não sei desenhar*” e o poder sair da proporção esperada e dos desenhos tidos como “corretos e perfeitos” na visão dos adultos.

A tudo o que apresentamos, acrescentaremos que a pesquisadora/educadora não aprendeu a fazer “releituras” de obras de arte ou a ter uma fruição estética na escola da sua época, mas toda a experiência que a vida lhe oportunizou proporcionou-lhe fazer relações entre o que as imagens (resultado das experiências poéticas dos educandos) representam, as subjetividades contidas nelas e por fim poder tecer frutíferas narrativas interpretativas nesta pesquisa.

2.METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se como qualitativa, que teve como objetivo evidenciar o potencial do educando no processo de criação revelado nas falas e nas produções e que tiveram como conteúdo a luz e a sombra. Interessou-nos apresentar aqui, como arqueólogo e analista destas produções, o encontro que favoreceu dissertar sobre a importância do educador na formação do educando no ensino de Arte. A análise dos dados baseou-se na análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2010).

Para Bardin (2002, p.39):

O analista é um arqueólogo. Trabalha com vestígios: “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir graças a eles. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.

Nesta pesquisa apresentamos como objeto de estudo as poéticas desenvolvidas ao longo de vinte anos de docência em que se encontrou uma maneira de mostrar como os arquivos precisam deixar as “gavetas” e devem apresentar as falas, as ações e as produções dos educandos como fonte de um relevante material de investigação.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para esta pesquisa, num primeiro momento foi proposto um exercício de reconhecimento sobre a luz e a sombra, para posteriormente levantarmos as informações constatadas sobre o conteúdo abordado. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas: O que é luz? O que é sombra? Obtivemos alguns comentários dos educandos sobre o que seria a *Luz*: “O sol lá fora”, “O fio da parede escondido traz para cima com o clic, a luz” e para a *sombra*: “Tudo escuro”, “Para passar nos olhos” e “Eu ando ela vem atrás”. Consideramos como categoria os comentários dos educandos e como subcategoria o conteúdo sobre a luz e a sombra.

Nas análises efetuadas sobre os comentários dos educandos a partir do levantamento do conhecimento prévio, nos quais procuramos extrair um conceito, indicamos como categoria os comentários e para a subcategoria os conceitos (abstrato e concreto) e os fenômenos (físico, intensidade, forma, sobrenatural, materialidade, natureza) advindos do conteúdo sobre a luz e a sombra.

Num segundo momento propusemos uma atividade no lado externo à sala de aula. Separamos os educandos em dois grupos, um grupo que em duplas desenhou a projeção da sombra do corpo do amigo no chão, com uma trincha e água e o segundo, que registrou a ação com desenho de observação. Na sala de aula anotamos os comentários sobre os conhecimentos adquiridos: “O sol seca a água e ela (sombra) vai descendo para baixo”, “ Que a água evapora e vai para o céu” e “Vai chover desenhos”. Nas análises efetuadas dos comentários dos educandos por meio do levantamento do conhecimento adquirido, indicamos como categoria os comentários dos educandos, para a subcategoria o registro de ação e para os conteúdos a imagem capturada e a sombra.

Nas análises efetuadas sobre os desenhos dos educandos advindas da observação da ação de capturar a imagem/sombra do colega, indicamos como categoria os desenhos como registro da ação e para a subcategoria as figuras dos desenhos (quanto à sua distribuição no suporte e quanto à sua proximidade com a realidade observada) e os procedimentos (usados na execução do desenho).

Na avaliação dos comentários proferidos pelos educandos, no levantamento de conhecimento prévio, no levantamento do conhecimento adquirido, nos registros fotográficos das imagens da ação e de seu registro em forma de desenho, explicitamos a importância da experimentação, do fazer artístico atrelado à proposição investigativa acerca do conteúdo a ser explorado e da ação que envolveu o desenho como experimental e efêmero, como registro de ação e como espaço a ser explorado com o corpo.

O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho. Corpo, inteligência e conhecimentos das experiências de desenho anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado. O corpo todo participa. Olhos e mão são em partes importantes, mas não funcionam sem a dinâmica do corpo como um todo. Movimentos de ombros, braços, pescoço, quadris, coluna vertebral e pernas podem ser observados nas crianças que desenhavam – e essa constelação se modifica, a depender da posição e da materialidade dos suportes e dos meios dos quais a criança faz uso. (IAVELBERG, 2013, p.29)

Observou-se a conquista do espaço não somente na aventura de percorrer as formas delimitadas pelo sol, mas também de ter o desenho como aliado de uma ação, de uma atitude, de conquistas que extrapolam o resultado esperado. A valorização do ser indivíduo que se revela entre todos como único. Trouxemos também nesta formação do indivíduo a importância da mediação e do contato com o outro, que protagonizou as relações estabelecidas com as trocas de conhecimentos e que se efetivaram na produção de saberes ao se relacionar, conviver e aprender com o outro, enriquecendo a produção ao agregar os valores assimilados por estes contatos.

Nesse sentido, é necessário valorizar a importância do percurso no processo de criação nas produções executadas pelos educandos, bem como reconhecer o empenho para o resultado obtido.

As estratégias nos fizeram refletir que um projeto deve abordar um assunto do conhecimento de Arte e ao ser parceiro de uma interdisciplinaridade, não ser apenas um fortalecimento para o “produto” final que demonstre uma materialidade sem conceito.

Apesar de não citar os conceitos da obra da artista Regina Silveira, como o de ausência e presença da luz e da sombra e o simulacro implícito na questão, percebe-se que nos levantamentos dos conhecimentos prévios e adquiridos há indícios destas questões, que ficaram armazenados como uma experiência sensível.

Contemplou-se o processo de criação, a experiência com arte, a fruição e o conhecimento advindo do contexto histórico e do percurso utilizado pelo artista ao se transmitir uma ideia executada por diferentes meios e técnicas.

Portanto, não nos importou nas produções executadas se a cor usada para preenchimento interno de um desenho não ficou presa à parte interna do contorno, pois extrapolar os limites é sinal de que na falta de controle “ainda motor”, deixou-se o corpo falar e ousar, mesmo que ao final, com todos os expressivos “rabiscos”, os educandos pudessem ser capazes de respirar

alegremente e provocar o mesmo encantamento que receberam para uma experiência efetuada em um curto tempo. Para Derdyk (1990, p.117):

A lógica da criança ocupa territórios estranhos aos adultos. A criança generosamente atribui vida própria a seres e objetos que convivem com seu universo afetivo e cultural. A criança é autora de suas projeções e fantasias, mas, no entanto, ignora-se como sujeito pensante e atuante, emprestando às coisas um espírito e uma ação. Seu corpo, seu pensamento, na visão e ação se estendem para além de seus domínios conscientemente conscientes, tal como a criança que ignora as bordas do papel, alongando o seu gesto num movimento contínuo para além das fronteiras que delimitam o dentro e o fora do campo do papel. Existe uma comunhão confusa não relação entre a criança e o mundo, entre o eu e o outro. O pensamento, a imagem, o sonho, estão no ar, no espaço, estão em nós, vêm de dentro vêm de fora. São oniscientes.

Percebeu-se, nestas experiências, uma resposta à sociedade que espera visualizar não somente aquilo que se pode numerar e catalogar, mas aceitar essas etapas do processo de criação como uma experiência que deu certo.

Para isso, a apropriação ajudou os educandos a perceber que as experiências vivenciadas por eles podem ser enriquecidas ao se conhecer, por exemplo, um artista que traga na sua poética sinais que se aproximem da produção executada por eles. Desta forma, é necessário ter o olhar do educador afinado ao dos educandos, para se verificar a necessidade de ajustes nas situações-problemas e para se valorizar o percurso dos procedimentos executados para as produções. O educador com postura profissional precisa ter este compromisso com os educandos: o de envolver-se e estar ao lado deles. Para tanto, precisa estar empenhado em pesquisar, experimentar, organizar, refletir e pôr-se em formação continuada.

CONSIDERAÇÕES

Procurou-se, ao planejar as atividades, que elas despertassem encanto e interesse na sua execução; buscaram-se estratégias para ajudar os educandos na aquisição de conhecimento sobre o que seria a luz e a sombra. Compreendeu-se que o planejamento precisa de um assunto (atrelado aos conteúdos e, por conseguinte, aos objetivos) que se distribua ao longo das aulas elaboradas, que proporcione uma avaliação que possibilite acrescentar dificuldades ou facilidades para que os educandos consigam atingir o objetivo. Nesta experiência com Arte, que transitou pelo fazer artístico e produziu uma materialidade que surgiu do pensamento, notou-se a

necessidade de se ter uma sequência de ações e de que se comprove que as aulas de Arte não acontecem porque o educador resolve na hora o que vai fazer (totalmente improvisada), já que ele é classificado como muito “criativo”. Mas, ao contrário, deve-se programar um assunto, adequado à faixa etária, e condizente com os conteúdos curriculares, que durante um trimestre possa, no plano de ensino, (não somente para responder a nomenclatura “sequência didática”) ter início, meio e fim (não em si mesmo), mas que possibilite reflexões e dispare ideias para que se consiga gerar discussões durante os processos; que possibilite a tomada de decisões e que oriente para uma reflexão que tenha um olhar voltado não somente para o fazer artístico, mas no que se pode ajudar e aprender com o outro. Portanto, ter a mediação do educador, que reverbere em experiência estética e aconteça o tempo todo e não somente nas aulas de Arte ou na apreciação das reproduções das obras produzidas pelos artistas, mas como um exercício diário, que é repleto e permeado de estímulos e reverta a favor da sensibilização e permita sorver a arte cada momento e desencadeie experiências únicas, como um verdadeiro ato de vida.

John Dewey (2012, grifo do autor) enfatiza a necessidade de ter uma experiência com arte de forma singular, da vivência à consumação, como se esta carregasse o todo em si; portanto, trata-se de *uma* experiência. Esta concepção do autor favoreceu a relevância de se ter uma experiência que tenha início, meio e fim.

Na avaliação final, analisou-se, no percurso, a importância do Outro na mediação e no processo de ensino aprendizagem que envolve o educando e o educador e o educando/educando. Para Pino (2000), a posição de Vigotski quanto ao envolvimento do outro nas relações sociais é muito clara. Ele afirma repetidas vezes o papel do outro na constituição cultural do homem. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Tornar-se cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. A mediação significativa é o outro (Cf. PINO, 2000).

Portanto, buscar a arte para a educação do sensível, para ajudar a tornar o humano um ser humano, de novo. Pois, na atualidade que vivemos, estamos repletos de experiências estéticas que transitam por nós na solidez dura da vida e que dissolvem a fluidez dos sonhos que, por vezes, nos parecem inalcançáveis, porém precisam ser incansáveis para não se desistir jamais. Para tanto, faz-se notório ressaltar que o ensino de Arte não é um apêndice das disciplinas, um faz-de-conta da educação, mas um ensino que provoca o “fazer de conta” que abrange a imaginação, o devaneio, o direito de sonhar, de ser cidadão, de poder refletir, criar situações que problematizem e que gerem questões críticas embasadas naquilo que se pode construir como o seu melhor.

Nesse sentido, ser educador e ter encontros com educandos possibilitou-nos essa junção de mundos, como pequenas caixas que vão se encaixando, se sobrepondo, se organizando e por fim se distanciam de um “não sei se é possível”. No ensino de Arte, viabilizar possibilidades de crescimentos reflexivo-críticos resultantes de experiências estéticas vivenciadas, nos autorizam a propagar as imagens e signos de que a arte se aproxima do que é ser humano. No entanto percebemos e concordamos com Vygotsky (1970 apud MOLON, 2007) “(...) a arte é o social em nós, portanto, a força de transformação do mundo” (p.129).

Espera-se que a arte enquanto reveladora da capacidade humana de encontrar saídas e resgatar desafios que, como geradores de transformações (o tempo todo), possam colaborar no sentido de entrecruzar não somente o ensino de Arte na educação, mas que enlace as outras disciplinas e que elas tenham também a necessidade de conhecer e se apropriar das linguagens artísticas utilizadas, pois estas são capazes de ultrapassar a fronteira do tempo-espaço da história da humanidade e possibilitam vencer as barreiras que se ocupam em não dar visibilidade ao *belo*, que implica transitar das mazelas do mundo às vicissitudes escondidas nas entrelinhas.

Almeja-se que a presente pesquisa contribua para redimensionar as questões do ensino de Arte, que acontece às vezes de modo recluso. Para que, desta maneira, se consiga libertar e apresentar as relevantes considerações de que existe potência no indivíduo e que esta precisa ser ativada, pois necessita do outro. Para que se possa, também, desta forma, conquistar além do necessário hedonismo, almejar alcançar o bem maior que é ter a educação aliada à formação humana, como uma formação continuada e que contribua para a constituição do sujeito no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2002.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990. 174p. Série Pensamento e ação no magistério.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. 144p. (Como eu ensino).

MOLON, Susana Inês. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo *et al.* **Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

PRATES, Valquíria.; SANT'ANNA, Renata. **O olho e o lugar**: Regina Silveira. São Paulo: Paulinas, 2009.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n 71, p. 45-78, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

A PESQUISA COLABORATIVA EM PROCESSO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Célia Regina Vitaliano - UEL - creginav@uel.br

Josemaris A. Martinelli - UEL - josemaris2012@gmail.com

Tamires Pereira Carvalho – UEL - tamirespcarvalho@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 a Educação Infantil passou a ser a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...]”. A mesma lei exigiu que os profissionais que trabalham nessa etapa sejam habilitados para atuar com tal população. Acrescida a essa exigência temos no Art. 58, que o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deva ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino e que é dever constitucional do Estado à oferta desse atendimento educacional a partir do zero aos seis anos de idade. Sendo assim, os professores que atuam na Educação Infantil precisam estar preparadas para estimular o desenvolvimento pleno nas crianças e atender a diversidade existente na sala de aula.

O projeto desenvolvido e aqui relatado teve como foco subsidiar, por meio de uma pesquisa colaborativa, os professores que atuam na Educação Infantil e atendem em sua sala de aula aluno(s) com indicativos de NEE, já que entendemos, assim como Toledo (2011, p.20), que NEE são “[...] diferenças singulares que requerem atenção especial nas ações pedagógicas e na utilização de recursos que possibilitem a aprendizagem no ensino comum [...]”.

Diversos estudos, voltados à formação dos professores que atuam na Educação Infantil para atender a proposta da Educação Inclusiva, apontam a necessidade de preparação para que efetivamente possam estimular o desenvolvimento pleno nas crianças, bem como a busca de parcerias de outros profissionais quando necessário (VOLPATO e MELLO, 2005). Pensando nisso, Lopes e Hespanhol (2011) advertem que, além da formação inicial, os professores precisam estar continuamente refletindo sobre a sua prática, para que haja coerência com a teoria e para

que ele exerça sua função da melhor maneira possível. Sobre isso Kramer (2002) destaca que é necessário que o educador assuma uma postura crítica frente às teorias que embasam sua atuação, revendo e atualizando suas práticas, além de estar sempre criando estratégias de ação que atendam aos princípios da Educação Infantil de qualidade para todos os alunos.

Vitaliano e Manzini (2010) apontam que os professores julgam-se despreparados para atender a diversidade presente na classe comum. Os autores ainda acrescentam que as dificuldades dos professores muitas vezes estão atreladas ao desconhecimento do significado do processo de inclusão, a falta de planejamento adequado e, principalmente, a falta de formação inicial e continuada. De acordo com Vitta; Vitta e Monteiro (2010) é necessário que haja: um programa de formação inicial e continuada; reorganização da escola nos aspectos estruturais, curriculares e de estratégias de ensino e; uma rede de apoio técnico e parcerias com pais e comunidade.

Considerando tais análises o presente artigo descreve procedimentos que tiveram como foco oferecer aos professores participantes a oportunidade de repensar sua prática e aprimorá-la. Além disso, os procedimentos desenvolvidos foram baseados na proposta metodológica denominada pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), a qual, também foi utilizada por diversos pesquisadores que trabalham com formação de professores para inclusão de alunos com NEE, entre eles Capellini (2004), Pimenta (2005), Jesus (2014) e Mendes (2014)

Na perspectiva da pesquisa colaborativa investigadores e professores são essencialmente ativos e as reflexões construídas coletivamente são orientadas para as ações que pretendem transformar a realidade. Nesse sentido, há um processo formativo que mobiliza saberes da teoria e da prática capazes de desenvolver competências e habilidades, em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizam para transformar a prática educativa. Para a efetivação da pesquisa colaborativa é necessário que haja a sistematização de alguns procedimentos, como: a sensibilização dos colaboradores, o diagnóstico das necessidades de formação e os ciclos reflexivos de formação.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho descreve os procedimentos de pesquisa realizados durante o ano de 2014 em um Centro de Educação Infantil (CEI), os quais fazem parte das atividades previstas no projeto "As possibilidades de construção de práticas inclusivas em um colégio de aplicação: uma

pesquisa colaborativa”, que tem como objetivo identificar as condições e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e desenvolver um processo de intervenção, com vistas a aprimorar a formação desses profissionais em relação ao processo de inclusão.

Até o presente momento, participaram deste estudo: três professoras (P1, P2 e P3) de uma turma selecionada, por apresentar dois alunos com indicativos de NEE; equipe de gestão escolar e pedagógica, composta por um diretor e dois coordenadores; e dois alunos. Foram realizadas observações dos dois alunos indicados pelos professores, identificados aqui por nomes fictícios (Gustavo e Vitor). Com os professores foram realizadas: entrevistas semi-estruturada, observações em salas de aulas e encontros reflexivos. E, por fim, com a equipe de gestão do CEI foram realizados dois encontros reflexivos sobre as condições da escola e os problemas vivenciados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Os resultados serão apresentados de acordo com os procedimentos que foram desenvolvidos no ano de 2014 e que estão em conformidade com o que foi proposto por Ibiapina (2008).

3.1. Sensibilização dos participantes e levantamento das necessidades do contexto

Ao iniciar a pesquisa, como não foi constatado nenhum aluno com NEE com laudo, a equipe gestora citou nove nomes de alunos que, segundo as queixas dos professores, apresentavam dificuldades referentes ao seu desenvolvimento e/ou comportamento, ou seja, com indicativos de NEE. Além disso, relataram algumas dificuldades enfrentadas pela instituição, como: ausências dos professores ocorridas por licença e/ou faltas, a não contratação dos mesmos implicando em carga horária excessiva de trabalho e carência de tempo para planejamento de aulas e encontros de formação.

Inicialmente foram realizadas entrevistas com as professoras, os quais relataram que sua formação era insuficiente para avaliar e trabalhar com alunos que apresentavam NEE e que seria importante a ajuda de outros profissionais para avaliar os alunos e orientá-las no planejamento das atividades e na forma lidar com os comportamentos inadequados. Outros fatores destacados pelas mesmas foram: a falta de suporte da equipe gestora, falta de horário para planejamento das atividades, a escassez de professores e excessiva jornada de trabalho, bem como o distanciamento entre a escola e a família, pois, a ausência do diálogo e da informação entre eles

prejudicava na avaliação das necessidades desses alunos e no planejamento pedagógico das atividades para os mesmos.

Entendemos que as dificuldades mencionadas referentes à instituição estão mais atreladas às questões burocráticas de contratação de professores, refletindo na organização e funcionamento da instituição. Como comenta Vioto (2013) cabe aos gestores a organização de espaços e meios para planejamento, apoio aos professores e alunos e principalmente trocas de informações.

Considerando as queixas dos professores a respeito da sua formação para trabalhar com alunos que apresentavam indicativos de NEE, foram realizadas observações em sala de aula.

Apesar das dificuldades apontadas pelos professores nas entrevistas, nas observações realizadas em sala de aula identificamos que eles trabalhavam de maneira conjunta e demonstravam sensibilidade ao lidar com as necessidades de cada aluno, atendendo-os individualmente e promovendo sua participação e aprendizagem, conforme relatado abaixo:

A professora P1 fala sobre as características dos pássaros para os alunos, enquanto o aluno Gustavo olha para os lados e cantarola, logo a professora P2 vai a sua carteira e explica o que a professora P1 está dizendo, de maneira que prenda a sua atenção.

Observamos, também, que as atividades continham riquezas de conteúdo, porém o excesso de atividades desenvolvidas em curto espaço de tempo prejudicava a realização das mesmas pelos alunos. Durante as observações verificamos que em uma hora de aula foram propostas sete atividades distintas. Nessa ocasião observamos que os alunos com dificuldade necessitavam de apoio constante e não acompanhavam o ritmo proposto.

Foi possível constatar neste momento a falta de acompanhamento e orientação da equipe gestora no planejamento das atividades pedagógicas, da mesma forma, verificou-se que não eram proporcionados momentos coletivos para discussão e reflexão sobre a prática de ensino. Apesar disso Vioto (2013) afirma que cabe ao gestor pedagógico diagnosticar as possíveis necessidades dos professores e ajudá-lo a encontrar alternativas viáveis que contribua com sua prática em sala de aula, desenvolvendo estratégias que possibilitem respostas às variadas necessidades educacionais especiais dos alunos.

Devido o curto tempo para intervenção do projeto, entre os nove alunos citados os professores mostraram-se mais preocupados com dois alunos que apresentavam indicativos de NEE e que levou-nos a tê-los como foco de intervenção.

O primeiro aluno, que denominamos de Gustavo, não seguia regras, gritava quando não era atendido nas suas vontades, não fixava sua atenção nas atividades propostas e não conseguia brincar ou interagir adequadamente com os colegas. Por sua vez o segundo aluno, que denominaremos de Vitor, não era assíduo na escola, porém quando comparecia não mostrava iniciativa em realizar as atividades, mostrava insegurança em brincar e falar e conseqüentemente dificuldade de interação social.

Considerando as dificuldades apresentadas pelas professoras participantes, de atendimento aos dois alunos com indicativos de NEE, realizamos o processo de intervenção junto aos professores por meio de ciclos de estudos e reflexões sobre a prática.

3.2 Ciclos de estudos e reflexivos

Foram realizados três encontros de estudo e reflexão junto aos participantes. O primeiro encontro realizado teve como objetivo discutir os dados derivados das entrevistas e observações. As discussões provenientes do encontro evidenciaram que as professoras sentiam-se inseguras no que se refere às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com os alunos com indicativos de NEE, além disso, manifestaram dúvidas sobre o possível diagnóstico desses alunos (se eles já tinham realizado uma avaliação especializada, se o aluno tinha uma rotina domiciliar e como eram as condutas familiares) e reclamaram sobre o trabalho da equipe gestora e pedagógica, por não receber o suporte necessário para o atendimento aos alunos.

A partir destes dados foi realizado um encontro com a referida equipe com o objetivo de analisar junto com ela o seu papel no atendimento às demandas dos professores e dos alunos que apresentavam indicativos de NEE. Elas informaram que estavam tentando o contato com as famílias e com os profissionais que atendiam os alunos com indicativos de NEE e pediu-nos (enquanto pesquisadoras) que fizéssemos um relatório referente às observações realizadas, com intuito de entregar para os profissionais que atendiam os alunos. Nesta ocasião foi resgatado o objetivo da pesquisa colaborativa, de “fazer junto com o professor”, e informado que no próximo encontro com os professores discutiríamos sobre o relatório do aluno Gustavo.

O segundo encontro foi realizado com o objetivo de elaborar, junto com a professora P3, um parecer sobre o desempenho acadêmico do aluno Gustavo para enviar ao profissional de psicologia que estava avaliando-o. Nesse encontro constatamos que não era do conhecimento da família este procedimento. Sendo assim, orientamos que a equipe gestora primeiramente deveria entrar em contato com a família para obter mais informações e pedir autorização para o contato e envio do parecer ao profissional. Sobre isso, vale lembrar que muitas vezes os gestores precisam

“ir a campo” pesquisar o cotidiano do aluno, conhecer sua história de vida, a fim de buscar respostas para os seus desempenhos (VIOTO, 2013).

Aproveitamos o encontro para estudarmos modelos de avaliação e de relatórios de desempenho de aluno. Uma vez que as sessões sistemáticas de estudo fazem parte do método de pesquisa colaborativa, pois estimulam os professores a refletir com base em construções teóricas.

O terceiro encontro ocorreu na presença das professoras P2 e P3 e a equipe gestora. As discussões realizadas, mais uma vez, evidenciaram a necessidade de organização do CEI, principalmente no que se refere a horários fixos, para estudos, reflexões e planejamento das atividades pedagógicas entre esses profissionais, bem como estabelecer parceria com a família e demais redes de apoio. É importante ressaltar que a participação do gestor pedagógico nesses momentos, bem como o diálogo com os professores são fundamentais para amenizar as dificuldades presentes no cotidiano escolar. Lembrando que quando se trata de educação inclusiva o gestor pedagógico deve estar em constante diálogo com toda a comunidade escolar, atento a tudo o que está acontecendo, não só na escola, mas, também, no cotidiano de seus alunos.

As professoras (P2 e P3) relataram que apesar dos poucos encontros para estudo e reflexão, os mesmos contribuíram significativamente para a organização dos seus conhecimentos e da sua prática pedagógica, uma vez que o debate com outros profissionais (com as professoras da mesma instituição e com as pesquisadoras) levou-as a refletir sobre a ação desenvolvida em sala de aula. Sobre isso, Ibiapina (2008) diz que a interação e a comunicação entre pares ajuda na reorganização dos conhecimentos prévios e amplia os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e professores.

A partir disso, a equipe de gestão e pedagógica relataram que gostariam que fossem realizados mais encontros envolvendo todos os professores do CEI, com o objetivo de capacitá-los para atender a proposta da Educação Inclusiva, que traz como princípio fundamental “[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Diante do que foi exposto acima, entendemos que a equipe gestora e pedagógica mostraram-se preocupados com a formação dos professores do CEI, uma vez que buscavam parcerias ao aceitarem o desenvolvimento da presente pesquisa. Sobre isso, Rodrigues (2008) adverte que a formação continuada aos professores que necessitam de capacitação em relação

ao processo de educação inclusiva, também é responsabilidade do gestor pedagógico, principalmente quando se trata de questões relacionadas às deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos desenvolvidos até o momento evidenciaram que as dificuldades dos professores em atuar com os alunos que apresentavam indicativos de NEE estavam atrelados à falta de formação inicial e continuada e de apoio e orientação por parte da gestão pedagógica, particularmente no que se refere à organização e planejamento da prática pedagógica na sala de aula.

A partir dos dados coletados por meio de entrevistas, observações e encontros de estudo e reflexão, inferimos que a gestão pedagógica do CEI não exercia sua função de articulador do processo de ensino e aprendizagem, como propor formação aos professores e de atuar como mediador junto a família dos alunos com indicativos de NEE e os professores. No entanto, verificamos que a mesma demonstrou preocupação com o seu dever de capacitar os professores atendendo a proposta da Educação Inclusiva.

Com base em tais análises as próximas ações a serem desenvolvidas junto aos professores e a equipe gestora consistirão em reflexões coletivas para organização de procedimentos que possam favorecer a formação de professores para promover a inclusão dos alunos com NEE e o estreitamento da relação entre os professores e as famílias dos referidos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE**. UNESCO. Salamanca/Espanha, 1994.

HESPANHOL, A. I.; LOPES, T. J. S. **Menino, quem foi seu mestre? A formação do educador infantil em questão**. 2008. Disponível em: <<http://www.gd.g12.br/eegd/>>. Acesso em 17 nov. 2011.

IBIAPINA, I. M. L de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber livro, 2008.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B. and EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação Realidade** [online]. 2014, vol.39, n.3, p. 771-788. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a08.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2015.

KRAMER, Sonia. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, E.G. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In. MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, 2008, p.92-122.

PIMENTA, Selma Garrido. **Critical-collaborative action research: constructing its meaning through experiences in teacher education**. *Educação Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p. 521-539. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a13v31n3.pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2014.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v.4, n.2, jul./out. 2008. p. 7-16.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. de. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2013.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R. (ORG.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010, p. 49 -112.

VITTA, F. C. F; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 415-428. ISSN 1413-6538.

O PROGRAMA EMAI: UMA ANÁLISE QUANTO À ESTRUTURA E OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Augusta Teresa Barbosa Severino – UNESP – BAURU-SP – gutasix@yahoo.com.br

Renata Cristina Geromel Meneghetti – USP – SÃO CARLOS-SP – rcmg@icmc.usp.br

1.INTRODUÇÃO

O projeto EMAI – Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental – foi criado em 2013 pelo Governo do Estado de São Paulo, tendo sido apresentado às escolas e aos professores em caráter experimental. Já no ano de 2014, as escolas receberam o material impresso em forma de livros, para o professor e para os alunos, divididos em dois volumes para serem trabalhados durante todo o ano letivo.

Para os professores, paralelo ao estudo individual do material, a Diretoria de Ensino da região de Bauru ofereceu aos Coordenadores de cada escola o curso de formação sobre o material. E, durante o ATPC (aulas de trabalho pedagógico paralelo), cada Coordenador deveria passar aos professores aquilo que estudaram no treinamento na DE. Esse curso de formação aconteceu às quartas-feiras no horário das 17h às 19h, durante todo o ano de 2014 na unidade escolar escolhida para a aplicação da pesquisa.

Assim, visando o entendimento do projeto EMAI e seu alicerce político e filosófico é que o presente artigo propõe-se a analisar o referido material, buscando entender a sua implantação e sua influência na prática pedagógica dos professores que atuam de 1º à 5º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, partiu da seguinte questão de pesquisa: O programa EMAI dá ao professor a autonomia necessária para refletir sobre sua própria prática pedagógica no que se refere ao ensino e a aprendizagem da matemática?

Neste artigo apresentamos uma análise sobre o material, sua estrutura e o discurso presente no texto que o sustenta, partindo de um breve contexto histórico, seguindo para uma análise documental do material e finalmente apontando algumas considerações das autoras.

Algumas considerações teóricas

Apontamos para a análise a Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Saviani (2003), como teoria crítica de educação, pois valoriza a aprendizagem humana através de conteúdos

variados, (desde a abstração matemática até a apropriação de conteúdos científicos e tecnológicos, passando pelo domínio da linguagem oral e escrita), necessitando, portanto, de uma forma de apreensão cognitiva que valorize seu conhecimento inicial como ponto de partida para um longo processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, ensinados pelo professor.

A busca, portanto, neste artigo está centrada num ponto específico de uma educação que assume uma visão crítica de ensino e aprendizagem como ponto de partida e de chegada. É por isso, que analisar o discurso do material frente a essa nova demanda se faz tão necessário.

Para Althusser (1974), a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado onde acontece a disseminação das ideologias do neoliberalismo. É nela que se mostra uma visão deturpada de indivíduo e de sociedade. É a ideologia que realiza a mediação entre a estrutura e o sujeito, devendo ser ela entendida como um instrumento de análise às ações dos indivíduos em sociedade.

É por isso que a atuação do professor crítico se faz necessária, pois disponibilizará ao aluno, também de maneira crítica, as ferramentas para que se aproprie do conhecimento e reflita sobre ele até que se atinja uma sistematização adequada, pois esse professor compreende a importância de oferecer ao aluno um ensino de qualidade, que possibilite a interpretação do mundo e das ideologias que o cercam.

Entretanto, entendemos que o conhecimento sistematizado não deve ser apresentado em si como ponto de partida, tal como feito no ensino tradicional (com abordagens do formalismo clássico ou moderno), ou então do tecnicismo.

Fiorentini (1995), sobre o formalismo clássico diz que

Didaticamente, o ensino nessa tendência pedagógica foi acentuadamente livresco e centrado no professor e no seu papel de transmissor e expositor do conteúdo através de preleções ou de desenvolvimentos teóricos na lousa. A aprendizagem do aluno era considerada passiva e consistia na memorização e na reprodução (imitação/repetição) precisa dos raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros. (p. 07)

Ainda segundo este autor, referente ao formalismo moderno

Quanto à relação professor-aluno e ao processo ensino-aprendizagem, não há grandes mudanças. O ensino, de um modo geral, continua sendo acentuadamente autoritário e centrado no professor que expõe/demonstra rigorosamente tudo no quadro-negro. O aluno, salvo algumas experiências alternativas, continua sendo

considerado passivo, tendo de reproduzir a linguagem e os raciocínios lógico-estruturais ditados pelo professor. (FIORENTINI, 1995, p. 14)

O tecnicismo pedagógico, segundo o mesmo autor é

(...) uma corrente de origem norte-americana que, pretendendo otimizar os resultados da escola e torná-la 'eficiente' e 'funcional', aponta como soluções par os problemas do ensino e da aprendizagem o emprego de técnicas especiais de ensino e de administração escolar. [...] a escola, como parte desse sistema, teria uma função importante para sua manutenção e estabilidade. Mais especificamente: a educação escolar teria a finalidade de preparar e 'integrar' o indivíduo à sociedade, tornando-o capaz e útil ao sistema. (FIORENTINI, 1995, p. 15)

Se apropriar do conhecimento é um processo de troca e reflexão entre professor, aluno e os objetos de estudo. Entretanto, para Severino e Meneghetti (2014) a escola pública, destinada à maioria da população pobre e excluída, não está adequada às necessidades desse mundo moderno e profundamente tecnológico. Ao contrário, funciona atuante e imprescindível como reprodutora e mantenedora do sistema capitalista, através de um ensino simples e descaracterizado de conteúdos científicos, principalmente no que se refere ao ensino dos conceitos matemáticos e sua história desde os primórdios da existência humana.

Isso pode ser entendido quando a educação vivenciou a tendência da Escola Nova. Para Saviani (2002) o equívoco da Escola Nova está em considerar toda transmissão de conteúdos mecânica, todo mecanismo como anticriativo e todo automatismo como negação da liberdade.

O que a Escola Nova fez foi deslocar o eixo da pedagogia tradicional, seja ela clássica, moderna ou tecnicista, para uma pedagogia baseada na experiência e na espontaneidade, mas sem direcionamento adequado acaba por não ultrapassar os limites da experiência, algo para qual Kant apontara ser insuficiente para a apropriação do conhecimento.

De acordo com Meneghetti (2010), apoiando-se nesse filósofo, a experiência sensível não é autossuficiente para explicar o conhecimento científico

[...] porque as afirmações científicas devem ser necessárias, ou seja, são assim e não podem ser de outra maneira. Do mesmo modo, os sentidos não ocasionam a universalidade. Portanto, a necessidade e a universalidade dos juízos da ciência, não têm sua origem nos objetos da experiência. (MENEGETTI, 2010, p.83)

Entende-se, então, que alguns desses pressupostos passaram a ser repetidos neste novo momento da educação do século XXI, principalmente no que se refere ao abandono dos

conteúdos clássicos, ou seja, no esquecimento da importância dos conhecimentos historicamente elaborados que são sistematizados nos conteúdos dentro de cada disciplina da escola. Para Saviani (2002), o automatismo é condição da liberdade, isto é, não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.

Nesse contexto, entende-se a necessidade de se buscar essa compreensão mediante a percepção do professor sobre a aplicabilidade do projeto EMAI para os alunos do ensino fundamental I e se este projeto, os cursos de formação e as aulas estão garantindo uma aprendizagem efetiva para os alunos.

Isso porque uma visão simplista e limitada de educação não permite a reflexão crítica e criativa sobre o mundo. Colocam em segundo plano o ensino, em especial de matemática em que o conhecimento cotidiano básico é colocado como superior ao conhecimento sistematizado e não como o ponto de partida para o trabalho em sala de aula.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes conteúdos significativos, aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (...) porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (...) Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2005, p. 55).

Procuramos apontar aqui os aspectos referentes ao contexto político da época de implantação desse projeto, os pressupostos filosóficos que a sustentam e, principalmente, a reflexão crítica quanto à autonomia dada ao professor na atuação e reflexão sobre sua própria prática educativa.

2.METODOLOGIA

Trabalhar com a pesquisa qualitativa em educação significa assumir inúmeras possibilidades de análise e contextos de reflexão. Isso significa que o pesquisador estará lidando com pormenores relativos a pessoas, locais e conversas que precisam ser considerados numa complexa rede de relações que envolvem contexto e indivíduo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994)

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p. 16)

Para isso, foi preciso uma análise documental desse material (EMAI) proposto pelo governo do Estado de São Paulo para o trabalho com a matemática até o 5º ano.-Neste primeiro momento da pesquisa, elaboramos categorias de análise para entender a fundamentação teórica que sustenta o EMAI como uma produção do governo que é passível de interpretação.

Para isso consideramos: (i) Análise da estrutura do material e das orientações pedagógicas gerais; (ii) Análise detalhada das sugestões apresentadas para o desenvolvimento de um conteúdo específico; e (iii) considerações finais a respeito desta análise.

Análise do material

Em relação aos aspectos gerais deste material traçamos no que segue algumas observações.

Na página de abertura dos livros de todos os anos (1º ao 5º) há uma carta ao professor escrita por Herman Voorwald - Secretário da Educação do Estado de São Paulo direcionada ao professor para explicar o intuito da criação deste material que começou a ser idealizado em 2012 como um dos projetos na área de Matemática, para ampliação do Programa Ler e Escrever, a serem desenvolvidos no âmbito da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Segundo o Secretário da Educação, o Programa EMAI “[...] amplia a abrangência e proporciona oportunidade de trabalho sistemático nesta disciplina”. Isso, porque, o projeto EMAI foi criado para alunos e professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para “[...] articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores e a avaliação, elementos-chave de promoção da qualidade da educação”.

O material destaca três momentos importantes para discussões acerca do contexto educacional: currículo; formação de professores e alunos; e avaliação. São estes três momentos, que nos levam a refletir sobre o que estamos fazendo enquanto educadores dispostos a participar de projetos e propostas, como é o caso do EMAI, visando à qualidade do ensino.

A ideia inicial, segundo o projeto EMAI, é servir de orientação para ajudar o professor no planejamento das atividades matemáticas que serão realizadas e para ser fonte de estudos, reflexões e discussões entre professores e coordenação pedagógica.

O material está organizado em Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA), ou seja, apresenta um plano de ensino, com base nas expectativas de aprendizagem para cada ano, bem

como, nas hipóteses de aprendizagem dos alunos. Sobre essa definição de THA e o ciclo de aprendizagem da Matemática, o material apresenta um quadro retirado do livro *Reconstructing Mathematics Pedagogy from a constructivist perspective* de Martin Simon (1995)



Figura 1 – Ciclo de ensino de matemática abreviado (Simon, 1995)

É na sala de aula onde se desenvolve essa trajetória, desde seu planejamento até sua realização. Sobre isso, o material diz que

[...] em um processo interativo, em que é fundamental a observação atenta das atitudes e do processo de aprendizagem de cada criança, para que intervenções pertinentes sejam feitas (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

Sendo assim, a avaliação contínua torna-se fundamental para que o professor possa tomar decisões sobre o planejamento da sequência. Para Hoffmann (2008) a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (HOFFMANN, 2008, p. 17)

Apenas a primeira trajetória está dividida, neste material do referido ano, em cinco sequências, pois as demais estão divididas em quatro sequências. Todas são compostas por atividades. Segundo o material, cada sequência pode ser trabalhada em uma semana, podendo ser ampliada ou não de acordo com as necessidades da turma.

O material também propõe que o professor se utilize de outros instrumentos para complementar o trabalho com os alunos. Isso pode ser visto quando o material apresenta que

Individualmente e nas reuniões com seus colegas, além do material sugerido, analise as propostas do livro didático adotado em sua escola e outros materiais que você considerar interessantes. Prepare e selecione as atividades que complementem o trabalho com os alunos. Escolha atividades que precisam ser feitas em sala de aula e as que podem ser propostas como lição de casa. (SÃO PAULO, 2013, p. 7)

Neste trecho temos a ideia de autonomia apontada como a possibilidade de escolha do material que complementar o projeto EMAI. Mas a autonomia se limita à sequência proposta pelo projeto? O professor só escolhe aquilo que o completa? Não será o professor capaz de elaborar as atividades?

Assim, seguindo a organização proposta pelo material, os alunos podem trabalhar individualmente, em duplas, trios ou grupos, de acordo com a escolha do professor para cada atividade. Porém, é importante que o professor valorize a conversa inicial antes de cada atividade, de acordo com as sugestões do material, procurando ampliá-la ou adaptá-la.

O material sugere que o professor não antecipe informações aos alunos, pois é importante incentivá-los a “apresentarem suas formas de solução de problemas, seus procedimentos pessoais” (SÃO PAULO, 2013, p. 8). O professor, pode apenas ler os enunciados para os alunos e explicar onde devem colocar as respostas, uma vez que, os alunos precisam aprender a ter autonomia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à primeira Trajetória Hipotética de Aprendizagem, por exemplo, o material baseia-se na premissa de que o processo de ensino e aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios, uma vez que, a criança já sabe certas convenções sociais ao entrar na escola, como: medidas, ordem numérica, códigos, entre outros. A partir daí, esses conhecimentos precisam ser explorados e ampliados, baseados nas vivências das crianças e no planejamento e utilização de atividades diversificadas que explicitem a função social dos números.

Para fundamentar o planejamento e as aulas, o professor deve utilizar-se de teorias, de estudos e de pesquisas realizadas. Para Saviani (2003)

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, *ibid*, p. 107-108)

Assim, é preciso que haja o planejamento das aulas a partir da relação latente entre teoria, prática, estudos e pesquisas, de modo a transformar os momentos de planejar e executar em momentos de reflexão, ação e mudança.

O ambiente de sala de aula precisa ser propício ao desenvolvimento do conhecimento numérico das crianças, através das problematizações das hipóteses e uso de estratégias de resolução; e das atividades que estimulem a distinção entre a numeração falada e escrita.

A elaboração de estratégias para a resolução de problemas é desenvolvida através do conhecimento das operações aliado ao conhecimento do sistema de numeração decimal. Sendo que, tais problemas precisam ter “sentido para as crianças, que tenham algum vínculo com seu cotidiano” (SÃO PAULO, 2013. P. 9). Isso porque, “É uma forma de garantir que compreendam as ações contidas nos enunciados, contribuindo para que ampliem suas ideias a respeito das operações” (SÃO PAULO, *ibid*, p. 9).

O trabalho, portanto, com as operações precisa acontecer de modo integrado com o estudo do sistema de numeração decimal, bem como, os procedimentos de cálculo. Os alunos criam estratégias para solucionar os problemas, por isso, precisam dominar, ao mesmo tempo, o sistema aritmético e o sistema algébrico, mesmo nas séries iniciais, pois, no que se refere ao pensamento algébrico, está claro que, desde muito cedo, já observam o mundo físico e são capazes de estabelecer relações espaciais com os estudos em sala de aula.

Isso também é válido para o estudo do tempo, das medidas e do tratamento da informação, pois são habilidades que se desenvolvem a partir do cotidiano e das relações que estabelecem em cada situação vivenciada. A partir daí o material apresenta um tópico denominado “Procedimentos importantes para o professor”, onde destaca aquilo que o professor deve fazer para planejar adequadamente suas aulas (SÃO PAULO, 2013, p. 10 – *grifos meus*):

- *Analise as propostas de atividades sugeridas nas sequências e planeje seu desenvolvimento na rotina semanal.*

- *Analise as propostas do livro didático escolhido e de outros materiais que você utiliza para consulta. Prepare e selecione as atividades que complementem seu trabalho com os alunos.*
- *Elabore lições de casa simples e interessantes.*

Análise quanto ao que há de específico em cada unidade

No início de cada unidade, o material apresenta as expectativas de aprendizagem que se pretende alcançar. No caso da unidade 1 do material do 4º ano aparece um quadro com os quatro eixos do ensino de Matemática e suas respectivas expectativas que tentarei reproduzir no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Expectativas de aprendizagem por eixos – EMAI/2014.

Números e Operações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer números naturais no contexto diário. 2. Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais. 3. Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações do campo aditivo. 4. Calcular o resultado de adições e subtrações com números naturais, por meio de estratégias pessoais e por cálculos aproximados realizados por estimativa e arredondamento de números naturais (pelo uso de técnicas operatórias convencionais). 5. Dominar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental.
Espaço e Forma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer semelhanças e diferenças entre corpos redondos e poliedros. 2. Identificar planificações de corpos redondos e de poliedros.
Grandezas e Medidas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer unidades usuais de tempo. 2. Utilizar unidades de tempo em situações-problema. 3. Utilizar medidas de tempo em realizações de conversões simples, entre dias e semanas, horas e dias, semanas e meses.
Tratamento da	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler informações de tempo em diferentes registros.

Informação	
------------	--

No plano de atividades, antes de cada sequência, são apresentadas novamente as expectativas de aprendizagem. Este primeiro plano engloba as sequências um, dois, três, quatro e cinco. Na sequência 1, que trata do tema “Números”, aparecem as seguintes expectativas:

- Reconhecer números naturais no contexto diário.
- Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais.

As atividades que o material apresenta visam atender às expectativas que foram propostas para cada sequência e todas elas são compostas por três categorias metodológicas que auxiliam o professor no momento da preparação de suas aulas. Essas categorias são: a Conversa Inicial; a Problematização; e a Observação/Intervenção.

Esse momento de reflexão permite que o professor visualize a sequência das aulas, tendo clareza do que deve fazer para que a atividade seja realizada. Assim na categoria 1, chamada de “Conversa Inicial”, há sempre uma indicação de como o professor deve iniciar o diálogo com as crianças, tentando fazer com que elas falem sobre o que já conhecem do assunto tratado. O professor pode fazer perguntas que estimulem a discussão inicial.

Na categoria 2, denominada “Problematização”, há um processo em que os alunos passam a refletir sobre os conceitos tratados pelo professor a partir de suas próprias vivências cotidianas que foram citadas, levantando a função social daquela determinada atividade.

Ainda em uma terceira categoria, chamada de “Observação/Intervenção”, o professor observa a realização da atividade e discute com os alunos sobre o entendimento deles e estimula, com outras questões, a refletirem sobre situações em que utilizariam aqueles conceitos, já inserindo conceitos matemáticos e funções sociais.

As três categorias descritas acima aparecem em todas as atividades dos dois livros do programa EMAI, como uma sequência didática para orientar o professor na condução da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a estrutura do material é indiscutível sua qualidade enquanto material didático para o professor e para o aluno. São livros que apresentam atividades claras e com uma

impressão de ótima qualidade, em que os alunos podem escrever no próprio material, sendo, portanto, livros consumíveis.

Esses livros chegam às unidades escolares a cada início de ano letivo, encaminhados pelo governo estadual, de acordo com a quantidade de alunos de cada classe/ano mais os livros do professor.

Com os livros em mãos inicia-se o processo de planejamento anual e semanal, em que, o coordenador pedagógico auxilia os professores na elaboração de ambos. Nestes planejamentos devem constar o que o professor pretende trabalhar a partir do material, que apresenta as atividades de matemática para o ano todo divididas em dois livros (volumes 1 e 2). À equipe docente cabe apenas o estudo do material para planejamento e aplicação em sala de aula.

Este momento de planejamento, caracteriza-se, portanto, como um ciclo de estudos individuais que não sistematizam discussões políticas e filosóficas que sustentam todo o material, desde a elaboração até as atividades propriamente ditas. Refletir tornou-se, portanto, entender como fazer e não como foi feito a partir da seguinte questão: Será que esta atividade está adequada para os alunos da classe em que atua?

Neste momento, é possível voltar para o início da análise e pensar: Este material dá aos professores a autonomia necessária para um trabalho efetivo em sala de aula que privilegie a máxima apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados?

Tais questões demonstram uma preocupação com a qualidade da educação. Logo no início do material há um comunicado da Equipe EMAI para os professores, afirmando que o projeto foi formulado: “a partir da consideração de que o professor é protagonista no desenvolvimento do currículo em sala de aula e na construção das aprendizagens dos alunos”.

Será que o professor é mesmo considerado protagonista, quando tem seu trabalho determinado por um projeto do governo? Esta é uma reflexão importante, pois quando se fala em protagonista automaticamente se busca o termo autonomia.

Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência (MACHADO, 2008, p. 57).

O professor toma decisões? Mas o que dizer das decisões que já vem prontas? Não estaremos simplesmente transferindo para os alunos aquilo que o projeto propõe?

Para Paulo Freire (1996)

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (p. 25).

Entretanto, para compreender esse processo de construção da autonomia, é preciso tentar entender o projeto EMAI e as sugestões de uso apresentadas antes de cada unidade. Serão elas um apoio ao planejamento diário ou um modelo a ser seguido que engessa o trabalho do professor?

Desse modo, para prosseguirmos com esta investigação, neste primeiro momento, nos debruçamos a estudar o material EMAI do 4º ano, por meio da análise documental. Esta fase foi importante não somente para a compreensão deste material, mas também sua estrutura e encaminhamentos didático-pedagógicos. Isto nos ajudará nas fases consecutivas da investigação que retomarão as questões aqui apresentadas, juntamente com as entrevistas com os professores que vivenciam esta realidade e a coordenadora pedagógica da unidade escolar escolhida para a análise.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamentos de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. **EMAI: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor – quarto ano / Secretaria da Educação. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. São Paulo: SE, 2013.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. T. B.; MENEGHETTI, R. C. G. A escola e a criança na sociedade contemporânea: uma reflexão sobre os impactos da globalização. In: **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, 2014. ISSN: 1980-0576. Resende-RJ, 02, 03 e 04 de setembro de 2014. Organização: Associação Educacional Dom Bosco – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, p. 01-08.

ENTENDENDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E OS PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Letícia Seller Bolzan- UNESP Araraquara – analbolzan@gmail.com

Profª Drª Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP Araraquara – marciacap@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a relação família escola no contexto da instituição de Educação Infantil, averiguando as finalidades e a influência dessas instituições no processo educativo da criança para descobrirmos se de fato esta relação está presente no desenvolvimento da criança e como se dá esta relação.

Esta pesquisa será realizada por meio da localização de estudos e pesquisas que analisem como a família e a escola entendem o seu papel no aprendizado e se ambas estão realizando o seu papel, por meio de coleta de dados dentro do ambiente escolar, observando crianças em processo de adaptação na educação infantil e como a relação família-escola influencia no processo educativo da criança. Todas as análises serão feitas por meio de observações da rotina diária desta criança dentro da escola, observações do comportamento dos pais na entrada e na saída, do contato entre pais e professores e aplicaremos um questionário para os pais e professores e realizaremos uma entrevista com a diretora da instituição escolhida para esta possa relatar como se dá o processo de adaptação perante a secretaria e detalhar como deveria ser a rotina da escola diante de um processo de adaptação que ocorre no meio do período letivo.

De acordo com as definições da civilização ocidental, família compreende-se na figura do homem, da mulher e dos filhos, ligados ao conjunto de pessoas que vivem num mesmo alojamento, no entanto, percebe-se que esse grupo conjugal diferencia-se cada vez mais na vida urbana e na civilização industrial. Este grupo, seja ligado a uma comunidade local ou familiar, possui funções e estruturas de acordo com suas necessidades, porém estas variam conforme a cultura, a civilização e os meios sociais em que estes indivíduos estão inseridos.

A família conjugal é considerada como peça principal da estrutura global da sociedade e por muito tempo foi considerada garantia da ordem e da autoridade. Este grupo existiu por muito tempo, do ponto de vista de espaço, como uma unidade de habitação; do ponto de vista econômico, como uma unidade de produção e consumo; do ponto de vista social, como uma

unidade de autoridade através do chefe da família, encontrando-se em um sistema de parentesco presente num grupo local mais vasto, habitando uma aldeia ou um bairro.

Nos séculos XIX e XX, com a industrialização e o desenvolvimento urbano, houve modificações na economia, nos grupos locais e nos sistemas de parentesco, mudando então as famílias conjugais no que se refere a sua posição na sociedade e sua estrutura externa, como observado em nossa pesquisa, quando nos deparamos com um caso de adoção dentro de um mesmo grupo familiar.

A imagem do grupo adquire outra forma na representação mental, alterando os sistemas de valores e modificando até os significados das palavras “pai” e “filho”. As mudanças sofridas pela família no decorrer das mudanças sociais, acabaram por modificar os papéis e funções realizados dentro do ambiente familiar. Algumas dessas funções são:

- Física e biológica: função de reprodução e de sobrevivência, melhores condições de vida e de saúde, mudança no comportamento dos homens perante a vida e a espécie, modificando a concepção de casal como unidade social e espiritual, diferenciando cada vez mais entre a função de procriação, o amor e o casamento.
- Social e Cultural: função de socialização da criança, porém nos dias atuais grande parte destas funções passou a ser atribuída a escola, mas o papel da família não foi deixado de lado. O papel da família continua sendo indispensável, havendo uma conscientização entre os pais contra o abandono da educação familiar, já que é por meio da família que a criança tem sua primeira aprendizagem sobre a sociedade; A função de identificação social se enquadra nas funções sociais e culturais pois é por meio da família que a criança recebe um nome, uma paternidade, uma identidade e é por intermédio da família que a criança é inserida e admitida na sociedade.
- Afetivas e espirituais: para o desenvolvimento pleno da personalidade da criança é necessário um clima afetivo, o qual apenas a família pode lhe proporcionar, pois esse papel afetivo é insubstituível. A família teve por muito tempo uma função espiritual que continua a se desenvolver em famílias ligadas à alguma crença, porém, independente de crenças, a família ainda constitui um polo de atração pois esta apresenta sinais de esperança e amor

Em nossa pesquisa nos deparamos com o processo de adaptação entre tia e sobrinha, visto que a tia da criança obteve sua guarda após a comprovação de que a mãe da criança – no

caso irmã da mãe adotiva – não tinha condições físicas e psicológicas para cuidar de si mesma e de sua filha.

As mudanças sofridas pela família no decorrer das mudanças sociais, acabaram por modificar os papéis realizados dentro do ambiente familiar.

Dentro do conjunto familiar, cada membro possui um papel social envolvendo o cumprimento de determinadas funções e as funções de cada membro variam de acordo com as formas de cultura, desempenhando papéis variáveis de acordo com os níveis de vida e os meios sociais. Em períodos de rápidas transformações sociais existe uma contradição entre os comportamentos cotidianos, causando muitas vezes conflitos e incertezas.

Segundo Glick (1975), uma das causas principais de conflitos em famílias nucleares contemporâneas se deve ao fato de que as mudanças socioeconômicas das últimas décadas fizeram emergir um número cada vez maior de jovens esposas com pequenas famílias que se tornaram independentes financeiramente.

Na vida social, a mulher continua a ser reconhecida pelo papel que desempenha dentro da família e não segundo sua posição social. Isso se deve ao fato de a mulher não ser reconhecida, por muito tempo, como cidadã de direitos. Com isso o grupo familiar restringiu-se, reduzindo o papel da mulher dentro da família, já que esta ingressou na vida profissional não apenas por interesses econômicos, mas também para uma participação mais ativa na sociedade.

Levando em conta as mudanças de atividades, papéis sociais, e relações no interior da família e as modificações entre a família e a sociedade, temos uma ideia de evolução das estruturas familiares. A família deixa de apresentar uma figura rígida, os membros deixam de ter funções comportamentos pré-estabelecidos, que implicavam no desempenho dos papéis sociais. Inversões de papéis, mudanças nas responsabilidades, são consequências de transformações rápidas.

As mudanças atuais não excluem a família, embora esta seja considerada uma das instituições mais persistentes no tempo (Moore, 1967: 2), as mudanças sociais refletem na família, fazendo com que esta participe dos processos de industrialização e urbanização (Sacareno, 1976). A velocidade dessas mudanças está ligada diretamente aos diversos fatores econômicos, sociais, cultural e tecnológico, verificando então um ritmo frenético e agitado, produzindo um fenômeno global e complexo. O ritmo acelerado das mudanças obrigam adaptações rápidas e contínuas, tornando-as irreversíveis e incalculáveis.

Em um determinado aspecto, as mudanças tornam-se fator de desenvolvimento da difusão de novas ideias e concepções, sejam elas políticas ou religiosas, que com influência na sociedade, nas pessoas, nas organizações, tornando-se positiva ou negativa para a sociedade.

Segundo o sentido operativo, a família pode sugerir à sociedade instrumentos de mudanças, pois a família não dirige apenas suas escolhas sociais e legislativas, mas determina a adaptação e o funcionamento de diversas instituições sociais como as escolas, empresas econômicas, serviços e órgãos públicos ou privados e instituições sociais.

As relações entre a família e a escola variam muito, pois estão relacionadas às mudanças sociais, culturais, econômicas e etc. Outro elemento que possui grande influência nessa relação se deve às mudanças que a família têm passado nas últimas décadas e as alterações na escola, fazendo-se necessário um diálogo efetivo entre a escola e a família, como ocorreu quando a escola participante de nossa pesquisa notou uma longa ausência do sujeito que participava de nosso processo de adaptação, fazendo com que a escola entrasse em contato com os membros da família para uma justificativa e uma possível solução, dependendo do problema que esta criança estava sofrendo.

Ao longo do século XIX, a instituição escolar se fortaleceu, de forma lenta, como fundamental na formação das novas gerações, relacionada ao processo de profissionalização do magistério (Faria Filho, 1999).

A relação entre a família e a escola é sempre relacionada às mudanças sociais, à vida agitada, à economia, e à necessidade de ambas na formação do cidadão-trabalhador. A ação da família é considerada uma ação complementar à da escola e a ela subordinada por afirmar que a família não consegue mais educar seus filhos, pois os pais perderam o interesse em participar da escola.

Não basta apenas construir a imagem da escola como um lugar agradável, saudável, alegre, é preciso intensificar a educação dos pais. Além de trazê-los para a escola é preciso que a escola vá até as famílias e as conheça.

Com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, as mulheres estão entrando cada vez mais no mercado de trabalho, exigindo novas opções de cuidados alternativos para os bebês e crianças pequenas, o que faz com que muitas mulheres, assim como a mãe participante desta pesquisa, procurem as escolas para que esta auxilie nos cuidados com a educação de seus filhos, além de ser considerada um local seguro para a permanência da criança enquanto seus responsáveis estão exercendo outras atividades.

As creches no Brasil estiveram vinculadas, inicialmente, ao atendimento de populações de baixa renda com cunho assistencial, porém a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu a creche como uma instituição educativa, sendo um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Por meio da nova LDB de 20/12/1996, a creche passou a ser incluída como parte da educação infantil, responsável pelas crianças até os três anos de idade e as pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade, pois o trabalho realizado com crianças menores requer cuidados especiais e o planejamento passa a ser diferente do planejamento realizado com crianças maiores.

Bowlby (1995) em seus estudos ressaltou as influências negativas, para o desenvolvimento da personalidade, do cuidado materno inadequado na primeira infância e os efeitos de separações nesse período. Segundo ele, seria essencial para a saúde mental que o bebê e a criança pequena tivessem uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe e que fosse prazerosa e satisfatória para ambos (Bowlby 1976/1995), o que faz com que as crianças, ao se depararem com um ambiente totalmente novo e desconhecido, com pessoas novas e desconhecidas, sintam-se desconfortáveis em permanecer naquele ambiente, até que possam se acostumar com a necessidade de precisar de todas estas “estranhas” pessoas dentro deste ambiente que irá fazer parte de sua rotina.

A relação de apego que a criança estabelece com a mãe ou cuidador principal depende da responsabilidade e sensibilidade desta pessoa com a criança e não da satisfação das necessidades primárias da criança pelo adulto. Além disso, Bowlby assinalou que o longo período da infância humana torna a criança vulnerável e impotente para viver sozinha, principalmente nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento do apego requer que a criança tenha a capacidade cognitiva de manter sua mãe na memória quando ela não está presente, capacidade esta desenvolvida na segunda metade do primeiro ano. (Bowlby, 1989).

Embora atualmente o bebê seja considerado um organismo capaz e ativo, com um papel importante em seu próprio desenvolvimento e não mais um ser passivo, esta nova concepção não trouxe unidade às diversas visões sobre como se dá o impacto do ambiente no desenvolvimento infantil. (Gamble & Zigler, 1986).

A adaptação da criança começa a partir dos contatos iniciais dos pais com a creche, pois esta primeira impressão influencia na forma como estes vão se relacionar neste e com este novo ambiente (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), como presenciado em nosso estudo, onde desde o início houve uma boa relação entre família-escola, favorecendo a segurança que os pais depositariam naquela escola.

No que se diz respeito ao conceito de adaptação, cada cuidado alternativo tem suas particularidades, demandas e valores e se as características individuais da criança são compatíveis com estes, então ela tende a ser percebida mais rapidamente como bem adaptada (Klein & Ballantine, 1988). Crianças apresentam diferentes reações durante o período de adaptação e estas muitas vezes são utilizadas para classificá-las como bem ou mal adaptadas. No caso de nossa pesquisa, estas reações da criança foram percebidas de forma mais nítida, devido ao fato de a criança ser a única da sala em processo de adaptação, pois este costuma ser realizado no início do ano letivo, com todos os alunos da instituição, o que não foi o caso de nosso sujeito, pois este deu entrada na instituição no meio do segundo semestre do ano letivo.

Um fator que influencia as reações da criança durante o período de adaptação é a forma como a família, principalmente a mãe, percebe e sente-se com a entrada do filho na creche (Balaban, 1988b; Rossetti-Ferreira & Amorim, 1996), o que dentro de nossa pesquisa não foi observado, visto que a mãe estava muito segura em deixar sua filha dentro daquela instituição, mesmo que por um curto período de tempo, e esta segurança foi transmitida a todo o momento pela instituição, para que a mãe entendesse a importância desta etapa na vida de sua filha e o quanto a escola estava preparada para receber este novo aluno.

O processo de adaptação não pode se resumir aos primeiros dias. Faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação que tende a se estender por mais tempo, podendo durar meses. (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), fator este que foi observado dentro de nossa pesquisa, visto que o sujeito a ser pesquisado faltava com frequência, prolongando o período de adaptação, prejudicando-o.

Um dos aspectos da qualidade do atendimento mais relevantes para a adaptação da criança à creche está diretamente ligado ao comportamento do cuidador. Segundo Fein (1995), a qualidade dos cuidados pode depender em parte da habilidade dos profissionais de serem responsáveis levando em conta os padrões individuais de cada criança.

A idade da criança, segundo Zajdeman & Minnes (1991), deve ser considerada, pois algumas etapas do desenvolvimento são mais críticas do que outras para a entrada da criança em cuidados alternativos. Em nossa pesquisa nos deparamos com esta situação, visto que o sujeito era o mais novo aluno da turma da cuidadora.

Podemos concluir que as diversas diferenças nas reações da criança à separação materna, quer esta seja prolongada ou de curta duração, podem estar associadas com inúmeros fatores, entre eles as diferenças individuais do bebê ou criança pequena (temperamento, idade, sexo), a qualidade da relação que mantém com os pais antes e depois da separação, as

condições nas quais a criança recebe cuidados, a duração da separação e grau da privação, e os sentimentos e atitudes dos pais.

2. METODOLOGIA

A relação família-escola para a maior parte da população não vai além das reuniões escolares, onde muitas vezes servem apenas para alguns avisos sobre a instituição, entrega de notas e atividades, ou mesmo a entrada e a saída de seu filho na escola, onde para muitos pais este é o único contato realizado com a escola.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e empírica. Do ponto de vista bibliográfico, foram localizados estudos, pesquisas e documentos oficiais, que analisassem primeiramente como a família entende o seu papel no aprendizado e como a escola realiza sua função e se esta toma partido de questões que deveriam pertencer aos responsáveis por estes alunos e os documentos oficiais elaborados pela Secretária de Educação, especificavam como deveriam ser realizados os processos de adaptação dentro do ambiente escolar.

Do ponto de vista empírico, houve a observação participante da rotina de um aluno em processo de adaptação, para a análise da influência da família dentro do processo educativo e como se dá a relação desta, dentro e fora do ambiente escolar, houve a análise do comportamento da escola no desenvolvimento e o seu relacionamento com a família, foram realizadas também entrevistas com o gestor da instituição, com os pais e o educador, para irmos além daquilo que é estabelecido por meio dos documentos oficiais e para além da observação do processo de adaptação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante nosso estudo, foi possível observar que a família passou por inúmeras transformações, fazendo com que os modelos e rotinas das famílias, nos dias atuais, se tornassem bastante diversificados, exigindo a presença da escola no desenvolvimento de seus filhos. Pudemos observar também que esta relação é uma relação de extrema importância e que reflete impactos fortíssimos sobre suas crianças, caso esta relação não seja produtiva.

Observamos durante a pesquisa que o apego das crianças nos anos iniciais da Educação Infantil, para com seus pais ou educadores é grande, e isto faz com que a criança seja dependente desses cuidados, tornando o processo de adaptação neste meio algo necessário e com resultados positivos na maioria das vezes. Para que a criança desapegue tanto da família quanto do professor é necessário um diálogo limpo entre pais e educadores, estabelecendo uma boa relação não só apenas nestes momentos iniciais, mas em todo o desenvolvimento deste sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos explicitar que a relação família-escola é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, tanto socialmente como psicologicamente e principalmente no desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Os estudos analisados indicam que as inúmeras mudanças ocorridas na sociedade nos dias atuais, possuiu grande influencia na organização da família atual, influenciando diretamente a postura da escola diante do aluno e da relação desta com a família. Verificamos nas pesquisas que quando a relação entre família e escola é falha, o desenvolvimento escolar da criança é prejudicado, causando problemas e atrapalhando o aprendizado deste aluno.

Para que haja uma relação eficaz, é necessário que tanto a família, quanto a escola, em parceria com os órgãos governamentais, disponha de um plano educativo onde esta relação seja eficaz. Mas para além disto, é necessário que ambas as instituições saibam do seu papel e da importância destes papéis um em conjunto com o outro, para que haja um desenvolvimento pleno desta criança.

A criança passa a ser a mediadora na relação entre a família e a escola, o que nem sempre acontece com eficácia, seja pela falta de interesse da família ou pela falta de ações por parte da escola. Como vimos no decorrer do estudo, a família é a base para o desenvolvimento do individuo e quando sua educação não vai de acordo ou não soma com a educação escolar, a criança pode ter diversos problemas em sua formação como individuo intelectual e perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

NUNES, D.G. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia escolar e educacional**, n. 5, n. 2, p. 21-29, 2001.

DIAS, M.O. A família numa sociedade em mudança. Problemas e influencias recíprocas. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 9, p. 81-102, 2000.

HENRI, P. LAUWE, M.J.C. A evolução contemporânea da família: estruturas, funções, necessidades.

FILHO, L.M.D. Para entender a relação escola-família. Uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 14, p. 44-50, 200.

TOMÁS, C.A. As transformações da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. **Paidéia**, n. 11, p. 69-72, 2001.

RAPOPORT, ANDREA. “O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia, reflexão e crítica**, n. 14(1), p. 81-95, 2001.

PROFESSORES DE MATEMÁTICA E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O QUE NOS DIZEM SOBRE SUAS FORMAÇÕES?

Fernanda Malinosky C. da Rosa- UNESP Rio Claro- malinosky20@hotmail.com

Ivete Maria Baraldi - UNESP Bauru e Rio Claro- ivete.baraldi@fc.unesp.br

1.INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1990, houve um aumento no número de leis e regulamentações no que diz respeito ao tema educação inclusiva. A Declaração de Salamanca, em 1994, pode ser considerada como um marco inicial da “Educação para Todos”. Dentre as recomendações dadas pelas legislações estão à educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e à capacitação ou especialização do professor.

Adequar-se a essas leis não se refere apenas à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares ou a uma adaptação física, arquitetônica delas, mas às adaptações pedagógicas. A Declaração de Salamanca enfoca dois pontos importantes para que a educação inclusiva seja efetivada de maneira eficaz: o currículo, que “deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa” (BRASIL, 1994, p. 8) e a formação de professores que: a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p. 10). Citamos a declaração de Salamanca por ser considerada o marco inicial, mas há outras leis que recomendam a inserção de alunos e a preparação de professores, bem como outros assuntos inerentes a educação inclusiva (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2008).

Recentemente, e como atraso de alguns anos, foi sancionada a nova Política Nacional de Educação 2014-2024 na qual a Meta 4 diz sobre a universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, neste artigo, objetivamos apresentar resultados de duas pesquisas que voltam o olhar para a educação inclusiva de alunos com deficiência visual no estado do Rio de

Janeiro. Uma das pesquisas teve por objetivo esboçar uma compreensão de como professores de Matemática, em seu processo de formação, se aproximam da educação inclusiva de alunos com deficiência visual e de como percebem a educação inclusiva (ROSA, 2013). Já a segunda pesquisa olha o outro lado, os alunos com deficiência visual em sala de aula, como estes e suas mães (ou responsáveis) veem a educação inclusiva.

Segundo Caiado (2006), as pessoas com deficiência “estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos.” (p. 44). Com olhar na Educação Matemática Inclusiva, as pesquisadoras Fernandes e Healy (2007) dizem que “cada aprendiz é percebido como um aprendiz com necessidades educacionais especiais cabendo a Educação Matemática, como a todas outras áreas da Educação, estruturar-se para potencializar suas competências e habilidades, e fazer desaparecer a palavra e o conceito ‘deficiente’.” (p.75)

Cabe ressaltar que essas pesquisas contribuem para estudos desenvolvidos pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), o qual as autoras fazem parte.

2.METODOLOGIA

O estudo com professores de Matemática foi realizado por meio da escrita de narrativas (auto)biográficas em um blog restrito aos colaboradores. Os professores convidados estavam entre os que participaram do curso de Braille semipresencial oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/ RJ.

Ao todo tínhamos quatorze colaboradores dentre os quais dez seguiram até o final e foram estimulados a escrever a partir de cinco frases disparadoras, na tentativa de que os mesmos abordassem temas sobre o início dos estudos, a graduação, a profissão, a formação continuada e a educação inclusiva. A junção dos *posts* de cada participante gerou uma narrativa no Word que foi enviada por e-mail para ser lida e legitimada por cada um, posteriormente.

A escolha deste gênero textual, as narrativas (auto)biográficas, foi por propiciar a reflexão e a formação que, neste caso, compreendemos como sendo um ciclo, o professor sempre está em formação, esta não acaba na graduação ou em cursos de formação continuada. Corroboramos aos pesquisadores Prado e Soligo (2007) defendem que a produção de textos escritos favorece o pensamento reflexivo, o que é uma ferramenta valiosa na formação. Para eles,

o memorial de formação é um gênero textual privilegiado “para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional” (p.46).

Cabe ressaltar que, a partir dessas narrativas, é possível perceber outro dispositivo para captar a oralidade. O gravador, que é comumente utilizado nas pesquisas para este fim, nesta foi substituído por um dispositivo mais contemporâneo, o blog. No blog, há um tom mais “natural” da linguagem falada que é transformada, com poucas perdas, em uma linguagem escrita. (ROSA, 2013).

No segundo estudo, foram realizadas entrevistas com os alunos com deficiência visual e suas respectivas mães. Para as sete entrevistas (três mães e quatro alunos, pois uma das mães adotou uma menina que também é cega, como o filho), utilizou-se a metodologia de História Oral, desenvolvida pelo GHOEM, para a constituição do trabalho. A História Oral é uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas – sejam essas fontes usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal. (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011). A escolha por esta metodologia ocorreu, também, pelas possibilidades de interpretações latentes e por favorecerem a compreensão de diferentes aspectos da formação do colaborador bem como por encadear acontecimentos relacionados à experiência escolar e até mesmo à vida em que o autor é, ao mesmo tempo, narrador/ personagem da história.

No que diz respeito às narrativas, em ambas as pesquisas, Garnica (2010) comenta que:

Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos... (p. 36).

Os estudos desenvolvidos são de caráter qualitativo e constituirão fontes históricas bastante importantes referentes aos aspectos relacionados à formação do professor e do aluno no que diz respeito à educação inclusiva, com foco na disciplina de Matemática (especificamente, do Rio de Janeiro). No entanto, eles não têm características de um trabalho historiográfico.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as narrativas dos professores, observou-se a busca por cursos de capacitação visando um melhor preparo para receber e ensinar os alunos com alguma necessidade educacional especial, cursos estes que não foram oferecidos em sua formação inicial ou oferecidos de maneira optativa. Surgiram percepções acerca da inclusão pautadas nas leis conhecidas por alguns, pela vivência de outros com pessoas com deficiência seja na profissão ou no meio familiar como a professora Ana que diz: “Em casa, eu sempre tive contato com pessoas com alguma necessidade especial, mas nunca me perguntei como seria para ensiná-los” (ROSA, 2013, p. 236) ou, ainda, uma influência da formação inicial ou continuada que receberam ou buscaram na universidade.

É possível perceber, ainda, diferentes discursos (alguns bem conscientes, outros ingênuos, uns visam à inclusão, outros ainda pensando na integração), diferentes preocupações e alguns receios de professores que estão em contato direta ou indiretamente com a inclusão:

Coloco-me no papel de pai de uma criança “incluída” nesse meio. Não sei se eu preferia ter meu filho numa escola regular sem o devido apoio, do que numa escola especial, onde teria profissionais devidamente treinados para atender a suas demandas. No papel de professor, digo livre de demagogias que eu gostaria de saber lidar melhor com meus alunos com deficiências, pois dá pra ver nos olhos deles a vontade de aprender e às vezes é com pesar que eu termino a aula tendo a consciência de que posso não tê-los alcançado. (excerto da narrativa de Matheus – ROSA, 2013, p. 248).

Sobre esse assunto, o professor Heverton diz: “O que eu vejo é que os nossos governantes tentam fazer a inclusão ao contrário: eles não preparam as escolas para receber os alunos com uma determinada limitação; eles, primeiro colocam os alunos dentro da sala de aula e, de uma maneira bem lenta, vão tentando dar um suporte” (ROSA, 2013, p. 200). A professora Ohanna diz que: “Antes de implementar uma lei, obrigando isso, deveria ter sido feito um trabalho de reciclagem dos professores, qualificando-os a essa nova realidade” (ROSA, 2013, p. 217). Já o professor Pablo pensa que: “Esperar uma intervenção governamental, na minha opinião, é uma longa espera, mas a realidade escolar é urgente e portanto o professor precisa se mobilizar para transformar o seu ambiente escolar num ambiente mais inclusivo (inclusivo no sentido mais amplo da palavra)” (ROSA, 2013, p. 210).

Entendemos que o professor em exercício deveria ter formação ou algum tipo de conhecimento mínimo sobre deficiências, talvez com aprofundamento em uma delas, pois ainda existem alguns alunos com deficiências múltiplas. No entanto, vemos que não há também muitos cursos de formação continuada e os que têm não abrangem todas as deficiências. Concordamos

com a pesquisadora Pontes (2008) quando esta afirma que não existe uma formação capaz de certificar um professor de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir em sala de aula: “Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar com a 101^a. Trata-se aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria” (p. 46).

Todos os nossos colaboradores possuem formação matemática e alguns, pensando no ensino desta disciplina que por vezes é muito visual, ressaltam a importância de se pensar em propostas e materiais que proporcione aos alunos um entendimento dos objetos matemáticos. Estes veem a inclusão como prática escolar e exemplificam que uma aula puramente expositiva e padronizada não é suficiente para alcançar a diversidade de alunos, é necessária a diversificação para compreensão dos alunos. Como exemplo disso, apresentamos o excerto da narrativa do professor Pablo:

Observando a prática escolar, eu suponho que, em geral, uma aula puramente expositiva e padronizada não é suficiente para alcançar a diversidade de alunos, e mais precisamente, a diversificação de compreensão dos alunos. Em particular, no caso de alunos com deficiência visual, uma aula preparada com recursos que dependa decisivamente da visão, tem poucas chances de alcançar este grupo de alunos. É necessário pensar em propostas que levem os alunos a uma melhor compreensão dos objetos matemáticos, principalmente os alunos com necessidades educacionais especiais. (ROSA, 2013, p. 209-210).

Este olhar, em particular, para a Matemática e os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser um reflexo das disciplinas e projetos que participaram quando estavam na licenciatura, o que não ocorreu (nem ocorre) com todos os professores. Há professores que buscaram cursos de especialização visando à capacitação; outros, disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação ou voltadas para a Educação Matemática, mas continham apenas um tópico sobre o assunto na ementa. Sobre isso, o professor Matheus diz que:

Tive o privilégio de ainda na graduação ter acesso a duas disciplinas que nos davam a noção crítica sobre as necessidades educacionais especiais requeridas pela inclusão. Apesar disso, acho que mais professores da academia deveriam estar preocupados em passar essa noção para os seus alunos. (ROSA, 2013, p. 248).

É importante ressaltar que todos os colaboradores participaram de projetos voltados para a criação de materiais didáticos adaptados para alunos com deficiência em diferentes Instituições.

Um dos passos para a segunda pesquisa foi a leitura do memorial de um professor de Matemática com baixa visão que relatou também sua vivência como aluno:

No decorrer do ano, senti dificuldade em não enxergar o quadro, pois os professores não estão muito acostumados em falar o que realmente estava no quadro. Na hora da explicação, principalmente em Matemática, era mais ou menos assim, 'você vão pegar isso aqui (apontando ou sublinhando com o giz), colocar ali e depois volta para cá'. Para quem não enxerga o quadro, já era! Não entendia nada! Então, lá ia eu, levantava o dedo antes dele terminar a explicação. O professor falava: 'deixa eu terminar'. Quando ele terminava, eu pedia para ele repetir, só que ao invés de apontar, dizer aqui, ali, etc, pedia para descrever. Assim, comecei a pensar em alguma coisa para enxergar o quadro. (ROSA, 2013, p. 196).

Os conhecimentos que ele obteve foram na prática porque, conforme o relato, tanto o colégio quanto a universidade, não tinham um preparo, pelo contrário, parece que aprenderam ou tentaram se adaptar por ter um aluno com uma limitação visual. Em um outro trecho, o mesmo diz:

No segundo período da faculdade, tive problemas na disciplina de Construção Geométrica, devido a minha visão não conseguia fazer os desenhos com precisão, mas sabia toda a técnica na construção. Só que errando um centímetro aqui, outro centímetro ali, nunca consegui traçar um desenho apropriado para o que era exigido pela disciplina. Tentava conversar com a professora, mas ela não dava menor sinal de compreensão. Com toda esta situação fiquei reprovado. (ROSA, 2013, p. 197).

A partir daí, começamos a pesquisar como os alunos com deficiência visual, como também suas mães, veem a educação inclusiva, só que agora por meio de entrevistas.

Nas narrativas resultantes das entrevistas com alunos é possível perceber as dificuldades que passaram ao enxergarem cada vez menos ou ao ficarem cegos, no caso só uma aluna tem baixa visão. No caso das mães, há o apoio em relação a cegueira e a busca de tratamentos médicos, à busca de uma formação de qualidade para o filho, o que implica na aceitação do mesmo pelas escolas que, segundo elas, independe da lei. Mães e alunos contam que o início da caminhada em busca de formação começa com o "não aceito" que é dito indiretamente por algumas escolas, mas há indicadores nas conversas e desculpas como "nossa escola não tem recursos suficientes para atender seu filho de forma adequada" ou os pais têm que providenciar um auxílio extra de um especialista para estar com o filho dentro de sala de aula, por exemplo. Um outro fator é a falta de consciência de alguns professores no sentido de explicar com mais detalhes o que está escrito na lousa, descrever gráficos ou figuras, já que possui um aluno com

deficiência visual em sala. Cabe esclarecer que não inserimos trechos das falas dos alunos e mães dos mesmos, pois estamos aguardando as narrativas serem legitimadas e publicadas.

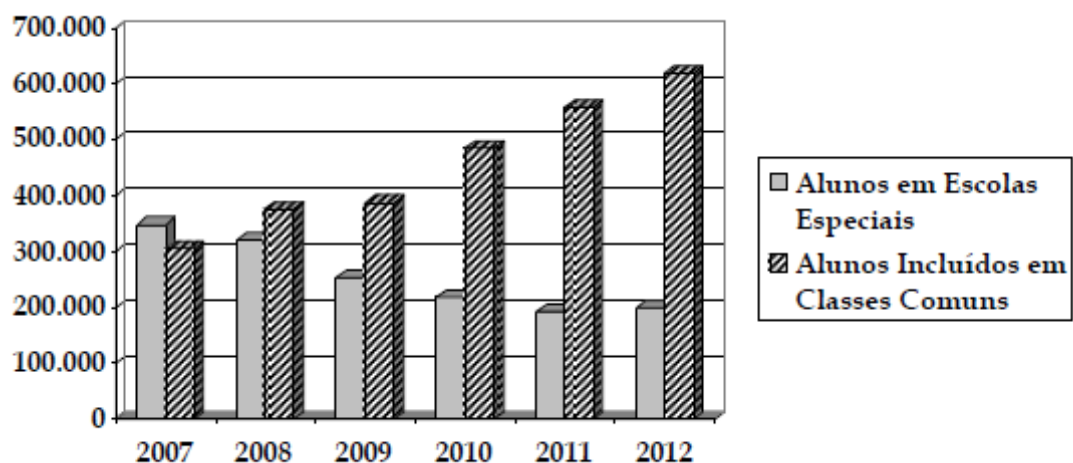
Com isso, é possível observar algumas indignações em relação à inclusão escolar (im)posta pelo governo.

CONSIDERAÇÕES

Os professores participantes desta pesquisa buscaram uma formação para ensino de alunos com deficiência visual e, também, que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com projetos, promovidos por universidades, para a confecção de materiais didáticos visando à melhoria do ensino de Matemática para estes alunos. Muitos dizem que a formação que receberam não é suficiente e que a universidade não oferece uma preparação para eles trabalharem em classes inclusivas.

Percebeu-se, tanto pelos relatos como pelos dados do Censo 2013, que os alunos estão chegando às escolas para que parte da lei seja cumprida, mas não há apoio, recursos ou orientação.

Gráfico 1 – Matrícula de alunos nas Escolas Especializadas e Inclusivas



Fonte: Rosa (2013).

Há um movimento de redução de matrículas nas escolas especializadas, representadas por colunas de cor cinza, e um crescente aumento nas classes comuns com a educação inclusiva de alunos com deficiência, representadas por colunas hachuradas.

Enfim, nas pesquisas realizadas, observamos diferentes discursos sobre a educação inclusiva, alguns pautados na legislação e outros baseados nas vivências. E, ainda, uns com um tanto de ingenuidade ou receio em receber alunos com alguma deficiência que desconheçam, no caso dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. [Online] Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Online] Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001 de 11 de setembro de 2001**. [Online] Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001**. [Online] Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [Online] Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. [Online] Brasília: MEC/SASE, 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 10, p. 59-76, 2007.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 20-35, 2010.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloísa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p.213-250, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:_____. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análises de memoriais de formação**. 2013. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2013.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: “SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS” COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO E
INTEGRAÇÃO DOCENTE**

Marli Aparecida Bartholomae da Silva – SEE São Paulo – marlibartholomae@hotmail.com

Regina Célia dos Santos Nunes Barros – SEE São Paulo – barros.celia@terra.com.br

Mariana Vaitiekunas Pizarro – IFPR-Londrina – marianavpz@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre formação docente é uma preocupação constante na literatura em Educação. Muitos são os trabalhos e estudos que apontam desafios, demandas e necessidades na constante busca por um aprimoramento da formação de professores seja no início desta caminhada ou ao longo dela, através de ações de formação continuada. Acreditamos que convidar o professor para dialogar e refletir sobre sua ação contribui, de forma essencial, para o aprofundamento dos saberes adquiridos na experiência e para ações de formação cuja finalidade é validar essas práticas trazendo para a conversa as pesquisas acadêmicas como propostas que auxiliem neste debate.

Giroux (1997) denuncia que as mudanças propostas aos professores em termos de formação geralmente ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores podem trazer para os debates referentes às reformas educacionais – podemos destacar aqui, no caso brasileiro, as mudanças curriculares recentes – e quando de fato lhes é oferecida a oportunidade de participar dessas mudanças, eles são reduzidos a técnicos que cumprem determinações decididas por especialistas afastados do cotidiano de sala de aula. Nesse sentido, o pesquisador aponta dois requisitos que devem passar por uma análise cuidadosa quando se fala em formação de professores: primeiro, examinar as forças ideológicas e materiais que tendem a reduzir os professores ao status de técnicos cuja função consiste em administrar e implementar programas que desconsideram objetivos pedagógicos específicos e, segundo, a necessidade de defender a escola, como espaço de desenvolvimento de uma democracia crítica, e a defesa dos professores como intelectuais transformadores.

Nesse sentido, importa destacar que encarar os professores como intelectuais transformadores também fornece “uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e

instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução”. (GIROUX, 1997, p.161)

A prática docente, permeada de saberes, fundamenta-se essencialmente no cotidiano das escolas, seja nas experiências vividas pelo professor tanto em formação quanto formado ou, até mesmo, enquanto aluno:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. [...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores têm raízes em sua história de vida [...]. (TARDIF, 2002, p. 68-69)

Contudo, Leone (2011) também destaca:

o que muito nos inquieta é o fato de os saberes herdados da *trajetória pré profissional* serem, frequentemente, tomados pelos professores com grande convicção e, então, utilizados de maneira acrítica e não reflexiva em sua prática pedagógica, sobretudo ao se depararem com situações bastante conflituosas, como as que ocorrem no período de sua inserção profissional no magistério. [...] Como resultado, abrem-se possibilidades de consolidação de práticas reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas na escola, as quais, ao resistirem a uma análise crítica e sistemática, acabam, muitas vezes, por perdurar ao longo de toda a carreira profissional do professor. (LEONE, 2011, p.59-60)

Valorizando a história de vida e de trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, buscando romper com essa visão do senso comum de que o professor dos anos iniciais “reproduz sempre as mesmas formas de alfabetizar e trabalhar”, o presente estudo objetiva conhecer o posicionamento dos professores acerca de uma proposta de formação através da socialização de práticas pedagógicas consideradas bem sucedidas pelos docentes, denominada “Seminário de Boas Práticas” bem como avaliar o alcance dessa situação de formação e integração no que tange à formação continuada de professores nos anos iniciais. Para colaborar e fundamentar este debate, articulamos nossas reflexões com as discussões sobre os saberes docentes (TARDIF, 2002), necessidades formativas (MIZUKAMI et al., 2002; LEONE, 2011) e com o rompimento da

visão do professor como prático-reflexivo (GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2003) avançando na compreensão do professor como intelectual crítico (GIROUX, 1997).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 1998) busca compreender, através das respostas dadas a um questionário semi-estruturado formulado com perguntas dissertativas, quais as compreensões dos professores sobre a sua formação na escola bem como em relação à ação formativa denominada “Seminário de Boas Práticas”. O seminário foi uma proposta levada aos professores a partir de uma demanda que surgiu das observações feitas pela Professora Coordenadora da Unidade Escolar que encontrou modelos de boas práticas que infelizmente ficavam limitados à sala de aula e por isso, Coordenação e Direção resolveram propor uma ação para socializar essas práticas, como sendo aquelas que mereceriam destaque e atenção por parte dos colegas, ampliando a chance desses procedimentos serem replicados ou até mesmo melhorados pelo próprio grupo. A pesquisa foi feita em uma escola pública estadual que atende alunos do 1º ao 5º ano nos anos iniciais do ensino fundamental no interior do estado de São Paulo. A escola possui quatorze professores (contando os professores de Arte e Educação Física) dos quais treze professores aceitaram participar, denominados aqui como P1 à P13 para preservar o anonimato garantido na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As professoras que colaboraram com essa pesquisa possuem de nove à vinte e quatro anos de experiência dedicados ao ensino público estadual, sendo que a faixa etária delas varia de trinta à cinquenta e seis anos de idade. Para facilitar a compreensão dos dados, optamos por definir categorias de análise para agrupar respostas afins. Nesse sentido, definimos as seguintes categorias: i) Formação em serviço na escola; ii) Percepções sobre a proposta de Seminário como atividade de formação e socialização; iii) Temas explorados e alunos contemplados; iv) Importância da divulgação da própria prática e contribuição para a formação docente; v) Sugestões. Apresentamos a seguir a análise das falas das professoras.

i) Formação em serviço na escola:

Todas as professoras consideraram a formação na escola como sendo de muita qualidade, destacando o papel da Direção e Coordenação Pedagógica em proporcionar estudos e momentos de discussão que fundamentam a prática. Sete professoras (P2; P4; P7; P9, P10, P12 e P13) destacam como ponto negativo o pouco tempo destinado para formações, sendo que uma delas sugere, inclusive, a existência de mais um dia de formação:

O grande ponto positivo dessa formação é a interação da equipe gestora que não mede esforços para selecionar bons textos, tirar dúvidas, solucionar problemas, transmitir informações e etc. O ponto negativo é o pouco tempo destinado para que as professoras organizem suas rotinas, projetos, sequências didáticas com suas colegas de ano / série. Mudança: acrescentar mais um dia de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico – grifo nosso) (P9)

As mesmas preocupações foram apresentadas por P10:

Trabalho nesta escola desde 2006, durante todo esse tempo a equipe gestora sempre se preocupou com a formação de seus docentes. Priorizou pela qualidade de informações que, uma vez recebidas em capacitações na Diretoria de Ensino, pela Direção ou pelas Coordenadoras Pedagógicas que tivemos até aqui, não se prenderam em passar o que lhes foi delegado, mas se preocuparam em complementar com conteúdos e reflexões sobre os assuntos abordados, nos encontros semanais de ATPC. Em minha opinião, o tempo destinado para esta formação sempre foi um ponto negativo, pois são assuntos que exigem muito mais estudos, reflexões e discussões, afinal estamos em constantes mudanças, quer seja na análise dos Currículos, leitura de documentos, entre outros assuntos. (P10)

Já a professora P6 relata não possuir pontos negativos a declarar, mas faz uma sugestão de modalidade de formação docente que parece se adequar a diferentes necessidades, muito embora não priorize o encontro coletivo e a troca de experiências: *“Não tenho pontos negativos a ressaltar, só sugeriria mais cursos para professores online com estudos autônomos, onde cada um se aperfeiçoaria de acordo com seu tempo”* (P6).

A professora P13 traz um novo elemento para essa discussão da formação na escola:

Como pontos positivos temos as trocas de experiência, a formação de atitudes reflexivas e ampliação de novas teorias e situações didáticas. Como pontos negativos o pouco tempo destinado a essa formação e falta de parceiros em Universidades públicas para ajudar nessa formação (P13)

A questão do pouco tempo destinado à formação dos professores também é apontada por Camargo (2009) que destaca que da maneira como o tempo vem sendo tratado na escola, não traz bons resultados, pois:

Mais fragmentado do que deveria, os professores em sua maioria, “não dispõem do tempo suficiente para a construção de sua própria competência e a do conhecimento com seus alunos. O tempo é uma das razões de angústia para os professores” (PONCE, 2004, p. 99). [...] Exige-se dos professores atividades burocráticas que muitas vezes são desnecessárias a eles, fazendo com que outras atividades importantes sejam deixadas de lado. Ponce (2004, p.99) lembra que há “um tempo que não abriga a reflexão, mais do que isso, a impede”. Se a reflexão precisa fazer parte da atuação profissional de todo educador, não pode ser excluída de forma alguma e o tempo não deve resumir-se em quantidade, mas considerar a qualidade das relações, das ações, dos processos e dos produtos educativos. (CAMARGO, 2009, p. 29)

O dilema do uso do tempo na escola para aprimorar a formação de professores é uma questão essencial e que precisa ser debatida, especialmente no âmbito escolar, que sofre as pressões e os impactos da compreensão do professor como mero executor, compreensão esta que precisa ser superada com urgência.

ii) Percepções sobre a proposta de Seminário como atividade de formação e socialização:

Todas as professoras consideraram o “Seminário de Boas Práticas” uma importante iniciativa de formação docente e pontuaram que, ao longo da elaboração, realização das atividades e culminância do processo na realização do Seminário propriamente dito, houve muitas aprendizagens com destaque para: superação das dificuldades na elaboração de apresentações e no uso de computador e projetor (P2); superação da inibição para falar com os colegas sobre sua própria prática e o reconhecimento de uma nova forma de compartilhar saberes na Unidade Escolar (P4); reconhecimento da importância do registro (escrito, fotográfico, acervo de trabalhos e materiais produzidos – grifo nosso) para valorizar e avaliar a prática docente e o processo de aprendizagem dos alunos (P9; P10) e dos professores (P1, P3, P5, P6, P8, P11, P12 e P13).

Merece destaque a fala de P7 quando deixa claro seu receio de receber críticas:

Achei bom, mas não gosto de me expor para não correr risco de ser criticada, pois sempre procuro fazer meu trabalho da melhor maneira possível, justamente para não ouvir críticas, entretanto é a oportunidade de trocarmos experiências e compartilharmos o que deu certo e o que não deu também (P7)

Segundo Tardif e Lessard (2009) o individualismo docente é uma postura comum nas escolas e pode ser resultado de pelo menos três fatores: da organização do trabalho que não permite colaboração; de um conflito entre a necessidade de partilhar coletivamente os custos do ensino e o desejo de guardar para si as recompensas do ensino bem sucedido; e por fim um desejo de trabalhar coletivamente que é fragilizado por experiências que não deram certo (p. 188 e 189). Na fala de P7, notamos algumas características apontadas por Tardif e Lessard e ao mesmo tempo concordamos que esta postura precisa ser respeitada dentro da escola, pois:

De certa maneira, cada professor se considera único nas suas relações com os alunos, pois é bem “ele”, esse “si mesmo profissional”, que entra em relação com eles; sua personalidade permite estabelecer o “contato”. Os custos desse investimento pessoal no trabalho – que pode transformar-se, finalmente, em sofrimentos pessoais e dúvidas importantes relacionadas à sua própria personalidade (sou mesmo feito para essa profissão? Será que eu ensino, realmente, alguma coisa aos jovens? Tenho forças para realizar essa profissão?) – fazem com que o trabalhador se considere pessoalmente responsável pelo seu trabalho, tanto pelos fracassos quanto pelos sucessos. Constata-se mais uma vez como a docência assemelha-se aqui a um trabalho artesanal, a meio caminho entre o trabalho dos operários substituíveis da cadeia de montagem e a atividade dos artistas insubstituíveis na criação da obra. No plano de gestão da organização do trabalho, todos os professores são de certo modo substituíveis, como o mostra, ademais, a grande mobilidade intraprofissional; mas na relação com os alunos e na vida concreta de um estabelecimento, cada professor é uma pessoa única e cuja personalidade conta muito. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 190)

iii) Temas explorados e alunos contemplados:

Os temas explorados foram os mais diversos tendo em vista atender demandas dos alunos de diversos anos: Parlendas (P5), Leitura de ajuste / Leitura compartilhada (P8) e Higiene e Saúde (P12) com os 1ºs anos; Cantigas de Adoletas (P1), Escrita e revisão de Parlendas e Cantigas (P9) com o 2ºs anos; Cantando e aprendendo em sala de aula (P6), A nossa Copa (P7) com os 3ºs anos; Roda Literária (P2) 1ª página do Jornal (P3), Confabulando com as Fábulas do Programa Ler e Escrever (P4) com os 4ºs anos; Reforço Escolar e Currículo+ (P13) com os 3ºs e 4ºs anos; Arte e Educação Física: Bumba-meu-boi: música e dança na escola com os 3ºs e 4ºs anos (P10 e P11).

Podemos observar que a variedade de temas compartilhados durante o “Seminário de Boas Práticas” ofereceu aos professores a oportunidade de compartilhar práticas, atividades, pontos positivos e negativos de cada intervenção bem como a ampliação de repertórios sobre como avaliar diante dessas diferentes temáticas.

iv) Importância da divulgação da própria prática e contribuição para a formação docente:

Em relação à divulgação da própria prática para os colegas, todos os professores classificaram essa ação de formação como sendo muito boa, "... um momento de novas aprendizagens, reflexão e ação compartilhadas" (P13) sendo também uma "...forma eficiente de discriminar boas práticas e apresentar um novo olhar às práticas diferenciadas" (P3).

Além disso, P4 destaca que o professor está em constante formação e desse modo "... o Seminário veio a contribuir para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas em consonância com a teoria que recebemos em nossas reuniões de ATPC, bem como em nossa formação acadêmica" (P4). Já o ponto de vista de P5 alerta sobre a relevância de práticas como essa para a formação de professores recém formados na Universidade ou com pouca experiência de sala de aula pois "...muitos professores começam a lecionar sem a vivência na sala de aula e isso acaba sendo prejudicial aos alunos".

Em busca da superação da ideia de que os professores dos anos iniciais não arriscam mudanças em suas práticas, P7 destaca que através da prática de Seminário:

Os professores tem a chance de conhecer outras possíveis maneiras de desenvolver conteúdos muitas vezes já saturados, isto é, trabalhados sempre da mesma maneira. Atividades desenvolvidas com um olhar diferente buscando a aprendizagem e, dentro da aprendizagem, o prazer em aprender (P7)

E P9 avança na reflexão para que a formação docente seja muito mais do que mera burocratização do fazer pedagógico:

Penso que ele (o Seminário – grifo nosso) nos auxilia a entender que o registro burocrático e repetitivo da nossa profissão contribui muito pouco em relação ao registro das boas práticas. Registrar é importante, mas desde que ele tenha função, sentido e significado para os membros envolvidos. Esse momento de compartilhar as práticas é essencial, pois na minha formação universitária vivenciei muita teoria e foi no início, "dando" aula que aprendi na marra o quê, como, por quê, quando ensinar aos alunos e também aprendi muito por acerto e erro como fazer da melhor maneira o meu trabalho e acredito que esse é o pior jeito (P9)

A fala de P9 traz muitos elementos a serem analisados e que nos fazem refletir: a função burocrática de alguns modelos de formação, limitado ao preenchimento de papéis e escrita de listas e mais listas de expectativas de aprendizagem que estão muito mais relacionados à execução do Currículo do que aos anseios de diferentes realidades escolares; a distância entre a formação na Universidade – que ainda é reconhecida por ser muito mais teórica e distante da

prática na escola real – e a realidade de sala de aula; a aprendizagem do professor por “tentativa e erro”, os possíveis efeitos dessas práticas na aprendizagem dos alunos e o reconhecimento que esta não é a melhor maneira de aprender, como professor.

Essa fala corrobora a preocupação a pontada por Zeichner (2003) sobre a formação de professores enquanto espaço de formar para executar e não para pensar, criticar e questionar:

É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional de todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. (ZEICHNER In: BARBOSA, 2003, p. 37)

Nesse sentido, a atividade desenvolvida ofereceu aos professores a oportunidade de superar práticas demandadas apenas pelo currículo oficial, compartilhando experiências para além dele, demonstrando que os professores possuem práticas relevantes e que muitas vezes são “escondidas” pela necessidade do cumprimento do currículo através de projetos e sequências didáticas desenvolvidas com foco em implementá-lo.

v) Sugestões:

O espaço dado aos professores para sugestões foi importante para que eles pudessem se colocar em relação aos próprios Seminários e também em relação à formação que recebem na escola. Dos treze professores, apenas três (P1, P8 e P12) não apontaram sugestões. Os demais professores apontaram nas sugestões: elogios ao trabalho em equipe (P2, P3); o questionário como espaço de reflexão para a prática docente (P4); a privacidade da prática docente como algo a ser superado através de situações de formação que permitam a troca de ideias (P5); a superação de desafios no manuseio de tecnologias e no compartilhamento de práticas (P9 e P7).

A professora P10 aproveitou o espaço de sugestões para desabafar sobre as relações estabelecidas na escola e sobre a importância do trabalho em equipe:

Na escola, somos sempre uma equipe docente, mas nem sempre atuamos como uma propriamente. Temos aqueles que apreciam o trabalho do outro e dele vislumbram melhorar o seu e assim crescemos com o outro. Outros, cansados, reclamam e até conseguem nos contaminar com seu mal humor. Podendo contribuir com o grupo, pouco faz, e se faz, contrariado. Lutamos contra um sistema que insiste em nos desestimular e mesmo assim continuamos na tarefa de ensinar e tentar fazer sempre o melhor. Que os mais jovens continuem a chegar à

Educação, com anseios de ser equipe e fazer a diferença, não para alimentar egos, mas para a prática prazerosa do ensino. (P10)

A fala de P10 destaca a importância da colaboração entre professores e da formação de uma verdadeira equipe. Para que isso ocorra, Tardif e Lessard (2009) apontam alguns fatores considerados relevantes pelos próprios professores: colaboração para o planejamento de ensino entre professores do mesmo grau e também da mesma matéria ou área de conhecimento; o suporte de um colega de experiência como uma espécie de mentor informal promovendo um encorajamento dos mais novos; divisão de tarefas pedagógicas; o tamanho da escola e a possibilidade de se relacionarem em mais ou menos oportunidades com os colegas; a estabilidade do grupo de professores e da equipe escolar; a qualidade das relações pessoais na escola aonde a colaboração surge a partir de uma amizade ou a amizade se forma em decorrência dela; e por fim, um projeto coletivo na escola que pode gerar o espírito de equipe (p. 185-187)

Avançando na reflexão do trabalho em equipe e da colaboração entre docentes, P13 destaca a importância da parceria entre as escolas públicas e universidades públicas para ampliar e promover formações mais variadas, para além daquelas oferecidas pela Secretaria Estadual da Educação:

A formação do professor deve ser repensada pela SEE; deveria ser disponibilizada uma carga horária maior; manter parcerias com a universidade pública, trazendo os formadores desta no contexto escolar e formando os professores, estimulando os professores a investir em seu desenvolvimento profissional (P13)

Ainda refletindo sobre os papéis da universidade nesse processo, P6 destaca uma prática muito comum em relação às pesquisas que buscam a escola como espaço de coleta de dados e reflexão: “Sempre que participo de pesquisas, não tenho um retorno final, o que foi feito? Alguma coisa foi mudada? Para que fim servirá este questionário? Se tiver um resultado final, alguma proposta, mudança; gostaria de ser informada. Obrigada.” (P6)

Sobre o papel da Universidade e sua relação com a escola, Fernandes e Megid Neto (2012) corroboram a visão de P6 e P13 e destacam:

Para que as propostas de inovação se constituam em experiências significativas há necessidade de se estabelecer uma parceria de fato entre universidade-escola, entre pesquisador, professor-alunos, de modo a envolver todos os participantes em um processo de ação-reflexão-ação. Deve-se levar em consideração as experiências dos professores e alunos, trazendo para o debate os problemas e

dificuldades encontrados na prática, de maneira que as propostas de inovação sejam configuradas, planejadas e implementadas de modo coletivo e colaborativo. (FERNANDES e MEGID NETO, 2012, p. 658)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançando na análise das respostas dadas pelos professores aos questionários e articulando essas respostas com a literatura pudemos notar um avanço significativo na compreensão do professor em reconhecer a escola como espaço de formação (MIZUKAMI, 2002; TARDIF, 2002; LEONE, 2011) e também em valorizar a prática dos demais colegas como fonte de aprendizado. Além disso, os professores participantes reconhecem a troca de experiências como uma excelente alternativa de formação, porém apontam o tempo destinado à formação na escola como sendo pouco e muitas vezes preenchido por burocracias ou formação para a execução de tarefas.

Pudemos notar ainda, a diversidade de temas explorados pelos professores e a variedade de alunos envolvidos e atendidos por essas práticas. Notamos ainda que os professores assumem a necessidade constante de aprender e apontam a ausência da universidade pública na formação continuada na escola e como sugestão reiteram a relevância de sua presença neste espaço, postura esta possivelmente relacionada à saturação dos professores em relação às formações empreendidas pela Secretaria Estadual da Educação que se dedicam muito mais à implantação do currículo e de seus materiais previamente propostos do que em aprimorar a pluralidade de propostas e ideias dos professores em exercício.

Envolvidos com os conhecimentos emergidos da sala de aula e do fazer docente na fala das professoras, concordamos com Ghedin (2002) sobre a importância de qualificar o fazer docente para que ele não se resuma a um fazer destituído de finalidade e crítica e a formação na escola deve privilegiar esse movimento:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico e cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” ao educando não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico). Fundar e fundamentar o saber

docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. (GHEDIN, 2002, p.135)

Acreditamos que uma formação continuada de professores que realmente faça sentido para eles precisa compreender as demandas que emergem da sala de aula e valorizar as ideias e pretensões dos professores em relação a sua própria prática e à aprendizagem dos alunos tendo em vista legitimar os saberes docentes e refinar suas práticas partindo “do chão de sala de aula”, superando a compreensão do professor como mero executor de tarefas.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, M. P. de. **Tempo pedagógico e tempo administrativo na formação de professores**. Londrina, 2009, 67 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, R. C. A.; MEGID NETO, J. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de Ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 17, n. 3, 2012. Disponível em:

http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID309/v17_n3_a2012.pdf Acesso em: 31 mar. 2015

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LEONE, M. N. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** Presidente Prudente, 2011, 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

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

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: UMA CONTRIBUIÇÃO

Viviane Clotilde da Silva – Universidade Regional de Blumenau - vcs@furb.br

Janaína Poffo Possamai – Universidade Regional de Blumenau - janainap@furb.br

Vandrezza Rodrigues – Universidade Regional de Blumenau – vandrezza.r@hotmail.com

PROPEX - FURB

1. INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos de Ensino da Matemática – NEEM, da Universidade de Blumenau – FURB, é um laboratório onde se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, desde 1996. O forte de seu trabalho sempre foi desenvolver atividades, materiais didáticos e jogos relacionados ao ensino e a aprendizagem da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, desenvolvendo de forma mais restrita alguns materiais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de 2014, deu-se início a uma pesquisa mais aprofundada sobre o ensino da Matemática nos Anos Iniciais, com o objetivo de desenvolver atividades que, além de auxiliar os professores que lecionam nesse nível, aprimorassem o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Esta pesquisa está vinculada a um projeto de extensão que tem como finalidade desenvolver materiais para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais e trabalhar com formação continuada. Com o intuito de suprir as necessidades dos professores e de uma boa fundamentação, tanto para a preparação das formações, quanto dos materiais, procurou-se desenvolver um trabalho que possibilitasse identificar: (1) quais os possíveis problemas na formação matemática dos professores dos Anos Iniciais, (2) o que levam alguns professores a terem melhores resultados na aprendizagem de seus alunos e, (3) o que buscam os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino da Matemática.

Para poder responder as duas primeiras questões foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, juntamente com uma pesquisa participante, que nos possibilitou responder a terceira. Sendo essencial para a busca e o desenvolvimento de materiais e práticas, que foram utilizados

nas formações continuadas, com o objetivo de auxiliar os professores polivalentes em suas práticas.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos sobre a formação matemática de professores dos Anos Iniciais, deu-se início a uma pesquisa bibliográfica, realizando estudos baseados em pesquisas, que já haviam sido elaboradas, sobre o tema em questão.

Além disso, também foram analisadas entrevistas realizadas na pesquisa de doutorado “Narrativas de Professoras que ensinam Matemática na Região de Blumenau (SC): sobre as Feiras Catarinenses de Matemática e as práticas e concepções sobre ensino e aprendizagem de Matemática”, realizada na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, de Bauru, por Viviane C. da Silva, onde professoras dos anos iniciais de Santa Catarina, que tem uma atuação considerada diferenciada, falam sobre a sua formação e o que as fez trabalharem desta forma.

Como 2014 foi o ano em que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC trabalhou a disciplina Matemática, professores orientadores de grupo de diversos municípios do estado de Santa Catarina procuraram o Laboratório NEEM, buscando um encontro de formação e apresentação de materiais e jogos didáticos para serem aplicados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa parceria vem em consonância ao trabalho desenvolvido por este laboratório e com a teoria proposta pelo projeto, que é reforçado pela perspectiva apresentada pelo PNAIC: o *“recurso aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de alfabetização matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças”*. (BRASIL, 2014, p. 24)

Nestes contatos iniciais, os professores orientadores foram questionados em relação às expectativas e necessidades dos professores participantes. Com base nessas informações foi feito um estudo dos materiais e jogos que melhor satisfizessem os mesmos, buscando explorar os conceitos solicitados.

Os encontros de formação se dividiam em três etapas:

(1) Apresentação de alguns materiais, com discussão sobre a utilização do mesmo em sala de aula.

O Laboratório NEEM já possuía uma série de materiais que podem ser utilizados em sala de aula para desenvolvimento de conceitos fundamentais da Matemática: número e operações, pensamento algébrico, espaço e forma, grandezas e medidas e, tratamento de informações. Desse modo, juntando esses aos que haviam sido pesquisados, selecionavam-se os que trabalhavam os conceitos solicitados, uma vez que não era possível explorar todos no tempo estipulado para a formação.

No início de cada encontro, ocorria a apresentação dos materiais selecionados, destacando seu objetivo, o ano escolar em que devem/podem ser explorados, o uso dos mesmos e de que forma eles podem auxiliar no processo de interiorização do conceito envolvido. Neste momento, os professores eram instigados a uma discussão sobre diversas possibilidades de aplicação desses recursos, questionando-os se já utilizaram algum material/jogo semelhante e quais os resultados obtidos.

(2) Execução de atividades e jogos por parte dos professores participantes.

Alguns jogos ou materiais foram selecionados para serem executados durante a formação, para que os professores tenham noção da dinâmica dos mesmos na sala de aula e das variáveis que podem surgir durante a sua aplicação.

Após o desenvolvimento da atividade, os professores discutiam, no grande grupo, a viabilidade e as potencialidades de aplicação da mesma com as crianças.

(3) Construção de um material/jogo ou criação de uma atividade com material proposto.

No final de cada encontro o grupo era convidado a criar uma atividade, a partir de um material existente. Um dos materiais escolhidos, para que os professores criassem uma atividade, foi o Material de Cuisenaire. Após a criação da atividade, os grupos tiveram que socializar o que foi desenvolvido, indicando o objetivo e os procedimentos da mesma.

No final dos encontros de formação, os professores responderam um questionário sobre o material desenvolvido e a possibilidade de uso do mesmo em suas aulas.

Após o encontro, foram enviados via e-mail, pelas bolsistas do laboratório, para todos os participantes, uma apostila com materiais e jogos didáticos, desenvolvida pela equipe do NEEM (procedimentos, objetivos e aplicação).

Após alguns meses, entrou-se em contato com alguns professores que participaram da formação, para saber se eles efetivamente trabalharam com os materiais e jogos sugeridos, questionando como foi a aplicação e a aprendizagem dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca pelo referencial bibliográfico sobre Ensino de Matemática, tomou-se como ponto de partida a década de 1960. Escolheu-se esse ano, pois foi nessa época que o Brasil começava a sofrer a influência de uma tendência de ensino que estava sendo difundida pelos Estados Unidos da América (EUA), denominada Matemática Moderna. Segundo Lafaiette de Moraes, (in: Garnica e Souza, 2012) esta tendência teve origem com o lançamento do foguete espacial “Sputnik”, pela antiga União Soviética. Neste momento, os EUA que até então pensavam estar à frente na corrida espacial verificaram que isto não era verídico. As razões disso recaíram sobre a educação e decidiu-se que a mesma precisava mudar seu enfoque, passando a ser baseada nas estruturas algébricas, mais aproximada do que se entendia como conhecimento científico. A partir deste momento vários encontros e cursos de formação para professores dos EUA e de países que iriam adotar este modelo de ensino, começaram a se realizar naquele país. Ao término destes cursos, os professores participantes voltavam aos seus países para difundir a proposta aos professores que lá se encontravam.

Para o desenvolvimento da Matemática Moderna no Brasil, criaram-se grupos de formadores que passaram a viajar para ensinar os professores dos vários estados a trabalharem com esta “nova matemática”. Apesar de todos os esforços muitos professores não tinham acesso a esses cursos, sendo que o único material de apoio para trabalhar passava a ser o livro didático. Sem conhecimento e preparação adequados em relação ao conteúdo e como explorá-lo em sala, o ensino e a aprendizagem da matemática se tornou motivo de preocupação.

A excessiva preocupação com a linguagem matemática e com a simbologia da teoria dos conjuntos deixou marcas profundas, ainda não desveladas, nas práticas pedagógicas daquele período. Ao tratar a matemática como algo neutro, destituída de história, desligada de seus processos de produção, sem nenhuma relação com o social e o político, o ensino de Matemática, nesse período, parece ter se descuidado da possibilidade crítica e criativa dos aprendizes. O moderno dessa matemática apresenta-se, para os alunos, mas (sic) como um conjunto de novos dispositivos e nomenclaturas descolados de sentidos e significados conceituais, uma disciplina abstrata e desligada da realidade. (PINTO, 2005, p. 5)

Apesar de projetada para ser inicialmente implantada no Ensino Secundário, a Matemática Moderna também passou a ser trabalhada nas salas de aula das escolas primárias, levando as crianças, em pleno processo de alfabetização, a trabalhar com teoria dos conjuntos e a matemática abstrata.

Neste período o número de reprovações em matemática se tornou altíssimo, o que levou um grupo de educadores matemáticos a se reunir e começar a estudar formas alternativas de se ensinar esta disciplina, era o início da década de 1980 e começava a surgir o denominado Movimento de Educação Matemática, no Brasil. Este movimento, cujo o número de pesquisadores continua aumentando, estudava e continua estudando tendências de Educação Matemática que visam contribuir para melhoria da aprendizagem desta ciência. *“Podemos dizer, [...] que a Educação Matemática é uma área de pesquisa, sempre enraizada nas práticas de sala de aula”.* (BRASIL, 2014, p. 6)

Este grupo se difundiu rapidamente por todos os estados brasileiros, desenvolvendo estudos a fim de melhorar a realidade educacional em cada região, mas apesar dos grandes esforços, em muitas escolas a realidade educacional ainda é muito preocupante. A metodologia tradicional impera em grande número das salas de aula e o índice de reprovação continua sendo alto. Até mesmo nos anos iniciais, é possível observar um grande número de crianças que não consegue ser alfabetizada matematicamente na idade certa.

Há vários fatores que intervêm para esta realidade e um deles é o fato de que a formação inicial dos professores dos anos iniciais carece de maior profundidade e abrangência no que diz respeito a conteúdos matemáticos. Curi (2005), em sua pesquisa sobre o ensino da Matemática nos cursos de Pedagogia nas instituições de Ensino Superior no Brasil, faz um levantamento dos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições de Ensino Superior no Brasil e analisa o enfoque prático das disciplinas dos cursos de Pedagogia, verificando se são de origem teórica ou metodológica.

A disciplina que apareceu com maior frequência nas grades curriculares dos cursos analisados foi Metodologia de Ensino da Matemática, presente em cerca de 66% das grades. Se considerarmos que outros 25% dos cursos têm na grade curricular a disciplina Conteúdos e Metodologia de Ensino da Matemática, é possível afirmar que cerca de 90% dos cursos de Pedagogia elegem as questões metodológicas como essenciais à formação de professores polivalentes. (p. 61)

Silva (2014), ao analisar as instituições de Ensino Superior que oferecem o Curso de Pedagogia, presencial ou à distância, em Santa Catarina no *síte e-MEC*, verificou neste estado a situação é equivalente a dos outros estados do país,

[...] cerca de 65% dos cursos oferece somente uma disciplina explorando fundamentos e metodologia do ensino de Matemática. [...] O fato de haver

poucos momentos específicos para tratar de conteúdos e abordagens do ensino de Matemática implica uma séria deficiência para os professores em seus cotidianos docentes. (p. 250-251)

Nesse sentido, corrobora Curi (2005), ao indicar que muitos professores concluem o curso sem conhecer os conteúdos matemáticos com que trabalharão: “Parece haver uma concepção dominante de que o professor polivalente não precisa ‘saber Matemática’ e que basta saber como ensiná-la”. (2005, p. 70)

Esta situação é tão evidente que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCNs) a apresentam como um dos causadores dos problemas do ensino da Matemática:

Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. (BRASIL, 1998, p.22)

Diante deste quadro, uma solução encontrada por muitos dos professores, para complementar sua formação e conseqüentemente a sua prática, é buscar cursos ou formações continuadas, por conta própria ou oferecidas pelas secretarias de educação em que atuam, auxílio de professores mais experientes e/ou participar de eventos que promovam o ensino de Matemática. Estes foram os caminhos percorridos pelas professoras que participaram da pesquisa desenvolvida por Silva (2014).

Diante desta pesquisa verificou-se que há uma necessidade premente de formações continuadas para estes professores, de modo a preencher as lacunas existentes nas suas formações. Mas, quais são estas lacunas? Quais dúvidas afligem os professores durante suas práticas?

Em 2014 o Laboratório NEEM foi procurado por vários grupos de professores que participavam do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e por diretores e coordenadores de escolas para desenvolver formações com o caráter de oficinas para professores dos Anos Iniciais.

Os professores orientadores do Programa e coordenadores escolares foram questionados em relação a quais conceitos matemáticos que gostariam que fossem explorados e que tipo de materiais estavam buscando. Segundo os mesmos, os professores participantes possuem uma grande necessidade por materiais e jogos em todas as áreas da matemática.

Inicialmente, foi efetuada uma pesquisa em sites, livros e páginas da internet, sobre materiais para trabalhar a alfabetização matemática. Foram encontradas uma vasta possibilidade de materiais, mas muitos deles não possuíam fundamentação teórica e nenhuma explicação de como deveriam ser explorados. Desse modo, um professor que não tem conhecimento aprofundado nessa área pode, muitas vezes, fazer o uso inadequado do material e até prejudicar a aprendizagem de seus alunos. Então, foram selecionados os jogos e materiais que acreditava-se serem os mais interessantes, complementando-os com a fundamentação teórica necessária, apresentando a importância dos mesmos no desenvolvimento dos conceitos matemáticos e como aplicá-los junto aos estudantes.

Ao todo foram desenvolvidas 14 formações, no ano de 2014. Estas formações assumiram o formato de oficinas devido ao pouco tempo que os professores tinham disponível.

Jogos e Materiais Didáticos na Alfabetização Matemática

As crianças no período de alfabetização até o final dos anos iniciais estão transitando entre os estágios de desenvolvimento cognitivo pré-operacional e de operações concretas de Piaget. Nestes estágios, elas estão centradas na realidade sendo incapazes de formular e comprovar hipóteses (POZO, 2009). Por este motivo, acredita-se que, se queremos ter alunos críticos, inquisidores e prepará-los para que desenvolvam o pensamento formal, no qual poderão explorar o raciocínio abstrato e científico, deve-se desenvolver atividades explorando materiais didáticos e manipuláveis, assim como jogos, para que a criança possa manusear, explorar e identificar, de forma concreta, os processos abstratos da matemática. Sendo esse o primeiro passo para que a criança possa, realmente, entender o que lhe está sendo ensinado e não simplesmente decorar e repetir regras.

Por outro lado, entendemos que sozinhos estes materiais e jogos não são suficientes para que aconteça a interiorização dos conceitos e a abstração matemática. Eles devem ser a primeira etapa no estudo dos conceitos matemáticos, uma vez que permitem que os alunos façam suas experimentações e, deste modo, estabeleçam uma relação entre o conhecimento físico e o matemático. Para que o aluno tenha desenvolvido o conceito matemático é preciso ir além, é preciso levá-lo a refletir sobre o que está fazendo e explorar outros contextos.

[...] a experimentação pode ser concebida como ação sobre objetos (manipulação), como valorização da observação, comparação, montagem, decomposição (separação), distribuição. Mas, a importância da experimentação

reside no poder que ela tem de conseguir provocar raciocínio, reflexão, construção de conhecimento. (LORENZATTO, 2006, p. 72)

Em relação ao uso de jogos nas aulas de matemática, acreditamos que esta seja uma forma legítima de trabalho uma vez que ele propicia uma *“atividade matemática compartilhada no grupo através de processos de criação, resolução e validação de situações-problema. Assim, temos o jogo como uma atividade de gestão de situações polarizadas”*. (BRASIL, 2014, p. 58).

Por ser algo naturalmente motivador para o aluno, o jogo pode ser utilizado tanto na perspectiva de explorar um conceito novo a ser abordado, quanto na forma de fixação de conteúdo. Outro ponto a favor desta metodologia está o fato de ele ser uma atividade social, que tende a auxiliar no desenvolvimento de conceitos atitudinais como: colaboração na organização e realização de atividades; desenvolvimento de autonomia, perseverança e respeito.

É importante também, durante as atividades, sempre levar o aluno a expor as ações desenvolvidas. Segundo Lorenzato (2006), esta exposição pode levá-lo a uma reelaboração do que foi visto. Dependendo do nível de escolaridade em que se está trabalhando, ela (a exposição) pode ser feita oralmente, seguindo pela forma icônica, partindo para a linguagem escrita e somente no final utilizando os símbolos matemáticos. A escolha da forma de representação também pode ser diferenciada, de acordo com o objetivo do professor ao explorar uma determinada atividade.

Cada forma de exposição (representação) apresentada pelo aluno pode levar o professor a observar se o mesmo entendeu ou não a atividade a ser realizada, por exemplo, um aluno, ao resolver um problema, pode desenvolver corretamente o algoritmo de uma operação, mas ao representar esta resolução por meio de desenhos ou oralmente, pode mostrar que a interpretação dele está equivocada, ou seja, ele não entendeu a ideia da operação que está sendo explorada, apenas repetiu um procedimento. Reconhecer o nível de compreensão dos alunos é importante para que o professor atue com outras abordagens, possibilitando que, além da resolução de processos algorítmicos, o estudante consiga relacioná-los com situações cotidianas. Como visto, no sentido de promover metodologias de ensino que priorizem o envolvimento do estudante enquanto ser ativo na construção do seu conhecimento, o uso de materiais/jogos didáticos tem papel importante uma vez que possibilita a experimentação na busca do conhecimento matemático. Neste sentido, corrobora Lorenzatto (2006) ao afirmar que *“a experimentação é o melhor modo para se conseguir a aprendizagem com significado, uma vez que ela realça o “porquê”, a explicação e, assim, valoriza a compreensão”*. (p. 72)

Todas estas questões induziram a optar por desenvolver as formações continuadas explorando o uso de materiais didáticos e jogos em sala de aula.

Acredita-se que é possível avaliar o projeto de formação por meio de três perspectivas. A primeira delas é a difusão das visitas/oficinas, a segunda é através das observações durante os encontros e a análise dos questionários respondidos pelos professores participantes. A terceira é informal, obtida por meio de depoimentos de professores que aplicaram os materiais apresentados nas formações do NEEM.

As primeiras visitas/oficinas foram realizadas com escolas da região e grupos do PNAIC da SEMED de Blumenau. A procura aconteceu pelo fato de haver professores que conheciam o trabalho desenvolvido no Laboratório NEEM e que deram a sugestão da procura para seus coordenadores. Os professores coordenadores do PNAIC possuíam formação periódica onde se reuniam coordenadores de várias cidades do estado e nesse momento, além de estudo eles socializam as atividades que executaram neste período. Por meio desta socialização, várias coordenadoras de grupos do PNAIC de outras cidades entraram em contato conosco para também fazerem uma visita/oficina. Essa divulgação foi acontecendo em vários encontros de socialização e tivemos procura durante todo ano de 2014.

Nesse mesmo ano, ocorreram visitas de grupos de professores de Blumenau, Luiz Alves, Timbó, Leoberto Leal, Pomerode, Gaspar e Brusque, num total de 14 oficinas, envolvendo 388 professores. Acredita-se que esta divulgação e procura seja um indício da boa aceitação do trabalho realizado nesses encontros.

Durante os encontros, após o desenvolvimento da atividade os professores discutiam, no grande grupo, a viabilidade e as potencialidades de aplicação da mesma com as crianças. Estas discussões foram muito produtivas, pois os professores, ao praticarem a atividade a analisam na perspectiva de uso em suas salas de aula e dão sugestões de novas aplicações.

Por meio desse tipo de atividade, muitos jogos apresentados pelo NEEM hoje possuem uma aplicabilidade muito maior, devido às contribuições fornecidas pelos professores. Essas contribuições sempre foram unidas aos dados anteriores de forma a enriquecer as formações que aconteceram na sequência.

A terceira etapa da formação, quando os professores tiveram que desenvolver uma atividade utilizando o Material de Cuisinaire foi muito produtiva. No início, alguns apresentaram dificuldades em escrever os objetivos, o passo a passo e a justificativa da atividade. Aos poucos eles foram conversando e discutindo até colocarem no papel tudo o que era necessário. Essa atividade mostrou que muitos professores não estão acostumados a escrever suas ideias.

Depois de tudo pronto, cada grupo apresentou a atividade desenvolvida, explicando os objetivos e a importância do mesmo. Foram exploradas atividades envolvendo as noções de comparação, seriação, classificação, adição, formação do número 10. Sendo importante mencionar que muitos professores não conheciam o Material de Cuisinaire.

Analisando os questionários—pode-se verificar alguns pontos que foram destacados: ambiente agradável; utilização de materiais diferenciados e de fácil confecção, que auxiliam nos processos cognitivos; exposição e troca de ideias e experiências com clareza e dinamicidade. Dentre os aspectos negativos, foi ressaltado apenas o pouco tempo para realização das oficinas. Esse aspecto negativo foi considerado para reestruturação do projeto. Como sugestão os professores solicitaram a demanda pela continuação ou por novos cursos. Essas respostas mostram a necessidade que esses professores têm por atividades diferenciadas e, principalmente, por materiais que sejam de fácil confecção, uma vez que muitos têm pouco tempo disponível para confeccioná-los.

Após a formação dada aos grupos do PNAIC – SEMED/Blumenau foi oferecida uma oficina de construção de material. Durante essa oficina foi conversado com muitas professoras que disseram já haver construído alguns dos jogos que haviam sido apresentados na formação, aplicando-os com seus alunos com muito sucesso. Isso foi muito importante, pois pode-se verificar que os professores realmente estavam fazendo uso da apostila que havia sido enviada para eles.

Durante essas conversas, eles inclusive expuseram que, ao confeccionar o material para suas turmas verificaram que havia formas mais simples de montá-los, a fim de facilitar o entendimento dos alunos. Isso mostrou que esses professores estavam realmente fazendo uso do que foi trabalhado e, o melhor, aprimorando os materiais apresentados, de acordo com a sua realidade.

Esses retornos que os professores dão ao projeto são extremamente importantes, uma vez que apresentam o olhar da prática da sala de aula sobre os materiais construídos no Laboratório. Com isso, torna-se possível aprimorar ainda mais as atividades desenvolvidas.

Os professores que aplicaram os materiais e jogos em sala de aula relataram que eles foram muito bem aceitos e facilitaram o entendimento dos mesmos para os alunos.

A participação nos encontros e as análises dos questionários dos professores participantes mostrou uma grande aceitabilidade por parte dos mesmos. Outro fator que aponta que a pesquisa por materiais e as formações resultantes deram resultado positivo foram às inúmeras solicitações por outras formações tratando temas específicos, únicos, onde fosse feito um estudo mais aprofundado do conceito envolvido e suas implicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica, que apontou uma grande deficiência na formação inicial matemática dos professores dos Anos Iniciais, das avaliações dos participantes das formações desenvolvidas e dos resultados obtidos pelos professores, que aplicaram os materiais apresentados junto com seus alunos, acredita-se ser viável continuar com a pesquisa por métodos, materiais concretos e jogos didáticos para o desenvolvimento de conceitos matemáticos, desenvolvendo simultaneamente um trabalho de extensão universitária através de formação continuada para professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014b. 72 p

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 142 p.

CALVETTI, A.R. et al. **Laboratório de Matemática**. Revista PEC. Curitiba, v.1, n.1, 2001, p.31-34.

CURI, E. **A Matemática e os Professores dos Anos Iniciais**. São Paulo: Musa, 2005. 175 p.

GAERTNER, R. Laboratório de Matemática: um espaço para aprender. In.: GAERTNER, R (Org.) **Tópicos de Matemática para o ensino médio**. Blumenau: Edifurb, 2001. p. 11 20.

GARNICA, A.V.M., SOUZA, L.A. de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PINTO, N.B. Marcas Históricas da Matemática Moderna no Brasil. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38, set/dez. 2005.

POZO J.M., CRESPO, M.A.G. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, V.C. da. **Narrativas de Professoras que Ensinam Matemática na Região de Blumenau (SC): sobre as Feiras Catarinenses de Matemáticas e as práticas e concepções sobre ensino e aprendizagem de matemática.** 2014, 321 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DANÇA NA ESCOLA - UMA REALIDADE POSSÍVEL... POR INTERMÉDIO DA PESQUISA-AÇÃO

Nilza Coqueiro Pires de Sousa - UNESP - Rio Claro/SP - nilzacpsousa@yahoo.com.br

Dagmar Hunger – UNESP – Bauru/SP - dag@fc.unesp.br

Fernanda Rossi - UNESP – Bauru/SP - fernandarossi@fc.unesp.br

FAPESP/ CNPq PQ-2/ Núcleo de Ensino/PROGrad

1. INTRODUÇÃO

A dança, considerada historicamente a mais antiga das manifestações socioculturais, é um dos conteúdos a serem exploradas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pelos professores de Educação Física, Arte e Pedagogia.

No entanto, várias pesquisas demonstram que existem lacunas na formação inicial (RANGEL, 2002; SBORQUIA; GALHARDO, 2002; MORANDI, 2006, PEREIRA, 2007) das três áreas e nas dificuldades em inserir os conteúdos de dança na escola. Dessa maneira, vem sendo desenvolvido o Programa de Formação Continuada em Educação Física (PFCEF) voltado para o ensino da Dança na escola, com o intuito de promover discussões e reflexões acerca do corpo de conhecimento da dança, bem como, mudança da práxis pedagógica, através do conhecimento prático e teórico e, assim, garantir aos alunos a possibilidade de participar de vivências corporais dançantes privilegiando o processo educativo.

Nesse sentido, a formação continuada é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, “um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.” (BRASIL, 2002, p. 70).

A função social do processo de formação continuada no campo educacional, segundo Silva (2002), é a resignificação da prática pedagógica docente, ou seja, transformar as concepções

prévias dos professores em formação acerca dos diferentes aspectos do fenômeno educativo. Nesta mesma direção, Garcia (1999) enfatiza que os trabalhos de investigação que se referem à aprendizagem dos professores associam aprendizagem à mudança da prática educativa. Neste sentido, entendemos a mudança como um processo de aprendizagem relacionado diretamente ao desenvolvimento profissional do professor, visando à transformação da práxis docente.

O referencial teórico adotado na pesquisa-ação fundamentou-se nos elementos constitutivos da Dança Educativa (Coreologia: Eukinéica, Corêutica e Labanotation) e no estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação, preconizadas por Rudolf Laban (1978,1990). O autor elucida que essa concepção de dança oferece a possibilidade de ensinar sistematicamente as novas formas de movimento propondo ao mesmo tempo seu domínio consciente, na qual busca integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de extrema importância em qualquer forma de educação.

Nesse sentido, na presente pesquisa-ação objetivou-se abordar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da Dança Educativa na escola por um grupo de professores(as) escolares de Educação Física, Arte e Pedagogia e analisar as consequências na sua prática pedagógica.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa qualitativa adotou os pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007) e os princípios de formação continuada como espaço de reflexão, colaboração e inovação, como preconiza Imbernón (2010). O Programa de Formação Continuada em Educação Física (PFCEF) foi fundamentado pelos pressupostos da Dança Educativa de Laban (1978, 1990), sendo coordenado por docente de uma Universidade Pública em parceria com duas Secretarias Municipais e uma Diretoria Regional Estadual de Educação do interior paulista.

As técnicas de coleta consistiram em questionários abertos, diários de campo, filmagens e observações dos encontros de formação. Os dados foram analisados conforme a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000).

Programa de Formação Continuada em Educação Física: Dança Educativa

O PFCEF voltado para o ensino da Dança Educativa vem sendo desenvolvido desde o 2º semestre/2012, cujo objetivo é investigar as possibilidades de resignificação da prática pedagógica de um grupo de professoras de Educação Física, Arte e Pedagogia, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-se as especificidades de cada área, a formação acadêmica inicial, o projeto político-pedagógico, planejamento educacional, plano de aula, infraestrutura da escola, material pedagógico, política pública, religião, mídia etc.

Neste percurso, as pesquisadoras e articuladoras das dinâmicas empreendidas envolveram uma professora universitária, dois alunos de pós-doutorado, uma aluna de doutorado e três alunos do curso de licenciatura em Educação Física. Durante todo o PFCEF foram realizadas discussões e reflexões sobre a implementação e planejamento das atividades a serem desenvolvidas no PFCEF destinado aos conteúdos de dança.

As ações contribuíram para concretizar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao envolver na investigação e na intervenção a participação de agentes sociais tanto da universidade como da escola pública (docentes e estudantes da UNESP e docentes e gestores da educação básica). O pressuposto principal que fundamenta as ações formadoras considera que na nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada, ou seja, de uma visão de certificação para uma concepção mais abrangente de formação global do profissional e de emancipação humana (ROSSI, 2013).

O Programa formou duas turmas, perfazendo três módulos, num total de 180 horas, durante um ano e meio. A carga horária de cada encontro teve a duração de 120 minutos. A 1ª turma iniciou o Programa no 1º semestre de 2013, finalizando-o no 1º semestre de 2014. E a 2ª turma começou o Programa no 2º semestre de 2013, finalizando-o no 2º semestre de 2014. Durante o Programa participaram 65 docentes, no entanto, concluíram os três módulos deste estudo, 41 professores(as), sendo dez de Educação Física, dez de Arte, vinte de Pedagogia (sete da educação infantil e treze do Ensino Fundamental - 1º ao 5º Anos) e 01 de Psicologia, atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No próximo tópico são apresentados os conteúdos da Dança Educativa (LABAN, 1978, 1990) vivenciados, experimentados, discutidos e refletidos pelos(as) professores(as) de Educação Física, Arte e Pedagogia no decorrer do PFCEF.

Os conteúdos da Dança Educativa abordados no Programa de formação continuada em Educação Física

No Programa foram discutidos, analisados e refletidos os seguintes conteúdos da Dança Educativa proposto por Rudolf Laban (1978; 1990): coreologia, eukinética, corêutica, labanotation; bem como, a conceituação da dança e da cultura corporal de movimento: corpo; a comunicação não verbal, a fundamentação teórica do desenvolvimento humano e infantil; as dimensões históricas, culturais e sociais da dança; os processos de improvisação e composição coreográfica; a apreciação estética dos estilos de dança; a articulação com o projeto político-pedagógico, o planejamento educacional e a sistematização dos conteúdos da dança educativa.

Para a realização das discussões e reflexões das vivências práticas articuladas à fundamentação teórica, as pesquisadoras disponibilizaram textos de apoio para os(as) educadores(as) de acordo com o tema a ser discutido em cada encontro, sendo entregue uma versão impressa para cada participante, culminando com a produção de um material teórico-pedagógico com o intuito de auxiliar o processo de ação-reflexão-ação, bem como, contribuir para a inclusão dos conteúdos de dança no planejamento escolar e conseqüentemente nos planos de aula.

As vivências dançantes foram desenvolvidas e ministradas através de atividades individuais, duplas, trios, quartetos e grupais sobre a conscientização corporal (sensações, percepções, postura e estrutura do corpo); os fatores das qualidades do movimento: espaço, tempo, peso e fluência; as cantigas de roda; os processos de improvisação e criação; a elaboração de pequenas seqüências coreográficas e uma coreografia para apresentação do grupo na Semana Municipal da Educação; a experimentação dos vários estilos ou repertórios de dança (danças primitivas, milenares, da corte, dança clássica, contemporânea, dança de salão (valsa, samba, forró), danças circulares, folclóricas (quadrilha), populares (maracatu, frevo), urbanas, jazz, sapateado, entre outras); a apreciação estética da linguagem da dança a partir dos estudos da Dança Educativa propostos por Laban (1978); a composição coreográfica coletiva; etc.

De acordo com a reivindicação dos(as) educadores(as) foram disponibilizados os CDs das músicas utilizadas durante os encontros e ainda, alguns DVDs de danças folclóricas, brasileiras, documentários de personalidades da dança, entre outros. Os(as) professores (as) também tiveram a oportunidade de ministrar atividades corporais e dançantes para o grupo, sendo uma manifestação de livre escolha. Ao final de cada encontro, os participantes tinham um momento para compartilhar os conteúdos de dança ministrados para sua turma, apontando os aspectos positivos, bem como, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

A seguir são apresentados o perfil dos(as) professores(as) participantes do PFCEF e os resultados e discussão do ensino e a aprendizagem dos conteúdos da Dança Educativa e suas consequências na prática pedagógica.

O ensino e a aprendizagem dos conteúdos da dança educativa

Os dados coletados através do questionário (inicial e final), diários de campo, filmagem e observações dos encontros de formação forneceram inicialmente informações sobre as características/identificação do grupo, bem como, as respostas pertinentes ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos da dança e suas consequências na sua prática pedagógica.

Perfil dos(as) Professores(as) Participantes do Programa

O grupo de professores(as) está na faixa etária dos 24 e 59 anos. Sendo que dezessete docentes encontram-se na faixa etária entre 24 e 30, dez entre 31 a 40, sete entre 41 a 50 e sete entre 51 a 59. Verificamos que o menor tempo de docência dos(as) professores(as) é de 06 meses e o maior é de 38 anos, sendo que a maioria está entre 06 meses a 10 anos de atuação no ensino, ou seja, contemplamos desde professores(as) iniciantes a professores(as) em fase de aposentadoria.

No que diz respeito à formação continuada, 32 professores(as) possuem pós-graduação com formação *lato sensu* (especializações), concluída ou em andamento. As professoras pedagogas realizaram em média dois cursos, enquanto os(as) professores(as) de Educação Física e de Arte realizaram em média um curso de especialização, no período compreendido entre 1998 a 2013.

Dentre as especializações realizadas pelas pedagogas destacam-se os cursos de Psicopedagogia (09), Psicopedagogia Clínica e Institucional (4), Educação Infantil (02); Educação Especial (2), Ética, Valores e Cidadania (2), Direito Educacional (2), Educação inclusiva (2), Inclusão (01), Deficiência Intelectual (01), Deficiência Mental e Auditiva (01), Transtornos Globais do Desenvolvimento (01), Neuropsicopedagogia (01), Educação Infantil e Séries Iniciais (01), Alfabetização (01), Alfabetização em um contexto curricular integrado (01), Habilitação pedagógica e profissionais afins para o ensino especializado na área das deficiências mental, auditiva e múltiplas na educação inclusiva (01), Métodos e Técnicas de Ensino (01), Pedagogia por projetos (01), Pragmática do Discurso (01), A formação do leitor crítico (01), Educação Ambiental (01), Gestão Escolar (01). Somente uma educadora não realizou nenhum curso de especialização.

Uma professora está cursando Mestrado em Educação em uma universidade no exterior (em andamento).

Já os(as) docentes(as) de Arte realizaram as seguintes especializações: Pedagogia do Teatro (01), Regência (01), A formação do leitor crítico (01), Ética, Valores e Cidadania (01), Arte Comunicação Visual e Social (01), Artes Visuais, Cultura e Criação (01: em andamento). Quatro não realizaram nenhum curso de especialização. E os(as) educadores(as) de Educação Física participaram dos seguintes cursos: Educação Física Escolar (3), Psicopedagogia (2), Educação Infantil (1), Psicodrama Pedagógico (01), Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência (01). Quatro não realizaram nenhum curso de especialização.

Os(as) educadores(as) atuam na educação básica nos níveis Maternal I e II, Jardim I e II, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação Especial, bem como, uma coordenadora pedagógica e uma professora cedida para uma entidade destinada à pessoa com deficiência.

Dança na escola: uma realidade possível...

No contexto escolar, a dança ainda acontece de maneira restrita, sendo relegada às festividades e, projetos esporádicos e o professor têm limitações e não sente segurança para ministrar os conteúdos de dança, devido ao despreparo na formação dos profissionais (PEREIRA, 2007). Neste sentido, Marques (1999, p.54) afirma que: "O ensino universitário nessa área não vem sendo capaz de suprir as demandas do mercado, deixando em aberto as suas responsabilidades". A autora salienta que tanto o professor de Educação Física como os Pedagogos vêm trabalhando com a dança sem ter uma contextualização para isto.

Com o método da pesquisa-ação e a participação ativa, construtiva e compartilhada da maioria dos(as) professores(as) de Educação Física, Arte e Pedagogia, resultando na elaboração coletiva de um planejamento voltado aos conteúdos da dança educativa, evidenciou-se uma diversidade de conteúdos articulados com os objetivos propostos, bem como, uma variedade de estratégias, possibilidades de atividades diferenciadas e materiais diversificados para estimular e motivar os alunos a participarem das aulas. Além de conseguirem realizar um processo avaliativo contínuo, levando em consideração as possibilidades e atividades desenvolvidas em aulas, oportunizando os alunos a discutir e refletir sobre as vivências experimentadas e respeitando o processo de ensino e aprendizagem.

Abaixo são apresentados os relatos dos(as) professores(as) a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de dança que estão ministrando para suas turmas. No

entanto, optamos por criar e dividir os objetivos, os conteúdos e as estratégias mencionados pelos(as) professores(as) em subcategorias para facilitar a análise.

Os(as) professores(as) elencaram os seguintes objetivos para ministrar os conteúdos de dança para as suas turmas:

➤ *Consciência corporal*: conhecer e trabalhar o conhecimento de si, ou seja, do seu corpo e do outro; desenvolver a conscientização corporal e despertar a consciência do corpo no todo e em suas partes; identificar partes do corpo humano, evoluir no registro da figura humana; desenvolver as habilidades motoras e as capacidades físicas; perceber e sentir bem estar nos movimentos corporais; entre outros;

➤ *Expressão Corporal e Facial*: compreender a dança como expressão de seu corpo; expressar-se corporalmente através da música, das brincadeiras e das danças; despertar a expressividade; reconhecer e criar histórias utilizando as expressões faciais (medo, alegria, tristeza, raiva, etc.);

➤ *Elementos da Dança Educativa (LABAN, 1978, 1990)*: estimular os fatores de movimento: espaço, tempo, peso e fluência; aprender usar o ritmo, o espaço, as direções, o sincronismo e seus diversos planos; facilitar a utilização das ações básicas de esforço (deslizar, flutuar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, socar, talhar);

➤ *Processo criativo*: conhecer, criar e recriar brincadeiras e danças, relacionando seus sentidos e significados a diferentes contextos socioculturais; utilizar instrumentos musicais feitos com sucatas para cantar, brincar e movimentar-se criativamente através dos sons produzidos por esses instrumentos; proporcionar atividades para aguçar a criatividade e a improvisação;

➤ *Elaboração de coreografias*: criar uma coreografia em grupos (coletivamente); desenvolver o trabalho em grupo.

Dentre os conteúdos que foram mais citados por esses(as) professores(as) destacam-se:

➤ *Consciência Corporal*: o conhecimento sobre o corpo (partes do corpo, noção do próprio corpo, esquema e imagem corporal, sensibilização corporal, contato corporal); os sentidos (propriocepção e sensibilidade); o domínio corporal (coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, seriação, classificação);

➤ *Expressão Corporal e Facial*: a percepção e expressão corporal (atividades expressivas); as expressões faciais;

- *Elementos da Dança Educativa (LABAN, 1978, 1990)*: os fatores do movimento: espaço (direções: direita/esquerda, frente/trás, em cima/ embaixo, caminho, figuras), tempo (atividades rítmicas com marcações de diferentes tempos e cantigas de roda), peso (brincadeira do boneco) e fluência (movimentos contínuos, intermitentes e pausados); a notação gráfica dos movimentos através da labanotation;
- *Processo Criativo*: a imitação com e sem modelo visual; os jogos de inversão de papéis (movimentos simétricos e assimétricos); as construções teatrais; o processo criativo (criatividade); a improvisação; o sincronismo;
- *Elaboração de coreografias*: a composição coreográfica (criação de coreografias simples com utilização de diferentes estilos, figuras, deslocamentos pelo espaço, variação de tempos musicais, entre outros); o resgate de brinquedos e brincadeiras folclóricas;
- *Estilos de dança*: vivências de vários estilos como as danças de salão (por exemplo: o forró), as folclóricas, as regionais, as brasileiras, as circulares, as urbanas, a discoteca (anos 70), através da realização dos movimentos básicos e sucessivamente promover o aprofundamento destes estilos;
- *Saberes Atitudinais*: proporcionar atividades para estimular a cooperação, o respeito; entre outros.

Em relação às estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de dança pelos alunos, os(as) professores(as) mencionaram que primeiramente é preciso verificar o conhecimento prévio dos alunos e que poderia explicar os objetivos das atividades na sala de aula. Abaixo apresentamos as estratégias relatadas pelos(as) professores(as):

- *Consciência Corporal*: para conhecer seu corpo como um todo e em partes pode ser utilizado a enciclopédia “Corpo Humano”, entre outros livros, bem como, a experimentação corporal; andar no ritmo da música e ao comando parar e observar a ocupação do espaço;
- *Expressão Corporal e Facial*: dividir em grupos e cada grupo pesquisar uma determinada expressão facial e após a elaboração da história apresentar à sala;
- *Elementos da Dança Educativa (LABAN, 1978, 1990)*: solicitar aos alunos que façam movimentos cotidianos como andar, agachar, levantar, movimentos dos braços, pernas, quadril, enfim, todos os movimentos presentes na movimentação de cada indivíduo, usando como material o próprio corpo;
- *Processo Criativo*: proporcionar atividades práticas individuais e em grupos; cantar as músicas na sala de aula para depois ir para a quadra realizar as vivências;

➤ *Elaboração de coreografias*: apresentar um estilo de dança passando a coreografia e após os grupos devem criar outras maneiras de apresentar a coreografia; desenvolver coreografias;

➤ *Estilos de dança*: expor fotos, passar vídeos para apreciação estética de alguns estilos de dança (análise das coreografias considerando vários elementos da Dança Educativa); trazer textos informativos, letras de músicas, mapas, etc.

Os materiais a serem utilizados nas aulas mencionados pelos(as) professores(as) foram: CDs (infantis), DVDs, rádio, vídeo, televisão, lousa digital, máquina fotográfica, fotos, cones, bambolês, bolas diversas (borracha, tênis, entre outras, cordas, colchonetes, cartolina, revistas, jornais, lápis de cor, lápis preto. A estrutura física destinada ao desenvolvimento das aulas de dança foi a quadra e a sala de aula.

De acordo com os depoimentos dos(as) professores(as), a avaliação é realizada de forma contínua e progressiva. Também relataram que estimulam a participação, além de observarem e analisarem os registros (fontes escritas, desenhos), relatos e comentários na roda de conversa realizados pelos alunos durante as aulas, observando de maneira crítica as mudanças ocorridas nos alunos nos âmbitos individual e coletivo, bem como, orientam os alunos, fazendo-os progredirem suas aprendizagens.

Constatou-se através dos relatos que os(as) educadores(as) apresentaram uma mudança significativa com o trabalho da dança na escola, pois percebeu-se um novo modo de pensar, agir e planejar os conteúdos da Dança Educativa que os participantes tem desenvolvido em suas aulas ou para suas turmas. Inicialmente poucos(as) professores(as) mencionaram ministrar tal conteúdo e após a participação no Programa, a maioria está conseguindo ampliar e incluir a dança visando o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, buscando uma intencionalidade ao planejar os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, materiais e a avaliação dessas aulas.

Nossos resultados vão ao encontro das palavras de Iza (2008), a qual enfatiza que as ações de formação continuada são fontes que permitem atribuir sentidos e significados à ação docente, na medida em que contribuem significativamente para que as professoras reflitam, questionem e desenvolvam a consciência sobre o trabalho realizado com as crianças. Para a autora “[...] estas mudanças parecem resultar de ações de formação efetivadas nas parcerias entre as Instituições de educação infantil e as Universidades.” (p.139).

As novas tendências da formação continuada de professores, de acordo com Imbernón (2010) pressupõem uma tarefa coletiva, ou seja, o desenvolvimento de atividades de formação colaborativa entre instituições formadoras e escolas, estabelecendo relações de parcerias e

cooperação entre sujeitos envolvidos. O trabalho conjunto dos diferentes atores sociais tem o intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, ao viabilizar processos próprios de intervenção, correspondendo de forma mais adequada ao momento histórico vivido por determinado sujeito/grupo.

A formação contínua é necessária aos professores por colaborar para uma melhor compreensão de sua própria prática, propiciar o aumento de seu nível de conhecimento, facilitar a relação entre os pares e atuar como estímulo profissional (RANGEL-BETTI, 2001). Neste sentido, a pesquisa-ação utilizada nesta pesquisa foi um forte procedimento para a formação dos professores, devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa (IMBERNÓN, 2010).

Corroborando com a afirmação acima, Franco (2003, p. 85) salienta que o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis será construído na intersecção entre “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis”.

Assim, o Programa constituiu-se numa prática caracterizada pela pesquisa-ação em que o processo teórico-metodológico baseou-se em atividades pedagógicas, envolvendo ações presenciais fundamentadas no movimento ação-reflexão-ação, isto é, na análise da prática concreta do professor iluminada pela reflexão teórica visando uma nova prática reelaborada (THIOLLENT, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados apresentados pelos(as) professores(as) de Educação Física, Arte e Pedagogia sobre a inclusão de ministrarem os conteúdos de dança para seus alunos após a participação no PFCEF, verificou-se que houve um movimento de mudança na prática pedagógica da maioria desses(as) educadores(as), com uma nova perspectiva de trabalho dos conteúdos da dança na escola.

Segundo Imbernón (2010), este tipo de programa pode permitir um processo de comunicação entre indivíduos e troca de experiências entre os(as) professores(as), bem como possibilitou a análise da própria prática educacional inserida ao seu contexto escolar, para que tornem possível a compreensão, interpretação, intervenção e a ressignificação sobre a prática pedagógica, no nosso estudo, referente ao ensino da dança na escola.

Ao fundamentar a nossa pesquisa com os pressupostos da Dança Educativa de Laban (1978, 1990), defendemos que o ensino da dança nas escolas deve proporcionar a oportunidade de desfrutar o fluxo de movimento, propondo que cada educador(a) busque um procedimento que permita complementar o impulso natural da criança e ampliar sua esfera de ação. Assim, a riqueza do movimento da dança exige um enfoque diferente para o seu ensino, pois, é impossível abarcar em seu conjunto todo o fluxo do movimento humano.

Laban (1990, p. 16) salientou em sua proposta que “em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento. Este enfoque para a arte da dança implica uma nova concepção desta, ou seja, estudar e dominar o movimento e seus elementos”.

Assim, evidenciou-se que o Programa influenciou uma mudança na prática pedagógica, pois ao desenvolvê-lo com a participação colaborativa dos participantes e pesquisadores, num processo constante de ação-reflexão-ação sobre a atuação docente no tocante ao ensino da dança na escola, oportunizou as decisões coletivas, tornando possível a construção de um planejamento educacional voltado aos conteúdos da Dança Educativa, o que permitiu vislumbrar uma transformação da práxis e, conseqüentemente, melhorias na formação e atuação profissional desses(as) professores(as).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZA, D. F. V. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil**. 2008, 151f. Tese

(Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2008.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORANDI, C. S. D. O ensino de Dança nas escolas: introdução. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: formação do artista da Dança**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 71-76.

PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da Dança**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de Educação Física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001.

RANGEL, N. B. C. **Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física**. Jundiaí: Fontoura, 2002.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SBORQUIA, S. P.; GALHARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 23, n.2, p. 105-118, jan. 2002.

SILVA, M. A. O. **Formação continuada: um olhar diferenciado**. 2002. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA E CIDADANIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Clarice Ap. Alencar Garcia - IMES São Manuel – clarice.garcia@ig.com.br

Mariana do Carmo Palhares – IMES São Manuel – maarypalhares@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo relaciona o conceito de cidadania e educação, busca compreender sua relevância no contexto educacional, com o propósito de esclarecer o conceito de cidadania, ressaltando sua importância para enfrentar a crise educacional vivida nos últimos tempos, para isso destacamos o interesse e envolvimento das políticas públicas e a importância da formação continuada para nossos professores.

A humanidade vive hoje, um momento marcado por muitas transformações tecnológicas, sociais, culturais, econômicas, entre muitas outras, estas interferem no mercado de trabalho, na sociabilidade e na cultura, espera-se então que a educação se adapte e possa mediar práticas para enfrentar os desafios, investindo na construção da cidadania, formando o homem social. Formar cidadão para a sociedade é um dos principais objetivos da educação, indivíduos autônomos, ativos, críticos, capazes de solucionar problemas e transformar a realidade, desta forma teremos uma educação não alienável e transformadora.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento da sociedade, sendo ela uma instituição para formação da cidadania, cidadania no seu sentido mais amplo, exercício dos direitos e deveres em uma sociedade democrática, incluindo a participação efetiva de forma crítica e consciente, já os professores devem repensar suas práticas, suas atividades em sala de aula devem encorajar experiências, devendo ser motivadoras, promovendo a interação e a criticidade, os alunos devem ser estimulados para que possam analisar criticamente as mensagens ideológicas, é necessário proporcionar aos alunos experiências e resoluções de problemas através de seus pontos de vistas, com o intuito de formar homens novos para tempos novos.

2. METODOLOGIA

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo para a coleta dos dados. Em relação à formação continuada sobre cidadania citados acima revelam o quanto importante é o desenvolvimento deste trabalho na escola para a construção do cidadão ativo, para averiguação

de como isto de fato esta acontecendo na prática, realizamos pesquisa em cinco escolas de educação básica, do interior do estado de São Paulo nas cidades de São Manuel, Lençóis Paulista e Botucatu. A pesquisa foi distribuída a 100 professores, com questionário constando de 5 questões.

Educação para Cidadania

Bianchini (2005) nos relata que a preocupação com o tema formação de professores não é recente. Em seus estudos detectou que, no Brasil, desde 1834, existem registros que apontam para esta preocupação. Esses registros nos mostram que em cada período a formação de professores se divide em determinados segmentos e fica sobre a responsabilidade de diferentes esferas governamentais. Alguns pontos levantados em sua pesquisa sobre este assunto diziam respeito à feminilização da profissão, à influência estrangeira, à prática de professores leigos, à desqualificação do docente, entre outros acontecimentos das ultimas décadas.

Podemos constatar que as pesquisas educacionais do século XIX e XX não demonstraram preocupação com a inteireza do ser humano, fator importante para a constituição do cidadão. Bianchini também relata que os dados estatísticos revelam que até 1997, 76% dos trabalhos de pesquisa realizados no Brasil eram sobre formação inicial, 14,8% sobre análise das propostas e programas e cursos, processo de formação em serviço, prática pedagógica, e somente 10% das pesquisas eram sobre identidade e profissionalização docente. Os dados apontam para uma necessidade atual e emergente, de que os professores necessitam de um novo olhar para sua prática e sua formação quer seja inicial ou contínua. Desta forma esta pesquisa buscará responder a questões a este respeito, verificando como esta a formação dos professores para o trabalho com cidadania, para isso precisamos defini-la.

O termo cidadania para Kapuziniak (2000) provém de *civis*, e este do indo-europeu *kei-wi*, que significa membro da família, alguém de casa. Em uma ampliação quer dizer membro da cidade, do estado, da comunidade. Cidadãos são os portadores de direitos.

A concepção de cidadania está ligada a gênese histórica e relacionada aos direitos humanos, porém muitas vezes o termo cidadania e tratado como sinônimo de direitos humanos e não como um vínculo entre os direitos e a cidadania. Por tanto pode se dizer que cidadania é a representação do homem emancipado. A cidadania não é um conceito unívoco; “sua conceituação é histórica e depende estritamente da percepção do momento histórico em que ela é forjada” (GALLO 2004, p. 136).

Segundo Dallari (1998, p.14) etimologicamente o termo cidadão deriva de *civitas* do latim cidade e significa “aquele que habita na cidade e usufrui dos direitos políticos”.

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões. (DALLARI, 1998, p. 14).

Dallari (1998), acredita que ser cidadão significa ter direitos que possibilitam a ação social, e o não cidadão significa dependência e inferioridade. Cidadania é um conceito histórico construído no tempo e espaço. De acordo com Manzini-Covre (2003), não se pode restringir o termo cidadania com política partidária, ou seja confundir cidadão com eleitor, e ressalta que ser cidadão é ter direitos e deveres, igualdade de condições, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação e também o direito de lutar pelos seus valores ideais.

Severino (1994), diz que cidadão é aquele que desfruta de bens materiais e simbólicos para satisfazer suas necessidades sociais e físicas, a cidadania vista dessa maneira vai além dos direitos e deveres legais. Podemos perceber que o conceito de cidadania é complexo e é discutido desde os primórdios da civilização, observamos isso quando Silva (2006, p.26) cita Aristóteles dizendo que a cidadania;

Não resulta do fato de alguém ter o domicílio em certo lugar, pois os estrangeiros residentes e os escravos também são domiciliados naquele lugar, nem são cidadãos todos aqueles que participam de um mesmo sistema judiciário, assecuratório do direito de defenderse em uma ação e de levar alguém aos tribunais (...); estes são cidadãos somente no sentido em que aplicamos o termo a crianças ainda muito novas para serem arroladas como cidadãos e aos anciãos já isentos dos deveres cívicos, pois não os chamamos cidadãos de maneira absoluta (...).

De acordo com as palavras de Aristóteles podemos observar que no passado a cidadania não era um status concebido a todos, havia uma “exclusão” de muitos, para Dallari (1998), com o passar do tempo, após a Revolução Francesa, a Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos Humanos, o conceito de cidadania vem adquirindo novos significados, como os já vistos anteriormente.

Quando falamos em cidadania e educação é importante lembrar que nosso país deu passos importantes para a sua construção, o processo de redemocratização, a constituição de 1988, o estatuto da criança e adolescente.

A educação é uma das mediações das ações do homem sobre a história da humanidade, sendo ela criadora e transformadora, o que vemos nas escolas hoje, não nos revela estes fatos, a violência contra professores, de alunos para alunos, vem deteriorando o ambiente escolar e esvaziando o ensino de qualidade. Para Severino (1992), é preciso uma mudança na educação para que deixe de ser alienadora e passe a ser um investimento na consolidação da força construtiva, o autor ressalta também que a prática educativa em mediação com a sociabilidade, ou seja, a inserção dos indivíduos, as novas gerações no universo social, buscando de fato formar cidadão consciente de seus direitos, mas também de seus deveres, que busca alterar a realidade posta de forma a contribuir um país mais justo.

Dando continuidade a esse pensamento Santos (1999), afirma que um projeto educativo que vise à cidadania deve buscar um equilíbrio entre dois pilares, a regulação e a emancipação, apontando para a realização pessoal, projeto político e ação na comunidade em que vive, os alunos devem ter acesso ao conhecimento, competências e valores que motivem e viabilizem a participação de forma democrática na sociedade, nos dias de hoje educar para cidadania tornou se uma meta, pensando nisto o Brasil através do Referencia Curricular Nacional para Educação Infantil diz que a noção de cidadania deve começar na infância, desta forma destaca a “Formação Pessoal e Social”, que está associada à construção de habilidades sociais: cooperação, solidariedade, igualdade, colaboração, respeito a regras de convivência e diversidade e aceitação do outro, “O Conhecimento do Mundo”. Se conseguíssemos desenvolver desde a infância estas noções básicas de convivências, seria mais fácil viver em sociedade, para isso o RCN destaca que o trabalho do professor deve ser ligado a diferentes eixos: físico, biológico, geográfico, histórico e cultural, desenvolvendo a criticidade sobre o mundo que o cerca, também valoriza a importância das crianças terem oportunidade de escolher como forma de desenvolvimento da autônoma e independência, fatores essenciais para a cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente

Quando falamos em cidadania e educação é importante lembrar que nosso país deu passos importantes para a sua construção, o processo de redemocratização, a constituição de 1988, o estatuto da criança e adolescente.

Segundo Milton Santos (1993) o direito não se concretiza sem que exista reivindicação e mobilização da população. A garantia dos direitos se dá a partir da organização social que é propulsora da cidadania. Portanto acreditamos que cidadania depende do exercício da Educação, através do estímulo, incentivando a participação social, a cidadania se aprende continuamente.

A Constituição de 1988 garante educação a todos, na qual a formação de cidadão é um dos objetivos, começando a perder o caráter elitista, só que entre tantos problemas políticos, social e econômico encontrados, até que ponto a educação consegue formar cidadãos ativos e conscientes, capazes de lutar pelos seus direitos e pela sociedade?

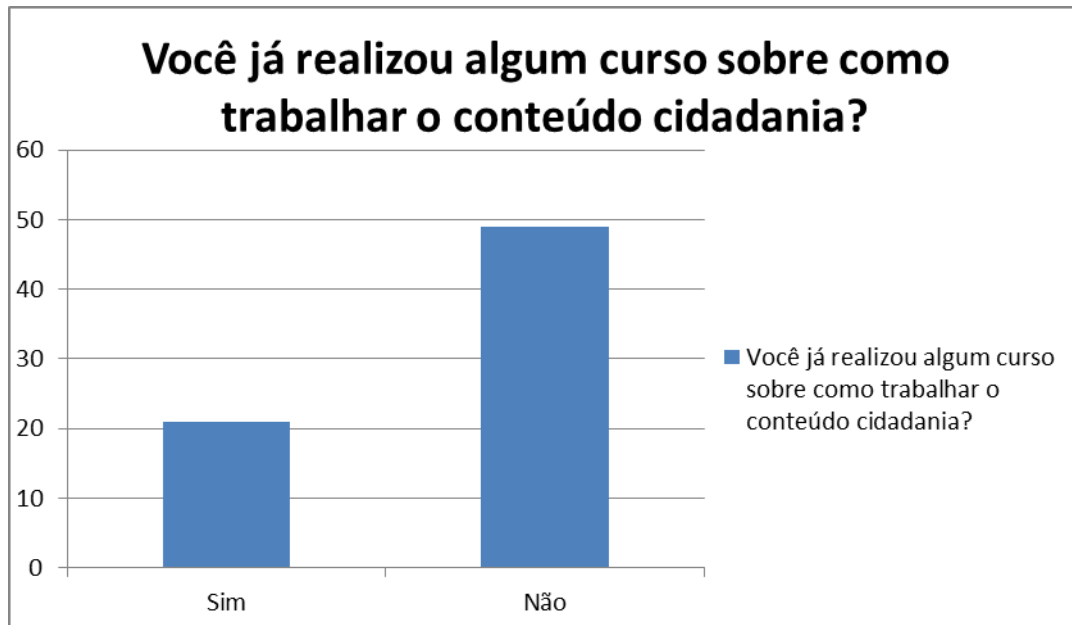
O Estatuto da criança e Adolescente por meio da lei 8069/90 de 13 de junho de 1990 abriu caminhos rumo à cidadania da criança e do adolescente, preocupando-se com a formação integral da criança e adolescente. Garantias citadas como: “Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos”, “seus direitos devem ser tratados como prioridade absoluta” e “Para tudo deve ser levado em conta à condição peculiar da criança e adolescente serem pessoas em desenvolvimento.” Acredita-se que pelo respeito à criança e ao adolescente pode-se encontrar soluções para exclusão social entre outros problemas frequentes (FERREIRA, 2008).

Apesar de definir a criança e adolescente como ser em formação e sujeito dos direitos o Estatuto não deixa de impor responsabilidades e deveres diante a sociedade, apresenta medidas socioeducativas para aqueles que desrespeitam as leis. O estatuto da criança e adolescente visa à democracia, atribuindo direitos e garantias, prevendo transformações na realidade pautada no respeito e dignidade.

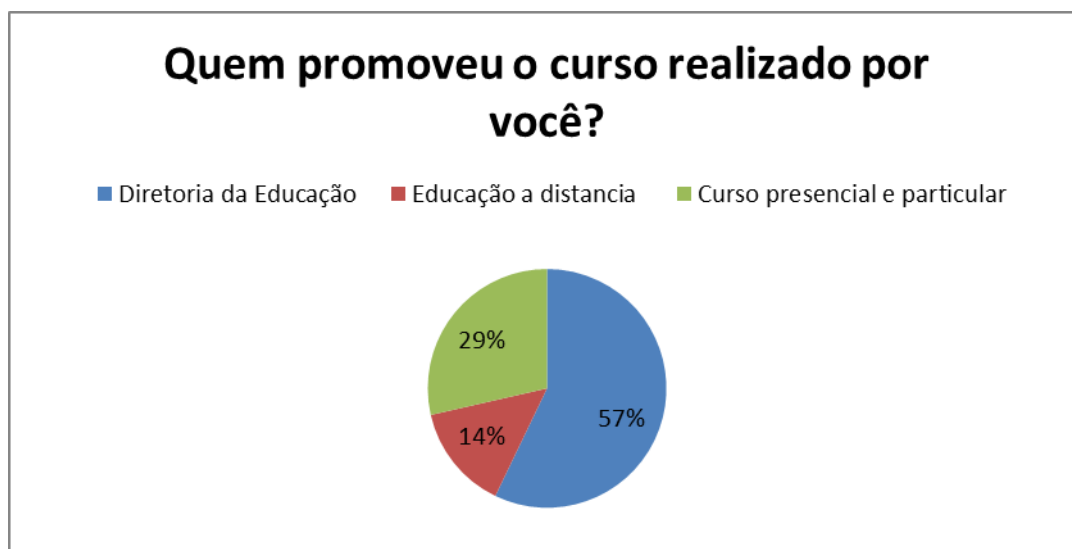
Para que possamos atingir a formação cidadã prevista no ECA, a escola deve rever suas praticas e suas ações educativas (CIABATTARI, 2010).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

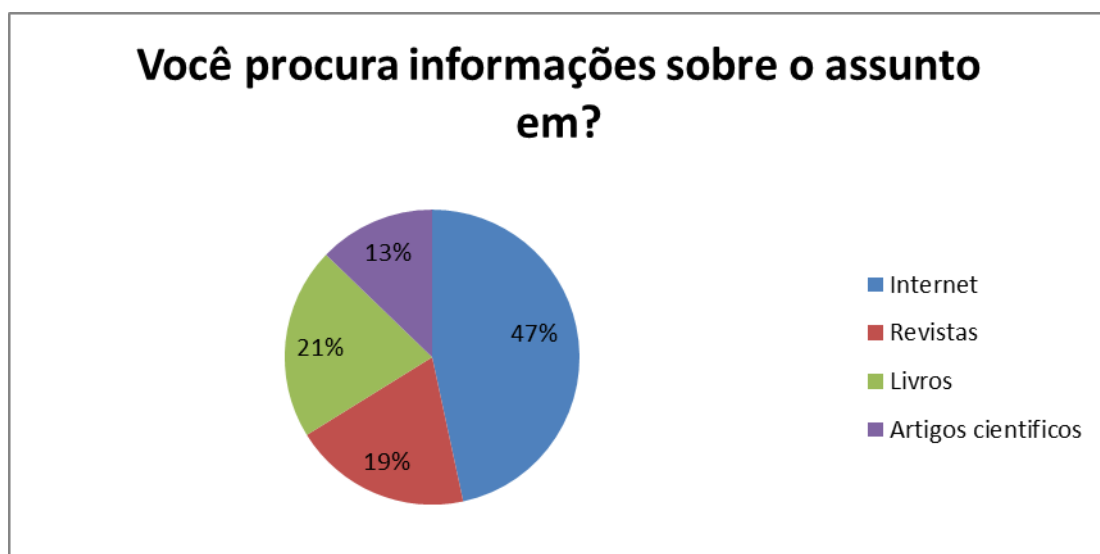
Para a realização da pesquisa foram entregues 100 questionários, porém tivemos devolutivas de 70 sujeitos. A seguir demonstramos através de gráfico o resultado obtido para cada questão:



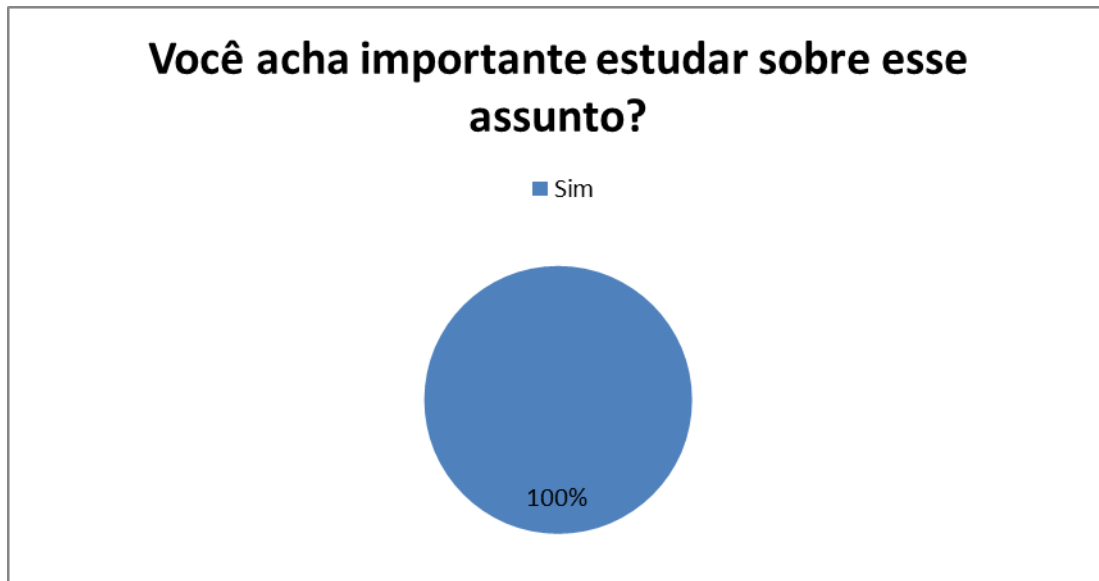
Através do gráfico acima podemos observar que de 70 professoras entrevistadas apenas 21 delas responderam que sim, ou seja, que já fizeram algum curso sobre como trabalhar o conteúdo cidadania, e as outras 49 professoras responderam que não. Esses números demonstram que há pouca formação continuada sobre o tema cidadania e a falta de interesse por parte das políticas públicas. Também a poucas pesquisas relacionadas a formação continuada dos professores para o assunto.



Dessas 21 professoras, 12 delas realizaram o curso pela Diretoria da Educação, ou seja, 57% das professoras que tiveram algum curso sobre cidadania, 6 professoras realizaram o curso presencial e particular, portanto 29% das professoras e apenas 3 professoras realizaram o curso através da Educação a distancia, sendo 14% das professoras. Observa-se que apesar de ser pequeno o número de professoras que realizaram cursos sobre o tema, ainda a maioria foi oferecido pela diretoria de educação do município no qual atuam.

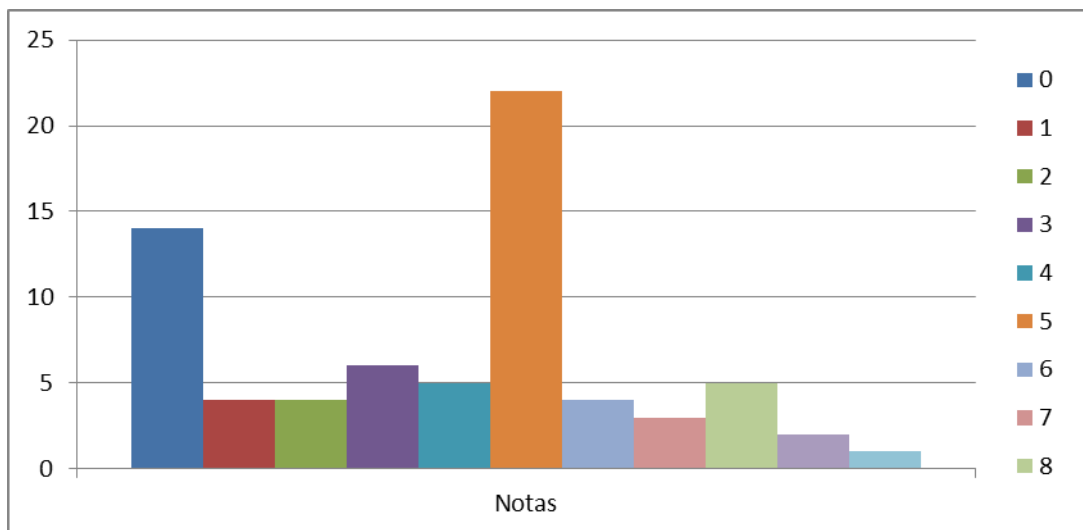


Neste item as professoras puderam optar por mais de uma alternativa, quase todas as entrevistas buscam informações sobre cidadania na internet, mais também utilizam outros meios de pesquisa, como revistas, livros e artigos científicos. Podemos observar que cresce a cada dia a busca por informação através do meio digital, que este se tornou um meio muito importante para a formação do professor, como nos relata Mercado (1999) que as novas tecnologias junto a parte pedagógica, servem como ferramentas, podendo ser vista como facilitadora da aprendizagem. E os recursos tecnológicos à disposição do professor podem ser grandes agentes de mudanças para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.



Para a pergunta “Você acha importante estudar cidadania?”, todas as professoras responderam que sim, totalizando 100% das entrevistadas. No entanto nenhuma das entrevistadas acrescentou a pergunta o motivo pelo qual considera importante.

Para a questão de 0 a 10 de uma nota para as políticas públicas relacionadas à formação do professor para o trabalho com cidadania, observe o gráfico a baixo:



As notas dadas para as políticas públicas variam de 0 à 10, porém a média das notas coletadas é de 3,8. Este dado nos mostra que há pouco interesse por parte dos nossos governantes em tratar do assunto de forma específica. As formações oferecidas aos professores

giram sempre em torno de conteúdos eleitos como essenciais na grade curricular, como por exemplo, português, matemática, história e outros.

O tema cidadania fica sempre relegado a segundo plano ou é ministrado em forma de tema transversal ou discutidos nas aulas de filosofia das escolas que possuem esta disciplina na grade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas apontam para uma grande necessidade de formação continuada dos professores, encontramos relatos de alguns autores sobre o tema, porém pouco se foi pesquisado sobre formação de professores em cidadania, assunto este muito relevante nos dias atuais, visto que a sociedade necessita cada vez mais de cidadãos ativos, que lutem por uma transformação social. Através dos dados coletados podemos observar que os governantes pouco tem feito para contribuir com a formação dos professores, e que os professores na maioria das vezes para solucionar os problemas do cotidiano buscam respostas e formação através de meios tecnológicos, ou em livros, revistas e artigos, em um trabalho solitário, e alguns através de trocas de experiências. No entanto, pode-se observar que mesmo com uma formação deficitária os professores buscam alternativas para sanar as lacunas da formação e investir em capacitação pessoal para proporcionar aos alunos aulas de qualidade relacionadas à cidadania, visando cada vez mais à qualidade de educação integral dispensada aos alunos.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimento manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2005.

CIABATTARI, MILENA APARECIDA ELIAIS. **Cidadania e o estatuto da criança e do adolescente: uma leitura na escola**. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, 2010.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1998. 80p.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: Reflexões na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008. 142p.

GALLO, Silvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, p. 133-153.

KAPUZINIAK, CÉLIA. **A cidadania como finalidade da educação um reflexão sobre as LDBS**. 2000. 164f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** São Paulo: Braziliense, 2003. 89p.

MERCADO, LUIS PAULO LEOPOLDO. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: editoração Jorge Santos, 1999. 171p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, 1994. 214p.

SANTOS, Boaventura. de Sousa. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós modernidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 442p.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2.ed. São Paulo: Nobel, 1993. 154p.

SILVA, ISABEL CRISTINA DE ANDRADE LIMA. **A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para educação infantil**. 2006. 232f. Dissertação – Universidade estadual de Campinas, 2006.

A PRÁTICA DA CORREÇÃO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Simone Araujo Moreira – UFF - sikaraujo@yahoo.com.br

Mary Rangel – UFF - rangel@lasalle.org.br

1. INTRODUÇÃO

A prática da correção de exercícios nos cadernos de alunos do Ensino Fundamental I precisa ser discutida como função formativa no processo de avaliação, em espaços de formação docente continuada. Para tanto, é oportuno tomar um dos conceitos que, sustentado por Perrenoud (1999, p. 78), define a avaliação formativa como “[...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Ao aplicar o conceito à prática, Afonso (2009) observa que tal processo formativo pode ser realizado por meio de uma pluralidade de métodos e técnicas, os quais vão desde os recursos que auxiliam o acompanhamento do professor e os registros do progresso do aluno até às diferentes formas de interação pedagógica.

Nesse sentido, é necessário pensar as intervenções e os *feedbacks* não como forma de elevar os índices de respostas certas, mas sim de promover possibilidades de avanços do conhecimento. Também cabe questionar as marcas nos cadernos feitas pelas professoras, sem que tenha havido uma interação com os alunos que pudesse levá-los à compreensão do que realizaram e de como avançar.

No tocante ao *feedback*, é relevante considerar os estudos de Vigotski (2004, p. 143) sobre a educação dos sentimentos, quando observa que “[...] nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção”. Essa observação propicia refletir sobre os impactos da correção nas aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, no conhecimento construído pelas professoras para exercê-la.

Diante das diferentes perspectivas sobre a prática da correção, este estudo levantou dados junto aos alunos e professoras. Ao analisar os dados dos alunos, partiu-se do conceito de aprendizagem significativa (PERRENOUD, 1999; ABRAHÃO, 2008), e da teoria da interação entre aprendizado e desenvolvimento, segundo Vigotski (2007).

Na perspectiva dos docentes, trouxe à discussão parte das histórias de vida das professoras e seus conhecimentos empíricos (NÓVOA, 2007) – o que inclui as formas como

avaliam os alunos (PEERENOUD, 1999) e as técnicas de ensino utilizadas para corrigir, oriundas, muitas vezes, de suas próprias trajetórias acadêmicas (VEIGA, 2011).

O que leva uma professora a corrigir da forma como corrige? Qual é a relação entre a percepção que a professora tem dessa prática e a percepção do aluno?

Conclui-se que tal discussão deve estar presente nos espaços de formação continuada no ambiente escolar, pelo fato de ser uma prática viva e dinâmica, pouco contemplada na formação docente inicial.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada durante o mestrado, em uma escola municipal de Niterói, RJ, tendo como sujeitos quatro professoras e 106 alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Considerando a subjetividade da natureza do objeto de estudo, o trajeto metodológico foi construído na abordagem qualitativa. Com isso, os instrumentos de análise dos dados seguiram numa linha descritiva e integrada, por meio da observação participante (WILKINSON, 1995), do uso de questionário para os alunos e da entrevista reflexiva para as professoras e alunos (SZYMANSKI, 2008).

É oportuno informar que, antes da aplicação do questionário para os alunos que contribuíram com esta pesquisa, foi realizado um pré-teste com um grupo experimental constituído por 23 alunos do 2º ano de uma escola particular de Niterói. Isso permitiu perceber dificuldades de entendimento da proposta por parte dos alunos, para que a produção do material a ser aplicado fosse compatível com as condições de respostas desses sujeitos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Refletir sobre a prática da correção junto com crianças, para além do seu fazer, é tarefa complexa, pois, embora seja adotada com frequência no cotidiano das aulas, tem sido pouco discutida pelas professoras que a realizam e pelos alunos a quem se destina. Portanto, para adentrar no campo das percepções dos alunos de diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 2010) e com diferentes experiências emocionais (VIGOTSKI, 2004), é necessário buscar possibilidades de aproveitar ao máximo os dados.

Nesse contexto, considerou-se adequada, então, a possibilidade da aplicação de um questionário e da análise dos cadernos. Todavia, antes de propor um questionário para as crianças responderem, levaram-se em conta os estudos de Vigostki sobre as produções escritas e os desenhos:

Ao passar à linguagem escrita, muito mais condicional e abstrata, a criança não compreende por vezes a necessidade de escrever. É o que se manifesta, sobretudo, nos casos em que a criança tem que redigir por escrito composições sobre temas escolares (VIGOTSKI, 2009, p. 56).

A crítica vai, justamente, ao encontro das pesquisas sobre as experiências emocionais, ao alertar para a incoerência de trabalhar temas estranhos à compreensão dos alunos, desligados de sua imaginação e de seus sentimentos. Entretanto, conhecendo o contexto da sala de aula, optou-se pela observação participante e pelo questionário com base nos seguintes critérios:

- A presença temporária da pesquisadora durante as aulas foi explicada aos alunos, bem como a finalidade das observações: compreender como professoras e alunos percebem os objetivos das correções dos exercícios nos cadernos.

- As conversas informais sobre o assunto foram anotadas durante as observações diárias. Portanto, o questionário não substituiu as falas infantis na expressão da linguagem cotidiana.

- O questionário foi aplicado imediatamente após um momento de correção realizado em sala de aula, em duas turmas, e na devolução dos cadernos por parte da professora, em duas outras turmas.

- As perguntas foram lidas e explicadas aos alunos. Porém, nenhum exemplo foi dado, a fim de não induzir respostas. Procurou-se esclarecer que não seria necessário se preocupar se a resposta estava certa ou errada, pois o que ajudaria no estudo seria o que cada um pensava sobre o assunto.

- No momento da aplicação, foi solicitado para que ninguém dissesse oralmente o que pensava, pois o que tivesse vontade de contar deveria ser escrito. A medida se deu pelo fato de que, numa situação como esta, quando o objeto de reflexão poderia não ser tão familiar para o sujeito, seria comum que as crianças utilizassem as mesmas respostas dos colegas.

- Nessa oportunidade, foi possível ter acesso ao registro escrito e falado das impressões sobre os sentimentos e os comportamentos desses alunos como fontes para análises.

O instrumento para análise consistiu nas respostas às seguintes perguntas feitas aos alunos:

1- Quem corrige os seus deveres?

A primeira pergunta propiciou a percepção do grau de apropriação do aluno acerca de tal prática. Verificou-se, entre outras possibilidades, como o sujeito se situa no processo. Ele se vê como sujeito ativo ou responsabiliza/delega a alguém o poder de corrigi-lo? Embora as correções tenham sido feitas em sala de aula, observou-se, nas respostas dos alunos, que apareciam também “a mãe, o pai, irmã mais velha”. Nesse momento, os alunos estavam se referindo ao término de um dever de casa, quando *conferido* pelos sujeitos citados, antes das professoras. Logo, cabe esclarecer que a pergunta não foi delimitada propositalmente, por considerar que essa atuação da família é um dado importante para as professoras sobre a construção do conhecimento dos seus alunos.

Perguntar “Quem corrige os seus deveres?” aos alunos provocou uma primeira reflexão sobre a relação entre a prática pedagógica e os objetivos traçados pelas professoras. A análise de conteúdo das respostas dadas ao questionário levou a entender a questão a partir de duas vertentes de respostas com as seguintes frequências: 12% dos alunos se situam no processo de correção como sujeitos chamando para si a responsabilidade de lidar com o próprio material e manter o nível de atenção e participação durante a atividade, enquanto 88% não se identificam nesse processo, delegando ao outro a responsabilidade e a competência para isso.

2- Você entende quando a correção é feita?

A segunda pergunta é passível de quantificação. Nela, analisou-se a percepção do sujeito sobre a atuação do outro (professora, pais etc) nesse processo. É um dado considerável para os que atuam diretamente na correção, pois, a partir dele, muitas pistas podem ser entendidas.

Partindo dos dados numéricos, situam-se 80% dos alunos na categoria dos que entendem quando a correção é feita e 20% que não entendem. Foi possível então, compreender, essa expressão quantitativa, promovendo um cruzamento com a seguinte observação em sala de aula:

Para realizar uma atividade, os cadernos eram retirados dos armários e entregues aos alunos já corrigidos. Ao questionar os alunos sobre os significados das marcas produzidas pelas professoras constatou-se que poucos compreendiam na íntegra os significados dessas marcas, que consistiam em: interrogações, dois traços embaixo de uma letra, risco em cima de frases e reticências seguidas de interrogações. Não ocorria o mesmo, porém, com marcas como “certo”, “errado” e “meio certo”, além dos comentários escritos, do tipo “Melhore a letra!”, “Parabéns!”, “Muito bom!” ou “Precisa caprichar mais!”. Essas marcas eram entendidas pelos alunos.

No primeiro contato com as quatro professoras, foi unânime a reação que tiveram diante do tema da pesquisa. Disseram frases do tipo “Ih... eu não faço aquela correção que todos estão

acostumados, não!”, ou “Ah, mas eu não levo mais caderno para casa... tenho problema de coluna”, ou ainda “Olha, com as condições que trabalho aqui, não dá para fazer aquela correção, não!”. Entendeu-se que, nessas falas, as professoras estavam se referindo à correção que fazem somente dos materiais dos alunos, sem que haja interação com eles. E, embora assim afirmassem, foi possível observar que as duas técnicas eram utilizadas: correção dirigida pela professora com a participação dos alunos e correção dos cadernos e dos exercícios realizados por eles, sem nenhum tipo de interação.

Segundo Abrahão (2008), em pesquisas que investem nos procedimentos que os professores utilizam para verificar a produção do estudante, constatam-se muitas dificuldades. Acrescenta ainda que “[...] É muito forte o interesse dos professores em ter em mãos algo concreto para que possam avaliar e emitir juízo acerca da produção do estudante” (ABRAHÃO, 2008, p. 247).

O grande problema se dá nesse aspecto, uma vez que os estudantes manifestam suas aprendizagens em formas e tempos diferenciados. Se, por parte da professora, não houver um cruzamento entre a atividade da correção durante as aulas e a observação direta dos cadernos, essa emissão de juízo acerca do processo de aprendizagem do aluno, por conseguinte, poderá ficar parcialmente comprometida.

3- Você acha importante corrigir o dever? Por quê?

A terceira pergunta sugere uma percepção do quanto o sujeito reflete sobre o que faz ou sobre o que é feito. Dependendo da concepção que a professora tem sobre os objetivos da prática da correção, as respostas podem ser surpreendentes.

Como resultado, verificou-se que alunos e professoras percebem a correção como uma estratégia didática de intervenção, ensino e aprendizagem. Todavia, convém destacar que, no questionário, a terceira pergunta é seguida de “Por quê?”, e foi essa extensão de resposta que propiciou o entendimento da expressiva preocupação por parte dos alunos com a relação dicotômica entre os erros e os acertos.

Segundo a maioria dos alunos, é importante saber se errou ou acertou. Nessa lógica, perceberam-se os seguintes desdobramentos, refletidos em suas reações:

- Se acertam, ficam felizes, com a autoestima elevada (a maioria);
- Se erram, não gostam, pois demonstram não saber, e isto é ruim perante a turma e a professora (a maioria);

- Se acertam ou erram não se abalam, pois veem nesse processo possibilidades de aprender (a minoria).

4- Para o que serve a correção?

A quarta pergunta apresentou certa redundância com as respostas dadas ao “Por quê?”, da terceira questão. Por esse motivo, aproveitou-se para refletir junto com as professoras sobre essas respostas, buscando compreender como percebiam os objetivos da prática da correção.

A partir dessas informações, verificou-se que professoras se valem dessa estratégia didática como forma de potencializar as seguintes funções:

- De *diagnóstico*, que propicie o reconhecimento dos potenciais e das dificuldades dos alunos;
- De *regulação da aprendizagem*, em determinados momentos, e de *emancipação da aprendizagem*, nos procedimentos que adotam, procurando incentivar a autonomia intelectual dos alunos;
- De *formação*, como possibilidade de promover intervenções que favoreçam avanços nas aprendizagens e na autonomia dos alunos.

Não foram feitas referências às modalidades da avaliação sobre o ensino por parte das professoras. Na função diagnóstica, por exemplo, a conversa girou em torno das aprendizagens dos alunos, sem que houvesse, no entanto, uma consideração das relações que ocorrem entre “[...] professores, alunos, conteúdo e contexto de aprendizagem” (RANGEL, 2005, p. 14).

5- Depois que é corrigido, o dever do caderno serve para alguma coisa? Explique.

A partir dos dados obtidos com a quinta pergunta constatou-se que 76% dos alunos respondentes afirmaram que o dever já corrigido no caderno serve para alguma coisa. Porém essa pergunta era acrescida de “Explique” como forma de trazer à discussão os elementos que configuraram a expressão “alguma coisa”, na quinta pergunta, de acordo com a compreensão dos próprios alunos.

As análises dessas respostas levaram a distribuir os resultados em duas categorias, detalhadas a seguir.

Categoria A: alunos que perceberam na correção um aporte para as suas aprendizagens.

Nesse sentido, grande parte identificou na correção já feita uma possibilidade de realizar tarefas futuras sem erros, pois teria ali a possibilidade de consultar exercícios semelhantes para

“tirar as dúvidas”. Além disso, um grupo significativo também atribuiu à correção já feita a função de referência de estudo para as provas.

Categoria B: alunos que, embora tenham dito que o dever corrigido servia para alguma coisa, esse “alguma coisa” não tinha relação direta com suas aprendizagens. Como exemplo dessa categoria, destaco as seguintes explicações dadas por alguns alunos:

Sim, para as professoras saberem se a nossa letra tá bonita (M., 2º ano).

Sim, para ficar feito (L., 3º ano).

Sim, para guardar no armário (A., do 3º ano).

Serve para os pais entender (Y., do 4º ano).

Talvez, só se a questão cair na prova (D., do 5º ano).

Igualmente, chama a atenção uma parcela de 24% dos alunos que externou questões consideráveis que dão visibilidade ao universo do pensamento infantil e que devem ser objeto de estudo para as professoras:

Não serve porque ele é guardado no armário (R., do 2º ano).

Não serve porque fica guardado na mochila (J., do 2º ano).

Não, porque não vai ter mais nada pra fazer (G., do 2º ano).

Não, porque quando acabamos já vamos pra outro dever (P., do 3º ano).

Eu acho que não serve, porque depois que a tia corrige a gente fecha o caderno e acabou (A., do 4º ano).

Não, porque depois que nós terminamos, nós não podemos desenhar na folha seguinte, que é a branca (R., do 5º ano).

Essas respostas, sem dúvida, têm muito a dizer sobre a necessidade da “[...] superação da dicotomia entre o processo e o produto que, muitas vezes, se verifica na atividade de ensino-aprendizagem” (VEIGA, 2011, p. 145).

6- Faça um desenho e escreva uma frase sobre o que você acha da correção.

Por último, após as tentativas de elaboração escrita sobre o assunto, houve a oportunidade do desenho e da frase livre. Importante destacar que, em geral, as crianças narram enquanto desenhavam – o que provavelmente torna esse momento ainda mais rico. A partir dos desenhos, da

escrita e das narrativas que produziram enquanto desenhavam, foi possível obter dados de expressivos significados para a pesquisa. Porém, no tocante aos desenhos propriamente, ressalta-se que caberia um estudo ainda mais aprofundado. As imagens “saltaram aos olhos” como algo além dos processos de representação e interpretação.

Complementando essa análise, também foram observados os cadernos dos alunos como forma de obter pistas que pudessem estabelecer possíveis relações com o que foi respondido no questionário. Nesse sentido, o material foi considerado como documentos que contêm marcas e dados consideráveis a respeito do objeto de estudo, sob o ponto de vista dos sujeitos. As marcas nos cadernos, sem dúvida, disseram muito sobre as percepções das professoras e dos alunos em questão.

Subsequente às aplicações dos questionários, as respostas dadas pelos alunos foram lidas e comentadas pelas professoras e pesquisadora. Nesse contexto, as professoras revelaram-se surpresas diante dos resultados que, de maneira expressiva, tinham sido contrários às suas expectativas. Foi a partir desse fato que passaram a narrar suas vivências e formações iniciais como forma de explicar os *porquês* dos seus *saberes fazeres*, o que remete à afirmação que

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p. 10).

Nos estudos contemporâneos no terreno das práticas e do debate teórico, tornou-se legítimo reconhecer tanto os estudos sobre formação dos professores quanto as abordagens (auto)biográficas como elementos essenciais para entender as “maneiras de ensinar”. É essa relação que dá visibilidade aos motivos que levam professores e professoras a agirem de modos diferentes em sala de aula frente às mesmas situações. Cada um tem seu modo próprio de conduzir as aulas, organizar e interagir com o espaço da sala de aula, utilizar métodos e técnicas de ensino, lidar com o processo de avaliação – o que, segundo Nóvoa (2007, p. 16, grifos do autor), “[...] constitui uma espécie de *segunda pele profissional*”.

Com base nesses princípios, para analisar a riqueza de dados obtidos a partir das partilhas e entrevistas realizadas com as professoras, as histórias de vida foram consideradas como referência para suas ações. Isso minimizou o risco de ter uma teoria esvaziada sobre como percebiam a prática da correção.

Durante o trajeto dessa pesquisa, foi possível conhecer as *maneiras de ser* de quatro profissionais que se mostraram nas *maneiras de ensinar*, aliando os saberes aprendidos e os saberes construídos ao longo de suas vidas. Elas são dignas de imenso respeito, pois revelaram suas convicções, suas dúvidas, suas aflições, seus desejos e os conflitos que viviam o que muito contribuiu para tornar este estudo consistente.

No contato inicial com cada uma delas, ao tomarem conhecimento da proposta da pesquisa, em nada diferiram na essência das reações. Todas demonstraram certo desconforto e dúvidas quanto à qualidade das contribuições que poderiam oferecer. As justificativas para essa atitude podem ser entendidas nas seguintes falas:

Ih, talvez eu não possa te ajudar... Não faço nada 'daquelas' correções. Trabalho muito diferente e com a autocorreção. Não é melhor você olhar em outra turma? (Professora A).

Eu não faço 'aquela' correção, só autocorreção. Eu tenho 26 alunos e mais ele – que é dislexo. Hoje, recebi o laudo... e como vou dar conta? Tenho que colocar um lado do quadro de uma cor e outro lado de outra... e o resto da turma? Como é que fica? (Professora C).

A tão marcada expressão “aquela correção” dizia respeito ao acompanhamento permanente do que era produzido pelos alunos nos cadernos. Eram então considerados os seguintes aspectos: o número de alunos por sala de aula, o fato de as professoras não terem auxiliares e, também, o de terem somente duas “aulas extras” (Educação Física e Informática), momento em que elas ficariam sozinhas com os cadernos sem ter que dividir a atenção com as crianças em sala.

Sobre os motivos de serem professoras, revelaram-se histórias de trajetórias marcadas pelo desejo: desejo de ensinar, de ajudar... inspiração familiar e sonho de menina. Quanto às formações e às experiências, os relatos foram bem interessantes e com um traço em comum muito forte: o *como* corrigiam os exercícios nos cadernos dos alunos foi fruto basicamente de uma aprendizagem empírica.

Eu aprendi com a experiência. Nunca tive aula sobre isso (correção). Sempre gostei de ler muito, mas aula específica sobre isso, não lembro de ter tido... No curso pedagógico dizia que não podia corrigir de caneta vermelha porque o aluno vê lá o seu trabalho todo de vermelho e se acha um lixo, baixa a autoestima e tal, tal, tal... Eu fiquei com isso na cabeça e procurava corrigir com lápis. Hoje eu penso diferente. Ele (o aluno) tem que ver mesmo. Tem que destacar. Tudo é a maneira como você conduz, né? Se tiver um destaquezinho ele vai saber

exatamente o que ele tem que acertar... Eu penso totalmente diferente, hoje em dia (Professora D).

Eu nunca estudei sobre esse assunto (prática da correção), só sobre avaliação. A UFF me fez ter uma visão de avaliação diária. Eu não dou importância à prova, não. No último período eu corriji a prova com eles. Foi muito legal eles perceberem a distância entre o que escrevem e o que querem falar. Minha formação discutiu a avaliação. O jeito de corrigir eu desenvolvi com a minha prática (Professora C).

Em nenhum momento eu estudei sobre isso. Eu construí o jeito de corrigir pela necessidade de saber como o aluno estava pensando... Numa escola que eu trabalhei tinha um direcionamento sobre isso. Não podia usar a caneta vermelha e tinha que aproveitar o espaço dele (o aluno) no caderno... Na minha experiência, eu vejo que não discutimos sobre isso. A maneira como você faz na sala de aula, é com você (Professora A).

O que eu sei sobre correção, é como escola particular, aquilo que a Direção queria: 'Não vamos usar a caneta vermelha! Não corrige o erro do aluno passando por cima; você sinaliza sublinhando embaixo, chame o aluno à sua mesa'... Esses ensinamentos sempre foram de escola particular. Isso não é de nenhum teórico, é da escola... Na escola pública, eu concluo o que é melhor, não há direcionamento. Eu rendo muito mais aqui porque aproveito mais as aulas falando diretamente com os alunos, sem me preocupar com reclamações de pais (Professora B).

Assim, selecionar trechos das entrevistas, de falas em sala de aula ou de conversas durante a observação participante foi tarefa difícil. Verificaram-se conflitos legítimos que iam da certeza de realizarem muitas vezes uma prática, de certa forma, estandardizada, mas que, ao mesmo tempo, possibilitava revelar dados importantes sobre as aprendizagens dos alunos. Em algumas falas, percebeu-se a prática da correção a serviço da formalidade, cumprindo a função de satisfação para a Direção ou para os pais. Em outras, a prática da correção revelou-se como desejo formativo, situando-se no processo avaliativo.

Implícitos na relação entre os relatos de vida, os discursos teóricos e as práticas observadas, começaram a se revelar os entendimentos das professoras sobre os objetivos da prática da correção e a necessidade de discutir o objeto de estudo em espaços de formação docente continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. (MORIN, 2011, p. 29).

No curso da pesquisa, o esforço foi o de buscar dar conta de realizar as análises de acordo com as questões que as orientaram. Porém, o *inesperado* também ocorreu. Durante as análises, deu-se conta da extensão dos materiais gerados e das riquezas em termos de potencial epistemológico a partir das narrativas.

Desenhos com salas de aulas vazias e cadernos empilhados sobre a mesa da professora, alunos comemorando ao saberem que acertaram as respostas, professora sentada e o aluno se aproximando da mesa para entregar o caderno num tamanho desproporcional, todas são representações carregadas de modos de “ver” e de “sentir” a correção, em muitas de suas expressões.

Estudos recentes realizados por Gonçalves (2007), sobre a carreira das professoras do Ensino Fundamental I, categorizaram as fases dessa carreira tendo como referência a formação inicial. Ao aplicar os resultados desse estudo à pesquisa, pelo tempo que possuem de magistério, verifica-se que as professoras colaboradoras encontravam-se na quarta fase: a da *serenidade*. Segundo o autor, tal fase é marcada pela “[...] satisfação de saber o que se está a fazer, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo conservadorismo” (GONÇALVES, 2007, p. 165), o que ressalta a relação entre formação inicial e formação continuada como fator fundamental para uma prática mais consciente e coerente com o propósito formativo da avaliação e da correção.

Segundo os relatos das professoras entrevistadas, técnicas e procedimentos de correção não eram objetos de discussão em grupo. Cada uma construía o eu fazer a partir de suas próprias experiências. Como disse a professora A, “*Na minha experiência, eu vejo que não discutimos sobre isso. A maneira como você faz na sala de aula, é com você*”.

Experiências precisam ser partilhadas e colocadas nas pautas das discussões sobre os *saberes-fazeres* docentes, e foi a partir dessa conclusão que o expressivo grupo de quatro professoras passou a tensionar a escola como espaço formador democrático.

O *inesperado* invadiu de tal forma, que fez com que esta pesquisa fosse como um ponto de partida para uma trajetória de reinvenções: reinvenção da prática, reinvenção de teorias, reinvenção do sentido do *aprender ensinar aprender*.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: **Vida de professores**. NÓVOA, A. Portugal: Porto Editora: 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SZYMANSKI, H. A entrevista na educação: a prática reflexiva. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

VEIGA, I.P.A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 21 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Arte e a Imaginação na Infância**. São Paulo: Ática Editora, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WILKINSON, J. Direct observation. In: BREKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE SHAW, C. (Orgs.). **Research methods in psychology**. London: Sage Publications, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Relma Urel Carbone Carneiro - FCL - UNESP/CAr

PROPe e FUNDUNESP

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive atualmente o que chamamos de mudança de paradigma pois, o modelo de escola vigente não é condizente com uma concepção de escola democrática, cidadã, justa e, portanto, para todos. Esse novo paradigma que estamos construindo requer alterações significativas em dimensões variadas, todas igualmente importantes e necessárias. Nesta pesquisa separou-se algumas delas para uma análise mais detalhada entendendo, no entanto, que não podem ser desvinculadas de um contexto maior, abrangente, que envolve a Educação. Inclusão escolar, educação infantil, formação de professores, estão diretamente ligados a questões políticas, sociais, culturais, econômicas, estruturais, ou seja, ligados a condicionantes abrangentes que não podem ser ignorados.

A inclusão escolar tem se apresentado no Brasil na forma de políticas e práticas de abertura da escola para um contingente de alunos que historicamente esteve excluído do sistema comum de ensino. Essa prática é decorrente de uma discussão maior sobre direitos humanos que embora presentes em documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), e documentos nacionais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para citar os mais comuns, não atingiram o real significado no imaginário social. Temos traduzido inclusão escolar como sinônimo de matrículas de alunos com deficiência na escola comum. A mudança de paradigma tem que acontecer na forma de mudança de uma escola excludente para uma escola inclusiva independente de quem são seus alunos. No âmbito escolar, embora os documentos legais prevejam que a educação é um direito de todos, a escola nunca foi para todos. Em sua essência, desde o início, a escola se organizou para atender uma pequena parcela da população considerada elegível a partir de critérios sociais, econômicos, culturais, entre outros. A tentativa de cumprimento legal de escola para todos através da democratização do ensino tem sido uma luta relativamente recente. A abertura da escola para uma demanda historicamente excluída requer muito mais do que vaga, matrícula, merenda, implica em mudanças substanciais em toda sua

estrutura, pois a escola para todos tem que garantir entrada, permanência e qualidade cumprindo efetivamente seu papel social.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entende-se que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação básica e, por entender esse movimento como capaz de proporcionar às novas gerações experiências de convívio com a diferença capazes de superar o modelo social excludente e construir um modelo social inclusivo.

A análise dos pressupostos necessários para construção de uma educação que seja inclusiva nos remete a vários aspectos, sendo o trabalho do professor, não só, elemento fundamental nessa análise. Rodrigues, D., Rodrigues, L. L. (2011, p.106) falam de fatores essenciais para o desenvolvimento da educação inclusiva como quem serão os agentes da mudança e como esta mudança é gerida e planejada. Embora reconheça a importância da ação e participação das decisões políticas, da comunidade, da família, dos próprios alunos, enfim, de todos que estão ligados a escola, realça o trabalho e o papel do professor, que para eles não é um funcionário no sentido de alguém que segue instruções precisas e estritas, nem um técnico que através de metodologias resolve problemas, mas sim, alguém que lida com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos a seguir dando-lhe uma autonomia que tem uma consequência muito importante, pois se puder optar ele só adotará as mudanças que acredita serem efetivamente justas e úteis para o seu trabalho.

A discussão sobre o trabalho docente, sua profissionalização e formação tem sido amplamente debatidos em virtude das mudanças sociais e educacionais advindas deste novo contexto que exige do professor um trabalho crítico e transformador. Pensar o trabalho docente nesta perspectiva implica inicialmente em pensar sua formação e valorização. Qualquer mudança educacional exige, entre outros aspectos, reflexão, e o professor como elemento fundamental nesse processo não pode se abster de tal tarefa. As mudanças estruturais embora decorrentes de ações políticas e econômicas, portanto, condicionadas a interesses externos a escola, uma vez alcançadas tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo. As mudanças de concepções, porém, capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença enquanto elemento natural da constituição humana e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, são mudanças

processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma.

A ação pedagógica na educação infantil ainda é cercada de concepções advindas do início dessa escolarização em que a escola tinha um caráter assistencialista e sua função era cuidar da criança para mãe trabalhar. O planejamento das ações pedagógicas para as crianças de faixas etárias menores é muitas vezes negligenciado no trabalho do professor.

A função educativa da educação infantil é um aspecto a ser refletido pelos atores e autores educacionais no sentido de superar a visão da escola assistencialista e promover uma concepção de escola como segmento de formação das novas gerações. A presença de alunos com necessidades variadas, muitas vezes advindas de deficiências, solicita muitas vezes, adaptações na ação docente que precisam ser construídas. Conforme Moita (2000, p. 137) “As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”. Não existe uma pedagogia ou uma didática específica e pronta para tais alunos, o que existe é uma condição diferente que precisa ser vivenciada em todas as suas esferas, com condições de tempo, espaço e interlocução para refletir em todos os condicionantes que essa situação apresenta. A escola só se tornará efetivamente inclusiva na medida em que reorganizar seu trabalho, a partir de sua realidade, considerando o que é necessário para que todos e cada um de seus alunos aprendam. Essa "nova" postura pede formação. A ação reflexiva com o caráter de transformação não acontece espontaneamente, é necessário que haja uma formação capaz de alertar o sujeito para essa prática. Conforme Perrenoud (2002), a formação para uma prática reflexiva abrange pesquisa, exercício de saber analisar - casos reais - e um procedimento clínico global. A formação teórica é válida, mas não suficiente, o sujeito tem que relacionar teoria e prática e prática e teoria e conseguir transpor a teoria para atuação na realidade e a partir da realidade produzir teoria.

Estamos falando de algo processual, que requer mudança de concepções em um universo com vários atores, onde nem sempre a mudança é bem vinda. A construção de uma educação inclusiva passa pela ação intencional de querer a mudança para além das conjunturas e alternâncias políticas. A formação para uma postura reflexiva muitas vezes esbarra em aspectos burocráticos e políticos que também precisam ser superados e modificados.

Considerando esses três elementos, inclusão escolar, educação infantil e formação de professores, esta pesquisa buscou implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a educação

inclusiva. A denominação Programa de Formação em Serviço se deu em virtude de ser uma proposta abrangente de formação que desenvolveu não somente aspectos teóricos como em um curso, mas estudos de casos reais das professoras participantes, criação de espaço de reflexão por parte das mesmas de seu trabalho enquanto profissionais, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação. A complementação "em serviço" sugere a formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação. Os objetivos específicos para realização do programa foram: 1- mapear a rede de ensino infantil do município de Araraquara para obtenção de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nela existente; 2- levantar as necessidades de formação em serviço com vistas à efetivação de um trabalho inclusivo; e 3- elaborar e implementar e avaliar uma proposta de formação em serviço em uma escola da rede.

2. METODOLOGIA

Foi proposto o desenvolvimento de um programa de formação com uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. A metodologia de pesquisa colaborativa envolve “[...] proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20), e além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores tem como objetivo também a co-produção de saberes. Desta forma, pesquisadores e docentes em interação, podem construir teoria sobre suas práticas profissionais quando negociam valores e crenças que embasam a compreensão da realidade vivida por eles e das escolhas feitas e, também, de entenderem as interpretações dos envolvidos. É o cruzamento dessas compreensões que produz a prática colaborativa de pesquisa sustentada entre pesquisador e professores. Assim sendo, pesquisar colaborativamente impõe a necessidade de envolvimento entre pesquisadores e professores em ideais comuns em que o objetivo seja beneficiar a escola e o profissional docente, é também uma forma de envolver professores da escola e da universidade em projetos que encarem o desafio de contribuir com mudanças das práticas escolares e ainda de auxiliar para o desenvolvimento de seus participantes. Ao considerar que a prática de ensinar é um fenômeno concreto, parte-se do pressuposto que os conhecimentos são co-produzidos e que este está inserido num contexto sociopolítico mais amplo. Assim, a pesquisa colaborativa deve “dar conta

da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreender a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto” (IBIAPINA, 2008, p. 26). Acredita-se com isso que pesquisas constituídas em processos colaborativos auxiliam tanto na parte teórica quanto nas práticas emancipatórias ao fortalecer a prática docente. Certamente pesquisas nessa perspectiva não são simples de serem realizadas se considerarmos que vivemos em uma sociedade contraditória e competitiva, porém, ao oferecer possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e da reflexão as dificuldades são minimizadas. Para efetivação da coleta de dados utilizamos a técnica de grupos focais. Segundo Powel e Single, apud Gatti (2005), grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional, sendo este o objeto da pesquisa, Segundo Gatti (2005, p.69) à:

(...) possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes.

Assim, utilização de grupos focais como meio de pesquisa permite extrair dos participantes atitudes e respostas no momento em que são oferecidas pelos informantes. Por meio dessa técnica o pesquisador lança uma pergunta disparadora, os participantes apresentam suas concepções, o pesquisador apresenta dados teóricos sobre o assunto, na sequência há a confrontação entre as concepções apresentadas e a teoria e, por fim, o grupo propõe mudanças.

Além da ampliação de conhecimento e reflexão sobre cada tema levantado pelas professoras como de interesse, o programa se propôs a realizar estudos de caso dos alunos atendidos pelas professoras, a partir de um modelo proposto por Imbernón (2010, p. 79). Para esse estudo uma professora apresenta o caso "problema", o pesquisador propõe formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada, etc), fomenta uma discussão sobre os dados, o grupo reflete sobre propostas de mudanças na prática pedagógica e após a implantação das mudanças é feita uma análise do efeito das mesmas, e assim, há a continuidade do processo de formação a partir da reflexão e da interação prática-teoria teoria-prática. Neste aspecto, o objetivo é que o programa de formação trabalhe com os casos dos alunos reais das participantes, além de incorporar tal ação à agenda escolar independente do programa de formação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento da rede de ensino se deu mediante a análise de planilhas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em que constavam os dados dos alunos atendidos pela Educação Especial, a escola participante do programa de formação foi selecionada a partir dos dados extraídos do mapeamento e as necessidades de formação foram levantadas mediante a aplicação de um questionário investigativo. O programa de formação aconteceu quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo e contou com a participação média de 05 professoras. O programa teve uma duração de três anos, alternando discussões teóricas, estudo de caso de alunos e reflexão sobre a prática pedagógica com indicação de mudanças.

O programa de formação desenvolvido na escola apresentava uma dupla característica: a de construir conhecimentos sobre processos de reflexão coletivos desencadeados a partir da análise da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que essas práticas ocorriam, possibilitando construção e reconstrução colaborativa de conhecimentos entre todos os participantes (professoras e pesquisadora). As experiências de discussão e reflexão vivenciadas foram dinâmicas formativas importantes porque permitiram que as participantes reconhecessem pontos fundamentais de sua atuação pedagógica como: algumas mudanças necessárias deveriam ser disparadas por elas; a necessidade do conhecimento das especificidades de seus alunos; o entendimento do papel da escola no desenvolvimento da criança pequena; a necessidade de parcerias para a efetivação de um ensino inclusivo; a importância de tempos e espaços definidos para trocas coletivas e reflexões individuais; entre outros.

Os dados mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura, porém, mostram também uma avaliação positiva referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Buscamos neste texto tecer algumas ponderações sobre as mudanças necessárias em nossa estrutura social e escolar na direção de um ideal de respeito e valorização de todos. Analisamos alguns dos muitos aspectos envolvidos nessa temática. Esses aspectos estão diretamente relacionados e envolvem uma reflexão abrangente que não se esgota nos limites desta ação formadora. Pensar uma escola sem exclusão, capaz de responder às necessidades

educacionais diferentes de seus alunos, desconstruindo assim uma cultura social de desvalorização de grupos marginalizados, requer o enfrentamento de barreiras políticas, sociais, culturais e atitudinais. A começar pela educação infantil, mudanças são necessárias no entendimento do papel dessa etapa de escolarização em um modelo social de escola muitas vezes de tempo integral, em que muitos alunos passam em média oito horas por dia na escola e têm, portanto, grande parte de seu desenvolvimento e aprendizagem acontecendo ali. Para alunos com necessidades educacionais diferenciadas advindas de deficiências a mudança na escola passa necessariamente pela atuação do professor. Desta forma, inclusão escolar, educação infantil, formação de professores são elementos chave do processo de mudança. Essa mudança só ocorrerá se os atores sociais envolvidos se tornarem autores da história, deixando de simplesmente representar um papel estabelecido e esperado e assumirem a autoria de uma nova história. No espaço escolar isso significa que os professores, não só, têm que querer a mudança independente das conjunturas estabelecidas. Costumamos dizer que uma sociedade inclusiva não se constrói por decreto, portanto, temos que desejá-la e construí-la. Essa construção requer políticas e práticas capazes de abrir novos caminhos. A valorização do papel da educação infantil e a instrumentalização de professores para uma atuação revolucionária fazem parte das mudanças necessárias.

Embora ainda timidamente, ações práticas têm sido desenvolvidas em nosso sistema educacional no sentido de criar possibilidades de participação de todos. Uma sociedade realmente inclusiva é um imperativo que ainda temos que atingir. A escola é um dos segmentos sociais imprescindível nesta conquista. Na escola formamos, nos formamos e transformamos, na escola copiamos e criamos, na escola mantemos e mudamos, na escola vivemos. Se não fizer parte da mudança, sozinha a escola não mudará o mundo. Estamos no momento de criar alternativas novas de atuação dentro da escola a partir das demandas existentes. Não é possível mudar a escola primeiro, para fazê-la inclusiva depois. A escola se fará inclusiva no processo de mudança.

Em um dos momentos do programa de formação citado anteriormente fizemos o estudo de caso de um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeiras de rodas, com dificuldades especificamente motoras. O aluno era acompanhado por uma agente educacional que tinha o papel de auxiliar o aluno em sua locomoção, higiene, alimentação, etc, porém, sem funções pedagógicas. Durante a descrição da participação do aluno a professora relatou uma série de dificuldades do mesmo, bem como, sua impossibilidade de atender a tais especificidades. O grupo então propôs uma série de adaptações que variaram das atividades pedagógicas, da alimentação até a participação no parque. Em um determinado encontro a professora relatou que quando

assumiu a turma não o percebia como um aluno de sua responsabilidade, por não se sentir preparada para ensiná-lo e em virtude da presença da agente educacional, mas que as discussões e reflexões do grupo a fizeram perceber o seu papel enquanto professora de todos os alunos e, percebeu também, que com planejamento e adaptações é possível promover a participação de todos. Este foi um momento especial do programa em que foi possível observar a tomada de consciência da professora e o quanto o programa estava contribuindo para isso.

O desenvolvimento do programa de formação de professores na escola possibilitou uma análise de muitos aspectos que requerem alterações diretas no sistema educacional como: efetivação de tempos e espaços para reflexão sobre a prática pedagógica, com orientação e acompanhamento institucionalizados; mudanças no sistema de efetivação dos professores possibilitando a criação de vínculos permanentes com a escola; sistematização da colaboração entre Educação Especial, escola e outros parceiros com vistas ao apoio específico à características individuais dos alunos, entre outros. Outra análise possível recai sobre a importância de tais ações, como as desenvolvidas no programa de formação, uma vez que, embora com vários percalços descritos anteriormente, a avaliação final deste período demonstra que a criação de um espaço de reflexão estabelecido na escola em que o professor atua, utilizando o estudo de seus alunos reais e discutindo coletivamente sua prática pedagógica à luz da teoria, foram fundamentais para a melhoria da atuação docente e para construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A tão sonhada escola para todos, justa, democrática, equânime tem se apresentado, ainda que de forma tímida, demonstrando que as mudanças necessárias são possíveis, no entanto, requerem políticas e práticas condizentes com um novo paradigma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa desenvolvido nestes três anos, que tinha como um de seus objetivos, criar um espaço de reflexão capaz de produzir mudanças a fim de transformar uma prática homogeneizadora e excludente em uma prática heterogênea e inclusiva, embora tenha sido relevante na medida em que demonstrou que esse espaço contribuiu de forma efetiva para algumas mudanças pontuais, também demonstrou que a organização do nosso sistema de ensino não possibilita a concretização de ações similares de forma sistemática. Em cada um dos três anos o grupo de professoras sofreu grandes alterações, o que inviabilizou a continuidade do

trabalho. O professor, na maioria das vezes, não cria um vínculo permanente com a escola em que atua pois a escolha da escola em que vai atuar a cada ano depende de uma pontuação adquirida por dias trabalhados. Este sistema propicia uma "dança" em que a rotatividade na busca de escolas que melhor atendam as necessidades pessoais de cada professor, impede a criação de vínculos permanentes, de projetos coletivos de escola, de uma cultura escolar construída a partir de referências sólidas. O desenvolvimento do programa de formação de professores na escola possibilitou uma análise de muitos aspectos que requerem alterações diretas no sistema educacional como: efetivação de tempos e espaços para reflexão sobre a prática pedagógica, com orientação e acompanhamento institucionalizados; mudanças no sistema de efetivação dos professores possibilitando a criação de vínculos permanentes com a escola; sistematização da colaboração entre Educação Especial, escola e outros parceiros com vistas ao apoio específico à características individuais dos alunos, entre outros. Outra análise possível recai sobre a importância de tais ações, como as desenvolvidas no programa de formação, uma vez que, embora com vários percalços descritos anteriormente, a avaliação final deste período demonstra que a criação de um espaço de reflexão estabelecido na escola em que o professor atua, utilizando o estudo de seus alunos reais e discutindo coletivamente sua prática pedagógica à luz da teoria, foram fundamentais para a melhoria da atuação docente e para construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A tão sonhada escola para todos, justa, democrática, equânime tem se apresentado, ainda que de forma tímida, demonstrando que as mudanças necessárias são possíveis, no entanto, requerem políticas e práticas condizentes com um novo paradigma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10.ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em <<http://www.interlegis.gov.br>> Acessada em 04/11/2013.

GATTI, B.A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**, vol. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. IN: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal. Porto Editora: 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, D., RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? IN: RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2011.

**ESTUDO A PARTIR DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ANALISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Relma Urel Carbone Carneiro – UNESP/FCL/CAR – relmaurel@bol.com.br

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua - UNESP/FCL/CAR – juliacandal@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O atendimento a alunos com deficiências, no Brasil, tradicionalmente tem ocorrido em escolas e classes especiais que oferecem um serviço substitutivo ao ensino comum de forma segregada, ou seja, agrupando alunos com as mesmas características e oferecendo um atendimento mais clínico do que pedagógico. Essa proposta de modelo passou a ser gradualmente substituída em razão de uma mudança de paradigma segundo o qual a concepção de inclusão escolar, que prevê uma escola de qualidade para todos, respeitando e valorizando as diferenças, passa a ser considerada por políticas públicas implementadas para que tal meta seja alcançada.

No que tange às crianças e jovens considerados público-alvo da educação especial (PAEE), passa a ser garantida, legalmente, a matrícula nas escolas públicas regulares, o que poderá permitir a ampliação das oportunidades educacionais e universalizar o acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia de permanência, o direito à educação e ao sucesso escolar, somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às necessidades desses alunos.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN Nº 9.394/96 – (BRASIL, 1996), foram reforçados os pressupostos da escola inclusiva. No que tange às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais – NEEs, passa a ser garantida, legalmente, a matrícula nas escolas públicas regulares, o que poderá permitir a ampliação das oportunidades educacionais e universalizar o acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia de permanência, o direito à educação e ao sucesso escolar somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96), ao tratar do processo de escolarização de pessoas com NEEs sinaliza, em seu Artigo. 58, que a Educação

Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que tanto a União, quanto Estados e Municípios, passam a adotar políticas públicas que garantam o direito à educação também para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, exigindo uma reorganização dos sistemas de ensino com vistas a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

Por sua vez, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – PNEE-EI – do MEC (BRASIL, 2008) recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns. Esse documento, além de definir os estudantes elegíveis para a Educação Especial, também reforça os princípios e fundamentos das escolas inclusivas.

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE definindo este sistema de apoio para a escolarização de alunos com NEEs como sendo:

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL,2008).

Ao definir a função do AEE o documento da PNEE-EI estabelece como sendo a de:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2007, p.10).

Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI prevê que o AEE seja ofertado:

- a) Na educação infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;
- b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2007, p. 1);
- c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional;
- d) Na educação indígena, do campo e quilombola;
- e) Na educação superior.

Adicionalmente, o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as SRMs como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Como é possível observar, a legislação educacional prescreve que o AEE deva organizar-se, preferencialmente, pela oferta de SRMs, para que alunos com NEEs não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo possam ter supridas suas demandas de escolarização.

A Secretaria de Educação Especial/MEC (atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), lançou no ano de 2005 o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para apoiar os sistemas de ensino a criarem-nas, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, visando à realização do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2008). De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 e 2012, foram oferecidas 52.801 salas de recursos multifuncionais a 5.021 municípios brasileiros, distribuídas em todos os Estados e no Distrito Federal e destinadas às escolas em que os alunos PAEE estão registrados no Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL, 2012).

No entanto, na prática, nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares. Estudos sobre políticas de inclusão escolar realizados em várias cidades do Estado do Espírito Santo, por exemplo, (GONÇALVES; JESUS, 2009; JESUS; MILANESI; VIEIRA, 2009; GONÇALVES, 2010) têm indicado que, embora pertencentes a um mesmo Estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual, os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização dos citados alunos PAEE. Foram encontrados modelos baseados em salas de apoio/reforço, na colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum, no auxílio de estagiários contratados e, apenas mais recentemente, os modelos de apoio em SRMs conforme a recomendação do MEC.

Considerando essas questões, o trabalho que aqui se apresenta dedicou-se a, por meio de um recorte num conjunto maior de dados obtidos, analisar concepções e atuações de professoras de SRMs, com foco na formação das mesmas e no processo de avaliação que permeia as ações desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar a atuação das salas de recursos multifuncionais a partir da caracterização e funcionamento das mesmas, da formação dos professores e do oferecimento do atendimento educacional especializado em um município do interior do estado de São Paulo, desenvolvemos um curso de extensão que foi desenvolvido com base na metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal, que envolve proporcionar “condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20). Além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores, o curso teve também como objetivo a co-produção de saberes. Para realização dos encontros com as professoras utilizou-se a técnica de grupo focal que, segundo Powel e Single (*apud* GATTI, 2005), constitui-se num conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional, sendo este o objeto da pesquisa.

O curso de extensão teve a duração de 30 horas divididas em 10 encontros quinzenais em que foram trabalhados três eixos específicos, Formação de professores, Avaliação e AEE. Os encontros foram filmados e gravados em áudio, com o consentimento de todos os participantes para posterior transcrição e análise dos dados. O curso aconteceu nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e contou com a participação da gerente de Educação Especial do município. Neste texto apresentamos os dados do eixo de Formação de Professores e Avaliação para encaminhamento de alunos para o AEE e para o planejamento pedagógico. Para cada eixo foi elaborado pela equipe do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP um roteiro de perguntas disparadoras. Esse roteiro foi adaptado pela equipe local do ONEESP e utilizado para iniciar as reflexões sobre cada eixo. Após um encontro em que todas as professoras se manifestavam sobre os assuntos daquele eixo temático, a equipe de pesquisadores apresentava aspectos teóricos e legais sobre os mesmos, de forma dialogada. Na sequência havia a confrontação e o levantamento de proposições sobre aqueles temas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito ao eixo de Formação de Professores, as participantes apontam que se sentem desafiadas a atuar com a multiplicidade de alunos que se encontram matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais, dado que a formação mantém ainda o viés categorial. A gama de diferença dos alunos contrapõe-se às expectativas de atuação das mesmas. Além disso consideram inviável a possibilidade de atuação em todos os níveis da educação básica e da educação superior em particular.

As participantes levantam também indagações acerca das atribuições do professor especializado que, segundo suas percepções, implica em grandes mudanças na forma de atuação mas, em simultâneo, consideram que as funções estabelecidas pela política e pelas diretrizes são irreais, pois é impossível que um professor possa atuar em todas as áreas.

Apontam ainda que a escola inclusiva deveria pressupor um trabalho colaborativo, mas para o qual não se sentem preparadas. Para transpor essa limitação, mencionam que a formação em serviço deveria levar em consideração o momento de transição atual e as exigências de uma escola plural e heterogênea. Como resultado das discussões desse eixo fizemos uma síntese dos principais pontos discutidos buscando levantar alguns aspectos que, segundo o grupo, merecem revisão por parte das políticas em relação à formação dos professores especializados. São eles:

1- A atuação no modelo de sala de recursos multifuncional pressupõe o atendimento a todos os alunos público alvo da Educação Especial.

Na concepção do grupo esta premissa não é sustentável uma vez que a gama de diferenças entre os alunos público alvo da Educação Especial é muito grande. A possibilidade de um professor multifuncional inviabiliza o aprofundamento em uma área, a atuação mediante a área de interesse, a organização do trabalho que fica muito dispare, entre outros.

2- A atuação do professor especializado deve abranger o atendimento em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior.

A base de sustentação desta premissa como inviável é a mesma da afirmação anterior, considerando que as diferenças entre todos os níveis de ensino são imensas, com exigências muito diversas que, portanto, requerem aprofundamento, interesse, organização, bastante diferenciados.

3- A real função do professor especializado.

Vivemos um momento de transição de um modelo segregado e categorial para um modelo inclusivo e multifuncional que implica em grandes mudanças na forma de atuação do professor especializado. Passamos de um trabalho paralelo ao ensino comum, para um trabalho em conjunto com o ensino comum, de substitutivo para complementar, ou seja, a reorganização de funções é imprescindível e acarreta perdas e ganhos. As funções estabelecidas pela política e pelas diretrizes são irreais pois é impossível que um professor possa atuar em todas as áreas desenvolvendo aquilo que é esperado dele.

4- A perspectiva da escola inclusiva pressupõe trabalho colaborativo.

A cultura estabelecida em nosso sistema educacional privilegia o trabalho isolado, não temos experiência de trabalhos colaborativos. Existe uma representação diferenciada tanto para o aluno quanto para o professor da Educação Especial, de forma que um modelo de cooperação tem que ser construído. Essa construção requer formação, criação intencional de práticas colaborativas a partir de projetos comuns.

5- O modelo de formação inicial vigente (pós-graduação) não atende as necessidades.

A formação inicial do professor especializado precisa de um *lócus* estabelecido, que considere a complexidade da área, que possibilite uma formação ampla que proporcione interação entre teoria e prática, que priorize as especificidades do público alvo da Educação Especial sem negligenciar a formação da docência, que inaugure um novo modelo de trabalho colaborativo e que mantenha a pesquisa como fio condutor de manutenção de uma área de conhecimento.

6- A formação em serviço tem que ser institucionalizada com tempos e espaços definidos.

Vivemos um momento de transição. A construção de uma escola inclusiva requer mudança de concepções de todos os envolvidos nesse processo. A formação em serviço é imprescindível para que as mudanças aconteçam. Essa formação pressupõe trabalhar com a realidade do professor de forma direta. Sem tempos e espaços definidos e sem objetividade, o que chamamos de formação continuada não efetivará as mudanças necessárias.

Em relação ao eixo de avaliação para identificação de quem são os alunos público alvo do atendimento nas salas de recursos multifuncionais o grupo de professoras do AEE menciona que a exigência do diagnóstico foi considerada positiva do ponto de vista de deixar mais claro quem são os alunos considerados alvo da educação especial. Quando isso não era tão bem marcado, as solicitações eram amplas, genéricas e todo tipo de dificuldade parecia não ser de

responsabilidade dos professores das salas regulares, justificando pedidos de encaminhamentos. A partir da determinação estabelecida pela política do AEE, elas passaram a se sentir mais amparadas pela legislação. Nesse sentido, identificado como um aspecto positivo dessa política vigente, o critério para encaminhamento de alunos centrado numa população específica elimina as contradições geradas pelo uso de “necessidades educacionais especiais”, terminologia essa abolida em favor das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Contudo, a exigência de concordância com o diagnóstico e confirmação da família, que nem sempre ocorre, trouxe uma nova dificuldade, aliada àquela decorrente dos tantos outros alunos que, sem diagnóstico, permanecem frequentando salas regulares, sem apoio. Como a solicitação inicial de encaminhamento costuma partir do professor da sala regular, a pergunta que as participantes fazem é: esse procedimento é adequado? Indagam se a iniciativa desse professor pode ser considerada bem fundamentada e, se a maneira de analisar as dificuldades de seus alunos não é perpassada por uma atitude sem um efetivo embasamento, desembocando na questão central do uso de rótulos?

A elaboração e socialização das informações sobre o aluno, em particular o que se convencionou denominar de contra relatório mostrou-se outro aspecto merecedor de atenção. Há procedimentos diversos, condutas divergentes e um certo desconforto com o fato da centralização das informações, seja no CAEE, seja no âmbito das secretarias. O fato de haver um Centro de Atendimento, no qual algumas professoras permanecem num mesmo espaço físico tem sido percebido como facilitador para as trocas de informações e elaboração de sínteses sobre o desempenho dos alunos, seja nas dificuldades, seja na superação delas. Essa iniciativa, em relação à avaliação, foi vista como positiva e favorável. Já outras formas de organização tais como as atuações do professor itinerante e da agente educacional pedagógica, por não se espelharem em experiências similares, dado que essa proposta, combinada, parece ser original desse município, no que diz respeito à avaliação o processo ainda continua sendo aperfeiçoado. A equipe de participantes e a equipe técnica da Secretaria têm empreendido esforços na busca por melhorias nos procedimentos.

A questão do caráter suplementar ou complementar do atendimento foi outra perspectiva que pareceu entrelaçar-se com as dificuldades em definir o que avaliar, como avaliar e para que avaliar? Isso porque, como são aspectos não claramente definidos, a avaliação para o rendimento demandaria ter isso mais efetivamente esclarecido.

Outro aspecto que, por meio da prática, mostra que a política de implantação de SRMs pode beneficiar-se das reflexões que realizam os professores que no dia a dia estão atuando

nesses espaços, é a detecção de que a presença de duas modalidades de avaliação, uma baseada no trabalho da professora do AEE e outra realizada pela professora da sala regular, nem sempre integram-se. Na prática, há indefinição quanto ao peso e papel de cada uma delas.

As participantes sinalizam que sentem falta de integrar a equipe que é responsável por realizar a avaliação para identificação. Mencionam também que realizam constantemente avaliações a partir do início do atendimento mas, com as questões disparadoras, pode-se perceber que a avaliação pedagógica é bastante heterogênea e flexível. Algumas professoras a denominam “avaliaçãozinha” e, ao dizer como ela se caracteriza, referem que a coordenação motora, a leitura e a escrita são elementos que a compõem, mostrando com isso que, para essas professoras, a avaliação pedagógica faz íntima fronteira com o que a professora de sala regular trabalha. Dessa forma, fica a indagação se as avaliações deveriam ser padronizadas ou elaboradas pelas professoras? E quando relatam que havia adaptação, tudo era adaptado, e mesmo assim o aluno não consegue?

Desta forma, no eixo de Avaliação as discussões mostraram a complexidade de tal tarefa e apontaram que a avaliação pedagógica ainda é um desafio e, na prática, é bastante heterogênea e flexível. Consideram ainda que há a presença de duas modalidades de avaliação, uma baseada no trabalho da professora do Atendimento Educacional Especializado e outra realizada pela professora da sala regular que, nem sempre, integram-se. Na prática, há indefinição quanto ao peso e papel de cada uma delas.

CONCLUSÕES

Dentre um conjunto de aspectos identificados pelas participantes, destaca-se que a formação inicial do professor especializado precisaria levar em conta a complexidade da área para possibilitar uma formação ampla, que proporcionasse interação entre teoria e prática, que priorizasse as especificidades dos alunos público alvo da educação especial sem negligenciar a formação da docência, que inaugurasse um novo modelo de trabalho colaborativo e que mantivesse a pesquisa como fio condutor dessa área de conhecimento.

As discussões desencadeadas mostraram-se importantes e atenderam plenamente os objetivos do ONEESP que eram proporcionar oportunidade de reflexão sobre a política e a prática envolvendo pesquisadores e professores e, se necessário, a proposição de indicadores de mudanças. Como um questionamento necessário entende-se que a área da Educação Especial,

como produtora de conhecimento, está sendo desafiada a produzir um conhecimento de que ela até o momento não dispõe, visto que ainda há pouco conhecimento de fato de como trabalhar com todas essas questões levantadas nas discussões. Na busca pela inclusão não se pode abdicar dessa contribuição, num momento em que se faz necessário ampliar conhecimentos sobre como trabalhar com os alunos público alvo da educação especial no contexto na sala regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10 Ed. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Painel de controle do MEC (2012) **Salas de Recursos Multifuncionais** Disponível em <http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=paais&indid=268>. Acesso em: 19 mar. 2013.

_____. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 24/março de 2008.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

GATTI, B.A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**, vol. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONÇALVES, A. F. S. G.; JESUS, D. M. A. política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo. **Cadernos ANPAE**, 2009, 8, p-1-13.

GONÇALVES, A. F. S. G. Formação continuada em contexto: possibilidades de instituir novas práticas educacionais inclusivas e políticas educacionais no estado do Espírito Santo. **Relatório de estágio de Pós-Doutorado**. Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, D. M.; MILANESI, J. B.; VIEIRA, A. B. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimento dispomos no estado do Espírito Santo? **Cadernos ANPAE**, 2009, 8, p-1-14.

PROJETO INTERAGINDO SABERES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA E ESCRITA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UF Lavras - ilsa.goulart@ded.ufla.br

1. INTRODUÇÃO

Sou puxado por ventos e palavras

Manuel de Barros

Tomando como incitação a centralidade das discussões sobre o trabalho docente e as práticas escolares, este trabalho assume por objetivo apresentar um projeto de formação de professores, procura num *puxar de palavras*, argumentações e apontamentos descritos a partir de uma reflexão temática oferecida pelo Projeto Interagindo Saberes, por meio da qual se tecerá uma rede de diálogos ao destacar as principais ideias constituídas numa mesma perspectiva teórica: a história cultural, enveredando-se pelo cotidiano das práticas, com a finalidade de contribuir para o processo de formação dos professores alfabetizadores.

A coordenação e os docentes do Curso de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho e a Associação dos Municípios da Microrregião Baixo Mogiana – AMOG – pautada na premissa de que a formação continuada de professores e de gestores da Educação Básica possa ser aperfeiçoada no seu *locus* de trabalho, assume durante os anos de 2013, 2014 e 2015 um projeto de extensão.

Partindo da premissa de que a construção de saberes perpassa também pela experiência cotidiana em correlação entre teoria e prática escolar, projeto de extensão intitulado *Projeto Interagindo Saberes: novas formas de aprender a aprender*, propôs às Secretarias Municipais de Educação, dos municípios associados à AMOG, a realização de Palestras, Seminários, Oficinas e Minicursos, cujas temáticas pretendiam ampliar o saber e o fazer docente nos municípios visitados.

O Projeto Interagindo Saberes compôs-se de quatro eixos temáticos norteadores da formação continuada: Eixo 1 - Formação Geral: a formação da identidade docente; Eixo 2 - Educação Infantil: qualidade na educação infantil; Eixo 3 – Alfabetização e Letramento: reflexões e possibilidades e Eixo 4 – Gestão Educacional: os entraves da gestão.

Este trabalho pretende apresentar a proposta de formação continuada desenvolvida pelo Eixo 3 - Alfabetização e Letramento, na intenção de refletir sobre as diferentes possibilidades de ação e atuação pedagógica de práticas de leitura e escrita na alfabetização.

Refletir sobre as práticas docentes é refletir sobre uma determinada maneira de fazer, sobre um uso que se faz de um conhecimento, é contextualizá-la no tempo e no espaço. Assim, partindo das concepções e pensamentos descritos pelos autores, como Chartier (2007), Charlot (2002), Certeau (1985), Ginzburg (1989), Ezpeleta e Rockwell (1989), procurar-se-á reunir, destacar e refletir como a prática cotidiana é, por eles, posta em discussão.

Diante da temática das práticas cotidianas, a qual aparece entrelaçada numa mesma rede de ideias desenvolvidas, por cada autor, porém de maneira e em estilos distintos, o texto encontra-se diante das seguintes questões: o que esses diferentes autores trazem como contribuição em relação à complexidade da temática das práticas cotidianas? É possível perceber, apontar e aglomerar a constituição desse pensamento ou preocupação “comum” no percurso de seus escritos? Como a reflexão da própria prática, por meio da realização de oficinas temáticas, pode contribuir para a formação dos professores alfabetizadores?

Na tentativa de compreender, descrever e aproximar as diferentes proposições, o texto agrupará posicionamentos argumentativos sobre a temática das práticas cotidianas de acordo com alguns aspectos observados e tomados pela sua relevância, sejam eles referentes à perspectiva teórica que a sustenta; seja referente à relação que estabelece com a pesquisa; seja em decorrência a um mapeamento de suas características fundamentais; ou ainda, a um compartilhar de uma pesquisa da prática escolar, respectivo à análise de seu papel na história cultural.

2.METODOLOGIA

O Projeto Interagindo Saberes, no Eixo 3 – Alfabetização e Letramento: reflexões e possibilidades, desenvolveu no período entre 2013 e 2014, um trabalho de formação continuada aos professores alfabetizadores das escolas públicas da região do Baixo Mogiana, com o propósito de discutir sobre as questões teóricas e metodológicas que envolvem o processo de construção da leitura e escrita na alfabetização, apresentando diferentes práticas para a atuação docente com as crianças.

A formação continuada oferecida pelo Eixo 3 contou com a realização de seis oficinas com a abrangência das temáticas: práticas de leitura, consciência fonológica, literatura infantil,

produção de texto, métodos de ensino, leitura e escrita na era digital. As oficinas foram realizadas em diferentes cidades localizadas na região do Sul de Minas Gerais, com duração de quatro horas, a partir de uma solicitação da Secretaria de Educação daquele município ao IF Sul de Minas Campus Muzambinho.

A oficina I, do Eixo 3, intitulada: *Práticas de reconto a partir de livros de literatura infantil e ludicidade*, abordou questões a partir da reflexão de diferentes propostas pedagógicas alfabetizadoras e lúdicas desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com a realização desta proposta de formação continuada pretendeu-se por meio da apreciação, observação e reconto das narrativas e releitura das imagens contidas nos livros de literatura infantil, e ainda da elaboração de atividades lúdicas, auxiliar o trabalho do professor para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.

A oficina II, *Repensando a leitura e a escrita na sala de aula: em busca de novas práticas*, concretizou-se pelo objetivo de refletir a respeito das diferentes concepções teóricas e metodológicas a respeito da língua escrita e suas implicações para a prática pedagógica. Por meio deste trabalho procurou-se discutir sobre as definições de alfabetização e letramento na constituição de um *ambiente alfabetizador*, como também, analisar a alfabetização enquanto construção cognitiva e os fatores condicionantes no processo de aprendizagem da língua escrita por meio da apresentação e apreciação de diferentes possibilidades de um trabalho lúdico e desafiador a partir de situações próximas à realidade da criança.

Com a reflexão sobre *A produção de texto em diferentes atos: escrita, revisão e reescrita*, a oficina III teve por finalidade destacar a linguagem escrita como processo de interação e interlocução verbal, com enfoque na atividade de produção textual, revisão e reescrita de textos a partir da apresentação e apreciação atividades pedagógicas desenvolvidas na diversidade dos gêneros textuais.

Ao abordar sobre *A importância do planejamento na formação do professor alfabetizador*, a oficina IV, refletiu-se sobre o planejamento de ensino e sua relação com a formação docente, destacando os saberes que contribuem na formação do professor alfabetizador e suas implicações no ato de planejar, juntamente com as diferentes possibilidades organizativas do trabalho pedagógico na alfabetização.

A oficina V, discutiu sobre *Pedagogia da Humanização: caminhos entre o diálogo e o amor*, oferecendo um refletir e repensar sobre as relações interpessoais no ambiente escolar, destacando a proposta de uma “pedagogia humanizadora” de Paulo Freire, como eixo condutor

das discussões e levantar questões pertinentes como ação e reflexão da prática pedagógica, elencando o diálogo como proposta de uma educação fundamentada no amor.

Na oficina VI, *Alfabetização e Novas tecnologias*, teve por finalidade promover possíveis relações entre o aprendizado da leitura e escrita e o uso do computador, identificando as estratégias de leitura e escrita de alunos em processo de alfabetização, por meio de jogos e atividades diversas como facilitadores da aprendizagem.

O desenvolvimento deste eixo do projeto caracterizou-se por quatro momentos distintos, mas inter-relacionados em sua configuração.

O primeiro momento, denominamos de *solicitação da temática* da oficina, em que a equipe administrativa da rede municipal ou estadual de ensino, solicitava a atuação do projeto e indicava o eixo de trabalho e a temática a serem ministrados. Esta etapa sinalizava prioridades ou indícios da necessidade de formação dos educadores.

A necessidade pedagógica apontada pelas secretárias de educação ao solicitarem a atuação do Projeto Interagindo Saberes, direcionado ao Eixo 3 – Alfabetização e Letramento, era o indicador da escolha dos temas das oficinas a serem ofertadas nas escolas.

O segundo momento, denominamos de *receptividade do projeto*, tendo em vista que as oficinas aconteceram nas escolas dos municípios solicitantes, a acolhida do projeto e dos professores responsáveis caracterizou-se por um momento de apresentação da instituição em seu espaço físico e da realidade educacional vivenciada por eles, o que nos aproximava do contexto social e educacional da instituição.

O levantamento das prioridades escolares, especificamente dos professores alfabetizadores, aproximou o projeto das práticas pedagógicas cotidianas, o que estabeleceu, de acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), como o referencial significativo o sujeito individual, possibilitando uma reflexão mais direcionada das atividades observáveis do contexto escolar, em sua totalidade.

A *aplicabilidade da oficina*, caracterizou o terceiro momento, em que se priorizou a articulação entre a teoria e a realidade cotidiana, os exemplos de atividades e de situações do cotidiano escolar, apresentados nas oficinas, possibilitavam um diálogo entre teoria e prática.

Integrar o cotidiano como forma de análise da realidade escolar, tornou possível abordar nas temáticas das oficinas as formas de existência da escola e destacar os professores alfabetizadores como sujeitos envolvidos na educação, que experimentam, reproduzem, conhecem, ou seja, fazem uso da realidade escolar.

O quarto momento, destinou-se à *avaliação da oficina*, em cada atuação do projeto era reservado um espaço para que os educadores avaliassem o trabalho desenvolvido pela oficina, colocasse sua opinião, indicasse sugestões, o que possibilitou inúmeras contribuições para o desenvolvimento das oficinas posteriores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda a pesquisa desenvolvida por Certeau (1985) torna-se uma referência para as pesquisas em ciências sociais, não apenas por discorrer sobre as práticas, mas por construir uma teoria das práticas cotidianas.

Certeau (1985) ao falar sobre sua teoria das práticas cotidianas em uma conferência intitulada: “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, coloca que aproximar-se das práticas é aproximar-se da maneira de se por em prática um lugar, um rito, uma representação, ou melhor, é procurar compreender quais usos as pessoas fazem daquilo que lhe é imposto.

[...] chamamos de caça furtiva, ou seja, aquela atividade do caçador em floresta alheia. Ele caça a lebre ou os pássaros ilicitamente, isto é, em um lugar do qual não é o dono. Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence – a rua, o edifício, o lugar de trabalho – agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários. (CERTEAU, 1985, p. 5)

Considerar as práticas cotidianas como uma *furtividade*, como ações que buscam em lugares alheios algo que o constitua, é condição *sine qua non* para que algo possa ser considerado próprio.

Segundo Certeau (1985), há um caráter de triplo aspecto nas práticas cotidianas: seu caráter estético, caráter ético e caráter polêmico. O caráter estético diz respeito aos modos diversos e singulares de se usar um determinado objeto, coisa, linguagem, lugar. Esse modo de uso é caracterizado por uma expressividade que está relacionada ao estilo. Mas o que se entende por estilo? Para o autor, estilo é basicamente a maneira de se utilizar, de se manejar, de se produzir a partir de uma ordem linguística que nos é imposta.

O caráter ético caracteriza-se pela recusa a ser identificado à ordem imposta, é uma ação de abrir um espaço, que não é constituído sobre a realidade existente, mas sim sobre uma

vontade de inventar, de criar algo. A prática transformadora que lhe é imposta envolve sempre “uma vontade histórica de existir”. (CERTEAU, 1985, p. 8)

O terceiro aspecto, o caráter polêmico, está marcado por uma relação de forças, as práticas cotidianas se inserem como intervenções na qual o mais fraco, utiliza-se de forças existentes, como maneira de se defender do mais forte.

A partir dessas considerações pode-se pensar no espaço de uma sala de aula como um lugar alheio, um local que não é do professor, é um espaço público, o que ocorre ali são ações concretas marcadas pela criação, a partir do que lhe é imposto – restrições de uso por compartilhar do mesmo local com outra turma diferente, a dimensão do espaço interno da sala, o local permitido para fixar materiais – para uma produção de material escrito que irá compor visualmente o ambiente.

As oficinas de Alfabetização e Letramento além de um embasamento teórico trouxe uma preocupação acentuada em articular seu discurso com práticas pedagógicas e possibilidades de adequação à realidade escolar.

Ao assumir uma aproximação entre a teoria e prática dos professores alfabetizadores por meio da realização de um projeto de extensão no *locus* de trabalho, este estudo centraliza as práticas como objeto de estudo, o pesquisador assim como o professor se deparam com a problemática das questões metodológicas, pode questionar: como se orientar a partir das ações múltiplas, das circunstâncias inesperadas, as quais se tornam merecedores de olhares mais criteriosos, valorizando elementos, ações, gestos, vestígios, por vezes, insignificantes.

As oficinas caracterizaram-se como um espaço dialógico tendo as práticas cotidianas como objeto investigativo, criando com isso formas de observação, descrição e análise de situações do processo de formação de professores e da proposta de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, para proporcionar um diálogo efetivo de articulação dos conteúdos trabalhos apresentados na oficina, propôs-se uma ficha de avaliação:

I



INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS – CAMPUS MUZAMBINHO
PROJETO INTERAGINDO SABERES PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cidade _____ Data _____

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO INTERGINDO SABERES: novas formas de aprender a aprender				
O objetivo deste questionário é avaliar a qualidade do projeto. Sua avaliação é muito importante para aperfeiçoar as futuras palestras, minicursos e oficinas. Não é necessário identificar-se. Obrigada.				
				Equipe de professores
1 Atribua, o conceito que reflete sua avaliação sobre os aspectos relacionados ao encontro, utilizando a escala abaixo.				
AVALIAÇÃO OFICINA:	ED. INFANTIL ()	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (...)	ENTRAVES DA GESTÃO ()	
LEGENDA	EXCELENTE (EX)	MUITO BOM (MB)	BOM (B)	
			REGULAR (R)	
			EX	MB
			B	R
Projeto Interagindo Saberes				
Avalie o seu grau de satisfação com o Projeto Interagindo Saberes				
A organização das atividades do Projeto neste encontro				
Conteúdo da Oficina / Palestra/Minicurso				
Adequação do tema às suas expectativas				
Quanto à administração do tempo				
Quanto à metodologia utilizada na oficina				
Quanto à aproximação da teoria com a prática				
Contribuição para sua formação continuada				
Aplicabilidade prática do que você aprendeu				
Os assuntos são atuais e interessantes				
O evento atendeu à sua expectativa no processo de sua formação continuada				

Caso deseje, utilize o espaço no verso para fazer outros comentários ou deixar suas sugestões

A partir da indicação aos professores para *Avaliar o grau de satisfação com o Projeto Interagindo Saberes*, os participantes demonstraram um alto grau de satisfação com o projeto, sendo considerando “Excelente” e “Muito Bom” para a maioria dos municípios visitados, como é possível visualizar no gráfico abaixo:

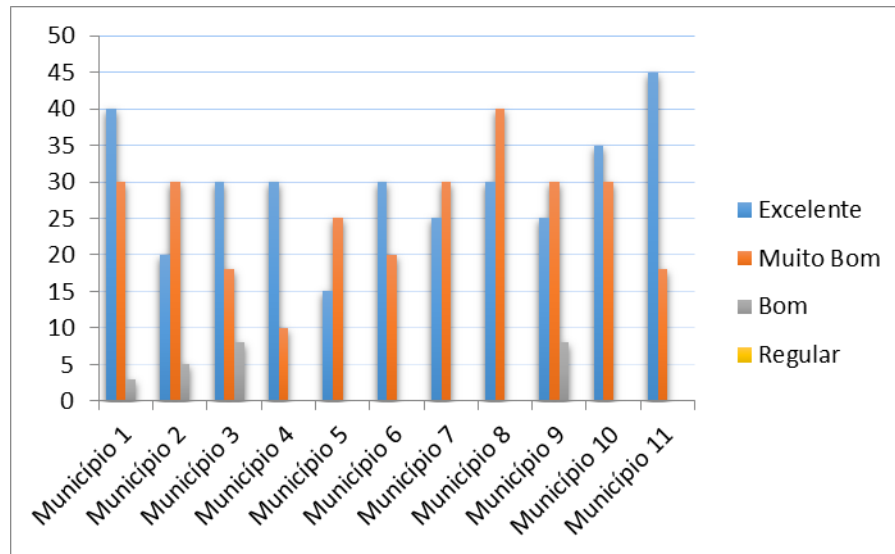


Gráfico 1: Contribuição para sua formação continuada

Fonte: Relatório final do Projeto Interagindo Saberes

Outra questão proposta foi conteúdo das oficinas ministradas e dos minicursos forma sugeridas uma avaliação a partir dos itens: (1) Adequação do tema às suas expectativas; (2) Quanto à administração do tempo; (3) Quanto à metodologia utilizada na oficina; (4) Quanto à aproximação teoria e prática. Os quesitos foram considerados “Excelentes”, “Muito Bom” e “Bom” pelos participantes dos municípios visitados.

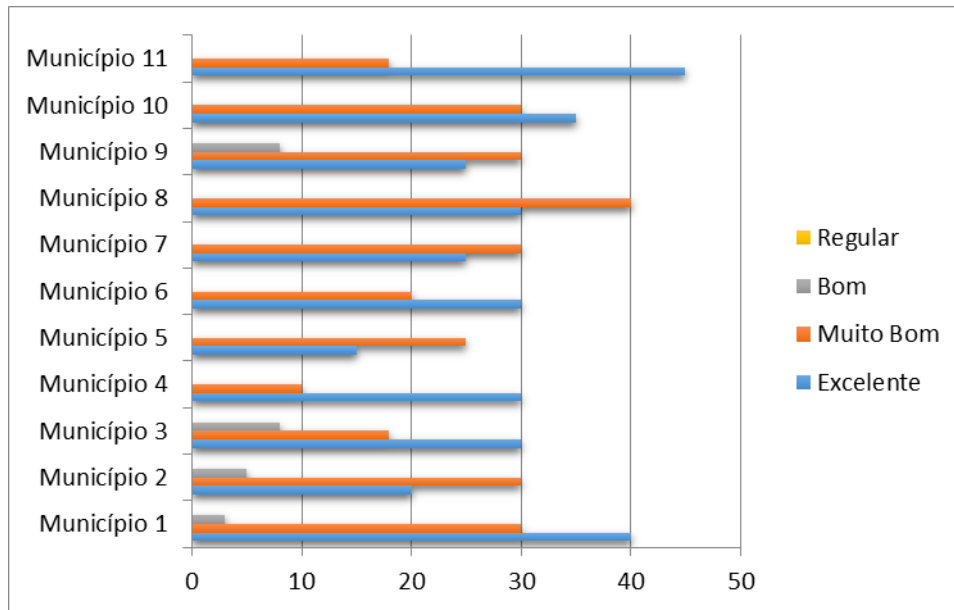


Gráfico 2: Contribuição para sua formação continuada

Fonte: Relatório final do Projeto Interagindo Saberes

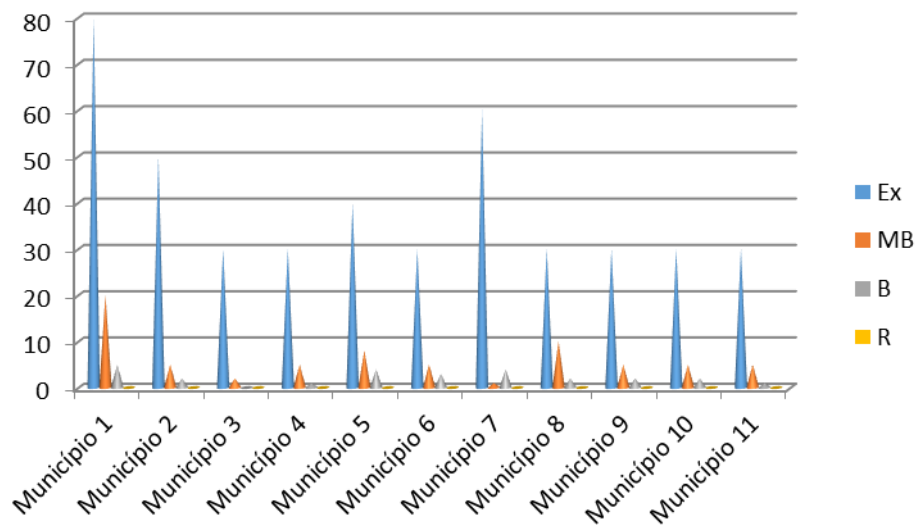


Gráfico 3: Contribuição para sua formação continuada

Fonte: Relatório final do Projeto Interagindo Saberes

Sobre a questão da “Contribuição que o projeto trouxe para a formação continuada”, os gestores e professores consideraram os seguintes itens: (1) Aplicabilidade prática do que você aprendeu; (2) Os assuntos são atuais e interessantes; (3) O evento atendeu à sua expectativa no processo de sua formação continuada. Foram considerados “Excelentes”, “Muito Bom” e “Bom” pelos participantes dos municípios visitados.

As respostas obtidas pela ficha de avaliação se mostraram paradigma indiciário da produtividade das oficinas, aproximando da compreensão de Ginzburg (1989), que estes sinais oferecem outra perspectiva de compreender as práticas, como um objeto de estudo, tomando estes indícios, até mesmo imperceptíveis, através da utilização do paradigma indiciário.

Para o autor, ao paradigma indiciário não cabe uma sistematização e quantificação dos conteúdos com base em aprendizagens, rigorosamente, orientadas pelas ciências. Não se aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador com a intenção de aplicação de práticas pré-existentes ou pré-elaboradas, para esse conhecimento entra em ação elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

É neste sentido, que se compreende as respostas da ficha de avaliação das oficinas ministradas se tornam, para este trabalho, um indício da repercussão da ação do processo de formação entre os educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta rede de discussões oferecidas pelo Projeto Interagindo Saberes, na modalidade de oficinas do Eixo 3 – Alfabetização e Letramento: reflexões e possibilidades, tomando como centralidade a temática das práticas cotidianas, foi possível estabelecer alguns apontamentos, considerando o caráter múltiplo e efêmero das práticas, o direcionamento investigativo apresenta-se como um mundo de possibilidades a ser explorado pelo pesquisador.

Pesquisar o cotidiano da realidade escolar requer não só um subsídio teórico que comporte a complexidade que o envolve, mas também uma metodologia que considere e valorize todas as possibilidades que os indícios, sejam eles os mais ínfimos e imperceptíveis, possam dar como indicadores e merecedores de análise.

Se a construção de um objeto de estudo é um problema teórico, a perspectiva da história cultural apresenta-se, nesse contexto, como uma alternativa, como um subsídio norteador do trabalho investigativo inclinado às práticas culturais.

Olhar para as práticas cotidianas requer, antes, um olhar considerável para o contexto histórico-cultural, social e político em que estão inseridas. Tal análise pode ser favorecida pela abordagem teórico-metodológico da história cultural, o que não significa ser apenas um estudo restrito, delimitado por ações de sujeitos particulares, mas de sujeitos marcados por uma cultura, que é recebida de forma ativa e mediada pelo cotidiano, num movimento dinâmico de apropriação, atuação e reelaboração.

Focalizar o olhar investigativo ao cotidiano das práticas não o reduz apenas a uma dada realidade, mas parte desta para a compreensão da multiplicidade cultural que nos constitui. A formação docente adquire uma condição de prática permanente de análise, ao incorporar ações, como observar o que é possível reaplicar e o que se torna necessário modificar no cotidiano escolar, considerando que a eficácia do ensino se obtém quando se direciona um olhar reflexivo para as vantagens e desvantagens das atividades de leitura e escrita, em relação à aprendizagem do aluno.

Ao refletir sobre o cotidiano escolar como proposta de formação continuada, pode-se mostrar e explicar o movimento social em que esta instituição está incluída. As ações dos sujeitos, dentro do âmbito escolar, podem integrar práticas e saberes provenientes de outros âmbitos.

A atuação do *Projeto Interagindo Saberes: novas formas de aprender a aprender*, permitiu a dialogicidade numa aproximação com a realidade educacional e uma interação com diferentes educadores, o conhecimento do contexto educacional viabilizou modos de articulação entre a teoria e prática, o que sugere uma compreensão da formação docente como uma prática em que os sujeitos individuais integram diferentes saberes aos seus saberes específicos para constituírem a realidade do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta M. C.; HANSEN, João A. Anne-Marie Chartier – historiadora das práticas culturais. In: Revista: **Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Segmento, [s.d.].

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (anais do encontro) São Paulo: FAU/USP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

VIDAL, Diana. Michel de Certeau. Historiador-vagabundo, jesuíta-errante. In: **Revista Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Segmento, [s.d.].

ESPECIALIZAÇÃO EM HUMANIDADES: OPORTUNIDADE DE ATUALIZAÇÃO EM CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues – IFSP – rosanaferrareto@ifsp.edu.br

José Roberto Serra Martins – IFSP – serra@ifsp.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, em que a velocidade de transformações do/no mundo é altíssima, existe uma demanda real de professores – de escolas públicas, principalmente – por oportunidades de atualização; reclamam da impossibilidade de frequentar novos cursos devido à falta de: (1) incentivo governamental, pela ausência de políticas públicas, (2) tempo, decorrente do acúmulo de tarefas cotidianas; (3) cursos voltados especificamente aos docentes.

Os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São João da Boa Vista (doravante IFSP-SBV), ao reconhecerem a demanda dos colegas da rede pública de ensino, dispuseram-se a elaborar dois projetos distintos e interdependentes: o primeiro, aqui exposto e concluído em março de 2015, concernente à elaboração de um Curso de Especialização em Humanidades; o segundo, decorrente deste, que pretende implementar a abertura e garantir o funcionamento do curso.

O principal argumento para a abertura do curso é o de propiciar melhor qualificação profissional aos docentes da Educação Básica (níveis fundamental e médio) do ensino público a partir de uma perspectiva de inserção, construção e ressignificação dos conteúdos ministrados, tendo por fundamento a relevância das temáticas. Dessa qualificação, poderiam decorrer maiores oportunidades de aumento salarial, uma vez que o curso poderia somar pontos para a progressão/promoção do profissional, a depender de seu plano de carreira.

A existência do projeto foi justificada por uma pesquisa exploratória sobre cursos de especialização existentes na região, que constatou a existência de especializações voltadas para áreas técnicas específicas, sendo raras as oportunidades de desenvolvimento profissional dirigida aos docentes. Visando formação mais ampla, a equipe de elaboração propôs um curso de caráter interdisciplinar, uma vez que a equipe do IFSP-SBV conta com a profissionais de áreas diversas e que contribuem diariamente para a construção de conhecimentos em Humanidades, seja: pela capacidade de agregar temas da comunicação visual ao uso de tecnologias (Informática); por

meio da interação entre aspectos vitais e a teoria literária (Ciências Biológicas) ou pela integração de pessoas com necessidades especiais e afins (Educação Física).

Demandas

Uma pesquisa sobre as demandas regionais, realizada pelo Prof. Vagner Luís da Silva junto à Diretoria Regional de Educação desta cidade, mostrou os dados consolidados dos inscritos para a atribuição de aulas em 2014. Nela, consta um total de 660 professores eventuais e titulares, das disciplinas de humanidades, dos ensinos fundamental e médio na região. Dessa forma, se o curso fosse oferecido somente aos licenciados dos cursos de Humanidades (Sociologia, História, Geografia, Letras, Artes e afins), poder-se-ia esperar grande procura pelo curso, uma vez que não há qualquer registro de curso de especialização, *público e gratuito*, para professores, nesta região administrativa.

Deve-se por em relevo a possibilidade deste curso de especialização atrair pessoas formadas em Direito, Administração, Jornalismo, Economia, Psicologia e outros bacharéis em Humanidades, o que estaria em sintonia com as demandas da conjuntura atual, uma vez que alguns bacharéis trabalham diariamente como docentes e necessitam de qualificação pedagógica.

2. METODOLOGIA

O curso ora proposto, de caráter interdisciplinar, além de servir à atualização de conhecimentos relativos às humanidades também visa à integração desses saberes, uma vez que a interdisciplinaridade, ao abarcar temáticas e conteúdos (sobre ciência, cultura e sociedade, como na especialização proposta), permite que recursos inovadores e dinâmicos sejam instrumentalizados.

Uma das metas específicas do projeto, portanto, é mostrar que tanto as barreiras epistemológicas quanto a falsa autonomia dos componentes curriculares não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimento novos (PAVIANI, 2008). Por esta razão, sugerimos uma abordagem interdisciplinar para o curso, cujas conexões entre os componentes curriculares serão estabelecidas por meio da compreensão das múltiplas causas (ou fatores) que intervêm sobre a realidade (FAZENDA, 2002).

Desse modo, cada um dos componentes curriculares – ciência, cultura e sociedade – oferecido ao longo de um semestre, poderá se integrar aos demais pelo desenvolvimento de um projeto comum que (1) surja das demandas dos professores em processo de formação inicial ou

continuada (como em nosso caso); (2) mobilize conceitos fulcrais relativos aos componentes, estabelecendo vínculos entre estes; (3) viabilize o surgimento de enfoques inovadores, por meio da superação de saberes fragmentados.

Por meio da demanda provável já estabelecida, estabeleceu-se o modo de oferta do curso, sua duração e metodologia para a definir a construção da matriz curricular do mesmo.

Embora aspectos específicos do curso não tivessem sido delineados, acordou-se que o curso de especialização seria ofertado de modo *integralmente presencial*, visto a importância do contato pessoal para o estreitamento dos vínculos pedagógicos a serem estabelecidos entre professores, destes com os alunos e entre os próprios estudantes, uma vez que a especialização prioriza as relações pessoais como forma de se construir um conhecimento mais amplo e duradouro.

Em seguida, a equipe de professores sugeriu um esboço de matriz curricular, com as disciplinas a serem ministradas, o número de aulas de cada uma delas e carga horária total do curso. Considerando-se que: (1) o Ministério da Educação (MEC) prevê uma carga mínima de 360 horas para os cursos de especialização; (2) a imensa maioria dos cursos ofertados pelas universidades privadas e públicas (e disponibilizados na internet) não chega a 500 horas, dividida em, no máximo, treze disciplinas; (3) o curso tivesse duração máxima de três semestres letivos; (4) cursos de quatro semestres deixam de ser atraentes, uma vez que muitos mestrados são concluídos nesse interregno de tempo; resolveu-se que o curso de especialização ora proposto tivesse uma duração de três semestres, nos quais os estudantes deveriam cumprir um total de doze disciplinas (nove obrigatórias e três eletivas), ou seja, *em média*, quatro componentes curriculares por semestre.

Como cada um dos componentes curriculares são ministrados em aulas duplas (de 100 minutos) por semana, cada qual teria uma carga semestral equivalente a 36 horas-aula (de 50 minutos) ou 30 horas (relógio), às quais se somariam 30 horas relativas à elaboração e redação do Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC), totalizando 390 horas, em formatação semelhante ao curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, oferecido pela Unicamp (GALLO NETTO, 2008). O Quadro 1 a seguir apresenta a formatação do curso em termos de distribuição de carga horária.

Quadro 1 - Distribuição da carga horária

SEMESTRE/DISCIPLINA	AULA/SEMESTRE/DISCIPLINA	TOTAL
3 semestres - 18 semanas	2 aulas/disciplina	36 aulas/semestre/disciplina

4 disciplinas/semestre 12 disciplinas (9 obrigatórias e 3 optativas)	36 aulas/semestre/disciplina 30 horas/semestre/disciplina	30 horas/semestre/disciplina 12 disciplinas = 360 horas Trabalho de conclusão de curso = 30 horas Total Geral = 360 horas de curso
--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1, pode ser observado um panorama da distribuição da carga horária com relação ao número de disciplinas obrigatórias e optativas; a relação entre o número de aulas por semestre por disciplina; e a composição da carga horária total do curso, que está dividida entre as disciplinas e o trabalho de conclusão de curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal resultado do projeto concerne à definição dos componentes curriculares obrigatórios e optativos visando à capacitação dos docentes por meio da *Especialização em Humanidades – Ciência, Cultura e Sociedade*.

Entre as nove disciplinas obrigatórias, o projeto prevê: (1) *Diversidade e inclusão*, focada na sensibilização dos estudantes para a temática das minorias, por meio de textos específicos (ADORNO, 1995); (2) *História da Arte*, sobre as manifestações artísticas ao longo da história da humanidade, utilizando a arte como ferramenta de comunicação e de expressão de sentimento, de valores, e de ideias (GOMBRICH, 1978; COLI, 1994); (3) *Dinamismo territorial no Brasil contemporâneo*, que versa sobre dinâmicas e processos socioespaciais contemporâneos no território brasileiro, como reestruturação produtiva, desconcentração industrial e guerra fiscal dos lugares (SANTOS e SILVEIRA, 2011); (4) *Política e ação coletiva no Brasil contemporâneo*, abordar temas e questões relacionados à atuação dos movimentos sociais e sindicais no Brasil, enfatizando a relação entre ação coletiva, política e mudança social (GOHN, 2008); (5) *Tecnologia e sociedade*, sobre o impacto da tecnologia no cotidiano dos indivíduos, abordando a relação entre os produtos tecnológicos e a sociedade, dinamizando novos padrões culturais ou transformando o contexto das relações humanas (CASTELLS, 2012); (6) *Teorias científicas e ideologia*, cuja meta é identificar a utilização de teorias científicas, baseadas em aspectos evolutivos, genéticos e sociobiológicos, na arquitetura ideológica de correntes políticas;

(7) Literatura e História, que pretende reconhecer os discursos literário e historiográfico como representações culturais, apresentar correntes da teoria literária e sua relação com a historiografia, identificando a literatura como parte da formação histórica e social (LUKÁCS, 1968); (8) Competência informacional e redação científica, desenvolver habilidades para a produção de gêneros acadêmicos (projetos, relatórios, artigos, etc.), apropriando-se de recursos linguísticos para a composição da macroestrutura da tipologia textual argumentativa, e dominando aspectos microestruturais responsáveis pela coesão, coerência e gramática textuais (MARCONI e LAKATOS, 2010); (9) Estado, economia e sociedade no mundo contemporâneo, cuja meta seria abordar a História da crise de 1929 até os tempos mais recentes, enfatizando os temas políticos e econômicos (SILVA, 2014).

Além dos nove componentes curriculares obrigatórios, o aluno deverá cursar três disciplinas optativas, entre as seguintes opções: (10) Manifestações artísticas e corporais da cultura popular, pretende estudar a ocorrência de manifestações artísticas na cultura popular, bem como suas origens culturais, econômicas e políticas, reconhecendo as implicações culturais sobre as desigualdades; (11) Didática do ensino superior, que propicia um aporte pedagógico ao curso, sendo de fundamental importância aos não licenciados; (12) As cidades brasileiras, entender as relações entre a cidade e o urbano, bem como as relações cidade-campo e os aspectos gerais da urbanização brasileira; (13) Trabalho, economia e sociedade, sobre as abordagens clássicas e contemporâneas da Sociologia do Trabalho, versando sobre as transformações do capitalismo e impactos nas relações trabalhistas, com temas como reestruturação produtiva, mudanças tecnológicas e afins; (14) A questão identitária na literatura, que visa compreender como a questão da identidade, abordada a partir de ampla perspectiva, é construída no universo literário, buscando entender os parâmetros que estabelecem a pertença inerente a cada esfera identitária, reconhecendo as dimensões híbridas e ambíguas dos textos literários; (15) Contatos literários na América Latina, que se apropria de conceitos teórico-metodológicos da literatura comparada, utilizando-os na leitura de obras literárias latino-americanas e identificando suas especificidades; (16) Inglês para fins acadêmicos, que proporciona aos alunos a proficiência em Inglês necessária para continuar sua formação acadêmica em nível de pós-graduação, porque os capacita a ler e escrever textos científicos em inglês; (17) Argumentação e retórica, visando estudar sobre a argumentatividade na linguagem: da retórica aristotélica aos estudos contemporâneos, focalizando a teoria da argumentação no discurso ou Nova Retórica, mediante análise de textos de diferentes gêneros discursivos (18) Estado, economia e sociedade no Brasil contemporâneo,

abordando a história do Brasil de 1945 em diante, apresentando a dinâmica econômica e política no período.

No Quadro 2, apresenta-se a disposição dos componentes curriculares obrigatórios (sinalizados em amarelo) e optativos (grifados em cinza).

Quadro 2 - Distribuição das disciplinas

PROFESSOR(A)	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Profa. Ms. Camila Tenório Cunha (Educação Física)	1 Diversidade e inclusão	10 Manifestações artísticas e corporais da cultura popular
Profa. Ms. Fabiana Leite Rabello Mariano (Artes)	2 História das artes	11 Didática do ensino superior
Prof. Ms. Elias Mendes Oliveira (Geografia)	3 Dinamismo territorial no Brasil contemporâneo	12 As cidades brasileiras
Profa. Ms. Ellen Gallerani Correa (Sociologia)	4 Política, democracia e cidadania	13 Trabalho, economia e sociedade
Prof. Ms. Gustavo Aurélio Prieto (Informática)	5 Tecnologia e sociedade	
Prof. Ms. Lincoln Amaral (Biologia)	6 Teorias científicas e ideologia	14 A questão identitária na literatura
Prof. Ms. Robson Batista dos Santos Hasmann (Letras)	7 Literatura e História	15 Contatos literários na América Latina
Profa. Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues (Linguística)	8 Competência informacional e redação científica	16 Inglês para fins acadêmicos
		17 Argumentação e retórica
Prof. Ms. Vagner Luis	9 Estado, economia e	18 Estado, economia e sociedade

da Silva (História)	sociedade no mundo contemporâneo	no Brasil contemporâneo
---------------------	----------------------------------	-------------------------

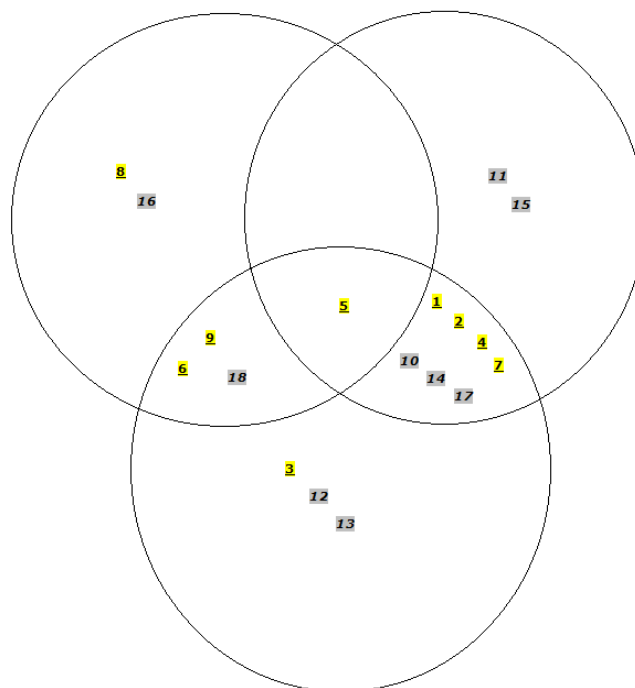
Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 2, estão elencados os nomes dos docentes responsáveis pelas disciplinas e suas respectivas áreas de formação, bem como a distribuição das disciplinas a eles designadas nas categorias obrigatórias e optativas.

A Figura 3 a seguir apresenta a intersecção entre as áreas contempladas no curso de Especialização – Ciência; Educação e Cultura; e Sociedade. Como a proposta do curso é interdisciplinar, esse panorama permite não só perceber a dimensão das interfaces do curso proposto, mas também quantificar as disciplinas nas áreas e nas suas intersecções. Segundo Aboelela et al (2007), interdisciplinaridade refere-se a qualquer estudo ou grupo de estudos realizados por acadêmicos de duas ou mais disciplinas distintas. A pesquisa interdisciplinar, segundo os autores, baseia-se em um modelo conceptual que relaciona ou integra arcabouços teóricos dessas disciplinas, delinea uma composição e/ou metodologia que não esteja limitada a uma área específica apenas, mas que requer o uso de perspectivas e habilidades das disciplinas envolvidas nas múltiplas fases do processo de pesquisa.

CIÊNCIA

EDUCAÇÃO E CULTURA



SOCIEDADE

Figura 3 – Intersecção das áreas

Fonte: Elaboração própria.

Os números dispostos nos três eixos do curso, representados pelas circunferências, referem-se às disciplinas enumeradas no Quadro 2. Os números grifados em amarelo correspondem às disciplinas obrigatórias e os grifados em cinza, às optativas.

No eixo “Ciência”, estão duas disciplinas: *Competência informacional e redação científica e Inglês para fins acadêmicos*. Em “Educação e Cultura”, há também duas disciplinas: *Didática do ensino superior e Contatos literários na América Latina*. Em “Sociedade”, encontram-se três disciplinas: *Dinamismo territorial no Brasil contemporâneo; As cidades brasileiras; e Trabalho, economia e sociedade*.

Temos, assim, na intersecção “Ciência; Educação e Cultura; e Sociedade”, apenas uma disciplina: *Tecnologia e Sociedade*. Na intersecção “Ciência e Sociedade”, três disciplinas: *Teorias científicas e ideologia; Estado, economia e sociedade no mundo contemporâneo; e Estado, economia e sociedade no Brasil contemporâneo*. Na intersecção “Educação e Cultura e Sociedade”, sete disciplinas: *Diversidade e inclusão; História das artes; Política, democracia e cidadania; Literatura e História; Manifestações artísticas e corporais da cultura popular; A questão identitária na literatura; e Argumentação e retórica*.

Entre as 18 disciplinas oferecidas, sete estão nos eixos específicos, enquanto onze estão nas intersecções.

Outro resultado obtido das discussões para a redação do projeto pedagógico do curso foi a apresentação de uma estratégia de prospecção de alunos. Foi discutida e aprovada, na reunião de 04 de Março de 2015, a realização de um Curso de Extensão de mesmo título, abordagem e público-alvo. O projeto de extensão foi redigido e entregue à Coordenação de Extensão do câmpus. A proposta é de um curso de 40 horas, durante 10 semanas, que ocorrerá nas sextas-feiras à noite, para 25 vagas. Durante esse tempo, cada professor irá ministrar uma disciplina à sua escolha, de preferência uma entre as obrigatórias. O processo seletivo será realizado mediante o cumprimento dos pré-requisitos quanto à formação acadêmica dos estudantes e a apresentação de uma carta de interesse, justificando-se o ingresso no curso. Esse curso de extensão tem previsão de ocorrer no segundo semestre de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao definir os componentes curriculares do curso de especialização, os professores puderam refletir também sobre o processo de formação inicial de professores. As discussões sobre o curso de especialização foram profícuas e acarretaram na estruturação aqui brevemente descrita. As reuniões, cujas atas formaram a base teórica deste trabalho, mostraram que os componentes curriculares – que visam a atualização e a capacitação de profissionais do magistério – devem estar em acordo com as demandas apresentadas pelos professores da Educação Básica da região para atender suas necessidades de atualização.

Em Freire (1977:93) lemos que “De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. Desse modo, as demandas apresentadas pelos estudantes do Curso de Especialização em Humanidades: Ciência, Cultura e Sociedade devem sobretudo atender à necessidade de viabilizar as relações entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ABOELELA, S. W., LARSON, E., BAKKEN, S., CARRASQUILLO, O., FORMICOLA, A., GLIED, S. A., HAAS, J., GEBBIE, K. M. Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature. In: **Health Services Research**, 2007. n. 42, pp. 329–346. doi: 10.1111/j.1475-6773.2006.00621.x. Disponível em: <<http://www.hsph.harvard.edu/trec/about-us/definitions/>>. Acesso em: 13 Maio 2015.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2012 (volume 1).

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

FAZENDA, I.C.A. **A interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALLO NETTO, C. Os primeiros passos da ciência. E a ciência nos primeiros passos. **Jornal da Unicamp**, ano XXIII, nº 408, 8-14 de setembro de 2008, pp. 6-7.

GOHN, M.G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.

LUKÁCS, G. Narrar e descrever. In: **Ensaio sobre literatura**. 2ª. ed. Leandro Konder (trad.) São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2011.

SILVA, V. L. Impressões da contemporaneidade: mercado, finanças, crise e o mundo do trabalho. **Rev. Inter. Interdisc. InterThesis**, v.11, n.1, pp. 276-300, jan.-jul. 2014.

A POESIA PROMOVEDO O TRABALHO INTEGRADO E COLABORATIVO NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Regina Aparecida Berardi Osório – Univ Aveiro/Portugal - regina.osorio@ua.pt

Filomena Rosinda de Oliveira Martins – Univ Aveiro/Portugal - fmartins@ua.pt

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação-ação, realizada em dois ciclos, que teve como objetivo avaliar a potencialidade da poesia associada à integração curricular e ao trabalho colaborativo, no desenvolvimento de propostas de formação inicial e continuada de professores. Tivemos como motivação contribuir para a discussão sobre a mudança do paradigma que ainda inspira os modelos de formação docente e para o resgate da atividade poética em sala de aula.

O projeto de investigação que previa a construção colaborativa e a implementação de um projeto interdisciplinar de poesia, em classes dos Ensinos Fundamental e Médio, desenvolveu-se em uma escola pública do estado de São Paulo e contou com a participação de professores de diferentes disciplinas, um coordenador pedagógico, estagiários do curso de Letras de universidades privadas, além da investigadora. Baseou-se em duas questões principais: i) Qual é a viabilidade de articulação entre a formação inicial e a continuada de professores, através da construção e implementação colaborativa de um projeto interdisciplinar de poesia? ii) De que forma o trabalho colaborativo pode impactar na transformação da prática educativa?

Para chegarmos às respostas a essas questões, foi necessário recorrer à análise das opiniões e concepções que os professores e os estagiários, protagonistas do projeto, possuem sobre prática pedagógica e sobre desenvolvimento profissional, as quais foram expressas nas entrevistas semiestruturadas de avaliação realizadas após o encerramento de cada ciclo da investigação-ação.

Constituíram-se componentes importantes, nesse processo analítico, a reflexão sobre: a prática pedagógica; o trabalho colaborativo; a construção coletiva de projetos promovendo a integração e a interação, entre professores e entre professores e estagiários, proporcionando a interdisciplinaridade; e a abordagem da poesia, não só nas aulas de línguas, mas em diferentes disciplinas do currículo escolar.

Para a elaboração desta proposta de investigação, partimos de alguns pressupostos teóricos que vêm apontando a inadequação dos modelos de formação de professores que ainda são praticados, na visão de diversos autores que se têm debruçado em pesquisas sobre programas de formação, sobretudo nas três últimas décadas. Em Portugal, autores como Alarcão (1996; 2000), Nóvoa (1995; 2009), Sá-Chaves (2002), entre outros, vêm desenvolvendo pesquisas nesse campo. No Brasil, esses estudos têm sido aprofundados por autores como: Gatti; Barreto (2009), Marques (2003), Pimenta; Lima (2011), entre outros. De acordo com os estudos publicados, os programas de formação, em geral, não têm sido capazes de atender às necessidades que emergem de uma nova configuração social. Torna-se necessário, hoje, educar para a incerteza e a mutabilidade, o que só parece ser possível com a atuação de professores que exerçam uma prática reflexiva, criativa, transformadora e emancipatória (ALARCÃO; TAVARES, 2003; FREIRE, 1996; PIMENTA, 2011; SCHÖN, 1983; VIEIRA, 2009).

Por isso, na busca de um caminho que contemplasse esse novo cenário, propusemos uma investigação-ação apoiada em três grandes eixos: i) a formação de professores ii) a integração curricular; iii) a poesia e a abordagem da poesia.

Encontramos fundamentação teórica em Tardif; Lessard (2005); Shulman (1986); Gauthier *et al.* (1998), entre outros, que defendem, nas propostas de formação docente, o reconhecimento dos saberes produzidos pela atividade docente, ou seja, a *epistemologia da prática* (TARDIF, 2002). Baseamo-nos também em Schön (1983), para quem somente a prática pedagógica pautada pela reflexão “na e sobre a ação” pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente tornando os professores verdadeiramente sujeitos da ação educativa, para que exerçam a autonomia, mesmo que relativa, de que dispõem, visando à reversão de um cenário de incertezas que hoje se apresenta (NÓVOA, 2009).

No Brasil, naquilo que se refere à formação inicial de professores, os autores têm constatado a prevalência de programas de formação defasados, com a manutenção de currículos inadequados, redutores, retrógrados, que vêm alimentando a dissociação teoria-prática ao longo de décadas, dificultando, assim, a formação de um novo profissional de educação que deveria, ao mesmo tempo, corresponder às exigências do mundo contemporâneo e ter criticidade suficiente para não se deixar envolver pela ideologia dominante, exercendo sua profissão voltada à defesa da transformação social (PIMENTA, 2011). Os estágios supervisionados, realizados pelos futuros professores, que deveriam articular o conhecimento teórico à prática de sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2011; MARQUES, 2003), mostram-se desarticulados e pouco contribuem para a formação holística docente.

Como consequência das deficiências observadas na formação inicial, diversos autores apontam equívocos na conceituação da formação continuada que, de acordo com Gatti (2008), é encarada, na maioria das vezes, como uma necessidade de complementação da formação inicial e por isso tem suas iniciativas reduzidas a cursos e atividades afins, que são oferecidos aos docentes visando a minimizar tais deficiências, através de “programas compensatórios [...] realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior”, perdendo assim seu caráter de “atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento” (p. 58), sendo tratada como “remédio para todos os males escolares” (SOUZA, 2006), sem que se leve em consideração as reais necessidades das escolas e de seus profissionais.

Assim, essa prática reflexiva que se busca, e que Freire (1987) chama “educação problematizadora”, corporiza-se em um processo dialógico, na integração curricular (PACHECO, 1996; ALONSO, 1998), proporcionada pelo trabalho colaborativo (ANDRADE; PINHO, 2010; LIMA, 2002) e pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares (FAZENDA, 1998; GALLO, 2000; POMBO; GUIMARÃES; LEVY, 1993). Nesse processo, a discussão coletiva do currículo escolar, de acordo com Lima (2002), pode contribuir para a criação de uma cultura de colaboração entre os docentes, rompendo-se definitivamente com o individualismo dominante, uma vez que o currículo escolar, como “conjunto das aprendizagens pretendidas” (ROLDÃO, 2000), não pode ser pensado unicamente por técnicos dos órgãos centrais ou construído e desenvolvido pelos professores individualmente, mas deve constituir-se em um processo coletivo, discutido e gerido pela equipe escolar, de forma coesa e integrada (SACRISTÁN, 2000).

Visando, então, a uma prática pedagógica ressignificada e à integração curricular, encontramos, na poesia, o elemento motivador e articulador, que, num desafio às diferentes disciplinas do currículo, apresentou-se, em nosso projeto de investigação, como uma possibilidade de integrar professores de diferentes áreas do conhecimento e estagiários em torno de um mesmo projeto educativo, demonstrando as potencialidades de um modelo de formação que privilegia o protagonismo docente, vindo a reafirmar a necessidade de se repensar os programas de formação inicial e continuada de professores, ainda calcados numa racionalidade técnica, que encara os docentes como meros cumpridores de programas (PIMENTA, 2011; SÁ-CHAVES, 2002).

A opção pela poesia como articuladora da proposta interdisciplinar vem do reconhecimento de sua potencialidade para o desenvolvimento de competências essenciais aos professores, e também aos alunos, uma vez que o texto poético contribui para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade (JEAN, 1989) e da formação humanista dos sujeitos (PEREIRA;

ALBUQUERQUE, 2004), ampliando o conhecimento que se tem do mundo (interior e exterior), ao promover o contato com diferentes formas de pensamento. Sua contribuição no desenvolvimento de competências linguísticas, entre elas a fluência na leitura e na escrita, necessárias à construção de novos conhecimentos, desde os primeiros anos do Ensino Básico (FRYE; TRATHEN; SCHLAGAL, 2010), é também inegável.

Apesar de encontrar-se ainda um tanto distante da sala de aula (GEBARA, 2002; LAJOLO, 2001), a poesia, por seus aspectos estéticos, metafísicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos (MOISÉS, 2012), entre outros, associada ao trabalho colaborativo e à interdisciplinaridade, apresenta potencial para promover a articulação entre a formação inicial e a continuada, inspirando o protagonismo docente e a prática pedagógica reflexiva, condições fundamentais para a transformação educacional pretendida, devendo, por isso mesmo, ser reintegrada ao processo de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do projeto de investigação, que teve como objetivo compreender e avaliar as possibilidades de articulação entre a formação inicial e a continuada, a fim de contribuir para a transformação da prática pedagógica visando torná-la reflexiva, criativa, transformadora e emancipatória (ALARCÃO, 1996; 2000; FREIRE, 1996; PIMENTA, 2011; VIEIRA, 2009), elegemos, como metodologia de trabalho, o paradigma qualitativo (ANDRÉ, 2007; BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 2005), pela necessidade que sentimos de “compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 265), e optamos pela investigação-ação colaborativa (AMARO, 2013; LATORRE, 2003; THIOLENT, 2005), que Pimenta (2011) denomina *pesquisa ação crítico-colaborativa*, como método investigativo.

Recorremos à análise de conteúdo do material coletado (BARDIN, 2000) que, ao final, nos permitiu avaliar a relevância do projeto idealizado. Esse material relevante de estudo permitiu-nos aceder ao conhecimento das diferentes crenças que permeiam o processo educativo mostrando-nos, assim, a importância do investimento no trabalho colaborativo como forma de (des/re)construir o conhecimento pedagógico, melhor maneira de desenvolver a formação continuada e articulá-la com a formação inicial.

A investigação-ação, projetada para dois ciclos (2012-2013), iniciou-se no primeiro semestre letivo de 2012 e desenvolveu-se em fases, conforme figura abaixo:

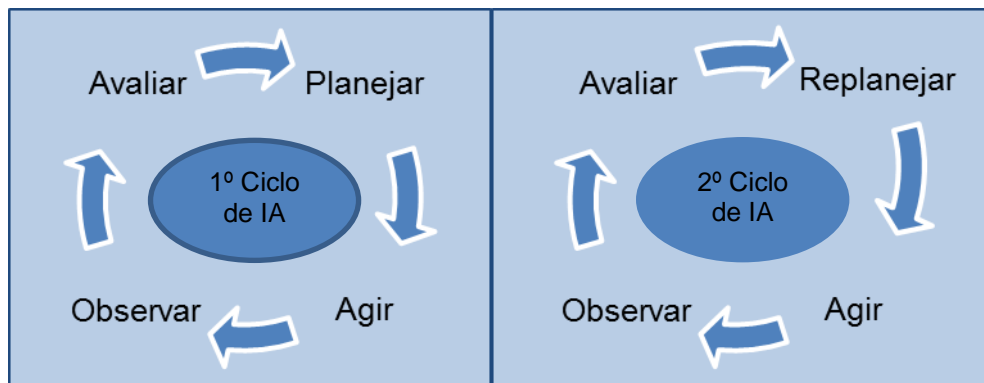


Figura 1. Fases da investigação-ação – 2012/2013 (adaptado de CARR; KEMMIS, 1986, *apud* LATORRE, 2003)

A 1ª fase da investigação, iniciada em fevereiro de 2012, com a realização de oficinas de formação, contou com a participação de estagiários de Letras, de todos os professores e do coordenador pedagógico de uma escola pública estadual, de São Paulo, onde se desenvolveu o projeto de formação. Os temas abordados nas oficinas, definidos após consulta prévia aos participantes, foram: i) “A arte na construção do conhecimento – uma contribuição das neurociências”; ii) “Um estudo teórico/prático de poesia”; e iii) “O processo de criação poética”. Ao término de cada oficina, foi possível constatar a relevância dos referidos temas quanto às expectativas dos docentes e estagiários presentes, uma vez que todas as oficinas foram avaliadas positivamente.

Essa mesma fase contemplou as reuniões entre os participantes do projeto (seis professores de diferentes disciplinas, alunos estagiários e a investigadora) para a construção do projeto interdisciplinar de poesia, implementado em uma sala do 9º ano, do Ensino Fundamental.

Durante o processo de elaboração da proposta de atividades para a sala de aula, foi realizado um diagnóstico, através de um questionário dirigido aos 27 alunos, participantes do projeto, para que se pudesse conhecer melhor suas concepções sobre temas relacionados ao preconceito e à discriminação, uma vez que os professores observavam neles, além do desinteresse pelas atividades propostas e comportamentos inadequados em sala de aula, atitudes preconceituosas em relação a alguns colegas. As respostas a esse questionário, aplicado durante a aula de Matemática, permitiram ao grupo eleger, para o projeto, um dos temas curriculares transversais: a “Pluralidade cultural” (previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais), delimitando-o aos “Aspectos da Cultura Afro-Brasileira”, conteúdo curricular obrigatório, de acordo

com a legislação brasileira (Lei 10.639, de 2003). Esse tema, além de permitir aprofundar a discussão sobre as questões relacionadas ao preconceito racial, possibilitou ampliar o conhecimento sobre a cultura de povos de África que contribuíram para a formação da cultura do povo brasileiro, especialmente de países como Angola e Moçambique.

Essa proposta foi submetida à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo sob o título “A poesia na pluralidade cultural”. Foi aceita e aprovada em julho de 2012 e recebeu recursos para atividades previstas, entre elas a visita dos alunos e professores ao Museu da Língua Portuguesa e publicação da produção escrita dos alunos após a conclusão das atividades de sala de aula.

A seguir, teve início a 2ª fase do projeto com o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Os professores, juntamente com estagiários, tentaram compatibilizar horários e administrar o tempo para o cumprimento das atividades curriculares obrigatórias.

Além da visita ao Museu da Língua Portuguesa, que provocou, principalmente nos alunos, motivação para sua participação no projeto de poesia, houve ainda o encontro dos alunos com um poeta da cidade, que os levou a perceber as diferentes possibilidades de elaboração do poema e como ocorre a criação poética; foi também dinamizada uma oficina de poesia que motivou os alunos a criarem seus poemas a partir de temas e palavras por eles definidos.

As atividades em sala de aula, desenvolvidas nas diferentes disciplinas, principalmente Português, História, Geografia, Inglês e Arte, proporcionaram inicialmente aos alunos a oportunidade de entrar em contato com diversas obras de poetas brasileiros e estrangeiros (Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Vinicius de Moraes; os portugueses António Gedeão, Eugénio de Andrade, Fernando Pessoa; os africanos José Craveirinha, Noémia de Sousa, Rui Knopfli; o chileno Pablo Nerunda, entre outros), em busca de poemas que explorassem o tema do projeto (a diversidade cultural). A seguir, os alunos puderam, com os novos conhecimentos, nos componentes curriculares já mencionados, produzir seus próprios poemas, que foram compilados numa publicação e apresentados a toda escola, no encerramento do ano letivo, em forma de varais de poesia e também declamados pelos autores.

Na 3ª fase, as reuniões de avaliação ocorreram paralelamente às atividades de sala de aula (2ª fase), quando se teve a oportunidade de replanejar as ações. E a 4ª e última fase ocorreu logo após o término das atividades do projeto, com a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, apoiadas por um guião (roteiro), com vistas ao levantamento de aspectos positivos e negativos do trabalho desenvolvido. Os resultados dessa avaliação individual, somados aos obtidos na avaliação coletiva realizada logo em seguida, constituíram-se em material fundamental ao replanejamento das ações do 2º ciclo da investigação-ação, que ocorreu

no primeiro semestre de 2013, com os mesmos professores participantes da primeira edição e com novos estagiários. Ao final do 2º ciclo, houve nova avaliação dos resultados.

As questões apresentadas aos entrevistados, ao final dos dois ciclos, basearam-se nos objetivos propostos e em categorias pré-estabelecidas, a partir dos eixos do projeto de formação: i) contribuições do projeto à prática pedagógica; ii) trabalho colaborativo e interdisciplinaridade; iii) estágio supervisionado; iv) poesia; v) avaliação dos participantes.

Através da análise de conteúdo das respostas obtidas, conseguimos perceber, nas opiniões expressas pelos sujeitos em relação à sua participação no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de poesia, o impacto causado sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos alunos, bem como os consensos e as divergências que, detectadas, nos permitiram reconhecer os acertos e falhas que o projeto apresentou.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos mudanças, embora pequenas, do 1º para o 2º ciclo desta investigação. O tempo destinado ao 1º ciclo foi maior e isso proporcionou a realização de diversas ações, começando pelo curto, mas intenso ciclo de formação (as três oficinas realizadas nos meses de março e abril de 2012); o tempo disponível para a construção do projeto em parceria com os sujeitos foi maior, uma vez que este somente teve efetivamente início, em sala de aula, no mês de setembro de 2012, sendo concluído em novembro desse mesmo ano. Nesses meses, embora os encontros entre professores e estagiários não tenham sido frequentes, foram em maior número, o que permitiu um entrosamento maior.

As atividades entre apresentação da nova proposta, definição da turma de alunos, definição de tema para a nova fase, construção e implementação da proposta ocorreram em menos de 4 meses (de março a junho de 2013). Nesse período, houve ainda uma quebra no desenvolvimento do trabalho por causa da greve de professores, deflagrada em abril de 2013 e que durou cerca de um mês.

Quanto à abordagem do texto poético em sala de aula, principalmente no 2º ciclo da investigação-ação, ficou evidente o reconhecimento de aspectos relevantes para a formação dos alunos, como o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão dos sentimentos e o conhecimento do mundo que ela possibilita.

A mudança na prática pedagógica, ainda que pequena, foi notada na busca de novas estratégias de trabalho que afloraram mais intensamente no 2º ciclo: a adoção e o

reconhecimento da importância do trabalho em grupo, a pesquisa orientada, a flexibilização das atividades propostas, que proporcionaram o interesse e a intensificação da produção dos alunos. O envolvimento dos professores (aqui mencionados com nomes fictícios) refletiu-se no comportamento desses alunos, que passaram a envolver-se também no projeto, como relata a professora Dayse: *“achei boa a participação [dos alunos]. Entenderam a proposta... perceberam o trabalho coletivo”*, assim como a professora Glória: *“os alunos levam mais a sério, respeitam mais e eles veem que é uma coisa que dá resultado no final, isso é bom, porque houve um desenvolvimento do processo... criativo todo”*, e o professor Carlos: *“Houve sim [aprendizagem]. Eles escreveram, eles produziram bastante com os professores em geral”*.

Apesar de alguns sujeitos ainda afirmarem a impossibilidade de intervenção sobre a proposta curricular, na sua opinião, pré-estabelecida e obrigatória, praticamente todos encontraram formas de flexibilizá-la, caso contrário não teria sido possível o desenvolvimento, mesmo que parcial, da proposta do projeto.

Essas mudanças promoveram a consolidação e a aprovação da proposta do trabalho coletivo, assim como da integração curricular, pela transversalidade conseguida.

A pesquisa também exerceu papel importante e relevante para o desenvolvimento profissional, como afirma a coordenadora pedagógica Heloísa: *“Tiveram [os alunos] que fazer pesquisa, tiveram que debater, tiveram que escrever, refazer, né... desenharam... foi ‘show de bola’, porque eles adoraram esse processo”*, assim como a professora Maria: *“[com] poesias, poetas... houve um trabalho de pesquisa tanto os professores quanto os alunos”*. Destacamos também a produção de poemas em Inglês que, de acordo com a professora Dayse, foi sua primeira experiência nesse campo: *“Elaborar um poema com eles [os alunos], em Inglês [...] trabalhar com a didática da poesia, coisa que não era comum”*.

Tendo em vista o interesse despertado pelo projeto em professores de outras disciplinas, que não a de Português, o resgate da poesia em sala de aula talvez não tivesse sido possível sem a inserção da proposta interdisciplinar. O texto poético, representado pelo poema ou pela letra de uma música, provocou o interesse em professores e futuros professores que sequer conheciam sua beleza e potencialidade didático-pedagógica. Como afirma a professora Maria: *“acho que a escola perdeu um pouco o foco de se trabalhar a poesia [como também afirmam Gebara (2002), Jean (1989), Lajolo (2001), entre outros] ... e nós resgatamos com esse projeto”*.

Foi possível perceber-se também a potencialidade do trabalho colaborativo e da integração curricular na promoção da prática pedagógica reflexiva, pois a interatividade ocorrida proporcionou

o despertar para o processo de ação-reflexão-ação, inclusive a dos alunos que, segundo alguns sujeitos, acabaram por perceber a interdependência disciplinar.

Constatamos, ainda, ao final do 2º ciclo, alguns avanços: o reconhecimento por parte dos docentes da capacidade que os alunos têm de contribuir para o processo de ensino/aprendizagem (BEANE, 2003); a aprovação e o reconhecimento da própria capacidade, e também a dos alunos, de desenvolver atividades com projetos como estratégia didática para construção de conhecimentos e ainda como aperfeiçoamento da prática pedagógica (ALARCÃO, ANDRADE; SANTOS, 2008; HERNANDES; VENTURA, 1999); o recurso à pesquisa, apontada pelos participantes como necessária ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula (tanto dos professores quanto dos alunos), momentos necessários ao aprofundamento do conhecimento teórico (NÓVOA, 1992); a importância atribuída ao entrosamento, à interação entre os docentes, proporcionados pelo desenvolvimento do projeto interdisciplinar através de trabalho coletivo e colaborativo (ANDRADE; PINHO, 2010; FULLAN; HARGREAVES, 2001; NÓVOA, 1995); a humildade intelectual apontada por um dos professores como um requisito ao trabalho em equipe; a valorização da participação de estagiários (PIMENTA; LIMA, 2011); o enfrentamento dos medos e a superação dos desafios, claramente percebido na fala da uma professora de Inglês: *“Quanto à poesia... fiz pela primeira vez,... perdi o medo, talvez eu tenha... agora... mais confiança, segurança para aplicar a poesia... foi um desafio [...] mas que deu satisfação... gostei do resultado”*.

Foi possível, assim, constatar, como defendem Shulman (1986), Tardif; Lessard (2005), Zeichner (1993), entre outros, que o trabalho desenvolvido na própria unidade escolar, de forma coletiva, proporciona a problematização do contexto e favorece a tomada de decisões; os docentes passam a refletir com mais criticidade a sua prática na medida em que se sentem responsáveis por contribuir com os parceiros de trabalho. Essa reflexão que se dá, de forma individual e coletiva, tende a enriquecer significativamente e a promover permanentemente o desenvolvimento profissional. Pudemos perceber isso nas afirmações de Carlos: *“eu queria até que ele [o projeto] continuasse, porque a gente percebeu a diferença que foi da... primeira turma que participou e depois a segunda, houve uma evolução”*, e de Glória: *“por ser o segundo a ser desenvolvido, ficou bem mais fácil... foi só para acrescentar mesmo, somar... e isso foi importante, né, com a sua ajuda, com a ajuda dos colegas, a gente conseguiu”*.

Esse resultado foi proporcionado pela interação havida entre o grupo durante todo o processo vivenciado, como se pode observar na fala de Carlos: *“tivemos sim um relacionamento e uma participação interessante no projeto [...] estarmos juntos, assim, pra discutir, pra discussão,*

né... muito importante”, e também de Glória: “houve respeito por parte deles [dos colegas] e uma união maior do que a do início... eu senti que... nós estávamos bem mais unidos do que no início do projeto”.

Apesar disso, percebemos a persistência, por todas as limitações já apontadas, de um isolamento docente que obriga os professores a um individualismo que em nada favorece o seu desenvolvimento profissional. A forma como a escola ainda se encontra organizada dificulta os encontros necessários às discussões e planejamentos coletivos; as ATPCs não são suficientes e não garantem a participação de todos. Assim, a maior queixa dos docentes é a falta de tempo disponível para a elaboração de projetos colaborativos e integrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao final do projeto de investigação, desenvolvido através da investigação-ação, em dois ciclos, chegamos a algumas considerações a respeito da viabilidade de ações de formação através de projetos interdisciplinares, a partir das manifestações dos sujeitos desta investigação:

- A concordância sobre a importância do trabalho de formação no próprio contexto escolar, desde que sejam oferecidas as condições necessárias para isso;
- A necessidade de reorganização dos tempos escolares, como propõem Fusari (2011); Arroyo (2000), entre outros;
- O espaço previsto em calendário escolar para que seja reservado tempo suficiente, além das ATPCs, para planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos (Fusari, 2011).
- O protagonismo dos alunos através de sua maior participação na definição e construção dos projetos (Beane, 2003).
- A manutenção da interdisciplinaridade através da implementação de projetos interdisciplinares permanentes, previstos no currículo escolar, como forma de aperfeiçoá-los.
- A humanização das relações interpessoais, como propõem Pimenta; Lima (2011);
- A parceria escola-universidade, com maior integração entre coordenador da universidade-professor da Educação Básica-estagiário.
- Melhor gestão curricular com a superação da passividade no tratamento do currículo escolar e com o rompimento do conformismo docente.

Trata-se, como vimos, de um processo gradativo e lento, impossível concluir em tão pouco tempo e com tantos obstáculos a superar. Há ainda, e por isso, um longo caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.

ALARCÃO, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; SANTOS, Leonor. A aprendizagem por projecto na formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 210-216, set./dez, 2008.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALONSO, Maria Luisa. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola**. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. 1998. 460p. Tese (doutorado em Currículo e Metodologia). Braga: Universidade do Minho.

AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In: ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. (orgs.). **Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo**. Perspectivas a partir de um projecto. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Traduzido por João M. Paraskeva. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul/dez, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRYE, Elizabeth M.; TRATHEN, Woodrow; SCHLAGAL, Bob. Extending Acrostic Poetry Into Content Learning: A Scaffolding Framework. **The Reading Teacher**, v.63, n.7, p. 591–595, 2010.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luísa Helena (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (Orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GATTI, Bernadette. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr, 2008.

GATTI, Bernadette; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEBARA, Ana. **A poesia na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho** – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

KORTHAGEN, Fred. Making teacher education relevant for Practice: the pedagogy of realistic teacher education. **ORBIS SCHOLAE**, v.5, n.2, p. 31–50, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LATORRE, Antonio. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Jorge de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas** - Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação**. 4ª ed. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2003.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária** – Poesia e Prosa. São Paulo: Cultrix, 2012.

NÓVOA, António (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**. Imagens do futuro presente. Lisboa. Educa, 2009.

PACHECO, José. **Currículo: Teoria e Práxis**. 22. Porto: Porto Editora, 1996.

PEREIRA, Maria; ALBUQUERQUE, Maria de Fátima. Caminhos da Criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da Poesia. In: SÁ, Maria Helena; ANÇÃ, Maria Helena; MOREIRA, António (coord.). **Transversalidade em didáctica das línguas - Estudos temáticos 2** – Universidade de Aveiro, p. 103-115, 2004.

PIMENTA, Selma. Pesquisa-ação crítico-colaborativa. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia (orgs.). **Pesquisa em educação** – Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa. **A interdisciplinaridade** – Reflexão e Experiência. Lisboa: Texto Editora, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular** – Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel. (org.) **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. **A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis**. 2002.

564 p. Tese Doutorado em Supervisão de Professores) – Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Universidade de Aveiro, Portugal.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who Understand: Knowledge Growth. **Teaching. Educational Research**, v. 17, n.1, p. 4-14, 1986.

SOUZA, Denise. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, set/dez, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes Ltda, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação e Sociedade**, v.29, n.105, p.197-217, jan./abr, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. 3ª ed. Tradução de A.J.Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

FORMAÇÃO CONTINUADA: AS INFLUÊNCIAS DO PROJETO “VEREDAS” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFESSORAS DE CRECHE.

Andressa de Oliveira Martins – UFSCar - martinsandressa27@yahoo.com.br

Márcia Regina Onofre – UFSCar –mareonf@yahoo.com.br

FAPESP

1.INTRODUÇÃO

Este estudo é resultante das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (CNPq), e do Projeto de Extensão “VEREDAS”: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de educação infantil de São Carlos/ SP.

O eixo central das discussões dos grupos norteia-se pela busca compartilhada de entendimento dos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e educacionais que refletem na construção e ressignificação da identidade profissional dos docentes em formação e em exercício.

O Projeto de Extensão “Veredas” consolidou-se na tentativa da construção de uma parceria entre universidade e rede, defendendo a concepção de que a função docente como uma “tarefa de grupo”, parece ser a melhor saída ou resposta ante as pressões sociais e novas demandas que vêm cooperando para um quadro de sobrecarga, exaustão e desvalorização docente.

Para efeito deste estudo, partimos principalmente, das discussões que vem sendo, colaborativamente, propostas junto a esse grupo (Projeto Veredas) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos desde agosto de 2012, possibilitando a reflexão de processos formativos e saberes da docência, visando uma formação continuada em serviço.

A pertinência desse processo de formação caminha no sentido de suprir a ausência de valorização e reconhecimento social e profissional destinada aos educadores de creche e professores de pré- escola no Brasil, tanto nos âmbitos político e social quanto no âmbito educacional (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; KISHIMOTO, 2010; KRAMER, 2011).

Nossos questionamentos encontram respaldo em autores tais como Assis (2007) que enfatiza a ideia de que a mulher por ser considerada uma educadora nata influencia a forma das pessoas pensarem sobre o papel profissional do professor de educação infantil, delegando à esses profissionais a extensão da educação materna. A precariedade de alguns cursos de formação destinados aos professores de creche se dá pelo fato da própria sociedade imaginar que a condição de ser mulher já habilita uma pessoa a ser professora de crianças pequenas.

Foi buscando suprir lacuna nesse campo de formação e atuação profissional, somada ao convite da Creche Bruno Panhoca (professoras, educadoras e gestoras) que nos aproximamos para de forma compartilhada promover ações de formação continuada, buscando desmistificar e diminuir a dicotomia existente entre universidade e rede (GIOVANNI, 1994), visando suprir as lacunas identificadas a partir do contexto do campo da docência acima explicitado contribuindo para os processos formativos de todos os agentes envolvidos no projeto.

O objetivo da pesquisa foi o de analisar os reflexos do Projeto de Extensão “VEREDAS” para o processo de construção e ressignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como as contribuições do Projeto “VEREDAS” para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

O intuito do projeto foi o de compartilhar experiências, saberes e práticas das profissionais da educação infantil (creche) apontando os limites e o alcance desses processos formativos de construção e ressignificação da docência, bem como suprir a ausência de valorização social destinada as professoras que atuam na Educação Infantil.

2.METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994; LUDKE & ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987) que objetiva analisar os reflexos do Projeto de Extensão “VEREDAS” para o processo de construção e ressignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como as contribuições do Projeto “VEREDAS” para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

Para o desenvolvimento do estudo escolhemos como campo de pesquisa uma CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) de São Carlos, na qual é desenvolvido o Projeto de Extensão “VEREDAS”.

O Projeto objetiva a formação continuada de 20 profissionais da educação infantil visando compartilhar experiências, saberes e práticas dessas profissionais em parceria com as docentes e licenciandas(os) da universidade num processo de colaboração e formação em serviço.

As profissionais envolvidas na pesquisa foram selecionadas baseando-se no critério de participação no Projeto há um ano ou mais tempo, considerando que o estudo envolve questões relacionadas à formação continuada e aos reflexos do Projeto de Extensão na atuação dessas profissionais.

Das 20 (vinte) profissionais (educadoras, professoras e agentes educacionais) envolvidas atualmente no Projeto de Extensão “VEREDAS”, 8 (oito) apresentavam o perfil de participação de um ano ou mais tempo. No entanto apenas 6 (seis) profissionais (professoras) disponibilizaram-se em participar do estudo.

Para o levantamento dos dados, optamos pelos questionários, devido ao tempo para a realização da pesquisa e a importância desse instrumento relevante na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Os questionários foram contendo com questões fechadas e abertas (permitindo a liberdade de escrita das entrevistadas) propostas as professoras do Projeto “Veredas” que concordaram em participar mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram analisados partindo dos objetivos propostos e da revisão da literatura que norteou todo o desenvolvimento da pesquisa. Nesse estudo, o processo de análise e organização dos dados ocorreu inicialmente por meio do mapeamento geral das respostas dos questionários, seguido da classificação e do agrupamento das informações em torno de classes de dados suscitadas por aspectos ou elementos (comuns ou divergentes) presentes no conjunto das informações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreendermos o contexto no qual se dá o Projeto “VEREDAS” e quem são as profissionais envolvidas faz-se necessário uma breve configuração do perfil dessas professoras.

A análise dos dados permitem algumas considerações sobre esse perfil. Todas as profissionais participantes da pesquisa são mulheres e a grande maioria são casadas e têm filhos. A idade dessas profissionais aponta que nesse grupo amostral não há professoras “jovens” (32-55

anos). O tempo de experiência na docência confirma também esse pressuposto: não há nenhuma professora com menos de 5 anos de experiência.

Com relação a formação para o exercício da docência todas as professoras participantes da pesquisa possuem formação em nível superior (pedagogia) e metade das professoras são pós-graduadas.

Todas as participantes da pesquisa possuem além do Projeto de Extensão “VEREDAS”, outros cursos voltados para formação continuada. Isso demonstra o interesse dessas profissionais em buscar cada vez mais conhecimentos para sua formação.

Nesse estudo fazemos referência a escolha dessas mulheres pela profissão de professora com ênfase na escolha em trabalhar na Educação Infantil. Os dados revelam que para 50% das professoras participantes da pesquisa a escolha da profissão docente foi sempre uma opção, mesmo mediante algumas incertezas, e que essa escolha recebeu influências positivas (família, professores...) conforme mostra o depoimento abaixo:

Desde o ensino fundamental, no 1º. Ano, tive uma professora (Dona Maraísa), que foi fonte de inspiração. Uma mulher elegante e muito vaidosa e que sabia ensinar muito bem, então pensava comigo mesma: quando eu crescer, quero ser igual a ela. (Professora 3).

Uma das professoras traz ainda em seu depoimento a importância da figura do professor para os seus pais e as influências disso em sua escolha, assim:

Terminando o Magistério fiz uma prova seletiva para lecionar na Prefeitura, e quando me chamaram para assumir uma sala de aula aceitei. Larguei o outro emprego mesmo não sabendo se era isso que eu queria e assumi essa profissão até hoje. Para os meus pais, na época, ser professor era uma profissão importante, assim me convenceram a assumir essa profissão. (Professora 6).

Com relação ao ser professora de Educação infantil, os relatos dessas profissionais apontam que o gostar de crianças pequenas foi um grande impulsionador para essa escolha, conforme elucida um dos depoimentos:

Escolhi trabalhar com crianças de 0 a 3 anos pois sempre gostei de crianças menores e trabalhando com elas me realizei na profissão. (Professora 2).

Com relação a formação específica dessas profissionais para a área da Educação Infantil os dados da pesquisa apontam que a formação inicial de professores pouco contribuiu para a

atuação dessas profissionais, principalmente no campo de trabalho com crianças de 0 à 3 anos. Isso reforça a visão social de que basta ser mulher para saber ser professora de crianças pequenas, não sendo visto como fundamental e necessário uma formação mais específica voltada para essa etapa de ensino.

Os relatos dessas professoras apontam que o ser professora de educação infantil é algo que se aprende muito no dia a dia. Quando questionadas de como aprenderam a ser professoras de educação infantil a maioria das professoras enfatizam o campo da prática, onde se dá as interações com as crianças e também com os demais profissionais que atuam na creche, conforme evidencia um dos depoimentos:

A base teórica sem dúvida é fundamental, por isso é imprescindível que o professor tenha curso superior na área da educação, mas a prática adquire-se no dia a dia, convivendo com as companheiras de sala, tentando, errando e acertando, tendo a humildade de voltar à trás quando percebe que seu aluno não aprendeu. (Professora 3).

Quando questionadas sobre a formação continuada, as professoras apontam que esses cursos auxiliam muita na atuação junto a crianças pequenas, principalmente os cursos voltados para o tema em questão. Uma das professoras participantes da pesquisa enfatiza que:

Os cursos contribuem muito para melhorar as atividades lúdicas, expressão corporal, canto de músicas infantis, brincadeiras, contação de histórias, massagem e relaxamento, violência, primeiros socorros, etc. (Professora 3).

Em relação ao projeto “VEREDAS” as professoras explicam que a participação no projeto nasce da busca emergencial por formação continuada voltada para a Educação Infantil, visando um constante processo formativo. Os depoimentos de todas as professoras participantes da pesquisa apontam que escolheram participar do Projeto de Extensão “VEREDAS” pela necessidade de aprimorar os conhecimentos docentes em relação ao trabalho junto a crianças pequenas, bem como a necessidade de reflexão.

Os depoimentos das professoras participantes da pesquisa revelam que a participação no Projeto “VEREDAS” possibilitou uma maior visualização por parte dessas profissionais com relação ao seu trabalho e atuação. Essa maior visualização também se deu no campo do reconhecimento e da valorização profissional, conforme trazem os depoimentos abaixo:

Temos que nos valorizar acima de tudo, temos que ser uma categoria unida para reivindicar melhorias e devemos procurar sempre nos formarmos e nos atualizarmos nessa profissão. É importante sempre planejar e registrar tudo o que se desenvolve, pois isso dá visibilidade ao trabalho, reconhecimento profissional e também nos serve de auto avaliação da prática. (Professora 4).

Através do Projeto podemos discutir, criticar, estudar e valorizar cada vez mais nosso lado profissional, que por muitas vezes é esquecido. (Professora 2).

Em relação ao processo de construção e ressignificação da identidade docente, as professoras revelam em seus depoimentos que a participação no Projeto “VEREDAS” possibilitou a mudança de atitudes e posturas no interior da escola (com os demais profissionais) e também mudanças no âmbito pedagógico (preparação das atividades, reflexão sobre a prática e atuação junto a crianças pequenas), assim:

O Projeto ampliou os meus conhecimentos; Com as atividades passei a ter um olhar mais cuidadoso para cada acontecimento em sala de aula, que às vezes passava despercebido; Passei a buscar a melhor maneira de agir na minha prática como docente, e passei a me valorizar mais como profissional. O Projeto me possibilitou refletir sobre os aspectos que se fazem presentes nas interações dos alunos para o desenvolvimento de cada um. (Professora 1).

Todas as professoras relatam que a atuação junto a crianças pequenas requer constante formação e aprimoramento do conhecimento, bem como a reflexão sobre a atuação profissional. As professoras participantes da pesquisa evidenciam que a formação continuada oferece subsídios importantes para a atuação com crianças pequenas, suprindo muitas vezes as lacunas da formação inicial, além de favorecer o reconhecimento e a valorização profissional, bem como o processo de construção e ressignificação da identidade docente.

As profissionais participantes da pesquisa revelaram em seus depoimentos que o projeto “VEREDAS” possibilitou uma maior percepção sobre a construção e a ressignificação da identidade profissional, percebendo que ela ocorre ao longo da vida passando sempre por um processo complexo onde cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. As docentes relatam ser esse um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças. Neste sentido a participação no projeto nasce da busca emergencial por formação continuada voltada para a Educação Infantil, visando um constante processo formativo.

As professoras apontam que o Projeto “VEREDAS” refletiu nas práticas pedagógicas, na atuação e também na postura profissional, possibilitando um conhecimento sobre o trabalho com crianças pequenas, bem como a importância do cuidar associado ao brincar e ao educar. Outro

ponto importante a ser levantado é com relação aos processos de reflexão e da teorização da prática. As professoras em seu depoimento afirmam a necessidade de refletir e teorizar a prática, afastando a atuação dessas profissionais dos fazeres maternos, possibilitando uma maior afirmação, reconhecimento e valorização profissional por meio de um conhecimento específico, propiciando assim uma maior visibilidade a essas professoras enquanto profissionais e cientista da educação, que criam e recriam, que pensam e refletem sobre sua prática, que produzem em seu cotidiano junto a crianças pequenas saberes específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados confirmam os pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002) de que a construção da identidade profissional se dá ao longo da carreira e da trajetória de vida do sujeito. Nesse exercício de construção e ressignificação da identidade profissional é preciso que haja mudanças que além de depender dos professores e de sua formação, também dependem da transformação das práticas pedagógicas e dos projetos desenvolvidos no interior da escola.

Consideramos fundamental e urgente repensar a formação dessas profissionais, tendo como princípio básico uma formação pautada na realidade da creche, que considere as vozes e os saberes das professoras de Educação Infantil.

É preciso que a formação das profissionais que trabalham com crianças pequenas esteja pautada na tríade cuidar-educar-brincar, caminhando no sentido de escutar a voz dessas profissionais, considerando os saberes que são produzidos no interior das creches, rompendo com a velha cultura de separação entre teoria e prática.

Faz-se fundamental considerar as professoras que atuam com crianças pequenas enquanto produtoras de saberes, que constroem saberes, que refletem sobre a prática e a profissão. Considerar as professoras da creche enquanto produtoras de saberes é trazer um novo olhar com relação a essas profissionais.

A luta pelo reconhecimento e valorização dessas profissionais é a luta também pelo reconhecimento e valorização da Educação Infantil enquanto um nível de ensino essencial para o desenvolvimento da criança, considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, nela está inserida a criança de zero a cinco anos, sendo assim, a educação infantil necessita desenvolver um trabalho pautado no cuidar e educar. Diante de tal

responsabilidade, torna – se essencial que o professor que atua com esta faixa etária seja reconhecido como profissional.

Nesse sentido, o Projeto “VEREDAS” contribui para um maior reconhecimento das professoras sobre sua função, bem como o reconhecimento dessas professoras enquanto profissionais. As participantes do Projeto relatam uma maior percepção sobre o processo de construção e ressignificação da identidade profissional, bem como uma maior percepção da necessidade de constante reflexão e teorização da prática.

Consideramos que o Projeto “VEREDAS” teve efeitos positivos no processo de construção e ressignificação da identidade docente das profissionais envolvidas na pesquisa, bem como contribui para a formação dessas profissionais, possibilitando um maior aprofundamento no campo da Educação Infantil, considerando as necessidades e demandas levantadas por essas professoras.

Ao final dessas considerações, mais uma vez chamo atenção para o compromisso social que deve de ser travado para com as profissionais que atuam na Educação Infantil. Compromisso social esse que é um convite aos responsáveis pela elaboração das políticas públicas, um convite aos pesquisadores do tema, um convite às professoras que atuam com crianças pequenas, um convite a comunidade. Convite esse para que as professoras da creche sejam reconhecidas e valorizadas como profissionais, e tenham garantidas condições de trabalho eficaz, plano de carreira e formação continuada que contemple o seu verdadeiro papel de professor de crianças pequenas. Convite esse para que suas vozes sejam ouvidas e possam ecoar.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M.S.S. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M.C.A. **Educação: Políticas e Práticas**. São Carlos: Suprema, 2007.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BONDIOLI, A. e MANTOVANNI, S. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Texto de consulta pública.

KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

GIOVANNI, L. M. A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. **Tese (Doutorado)**. São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

TRIVIÑOS, A.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AVALIAÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE O REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Ana Paula de Oliveira - UNESP/Bauru - e-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

Gislaine Ferreira Menino Mencia - UNESP/Bauru - e-mail: gilafeli@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini - UNESP/Bauru - e-mail: verinha@fc.unesp.br

Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues - UNESP/Bauru - e-mail: olgarolim@fc.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

As habilidades sociais definem-se como “[...] a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31). Os autores apontam que interações sociais na escola precisam ter papel educativo, pois desde a primeira infância é possível que habilidades sociais se desenvolvam por meio de estímulos em interações sociais. Ressaltam ainda que o desenvolvimento de habilidades sociais pode levar a criança não somente ao sucesso acadêmico, mas também a um melhor ajustamento social.

Em se tratando de crianças com superdotação ou altas habilidades, e que estas estão inseridas na legislação brasileira na perspectiva da educação inclusiva, é papel da escola se preparar para atendê-las nas suas necessidades e particularidades. Em relação às políticas de inclusão, entende-se que o desenvolvimento interpessoal é componente indispensável desse processo inclusivo, com objetivo de melhorar a qualidade do relacionamento entre colegas, e promover atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas e professores. Considerando-se a importância da aquisição e manutenção desses comportamentos habilidosos, a escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos, e até mesmo dos professores, por esses serem mediadores de relacionamentos e conflitos em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Castro e Bolsoni-Silva (2008) afirmam que o professor enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula pode manter, fortalecer ou até mesmo desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais.

O estudo desses autores foi realizado a partir da observação direta, e os resultados apontaram que, quando os professores incentivavam bons comportamentos das crianças, estas demonstravam contentamento. No entanto, quando as crianças tinham comportamentos que os professores desaprovavam, elas agiam com agressividade (gritando, por exemplo), e nesses momentos as crianças também agrediam. Verificou-se que, tanto as crianças como os professores, tinham repertório para interagir positivamente em momentos que não estavam relacionados ao estabelecimento de limites, pois nesses momentos tanto crianças como professores agiam com agressividade. Entretanto, cabe ao professor identificar a importância de tais comportamentos e agir como mediador e modelo, estimulando os comportamentos habilidosos, em diferentes situações.

Alencar (2008) destacou a influência dos comportamentos dos professores, seu despreparo e desconhecimento dos potenciais dos alunos sobre as dificuldades sociais e emocionais que se têm observado entre os alunos superdotados.

Uysal e Ergenekon (2010) fizeram um estudo com professores para identificar suas práticas de ensino sobre habilidades sociais em Educação Especial, e verificaram que os professores estavam com problemas e inadequações em relação ao ensino de habilidades sociais. Os professores então participaram de uma intervenção para aprenderem a ensinar habilidades sociais a seus alunos. Verificou-se que o repertório de habilidades sociais das crianças aumentou após esse ensino aos professores.

Há autores que sugerem que jovens talentosos, especialmente aqueles com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para a depressão, ansiedade e suicídio (GROBMAN, 2006; JACKSON; PETERSON, 2003). Portanto, o desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida e o seu sucesso dependem de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais (CHAGAS; FLEITH, 2010), no qual a intervenção focada nesta área poderá ajudar a prevenir ou diminuir esses *déficits* e desajustamentos.

Partindo destes princípios, este estudo teve como objetivo investigar como as professoras avaliam o repertório de habilidades sociais de alunos com Altas habilidades ou Superdotação, e se há mudança na avaliação, após uma formação continuada sobre o tema.

2.METODOLOGIA

Participaram deste estudo oito professoras de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma escola estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, no qual ratificaram a sua anuência com a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, o estudo foi realizado em três etapas:

Etapa 1 – Primeira aplicação do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* - SSRS). Cada professora respondeu para um aluno diferente, totalizando oito alunos avaliados, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Etapa 2 – Condução da Formação Continuada: a formação para as professoras aconteceu em três encontros quinzenais com duração de 60 a 90 minutos cada, com os temas: 1) Altas habilidades ou Superdotação, 2) Habilidades sociais e a importância do ambiente e, 3) Estratégias para desenvolver habilidades sociais nos alunos. Foi também repassado sugestões de dinâmicas e materiais online (*links*) sobre os temas.

Etapa 3 – Reaplicação do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* - SSRS) após a formação.

Para a avaliação pré e pós formação foi utilizado o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* - SSRS). Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (GRESHAM; ELLIOTT, 1990) e validada para a amostra brasileira por Bandeira et al. (SSRS-BR, 2009), que avalia habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica. É apresentada sob três versões: a *Versão P* para professores (30 itens); a *Versão M* para os pais (37 itens) e a *Versão C* para a própria criança (27 itens). Neste estudo foi utilizada a versão para professores, e a avaliação das habilidades sociais. Para cada afirmação, o respondente deverá assinalar se o comportamento em questão é frequente e, em uma escala *likert*, o quanto é frequente. No caso, a pontuação é: 0= Nunca 1= Algumas vezes; 2= Muito frequente.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados abaixo apresentam os resultados dos cinco fatores avaliados pelo *Social Skills Rating System* - SSRS, sendo eles: Responsabilidade/Cooperação; Aserção positiva; Autocontrole; Autodefesa e Cooperação com os pares. Cada um destes cinco fatores são compostos por comportamentos específicos que estão descritos nos quadros com o título

“comportamento”, e ao lado, a avaliação que as professoras responderam sobre a frequência com que o aluno emite o comportamento, comparando antes (pré teste) e após (pós teste) a formação.

Observa-se no Quadro 1, a descrição dos comportamentos que envolvem a “Responsabilidade/Cooperação” do fator 1, composto por quinze itens descritos no título “comportamento”, e em seguida a avaliação das professoras, sendo que no pré teste as professoras atribuíram 82,91% de frequência nestas habilidades realizadas pelos alunos com altas habilidades ou superdotação. Após a formação a avaliação da frequência passou para 85,83%.

QUADRO 1 - Resultado do Pré e Pós teste do SSRS das professoras no Fator 1: Responsabilidade/Cooperação

Fator 1	Comportamentos	Pré teste	Pós teste
Responsabilidade/Cooperação (15 itens)	Controla irritação em situações de conflito com colegas; Usa o tempo livre de maneira aceitável; Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido; Controla irritação em situações conflituosas com adultos; Mostra interesse em uma variedade de coisas; Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda; Faz corretamente as tarefas escolares; Segue suas instruções; Guarda o material ou objetos escolares; Cooperar com os colegas sem ter que lhe pedir; Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe; Junta-se ao grupo ou atividade em curso sem lhe pedir; Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a); Presta atenção as suas instruções; Se dá bem com as pessoas que são diferentes	82,91%	85,83%

As professoras, no fator 2 “Asserção Positiva”, constituído por nove itens, pontuaram 68,05% no pré teste, sendo que após a formação verificou-se o aumento para 81,25%. Observa-se, que dos cinco fatores avaliados, esse fator é o que teve maior aumento na avaliação das professoras. Uma hipótese para esse aumento pode estar relacionada ao fato de que as professoras começaram a observar melhor o aluno, e perceber que eles apresentam tais comportamentos, ou, elas aplicaram em sala de aula as propostas sugeridas durante a intervenção e observaram a diferença nos comportamentos que envolvem a asserção positiva.

QUADRO 2 - Resultado do Pré e Pós teste do SSRS das professoras no Fator 2: Asserção Positiva

Fator 2	Comportamentos	Pré teste	Pós teste
Asserção Positiva (9 itens)	Apresentar-se a novas pessoas sem precisar mandar; Questiona de forma apropriada as regras que considera injusta; Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada; Convida outros para juntar-se em atividades; Faz amigos facilmente; Consegue puxar conversa com os colegas; Elogia os colegas; Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir; Se dá bem com as pessoas que são diferentes	68,05%	81,25%

No fator 3 “Autocontrole”, constituído da mesma forma por nove itens, observa-se um aumento no que diz respeito aos valores, pois a frequência dada pelas professoras no pré teste foi de 72,22% e no pós teste 80,55% em seguida da formação.

QUADRO 3 - Resultado do Pré e Pós teste do SSRS das professoras no Fator 3: Autocontrole.

Fator 3	Comportamentos	Pré teste	Pós teste
	Controla irritação em situações de conflito com colegas; É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas ideias		

Autocontrole (9 itens)	para chegar a um acordo; Reage de forma apropriada à pressão de colegas; Usa o tempo livre de maneira aceitável; Responde apropriadamente a gozações dos colegas; Controla irritação em situações conflituosas com adultos; Aceita as ideias dos colegas em atividades grupais; Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças; Adapta-se facilmente à mudanças de uma atividade para outra em classe	72,22%	80,55%
--------------------------------------	---	--------	--------

Em consonância com os demais fatores que apresentaram aumento no grau de frequência das habilidades sociais dos alunos avaliados, as professoras nos três itens do fator 4 “Autodefesa”, obtiveram no pré teste 66,66% e aumentou para 79,16% no pós teste. Os comportamentos deste fator, tais como, reagir de forma apropriada à pressão de colegas, responder apropriadamente a gozações dos colegas, e responder de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças são requisitos para trabalhar a prevenção do *bullying*, e enfrentamento em situações conflituosas dentro do contexto escolar de forma apropriada.

QUADRO 4 - Resultado do Pré e Pós teste do SSRS das professoras no Fator 4: Autodefesa.

Fator 4	Comportamentos	Pré teste	Pós teste
Autodefesa (3 itens)	Questiona de forma apropriada as regras que considera injusta; Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada; Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta	66,66%	79,16%

Em contrapartida, no fator 5 “Cooperação com pares”, as participantes expressaram no pré teste e no pós teste o mesmo valor de 67,18%.

QUADRO 5 - Resultado do Pré e Pós teste do SSRS das professoras no Fator 5: Cooperação com Pares

Fator 5	Comportamentos	Pré teste	Pós teste	
Cooperação com Pares (4 itens)	Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir; Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe; Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir; Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe.	67,18%	67,18%	C om os dados apre

entados pode-se inferir que as professoras, desde antes da formação alegavam ser frequente as habilidades sociais dos alunos avaliados. Contudo, após a formação houve aumento nos quatro dos cinco itens avaliados, tendo diferenças significativas nos itens 2 - Asserção positiva, no 3 - Autocontrole e no 4 – Autodefesa, comparando o pré e pós teste.

Os dados individuais das professoras indicam que dos cinco fatores, houve predomínio de respostas iguais no pré e no pós teste, nos fatores 1 e 3 (Responsabilidade/Cooperação e Autocontrole), aumento nos fatores 2 e 5 (Asserção positiva e Cooperação com os pares), porém, no fator 3 (Autocontrole) houve declínio. Entretanto, em média geral, houve aumento em todos os fatores avaliados, exceto no 5 (Cooperação com os pares) que permaneceu igual no pré e pós teste.

Os resultados estão em consonância com o estudo de Uysal e Ergenekon (2010), que após a intervenção com os professores, verificaram aumento das habilidades sociais dos alunos. Por outro lado, no presente estudo verifica-se o aumento na frequência das habilidades sociais dos alunos a partir da observação e relato das professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada no contexto escolar na área de habilidades sociais é importante, todavia, deve-se cuidar para sensibilizar os professores a observar os comportamentos dos alunos, e estimular os a inserir práticas que promovam as habilidades sociais.

Dada a carência da literatura sobre estudos relacionados a habilidades sociais em alunos com Altas habilidades ou Superdotação, as contribuições deste estudo, ainda que preliminar, abre perspectiva para novos estudos no contexto escolar.

Destaca-se que segundo as professoras, os alunos avaliados em geral apresentavam um bom repertório de habilidades sociais, porém, após a intervenção com as professoras e este sendo realizado em poucos encontros, houve percepção de mudança na frequência dos comportamentos dos alunos. Todavia, em estudos futuros, será necessário analisar as mudanças dos comportamentos dos alunos a partir de mais de um instrumento de avaliação e em outros

contextos, por exemplo, o próprio aluno, outros professores, e/ou familiares, de forma a complementar a avaliação dos comportamentos de interesse e ampliar a compreensão sobre os recursos e dificuldades das crianças, bem como, ampliar a formação para outros professores a fim de instrumentalizá-los sobre a importância das habilidades sociais no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 45-64, 2008.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A; MAGALHÃES, T. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 93-102, 2010.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru, SP: Cultura Acadêmica, 2008.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Social skills rating system**: Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service. 1990

GROBMAN, J. Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: a psychiatric's view. **The Journal of Secondary Gifted Education**, v. 17, p. 199-210, 2006.

JACKSON, P. S.; PETERSON, J. S. Depressive disorder in highly gifted students. **Journal of Secondary Gifted Education**, v. 14, p. 175-186, 2003.

UYSAL, A.; ERGENEKON, Y. Social skills instruction carried out by teachers working at private special education institutions in Turkey. **Education and training in autism and developmental disabilities**, v. 45, n. 3, p. 459-466, 2010.

**FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
PESQUISA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Vanda Moreira Machado Lima - FCT/UNESP- vandalima@fct.unesp.br.

Larissa Teixeira - FCT/UNESP- larissa.640@hotmail.com

PROGRAD/UNESP

1. INTRODUÇÃO

A escola, como instituição social, representa o espaço propício para humanização, para formar pessoas capazes de entender seu papel como sujeito histórico e transformador e de compreender criticamente a sociedade em que vive e refletir sobre sua atuação nela. Assim a “escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 166). A escola precisa se construir como um centro de debates, de discussões que propiciem momentos de reflexão, um espaço para formar pessoas, ou seja, compreendemos a escola como excelente espaço de formação continuada para todos os seus profissionais.

Considerando que, geralmente, as propostas de formação continuada para profissionais da educação não consideram seus saberes, suas práticas e principalmente suas necessidades formativas, iniciamos uma pesquisa cujo objetivo era elaborar uma ação de formação continuada para profissionais da educação a partir de suas necessidades formativas visando à melhoria da qualidade do ensino público. Neste artigo priorizamos refletir a formação continuada a partir da “voz” dos sujeitos da pesquisa, e analisar a ação de formação continuada subsidiada pelas necessidades formativas do grupo.

Inicialmente no artigo, descrevemos a metodologia desenvolvida na pesquisa. Posteriormente nos resultados e discussões apresentamos o processo da identificação das necessidades formativas que se pautou em princípios de uma gestão democrático-participativa, e analisamos a ação de formação continuada desenvolvida junto aos sujeitos da escola (professores e equipe gestora), e aos sujeitos da universidade (pesquisador, professores universitários especialistas e bolsistas da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia).

2. MÉTODOS

Para alcançar esse objetivo desenvolvemos uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa e tem como uma das suas principais características a flexibilidade, pois permite ao pesquisador, rever suas certezas e teorias. Dessa forma, a abordagem qualitativa, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. (GODOY, 1995, p.21).

Considerando nossos objetivos utilizamos: estudo bibliográfico, participação das ações de formação continuada e questionário junto aos profissionais da educação, sendo 16 professores do ciclo I do ensino fundamental e 4 membros da equipe gestora da escola, que são diretora, vice diretora, coordenadora pedagógica e coordenadora do programa de educação integral.

O estudo bibliográfico subsidiou toda a pesquisa, principalmente a análise dos dados empíricos. A participação das ações da formação continuada ocorreu no período de março a dezembro/ 2014. O questionário foi elaborado no nosso grupo de pesquisa e realizamos o pré teste, com 10 profissionais da educação de escolas de outros municípios, com o objetivo de a partir das “respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso”. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263). Sua aplicação ocorreu em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no 1º semestre de 2014. Trabalhamos com 12 questionários, sendo 9 professores e 4 gestores, que foram identificados por dois símbolos. Inicialmente uma letra “G” que representa o gestor e a “P” para o professor; e um número dado aleatoriamente que representa o questionário. Dessa forma, o Sujeito G1, corresponde ao gestor e o seu questionário é número 35. Para a categorização e apreciação das questões abertas, recorremos à técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação das necessidades formativas numa gestão democrática

A criação de um clima propício à aprendizagem e de qualidade ao ensino é algo que depende, dentre outros fatores, essencialmente da capacidade do coletivo da equipe escolar de gerar um ambiente de respeito e de compromisso entre todos os atores do processo educativo. Para isso, defendemos uma gestão democrático-participativa, que

[...] Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447).

Na gestão democrático-participativa várias ações podem ser desenvolvidas. Uma primeira ação consiste em aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar. Nesta gestão, é essencial a prática de integrar os membros da equipe escolar na análise, nas decisões e nos encaminhamentos de soluções para os desafios apresentados diariamente no cotidiano da escola.

Uma segunda ação refere-se a aprender métodos e procedimentos de pesquisa que colaborem com a solução de problemas escolares e tem como resultado a produção, por parte dos profissionais da educação, de conhecimentos sobre o seu trabalho. Os passos de uma prática de pesquisa podem se caracterizar como:

[...] identificar um problema ou tema com base em discussões, observações ou em uma prática de ação-reflexão-ação; definir meios e instrumentos de busca de informações e de dados necessários, os quais podem ser a entrevista, os questionários ou uma pesquisa bibliográfica, a fim de avaliar se as ações produziram os resultados esperados; analisar os dados para identificar problemas, necessidades, alimentando o processo ação-reflexão-novas ações; propor ações de intervenções. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 536).

Imbuídos nesta concepção de gestão desenvolvemos na semana do planejamento participativo de 2014 uma dinâmica com toda equipe escolar (equipe gestora, professores e funcionários) coordenada pela diretora da escola. Foram três dias de reflexão e discussões para identificar as necessidades da escola e selecionar as prioridades a serem trabalhadas no ano letivo.

A dinâmica constituiu-se no primeiro momento em entregar tiras de papel e pincel atômico para que cada sujeito escrevesse suas necessidades para que o seu trabalho se desenvolvesse com qualidade na escola. Cada pessoa poderia usar quantas tiras necessitassem, mas deveria escrever uma necessidade em cada tira de papel. Essas tiras foram afixadas num papel pardo na parede da escola. Posteriormente, a diretora juntamente com toda equipe escolar foi lendo as necessidades, identificando a justificativa e agrupando as por afinidades. Ocorreram questionamentos sobre a validade e importância de algumas necessidades escritas e os sujeitos que haviam escrito justificavam e argumentavam seu ponto de vista.

Após um longo processo de análise e discussão no coletivo o grupo identificou três tipos de necessidades: a) necessidades de compras de pequenos objetos que seriam providenciados pela própria escola; b) necessidades junto à Secretaria Municipal de Educação referentes a grandes consertos (muro da escola, ar condicionado nas salas) e qualidade do lanche das crianças, ausência de estagiárias, dentre outros; e c) necessidades pedagógicas, que abordaram quatro temáticas, a saber: indisciplina; parceria pais e famílias, planejamento curricular e festas na escola. A ação de formação continuada foi subsidiada pelas necessidades pedagógicas, envolvendo principalmente os professores e a equipe gestora.

Ação de formação continuada a partir da voz dos sujeitos

Os sujeitos que participaram ativamente da ação de formação continuada foram os professores e a equipe gestora da escola parceira. Em relação ao perfil desses profissionais verificamos que 50% da equipe gestora e 44,5 dos professores encontram-se entre os 35 a 39 anos de idade. Dos 9 professores pesquisados, temos apenas um professor do sexo masculino, e na equipe gestora todas são do sexo feminino. Quanto ao estado civil toda equipe gestora é casada. Entre os professores temos 77,8% casados e 22,2% solteiros.

Em relação à formação dos profissionais pesquisados observamos que toda equipe gestora possui curso de Pedagogia, sendo que 50% frequentou instituições públicas e 50% instituições privadas. E apenas uma gestora possui curso de pós-graduação em instituição pública. Quanto aos professores todos são formados em cursos de licenciatura, sendo que 60% cursaram Pedagogia, 10% Ciências, 10% Educação Física, 10% Matemática e 10% História. Dentre os cursos de graduação 30% frequentaram instituições públicas e 70% instituições privadas. Temos três professores com pós-graduação em instituições privadas, sendo um professor com mestrado e dois com especializações.

Os programas de formação continuada podem contribuir para proporcionar a toda equipe escolar uma formação que possibilite repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz. Desse modo, defendemos a ideia de que a formação continuada se faz

[...] necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática,

bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 1998, p. 9).

A formação continuada visa proporcionar aos educadores um processo constante do aprender, do repensar as suas práticas e do construir novos conhecimentos, que se constituem “por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”, sendo de responsabilidade da instituição, mas também do próprio educador, afinal o compromisso com a profissão “requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 520).

Para a equipe gestora a formação continuada se constituiu como: “curso oferecido no horário de trabalho ou que ocorra no local de trabalho” (30,76%); “curso com objetivo de aperfeiçoar a prática docente” (15,38%); dentre outras. No grupo dos professores a formação continuada é compreendida como: “curso com objetivo de aperfeiçoar/aprimorar/repensar a prática docente” (80%); “cursos que consideram a realidade dos professores” (10%) e “cursos realizados no horário de trabalho” (10%).

São cursos para professores, repensem a sua prática pedagógica. (Sujeito P3).

[...] tem o objetivo de aperfeiçoar a prática docente. (Sujeito G4).

Cursos realizados no ambiente de trabalho para complementar a graduação visando o melhor desempenho na função que se encontra. (Sujeito P7).

[...] deve acontecer no local de trabalho (escola). (Sujeito G2).

A formação continuada não se restringe apenas aos professores e pode ocorrer no horário e espaço de trabalho, como também fora dele.

Seria interessante que a formação continuada se desenvolvesse num processo articulado fora e dentro da escola, visto que essa formação “no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (FUSARI, 1997, p. 168).

Priorizar a escola, como espaço de formação, não significa afirmar que o professor ou os demais profissionais da educação só podem aprender sua profissão na escola, mas “é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p.23).

A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão” (CANÁRIO, 1997, p.1), constroem seus saberes docentes, visto que se defrontam diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões. Assim ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstróem seus saberes (LIMA, 2013, p. 133).

A ação de formação continuada desenvolvida envolveu sujeitos da escola parceira (equipe gestora, professores, funcionários) e sujeitos da universidade (pesquisador, professores universitários especialistas e bolsistas da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia). A ação de formação junto aos professores foi desenvolvida pela coordenadora pedagógica da escola em conjunto com a universidade em reuniões no HTPC. A formação com a equipe gestora se desenvolveu em encontros mensais com 4 horas de duração. A formação com os funcionários foi desenvolvida pela equipe gestora a partir de nossas discussões. No período de março a dezembro de 2014 realizamos dez encontros que focaram as necessidades formativas identificadas no planejamento participativo, tendo com temas centrais: “indisciplina”, “planejamento” e “parceria escola e família”.

Inicialmente realizamos uma retomada do que a escola parceira desenvolveu sobre os temas formativos. Notamos a reincidência dos temas no planejamento participativo nos últimos anos. Em 2011 a escola em parceria com a universidade desenvolveu um questionário abordando os temas, indisciplina e parceria escola e família, com toda a equipe escolar, num total de 566 pessoas (33 professores, 4 membros da equipe gestora, 7 funcionários, 366 alunos e 146 famílias) que resultou em um relatório apresentado e discutido com toda a equipe escolar. Em seguida, constitui-se um grupo de estudos composto por representantes da equipe gestora, professores, funcionários e famílias que elaborou coletivamente um projeto coletivo para resolver ou minimizar os desafios da escola. Parte do projeto foi desenvolvido em 2012 e 2013.

Desenvolvemos leituras e discussões de pequenos textos e artigos acadêmicos que subsidiaram as reflexões sobre os temas formativos e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No processo de formação continuada ocorreu uma articulação entre os temas “indisciplina” e “parceria escola e família” que contou com a contribuição de um professor universitário que pesquisa o tema. Com os professores elaborou-se ações de reflexão sobre a construção das regras da sala e das conseqüências de seus próprios atos. O que suscitou a necessidade de refletir as regras gerais da escola e o contato com as famílias. Elaboramos em conjunto

universidade, professores e equipe gestora um folder com algumas informações sobre a escola com uma escrita apropriada as famílias que foi enviado no início do ano letivo de 2015 e, também, um caderninho com as regras gerais da escola para subsidiar as ações da equipe escolar. Em relação ao “planejamento” foi analisado e discutido o Projeto Político Pedagógico da Escola junto a equipe gestora. Com os professores desenvolvemos uma reflexão coletiva sobre os planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de todas as turmas do ciclo I do ensino fundamental. Nesta ação de formação tivemos a valiosa contribuição de professores universitários especialistas nas áreas. Ao final da formação verificamos alteração significativa nos planos de ensino. Porém o mais relevante foi constatar maior clareza de muitos professores sobre o que ensinar em cada turma, compreendendo a idéia de aprofundamento, continuidade e sequenciação dos objetivos, conteúdos e metodologia destas duas disciplinas.

O professor do ciclo I do ensino fundamental precisa ter muitos saberes, porém o domínio do conhecimento da área específica de atuação é o primeiro saber. Segundo Fusari (1992, p. 27) o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;

clareza dos objetivos a serem atingidos;

domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;

visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo;

percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Desse modo priorizamos nesta ação de formação continuada momentos coletivos de discussões, estudos (textos, vídeos, palestras) e reflexões sobre os desafios do cotidiano escolar, com o intuito de proporcionar mudanças nas concepções e ações desses profissionais com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma

[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva [...] leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades. (LIBÂNEO, 2001, p. 190).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a qualidade da formação continuada de profissionais da educação, dentre outros aspectos, depende do nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da atividade formativa, desde o momento da identificação e análise das necessidades, como elaboração da ação de formação continuada até sua concretização e avaliação. (LIMA, 2013).

Nesse estudo, valorizamos a instância municipal e acreditamos ser relevante desenvolver pesquisa em escolas municipais, principalmente, após o processo de municipalização que envolveu o país a partir de 1990. Muitos municípios construíram os seus Sistemas de Ensino, tornando-se responsáveis por todas as funções inerentes a esta nova situação, inclusive a formação continuada de seus profissionais. Esse processo, no Brasil, na maioria dos municípios, ocorreu de forma atropelada, sem que eles pudessem se preparar para incorporar e assumir uma rede de ensino fundamental.

Verificamos a importância da parceria entre a escola pública e a universidade. Elaborar parcerias significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns, o que exige confiança mútua, cumplicidade, diálogo, trocas, discussões e tomada de decisões. A nossa parceria com a escola municipal se originou em 2012 e foi essencial para a concretização da ação de formação continuada que resultou na alteração dos planos de ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e em várias ações para minimizar a indisciplina e para fortalecer a parceria escola e famílias. Essa parceria se constitui excelente espaço de formação e desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos, seja na escola (professores, equipe gestora, funcionários, alunos, famílias), ou mesmo na universidade (pesquisadores, professores e alunos de graduação, futuros professores e gestores).

Enfim, temos uma realidade educacional desafiadora aos profissionais da educação básica pública e acreditamos que parcerias entre a universidade e as escolas, ou mesmo sistemas municipais possam promover intervenções na melhoria da qualidade do ensino, além de propiciar aos nossos alunos de graduação momentos intensos de formação sobre o seu futuro espaço de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**. Araxá, v.7, n.7, p. 251-26, 2011.

CHRISTOV, Luiza H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, AA (et. all). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008. 80p.

FUSARI, José C. **Formação Contínua de Educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. 224 f. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FUSARI, José C. A Formação Continuada de Professores no cotidiano da Escola fundamental. **Revista Idéias**, São Paulo, n.12, p. 25-34. 1992.

GODOY, Arilda. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, n. 3, p.20-29, mai./jun.1995

LIBÂNEO, José. C.; OLIVEIRA, João. F; TOSCHI, Mirza S. (Org.). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

LIMA, Vanda M.M. Necessidades formativas docentes como subsídios para uma política de formação contínua em serviço. In: LEITE, Y.U.F.; MILITÃO, S.C.N; LIMA, V M M (Orgs). **Políticas Educacionais e qualidade da escola pública**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 127-154.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS.

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki – UNESP Bauru - psil0305@yahoo.com.br

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - UNESP Bauru - verinha@fc.unesp.br

FNDE

1. INTRODUÇÃO

A qualidade na formação docente é um assunto complexo que vem sendo discutido por vários pesquisadores (SOMMER et al, 2012; CUNHA, 2012, dentre outros). Tais pesquisas, em que pesem suas diferentes perspectivas, demonstram que há um consenso entre os estudiosos da área de que a qualidade e a valorização do magistério passam pela continuidade dos estudos dos professores via especializações, pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e, neste sentido, face ao avanço das tecnologias de informação e comunicação (TDIC), atualmente tem sido valorizada a possibilidade de realizar esta formação continuada por meio da modalidade à distância.

Conforme afirmam Gouvêa e Oliveira (2006, p. 12):

Sem dúvida, atualmente encontramos estudos que se embasaram em pesquisas centradas na dinâmica educacional frente aos processos de transformação de uma sociedade globalizada. Especificamente, a EAD tem sido um dos focos das discussões sobre o ensino de qualidade, nesse contexto de mudanças, caracterizado, principalmente, pela relação espaço-temporal entre sujeitos e sociedade.

As autoras realizaram uma rica pesquisa sobre a implantação de disciplinas à distância em diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), objetivando enriquecer o debate sobre a Educação a Distância no ensino superior a partir do aporte das tecnologias da informação e comunicação (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Outros pesquisadores (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; MESQUITA; MARTINS, 2013; BARRETO, 2010; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; MERCADO, 2008, dentre outros) também têm se debruçado sobre esta questão, procurando avaliar a qualidade dos cursos de formação docente – inicial e continuada – nesta modalidade e, neste aspecto, defendemos que o desafio está em

possibilitar uma formação que alie teoria e prática, que seja significativa e proporcione a apropriação de conhecimento científico orientador do trabalho em sala de aula, trabalho este que visa garantir a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual, público alvo dos professores cursistas que se aperfeiçoaram através do curso aqui analisado.

Cabe lembrar que apesar da necessidade legal de reformulação curricular voltada à Educação Especial dos cursos de formação inicial de professores principalmente a partir do Decreto 5626/2005, é sabido que tal reformulação ainda encontra-se em processo no âmbito das licenciaturas, fato este que denota o quanto a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda precisa avançar nos cursos de formação docente inicial e continuada e indica a importância da expansão do oferecimento de cursos sob esta perspectiva.

Segundo Passerino (2011, p.75), a intensificação de programas e políticas de formação de professores na modalidade EAD representados, por exemplo, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e pela criação da UAB vêm contribuindo para a qualificação do ensino na Educação Básica através da capacitação do seu corpo docente também no que se refere à educação especial inclusiva.

Cabe citar que no contexto nacional, a EAD legitimou-se a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 em seu artigo 80, posteriormente alterado pelo Decreto nº 5622/2005, que define a EAD.

Como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Atualmente, várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, apoiam a universalização e democratização do ensino por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade à distância.

Dentre estas instituições, destacamos o papel do Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) na criação, ampliação da oferta de vagas e avaliação de cursos voltados, principalmente, para a formação inicial e continuada de professores.

Segundo Schlünzen Junior (2014, p.1), coordenador do NEAD:

A EaD da Unesp trabalha em consonância com os referenciais de qualidade e diretrizes nacionais e internacionais, em parceria com os mais importantes órgãos educacionais e de pesquisa de nosso país e representa, atualmente, enorme volume de atividades de nossa Universidade, atendendo aos nossos objetivos de

qualidade e desempenhando, com autonomia, nosso papel na sociedade na democratização do conhecimento para todos.

Sob esta mesma ótica desenvolveu-se na Faculdade de Ciências da UNESP, com o apoio do MEC, o curso Práticas Educacionais Inclusivas na área de Deficiência Intelectual, um curso de 180 horas na modalidade EAD que faz parte da Rede de Formação Continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O objetivo deste estudo foi analisar o nível de satisfação dos cursistas em relação a este curso em sua 6ª. Edição (2013). Os dados coletados e avaliados fortalecem a defesa da Educação a Distância como uma alternativa de qualidade, viável e acessível para a formação continuada de professores.

2. METODOLOGIA

Os dados analisados neste estudo são relativos às respostas enviadas pelos professores-cursistas ao Questionário de Avaliação da 6ª edição (2013) do curso, disponibilizado a todos os inscritos (1115) no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNESP (TELEDUC) ao final do curso, no link <http://eduespecial.com.br/index.php>, sendo que os professores cursistas tiveram 15 dias para responderem.

Tal instrumento de coleta de dados (questionário) era composto por 16 questões, sendo 11 fechadas e 5 abertas e foi respondido por 952 cursistas, representando 75,13% dos inscritos no curso.

Os professores cursistas também foram estimulados pelos seus tutores, através da ferramenta *e-mail*, a participarem da pesquisa respondendo o questionário, ocasião em que recebiam o arquivo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura e reenvio aos tutores. O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências pelo Processo nº 192/46/01/10.

Em sua 6ª versão (2013), o curso analisado foi oferecido em nível nacional e contou com 1.267 inscrições, sendo 1005 do Estado de São Paulo, cujos municípios de São Paulo (228), Bauru (136) e Osasco (76) configuraram-se como os de maior representatividade em números de inscrições. Os 1.267 inscritos, todos do ensino público, foram divididos em 50 turmas.

Dentre os inscritos, 88% (1115) tinha formação superior completa, 30% (386) atuavam como professores na Educação Infantil, 24% (307) no 1º ciclo do Ensino fundamental e 10,45% (133) no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Destaca-se também que 142 inscritos (11,20%) eram professores de sala de recursos.

A análise das respostas recebidas foi aqui dividida em dois momentos: 1) Questões objetivas – apresentação das questões e Análise Descritiva a partir da frequência relativa das respostas coletadas em 100% das turmas; 2) Questões abertas – em função do grande universo de respostas das 50 turmas do curso, optamos pela análise de uma amostra aleatória que contemplou as respostas enviadas por 5 turmas, considerada aqui uma amostra significativa, respostas estas organizadas em eixos temáticos, seguida da Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (2009).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às questões objetivas, os indicadores “concordo plenamente” e “concordo” das 952 respostas enviadas nos informam que 98% dos professores cursistas manifestaram que o curso atendeu suas expectativas e que 99% consideraram que o material didático disponibilizado *on-line* atendeu os objetivos do curso. Quanto ao tempo para a realização das atividades propostas, 83% avaliaram como adequado, enquanto 96% dos respondentes avaliaram que os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estavam de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar. Quanto à execução das atividades, 63% dos respondentes não apresentaram dificuldade.

Em relação aos bate-papos agendados, 83% das respostas indicam que estes facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas e contribuíram para a troca de experiências e debates, apesar do questionário ter demonstrado que esta ferramenta foi a mais utilizada apenas por 3% dos cursistas, enquanto 51% dos cursistas indicaram ter utilizado o *portfólio* com mais frequência.

Quanto à relação com o tutor e com o formador, 98% consideraram a relação com o tutor produtiva, enquanto 97% consideraram produtiva a relação com o formador, dados estes fortalecidos pela Análise de Conteúdo das questões abertas, conforme abaixo.

Segundo Bardin (2009, p.40), a Análise de Conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

das mensagens” e que se reveste também da interpretação destes conteúdos e das inferências decorrentes de índices ou indicadores contidos no texto em análise.

Neste tipo de análise, a partir da demarcação do universo de documentos a serem analisados estabelece-se um *corpus* ou “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, *corpus* este que deverá obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2009, p. 122).

Sendo assim, dada a grande quantidade de respostas das 50 turmas, o *corpus* analisado representou 10% das turmas do curso (5) eleitas aleatoriamente, cujas respostas foram lidas na íntegra e categorizadas em eixos temáticos para cada uma das questões analisadas.

Cabe ressaltar que foi considerada a co-ocorrência (BARDIN, 2009) de temas em algumas respostas, o que justifica a aferição abaixo descrita.

Assim, em relação às questões abertas, aferimos que 59 respostas (58%) evidenciaram a prontidão e a disponibilidade dos tutores no atendimento às necessidades dos cursistas, 29 respostas (28%) demonstraram a satisfação dos cursistas quanto ao esclarecimento de dúvidas enquanto 25 (24%), a satisfação quanto ao auxílio nas atividades do curso. Houve ainda 10 respostas (9%) que relatavam a rapidez dos tutores para as devolutivas e atendimento em geral e apenas 7 respostas (6%) indicando alguma insatisfação com a atuação dos tutores.

Em pesquisa publicada em 2011, Bezerra e Carvalho enfatizam a importância do papel do tutor nos cursos à distância. Para estes autores:

A interação com a tutoria é uma forma de propiciar ao estudante à distância, uma relação que apenas outro sujeito, outro ser humano pode fornecer, contribuindo com sua formação, com suas experiências, com sua subjetividade (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p.241).

Estes autores defendem como sendo essencial o papel do tutor nos cursos EaD, mediando, informando, fornecendo direções e possibilitando a construção do conhecimento por parte dos cursistas (BEZERRA, CARVALHO, 2011).

Neste aspecto, os dados acima revelam que a relação da maioria dos cursistas com seu tutor foi produtiva, evidenciando que estes cumpriram satisfatoriamente com suas funções de assessoria e apoio técnico-pedagógico durante o curso.

Das 101 questões abertas relativas à relação com o formador, 28 (27%) destacaram a atenção e o acompanhamento dos formadores durante o curso, 13 respostas (12%) fizeram menções ao esclarecimento de dúvidas e 12 respostas (11%) afirmaram o auxílio nas atividades, enquanto 23 respostas (22%) evidenciaram satisfação quanto aos *feedbacks*, comentários e

sugestões de melhorias nas atividades. Houve apenas 7 respostas (6%) indicando alguma insatisfação e/ou falta de contato do formador.

Cabe destacar aqui o papel diferenciado do formador no curso em análise, mais próximo da definição dada por Carvalho (2007), ou seja, alguém cujo foco é “superar as dificuldades dos alunos com o conteúdo específico, buscando alternativas para facilitar o processo de aprendizagem” alternativas estas explicitadas, no curso em questão, nas correções e devolutivas das atividades realizadas pelos cursistas.

Com base nesta definição, podemos inferir que o alto índice de respostas relativas à atenção e acompanhamento somadas às respostas relativas aos *feedbacks*, comentários e sugestões de melhorias nas atividades (49%), bem como as respostas relativas ao esclarecimento de dúvidas e auxílio nas atividades (23%), respectivamente indicam que os formadores exerceram de forma satisfatória sua função de facilitadores do processo de aprendizagem, auxiliando os cursistas a superarem suas dificuldades. Neste aspecto, tais respostas positivas - tanto as objetivas quanto as discursivas - nos induzem a concluir que a relação dos cursistas com seu formador foi, de um modo geral, bastante produtiva.

Das 104 respostas abertas obtidas quanto à avaliação dos bate-papos agendados, 41 (39%) citaram a riqueza da troca de experiências possibilitada pelos bate-papos, 25 (24%) fizeram referência à importância da interação com os colegas e formador e 9 (8%) elogiaram os debates, indicando alto índice de satisfação dos cursistas com os momentos de bate-papo.

Todavia, foram também identificadas 23 (22%) respostas indicando a impossibilidade do cursista em participar dos bate-papos em função do dia/horário estabelecido e 10 respostas (9%) em que está presente alguma insatisfação em relação à forma e/ou ao conteúdo dos bate-papos.

Destes resultados, podemos inferir que, embora os cursistas participantes dos *chats* reconheçam a importância do bate-papo para a sua formação, ainda há necessidade de se aprimorar esta ferramenta em futuras versões do curso, resultados estes corroborados por pesquisas como as de Horton (2000) acerca das vantagens e desvantagens dos *chats* em ambientes virtuais de aprendizagem.

O autor defende como pontos positivos o *feedback* praticamente imediato e o registro escrito das interações, desde que previamente clarificadas suas finalidades a fim de não constranger os participantes. Por outro lado, aponta como desvantagens o fato dessa ferramenta adequar-se a grupos pequenos, prescindir da habilidade de digitação e ser pouco valorizada pelos alunos dos cursos online (HORTON, 2000).

Tais características do *chat* educacional indicadas pelo autor podem ser indicadores de aprimoramento desta ferramenta nos cursos EaD.

Em relação à adequação, Horton (2000 *apud* ARAGÃO, 2008) indica que os *chats* não devem ser usados em qualquer situação e, assim, faz-se necessária a avaliação quanto ao seu uso no ambiente virtual de aprendizagem que, segundo ele, deve demandar:

1) Situações em que a necessidade de perguntas e respostas, em tempo real, seja premente; 2) situações em que a necessidade de um *brainstorm* seja identificada; 3) situações que envolvam entrevistas a experts, sejam elas por aprendizes ou pesquisadores; 4) reuniões de grupos de estudo de aprendizes, sem a necessidade do acompanhamento direto dos professores; 5) algumas modalidades de exames orais com aprendizes e 6) sessões em que instrutores/tutores se utilizam desses espaços para que os aprendizes coloquem seus questionamentos (ARAGÃO, 2008, p.60).

Nesta análise buscou-se também levantar as respostas abertas quanto aos elogios, críticas e sugestões para futuras versões do curso e, neste quesito, das 104 respostas enviadas, pudemos averiguar “elogios” em 100 respostas (96%), “sugestões” em 15 respostas (14%) e “críticas” em 8 respostas (7%), resultado possível devido à co-ocorrência de categorias em algumas respostas.

No que se refere às sugestões, destacamos 13 menções (87%) ao oferecimento de outros cursos semelhantes e 2 respostas (13%) relativas à alteração/extensão dos prazos para as atividades, sob o argumento da necessidade de mais tempo para aprofundamento das leituras para posteriores postagens.

Quanto às críticas, houve 2 menções (25%) ao acesso e obrigatoriedade de responder questionários de coleta de dados, 4 críticas (50%) voltadas ao aprimoramento das ferramentas bate-papo e Fórum, 1 crítica (12,5%) à ausência de textos complementares e apenas 1 insatisfação (12,5%) quanto à avaliação de atividades.

Entendemos os resultados obtidos neste breve estudo como importantes indicadores da qualidade do curso nos vários aspectos avaliados, principalmente no que se refere aos materiais didáticos, aos conteúdos e metodologias e à relação dos cursistas com seu tutor e com o formador.

Os dados também trouxeram importantes indicadores quanto à melhor utilização dos *chats* como ferramenta facilitadora da aprendizagem, bem como apontaram sugestões e críticas a serem consideradas em versões futuras do curso.

Estes dados associados ao alto índice de “elogios” (96%) nos induzem a concluir sobre a satisfação dos cursistas e a qualidade da formação oferecida nesta modalidade continuada à distância, corroborando os achados em outros estudos acerca de formação continuada na modalidade EAD (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; CAPELLINI et al, 2011; MELO, 2013; LOPES SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação à Distância vem se revelando um caminho viável e acessível para a formação de professores e, a partir das análises apresentadas, podemos afirmar que o curso Práticas Educacionais Inclusivas na área de Deficiência Intelectual tem se tornado uma referência de qualidade neste aspecto, haja vista que a análise ora apresentada é referente à 6ª edição, o que ratifica o sucesso da oferta da formação nesta temática e nesta modalidade.

Apesar das dificuldades operacionais com as quais os professores cursistas ainda possam se deparar no que tange ao uso das novas TDIC, é inegável a positividade destas ferramentas na democratização do conhecimento para um número cada vez maior de profissionais.

Outro aspecto a ser considerado neste estudo é o fato de tratar-se da avaliação de um curso de especialização à distância cuja temática é a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Entendemos que a qualidade de um curso dessa natureza está diretamente relacionada à sua capacidade de munir o professor cursista de ferramentas facilitadoras do processo de inclusão de seus alunos, seja na sala de aula regular ou para o trabalho diferenciado na sala de recursos e, neste sentido, os resultados aqui analisados nos indicam que o curso Práticas Educacionais Inclusivas na área de Deficiência Intelectual desenvolvido pela UNESP vem somando significativos esforços a esta empreitada.

Por fim, afirmamos o caráter provisório deste breve estudo e a importância da realização de outras pesquisas acerca do caráter positivo da Educação à Distância na formação de professores, inicial ou continuada, bem como a sua efetiva contribuição para a universalização e democratização de processos formativos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. M. A. **O gênero *chat* educacional em ambientes de ensino à distância.**

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Dissertação de Mestrado – disponível em <http://pt.slideshare.net/ibmad/o-chat-como-ferramenta-educacional> acesso em 12 mar. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, nº 113, out-dez/2010, p.1299-1318 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf> acesso em 27 jan. 2015.

BEZERRA, M.A; CARVALHO, A.B.G. Tutoria: concepções e práticas na educação à distância in SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. SciELO Books – disponível em <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf> acesso em: 11 mar. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm acesso em 22 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm acesso em: 23 jan. 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F; RODRIGUES, O.M.P.R; VALLE, T.G; MELCHIORI, L.E; ZANATA, E.M; LEITE, L.P; LEPRE, R.M. Perfil e Avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em Práticas Educacionais Inclusivas na modalidade a distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 79-89, jan.-jun. 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/912/2001> acesso em 07 ab. 2015.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste –**

EPENN. Maceió, 2007. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAZscAF/papeis-professor-na-ead#> acesso em: 12 mar. 2015.

CUNHA, M.I. Diálogo com os resultados do estudo: o que aprendemos sobre a qualidade do ensino de graduação e a relação entre ensino, pesquisa, extensão e o desenvolvimento profissional docente? In: CUNHA, M.I. (org) **Qualidade na graduação: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente.** Araraquara (SP): Junqueira e Marins, 2012, p. 267-280.

GOUVÊA, G. OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de professores: viabilidades, potencialidade e limites.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HORTON, W. **Designing Web-Based Training.** New York, Wiley, 2000.

LOPES SILVA, T. A. **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores através da EaD: A experiência da UFAL.** Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado, Maceió, 2010. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:myUDuus5b2MJ:www.ufal.edu.br/unidad_eacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/tarciana-angelica-lobes-silva/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br acesso em 08 ab. 2015.

MELLO, P.S. **Aprendizagens na modalidade EaD: a óptica dos alunos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior do Grande ABC.** Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3470 acesso em 08 ab. 2015.

MESQUITA, P.S.P; MARTINS, S.E.S.O. **Políticas Educacionais e Formação de Professores em Educação Especial na modalidade a distância: o que está disponível da base de dados scielo.** VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013 - disponível em

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-032.pdf> acesso em 04 ab. 2015.

MERCADO, L. P. L. (org) **Práticas de Formação de Professores na Educação à Distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PASSERINO, L. M. Uma experiência de formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, K.R. JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R. (orgs). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. v. 1. Porto Alegre: Mediação CDV/FACITEC, 2011, p. 75-90.

RODRIGUES, L.M.B.C; CAPELLINI, V.L.M.F. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out-Dez., 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400006&script=sci_arttext acesso em 17 jan. 2015.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **EaD na UNESP: inovação, acessibilidade e formação de educadores**. Disponível em: http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2429:ead-na-unesp-inovacao-acessibilidade-e-formacao-de-educadores&catid=26&Itemid=107&lang=pt_br. Acesso em: 17 jan. 2015.

SOMMER, L. H; BAIBICHI, T. M; PINTO, M.M; DEBALD, B.S; RAMOS, I.V; SALAMI, M.C. Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais. In: CUNHA, M.I. (org) **Qualidade na graduação: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012. p. 39-69

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS CENTROS DE FORMAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA

Wisllayne I. de Oliveira Dri - UNICAMP – wis_pedagogia@yahoo.com.br

Raquel Pereira Alves - UNICAMP – rp.alves.8@gmail.com

CAPES

1.INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 muitas pesquisas no Brasil e na Argentina, assim como em outros países da América Latina, têm concentrado seus estudos na busca de compreender como as reformas do Estado impactaram nas políticas públicas educacionais e na formação continuada de professores. Diante desse contexto, o objetivo da presente pesquisa é identificar e analisar as políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, no contexto das reformas neoliberais, na busca de compreender como foram elaboradas e aplicadas nos países investigados. Para tanto, analisou-se dois centros de formação continuada de professores no período de 2000 a 2012, localizados em Campinas-SP/Brasil e Cidade Autônoma de Buenos Aires/Argentina.

O Estado vem passando por mudanças, nas quais observa-se que este passa de Estado provedor para Estado regulador. Nesse contexto, Ball (2004, 2011), destaca essa nova “performatividade” do Estado que, além de inserir novos métodos de controle, também provoca alteração de valores, na qual o público passa a ser visto de forma diferente, isto é, com novas atribuições perante a sociedade. Os principais pontos de transformação relacionados a esse “novo” Estado são as crescentes privatizações, descentralização e mercantilização do setor público em concordância com um novo acordo político global, no qual a educação torna-se um importante instrumento para a efetivação e a permanência de tais reformas, culminando em um “novo Estado e um novo sujeito (cidadão)” (BALL, 2004, 2011; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Tal conjuntura fez com que o papel do Estado fosse repensado. O Estado assume um papel que diminui a sua ação de executor ou prestador direto de serviços para assumir o caráter de regulador, indutor, avaliador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais. Nesse sentido, uma das primeiras alternativas foi o processo de descentralização do Estado, em oposição ao Estado centralizador que predominou no período antes da reforma. A descentralização federativa

transfere uma parcela importante das decisões para os entes federados, o que certamente abalará as estruturas centrais do Estado.

O Brasil e a Argentina viveram importantes transformações no contexto social, político e econômico. No Brasil, identificam-se dois tipos de descentralização: 1) quando a união transfere suas responsabilidades para os estados e municípios; 2) quando a descentralização ocorre em direção ao setor privado e a sociedade civil, que são convidados a assumir responsabilidades que sempre foram do Estado, entre elas a educação. Essas ações ficaram conhecidas como parcerias público-privado. Com relação à privatização, as empresas veem a educação como um novo “nicho” de mercado para a produção e o aumento de seus lucros.

As reformas brasileiras, oriundas da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) no ano de 1995, foram marcadas pelas ações de caráter gerenciais e pela descentralização/municipalização, com isso as alternativas buscadas para as reformas educativas foram as parcerias entre o setor público e o privado e políticas como o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que foi substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que intensificaram o processo de municipalização brasileiro.

Na Argentina, que sempre carregou em sua história educativa marcas expressivas de uma educação pública, gratuita, fortemente estatal e centralizadora a nível nacional, com as reformas dos anos 1990, percebeu-se uma diminuição do espaço público e o aumento do espaço privado, este último avaliado como melhor, mais eficiente, eficaz e competitivo em relação ao setor público. Também, ocorreu um processo de descentralização dos serviços sociais do governo nacional para os governos provinciais, no qual se transferiu a educação básica e as escolas de formação de professores. Soma-se a isso a questão da Formação de Professores que nessa década é induzida, principalmente, pelos organismos internacionais e agências multilaterais de financiamento.

Frente à necessidade dos Estados de ofertar Formação Continuada de Professores (FCP), em nível público, regulamentadas pelas respectivas leis nacionais de educação dos dois países, observam-se políticas mais direcionadas e organizadas, principalmente sob o formato institucionalizado das redes de formação. Nesse sentido, no Brasil, em 2004 foi criada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) a Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e na Argentina ocorreu uma substituição da antiga rede de formação pelo Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) que foi instituído em 2006 pela Lei de Educação Nacional (LEN) (DRI, 2013).

O processo de descentralização no Brasil colocou também para os municípios a responsabilidade pela Formação Continuada (FC) dos docentes das redes municipais. Se por um lado, alguns municípios sem histórico e experiência com a FCP buscaram parcerias com o setor privado, por outro lado, os municípios com experiência, como o caso de Campinas, fortaleceram suas diretrizes e estratégias de trabalho (ALVES & DRI, 2013).

Essa pesquisa trata de um estudo qualitativo que abordará as estratégias e as ações desenvolvidas nos Centros de Formação Continuada de Professores de Campinas, o Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos, e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), o CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação.

Ressalta-se que ambos os centros de formação possuem uma história e trajetória marcada pela experiência na formação continuada de professores, pelas idas e vindas de gestores municipais que a cada mudança de prefeito, muda-se secretário de educação impactando na coordenação e nos modelos ideológicos assumidos pelos Centros de Formação.

2. MÉTODOS

A escolha destas duas cidades como campo de pesquisa justifica-se principalmente pelo fato de ambas possuírem um histórico de políticas de FCP há quase três décadas, desenvolvidos em Centros de Formação. Tanto Campinas como Buenos Aires possuem características relevantes em seus países: são sedes de importantes regiões metropolitanas, apresentam elevados índices econômicos com um Produto Interno Bruto (PIB) relevante e um setor de serviço importante para seus países, são polos tecnológicos e de pesquisa com renomadas universidades. Além da proximidade territorial entre Brasil e Argentina, estes são os maiores países da América do Sul em extensão territorial e número de habitantes, ambos destacam-se por seu potencial econômico com os maiores PIBs do Mercosul (Mercado Comum do Sul).

Para esta pesquisa optou-se pela metodologia qualitativa, pois segundo Menga (1986) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto a ser investigado, isto é um intenso trabalho de campo, no qual os problemas são estudados no ambiente natural em que eles ocorrem, com fontes diretas de obtenção de dados. Para atender a esse critério, a pesquisa traçou uma perspectiva histórica das políticas educativas na FCP nos dois países, sobretudo os impactos das reformas dos anos 1990 e como afetaram e/ou alteraram as políticas nos anos 2000, bem como a agenda desses países.

Considerando os fatores que reforçam a importância do contexto na análise das políticas, outro ponto importante a destacar é o uso limitado de métodos estatísticos, que servem para uma possível leitura da realidade, porém, são limitados, pois não levam em consideração os diferentes contextos culturais e processos históricos. Para tanto, utilizou-se na pesquisa dados quantitativos, como fonte para uma possível e inicial leitura das políticas de FCP. Foram usados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Análise de documentos referentes à legislação educacional e relatórios dos dois países – fontes primárias e secundárias;

- Coleta de dados quantitativos nos sítios oficiais de estatísticas dos governos nacionais, nos bancos de dados dos ministérios nacionais de educação e em pesquisas realizadas;

- Entrevistas buscando explorar amplamente os objetivos, de forma semiestruturada, em alguns casos entrevistas focalizadas com o roteiro definido e em outros momentos entrevistas não dirigidas com maior abertura para as respostas, sempre com gestores responsáveis pelo recebimento, implementação e execução da política;

- Observações de forma direta, através de visitas periódicas aos centros e participação em reuniões, buscando verificar com os modelos conceituais de FCP e as políticas internacionais e nacionais se dão onde os fatos ocorrem;

- Levantamento e análise de documentos referentes às ações de FCP no período pesquisado, nos respectivos Centros de Formação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na literatura, o conceito de "formação continuada" vem sendo utilizado para designar situações que envolvem atividades promotoras de ações de formação, como cursos, seminários, oficinas, congressos e em momentos diferentes da formação docente. Os objetivos que acompanham as situações de FC podem variar: compensar déficits da Formação Inicial, aprimorar e atualizar a Formação Inicial com cursos de pós-graduação como aumento da escolarização, ser uma formação permanente em função das novas descobertas no campo da aprendizagem, além de implementar políticas educacionais, dentre outros. Ressalta-se a necessidade de que a FCP seja planejada num *continuum*, centrada em práticas coletivas e colaborativas e na resolução dos problemas postos pelo cotidiano da sala de aula (IMBERNÓN, 2005; DAVIS ET AL, 2011).

Entende-se a Formação Continuada, como necessidade permanente de desenvolvimento dos/as profissionais que estão no exercício da docência e, nesse sentido, considera-se a

necessária correspondência dos aspectos materiais e salariais como condições imprescindíveis para a realização do trabalho docente (ALVES, 2015).

Os conceitos de escolarização e profissionalização apontam diferenças que interferem nos aspectos pedagógicos e políticos do planejamento das ações, bem como podem orientar a escolha do *lócus* da FC.

A formação enquanto escolarização pauta-se na transmissão de conhecimentos, sendo concebida “como um processo cumulativo e linear” (CANÁRIO, 1994: 20), e compreende o/a professor/a como transmissor/a desse conhecimento, desprezando a sua capacidade de pensar sobre as próprias ações. Ações nos formatos de reciclagem, treinamento, oficinas e cursos de curta duração são opções recorrentes dentro de uma lógica em que “mudanças são impostas verticalmente” (CANÁRIO, 1995, p.2), isto é, de cima pra baixo. Nessa direção o professor é um consumidor da FC.

A formação enquanto profissionalização pressupõe uma formação político -pedagógica, pois considera que o/a docente é capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e criar/buscar soluções para o enfrentamento dos problemas postos pelo cotidiano escolar. Nesse caso, o/a professor/a é concebido como “um produtor de saberes; um investigador reflexivo e inova a partir da análise de suas próprias práticas” (FERREIRA, 1994, p. 78). Subjacente ao conceito de profissionalização está o de autonomia docente, uma vez que “Analisar as próprias práticas requer espaços planejados de discussões entre docentes, bem como estudos que possam fundamentar essas análises e a necessária liberdade para tomar decisões pedagógicas” (ALVES, 2015: 67).

A escola como instituição responsável pela formação continuada é apontada pela literatura como *lócus* ideal, porque além de possibilitar a produção de inovações institucionais busca junto aos seus coletivos a resolução de problemas intimamente relacionados à prática pedagógica cotidiana, dentro de uma perspectiva colaborativa (IMBERNÓN, 2005; CANÁRIO, 1994; FERREIRA, 1994). Para Nóvoa (2009, p. 19) “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseada numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

Com relação aos Centro de formação uma das questões discutidas centra-se na vinculação da frequência nas ações de FC á carreira, obrigando os/as professores/as a “frequentar ações isoladas, descontextualizada, de uma forma uniforme, caótica, cujo objectivo essencial é a obtenção de créditos para a progressão na carreira” (SILVA, 2003, p. 111).

Canário (1994) aponta para três lógicas diferentes que atuam na organização da FC em Centros de Formação: a primeira é que a FC se organiza a partir da oferta e não da procura, isto

é, da demanda; a segunda lógica é que a FC se organiza através de ações de formação e não de projetos de formação; e a terceira lógica enraíza-se no papel dos professores que de construtores da própria formação passam a consumidores da formação.

A partir dessas discussões buscou-se investigar o trabalho de FC realizado pelos Centros de Formação das cidades de Campinas e de Buenos Aires para compreender os objetivos da formação continuada e em que se baseiam a oferta de ações; as modalidades, isto é, cursos, oficinas, grupos de estudos seminários e outros; os formatos (Educação a distância, semipresencial e presencial); bem como os impactos na carreira docente.

Em Campinas a FC é desenvolvida pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Milton Santos" – CEFORTEPE. A pesquisa identificou como objetivos de maior relevância nas ações de FC: a) a prioridade aos temas que tratam do Currículo em detrimento dos temas que levam a uma reflexão maior sobre a formação profissional, a gestão e a convivência escolar; b) a implementação dos programas oficiais, principalmente programas do governo federal, voltados para a obtenção de bons resultados no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nota-se que a parceria da SME com a esfera federal e estadual só aparece no período 2000-2012, a partir de 2007. Esse fato pode ter relação com a regulamentação do FUNDEB pela Lei nº. 11.494/2007, pois é nesse ano que se inicia a adesão dos municípios ao PAR – Plano de Ações Articuladas - que vai garantir o repasse de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As modalidades em que as ações de FC são ofertadas sofreram modificações no período analisado: entre 2001 e 2007 a FC estrutura-se em várias modalidades, sendo os Grupos de Trabalho – GT, os Congressos e os Seminários as mais regulares. Entre 2009 e 2012, a modalidade que aparece com frequência e continuidade são os Grupos de Formação – GF e com foco direcionado aos temas curriculares. O formato em que as ações de FC são ofertadas é predominantemente presencial. O/A docente poderá ser remunerado mediante apresentação de projeto que desenvolverá na escola com seus/suas alunos/as cujo tema esteja vinculado ao curso do GF que fizer parte. A remuneração se refere apenas às atividades centralizadas. As atividades de FC descentralizada, realizadas nas escolas e nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (Naeds), não são remuneradas, mas são certificadas pela Coordenadoria Setorial de Formação.

As horas, decorrentes da participação nas ações de formação e acumuladas pelos docentes são utilizadas com propósitos de progressão na carreira e/ou benefícios adicionais, como prioridade na escolha de escolas. Há pelo menos duas formas de valorização desta

certificação: anualmente os professores devem apresentar as formações que realizaram nos últimos 5 anos, para fins de pontuação no Sistema SER. Esta pontuação pode ser utilizada para a atribuição de aulas e também para a remoção de Unidade Escolar.

Todos os anos os professores passam pela Avaliação do Desempenho, que tem por finalidade orientar ações de formação. Os cursos de FC feitos pelo/a docente influenciam o critério Evolução da Qualificação, medido pelos pontos obtidos apenas nos cursos cujos temas têm consonância com sua área de atuação (DRI, 2013). Há também, anualmente, a apresentação de títulos que são protocolados na Secretaria Municipal de Recursos Humanos com vistas à Avaliação de Desempenho. Esta pontuação se soma com os outros critérios que, se atingidos plenamente, incidirão na possibilidade de progressão horizontal.

Na Cidade Autônoma de Buenos Aires os programas são desenvolvidos pela Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogias de Antecipação – CePA. Desde os primeiros estudos pode-se perceber que um dos objetivos centrais da formação no CePA está relacionada à progressão na carreira do docente, a formação continuada está a cargo do CePA e nas entrevistas realizadas os docentes reconheceram esta como uma boa instituição de formação continuada, além de ser gratuita.

A formação oferecida pelo CePA está organizada em Modalidades de cursos, apresentadas em torno de 3 Núcleos Centrais (eixos de formação - Núcleo 1- Currículo, saberes e conhecimento escolar; Núcleo 2- Sujeito e instituições educativas; Núcleo 3- Sociedade e cultura contemporânea.), nos quais atravessam as Áreas de Educação/Níveis de Ensino.

No CePA a formação continuada pode acontecer basicamente de duas formas em serviço, isto é, no horário em que o docente deveria estar com os alunos, é feito um arranjo na própria escola para que os docentes possam se capacitar, essas são as formações chamadas em serviço e não outorgam pontos para a carreira docente e ocorrem em menor quantidade. Ou a capacitação fora de serviço, que pode ser oferecida em diversas modalidades dentro das propostas do CePA.

As modalidades encontradas são: Cursos Regulares nos formatos presencial, semipresencial e a distância; Cursos Intensivos ou de Férias, no formato presencial; Capacitação normativa - cursos de ascensão, que são obrigatórios, com enfoque nas funções do cargo almejado, para esses cursos os docentes podem ser liberados de aula ou pode ser feita uma reorganização em seus horários, no formato presencial; e Pós-títulos que apesar de ser um curso fora de serviço ele está em outra categoria, pois é certificado como uma pós-graduação, no formato presencial.

Entre essas modalidades, vale destacar os pós-títulos, oferecidos nos Institutos de educação superior e majoritariamente no CePA, pois em 2011 o total das matrículas em pós-títulos na Cidade Autônoma de Buenos Aires foi de 1.415, destas 76% foram realizadas entre os 9 cursos oferecidos pelo CePA (DRI, 2013).

Em entrevista no CePA foi relatado que realizam-se poucas ações em parceria com o governo nacional e analisando as cartilhas de cursos que são entregues a população docente nos últimos 10 anos percebeu-se que este é um período de grande inserção de ferramentas tecnológicas desde cursos nesta área para os docentes até cursos que são oferecidos utilizando a Educação a Distância como ferramenta de interlocução na formação, principalmente, no que tange à oferta de cursos para os docentes do ensino médio.

Nesse ínterim, identificou-se que a formação continuada está vinculada à carreira docente, mas não gera aumento salarial, visto que este ocorre quando existe uma progressão na carreira ou por antiguidade, assim a formação continuada realizada fora do horário de trabalho outorga uma certificação que gera pontos que serão, futuramente, usados na progressão funcional. Também identificou-se poucas parcerias com o setor privado e movimentos de resistência e este tipo de parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados no trabalho de campo evidenciam que a presença do setor público mais institucionalizado – nesse caso, os Centros de Formação – pode gerar uma inibição do setor privado, ou no mínimo um questionamento sobre a qualidade de suas ofertas. A centralização e organização da FCP, além de estruturar as políticas, ter maior visibilidade, proporcionar experiências direcionadas e menos fragmentadas, oportuniza aos docentes um espaço para críticas e possíveis questionamento ao que lhes é proposto, como formação, sem consultá-los.

Destaque-se que na cidade de Buenos Aires as pontuações outorgadas aos professores quando realizam cursos servem para a progressão na carreira. Este sistema de pontos, regulamentado pelo estatuto docente interfere, de forma decisiva, na vida do professor e nas escolhas formativas.

O CEFORTEPE remunera a participação dos docentes em algumas modalidades de formação realizadas em seu espaço, remuneração esta que corresponde apenas às horas destinadas ao trabalho ou ao projeto da formação, não sendo incorporadas aos salários. No nosso entendimento, a lógica que alimenta essa decisão dá pouca credibilidade à própria formação que

propõe e à capacidade dos/as docentes de agregarem o saber adquirido ao seu conhecimento profissional.

Consideramos que quando os Centros conjugam formação continuada com certificação e esta com progressão na carreira, eles atuam, também, como espaços que submetem e controlam os/as docentes.

Também, é importante destacar o impasse identificado nos dois centros em relação à contratação dos professores-formadores que, em ambos os casos, trabalham de forma precária, com contratos temporários gerando rotatividade e uma proposta formativa marcada pelas rupturas e descontinuidades.

Apesar do crescimento de políticas voltadas para a FCP, nos dois países, observou-se, a falta de outras políticas fundamentais para a melhoria da educação. Entre elas, está a urgência na melhoria das condições de trabalho dos professores, com salários condizentes com a realidade social, plano de carreira institucionalizado, estrutura física das escolas e, de forma geral, a valorização do profissional da educação.

No que tange a participação dos professores na construção da oferta educativa, os dois centros não apresentam nenhuma ferramenta efetiva ou espaço de participação do professor, constituindo-se em fator que prejudica a melhoria da FCP, uma vez que os docentes não possuem um canal oficial e democrático de participação, tendo que aceitar o que é proposto pelos gestores dos centros.

Ademais, deposita-se no professor a responsabilidade sobre a melhoria da qualidade da educação, estabelecendo uma relação entre os resultados das avaliações educativas e o aumento salarial destes profissionais, como por exemplo, as políticas meritocráticas de “bônus” negligenciando o fato de que para melhorar a educação é preciso realizar um conjunto de ações, entre elas, implementar políticas públicas que diminuam as desigualdades educativas e sociais em todo o país, seja no Brasil ou na Argentina, pois, sem esse conjunto de ações, será impossível melhorar a educação de forma real, consistente e permanente.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. P. **A formação continuada de professores nas cidades de Campinas e de Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2015.

ALVES, R. P.; DRI, W. I. de O.. Formação Continuada de Professores: uma análise das políticas descentralizadas na RMC. In: **36ª Reunião Nacional da Anped**, 2013, Goiânia. Pôster.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 63-88.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994, p. 13-58.

CANÁRIO, R. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação**. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1995. (Cadernos de organização e gestão escolar, 3).

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns Estados e Municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.41, n.144, set./dez. 2011.

DRI, W. I. de O.; **A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina**. 2013. 358f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ESTRELA, M. T. A formação continuada entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

FERREIRA, F. I. **Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico**: o papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação. Porto: Porto Editora, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época)

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: Uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo, Xama, 2008.

MENGA, L. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação universidade de Lisboa, 2009.

SILVA, J. N. A formação contínua de professores; contradições de um modelo. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003, p. 105-125.

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INTÉRPRETE DE LIBRAS E
PROFESSORES DE RECURSOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NAS
ESCOLAS REGULARES INCLUSIVAS DE SENADOR CANEDO.**

Andréa dos Guimarães de Carvalho - UnB.

Maria de Lourdes Pires Silva - UEG.

Natália Rodrigues de Souza - UFG.

Rogério Goulart Paes - FABEC.

Vanessa Rodrigues de Lima - FABEC.

1. INTRODUÇÃO

A convivência com os fracassos dos alunos surdos em escolas regulares inclusivas na aprendizagem da leitura e escrita do português no município de Senador Canedo, motivaram este estudo de caso, cujo foco central é a discussão do papel do intérprete de Libras e a atuação do professor de recursos neste processo.

Esses fracassos estão relacionados a uma complexidade de dificuldades que envolvem desde a falta da aquisição e/ou fluência de sua Língua natural que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), erros gramaticais e ortográficos dentre outros e podem estar associados a diversos aspectos tais como: à atenção educacional centrada no aspecto sócio inclusivo, mas não cognitivo do aluno surdo; ao desconhecimento da escola quanto as suas singularidades linguísticas e socioculturais, necessidades, limites e potencialidades; à ineficiente relação pedagógica aluno surdo – professor; ao limitado uso de tradução e interpretação durante as aulas; ao uso de procedimentos didáticos que abordam apenas os aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (modalidade oral-auditiva); à negligência em apresentar as diferenças dicotômicas entre o português e a Libras; entre outros.

De acordo com Lodi (2002), a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura devem ser relativizadas e pensadas segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. E, segundo a autora, o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona com o processo de leitura e escrita em português. Mas isto não implica na contínua aceitabilidade das limitações do sujeito surdo frente ao uso da língua majoritária local, uma vez que tal comportamento acabaria restringindo seu acesso a conhecimentos e experiências expressos nessa outra língua. E estes

são fundamentais tanto no aperfeiçoamento de suas habilidades como nas suas relações socioculturais autônomas, pois o torna mais independente dos intérpretes de Libras em seu cotidiano não apenas escolar, mas familiar, religioso, de entretenimento e outros.

Segundo Gesueli e Moura (2006), o letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura e escrita do português. E, com relação à educação dos surdos, Giordani (2004) comenta que, nesta área, ocorre, geralmente, uma imposição das formas do aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de o professor e o aluno não compartilharem a mesma língua. Além disso, em muitos casos, a língua escrita tem sido apresentada à criança surda de uma maneira descontextualizada, o que dificulta uma compreensão apropriada e significativa para ela.

Mesmo após grandes avanços na compreensão da aquisição e dos problemas relacionados à linguagem da escrita, até meados de 1980, não havia nenhum consenso, no campo da educação de surdos, que descrevesse a melhor forma de desenvolver suas leituras e escritas, apesar das evidências sobre suas dificuldades nesta área (CLARK, MARSCHARK & KARCHMER, 2001).

Diante de tais complexidades, e como mediador da comunicação entre o aluno surdo, seus professores e demais educadores ouvintes no ambiente de escolarização básica do ensino regular, que trabalho colaborativo o intérprete de Libras pode desenvolver, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa do deficiente auditivo?

Em se tratando do professor de recursos, como seria sua atuação diante dessas dificuldades dos alunos surdos? Que estratégias avaliativas e ações poderiam ser utilizadas para amenizar tais dificuldades?

Em relação ao intérprete de Libras, pode-se dizer que se trata de uma profissão regulamentada recentemente pela lei 12.319 de setembro de 2013, a profissão e atuação do intérprete de Libras já era citada, direta ou indiretamente, em outros decretos, resoluções, portarias e leis, tais como: a Constituição Federal de 1988 (Art. 206); Lei 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) no capítulo V; Lei 10.098/00 (Lei da Acessibilidade); Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Lei 13005/14; Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); Portaria 3284/2003 que substitui a Portaria 1679/99 (Acessibilidade à Educação Superior) etc.

A Lei 12.319/13 esclarece a competência, os requisitos necessários para a nossa formação e expõe algumas atribuições e condutas éticas de atuação do intérprete.

De acordo com esta lei, nós, intérpretes, devemos ter proficiência nessas duas línguas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa, e competência para realizar uma tradução/interpretação de maneira simultânea ou consecutiva. Para tanto, a exigência mínima de formação é ter nível médio somado a um curso de qualificação; ambos reconhecidos pelo sistema federal, instituição de ensino superior (curso de extensão universitária) ou Secretarias de Educação.

No contexto educacional, o intérprete deve ser visto como uma peça fundamental que medeia e facilita o processo de interação, que transmite conteúdos que são fornecidos pelo professor à pessoa surda, com o objetivo de fornecer a informação e o entendimento referentes às mensagens verbais e escritas da língua majoritária ouvinte (de uma língua-fonte para uma língua-alvo); enfim, como uma “ponte” que interliga culturas. (QUADROS, 2006 p.209).

Porém, embora nessa última década o profissional intérprete venha sendo cada vez mais solicitado e necessário nas salas de ensino regular, e sua presença garantida em maior número e em melhor qualidade devido às exigências legais para aquisição de certificados de proficiência, os fracassos e dificuldades dos alunos surdos ainda permanecem.

Lacerda (2013, p.123) acrescenta que essa realidade expõe outros problemas que interferem na efetividade da escolarização para a diversidade:

A presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula se apresentava como solução definitiva dos problemas. [...] com o passar do tempo, a partir de reflexões mais apuradas e cuidadosas, as escolas puderam perceber certos problemas presentes e lacunas que permaneciam apesar da possibilidade e compreensão mútua, tais como questões de ajustes curricular, escolhas metodológicas, entre outras.

E conclui que:

o domínio e o conhecimento da Língua de Sinais não são suficientes para um bom desempenho do intérprete educacional. O intérprete precisa buscar recursos (livros, ilustrações, mapas entre outros) além de argumentações suplementares, previamente estudadas, para auxiliar o aluno surdo a construir os conhecimentos pretendidos. (p.125)

Assim sendo, no âmbito educacional, o papel do intérprete se difere indo além de processos de tradução e interpretação, principalmente por envolver um ambiente onde a interação

com o aluno surdo é cotidiana e não momentânea como em outros tipos de tradução e interpretação que envolve públicos e finalidades distintas. No ambiente educacional, o próprio nome já consagra e envolve o ato de educar, seja a partir de discursos dialógicos construídos durante as traduções e interpretações de conteúdos ou mesmo àqueles envolvendo troca de experiências biculturais e bilíngues entre intérpretes, surdos e ouvintes.

Com relação ao professor de recurso, responsável pelo atendimento educacional especializado desse aluno surdo em sala de recurso apropriada, podemos dizer que se trata de um profissional com saberes diferenciados cujas práticas didático-metodológicas se diferem do professor regente de sala de aula.

De acordo com o Decreto 7.611, o atendimento educacional especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes, seja ele com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e ainda esse atendimento tem caráter suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Em se tratando do aluno com surdez, Quadros (2004) discute a necessidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico nas escolas comuns na qual se destaca a importância de se promover um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Segundo o autor, este período é dividido em três momentos:

- 1) Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua;
- 2) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras;
- 3) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez.

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a

ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados.

Assim sendo, as discussões teóricas aqui levantadas nos fornece um direcionamento de como proceder em ambientes educacionais com alunos surdos e quais os possíveis papéis de cada profissional diretamente envolvido neste processo de ensino-aprendizagem de português para esses alunos. Porém, devemos salientar aqui que nenhuma orientação deve ser encarada como única para todos os casos diversos que envolve o ensino da língua portuguesa para esses alunos, o que nos leva a desencadear pesquisas para saber como e quando proceder adequadamente de forma a favorecer o desenvolvimento pleno do aluno.

2.METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa, de caráter participativo, foi realizada a partir da descrição e análise de trabalhos realizados em 5 escolas regulares de ensino em educação básica, que dispõe de atendimento educacional especializado, no município de Senador Canedo.

A amostra se limitou a 5 alunos surdos, matriculados no ano de 2014, com idades entre 15 a 18 anos de idade.

De acordo com André (2005, p.236), constitui-se de um estudo de caso não apenas por sua singularidade, mas, também, por produzir um tipo de conhecimento gerado pela investigação de um objeto concreto e contextualizado, de uma vivência experimental que ilustra e elucida partes integrantes de um todo universal.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para a investigação neste estudo foram: entrevistas abertas com os alunos surdos (para verificar seus interesses e necessidades que envolvam a aprendizagem da língua portuguesa, situações onde esta língua se faz necessária em seus cotidianos, estratégias que utilizam para aprende-la etc.); entrevista aberta com os professores de recursos das escolas (sobre os materiais didáticos que utilizam para a promoção deste ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, dificuldades e desafios encontrados neste processo, como avaliam essas habilidades nos alunos surdos etc.); entrevista aberta com os intérpretes de Libras (verificar estratégias de tradução que favoreçam esse aprendizagem da língua portuguesa, tipos de atitudes colaborativas com foco neste processo de leitura e escrita, dificuldades dos alunos surdos detectadas pelos intérpretes, tipos de materiais de apoio que utilizam, etc.); um teste com palavras e figuras (TCLPP) para avaliar as habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos e a observação participante dos pesquisadores de um conjunto de aulas (verificar momentos

oportunizados deste ensino em sala de aula, seja por parte do professor ou durante os processos tradutórios, dificuldades encontradas nos alunos para essa aprendizagem, situações interlinguísticas que favoreçam o entendimento sobre o português etc.), dos quais foram feitos pequenos excertos para análise e obtenção de resultados.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na entrevista com os alunos surdos, as respostas revelaram que o interesse dos alunos sobre aprender a ler e escrever estava articulado, principalmente, ao uso do celular e do facebook, à necessidade de resolver problemas bancários e às leituras da Bíblia nos encontros religiosos. Quanto às formas de aprender, mencionaram que eram oferecidas a eles apenas atividades de cópia do que era escrito no quadro e que isso era muito desinteressante e sem significado para eles.

Na entrevista com os professores de recurso verificou-se que: nenhum deles eram fluentes em Libras e esse era o principal problema para todos eles pois sempre dependiam dos intérpretes nos contraturnos; todos utilizavam programas de tecnologias assistidas já prontos (jogos de memória em Libras, associação entre sinais e imagens, etc.) que nem sempre correspondiam a necessidade cognitiva do aluno surdo, algumas atividades eram repetidas e a falta de apoio e conhecimento da língua de sinais dos alunos surdos limitavam ainda mais a criação de novas atividades.

Na entrevista com os intérpretes de Libras, estes salientaram que suas funções estariam interligadas apenas a processos de tradução. Porém, um deles acrescentou que, apesar dos processos tradutórios sempre acabava por intercalar outras funções como o ensino de Libras propriamente dito para o aluno surdo que chegava na escola carente da Língua de Sinais ou mesmo o auxiliava na realização de atividades mais complexas. Além disso, mesmo quando disposto a colaborar com os professores no uso de materiais didáticos mais apropriados para o ensino de conteúdo, estes nem sempre davam abertura para discussões que envolvessem metodologias que atendessem ao interesse e necessidade do aluno surdo.

Na avaliação das habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos, por meio do teste TCLPP, os resultados demonstraram que este era inadequado para o fim que se pretendia: identificar o grau de compreensão dos surdos da leitura e escrita em português, pois apenas identificou indícios assistemáticos de omissão, de substituição e de trocas de letras.

Na observação participante, o que mais chamou atenção dos pesquisadores foi o fato de que a preocupação da instituição escolar com a socialização do surdo provoca a negligência do cumprimento de seu papel primordial, que é formar integralmente, em termos sociais, culturais e intelectuais, os alunos com deficiência auditiva. Assim sendo, não basta apenas inserir o aluno no meio institucional perante a comunidade escolar, mas promover a sua interação ativa com esta comunidade em todas as condições que envolvem processos educativos, isto é, nos aspectos cognitivos (assimilação, acomodação e aprendizagem de conteúdos escolares), psicossociais e culturais (troca de experiências linguísticas, valores socioculturais diversos, etc por meio da interação) de forma a desencadear neste aluno sentimentos de pertencimento e de contribuição ativa para esta comunidade escolar enquanto sujeito crítico-reflexivo.

Além disso, também foram verificadas atitudes interpretativas inadequadas de alguns intérpretes de Libras que, mesmo reconhecendo a condição precária linguística de alguns alunos surdos (não tinham nenhum conhecimento da LIBRAS ou mesmo somente domínio limitado de alguns sinais básicos), não se adaptavam às necessidades linguísticas desses alunos, isto é, ao invés de modificar suas condutas colaborativas em prol do desenvolvimento linguístico do aluno, na falta do instrutor surdo, associada à promoção de outras habilidades que contribuíssem para o desenvolvimento de sua linguagem junto aos outros profissionais (professores de recurso e demais envolvidos), continuavam passivos diante do problema com foco apenas ao cumprimento legal de sua atribuição principal: traduzir e interpretar o português oral dos professores e o português escrito para a Libras e da Libras para o português oral. Aliás, tratava-se de tentativas frustradas uma vez que, pela falta da Libras ou pelo conhecimento muito básico e limitado desta por parte do aluno surdo, qualquer processo tradutório não fazia sentido algum para ele.

Em outras situações, a falta do planejamento coletivo do intérprete com os professores regentes e até mesmo com o professor de recursos (em algumas situações devido à falta de tempo ou desencontros, ou até mesmo pelo excesso de reuniões que fomentavam outras questões mas que não envolviam os problemas dos alunos surdos) onde é oportunizado situações reflexivas e de esclarecimentos mais aprofundados das singularidades linguísticas e da real condição do aluno surdo (seus valores, suas experiências socioculturais e realidades vividas muitas das vezes expostas em conversas paralelas entre intérpretes e alunos surdos nos diversos processos discursivos que surgem no cotidiano escolar) e que são de suma importância para direcionar estratégias de ensino-aprendizagem (adaptações visuais e linguísticas quando necessário, por exemplo), acabavam por condenar o aluno surdo a continuar vivenciando a sua situação de ser “um deficiente” com limitações já pré-determinadas, incapaz de se desenvolver e

não como um sujeito social com singularidades linguísticas e socioculturais próprias cujas dificuldades escolares podem ser superadas quando métodos didático-pedagógicos e linguísticos apropriados são utilizados nas diversas situações que implicam condições educativas de conteúdos escolares.

Além disso, nos atendimentos com os professores de recursos, a falta do intérprete no contraturno ou mesmo o desconhecimento da Libras por parte desses professores acabavam por limitar suas atuações com o aluno surdo ou mesmo a produzir materiais mais eficazes que atendessem as necessidades e particularidades de cada aluno. Tal situação distanciava ainda mais a participação ativa e interesse do aluno surdo frente as propostas educativas elaboradas.

Porém, após verificar tais resultados novas condutas colaborativas, por parte de alguns intérpretes, foram iniciadas e desencadearam outros resultados que otimizaram tanto a volta do interesse do aluno surdo para a aprendizagem dos conteúdos escolares, como também desencadearam estratégias para uma aprendizagem mais significativa da leitura e escrita da língua portuguesa.

As condutas utilizadas foram: construção coletiva (entre intérprete de Libras, professora de português e professora da sala de recursos) de textos com inputs visuais (imagens coerentes com o conteúdo do texto) cujas temáticas envolviam o cotidiano do aluno surdo e eram do seu interesse; estratégias comparativas que envolviam estruturas gramaticais e contextos interlínguas, em que o significado e o sentido das palavras nos diversos contextos auxiliaram tanto no entendimento do uso como na memorização ortográfica correta das mesmas (exposição dialógica expondo experiências biculturais e bilíngues), que eram realizados tanto em sala de aula como na sala de recursos; reforço datilológico seguido do sinal correspondente; uso de figuras ou imagens visuais para auxiliar na explicação do conteúdo, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados acima identificados permitiram compreender a necessidade da promoção de uma formação continuada para os profissionais diretamente envolvidos com os alunos surdos, isto é, com os professores de recurso, professores regentes e intérpretes de Libras. Pensou-se em desenvolver uma formação de caráter contínuo e periódico no decorrer dos anos letivos, não se limitando a meses ou semanas, de forma a oportunizar momentos: de estudo, discussão, reflexão, troca de conhecimentos teórico-práticos e construção de materiais didáticos mais apropriados

para as necessidades dos educandos surdos. Tal decisão se faz necessária uma vez que compreendemos o ambiente escolar como algo complexo, imerso em uma diversidade de fatos e acontecimentos que constantemente surgem no cotidiano como novos desafios a serem superados. A formação promoverá um espaço de orientação e construção de novas ideias, ações e estratégias que poderão melhor direcionar atitudes docentes e metodologias pedagógicas mais eficazes, de forma a contemplar o papel da escola e do educador na formação do sujeito crítico-reflexivo ativo na sociedade.

A formação continuada com os intérpretes de libras envolverá três grandes eixos temáticos que têm como principais objetivos:

- Desencadear uma reflexão sobre suas identidades no âmbito escolar;
- Discutir posturas e estratégias colaborativas que poderão orientar professores e comunidade escolar quanto à realidade sociocultural e linguística do sujeito surdo;
- Enriquecimento vocabular da Língua de Sinais local a partir do compartilhamento de informações que promoverão o convencionamento e uniformização de sinais entre os intérpretes locais.

1ª eixo temático: Intérprete de Libras – construção de uma identidade profissional no âmbito escolar.

- Intérprete de Libras: atribuições, papel e função na instituição escolar com proposta inclusiva;
- Conhecendo as Leis, decretos, aspectos éticos e propostas curriculares sugeridas como referência no ensino na educação básica;
- Discussões atuais no Plano Nacional de Educação e sobre o tema “Direitos Linguísticos como direitos humanos”;
- Atuações dos intérpretes de libras em realidades estrangeiras (Chicago)
- Uniformizando o uso de alguns sinais nas escolas: sinais regionais (lugares de referência na cidade); sinais comuns na disciplina de matemática.

2ª eixo temático: Conhecimentos Linguísticos sobre a Libras e comparações estruturais entre Língua Portuguesa e Libras.

- Libras: aspectos fonético-fonológicos;
- Libras: aspectos morfológicos e sintáticos;

- Libras: aspectos semânticos;
- Aspectos interlinguísticos entre Língua Portuguesa e Libras;
- Desenvolvimento linguístico da criança surda;
- Sinais comuns na disciplina de português e de história.

3ª eixo temático: Estratégias de tradução e interpretação no âmbito escolar.

- Discutindo estratégias de tradução e interpretação em sala de aula;
- Tradução e interpretação semiótica: elementos coadjuvantes nas interpretações de vídeos, filmes e imagens;
- Estratégias colaborativas do intérprete de Libras na comunidade escolar;
- Convencionando sinais: discutindo possibilidades na comunidade surda e implementações no âmbito escolar.
- Sinais comuns na disciplina de geografia e ciências.

Já a formação continuada dos professores de recursos terá como principais objetivos:

- Instrumentalizar o professor de recurso por meio do ensino (mesmo que básico) da Libras;
- Promover conhecimentos teórico-práticos que estejam relacionados ao sujeito surdo (dificuldades, limitações sensoriais, concepções linguísticas, desenvolvimento de língua(gem) do aluno surdo, concepções socioculturais etc.);
- Auxiliar o professor na elaboração de atividades biculturais e bilíngues para os alunos surdos.

1º eixo temático - Conhecendo o sujeito surdo: concepções de língua, linguagem e surdez.

- Concepções sobre surdez;
- Aquisição e Desenvolvimento da linguagem;
- Como e o que avaliar na criança surda;
- Concepções sobre cultura surda e singularidades do sujeito surdo;
- Ensino de sinais básicos: cumprimentos, animais, cores, objetos escolares

2º eixo temático: Conhecimentos básicos sobre a Língua Brasileira de Sinais

- Estrutura Linguística da Libras: aspectos básicos fonético-fonológicos; morfológicos e sintaxe.
- Comparações interlinguísticas entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.
- Ensino de sinais básicos: frutas, cidades, verbos, esportes

3º eixo temático – O papel do professor de recursos no atendimento educacional especializado dos alunos com surdez

- O ensino de conteúdos em Língua de Sinais. Como proceder?
- Sobre o ensino da Língua de Sinais, o que é necessário saber?
- O ensino de português para alunos surdos: mitos e verdades.
- Habilidades envolvidas no ensino - aprendizagem de leitura e escrita.
- Construção de material didático para a promoção do ensino sobre a Língua portuguesa.

Apesar da construção desta proposta de formação, expomos que estas foram formuladas na tentativa de superar as dificuldades dos alunos surdos da rede municipal de Senador Canedo atendendo não apenas suas necessidades educativas mas, também, promovendo o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas, socioculturais e psíquicas. Mais uma vez devemos salientar aqui que nenhuma orientação deve ser encarada como única para todos os casos diversos que envolve o ensino da língua portuguesa para esses alunos, o que nos leva a desencadear pesquisas para saber como e quando proceder adequadamente de forma a favorecer o desenvolvimento pleno do aluno.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12ªed. São Paulo: Hucitec,2000.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: 20 de mar. 2014.

_____. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 20 mar. De 2014.

CLARK, M. D., MARSCHARK, M., & KARCHMER, M.. (Orgs.) **Context, cognition, and deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 2001.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. **Letramento e Surdez: a visualização das palavras.** ETD. Educação Temática Digital, v.7, p. 110-122, 2006.

GIORDANI, L.F. **Representações culturais da escrita:** letramentos e educação de jovens e adultos surdos. Curitiba: Editora PUCPR, 2004.

LACERDA, C. B.F.; SANTOS, L.F.(Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013

LODI, A.C.B. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.** Impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F (Org.) Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.p.165-183.

LODI, A.C.B.;HARRISON, K.M.P. et al. **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

QUADROS, R.M.de; SCHMIEDT,M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Porto Alegre: Gráfica Palotti. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>> Acessado em 20 de março de 2014.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A AÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Lara, Patrícia Tanganelli – UNESP/Marília -patriciatanganelli@gmail.com

Oliveira, Anna Augusta Sampaio De – UNESP/ Marília anna64.oliveira@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

Com a perspectiva da Educação Inclusiva, as questões relacionadas à formação do professor em Educação Especial estão dispostas nas políticas nacionais e tem sido apresentada de diferentes formas, conforme as disposições dos estados e municípios para o atendimento à demanda de alunos com deficiência.

A trajetória de formação dos professores estava configurada em uma formação inicial, contudo a Resolução CNE nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs) extinguiu em seu artigo 10, as habilitações criadas pelo Parecer CFE nº 252/69, normatizando a formação em Educação Especial através de cursos de especialização Lato Sensu.

O autor critica esta menção e coloca este fato como um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal e preconiza a importância do tema para que essa área não continue desguarnecida diante das virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e a literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009).

Na mesma direção de análise de acordo com Oliveira (2004), algumas impropriedades vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação do professor de Educação Especial. A autora saliente que,

Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2004, p.240).

Contudo, política de formação de professores em Educação Especial não é garantida na formação inicial, alicerçada nos princípios da educação inclusiva, assim a inserção de disciplinas

ou componentes curriculares nos cursos de Pedagogia, não garantem discussões político-educacionais e estudos aprofundados sobre o significado da deficiência em contextos comuns do ensino regular, não assegurando a “competência técnica necessária para que o professor possa tratar adequadamente as diferenças nos contornos pedagógicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 264).

Freitas (2006) descreve claramente a posição dos professores frente à educação das pessoas com necessidades educacionais, que devem rever a sua própria formação, os seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica.

Para a obtenção do ideário da Educação Inclusiva é necessária a formação docente inspirada em princípios da educação para a diversidade, voltando o olhar ao outro, e no respeito às suas diferenças em sala de aula, para que os alunos com necessidades educacionais especiais obtenham bons desempenhos escolares e prazer no ato de aprender. A autora conclui que para incluir todas as pessoas numa realidade dos mesmos direitos, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que, ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

A inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino deve ser garantido através da formação dos professores. A inclusão, muitas vezes, demanda ações específicas, como por exemplo, a adequação do conteúdo escolar, onde somente através dela teremos garantido o sucesso acadêmico do aluno com deficiência na sala regular. Para isto a presença do professor especializado no ambiente escolar é essencial.

Conforme Bueno (1999),

[...] os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (p.15).

Ao professor especializado é imprescindível que em sua formação haja uma análise das necessidades e dos procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades

apresentadas pelos alunos com deficiência, para que essas pudessem ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino (BUENO e MARIN, 2011).

A falta de formação para a atuação no ensino regular com os alunos com deficiência está presente na realidade das escolas. Assim, percebemos um retrocesso ao extinguir as habilitações na formação inicial, pois as instituições nos cursos *Lato Sensu* têm a “liberdade” de elaborar seu currículo apresentando em uma carga horária mínima de horas para a formação em Educação Especial, não garantindo o vínculo na formação pedagógica para suprir as necessidades dos alunos com deficiência nas salas de aula regular.

Para que a escola consiga se organizar para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos é necessário investimento na qualidade da educação. A formação dos professores para atuarem no apoio pedagógico aos alunos com deficiência deve ser observada como primordial para o acesso dessa demanda na escola.

O Atendimento Educacional Especializado regulamentado pelo Decreto nº 6571 de 17/09/2008, dispõe que,

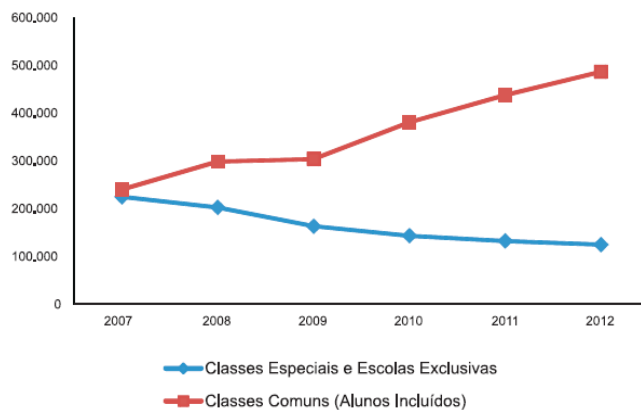
Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17 & 18).

Além do decreto citado acima, em outubro de 2009 o Ministério da Educação – MEC, o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Câmara de Educação Básica – CEB publicou a Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Através da implementação desta política de educação inclusiva é notável um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O incentivo e obrigatoriedade para a adoção de acesso à todas as pessoas nos diferentes ambientes sociais e principalmente na escola como rampas de acesso,

transportes acessíveis e formação de professores concretizaram a implementação desta política de inclusão de todos nas escolas comuns, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Evolução da matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino fundamental de 2007 a 2012.



Fonte: INEP/MEC(Censo Escolar)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/ MEC) em parceria com a Secretaria de Educação à Distância e as secretarias estaduais e municipais têm oferecido o Curso de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Esta formação continuada está presente nas propostas educacionais como forma de assegurar o atendimento e o apoio aos alunos incluídos nas escolas regulares, contudo alicerçado em uma formação com redução de custos. Conforme Freitas (2007)

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática,

reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, p.1210)

Percebe-se uma fragilidade da formação nacional em formar professores à distância. A autora aponta os riscos existentes nas propostas formativas com estas caracterizações. Conforme Freitas (2007), as ações do MEC têm se pautado pela “continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino.”(p.1.210)

Diante desta fragilidade do sistema algumas Secretarias de Educação Municipal realizaram parcerias com as Universidades Públicas para a formação de professores para o atendimento à demanda de aluno público alvo da educação especial, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A partir dessa perspectiva este trabalho buscou analisar a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado para compreender o significado da atuação na educação inclusiva com os alunos com deficiência, considerando que eles possuem um espaço ampliado de decisões pedagógicas para as intervenções no cotidiano escolar.

2.METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido no sistema municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2014 com profissionais da educação que compõe o sistema público de ensino. A seleção deste município se deu pelos seguintes critérios: anuência das autoridades educacionais, existência de uma política de inclusão escolar com implantação de sala de recursos multifuncionais e conveniência para os pesquisadores. A realização dos encontros para coleta de dados se deu nas dependências físicas da Secretaria Municipal de Educação do município em estudo.

Instrumentos

Na etapa do estudo aqui descrita foi utilizado um roteiro de questões disparadoras para as entrevistas de grupos focais de professores de salas de recursos. Este roteiro foi elaborado com as questões disparadoras para as entrevistas com os grupos focais dos professores de salas de

recursos, considerando o atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Equipamentos

A coleta de dados baseada nas entrevistas com grupos focais foi realizada utilizando-se filmadoras, gravadores digitais e auxiliares de pesquisa para anotações das falas dos participantes.

Procedimentos de coleta de dados

Etapa I: Condução dos procedimentos éticos

Inicialmente o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), estado de São Paulo (Brasil), através dos pareceres 382/2011 e 291/2011. Em seguida o projeto foi negociado com a Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado de São Paulo.

Os participantes foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação e em seguida foram devidamente informados sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa e os termos de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelo gestor e professores. Cumpre destacar que ambos os tipos de termos foram elaborados com base na Resolução 196/96, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde, prevendo gravação e autorização do uso das respostas das participantes, desistência em qualquer momento da pesquisa com a consequente retirada o consentimento.

Etapa II. Estabelecimento de acordo e planejamento das ações de pesquisa

Após ser consentida a pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação houve encontro com a coordenadora da Educação Especial do município pesquisado. Nesta ocasião foi acordado com a coordenação da Educação Especial a quantidade de encontros com os professores das salas de recursos, e a duração dos mesmos; o cronograma dos encontros com os professores de salas de recursos; o local dos encontros; o número de participantes possíveis (total de professores de salas de recursos) e o procedimento para realizar os convites para os professores (quem fará os contatos e como).

Etapa IV. Estudo do funcionamento das salas de recursos

Esta etapa prevê metodologia da pesquisa colaborativa e a coleta de dados baseada em entrevista com grupos focais.

Caracterização dos Participantes

Todas as participantes possuem formação superior com habilitação ou especialização nas diferentes áreas da deficiência, sendo que algumas possuem mais de uma especialização, conforme demonstrado no quadro 1.

QUADRO 1 - TIPO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Habilitação em Deficiência Intelectual	3
Habilitação em Deficiência Auditiva	1
Habilitação em Deficiência Visual	3
Habilitação em Deficiência Física	3
Habilitação em mais de uma área	2
Especialização em Educação Especial	4
Esp. em uma área da deficiência (DI)	3
Especialização em Educação Inclusiva	4
Especialização em Dotação e Talento	0

Procedimentos de análise de dados

Os dados das entrevistas com os grupos focais foram transcritos e foram analisados por meio da análise de conteúdo (AC) dos relatos, a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades, considerando-se o funcionamento do atendimento educacional especializado referente a identificação, encaminhamento e apoio pedagógico especializado aos alunos público alvo da Educação Especial.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise da formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência será apresentado apenas a categoria formação inicial e formação continuada.

Quando questionada: *Qual foi a formação inicial de vocês?* Algumas relataram suas histórias no ingresso do magistério até a atuação nas salas de recursos.

Quando eu comecei a dar aula eu tinha feito só magistério, há muitos anos atrás. Aí eu dei aula uns quatro anos, parei. Aí eu retornei há uns seis anos, fiz pedagogia, aí comecei a dar aula no infantil e no regular, né. Aí eu terminei a faculdade e fiz a especialização em intelectual também, e esse é o primeiro ano que eu estou na sala multifuncional. (Carolina, professora de Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs).

É, eu fiz magistério porque eu... porque eu sempre gostei de criança, né. Me identifico muito. Aí eu fiz magistério, depois de um tempo eu fiz pedagogia, né. Aí quando eu acabei pedagogia, depois de um ano, dois anos, eu fiz a habilitação em Marília também, eu fiz em DF. Aí fiz estágio durante um ano lá no CEES de Marília, né. (Laura, professora de Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs).

E, eu gostava muito né, porque... é muito gratificante você, é, ver o avanço da criança e o esforço que ela faz pra aprender, né. E os pais também, né, como os pais também, de tá lá levando eles, né. Aí... aí eu peguei uma sala onde eu moro. Aí esse ano eu peguei aqui a sala de recurso multifuncional. Bom, eu fiz magistério, depois eu fiz pedagogia no estado do Paraná, em Santa Mariana. Lá em Santa Mariana a pedagogia ela é associada à educação especial, você estuda um pouco das quatro áreas, né. (Bianca, professora de Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs).

A partir dos relatos observa-se que o ingresso para o Atendimento Educacional Especializado segue diferentes espaços de formação. A política não uniformizou a formação apresentando uma proposta de um currículo para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns do ensino regular. Na formação inicial não há propostas concretas para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula comum. Conforme Apple (1982), sobre a ideologia e o currículo, as questões educacionais são atreladas à história, política e ideologia, portanto não são neutras, implicando a construção da identidade. Ao construir uma escola inclusiva é imperioso planejar e tomar decisões pedagógicas condizentes com esta visão.

Conforme Garcia (2011) a formação de professores de Educação Especial é um tema complexo que envolve definições no campo do Ensino Superior e tem “relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e com o modelo de atendimento próprio da Educação Especial” (p.67).

A política educacional atual contempla um modelo de professor especialista que irá trabalhar de forma compartilhada com o professor da sala de aula comum, partilhando responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais (BRASIL, 2001)

Diante desta constatação foi realizado o seguinte questionamento: *Na opinião de vocês, a política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação do professor de educação especial? Ou seja, quem atua na educação especial, vocês acham que traz outra demanda de formação? Se sim, que tipo de formação?*

As participantes responderam da seguinte forma:

Eu entrei numa época que não existia inclusão ainda, só trabalhava com aluno em classe especial, então eu estava só ali. Aí com o tempo veio a política de inclusão, claro que você tem que correr atrás também de novas formações, mesmo pra tá orientando o professor de sala regular, pra tá orientando a comunidade, tá orientando a escola, então... tem a necessidade de você estar correndo atrás de outras formações sim (Flávia, professora de Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs).

É, com a mudança de sala de recurso pra sala de recurso multifuncional, no caso você sempre trabalhou com auditiva, e hoje tem uma demanda que você tem lá crianças que não... claro que você tem formação pra isso, e sorte a nossa que tem professores que estão em todas as áreas e iam fazer DA, DV, DI, tudo... então nós estamos tranquilas, né, que é uma outra questão também relacionada a política pública de ter terminado com as habilitações, né, porque aí a gente... E aí o que é que eu recebo, o que é que a gente recebe, enquanto gestor da educação especial, nós recebemos professores formados, com pós-graduação, né, em cursos com carga horária já a legislação permite 180 horas, ele já tá habilitado, né... e aí perto de uma habilitação que durava dois anos, com estágio, com tanta coisa, né... E você fala, "gente, né...". Então isso causa uma formação diferente, uma demanda diferente de formação, quando eu tenho uma sala de recurso que antes era só pra deficiente auditivo e hoje eu tenho que atender a criança com deficiência intelectual, que ela tá lá, né. Se tiver uma criança com autismo e não tiver aqui um centro eu teria que atendê-la...(Carla, gestora da Educação Especial do município investigado)

A política mobilizou os professores para a busca de novas formações. De acordo com Perrenoud (2000), uma das novas competências para ensinar refere-se a administrar sua própria formação, a partir de suas práticas. A articulação da teoria e da prática é o caminho para a mudança das escolas nesta perspectiva de uma escola para todos.

Oliveira e Del-Masso (2013) afirmam que investir na formação de professores é uma das grandes possibilidades viáveis para transformar a situação do cotidiano escolar e a sua relação com as práticas pedagógicas, de modo que o entorno escolar perceba com naturalidade a diversidade, a diferença, a deficiência e finalmente, que esta formação seja multiplicadora do saber adquirido, possibilitando que os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ ou superdotação/ altas habilidades tenham um lugar de direito garantido.

As autoras alertam que não podemos ter uma visão ingênua sobre todo o processo, que coexiste em uma organização social excludente e que nos impõe desafios profundos para vencer a forte exclusão a qual as pessoas com deficiência estão submetidas. Assim a formação continuada dos professores é um dos caminhos para práticas genuinamente inclusivas (OLIVEIRA e DEL-MASSO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise permitiu apontar a importância do conhecimento que o professor necessita ter para articular, através do seu trabalho, as melhores ações inclusivas para a prática pedagógica.

Foi apontada a necessidade de uma formação inicial na perspectiva da educação inclusiva e a importância da formação continuada do professor em exercício. A formação do professor precisa ser contextualizada na perspectiva da educação inclusiva, ela não deve se limitar ao professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, assim teremos a teoria sustentando a prática pedagógica, subsidiando o trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 252 de 1969 que estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia**. Brasília, DF, 1969.

Brasil. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Bioética; 4(2):15-25, 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*, de 15 de maio de 2006 **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF,2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF,2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, 2009.

BUENO, J.G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, 1999, vol. 3. n. 5, 7-25,.

BUENO, J. G. S. ; MARIN, Alda Junqueira . Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: Caiado; K. R. M.; Jesus, D. M. de; Baptista; C. R.. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 111-130.

FREITAS, S.N. **Uma escola para todos: Reflexões sobre a prática educativa**. Revista da Educação Especial. 2006, p. 37-40.

FREITAS, H.C.L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. Vol 28. Campinas, SP, 2007.

GARCIA, R. M. C. . Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. 1ed.Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 65-78, 2011,.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A.R. Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou co-ensino no Brasil. In OMOTE, S. (Org.) ; BRAGA, Tania Moron Saes (Org.) ;

CHACON, Miguel Cláudio Moriel (Org.) ; SABORIDO, D. M. (Org.). **Reflexiones Internacionales sobre la Formacion de Profesores para la Atencion a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. 1. ed. Alcalá de Henares, Espanha: Servicio de Publicaciones, UAH, 2014. v. 1 p.35-54.

OLIVEIRA, A. A.S. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C. A. (org). **Temas em Educação Especial**. São Carlos: EdFSCar, 2004, p. 239-244.

OLIVEIRA, A.A.S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, Sheila Zambello (org). **Formação de Professores : O papel do educador e sua formação**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.257-272.

OLIVEIRA, A. A. S. ; DEL-MASSO, Maria Candida Soares . Propuestas para la educación continua profesorado de servicios educativos especializados en el contexto la escuela inclusiva en Brasil.. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S. (Orgs). (Org.). **La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España**. 1ªed.Álcalá - Espanha: Publicacion Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá,, 2013, v. , p. 63-79.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. (2009). **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro-RJ: ANPEd/UFRJ, v. 14, n.40, jan-abr/2009, p.143-155.

A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO NO DISCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carla Regina Caloni Yamashiro - UNESP – carlayama@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP – yoshie@fct.unesp.br

Divino José da Silva - UNESP – divino.js21@uol.com.br

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” e teve como interesse o estudo da emergência da necessidade formativa de professores no discurso da formação de professores no Brasil. Estudamos a necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores, a partir das noções de saber, poder e discurso, propostas por Michel Foucault, enfatizando, em nossas análises, os efeitos do poder biopolítico no discurso sobre a formação docente.

A ‘necessidade formativa docente’ é um objeto que surge em meio às discussões sobre o sistema nacional de formação de professores, como sendo uma das etapas de planejamento das ações de formação desses profissionais, inclusive de sua formação continuada. Os saberes sobre formação docente e sobre suas necessidades formativas se espalham por entre os discursos, imprimindo uma ordem produtora de saberes, sempre vinculados a estratégias de poder, que subjetivam e objetificam os indivíduos implicados nessas produções e estratégias, dentre eles, os professores.

‘Necessidade formativa docente’ é um objeto de interesse na atualidade das políticas de formação docente e das pesquisas para a produção de saberes sobre os docentes, não só a fim de melhor orientar processos formativos, mas também a fim de melhor regular a população docente dentro do que se considera aceitável e adequado para um profissional que terá a incumbência de instruir, formar, educar, escolarizar outros tantos indivíduos pertencentes à população.

Assumimos, em nossa pesquisa, a intenção de esclarecer o que confere os efeitos de legitimidade aos saberes e poderes, a fim de evidenciar que o nexos entre o saber e o poder induz os comportamentos e os discursos (práticas não discursivas e discursivas). Essa nossa posição na pesquisa está pautada na abordagem histórico-filosófica proposta por Foucault, porque

entendemos que esse pesquisador considera que a investigação científica é uma prática que fabrica a história daquilo que é atravessado pelas “relações entre as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de sujeição a elas ligados” (FOUCAULT, 2000, p. 180).

Devido a esse nosso posicionamento, consideramos o objeto ‘necessidade formativa docente’ como um *acontecimento* (FOUCAULT, 2000), que recebe as luzes dos holofotes da atual política de formação de professores, porque a sua existência se implica nas estratégias de poder investidas na produção dos discursos e no controle da população docente do país. Abordar ‘necessidade formativa docente’ como um *acontecimento* é tomar o conhecimento fabricado sobre esse objeto de pesquisa como o resultado do nexo entre os saberes produzidos na área de formação desses profissionais e os mecanismos coercitivos envolvidos nos processos de sua formação.

Pautados nesses pressupostos, a nossa pesquisa objetivou compreender as condições que proporcionaram a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da política de formação de professores, atualmente, no Brasil. Para alcançar esse objetivo, identificamos, descrevemos e analisamos os regimes de verdade produzidos pela malha discursiva presente em textos do âmbito da política de formação de professores, no Brasil, bem como verificamos quais os efeitos provocados pelo exercício do poder biopolítico no discurso da formação de professores na atual política de formação de professores em nosso país.

Neste texto, apresentaremos algumas das discussões que nosso trabalho suscitou, enfocando as conexões discursivas com as quais o enunciado ‘necessidade formativa docente’ coexiste.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho corresponde à análise discursiva de textos articuladores das políticas de formação de professores no Brasil. Os textos que foram analisados na pesquisa são leis, pareceres, resoluções, decretos, produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), posteriores aos preceitos homologados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e os *Referenciais para a formação de professores*, elaborado e publicado, em 2002, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Plano Nacional da Educação (2000 – 2010) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) também compõem o *corpus* de análise

deste trabalho, bem como parte integrante do Documento Final da Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada entre os dias 28 a 1º de abril de 2010, correspondente ao IV Eixo Temático – Formação e valorização dos profissionais da educação.

As ferramentas teóricas usadas para a análise desses textos foram a norma, a função autor e o comentário. As duas últimas noções são elaboradas por Michel Foucault para explicar a análise discursiva em pesquisas que seguem pressupostos da arqueologia e da genealogia propostas como práticas de análise da abordagem histórico-filosófica de produção da história e da ciência. Segundo Castro (2009, p. 41), “a arqueologia é uma história das condições históricas de possibilidade do saber”, e a genealogia, sem deixar de ser e fazer o que a arqueologia é e faz,

é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade. Em outras palavras, para analisar o saber em termos de estratégia e táticas de poder (CASTRO, 2009, p. 185).

As noções da função autor e do comentário foram apresentadas por Foucault (2010), na sua aula inaugural no *Collège de France (A ordem do discurso)*, como procedimentos de controle dos discursos a partir do seu interior, funcionando como princípios de rarefação, porque têm o papel de espalhar aquilo que foi dito por entre outros discursos. A norma, por sua vez, é elemento essencial para entender o poder na sua forma moderna, segundo Foucault (CASTRO, 2009).

Neste texto, em específico, enfocamos as nossas reflexões elaboradas por meio do uso da função autor e do comentário como ferramentas teóricas de análise discursiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Operar com a noção de autor na análise dos discursos implica entender que essa noção não se refere a um indivíduo-autor, mas a uma posição-autor que é uma posição estratégica dentro do jogo de exercício do poder e de produção de saber. Como explica Foucault (1987, p. 109),

descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre um autor e aquilo que ele disse (ou quis dizer ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para nela ser o sujeito.

Textos como referenciais e documentos emitidos por comissões, grupos e instituições, bem como textos da legislação em torno da educação fazem parte da educação escolar. Sendo assim, os textos analisados na nossa pesquisa são um dos conjuntos nos quais circulam e se constituem os discursos educacionais, pois são um dos mecanismos de transmissão de conhecimento de uma autoridade que criam condições de possibilidade de sujeição.

Embora esses textos por si só não determinem mudanças logo que um decreto, lei, parecer ou resolução sejam sancionados ou que algum documento de referência seja publicado, eles provocam efeitos reguladores, porque apoiados neles surgem as ações, os programas, os levantamentos de dados, todo um arsenal técnico-burocrático que separa o que pode ser feito e ser dito daquilo que não pode ser feito e dito.

Nesse sentido, os discursos analisados na nossa pesquisa lançam regularidades na produção de outras práticas discursivas, funcionando como sistemas de dispersão e de exclusão discursiva que traçam limites ao discursivo. Assim, o discurso presente no nosso *corpus* de análise assume a posição-autor, porque estão numa posição estratégica de definição dos objetos, temas, assuntos etc. do que pode ou não ser aceitável na ordem do discurso educacional.

Quanto à noção de comentário, fizemos a leitura da LDB/1996, da legislação e de textos publicados depois dela, porque toda a legislação e textos produzidos a partir dela fazem-na operar, ora reforçando o que já fora dito, ora criando novos discursos daquilo que já havia sido dito nessa lei; produzindo o efeito da identidade na ordem do discurso educacional, separando o que está previsto em lei do que não está; fabricando o efeito do que é verdadeiro e do que não é, do que é possível e do que não é.

Não se trata aqui de procurar a origem do enunciado necessidade formativa docente, mas de considerar os elementos que lhes são antecedentes e que mantêm relação com ele, tornando-o possível; esses elementos são chamados de “fenômenos de recorrência” e Foucault (1987, p. 143) os explica da seguinte forma:

todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas. Ele constitui seu passado, define, naquilo que o precede, sua própria filiação, redesenha o que o torna possível ou necessário, exclui o que não pode ser compatível com ele. Além disso, coloca o passado enunciativo como verdade adquirida, como um acontecimento que se produzia, como uma forma que se pode modificar, como matéria a transformar, ou, ainda, como objeto de que se pode falar.

Foucault (1987, p. 121) explica que “o enunciado tem a particularidade de ser repetido: mas sempre em condições estritas”, e, por isso, o enunciado “entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (idem, ibidem).

Apresentaremos, logo adiante, alguns enunciados que estão em rede com o enunciado ‘necessidade formativa docente’, tal como é apresentado no Decreto 6755/2009 e na Portaria MEC 09/2009, ou seja, como um tema a ser discutido nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e um objeto a ser investigado, já que deve ser identificado e diagnosticado. Essa discussão e diagnóstico devem ser pautados nos dados do censo da educação básica e devem servir de parâmetros para discriminar os cursos de formação continuada, como versam os artigos 1º e 5º do decreto acima mencionado:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (Decreto 6755/2009, p.1, grifos nossos).

Art. 5º o plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; [...]

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I – os cursos de formação inicial;

II – os cursos de formação continuada;

III – a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos;

IV – outros dados relevantes que contemplem a demanda formulada (Decreto 6755/2009, p. 3, grifos nossos).

E como estabelecem os artigos 1º e 2º da Portaria citada anteriormente:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (Portaria MEC 09/2009, p. 1, grifos nossos).

Art. 2º O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6755/2009, dar-se-á por meio de:

[...]

II – fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada [...] (Portaria MEC 09/2009, p. 2, grifos nossos).

A formação continuada é um dos enunciados com o qual 'necessidade formativa docente' mantém relação de coexistência, pois emerge com a necessidade do planejamento das ações formativas docentes que legitima a existência das práticas tanto discursivas quanto não discursivas de formação continuada de professores. Essa legitimação auxilia a constituir o efeito de que a formação continuada é uma prática imprescindível para a melhoria da qualidade do professor e da educação básica.

O discurso a respeito das necessidades de formação dos professores produz um efeito de legitimação política que sustenta o planejamento das práticas de formação continuada dos professores como uma necessidade do sistema educacional e um direito do professor. Da mesma forma, a necessidade da formação continuada legitima, por sua vez, a discussão sobre as necessidades formativas dos professores que emerge no contexto em que se buscam meios de melhor planejar a formação dos professores, sendo o levantamento e a coleta de dados sobre a formação um componente importante nas estratégias de planejamento das ações formativas. O levantamento e a análise de informações sobre a formação do professor e as ações formativas são descritas como meios para melhor atender as dificuldades práticas e cotidianas dos docentes, como que favorecendo o docente para que se desenvolva profissionalmente. Assim descritas, provocam o efeito de um tipo de valorização do professor e o efeito de estratégias que agregam qualidade à educação básica.

Então, a formação continuada de professores constitui-se nos textos analisados como um elemento que promove a valorização do docente e como um elemento que melhor qualifica a educação básica, junto a outros temas como as condições salariais e de trabalho. A recorrência da formação continuada como um elemento de valorização profissional e de direito do docente, como sendo uma prática essencial ao desenvolvimento da profissionalidade docente, como um dos elementos responsáveis pela qualidade da educação básica e como algo que deve ser planejada e oferecida pelo Estado, é também utilizada como estratégia de governamentalidade do docente. Isso porque o exercício do poder biopolítico age na emergência da prática da formação continuada naturalizando-a como necessária e a emergência do objeto 'necessidade formativa docente' contribui para legitimar a necessidade da formação continuada como uma prática que agrega qualidade ao professor e ao sistema educacional. A formação continuada, então, pode ser

considerada uma possibilidade, uma necessidade e um direito 'quase obrigatório' para que o professor se mantenha ativo e apto à função docente no sistema educacional.

A necessidade formativa docente coexiste com a formação continuada dos professores, pois comprova e legitima a necessidade da existência e do planejamento da formação continuada que precisa da necessidade formativa docente para existir e para ser planejada ou controlada, ou seja, governamentalizada. Para entender essa estratégia de governamentalização da formação dos professores brasileiros, selecionamos alguns enunciados que mostram a rede discursiva na qual o enunciado 'necessidade formativa docente' se tece e emerge.

No artigo 67, item II, da LDB/1996, a formação continuada é apresentada como um elemento de valorização profissional:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério:
[...]
II. aperfeiçoamento profissional continuado [...] (LDB, art. 67, item II, p.30, grifos nossos).

Os outros textos ou repetem o já dito ou a partir desse já dito criam outros discursos redimensionando o já dito, e criando condições para a materialização de outros enunciados a partir do já pronunciado, como é o caso dos enunciados a seguir que coexistem na formulação da formação continuada como um elemento de valorização profissional, de direito do docente e de qualidade da educação básica:

1. Enunciados que criam a possibilidade do oferecimento da formação continuada, como o seguinte:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:
[...]
III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis (Resolução CNE/CP 01/1999, p.1, grifo nosso).

2. Enunciados que criam a **possibilidade** de ampliação da formação docente para além da formação inicial, como o seguinte:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:
[...]
II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
[...]
IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Decreto 3276/1999, p.1, grifos nossos).

3. Enunciados que criam a **necessidade** de ampliação da formação docente para além da formação inicial, como o seguinte:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (Parecer CNE/CP 09/2001, p.11, grifos nossos).

4. Enunciados que apresentam a formação continuada como um elemento responsável pela melhoria da qualidade da educação básica juntamente com a valorização do magistério e do professor, como o seguinte:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: [...] um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo (PNE 2000-2010, p.77, grifo nosso).

5. Enunciados que apresentam a formação continuada como um elemento responsável pela melhoria da qualidade da educação básica, como o seguinte:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores (PNE 2000-2010, p.78-79, grifo nosso).

6. Enunciados que sugerem a adequação da formação continuada às necessidades de formação docentes ou às necessidades das redes de ensino, como o seguinte:

As indicações que se seguem partem do princípio de que a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício. (*Referenciais para formação de professores*, 2002, p. 131, grifo nosso).

Os efeitos de verdade produzidos por esses enunciados são provocados pela ação das regularidades discursivas sobre a valorização da formação continuada de professores, que está relacionada à melhor qualidade da educação, e sobre os esforços no planejamento desse tipo de formação, que estão correlacionados ao atendimento das demandas das redes de ensino e das necessidades formativas docentes. A coexistência desses enunciados produzem efeitos de

verdade sobre como fazer com que a educação tenha mais 'qualidade', e um desses efeitos é investir na capacidade do ser humano dedicado aos assuntos da docência ser um professor com o perfil admitido como o de qualidade.

Mas o que vem a ser qualidade para esses discursos e o que é valorizar o professor para esses discursos? Nesses discursos, formação do professor é um instrumento estratégico tanto para se construir um tipo de 'qualidade' para a educação escolar quanto para se elaborar um tipo de valorização do professor.

Ao buscar entender a emergência do *homo oeconomicus*, Foucault (2008) trata da noção de interesse desenvolvida pelo empirismo inglês que define "interesse" como sendo um princípio no qual uma escolha é individual, intransmissível, irreduzível e que se refere ao próprio sujeito. Para Foucault (2008), com a noção de interesse, a filosofia empírica inglesa fez surgir um tipo de sujeito constituído pelo princípio de interesse, sendo que o interesse é, pela primeira vez, caracterizado como "uma forma de vontade ao mesmo tempo imediata e absolutamente subjetiva" (FOUCAULT, 2008, p. 372).

No entanto, o *homo oeconomicus* que emerge na biopolítica é um sujeito de interesse que coexiste com outro tipo de sujeito, o sujeito de direito, que diferentemente do que versa a definição de interesse, renuncia a si mesmo, quando aceita ser detentor de direitos naturais e imediatos. O sujeito econômico e o sujeito de direito possuem princípios heterogêneos um ao outro porque estão em esferas diferentes: o primeiro é do âmbito econômico e o segundo do âmbito jurídico.

Esses sujeitos de direito-econômicos, que emergiram no processo histórico junto ao liberalismo, segundo Foucault, "só são governáveis na medida em que se poderá definir um novo conjunto que os envolverá, ao mesmo tempo a título de sujeitos de direito e a título de atores econômicos" (FOUCAULT, 2008, p. 401-402). Foucault acredita que esse novo conjunto considerado como referência para a governamentalização dos indivíduos sujeitos econômicos/de direito é a sociedade civil que é o elemento indissociável dos dois tipos de sujeito.

Foucault (2008) ainda comenta que por meio do cruzamento da concepção do *homo oeconomicus* como um sujeito de interesse e a aplicação de um quadro teórico econômico para analisar assuntos até então não abordados em termos econômicos, foi possível definir um sujeito econômico e de interesse cuja ação também pudesse ser multiplicadora e benéfica para o todo, mesmo que esse sujeito nem pense em objetivar o benefício de todos ao agir em interesse próprio.

Ao aproximar a formação continuada e permanente com o que parece ser um direito e com o que parece ser um elemento de valorização do docente, o que o discurso sobre a formação dos professores parece estar fazendo emergir é um tipo de professor bem parecido com o *homo oeconomicus* como um sujeito de interesse e como um sujeito de direito: um profissional que atende uma necessidade de atualização e inovação do mercado, investindo em si mesmo, valorizando-se a si mesmo, agregando valor de qualidade ao seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, valorizando a educação ou o sistema educacional como um todo.

O interesse em progredir na carreira, associado ao interesse em não ser considerado inativo no mercado associado à valorização financeira na carreira e, por fim, ao interesse de colaborar com a melhoria da qualidade do sistema educacional são os efeitos provocados na subjetivação do *homo oeconomicus* docente por meio da rede discursiva que se tece na coexistência dos enunciados analisados.

O exercício do poder biopolítico aliado a pressupostos da racionalidade neoliberal provoca o efeito da emergência dos estudos sobre a necessidade formativa dos professores que, aliados à preocupação da normalização da população de professores e aos princípios neoliberais, tornam-se uma tecnologia de subjetivação de um tipo de *homo oeconomicus* da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a dispersão discursiva do objeto necessidade formativa docente a partir dos procedimentos da função autor e do comentário, observamos que a emergência desse objeto coexiste com outros enunciados que se articulam na fabricação do campo discursivo da formação de professores. Esses enunciados tecem uma rede discursiva na qual a formação continuada de professores apresenta-se como uma prática quase natural ao processo formativo e imprescindível à valorização e ao desenvolvimento profissional do professor.

A elaboração, o diagnóstico e a análise das necessidades de formação funcionam como mecanismos de retroalimentação da formação continuada, justificando a existência e necessidade desse tipo de formação por meio da produção de saberes sobre os professores (sua atuação, suas dificuldades, suas inadequações, que muitas vezes são consideradas como suas “anomalias”).

Nesse sentido, a ‘necessidade formativa docente’ não é apenas uma estratégia ‘natural’ do e ‘imprescindível’ ao planejamento das ações de formação continuada (semelhante a uma etapa

preliminar), mas é também uma estratégia do exercício do poder biopolítico de planejamento do campo de atuação do professor, agindo no governo dessa população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 9.394**: diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Ed. do Brasil, [19--?].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 07 out. 1999. Seção 1, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 07 dez. 1999. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Relator: Edla de Araújo Lira Soares. et al. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 01 jul. 2009. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (crítica e *aufklärung*). In: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (Org.). Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. **Cadernos da FFC**, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fonte, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2010.

UM ESTUDO DA BRINCADEIRA DO FAZ DE CONTA E AS RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS DE GÊNERO SOCIALMENTE CONSTITUÍDAS.

Angela Agulhari Martelini Gabriel. Prefeitura Municipal de Bauru. helena2008mg@hotmail.com

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo USC/ FFC Marília / Prefeitura Municipal Bauru.

gislainerrgobbo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende explicitar como as relações de gênero socialmente constituídas influenciam nas brincadeiras de faz de conta, de crianças em idade pré-escolar, no momento de seleção dos temas, objetos e os papéis que desempenharão durante sua ação. Apresentamos a influência da brincadeira de faz de conta, conhecida também como jogo simbólico ou jogo de papéis sociais, no desenvolvimento da consciência infantil, em especial com relação as noções de gênero aceitas e praticadas socialmente.

Fundamentamos nosso estudo na perspectiva Histórico Cultural, compreendendo que o homem se humaniza em suas relações após o nascimento. O objetivo é analisar as brincadeiras infantis e suas relações com os papéis determinados socialmente, pelas características de gêneros masculino x feminino na escolha dos temas.

Move-nos o seguinte problema de pesquisa: Como os padrões de gênero estabelecidos cultural e socialmente influenciam as definições de masculino e feminino, influenciando a criança a incorporar tais padrões como absolutos, tomando a consciência de seu papel social em relação ao gênero?

Facci (2004), esclarece a relevância da brincadeira do faz de conta, ao fazer menção sobre a periodização infantil que se caracteriza por atividades principais, situações dominantes que movem o desenvolvimento. A idade pré-escolar, que corresponde período entre três a seis anos, é marcada pelo fascínio da criança pelo mundo adulto, em suas ações, objetos utilizados e relações sociais. Na busca pelo mundo fascinante dos adultos, tão distante dela nesse momento, a atividade dominante se torna a brincadeira de faz de conta.

Pelo brinquedo a criança pré-escolar representa a realidade, reproduz tudo o que existe no mundo objetivado, o cotidiano. Na brincadeira do faz-de-conta, a criança utiliza os objetos para expressar situações sociais observadas e as ações produzidas pelo adulto com esses objetos. Com o avanço do desenvolvimento, além das atividades, será reproduzido também relações e o

modo como essas são concebidas culturalmente. Para Facci (2006, p.15), “o principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas”, conduzindo a brincadeira com atitudes e relacionamentos nas quais observa ao seu redor. Devido ao desenvolvimento da brincadeira, que adquire aspectos de representação dos objetos e relações, as crianças compreendem melhor a vida social, as funções sociais e as regras pelas quais são regidas as relações dos adultos.

Ao considerarmos a brincadeira de faz de conta como um mediador na compreensão infantil sobre o mundo adulto, é essencial entendermos que tal atividade dominante no pré-escolar, exerce influência na formação de suas funções psíquicas em desenvolvimento, considerando a premissa embasada na Teoria Histórico-cultural, que:

Os homens se realizam por meio da história que constroem, desenvolvendo suas propriedades humanas a partir das condições sociais. Tais condições representam as bases a partir das quais [...] o psiquismo humano desenvolve-se. (MARTINS, 2006, p.27).

Entre as funções psíquicas que encontram-se em desenvolvimento na criança a partir de seu nascimento destacamos a **consciência**. A definição de consciência, que diz respeito a nosso contexto investigativo, segundo o dicionário Aurélio é: Estado do sistema nervoso central que permite pensar, observar e interagir com o mundo exterior; faculdade da razão julgar os próprios atos. Ao considerarmos Martins(2006) em seu comentário acima referenciado, que o humano desenvolve-se a partir de suas condições sociais, que são conduzidas pelas vivências a que é submetido em seu meio, prosseguimos com Rosenau (2012, p.69,70): “O homem é fruto de um processo histórico e cultural, síntese de múltiplas determinações[...] O sujeito parte de uma negociação com a cultura, o que permitirá um desenvolvimento próprio.” Segundo o autor, a consciência conquistada pelo sujeito em suas interações, primeiro é “emprestada do meio e necessita de uma ação externa para ser internalizada. [...] quando o sujeito toma consciência de si, ocorre a regulação com o meio e ele começa a agir de forma ativa”. (ROSENAU, 2012, p. 70)

Compreendemos partindo de tal embasamento teórico que as ações e relações sociais observadas pela criança pré-escolar em seu meio emprestam-lhe as hipóteses normativas que padronizarão suas visões e compreensões do mundo externo. Ao transformar tais impressões em ações, por meio da brincadeira do faz de conta, ela internalizará tais padrões sociais, permitindo o desenvolvimento psíquico de sua consciência, que desencadeará suas avaliações a respeito de si e seu entorno, embasado em seu empréstimo social. Tal processo também permite a

compreensão progressiva de seu papel social, seus limites e possibilidades, qualidades e imperfeições, percepções e desejos.

Ao analisarmos os papéis sociais incorporados pelas crianças durante o exercício da ação na brincadeira, interessa-nos compreender a influência que as relações de gênero desempenham socialmente. A palavra “Gênero” têm um aspecto muito amplo e é utilizada para a significação de várias expressões. O sentido no qual tal palavra é referida em nossa pesquisa está ligado às características e comportamentos construídos socialmente sobre os sexos, os papéis que a sociedade impõe a cada sexo, compreendidos como inerentes e biologicamente determinados.

As primeiras menções de tal expressão foram feitas em movimentos feminista socialmente organizados no Ocidente, no final da década de 1960, de acordo com Louro (2014). Tais movimentos sociais tinham por objetivo tornar visível a mulher, que predominantemente fora ocultada do contexto social desde os primórdios, e tal condição se concretizou durante vários períodos históricos. À mulher era destinado o papel social doméstico e privado. Mesmo com a abertura ao mundo do trabalho, as mulheres eram “rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação.” (LOURO, 2014, p.21)

Contribuiu a tal cultura machista os ditames da sociedade referentes ao papel masculino, padrões de conduta e de sentimentos considerados apropriados aos homens, desde a infância, que enfatizam a superioridade masculina. “Meninos e rapazes – em sua maioria – aprenderiam tal conduta e sentimentos, e assim, se afastariam do comportamento das mulheres.” (LOURO, 2014, p. 52)

Antes do nascimento de uma criança o fator sexo torna-se foco das maiores indagações. Quando definidas as dúvidas, surgem as expectativas que derivam da diferença:

Se for menino, suas roupas serão preferencialmente azuis, e ele receberá comentários do tipo: “Como é forte!” ou “Já nasceu com cara de macho!” Sendo menina, rosa será a cor da maioria de suas vestes e, desde pequena, ela ouvirá frases como: “Que linda! É uma princesinha!” ou então “Olha como é meiga, tão quietinha!”. Crenças e atitudes como essas são repetidas quase inconscientemente, sem que saibamos de onde surgiram. Contudo, se refletirmos a respeito, veremos que, de um simples fato biológico determinado pela combinação dos cromossomos X e Y, resultam consequências significativas para a vida em sociedade (REVISTA ESCOLA, p.19)

Tais moldes sociais são apenas o início das expectativas impostas, e veem as questões de gênero como estampas automáticas na criança. Quando existem variações de condutas e

comportamentos, normalmente surge um estranhamento, seguido de discriminação. Louro (2014) considera que “Em nossa sociedade, devido a hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos.”

Mediante tais apontamentos teóricos, faz-se mister considerar a influência social que a criança recebe, dos moldes comportamento praticáveis ao seu gênero sexual, relacionando a brincadeira de faz de conta como a atividade impulsionadora no desenvolvimento do pré-escolar, contribuindo na formação de suas funções psíquicas entre elas sua tomada de consciência do papel social a ela destinado.

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para a fundamentação dos fatores até aqui demonstrados.

2.METODOLOGIA

A metodologia utilizada na realização deste trabalho foi, inicialmente, a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos. Tal método procura recuperar o conhecimento científico acumulado sobre um problema. Ao levantar as hipóteses sobre o problema, Gressler (2003, p.132) enfatiza que essas devem ser “geradas em teorias, [...]. É por meio do conhecimento de estudos relacionados que o investigador aprende quais os procedimentos e instrumentos que têm demonstrado ser eficientes ou não.” (GRESSLER, 2003).

Com esse foco, iniciamos a busca por autores que pesquisam o tema. O material foi analisado e estudado minuciosamente para identificação do que era relevante. Após tal fundamentação teórica, procuramos escrever um texto sobre o tema escolhido, articulando constantemente as ideias que defendemos e nas quais acreditamos, baseados nos autores que estudamos (MELO e URBANETZ, 2009, p.93-94).

Nos estudos dos procedimentos pedagógicos, interessou-nos principalmente a área do desenvolvimento psicológico humano. Após a leitura de diversas obras, foi feita a seleção de argumentos e citações de teóricos respeitados, que aprofundaram nossa fundamentação pela relevância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento psíquico do pré-escolar, e da influência das concepções de gênero socialmente constituídas. Trata-se de uma pesquisa básica que objetiva, de forma explicativa, gerar novos conhecimentos que possam ser úteis à área da educação: “visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...], a razão, o “porquê” das coisas.” (SILVA E MENEZES, 2001, p.21). Por meio de

uma abordagem qualitativa, considerando que há uma relação dinâmica entre o ambiente social e o sujeito, buscou-se analisar a influência do meio no processo do desenvolvimento infantil.

Após a conquista do aporte teórico e da fundamentação, projetamos uma pesquisa exploratória em uma unidade escolar pública municipal no interior de São Paulo.

A Geração de deu-se por meio de instrumentos: observação sistemática das situações de brincadeira de faz de conta nas situações livres (parque) e tarefas intencionais propostas pela mediadora (professora) durante a brincadeira denominada "casinha da boneca";

A análise e interpretação dos dados ocorreu de acordo com materiais obtidos e interpretados perante a fundamentação teórica.

Selecionamos para a geração de dados um grupo de crianças dos sexos feminino e masculino, com idade de quatro e seis anos em momento da ação lúdica do faz de conta na área livre.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

As situações de observação intencional sistemática deram-se durante os primeiros meses do ano letivo de 2015, diariamente em um período de três meses, de segunda a sexta-feira, por trinta minutos, por dia, perfazendo um total de, aproximadamente, trinta horas. As crianças foram observadas nas ações da brincadeira de faz de conta na área livre, nomeada de parque, e, uma vez na semana, na "casinha da boneca". Frisa-se que integramos o grupo de funcionários da unidade escolar pública municipal.

Apresentamos vivências a partir de categorias de análise: fala das crianças durante a brincadeira de faz de conta e as atitudes realizadas durante a ação.

A Situação 1- adotamos somente as iniciais das crianças (A.), (L.), (D.) e (S.), evitando a exposição dos participantes, embora possuamos autorização dos pais para uso de imagens e trabalhos.

As falas foram transcritas literalmente sem ajustes e sem as normas ortográficas, para que não fossem alterados os discursos verbais.

Situação 1:

As crianças brincam e a pesquisadora questiona qual o tema:

(A.): A gente tá brincando de casinha. Eu sou o pai.

(L.): Eu sou o filho.

(D.): Eu sou o irmão.

(S.): Vô.

A pesquisadora pergunta: O que vocês precisam para brincar?

(A.): Preciso de um cavalo e de espada.

(D.): De panela pra cozinha, meu irmão não cozinha. Eu estou fingindo, estou fazendo comida.

(L.) Colher e pote pra fazê o bolo.

(S.) Eu ponho no forno pra cozinha a comida e ele come. (Apontando para o aluno (A.))

O aluno (H.) interfere na fala do amigo e comenta:

(H.) A família é do (A.). É o pai, não ajuda a fazer comida.

Situação 2:

Um grupo de meninos começa a jogar bola na área livre.

A aluna (V.) se aproxima e é criticada por (A.):

(A.) Menina não joga bola, só menino.

(V.) Tá bom, só vô assistí. O (L.) vai ganha.

(H.) Eu vô sê o goleiro, goleiro é o mais forte.

Situação 3:

As crianças brincam, observadas pela pesquisadora, na “casinha da boneca”. A criança (V.) se interessa por uma pantufa com estampa de onça. Quando é notado por (L.) que satiriza e comenta:

(L.) Vai virá mulherzinha, é mulherzinha!

(L.) É a Vita, Vita, Vita.

Mesmo com a intervenção da professora, (V.) fica chateado e tira o chinelo de pelúcia.

Notamos nas falas das crianças durante a brincadeira interesses e escolhas diferenciadas quanto aos papéis sociais adotados nas ações, mas são notórias as atitudes e os comportamentos aceitos socialmente pelo grupo.

Em consonância com o aporte teórico de nossa pesquisa, compreendemos que a consciência conquistada pelo sujeito em suas interações, primeiro é “emprestada do meio e necessita de uma ação externa para ser internalizada. [...] quando o sujeito toma consciência de si, ocorre a regulação com o meio e ele começa a agir de forma ativa”. (ROSENAU, 2012, p. 70).

As ações e relações observadas pela criança em seu meio, emprestam-lhe as hipóteses normativas que padronizarão suas visões e compreensões do mundo externo. Essas ações evidenciam as vivências cotidianas de cada componente do grupo, com ênfases distintas. Considerando que, nas relações sociais estabelecidas durante a vida, a criança compreende modelos orientados por normas, regras, costumes e moralidade do grupo a que pertence, agindo de acordo com os mesmos, observamos que, dependendo da vivência social e cultural, existem parâmetros constituídos pela sociedade, orientando as ações efetuadas.

Os exemplos citados acima evidenciam que as questões padronizadas pela sociedade, quanto aos gêneros e suas relações estão fortemente arraigadas. Em umas das situações a criança (do sexo masculino) submete-se a cozinhar, enquanto outro enfatiza que “o pai não cozinha”.

Os modelos sociais apresentam as questões de gênero como fontes naturais à criança, e quando existem variações de condutas e comportamentos, via de regra, surge um estranhamento, seguido de discriminação. Como já salientado por, Louro (2014, p. 53) ao afirmar que “em nossa sociedade, devido a hegemonia [...], têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos.”

As situações descritas denotam que o entorno social e familiar dos integrantes do grupo, contribuem para a percepção de qual papel desempenhar para aceitação social. Como afirmado por Martins (2006), a amplitude e a complexidade do mundo humano são detectadas pela criança, e o seu domínio e reestruturação ofertam a compreensão das ações e atitudes desempenhadas pelos adultos. As situações descritas demonstram como a brincadeira contribui para a formação e modelação da consciência na personalidade. Observamos que o entorno social e familiar dos integrantes do grupo, com suas atitudes contrastantes, contribui para a percepção individual de qual seu papel social na questão de gênero.

Após tal análise, é possível elaborar algumas considerações a respeito desse tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a brincadeira como atividade principal na infância, buscamos investigá-la como elemento potencializador na formação e no desenvolvimento da personalidade infantil. Neste estudo, na brincadeira de faz de conta, foi considerado, além do prazer e entretenimento que provoca, o caráter do desenvolvimento do psiquismo que engendra.

Vincular às crianças os valores e relações aceitos pela sociedade é um processo gradual em que a brincadeira se torna protagonista. Durante a brincadeira, a criança utiliza a imaginação, criando e recriando a vida à sua maneira, expondo sua compreensão do mundo, desenvolvendo consciência de si e de seu entorno, transformando tais impressões em ações. Por meio da brincadeira do faz de conta, ela internalizará tais padrões sociais, permitindo o desenvolvimento psíquico de sua consciência, embasado em seu empréstimo social.

As questões de gênero, enfoque central dessa pesquisa, noções transmitidas pelo meio social são externalizadas por meio da brincadeira, demonstrando quais as visões que a criança recebe de seu entorno.

Diante dessas considerações, observamos as falas e as atitudes nas ações da brincadeira, confirmando, assim, nossa hipótese inicial de que a brincadeira de faz de conta contribui para a formação da consciência social, já que por seu intermédio as crianças expressam sua cultura e relações históricas, revelando níveis de consciência adquirida quando brincam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Escola sem Homofobia**. <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia Sociohistórica. In, **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo, Xamã, 2006.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

MARTINS, L. M. **A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade**. In, **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo, Xamã, 2006.

ROSENAU, L. S. **Diagnósticos do fazer docente na educação infantil**. Curitiba, Ibpex, 2012.

A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciene Regina Paulino Tognetta – FCLar/Unesp – lrpaulino@uol.com.br

Larissa Di Genova – FCLar/Unesp – ldgenova@hotmail.com

Fundunesp/PROPe/CDC

1. INTRODUÇÃO

Inúmeros estudos indicam como queixa constante o crescimento de conflitos entre escolares. Neste íterim, um problema em especial nos chama a atenção – o bullying – uma forma de violência entre pares. Sobre este aspecto em particular, sabe-se que há um quadro de desinformação entre educadores em geral quanto à compreensão do que seja o fenômeno e as intervenções eficazes para a superação do problema. Somada à desinformação há uma tendência a menosprezar-se esse tipo de violência já que ela não afeta diretamente a autoridade em questão. Julgada muitas vezes como natural entre as crianças e jovens, ou mesmo como uma forma de aprendizagem, os educadores parecem valer-se de desengajamentos morais que mais os encaminham a refutar o problema do que a de fato, auxiliar na sua superação. Investigações no Brasil e no mundo têm mostrado que bullying é uma forma de desrespeito (OLWEUS, 1998; AVILÉS, 2008; 2012; TOGNETTA & ROSÁRIO, 2013), e dessa forma, para superá-lo, o fenômeno pode e deve ser pensado no campo da moral. Por sua vez, se a falta de respeito é por sinal uma das demandas atuais mais contingentes no cenário educacional, tal situação indica a falta de conteúdos dessa mesma dimensão nas instituições que por excelência tem a responsabilidade por educar moralmente (TOGNETTA & VINHA, 2010).

Assim, bullying e outros problemas na convivência presentes nas escolas alertam para um conteúdo notadamente implícito na tarefa e nos objetivos destas instituições, mas pouco aprofundado: o que fazer para educar moralmente a fim de que se tenha uma convivência pacífica? O fato é que as formas pelas quais educadores brasileiros têm conduzido os problemas de relacionamento entre os alunos indica além de um despreparo para tal conteúdo, a pouca reflexão sobre os valores morais que tanto almejam, mas que pouco sabem como conquistar. Podem indicar também a baixa adesão a esses mesmos valores que desejam e reiterar um pressuposto piagetiano (PIAGET, 1932): sujeitos heterônomos têm muito menos condições de formar para a autonomia de seus alunos. A explicação nos parece simples: a autonomia dos

primeiros pode levá-los a compreender a necessidade de ambientes sócio-morais mais cooperativos e estratégias mais assertivas de resolução de conflitos para então, formar os que ali estão para ser educados. É fato, assim, que investir na qualidade da formação de professores é um indicativo para a superação dos problemas de convivência na escola e, por que não dizer, de um subtipo de violência chamado bullying, como já elucidado anteriormente em diferentes investigações. Buscar mais indicativos de que tal afirmação possa ser comprovada cientificamente, é nosso intuito neste artigo.

Bullying é uma forma de violência repetida, intencional, sofisticada e degradante. Em cada um desses adjetivos encontram-se explicações importantes. É *violência* porque fere e retira a liberdade do outro. É *intencional* porque tratamos de um agressor cujas pesquisas mostram ter ausente uma espécie de sensibilidade moral que o faz não se comover com a dor do outro, justificar suas ações de maneira a desengajar-se moralmente e não ver a dignidade de quem fere (MENESINI et al., 2003) e ainda pela falta de valor atribuído a si mesmo, estrategicamente subjugar o outro para sentir-se melhor. É *sofisticada* porque há uma relação de assunção de papéis entre os atores envolvidos: nem todo aquele que se apresenta como representante de um estereótipo social é vitimizado. Para assumir tal posição de vítima, é preciso certo consentimento, ainda que inconsciente da condição de se sentir inferior diante dos outros (TOGNETTA & VINHA, 2010; AVILÉS, 2008). Finalmente, é *degradante* por afetar exatamente a condição mais humana que nos identifica: a necessidade de ser visto com valor diante dos outros que nos constituem, ou que funcionam como um espelho permitindo o reflexo de nossa própria imagem há, portanto, um público que assiste as cenas ou que delas toma conhecimento para que a condição de degradação aconteça. Faz sentido, portanto, pensar que a formação de professores e a qualidade do ambiente por ele proporcionado são elementos essenciais para a suplantação do problema.

Fora do Brasil, pesquisas (ACEVES et al., 2010) já demonstraram que a relação de confiança com os professores faz com que crianças e adolescentes possam lidar com os problemas de relacionamento que têm entre pares assim como o fizemos em uma investigação sobre a importância de ambientes cooperativos para a superação deste tipo de problema (FRICK, MENIN & TOGNETTA, 2013). Certamente, para saber lidar com situações de conflitos interpessoais, principalmente como o bullying (cujas características são peculiares e exigem tanto um esforço de compreensão dos esquemas psicológicos presentes em cada personagem envolvido para então se pensar em formas de intervenção adequadas), é preciso que os adultos formadores tenham primeiramente, construído também estratégias mais assertivas de negociação e resolução de conflitos que requerem por sua vez que esses mesmos adultos possam ter aderido

a valores morais de forma mais evoluída. Em outras palavras, para uma intervenção adequada aos problemas cotidianos em que violências como o bullying estão presentes, será preciso que aqueles que educam tenham incorporado à sua própria identidade os valores morais que tanto desejamos como acima das normas sociais e convencionais, sendo assim, também autônomos moralmente. Nesse sentido, é possível pensar o seguinte problema de pesquisa: haverá diferenças entre professores que passaram por uma formação sobre a construção da convivência ética na escola e aqueles que não tiveram essa oportunidade quanto a maneira como aderem a valores morais como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática? E finalmente: poderemos com tais investigações, apontar que um importante caminho para a superação de formas de violência como o bullying, passa impreterivelmente pela formação de professores e da qualidade do clima escolar por ele proporcionado? É o que passamos a apresentar.

2.METODOLOGIA

Participaram desta investigação professores da Educação Básica de diferentes escolas escolhidas por conveniência. O grupo de professores foi formado por 1310 participantes de 75 escolas públicas e privadas, sendo a maioria do estado de São Paulo. Deste número, uma pequena amostra referente a 24% foi formada por professores que passaram no ano de 2014 por uma formação quanto às questões de convivência na escola e educação moral. São pertencentes a esta segunda amostra, educadores das redes públicas e particulares da região de Campinas. Chamaremos de grupo A aquele formado por educadores que não passaram pela formação recente em tal temática. O grupo B refere-se a amostra de professores que tiveram em sua formação continuada a experiência de um projeto de formação de professores organizado e sistematizado pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Unesp/Unicamp) em forma de cursos de extensão universitária com a duração mínima de 45 horas cuja temática desenvolvida baseia-se em pressupostos construtivistas.

Para atender ao problema por nós estabelecido, foram organizados dois estudos. No primeiro deles planejou-se conhecer a adesão dos professores à valores morais como a solidariedade, a justiça, o respeito e a convivência democrática. Tais valores morais foram escolhidos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

Para tanto, utilizamos o instrumento criado numa investigação conduzida na Fundação Carlos Chagas, coordenada pela professora Marialva Tavares. O objetivo desta investigação fora

construir e validar uma escala para mensurar a adesão a tais valores em alunos do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), Ensino Médio e professores da Educação Básica. Construiu-se para tanto uma matriz de valores definindo-se cada valor e seus descritores baseando-se nos estudos de Piaget (1932) e Kohlberg (1992). Trata-se de um instrumento contendo itens em forma de situações problemas baseadas em cenas do cotidiano que ocorrem em quatro diferentes *locus* (família, ambientes sociais diversos, escola e internet). As alternativas para cada item trazem escolhas: três favoráveis ao valor (pró-valor) e duas contrárias a este (contra-valor). O instrumento possibilita-nos conhecer os níveis nos quais as pessoas se situam contra ou a favor de um valor em jogo. A partir da perspectiva social presente nos níveis de julgamento sociomoral de Kohlberg (1992) - pré-convencional, convencional, pós-convencional – foram indicados também três níveis – egocêntrico (em que o indivíduo se coloca em relação a si mesmo), sociocêntrico (às expectativas dos outros, às normas, à sociedade) e finalmente, em princípios universalizáveis (frente aos princípios universais mais amplos). Para o processamento das escalas optamos pela utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para que pudéssemos ter uma avaliação das respostas não como certas e erradas mas sim, com a possibilidade de constatar uma maior adesão a um nível ou não. Ressalta-se que esse tipo de metodologia pouco tem sido utilizado no Brasil (até o momento, nos exames nacionais de avaliação como o SAEB e o ENEM entre outros) o que revela o caráter de originalidade desta investigação. A partir do processamento da TRI pudemos constatar outros níveis, agora quanto a adesão a cada um desses valores: um primeiro nível em que é constatada apenas a adesão aos contra-valores; um segundo nível em que já há a adesão aos valores mas ainda numa perspectiva egocêntrica, um terceiro nível em que os valores são reiterados contudo, somente numa perspectiva sociocêntrica em que imperam as leis e as convenções e finalmente, o quarto e último nível em que os valores tomam uma perspectiva moral propriamente dita já que são baseados em princípios universalmente desejáveis.

No instrumento utilizado também foram consideradas para o estabelecimento de correspondências entre os resultados quanto à adesão a valores algumas variáveis de perfil que comporão nosso segundo estudo: a participação em cursos, os conteúdos desses cursos e as variáveis escolares: como são os encaminhamentos dados em situações de conflitos e como consideram que seus alunos o tratam entre outras. Passemos aos resultados encontrados nessa investigação.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira de nossas propostas foi verificar se haveria diferenças entre a maneira pela qual os professores do grupo A (sem formação recente na temática da convivência ética na escola) e professores do grupo B (que passaram recentemente por esse tipo de formação) aderem a valores morais como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Como já apresentado, foram identificados na escala os níveis das perspectivas sociais de cada alternativa dos itens respondidos pelos participantes. Feita tal identificação, foram definidos os intervalos na escala a partir do qual poderia se identificar em que posição um sujeito deixa de aderir de uma maneira a um valor e passa para outra maneira, ou seja, quando ele deixa de ser pró-valor, mas por egocentrismo (que seria P1) para passar a ser pró valor numa perspectiva mais social (P2). Assim, tomou-se como ponto de partida a posição mais alta da perspectiva sociomoral correspondente ao nível IV quando o sujeito adere a um valor reconhecendo o princípio pelo qual ele existe. Assim, o nível de adesão correspondente a alternativa P3 deveria ser aquele em que 100% dos itens tivessem suas alternativas marcadas em P2 e pelo menos 75% marcadas em P3. Este critério estendeu-se para todas as quatro alternativas relativas às perspectivas sociomorais estudadas neste projeto (C1, C2 – contra-valor e P1, P2 e P3 pró-valor).

Dessa forma, é possível interpretar que um sujeito que tenha atingido o nível IV para a adesão aos valores morais o faz de maneira a considerar o princípio pelo qual não se abre mão de determinado valor, ou seja, neste nível podemos dizer que o sujeito tem uma perspectiva propriamente moral para aderir a um valor. No nível III, a adesão a um valor é considerada numa perspectiva sociocêntrica, considerando a necessidade de determinado valor apenas por uma convenção social, em conformidade, por manutenção ou obediência a regras e leis. Está ainda presente neste nível a possibilidade da exigência da reciprocidade para que a adesão ao valor se estabeleça: faço ao outro o que quero que me façam. Esses dois níveis denotam a adesão ao valor moral pelos sujeitos, isto é, tanto no nível III como no nível IV o sujeito considera a necessidade de agir em prol do valor que está em jogo. Em níveis mais elementares, no nível II, por exemplo, nem sempre o sujeito agirá em prol de um valor moral porque estará em jogo a necessidade de evitar consequências negativas para si, e mesmo por medo de uma autoridade. E finalmente, no primeiro nível, I, a adesão ao valor moral é suprimida pela indiferença ou pela isenção da responsabilidade sobre a ação moral. Ditas tais considerações, vejamos o que encontramos entre os dois grupos estudados. Apresentamos a seguir, com o auxílio da tabela 3, os níveis de adesão aos valores de respeito e convivência democrática.

Tabela 1. Níveis de adesão aos valores de respeito e convivência democrática entre os grupos A e B.

Note-se que não se encontram diferenças entre os níveis de adesão nos dois grupos de

	Respeito					Convivência democrática				
	N. 1	N. 2	N. 3	N. 4		N.1	N. 2	N. 3	N. 4	
Grupo A			100,0%		100,0%			100,0%		100,0%
Grupo B			100,0%		100,0%			100,0%		100,0%
Total			100,0%		100,0%			100,0%		100,0%

sujeitos para os valores de respeito e convivência democrática: em ambos os grupos, 100% dos sujeitos aderem ao valor do respeito e da convivência democrática no nível 3 de nossa escala, ou seja, ambos os grupos apresentam-se aderindo aos valores de forma a considerar que esses sejam importantes por obediência à lei, ou por convenções sociais vigentes. A diferença encontrada entre os dois grupos deu-se, no entanto, para os outros dois valores em jogo: a justiça e a solidariedade. Vejamos com o auxílio da tabela 4.

	Justiça					Solidariedade				
	N. 1	N. 2	N. 3	N. 4		N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	
Grupo A	0,4%	6,6%	93,1%		100,0%			31,6%	68,4%	100,0%
Grupo B	0,4%	2,3%	97,3%		100,0%			17,5%	82,5%	100,0%
Total	0,4%	5,7%	93,9%		100,0%			28,6%	71,4%	100,0%

Tabela 2. Níveis de adesão aos valores de justiça e solidariedade entre grupos

Notemos agora que se compararmos as porcentagens de respostas nos diferentes níveis encontrados para a adesão ao valor da justiça e da solidariedade, teremos uma diferença apontando que os educadores do grupo B estariam mais propensos a níveis mais elevados em ambos os valores. No nível 4 por exemplo, para o valor da solidariedade podemos constatar a diferença entre os grupos: 68,4% dos sujeitos no nível 4 no grupo A enquanto no grupo B, temos 82,5% dos sujeitos neste nível. E quando comparamos as médias encontradas na adesão aos

valores para cada um dos grupos estudados? A tabela a seguir aponta para os resultados quando

	Limite inferior	Média	Limite superior	Epm
Justiça	Curso	159,9	161,2	162,6 0,68
	sem curso	156,2	157,0	157,8 0,38
Respeito	Curso	169,1	169,5	169,8 0,18
	sem curso	168,5	168,7	168,9 0,10
Solidariedade	Curso	168,5	169,8	171,2 0,68
	sem curso	165,1	165,8	166,6 0,37
C. Democrática	Curso	198,2	198,9	199,6 0,35
	sem curso	196,3	196,7	197,2 0,22

comparamos os dois grupos de sujeitos.

Tabela 3. Médias e respectivos IC(~95%) das escalas de adesão aos valores sociais para respondentes adultos

Nota: Erro padrão da média (Epm); Limite inferior = média - 2xEpm; Limite superior = média + 2xEpm

Pela tabela que mostra as médias e os “intervalos de confiança – IC” (de 95%) para as médias das subescalas dos valores sociais podemos constatar que há diferenças entre os respectivos grupos A (sem curso) e B (com curso): se tomarmos as médias em comparação em todas as subescalas de valores é sempre maior a média atingida pelos educadores do grupo B. Essa diferença indica na verdade um indício de que o trabalho com a formação de professores possa ser relevante para melhores resultados visto que nas 4 subescalas (dos 4 valores) temos uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$). Tais resultados apontam para o fato de que aqueles que passaram pela experiência de uma formação profissional cuja proposta seja fundamentar e compreender formas de intervenção que levem em conta a construção de relações éticas na escola apresentam melhores médias para todos os valores em relação à amostra de professores que não tiveram essa formação. Mas como vimos, quando analisadas as diferenças por níveis, essas são pequenas diante dessa variável. Por essa razão, consideramos importante a

aplicação de mais alguns testes estatísticos com o conjunto dos dados. Passemos a apresentar agora nosso segundo estudo estabelecendo correspondências entre a adesão aos valores e algumas variáveis escolares e de perfil.

Apresentamos os resultados das distribuições criadas pelas “Árvores de classificação”. A AID (Automatic Interactive Detection) consiste em uma análise de conglomerados que por meio de testes estatísticos organiza e classifica hierarquicamente os dados formando uma espécie de “Arvore”. O resultado dessa organização são agrupamentos homogêneos de sujeitos que apresentam característica em comum quando cruzamos, no nosso caso – a variável dependente “média de pontos obtida nas escolas” e as variáveis independentes “o conjunto de variáveis de perfil e escolares” buscando assim as características comuns em relação a maior ou menor adesão ao valor e o mesmo traço de perfil. Com essa análise, é possível supor que as características de perfil apontadas por nossos sujeitos podem influenciar os resultados obtidos.

Começamos pela distribuição dos dados para o valor da solidariedade. Os resultados dessa classificação indicam que a primeira relação estabelecida com a adesão ao valor solidariedade foi a variável “Como considera que os alunos lhe tratam”. A leitura que podemos fazer é a seguinte: considerar que os alunos o tratam bem está relacionado a maior adesão ao valor da solidariedade enquanto que considerar que não tratam nem bem nem mal e mal está relacionado a menor adesão a solidariedade.

Quanto ao valor da justiça: Pela leitura de classificação realizada estatisticamente para o valor da justiça pudemos concluir que a adesão a esse valor está relacionada às formas de resolver os conflitos em sala de aula diretamente com os alunos (93,6%) visto que “maior adesão ao valor” foi associado à “resolver os conflitos em sala de aula diretamente com os alunos”. Isso significa dizer: aqueles que mais aderem ao valor da justiça mais se afastam de formas coercitivas ou mesmo de terceirização do problema encaminhando para direção ou coordenação pedagógica a necessidade de solução a um conflito instaurado, como era o caso das outras alternativas que não se aglomeraram com a maior adesão ao valor.

Vejamos agora as relações entre as variáveis escolares e o valor do respeito. Quando analisamos a distribuição organizada para o valor do respeito, vemos que há uma relação entre a maior adesão a esse valor e novamente, a forma pela qual o educador resolve os conflitos em sala de aula (83,1%) diretamente com os envolvidos. É interessante notar mais uma relação estabelecida: entre esses que resolvem os conflitos em sala de aula diretamente com os alunos, a maioria (73,2%) não colocam os alunos para fora (nunca ou raramente). Novamente, encontramos

uma consonância entre a adesão a um valor e práticas mais sofisticadas de resolução de conflitos entre os professores.

Finalmente, passemos ao último dos valores apresentados: a convivência democrática. Pela árvore de classificação, é possível constatar uma relação entre ter maior adesão ao valor de convivência democrática e ter realizado cursos de formação continuada cujos temas sejam relacionados a conteúdos e ou metodologias de ensino e trabalhos com atitudes e valores na escola (65,5%). Tais resultados nos permitem confirmar nossa hipótese de que há uma relação entre a maior adesão a um valor moral e a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados a que chegamos nesta investigação nos possibilita atribuir força a uma importante estratégia de superação dos problemas de convivência entre os alunos na escola: a formação de professores. Ainda que não tenhamos, de fato, avaliado a extensão destas condições na prática do dia-a-dia da escola e nem tenhamos índices que apontem a diminuição significativa dos problemas relacionados à convivência nas escolas em que os professores de nosso grupo experimental estejam efetivamente engajados, podemos indicar com esses resultados a importância da formação de professores que no Brasil tem sido tratada de maneira superficial e ingênua, já que limita-se, no caso específico dos problemas de convivência em que bullying é questão principal, a políticas públicas que encaminham cartilhas e campanhas de conscientização, disque denúncias e outras estratégias de terceirização da problemática escolar (como a indicação da polícia na escola ou mesmo a validação de encaminhamentos pouco criteriosos ao conselho tutelar).

Assim, formação de professores parece ser uma variável importante para que se possa chegar a formas mais adequadas de resolução de conflitos. Como em outros estudos que mostram a importância das intervenções dos adultos nos conflitos já que elas influenciam na formação moral de crianças e adolescentes nosso estudo parece mostrar o quanto essas intervenções de qualidade dependem da formação de professores que têm a oportunidade de refletir e compreender a gênese e as implicações pedagógicas para a construção dos valores morais que tanto desejamos.

Quando constatamos que a maior adesão a esses valores se relaciona com maneiras mais assertivas de resolução de conflitos e mesmo nas relações estabelecidas na escola para a composição de um ambiente sociomoral mais cooperativo e menos coercitivo, temos respostas ao

problema do bullying. Faz diferença a ação de um professor que pensa a resolução de conflitos sem terceirizar o problema à direção ou coordenação: vale-se da ideia de que a convivência é valor e se “gasta” tempo com ela. A mensagem que este professor transmite a seus alunos é que a violência ou a falta de respeito, de tolerância ao diferente, de generosidade, precisam ser resolvidas com quem de direito. Podemos dizer, tomando um dos personagens envolvidos, que há um fortalecimento da vítima de bullying no sentido em que ela percebe que o valor daquela sala de aula é o respeito já que se gasta tempo com isso. Finalmente, quando foram relacionados a maior adesão ao valor da convivência democrática e a participação em cursos, nossos resultados reiteraram o quanto o exercício de falar sobre seus próprios valores e aprender estratégias mais sofisticadas de resolver conflitos faz diferença para a implantação de práticas pedagógicas que permitam a superação da violência para uma convivência que se qualifique como democrática.

Ainda que outras tantas estratégias de intervenção e prevenção ao bullying precisem ser tomadas para a superação do problema, quase todas passam por aqueles que de fato, são os formadores. As práticas de protagonismo infanto-juvenil que consistem em compartilhar formas de prevenção e combate ao bullying escolar com os alunos são exemplos de como essa afirmação é verdadeira. Se tomarmos por exemplo, os trabalhos com as “Equipes de ajuda”, temos dois grandes objetivos a atingir quando formamos os alunos participantes: primeiro, desenvolver habilidades que lhes permitam enfrentar situações de agressão com assertividade e escuta ativa e o segundo, experimentar a promoção de valores de não violência no contexto escolar. Como será possível atender a esses dois objetivos se aqueles que formarão as equipes de ajuda e as acompanharão não têm também formado tais habilidades e mesmo experimentado a adesão mais evoluída a valores de não violência?

Finalmente, acreditamos que essa investigação reitera a importância de momentos em que os educadores possam, pela reflexão e pela experiência, fortalecer-se na compreensão da gênese dos valores morais e suas implicações pedagógicas para que se possa erradicar formas de violência contidas nas relações interpessoais que acontecem na escola. E em uma palavra: na medida em que deixarmos de proporcionar-lhes esse meio estaremos falhando na educação também daqueles que educam.

REFERÊNCIAS

ACEVES, M. J. et al. Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. **Journal of Youth and Adolescence**, 39, p. 658-669, 2010

AVILÉS, J. M. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 4(2), 136-148, 2008.

AVILÉS, J. M. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. **IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas**, 15(1), 17-31, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FRICK, L.T.; MENIN, M.S.S.; TOGNETTA, L.R.P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Revista Reflexão e Ação**, vol. 21, no. 01 – jan/jun.2013.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

MENESINI, E. et al. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. **Aggressive Behavior**, 29, 515-530, 2003.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: **Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero**. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, 2010.

TOGNETTA, L.R.P.; ROSÁRIO, P. **Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral**. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137, 2013.

TIPOLOGIAS DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO IDENTIFICADAS POR EDUCADORES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE SEMI-PRESENCIAL

Maria Flor Oliveira Di Piero - UNESP - mariaflordipiero@gmail.com

Verônica Lima dos Reis-Yamauti - UNESP - veronica.reis.yamauti@gmail.com

Luciana Aparecida de Oliveira Betetto – UNESP - luciana.betetto@gmail.com.br

Telma Maria Ribeiro - UNESP - telmateeduc@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - UNESP - vlmfcapellini@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

O curso “Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)” é um dos seis cursos oferecidos em educação especial em nível de pós-graduação *Lato Sensu*, num convênio estabelecido entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP), por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) (SÃO PAULO, 2013). Os outros cinco cursos se referem à Especialização em Educação Especial nas áreas da Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, e dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Trata-se de um curso oferecido na modalidade semi-presencial, onde os cursistas, todos professores ou gestores da rede estadual de ensino de São Paulo, desenvolvem atividades a distância pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle-Unesp (AVA-Unesp), contando com a mediação de um tutor online. No AVA-Unesp eles desenvolvem atividades, interagem com os colegas e com a equipe e realizam trabalho acadêmico de conclusão de curso; presencialmente realizam os encontros presenciais e as provas, organizadas pela Unesp. No total, o curso completa a carga horária total de 686 horas, e tem por objetivo aperfeiçoar a formação dos profissionais da educação visando o atendimento especializado e difundir a educação inclusiva. Na área das AH/SD conta com 98 cursistas, distribuídos em 3 turmas (UNESP, 2014).

O curso tem um tronco comum para todas as áreas, que se divide nas seguintes disciplinas: D01: Diversidade e Cultura Inclusiva; D02: Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva; D03: Gestão Democrática e Projeto Pedagógico; D04: Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa; D05: Ética na Profissão Docente; D06: Desenvolvimento

Humano e Família; D08: Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa; D15: Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso (UNESP, 2014).

A área de AH/SD tem as seguintes disciplinas específicas: D07: Contextualização e Conceitos de Altas Habilidades ou Superdotação; D09: Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação, D10: Avaliação de Competências e Necessidades do Aluno com Altas Habilidades ou Superdotação; D11: Planejamento de Ensino; D12: Escolarização do Aluno com Altas Habilidades ou Superdotação; D13: Tecnologia da Informação e da Comunicação e D14: Ensino Colaborativo: O Papel do Professor do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado junto ao Aluno com Altas Habilidades ou Superdotação (UNESP, 2014).

Neste estudo, analisaremos uma atividade da Disciplina 9: Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação. Esta disciplina visou caracterizar os alunos com AH/SD, apresentar os meios para efetivar esta caracterização e refletir sobre o papel da instituição escolar no atendimento a esses estudantes. A disciplina é dividida em 3 semanas, cada semana é composta por texto e atividades propostas aos cursistas. Assim, o objetivo deste estudo foi apresentar as tipologias identificadas em alunos com indicadores de AH/SD analisados pelos cursistas na atividade “Tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação”, que tratou-se de um fórum de discussão em que os cursistas apresentavam a sua análise de um aluno com indicadores de AH/SD e apontavam as características desse aluno. Vale ressaltar que a análise do cursista se referiu a um aluno atendido em sua sala de aula regular ou em uma sala de aula regular de sua escola.

Segundo Pérez e Freitas (2014a) a conceituação das AH/SD é, muitas vezes, cercada por imprecisões e ambiguidades, uma vez que não há um consenso sobre sua nomenclatura. Portanto é preciso adotar uma nomenclatura e definição do que são as AH/SD. Neste estudo, consideramos a definição de Joseph Renzulli que afirma que a superdotação é a integração de três características de níveis básicos humanos: 1) A criatividade; 2) O comprometimento com a tarefa e 3) A habilidade acima da média, portanto, a superdotação é a integração desses três fatores, considerando ainda os aspectos da personalidade e do ambiente. (RENZULLI, 1979, apud PÉREZ; FREITAS, 2014a).

Existem duas tipologias de AH/SD: acadêmica e produtivo-criativa, inclusive as pessoas com AH/SD podem apresentar características dos dois tipos e serem consideradas mistas (PÉREZ; FREITAS, 2014b).

O tipo acadêmico se refere às pessoas que possuem características analíticas, sobretudo as linguísticas e/ou lógico matemáticas, além disso enfatizam aprendizagem dedutiva e lógica e

são consumidores de conhecimento. Estas pessoas são facilmente identificadas pelos testes que mensuram habilidades cognitivas, como o Quociente de Inteligência, e são mais valorizadas na escola pois desenvolvem atividades acadêmicas com facilidade além de obterem excelentes notas nas áreas em que tem destaque (PÉREZ; FREITAS, 2014b).

O tipo produtivo-criativo se refere à pessoas que apresentam produções mais criativas, ou seja, se trata de uma pessoa produtora de conhecimento. Geralmente são mais questionadoras, valorizam o pensamento indutivo e integrado aos problemas postos pela realidade, investiga um problema e testa hipóteses de soluções. Muitas vezes esses alunos não são contemplados com os conteúdos do currículo escolar, o que gera uma tendência à dispersão, sendo considerados desmotivados, com desempenho baixo na escola, concentrados somente em suas ideias, podendo inclusive distrair os colegas (PÉREZ; FREITAS, 2014b). Para as autoras, os registros desses alunos

são muito exíguos, limitando-se à data e um ou dois parágrafos, mas as últimas páginas dos cadernos são verdadeiros tesouros para quem se deter a avaliá-los de uma forma mais flexível e dinâmica. Poemas, contos, resumos de projetos, endereços de sites interessantes da internet, desenhos, caricaturas... Tudo está nas últimas páginas ou nas bordas das folhas! (PÉREZ; FREITAS, 2014b, s/p).

A identificação dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e a sua respectiva tipologia é importante pois eles são público alvo da educação especial, demandando portanto atendimento especializado. A resolução SE 61 de 11-11-2014, determina que o PAEE tem “a necessidade de se garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial (SÃO PAULO, 2014, p. 30) bem como “a importância de se assegurar aos alunos, público-alvo da Educação Especial, o Atendimento Pedagógico Especializado” (SÃO PAULO, 2014, p. 30). Desta forma a atividade analisada está em consonância com a nova resolução da educação especial uma vez que propõe instrumentalizar os professores cursistas para realizar o atendimento especializado com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação.

2.METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi quantitativa, de levantamento e descritiva. Segundo Gil (2002) na pesquisa de levantamento “procede-se à solicitação de informações a um

grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados” (GIL, 2002, p. 49).

A análise ocorreu na atividade 2 - Tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação da Disciplina 9 - Etiologia, Classificação e Tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação. Esta atividade se trata de um fórum em que os cursistas descrevem as características de um aluno (matriculado em uma sala de aula regular da escola em que o cursista trabalha) e inferem, com base nas características, qual a possível tipologia de AH/SD do aluno - vale ressaltar que, posteriormente, esses alunos foram avaliados visando confirmar ou não as AH/SD. É uma atividade significativa por possibilitar um levantamento da tipologia apresentada pelos alunos com indicadores de AH/SD da rede estadual de São Paulo.

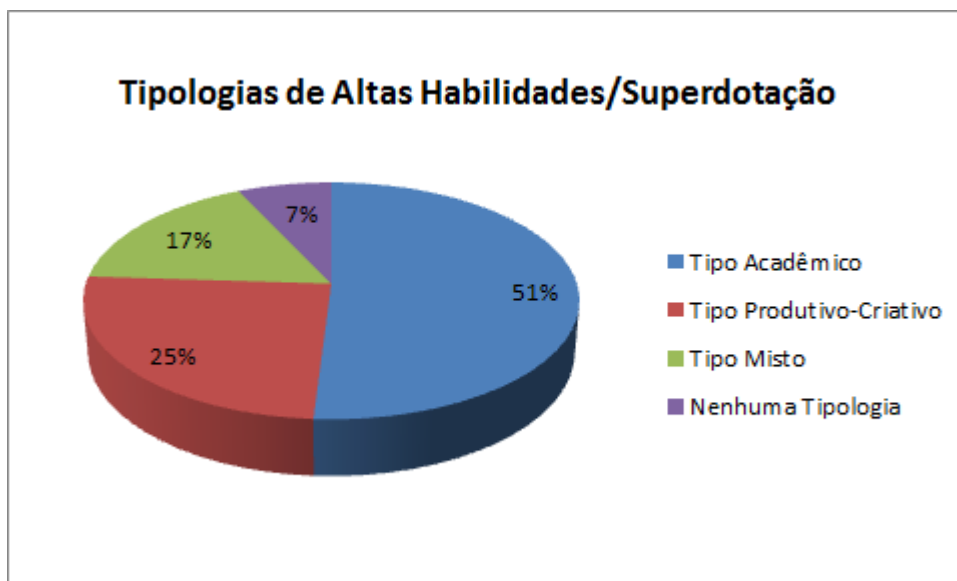
Como procedimentos metodológicos inicialmente foram feitas leituras das mensagens dos fóruns das 3 turmas. Após, foram criadas as seguintes categorias: 1) quantidade de alunos identificados com características do tipo acadêmico, 2) quantidade de alunos com características do tipo produtivo-criativo, 3) quantidade de alunos com características do tipo misto (acadêmico e produtivo-criativo) e 4) quantidade de alunos identificados com AH/SD porém que não foram alocados em uma tipologia específica. Estes dados foram quantificados em porcentagem para a posterior discussão.

Para realizar a análise das mensagens do fórum foi utilizada a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo se aplica a discursos diversificados em que são elencadas categorias comuns aos discursos. As categorias encontradas foram: 1) Forma como identificou o aluno e 2) Dúvidas na identificação da tipologia dos alunos AH/SD.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

As turmas contemplam 98 cursistas, sendo que 75 compuseram a amostra, uma vez que realizaram a atividade proposta apresentando casos de alunos com indicadores de AH/SD. A análise dos dados, conforme gráfico abaixo, apontam que **51%** dos alunos observados pelos são do tipo Acadêmico; **25%** são do tipo Criativo-Produtivo, **17%** são do tipo Misto e **7%** são alunos identificados com características de AH/SD mas não foram alocados em nenhuma tipologia. A maioria dos alunos foi identificada como sendo do tipo Acadêmico, provavelmente pelo fato dessa tipologia ser mais facilmente observada pelos professores e valorizada no contexto escolar. Os

dados sobre o tipo Criativo-Produtivo são significativos, sobretudo porque estes alunos muitas vezes não são identificados facilmente na escola.



A análise de conteúdo apontou 2 categorias:

1 - Forma como identificou o aluno

Esta categoria retrata a forma como o professor cursista identificou a tipologia do aluno. É importante ressaltar que as identificações ocorreram a partir de uma produção do(s) aluno(s)

o aluno [...], por se tratar de bom aluno, com boas notas e não causa problemas, foi meio que deixado de lado. Foi por pura sorte que a PCNP de educação especial encontrou o caderno de desenhos dele esquecido na mesa do refeitório... são desenhos de figura humana fantásticos, no fim... basta ter uma conversa mais atenta com o garoto para perceber suas altas habilidades. (CURSISTA 3-Turma 3)

A [...] tem uma habilidade com arte acima do normal, fiz um mural anti-bullying e ela fez um desenho que chamou a atenção da escola toda, inclusive de uma professora de arte da escola que veio conversar comigo para que ela participasse de um concurso de desenho internacional. (CURSISTA 20-Turma 3)

Apesar de ter o conhecimento sobre o assunto, confesso que antes deste curso eu não tinha um olhar diferente para a [...], achava que ela desenhava bem e só. Eu sou professora de inglês e percebi neste ano com alguns projetos que exigiam

criatividade e conhecimento de inglês que a [...] se destacava não só pela criticidade, seriedade e maturidade, mas também por sua imensa habilidade e criatividade no desenho. (CURSISTA 22-Turma 3)

O primeiro aluno que coloquei na ficha é um menino de nove anos, ele é muito esperto, mas também muito disperso, ele teve caderno nos dois primeiros bimestre deste ano, nesse terceiro bimestre ele decidiu que não quer fazer registro e não há quem consiga que ele o faça. Nos momentos em que a aula lhe interessa participa ativamente e com ótimas ideias e considerações. Depois de muito sofrer com e por esse aluno, lendo esse texto pude entender melhor o que acontece com ele, trabalho no abstrato muito bem, desenha como ninguém, enfim, percebi que ele tem muitas características do tipo produtivo-criativo. (CURSISTA 1-Turma 2)

Antes de iniciar essa parte mais específica do curso de AH/SD, tenho que reconhecer que não reconhecia as características que sinalizavam possíveis casos de alunos com esses perfis, aliás nesses oito anos de docência posso afirmar que foram poucos, mas agora relembro, talvez alguns passaram despercebidos. Mas agora diante dessa possibilidade de a mim me proporcionada por essa especialização, tenho a propriedade em observar com mais atenção e vislumbrar até mesmo interferências significativas no processo de educação inclusiva. Diante disso apresento o caso de [...], que desde o ano passado acompanho, e suspeito que seja um aluno com altas habilidades e superdotação apresentação características que atendem a tipologia do mesmo. Trata-se de um potencial acima da média, principalmente em humanas e na capacidade de interpretação e argumentação, cuja habilidade proporciona facilidade de trocar ideias, apresentar conclusões surpreendentes, na minha área ainda mais, a saber, filosofia. O seu potencial acadêmico se nota em agilidade de raciocínio lógico-dedutivo, e em linguagens na interpretação e construção de argumentos, no entanto o destaque mais evidente e surpreendentemente avançado se encontra nos aspecto produtivo-criativo, tanto na elaboração de maquetes e engenhos próprios a quem possui um diferencial, ou que se evidenciou em uma construção representativa de uma usina movida a energia eólica. Ademais esse caso é ainda uma surpresa a cada aula, haja vista que demonstra afinidade com os professores com os quais conversa com maturidade e interesse.” (CURSISTA 17-Turma 2)

2 - Dúvidas na identificação da tipologia dos alunos AH/SD

Esta categoria retrata a dúvida que os professores cursistas tiveram no momento de identificar a tipologia dos alunos com AH/SD e relataram que não se sentiam suficientemente seguros para apontar se o aluno tinha Altas Habilidades ou Superdotação do tipo acadêmico ou criativo/produtivo.

Assim como você T., também tenho dúvidas, porque não é fácil identificar um aluno assim, eu coloquei um aluno que se encaixou em algumas coisas, mas não posso afirmar que tenha AH/SD (CURSISTA 8-T3).

Concordo quando afirma que "ainda não estamos preparados para identificar e ajudar esses alunos", mas os primeiros passos já foram dados. Não é mesmo?

Estamos desenvolvendo essa habilidade e competência, dessa forma 'seremos professores multiplicadores (CURSISTA 12-T3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação dos alunos com AH/SD na escola é fundamental pois é preciso que eles tenham visibilidade e não continuem “escondidos” nas salas de aulas, só a partir da identificação é que os talentos poderão se desenvolver, a partir do aprofundamento e enriquecimento curricular.

Os dados apontam que existe a necessidade de uma maior divulgação das tipologias da Altas Habilidades ou Superdotação, sobretudo do tipo Criativo/Produtivo para que estes alunos possam também ser valorizados e integrem os trabalhos com esta população da educação especial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

UNESP. **Manual do Cursista: Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação**. Núcleo de Educação à Distância (Nead) Rede São Paulo de Formação Docente, 2014.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia, Napoleão. **Características dos Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014a. Disponível em:

<http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D09/arquivos-ee-ahs/D09_AHSD_TEXTO1/index.html>. Acesso em: 20/03/2015.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia, Napoleão. **A tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp,

2014b. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D09/arquivos-ee-ahs/D09_AHSD_TEXTO2/index.html>. Acesso em: 20/03/2015.

SÃO PAULO. **Programa Redefor** – Educação Especial e Inclusiva, 2013. Texto mimeografado.

SÃO PAULO. Resolução SE 61 de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial [do estado de São Paulo]**, São Paulo, SP, v. 124, n. 214, 11 nov. 2014. Seção I, p. 30 - 31.

O PROFESSOR QUE ENSINA A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO SUJEITO-AUTOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Simone Marques Lima - PPGE/ FFC/UNESP -sivemar@hotmail.com

José Carlos Miguel - PPGE/FFC/UNESP -jocarmi@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto resulta de discussões teóricas desenvolvidas no âmbito da disciplina *A escrita e a constituição do autor*, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP / Campus de Marília, na linha *Teoria e Práticas Pedagógicas* e de interfaces com amplo estudo sobre a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental que desenvolvemos para elaboração de Tese de Doutorado em Educação.

Para analisar a constituição da autoria do professor que ensina a Matemática elementar explicitaremos os princípios da Teoria Histórico-Cultural e também os da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Um ponto central de aproximação destas perspectivas teóricas consiste no papel que a linguagem ocupa na apropriação do conhecimento.

Entendendo que a aprendizagem acontece a partir da **interação dos sujeitos** que estabelecem relações, Vygotski nos apresenta a linguagem como uma construção histórica, uma construção partilhada que se dá nas relações que se estabelece com o outro e com o meio ao qual está inserido.

Trata-se de postura teórica que traz consequências para a organização dos programas de ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental porque impõe pensar o conhecimento matemático como respaldo aos processos de leitura e de escrita, ou, simplesmente, abordar a Matemática efetivamente como uma linguagem. Por sua vez, Bakhtin concebe a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. O conhecimento é elaborado nestas relações mediadas pela linguagem.

Assim, a autoria se constitui nas relações sociais, sendo a ação pedagógica do professor constituída por discursos de outros, que permeiam o seu processo histórico formativo e a constituição do sujeito-professor. É na sua prática pedagógica que o professor consolida a sua autoria em meio aos traços culturais que permeiam seu processo formativo, pois conforme afirma

Luria (2006, p.25) “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio.”

Implicações do Pensamento de Vygotski e de Bakhtin para a Constituição da Autoria

A discussão acerca do processo de constituição da autoria do professor que ensina a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige explicitar primeiro os princípios e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e também os da teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin.

A Teoria Histórico-cultural, fundamentada na filosofia materialista-dialética concebe o homem como um ser histórico-cultural. Para a produção da sua existência o ser humano estabelece relações entre si e a natureza da qual faz parte, cria socialmente modos específicos de ser e estar no mundo - faz história. Nesse processo, caracterizado pelo agir humano intencional, ao se produzir, também produz inúmeros artefatos ideais e materiais - produz cultura.

A partir dos pressupostos marxianos, Vygotski toma a categoria de atividade humana como princípio fundante para desenvolver seus estudos psicológicos e pedagógicos. Segundo Oliveira (2006, p. 23) esta categoria na psicologia de Vygotski “é uma unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática, através da qual o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente, criando, portanto, a cultura - o patrimônio cultural do gênero humano.”

Neste entendimento, o homem se constitui como ser humano no processo dialético de sua relação com a natureza mediada pela atividade do trabalho, pois este é o meio através do qual o homem constrói o seu ambiente e a si mesmo e satisfaz as suas necessidades em condições reais que estão a sua disposição - se humaniza. O homem que está em atividade realiza a ação a partir de necessidades, desejos, motivos; determina objetivos, provoca ações direcionadas a objetos materiais ou não; seleciona instrumentos, meios especiais para realizá-los e faz tudo isso sob definidas condições histórico culturais.

É neste processo de apropriação-objetivação, através da atividade humana, que o indivíduo se apropria do conhecimento já existente e ao fazê-lo se objetiva no produto de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2006) Em uma unidade dialética entre atividade externa e interna, o indivíduo cria condições que possibilitam a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da personalidade e da consciência humana do sujeito histórico. Assim, para Vygotski o que determina o desenvolvimento da função psíquica do homem é sua atividade laboral com a ajuda de instrumentos.

A mediação de determinados “instrumentos psicológicos” seria a chave do processo de transformação das funções psicológicas elementares (naturais) em funções psicológicas superiores (culturais - atenção voluntária, memória lógica, raciocínio lógico, formação de conceitos, etc.). O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança ocorre primeiro no plano social, histórico e cultural por meio das interações dialógicas (condutas coletivas) e, posteriormente, no plano individual (interno) como a internalização das funções socioculturais dos instrumentos e objetos. Isso se revela na Lei genética geral do desenvolvimento formulada por Vygotski:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa)

É, portanto, neste processo de interiorização que nasce a consciência humana, fruto da existência humana em que jogam importante papel o pensamento e a linguagem, desenvolvidos de forma inter-relacionada. Essa ação de desenvolvimento é mediada pelos signos, entendidos no sentido de que “têm significado”. Para Vygotski o instrumento psicológico (signo) mais significativo e universal é a palavra; é essa mediação (da palavra) que possibilita as interações sociais e pela qual se dão os processos de internalização dos conhecimentos e de constituição do pensamento.

A linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (por estágio precoce do pensamento subentendia-se a atividade prática). Como resultado desse caráter mediado se forma o pensamento verbal (LEONTIEV, 2004, p.456)

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural estabeleceu que o signo mediatiza não apenas o pensamento, mas o próprio processo social humano. Isso inclui, entre os signos, a linguagem, os sistemas de contagem, os esquemas, diagramas, mapas, desenhos, os sistemas simbólicos algébricos, as técnicas mnemônicas e todo tipo de signos convencionais. A ideia básica é que, ao empregá-los, o homem modifica as suas próprias funções psíquicas superiores.

Desse modo, a atividade da qual o pensamento emerge é sempre heterogênea, o que implica que o pensamento é sempre heterogêneo, independentemente da cultura ou da época, fato há muito tempo reconhecido nas ditas ciências da cultura, mas que não tem sido considerado, como deveria, na pesquisa. Considerar que uma atividade envolve, engendra ou determina um tipo específico de pensamento significa adotar uma abordagem desenvolvimental e investigar o

potencial mediacional da linguagem oral ou escrita, como instrumento, ou seja, explicitar o modo como os sistemas simbólicos ao serem apropriados interagem com os sistemas já desenvolvidos e quais são os papéis desempenhados.

Estabelecendo a distinção entre conceitos espontâneos (desenvolvidos por contatos com fatos e situações da sua ação cotidiana, dos quais o sujeito não tem, por vezes, consciência) e os conceitos científicos (sistematizados e transmitidos intencionalmente, em geral, na situação escolar), as investigações de Vygotski e colaboradores atribuem papel decisivo para a ação do professor, ou do parceiro mais experiente, considerando que a aprendizagem mediante demonstrações pressupõe a reconstituição de um modelo dado socialmente, não por imitação pura e simples, mas por uma ação que supõe uma experimentação construtiva, impondo transformações ao modelo, em processo que resulta na internalização de sua compreensão.

Bakhtin se aproxima do pensamento de Vygotski por entender a linguagem como produção de sentidos em uma relação dialética entre sujeito e objeto. Ambos concebem o homem em sua totalidade, historicidade e singularidade. Vygotski nos apresenta a linguagem como uma constituição histórica e partilhada que se dá nas interações dialógicas que o sujeito estabelece com o outro e com o meio em que vive.

Na perspectiva Bakhtiniana a língua é concebida como língua viva, como instrumento vivo e não apenas como um sistema constituído. Pode-se dizer que trata-se de um instrumento privilegiado para que a escola medeie junto a seus alunos a apropriação e objetivação dos signos e instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade, por meio do discurso, entendido como produção de enunciados.

Assim, o discurso está na forma de enunciação, cuja estrutura é social e carregada de valores que se ligam à língua, pois para Bakhtin (1990, p. 95) *“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”* Essa construção se dá na interação discursiva e dialógica entre locutor e interlocutor que servem-se da língua para suas enunciações feitas em um dado contexto social, em que o verbal e o não-verbal influenciam de maneira decisiva a produção dos enunciados.

Por isso, o autor considera que o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, para o locutor a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala, vale dizer, necessitamos da língua para o exercício da linguagem e da linguagem para a existência da interação social. Na base desse pensamento, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, isto é, interagindo através da linguagem os sujeitos organizam e sistematizam seus conhecimentos de modo que toda atividade cognoscitiva ao atingir a sua

maturidade se expressa por meio da linguagem (escrita ou falada). É importante enfatizar que a atividade de conhecer também é determinada pelo mundo exterior.

Para Bakhtin (2003, p. 274), “O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” Portanto, a linguística tem como objeto, as enunciações inseridas em seu curso social e histórico, estas devem considerar as diferentes esferas em que se situam os sujeitos, as diferentes posições de autoria, a alternância dos sujeitos do discurso, sendo fundamental a identificação da esfera de onde fala, da posição de onde fala e do auditório para o qual fala.

A partir das discussões destas questões, na sequência mostraremos que a autoria do professor que ensina a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se constitui nas relações sociais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição da Autoria do Professor no Ensino da Matemática

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e de Bakhtin acima expostos, permitem inferir que a atividade principal do professor é o ensino, e esta surge da necessidade de ensinar, neste caso, ensinar a Matemática aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que sua prática pedagógica medeia a relação professor – aluno – conhecimento matemático e, é nesse processo que o professor cria o seu discurso, entendido como produção de enunciados dirigido a esse conteúdo matemático a ser trabalhado com os alunos.

Deste ponto, tomamos a prática pedagógica do professor que ocorre nas aulas de Matemática como o lugar em que o professor, em interação com os seus alunos e o conteúdo matemático, cria o seu discurso, aqui considerado na sua condição de enunciados. No acontecimento da aula, o professor ocupa o lugar de alguém dotado de autoridade e o aluno se constitui o interlocutor imediato. Ambos se envolvem num diálogo, considerando que, segundo Bakhtin (2003, p. 275), “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*.”

É na relação espaço-tempo que o professor constitui o seu discurso, porque ele está em um certo momento histórico e em uma determinada situação de comunicação. Em se tratando da

constituição da autoria do professor que ensina a Matemática, essa situação e esse espaço-tempo concretizam-se no acontecimento da aula.

Na sala de aula o professor é alguém dotado de autoridade no ensino da Matemática. Para Vigotskii (2006), o professor tem importante função no desenvolvimento do aluno, porque ele pode através da aprendizagem impulsionar o desenvolvimento do indivíduo atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. Ele pode fazer isso porque é considerado como alguém que tem mais conhecimento do que seu aluno na área de conhecimento que ensina.

É nas relações sociais que a autoria do professor se constitui. O discurso do professor é gerado de maneira processual que envolve não somente a sua experiência docente, mas a sua formação inicial e continuada. Estes espaços formativos que fornecem não apenas o conhecimento matemático, mas as questões referentes ao aluno, ao processo de ensino e de aprendizagem, ao procedimento de avaliação e outros que aí ingressam como conteúdos de formação, e são esses elementos que dão a ele a possibilidade de constituição de seu discurso.

É no planejamento das ações pedagógicas, no acontecimento da aula, na interação com os alunos e com o conhecimento matemático que o professor atribui significado à sua formação inicial e continuada e à tudo o que ele tem conhecido a respeito do *ser professor que ensina a Matemática*.

A significação é o efeito da interação do locutor e do interlocutor (receptor) produzido por meio da palavra e permeado pelos significados sociais e pelos sentidos pessoais presentes na situação de comunicação, pois como explica Bakhtin (1992, p. 132) “Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”, isto é, uma significação objetiva se constrói entre os interlocutores. Portanto, é nesse processo que o sentido se constrói. Nesse diálogo, vai se configurando uma autoria-professor sobre as ações de planejamento, elaboração didática, avaliação, autoria que se concretiza no acontecimento da aula – no ato do ser professor.

Contudo, na sua atuação como professor, ele não “inventa”, não cria sozinho, não cria algo absolutamente novo. Sua ação pedagógica é constituída por discursos de outros, que permearam o processo histórico formativo e a constituição do sujeito-professor, pois para Bakhtin (2003)

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a *minha* palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (p. 294)

É fato que professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em seu percurso formativo tem enfrentado o desafio de ressignificar o seu discurso sobre o ensino da Matemática. Isto porque, historicamente, o ensino desta disciplina tem sido permeado pela visão de uma Matemática estanque pronta e acabada, que é ensinada mecanicamente, porém, hoje ele precisa ensinar a Matemática cujo foco de ensino assenta-se na resolução de problemas. Desde a década de 80, as propostas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as avaliações nacionais externas têm indicado que o conhecimento matemático se dê considerando esta opção metodológica, que traz implícita a convicção de que o conhecimento ganha significado quando os alunos se defrontam com situações desafiadoras para resolver e trabalham no desenvolvimento de estratégias de resolução

O estudo de Lima (2011) mostrou que devido a essa exigência, existe um movimento de ação-reflexão-ação, ainda que tímido, no ensino desta área do conhecimento que sinaliza um avanço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem um processo de elaboração do conhecimento matemático repleto de sentido e significado.

Esse processo requer a compreensão de que é na valoração, assimilação, reelaboração e reacentuação de seu ideário pedagógico que o professor vai constituindo sua autoria.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295)

Portanto, para se implementar um ensino em que a linguagem matemática seja colocada a serviço da resolução de problemas concretos da realidade como forma de dar sentido ao processo de apropriação desse conhecimento, é necessário que o docente não seja apenas um enunciador de discursos alheios, mas se constitua, de fato, um sujeito-autor em sua prática pedagógica, realizando uma compreensão ativa do que é o processo de ensinar e aprender a Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acima exposto toma todo o processo formativo do professor como fundamental para a constituição da sua autoria como docente. Neste contexto, a prática pedagógica que ocorre nas aulas de Matemática é lugar privilegiado em que o professor, na condição de enunciador, em

interação com os seus alunos e o conteúdo matemático, cria o seu discurso permeado por todo o conhecimento adquirido ao longo de sua formação.

Trata-se de um processo da história de vida do professor. Este processo intensifica-se na formação inicial, como aluno nos cursos de licenciatura, no diálogo com seus professores-formadores e seus colegas e continua a ser constituída no seu processo de atuação profissional (formação em serviço). Assim, pode-se afirmar que na graduação o futuro docente já estava se formando para uma autonomia no fazer pedagógico.

Embora a sala de aula seja um espaço de atuação singular para a constituição do professor como sujeito-autor, é importante pontuar que a organização de um trabalho pedagógico não está só no momento da experiência, porque envolve um planejamento anterior. Quando o professor está atuando – ali já está a capacidade de autoria do professor. Portanto, a autoria do professor não se resume aos conhecimentos obtidos na experiência docente, pois já vem sendo constituída no seu processo de formação - formação entendida como percurso.

Vale reafirmar que dentro do seu desempenho como profissional, o professor não vive somente o momento da concretização do projeto pedagógico, mas a prática de ensinar requer um tempo de planificação deste projeto - o planejamento, quando também entram as condições necessárias para que ele possa exercer sua autoria.

No planejamento de suas ações, ele deve ter em mente que na educação escolar, a prioridade do ensino deve estar no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, conforme propõe Davidov (1988). Isso requer que o ensino de Matemática focalize a apreensão dos conceitos matemáticos – os conceitos científicos. Isso exige do professor o rompimento com práticas cristalizadas, com vistas a constituir a sua própria maneira de ensinar, superando aquela maneira de ensinar a Matemática mecânica, destituída de significado e sentido, voltada, sobretudo, para os procedimentos algorítmicos.

Na ação de planejar o professor deve partir de uma ação investigativa e avaliativa, que considere a zona de desenvolvimento efetiva dos alunos a fim de, a partir daí, recorrer a diversas estratégias metodológicas que os ajude a se apropriar dos conceitos científicos desta área do conhecimento.

Neste movimento é necessário que ele reflita sobre a sua prática, tomando os fundamentos históricos, filosóficos, epistemológicos e os conceitos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho na Educação Matemática que possam ajudá-lo a compreender a sua atividade docente. Neste processo, algumas indagações se tornam fundamentais: Qual a relação entre “o que” deve ser ensinado e “como” a criança aprende? Como se dá o movimento do pensamento do

estudante? Ou seja, como se constitui o percurso do pensamento teórico? É nessa inquietação que o professor vai constituindo sua autoria.

Por fim, o processo de constituição do professor como sujeito-autor, é fruto da sua formação inicial e depois da formação contínua, que se dá dentro do processo de atuação. Neste movimento contínuo e permanente, o professor, ativamente, deve tomar decisões sobre o que fazer e como fazer para ensinar a Matemática às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não sendo, pois, reduzido a um mero reprodutor de fórmulas prontas. É no exercício da profissão professor, quando ele indaga, analisa e reavalia (reflete) a sua prática pedagógica, tomando como referência todo seu processo formativo, com vistas a um novo fazer docente, que ele pode constituir sua autoria. Em síntese, trata-se de estabelecer um processo de negociação de significados e de atribuição de sentidos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990, p. 69-136.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Os gêneros do discurso – p. 261-306)

DAVIDOV, V. La actividad de estudio em La edad escolar inicial (cap. 5). In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988, p. 158-191.

LIMA, Simone Marques. **A formação do pedagogo e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: UFMT, 2011.

LURIA, Alexander R. *Vigotskii*. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos da obra vigotskiana: a questão da categoria da atividade algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 03-26.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

EDUTECNOLOGIA: FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

Marlon Misael Terres – SME Curitiba – mterres@sme.curitiba.pr.gov.br

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Edutecnologia é proposto pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por meio do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, a partir do entendimento de que a formação dos profissionais da educação (docentes e não docentes) é um desafio constante, principalmente numa sociedade repleta de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Com o intuito de realizar a formação para uso das tecnologias, o referido projeto privilegia uma pré-etapa de aprendizagem tecnológica, já discutida por Purificação e Vermelho (2000). Segundo as autoras, essa pré-etapa é aquela na qual o professor utiliza os recursos tecnológicos para apoiá-lo nas tarefas burocráticas da sua profissão e faz uso pessoal destas ferramentas: comunica-se com seus amigos por *e-mail* e outros recursos, acessa e aprende a interagir por meio das redes sociais, aprende a armazenar arquivos, passa a utilizar *e-books* disponíveis na rede e se familiariza com pesquisas de conteúdo para suas aulas, em diversas ferramentas disponíveis na internet.

De acordo com Moran (2007), após a escola ter disponível um determinado recurso tecnológico, é comum os docentes seguirem algumas etapas na sua apropriação pedagógica:

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos. (MORAN, 2007, p. 90).

Acerca dessa perspectiva de domínio pedagógico das tecnologias, Gomes (2014) fundamenta-se em Moran (2007) para pontuar as três etapas da aprendizagem tecnológica dos profissionais da educação, as quais sistematizamos na tabela abaixo:

ETAPA	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Primeira etapa	Tecnologias para fazer melhor o mesmo	Esta etapa refere-se ao uso que o professor faz para melhorar as práticas que ele já desenvolve.
Segunda etapa	Tecnologias para mudanças parciais	Nesta etapa começam a aparecer algumas mudanças parciais que convivem com práticas ainda tradicionais. Aparecem alguns projetos na internet, professores e alunos criam páginas na web, criações de blogs, etc.
Terceira etapa	Tecnologias para mudanças inovadoras	Nesta etapa surgem as mudanças que alteram a estrutura curricular e a rotina da escola. Também surgem as aulas à distância. A tecnologia nesta etapa faz com que gestores e professores percebam que é preciso pensar o conhecimento de forma diferenciada, trazendo a necessidade de trabalhar com projetos integrados

FONTE: organizada pelo autor com base em GOMES (2014, p. 46-47).

Ressaltamos que o Edutecnologia pretende olhar não somente o professor, mas todos os que atuam na educação, ajudando-os a melhorar o uso pessoal de diversas tecnologias que podem facilitar o dia a dia, seja no trabalho, no lazer, no relacionamento familiar e social.

Entendemos que assim, de forma natural, todas essas práticas e aprendizados serão também refletidos no seu trabalho cotidianamente.

Dessa forma, Tardif (2012), Brito e Purificação (2011), defendem uma compreensão do professor enquanto ser humano e que este, obviamente, transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa. O professor se preocupa, tem medo, dificuldades, percepções, sensações diferentes, e todo esse comportamento humano reflete em sua prática. Quando falamos em inovação, atualização, formação, é imprescindível pensar no professor/profissional como ser humano que deve estabelecer relações significativas com o aluno e não apenas como um transmissor de conteúdos. Isso reitera a singularidade da função, do ser professor. Assim, “[...] a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas.” (TARDIF, 2012, p. 149).

Nesse sentido, Giroux (1997) pontua sobre a importância da visão crítica e afirma que as escolas precisam de professores com visão de futuro, que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas.

Propiciar formação continuada com ênfase no uso das tecnologias faz-se absolutamente relevante considerando o cenário de transformações o qual o mundo experimenta.

Estudantes desde a primeira infância apropriam-se de inúmeros recursos tecnológicos antes mesmo de serem alfabetizados, reconhecendo ícones, movimentos e pistas ao tocar as telas dos dispositivos que os rodeiam em busca de informação e entretenimento.

Segundo Santaella (2013) a educação formal tem de aprender a conviver e criar estratégias que complementem a aprendizagem ubíqua. Essa autora conceitua esse tipo de aprendizagem a partir da seguinte percepção:

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Esse tipo de aprendizagem pode se concretizar a partir de um celular em mãos. E se o equipamento estiver conectado a redes de relacionamento, pode-se contar com a colaboração de

amigos se por ventura surgirem dúvidas. Todavia esse tipo de aprendizagem deve ser complementar à estrutura sistemática de aprendizagem, no sentido de agregar as novas tecnologias a esses processos (SANTAELLA, 2013).

Nesse sentido faz-se necessário oportunizar aos profissionais da educação uma formação que o fundamente frente aos novos desafios do século XXI. Promover formações que enfoquem o uso de dispositivos móveis na sala de aula e outras ferramentas digitais que podem ser aplicadas a contextos de aprendizagem tornam-se imperiosas à medida que o mundo se transforma.

Nesse contexto, o objetivo geral do Edutecnologia é ofertar formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, visando o aperfeiçoamento no uso das tecnologias, seja no seu dia a dia ou em sala de aula.

O diferencial nesta proposta de formação continuada para o uso das tecnologias centra-se na metodologia utilizada. Além dos cursos e oficinas presenciais e semipresenciais, há também uma frente de trabalho com vídeos tutoriais, os quais podem ser acessados a qualquer momento via rede mundial de computadores.

Possibilidades de aprendizagem à distância

Como mencionado acima, a proposta de formação desenvolvida pelo Edutecnologia vai além dos cursos e oficinas presenciais. Há uma frente de trabalho acerca da criação e disponibilização de vídeos tutoriais para uso das tecnologias, cuja metodologia fundamenta-se nos princípios de MOOC (*Massive Open Online Course*) e REA (Recursos Educacionais Abertos).

Conforme pontuado por Gomes (2015) Os MOOCs (sigla em inglês para cursos massivos abertos online) visam oferecer para um grande número de pessoas a oportunidade de ampliar seus conhecimentos. Trata-se de um desenvolvimento recente na área da Educação à Distância (EAD) e está embasado nos princípios dos Recursos Educacionais Abertos (REA), ou seja: materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, podendo ser utilizados ou adaptados por terceiros.

A ideia do MOOC surgiu em 2008, quando professores de uma universidade no Canadá ofereceram um curso aos estudantes da instituição e o estenderam também para mais de 2000 pessoas, as quais puderam cursá-lo gratuitamente pela internet.

A partir de 2012 novos investimentos associados a universidades bem conceituadas surgiram e hoje podemos assistir aulas de universidades americanas como Harvard ou Princeton gratuitamente pela internet em sites como edX, Coursera e Udacity.

No Brasil identificamos iniciativas como a plataforma Veduca, a qual disponibiliza uma série de cursos e ferramentas em parceria com diversas universidades (nacionais e internacionais). Outra opção é o site da Unesp, onde é possível encontrar diversos cursos online e uma infinidade de e-books gratuitos. A USP também tem iniciativas na mesma perspectiva.

Os MOOC normalmente não exigem pré-requisitos e não oferecem certificados de participação, mas requerem dedicação pois o ritmo das atividades é intenso. No entanto, a possibilidade de personalização do horário dedicado aos estudos se caracteriza como uma boa opção para quem se encaixa no perfil.

Foi com base nesses princípios que o projeto Edutecnologia foi idealizado. Trata-se de uma iniciativa da rede municipal de ensino que visa promover a formação do professor para o uso das tecnologias por meio de vídeos educacionais, ampliando dessa forma o alcance do processo formativo.

2. METODOLOGIA

O objetivo geral do Edutecnologia é ofertar formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, visando o aperfeiçoamento no uso das tecnologias, seja no seu dia a dia ou em sala de aula.

Esta intenção geral desdobra-se ainda nos seguintes objetivos específicos:

- Incentivar a utilização de tecnologias móveis e sem fio, como celulares, *smartphones*, *tablets*, *netbooks*, bem como *softwares* e aplicativos úteis e de interesse do professor, por meio de videoaulas, cursos e oficinas específicas.
- Promover formação para a utilização de programas e *softwares* que possam auxiliar nas tarefas do dia a dia e nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação.
- Demonstrar as possibilidades que os recursos tecnológicos podem oferecer ao processo de ensino e aprendizagem.
- Instrumentalizar os profissionais da educação para utilização mais eficiente de ferramentas, como projetores multimídia, televisores, computadores e dispositivos móveis, em suas práticas docentes.
- Promover formação aos profissionais da educação para o uso das tecnologias, por meio de vídeos tutoriais, ampliando dessa forma o acesso à formação para um número maior de pessoas.

- Apresentar as redes sociais mais utilizadas e suas potencialidades, abordando os conceitos de netiqueta (do inglês network – conjunto de recomendações, regras de condutas em situações específicas de comunicações via internet), favorecendo a interação e o acesso à informação rápida, sem perder, o conceito de diversão e lazer.

Para atingir tais objetivos, o projeto será desenvolvido por meio da seguinte metodologia:

- vídeos/tutoriais educacionais;
- cursos presenciais e semipresenciais.

Faz-se importante ressaltar que o Projeto Edutecnologia fundamenta-se nos conceitos de MOOC (*Massive Open Online Course*) e REA (Recursos Educacionais Abertos).

Os MOOCs são cursos *on-line*, abertos e massivos, oferecidos por diversas instituições de ensino como o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), Universidade de Harvard, Universidade de Stanford e também por instituições como a UNESP (Universidade Estadual Paulista), a USP (Universidade de São Paulo) e inúmeras outras.

Além disso, o projeto está pautado também nos princípios que abarcam os Recursos Educacionais Abertos, ou seja, todos os materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia produzidos pelo Edutecnologia, estarão sob domínio público, permitindo que sejam acessados, utilizados, adaptados e redistribuídos por qualquer pessoa.

O processo de divulgação acontece por meio da página oficial do Projeto Edutecnologia (<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/edutecnologia/3890>), com redirecionamento de *links* para as redes sociais oficiais (YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCuiL4MuWjZpVXXH9Wdx5xWg>; Facebook: <https://pt-br.facebook.com/pages/EduTecnologia/1415938898681683>), bem como pelo portal da Secretaria Municipal da Educação (<http://www.cidadedoconhecimento.org.br>). Todo conteúdo pode ser compartilhado pelos usuários.

A participação nas oficinas e cursos ofertados pelo Edutecnologia resulta em certificação, emitida pela Coordenadoria de Formação Continuada, que poderá ser utilizada para crescimento no quadro próprio da carreira.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para avaliar o alcance do projeto de formação continuada Edutecnologia e se os profissionais da educação colocaram em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos e nos

vídeos educacionais do projeto, optou-se por um questionário *online* como ferramenta de coleta de dados considerando o número de envolvidos.

O questionário foi estruturado a partir das seguintes questões:

- Você participou de cursos, oficinas ou palestras promovidas pelo Edutecnologia?
- Assistiu algum vídeo produzido pelo Edutecnologia?
- Colocou em prática conhecimento dos cursos/vídeos em seu cotidiano como profissional da educação?
- Na sua opinião, como o Edutecnologia poderia contribuir mais para a formação dos profissionais da educação para o uso das tecnologias?

A pesquisa obteve um total de 119 respostas que permitiram ao Edutecnologia aprimorar a proposta do projeto e o seu alcance na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (QUADRO 1).

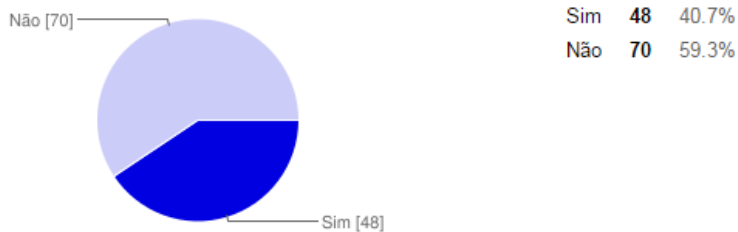
QUADRO 1 – resumo das respostas da avaliação do projeto edutecnologia.

119 respostas

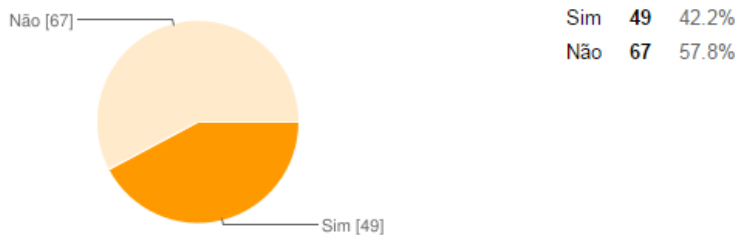
[Visualizar todas as respostas](#) [Publicar análise](#)

Resumo

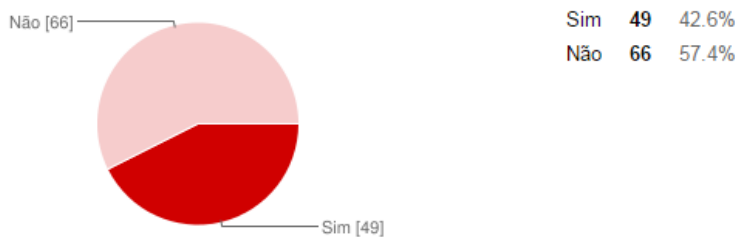
Você participou de cursos, oficinas ou palestras promovidas pelo EduTecnologia?



Assistiu algum vídeo produzido pelo EduTecnologia?



Colocou em prática conhecimentos dos cursos/vídeos em seu cotidiano como profissional da educação?



FONTE: ORGANIZADA PELO AUTOR (2015).

Segundo Santaella (2013) a maioria das instituições de ensino ainda permanecem inamovíveis e presas   lógica da era de Gutenberg. Os resultados do modelo a distância, sempre foram discretos, porque tendem a copiar para as telas, de maneira artificial, os procedimentos de ensino das atividades presenciais.

Por outro lado, as mídias digitais permitem que os usuários tenham “controle sobre o fluxo de informações, lidem com informações em excesso e descontinuadas, façam parte de comunidades virtuais, articulem ideias de forma muito rápida e desenvolvam o pensamento crítico” (BEHAR, 2009).

Nesse sentido, o projeto Edutecnologia vai ao encontro dessas novas perspectivas, ofertando formação para o uso das tecnologias por meio de cursos presenciais, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas como o YouTube e o Facebook.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento tecnológico, especialmente com a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de redes digitais, vêm influenciando os diversos setores da sociedade.

Vivemos em tempos de conectividade, de interação e compartilhamento. Tais aspectos, característicos da cultura digital, exigem uma reflexão acerca do papel da escola, do currículo e da formação docente.

Assim, o projeto Edutecnologia apresenta-se como uma alternativa para a formação continuada dos profissionais da educação, a fim de que os mesmos possam explorar tais recursos em sua potencialidade e proporcionar aos alunos um ensino diferenciado, de qualidade e em consonância com a sociedade e cultura atuais.

REFERÊNCIAS

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

BEHAR, P. A. **O planeta dos nativos digitais**. Fundamental. A Revista do Professor. Maio 2009, no. 8, p.22, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, F. C. **Projeto Um Computador por Aluno em Araucária – UCAA: investigando a prática dos professores.** Dissertação de Mestrado, PPGE – UFPR, Curitiba, 2014.

GOMES, F.C. **MOOC – Massive Open Online Course.** Gazeta do Povo, Curitiba, 02 abr. 2015. Blog Educação e Mídia. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/mooc-massive-open-online-course/>. Acesso em: 12/05/15.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

PURIFICAÇÃO, I. P.; VERMELHO, S. C. S. D. **Informática na educação: a percepção dos docentes.** Tuiuti: Cien. Cult., Curitiba, v. 16, p. 119-134. 2000.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Computação e Tecnologia, v. 2, p. 17-22, 2010.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação.** 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 14/04/2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIFUNDINDO O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos Jorge. UNESP – Bauru. marcos_jorge@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 instaurou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.º 9.394/96), que implementou os marcos quanto à existência legal da educação superior no país. A primeira definiu que a universidade deve se diferenciar de outros arranjos administrativos em virtude da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a LDB tratou de especificar o que caracteriza a extensão, seus objetivos e alcances dentre as outras duas “funções” da universidade: o ensino e a pesquisa.

Silva e Speller (2013, p. 3) ressaltam as dificuldades para tornar realidade as atividades extensionistas; avaliam que, desde a dimensão epistemológica, enquanto recorte disciplinar e as imprecisões que o termo comporta, a extensão é um desafio permanente para aqueles que dela se ocupam de forma mais comprometida.

Na mesma direção, Serrano (2009), problematizando Freire (1977) e Bernheim (1998), busca as significações da extensão para além dos estatutos oficiais ou universitários resgatando sua história no interior do ensino superior.

Sabe-se que grande parte das legítimas aspirações contemporâneas da maior democratização da universidade latino-americana deve muito ao legado da Reforma de Córdoba de 1918 que, segundo Bernheim (1998, p. 116), se caracterizou como o “primer cuestionamiento sério de la Universidad latinoamericana”, tendo como alvo a “velha” instituição de ensino superior herança dos tempos coloniais. Assim, aquele movimento colocou a “la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales”.

Esse princípio, pouco praticado no Brasil durante o século 20, dado o caráter elitizado do ensino superior, foi trabalhado por Freire (1977) que, durante sua militância na educação popular (nos anos 1950 e 1960), buscou resgatar a dimensão educadora da extensão e, no espírito dos debates do seu tempo, advertia para o cuidado de não reduzir ou usar a extensão como instrumento de “imposição cultural”.

No contexto do movimento de alfabetização popular, o autor discutiu a relação entre o intelectual (técnico) e a comunidade, aquele como o “portador” do conhecimento erudito e o povo e sua cultura popular.

Foi a partir dessa relação dialética que o pensamento freireano concebeu a atividade de extensão como uma relação comunicativa ou dialógica que carregava o potencial da transformação de uma dada realidade. Freire (1977) entendia que a extensão, a exemplo do ensino, era uma ação de conscientização, de educação popular, definindo que

qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem – mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que esses aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (FREIRE, 1977, p. 33).

Atualmente, esse componente libertador freireano é um elemento de resistência para os ideários economicistas que insistem em conceber a extensão apenas como uma ação de “prestação de serviços”. Nesse sentido, é preciso o resgate da síntese possível entre “saber erudito” (técnico) e “saber popular” que a extensão tem o potencial de concretizar em ações comunitárias transformadoras.

No entanto, a extensão, enquanto uma área da gestão universitária exige uma organização burocrática com estrutura administrativa, financiamento próprio e corpo de funcionários e técnicos e também aparece como uma atividade da carreira do professor, em muitos casos, compulsória para sua progressão funcional.

Esse caráter burocratizado que a condiciona influencia nos mecanismos de financiamentos que tendem a assumir características semelhantes, ou próximas, dos editais de pesquisa.

A focalização, característica desses editais, garantiram em algum grau a expansão e a consolidação de diversos projetos no âmbito universitário, assim como um relativo nível de qualidade nas ações.

Além dessas questões, Silva (2011) revela que, do lado do professorado, persistem concepções e práticas contraditórias sobre a extensão.

Observa, por exemplo, a tendência de a conceberem como atividade semelhante e compatível ao ensino e à pesquisa, mas seu estudo aponta que apenas uma pequena parte dos docentes entrevistados se ocupam regularmente de ações extensionistas.

As razões desse “desprestígio”, segundo a autora, podem ser encontradas nas lógicas restritivas que permeiam seus financiamentos, na fragmentação atual do trabalho docente e no caráter secundário que cerca essa atividade nos meios acadêmicos.

Como consequência, a extensão sofre grande dificuldade em se consolidar como uma “rotina” do trabalho docente, que tendem a concebê-la, nos termos colocados por Botomé (1996, p. 14), como programas compensatórios ou assistencialistas mais apropriadas aos “cursos de educação e saúde”.

Finalmente, enfatiza a contradição no interior das universidades onde muitas práticas burocráticas contradizem os discursos oficiais de valorização da extensão quando, por exemplo, introduzem regras de não convalidação de créditos acadêmicos via atividades de extensão para os alunos envolvidos em seus projetos.

Em termos da luta ideológica, a extensão também é utilizada como argumento para reforçar, no onipresente debate em torno de uma “reforma universitária”, as propostas economicistas de diferenciação do sistema em instituições de pesquisa de um lado, e as de ensino e extensão do outro.

Essas questões revelam uma persistente mentalidade tecnocrática que impregna as políticas educacionais para o ensino superior, corroborando a observação de Gadotti (1995, p. 73) sobre a contradição atual da universidade pública caracterizada pela “simultaneidade de duas funções: uma função elitizante e outra não elitizante”, ora interagindo com mais intensidade na sociedade, ora fechando-se para suas demandas.

Mas, apesar desses percalços, a extensão universitária, seguindo a tendência internacional, expande-se entre dois modelos, um popular e outro privatizante. Mendes e Carvalho (2009, p. 90) mostram a influência das orientações neoliberais que valorizou “o ensino e a pesquisa”, relegando à extensão o caráter de “prestadora de serviços”, desvirtuando sua função de ser o elo entre universidade e sociedade.

Esses mesmos autores constataam as resistências construídas contra tais concepções, a exemplo de diversos projetos que resgatam o sentido original da extensão universitária

voltada para as camadas populares como um centro de disputas de projetos extensionistas e da própria concepção de universidade. Ao propor e insistir com uma extensão de caráter social, em que a construção do conhecimento e da práxis pedagógica seja efetivamente resultado da aproximação da universidade com a sociedade, professores, estudantes e movimentos sociais põem em pauta a construção de outra universidade, assentada numa outra lógica. (MENDES e CARVALHO, 1990, p. 92).

Nesse ensaio, compartilha-se dessa mesma visão: as atividades de extensão devem estar a serviço da sociedade, reafirmando o “compromisso social” da universidade para com a comunidade à qual serve, negando a “endogamia” acadêmica, e devem ser concebidas como a síntese permanente entre o acadêmico e o popular, um elemento central na formação do estudante e no trabalho do professor.

Por outro lado, a extensão deve resgatar um dos valores da Reforma de Córdoba, como a instância universitária, que reflete sobre os grandes problemas nacionais e locais, como a sustentabilidade econômica com equidade, a democratização da sociedade, o respeito e a preservação da cultura e da diversidade e a integração global em princípios de solidariedade e justiça.

Nesse sentido, é preciso se empenhar para que as intenções propagadas pelos documentos universitários oficiais que invocam a “centralidade da Extensão Universitária, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a Sociedade” não permaneçam apenas no plano das intenções e se tornem realidades efetivas (FORPROEX, 2012, p. 18).

A Extensão na Universidade Estadual Paulista (Unesp)

A Unesp é uma instituição de ensino superior pública do Estado de São Paulo, com uma característica única: possui unidades em 24 municípios e 34 unidades ou *campi* que abrangem geograficamente todas as suas regiões.

É, ao lado da USP e Unicamp, uma das maiores universidades públicas estaduais do país e a quarta latino-americana; seus indicadores acadêmicos, sejam em termos de ofertas de cursos, de graduação ou pós-graduação, matrículas e nas dimensões do ensino, da pesquisa e extensão, atestam sua importância no cenário acadêmico nacional e internacional.

Para além do seu protagonismo educacional, a universidade é um importante polo de desenvolvimento local nas cidades em que está instalada. Bovo (2003, p. 131) enfatiza que “a distribuição geográfica dos *campi* da Unesp espalhados por várias cidades do interior paulista permite que ela irradie inúmeros benefícios (educacionais, culturais, científicos, técnicos, econômicos e sociais) para as inúmeras regiões do Estado”, protagonizando, assim, movimentos de modernização cultural e econômica em muitas dessas regiões.

Vale observar que os programas de extensão da Universidade estão presentes em todos os *campi*, ou seja, é um compromisso da instituição estar sempre envolvida com o entorno local, por meio de serviços de saúde, educação, cultura, assistência técnica, entre outras.

A Unesp possui uma gama enorme de Programas de Extensão muitos institucionalizados e incorporados às políticas orçamentárias da instituição e de periodicidade permanente, dividindo-se em três grupos: culturais, alfabetização e outros de diversos formatos e objetivos. O Quadro 1 mostra esses programas.

QUADRO 1 – Programas de Extensão Institucionalizados (2009)

Culturais	Alfabetização	Outros
Projeto Coral	Alfabetização Solidária	Cursinhos pré-vestibulares
Grupo de Danças e Ritmos Brasileiros da Unesp	Universidade Aberta a Terceira Idade (Unati)	Empresas Juniores
Teatro Didático da Unesp	Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão	Revista de Extensão
Movimento Artes Plásticas	Projeto de Educação de Jovens e Adultos – (PEJA)	Feiras de Informação Profissional
Cia. Éxciton		Saúde na Universidade
		Rede de Notícias
		Projeto Rondon

Fonte: UNESP – Pró-reitoria de Extensão

Além desses Programas de Extensão já institucionalizados, existem aqueles contemplados por Edital focalizado, que se desenvolvem sob a responsabilidade de cada *campus* ou unidade. O Quadro 2 mostra o número desses projetos nos *campi* e unidades.

QUADRO 2 – Projetos de extensão por *campus* da Unesp (2009)

<i>Campus</i>	N.º projetos	<i>Campus</i>	N.º projetos
Araçatuba	4	Ourinhos	2
Araraquara	12	Presidente Prudente	8
Assis	6	Registro	1
Bauru	13	Rio Claro	8
Botucatu	12	Rosana	3
Dracena	1	São José dos Campos	2

Franca	3	São José do Rio Preto	6
Guaratinguetá	3	São Paulo	3
Ilha Solteira	5	São Vicente	1
Itapeva	2	Sorocaba	1
Jaboticabal	5	Tupã	1
Marília	8		

Fonte: UNESP – Pró-reitoria de Extensão

Pode-se observar que, para o ano de 2009, a Unesp desenvolveu 110 projetos aprovados por Edital e 16 institucionalizados, num total de 126 ações de extensão. Uma de suas características é a diversidade temática e o alcance social que abrange todas as áreas do conhecimento, priorizando projetos de saúde, educação, cultura, veterinária, engenharia civil, mar e pesca, comunicação social, direito, serviço social, entre outras, com evidente ganho social para as regiões onde esses projetos acontecem.

O desenvolvimento do projeto de extensão: *Educação Infantil no Brasil: legislação e estrutura de organização*

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de um projeto de extensão dirigido a professores e funcionários de uma instituição de educação infantil que atende exclusivamente filhos de funcionários do campus da Unesp-Bauru e perdurou durante todo o segundo semestre de 2013.

No momento do projeto, a escola estava engajada no rico processo de construção de seu projeto político-pedagógico (PPP), arregimentando os profissionais da educação da escola e as famílias.

A ênfase do projeto foi levar o conhecimento sobre todo o conjunto de leis federais, estaduais e municipais que regem a Educação Infantil.

Simultaneamente, algumas ações foram planejadas entre os envolvidos, como cursos de curta duração para os professores em caráter mais permanente, além da alocação de um espaço para formar um arquivo para a documentação legal da instituição e sua consulta online liberada para todos.

Da parte da universidade foi realizado um maior estreitamento com a escola no sentido de subsidiar teoricamente e também através da ampliação de estágios dos alunos de pedagogia e

das licenciaturas na instituição e da possibilidade de engajar os seus profissionais nos diversos cursos universitários da instituição.

Esses esforços vem de encontro a necessidade reconhecida de fornecer aos profissionais da escola uma formação mais permanente e atualizada sobre a gestão escolar democrática, um princípio político e constitucional que precisa se tornar realidade na sociedade brasileira.

Optou-se por seguir a metodologia participativa da pesquisa-ação, elaborada por Thiollent (1996), utilizando-se também o aporte teórico de Sallán e Rodríguez-Gómez (2012), que propõem uma metodologia de intervenção na realidade escolar a partir do que denominam “investigación-acción” participativa que segue os seguintes parâmetros:

1 – Nace desde y para la práctica; 2 – Reflexiona sobre la práctica para mejorarla, comprenderla y transformarla; 3 – Se desarrolla em grupos de manera participativa; 4 – Se interesa tanto por los procesos como por los productos; 5 – Contribuye a relacionar la teoría com la práctica; 6 – La interpretación se efectúa desde el punto de vista de los participantes involucrados em la situación del problema; 7 – Permite a los protagonistas seleccionar la opción a seguir frente a las situaciones complejas y problemáticas. (SALLAN e RODRIGUEZ-GOMEZ, 2012, p. 60).

Assim, buscou-se conciliar elementos dos saberes acadêmico e informal/prático dos participantes, permitindo aplicar o conceito da “reflexão na ação”, preconizado por Thiollent (1996), e que se concretizou em um trabalho coletivo, em que todos os participantes puderam assumir seu protagonismo de agente transformador da realidade em que estavam atuando.

Com base nas características do grupo as discussões e entrevistas tiveram como princípios norteadores a caracterização de práticas participativas dos pais e profissionais da escola de acordo com alguns itens, tais como: nível socioeconômico, capital cultural, práticas e atividades de mobilização em prol da escolarização dos filhos e suas expectativas em relação o futuro dos filhos.

Nas rodas de conversas, questões como a obrigatoriedade da matrícula aos 4 (quatro) anos na pré-escola, as funções do cuidar e educar, a continuidade entre a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental e também preocupações sobre a cultura midiática em que os pequenos estão imersos, tais como o uso dos videogames, internet, celulares, entre outras, foram temas bastante discutidos e problematizados à luz das políticas educacionais focadas na Educação Infantil.

Uma grande preocupação que ressurgia a cada encontro dizia respeito aos diversos relatos dos professores sobre as expectativas das famílias em relação à alfabetização das crianças na pré-escola e as consequências daquela questão na trajetória futura da criança.

Foi imprescindível introduzir uma discussão a respeito da cultura grafocêntrica, fortemente associada à escolarização, que condiciona a percepção dos pais, e assim refletir sobre a concepção educacional do educar/brincar e cuidar presente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* para subsidiar o debate junto aos participantes.

O segundo momento abordou as dinâmicas de construção do PPP. Nessa etapa, o grupo foi dividido em pequenos subgrupos, que cuidaram de elaborar um documento preliminar sobre a historicidade do PPP; como relacioná-lo às políticas federais, estaduais e municipais; o que deve conter em termos curriculares e pedagógicos; como deve ser encaminhado seu processo de construção e implementação e as limitações impostas pelas condições objetivas colocadas à escola pelas políticas educacionais, implicando problematizar os alcances e limites do PPP na circunstância histórica presente.

A partir desses elementos, o grupo tomou como parâmetros alguns pontos que posteriormente serviram para o desencadeamento do processo de chamamento das famílias e a interação com a escola: por exemplo, foi consensual a noção do PPP como um documento balizador de metas, ações e estratégias que deveria portar a dimensão da provisoriedade, devendo ser revisto de tempos em tempos, e conter um rol de ações que priorizassem uma aproximação maior entre a escola e a comunidade.

A problemática da gestão foi o tema gerador que desencadeou muitas polêmicas, pois envolvia a questão do “poder”, discutido por Paro (2010), que observa o “caráter contraditório da administração escolar”, gerenciando simultaneamente o pedagógico e o burocrático, o racional e o subjetivo, que responde ao Estado, mas também deve se ater aos interesses da comunidade.

Também se observou a relação entre professores e pais, marcada por ambivalências e desconfianças mútuas, mas possível de ser transformada em parcerias de longo prazo, assentadas em um clima de respeito e profissionalismo como ponto de partida para a consolidação da gestão democrática.

Ao final, foi produzido coletivamente o documento *O Projeto Político Pedagógico como instrumento inicial de proposição e encaminhamento da gestão democrática em parceria com as famílias*, que sintetizou as linhas mestras da ação da escola para desencadear todo o processo de discussão e implantação do PPP em parceria com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do projeto foi capacitar os professores para atuarem como membros multiplicadores do princípio da gestão democrática do ensino público em uma escola de educação infantil, que tem como característica atender filhos de funcionários de uma universidade pública.

A capacitação se revelou um processo riquíssimo em termos de socialização de conhecimentos e, posteriormente, criou condições intelectuais e motivacionais para que o processo de elaboração do PPP acontecesse contando inclusive com significativo número de pais que tiveram influência marcante nas discussões.

É preciso ressaltar, no entanto, que fatores extrínsecos à escola não permitiram maior aprofundamento nesse processo de empoderamento experimentado por todos que dele participaram. Nesse sentido, é sempre oportuno resgatar a necessidade de se discutir permanentemente as políticas públicas para a educação, principalmente o financiamento da Educação Infantil, que tradicionalmente é relevado em favor dos outros níveis e etapas da educação básica.

Esse princípio deve ser sempre lembrado, pois são as crianças mais pobres e suas famílias as que mais necessitam do apoio público, como está inscrito nos documentos oficiais em relação à equidade como valor permanente das políticas educacionais (BRASIL, 2010).

Finalmente, o curso registrou um saldo extremamente positivo em relação à discussão da importância de implementar a gestão democrática, não apenas em seus aspectos instrumentais e burocráticos, mas pela real necessidade da escola atual de compartilhar com as famílias a difícil tarefa de educar as crianças diante de um mundo cada vez mais instável e cercado de ameaças aos pequenos.

As discussões ao longo do curso colaboraram para que os segmentos escolares e o pais envolvidos na discussão do PPP pudessem estreitar os vínculos com toda a equipe escolar, o que foi determinante para superar o viés de distanciamento que tradicionalmente marca essa relação.

Dessa forma, foi possível verificar uma redução na tensão existente entre os segmentos escolares em relação a um processo de maior aproximação com os pais para discutir questões políticas, comunitárias e pedagógicas e até mesmo questões mais pontuais.

Como decorrência dessa mobilização foi possível verificar ao longo de 2014 a participação de um número maior de pais nas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) e outras convocadas pela instituição; parece que a APM se tornou um importante órgão colegiado

que ultrapassou seus tradicionais limites e acabou assumindo uma amplitude maior como fórum de discussões mais amplas.

Os professores em seus relatos mostraram que os pais os preferem como interlocutores mais confiáveis para colocar algum problema, seja em relação ao filho ou qualquer outro assunto que diz respeito à escola, fato que corrobora a observação de Castro e Regattieri (2009) sobre as possibilidades da escola desempenhar um papel de mobilizadora do entorno local subsidiando pequenas, mas significativas, ações de engajamento da população.

Cabe ressaltar também o apoio institucional recebido para que o curso acontecesse em um clima de respeito e com infraestrutura adequada, o que muito contribuiu para os ganhos coletivos.

REFERÊNCIAS

BERNHEIM, C. T. La reforma universitaria de Córdoba. **Educación Superior y Sociedad**, v. 9, n.1, p. 103-127, 1998. Disponível em:

<<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/306/258>>. Acesso em: 29 set. 2014.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

BOVO, J. M. **Impactos econômicos financeiros da Unesp para os municípios**. São Paulo: Edunesp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 7 out. 2013.

CASTRO, J. M.; RAGATTIERI, M. **Interação escola – família**: subsídios para práticas escolares. Brasília : UNESCO, MEC, 2009.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras. **Seminário Política Nacional de Extensão Universitária**, Manaus (AM), 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, M. **A universidade desafiada**. Campinas (SP): Edunicamp, 1995.

MENDES, J. E.; CARVALHO, S. M. G. Extensão universitária: compromisso social, resistência e produção de conhecimentos. **Interface: a journal for and about social movements**, v.1, n.1, p. 79-104, jan. 2009. Disponível em: <<http://interfacejournal.nuim.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/interface-issue-1-1-pp79-104-MendesCarvalho.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

FREITAS NETO, J. A. **A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana**. 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em 12 set. 2014.

PARO, V. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

SALLÁN, J. G.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. **Acceso, permanencia y egreso em la universidad de colectivos vulnerables en latinoamerica**. *Intervenir y cambiar la realidad*. Proyecto Alfa – Accedes. Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, 2012.

SERRANO, R. M. S. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

SILVA, M. G. M.; SPELLER, P. **Extensão universitária**: qual o seu lugar no contexto da universidade. 2013. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/ext_univers.html>. Acesso em: 7 ago. 2013.

SILVA, M. G. M. **Universidade e sociedade**: cenário da extensão universitária? ANPED 2011. Disponível em: < <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm>>. Acesso em: 12 set. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-reitoria de Extensão Universitária – PROEX. **Perfil da Extensão Universitária da UNESP**. São Paulo: Reitoria: PROEX, 2009.

CARACTERIZAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS NO CONTEXTO DO SARESP: SUBSÍDIOS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Jair Lopes Junior – UNESP - jlopesjr@fc.unesp.br
Aila Stefânia de Almeida – UNESP – aila_psi@hotmail.com

CAPES

1.INTRODUÇÃO

A literatura acerca da implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) sustenta dois pontos de consenso.

Em primeira instância há o reconhecimento da consolidação deste sistema de avaliação em larga escala que, aplicada desde 1996, executou, em 2014, a 17ª. edição. Trata-se de um sistema de avaliação de rede de ensino que objetiva, em última instância, produzir dados que fundamentem ações sistêmicas e integradas de qualificação do ensino, de readequação de propostas pedagógicas e de planejamento escolar.

Uma dimensão importante dos diferentes sistemas de avaliação de desempenho escolar em larga escala são as denominadas Matrizes de Referência, documento que explicita competências e habilidades preconizadas ao final de ciclos da Educação Básica para os diferentes componentes curriculares. As Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP foram fundamentais na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A elaboração das Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP explicitou as habilidades e competências que os alunos devem apresentar ao final de cada ciclo de escolarização. Com isso, estaria fortalecido o compromisso do Estado com a qualidade da educação, ou seja, tornou explícitas e objetivas as metas estabelecidas para cada ciclo, fato que permitiria a promoção de adequações necessárias no sistema de ensino. Assim, as Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP, possibilitam, por um lado, que o professor avalie o processo de aquisição, pelos alunos, das aprendizagens previstas considerando o currículo em vigência e, por outro, norteia a elaboração das provas do SARESP que terão a função de avaliar o desempenho dos alunos, em atenção às competências e habilidades preconizadas pelas próprias Matrizes de Referência (SÃO PAULO, 2009).

O segundo ponto de consenso na literatura que discute a implantação do SARESP reside em reconhecer uma dissonância entre, de um lado, o crescente rigor e sofisticação metodológica e instrumental concedidos ao tratamento dos dados e, de outro, os impactos dos resultados na fundamentação de direcionamentos, de mudanças nas ações cotidianas dos professores nas unidades escolares em termos de planejamento e de execução de situação de ensino (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013; ALENCAR, 2013; AMARO, 2013; GATTI, 2012; ROSISTOLATO e VIANA, 2014).

Admite-se, assim, como hipótese orientadora desta pesquisa, mas passível de investigação, que a consolidação do SARESP ocorreu prescindindo de um tratamento mais sistemático e pontual das necessidades formativas que se mostraram contingentes à ampliação e sofisticação deste sistema de avaliação em larga escala. Em acréscimo advoga-se que, ao menos em termos parciais, tais necessidades formativas convergiram para dificultar sobremaneira a esperada incidência formativa dos resultados sobre a atuação do professor da Educação Básica.

O presente estudo investigou, de modo genérico, se a reconhecida e incontestada consolidação do SARESP foi acompanhada pela manifestação de saberes (GAUTHIER, 2013) ou de conhecimentos profissionais da docência (MONTERO, 2001) diretamente relacionados com dimensões deste sistema ou se, diferentemente, tal consolidação evidenciou lacunas em conhecimentos da docência, caracterizando necessidades formativas para o desenvolvimento de tais repertórios profissionais de ensino.

De modo mais específico, o presente trabalho concentrou ênfase em ações profissionais que definem repertórios de ensino e que foram salientadas pelo SARESP, a saber, o necessário estabelecimento de correspondências entre as aprendizagens preconizadas nas Matrizes de Referência e as medidas de desempenho emitidas pelos alunos nas interações cotidianas estabelecidas com as condições de ensino.

Assim, o presente estudo objetivou investigar se, diante de situações planejadas que solicitavam o estabelecimento das correspondências entre aprendizagens previstas nas Matrizes de Referência, sob a designação de competências e habilidades, e os desempenhos dos alunos em interação com condições de ensino, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciaria ações consistentes com repertórios de ensino de tais habilidades e competências ou se, diferentemente, explicitaria necessidades formativas que justificam a proposição de projetos de formação em serviço.

2.METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com a participação de uma professora da rede pública municipal responsável, no período letivo de realização da pesquisa, por uma turma de 5º. ano. Após a apresentação do projeto à professora e aos gestores da escola, a participação da professora foi formalizada com as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pela diretora da escola, bem como pela própria professora.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a autoscopia (SADALLA & LAROCCA, 2004). A autoscopia consiste numa técnica de pesquisa definida pela videogravação de ações de um ou de mais atores visando a posterior auto-análise dos registros, ou seja, a elaboração de análises pelo(s) protagonista(s) dos registros. Na autoscopia o procedimento de coleta de dados é efetuado em dois momentos consecutivos: o registro ou a videogravação e, em seguida, sessões de análise dos registros pelo protagonista com a mediação do pesquisador.

Foram utilizados gravador e filmadora digitais para registro das interações da pesquisadora com a professora, bem como da professora com os alunos em sala de aula. Além disso, protocolos com as transcrições das gravações foram elaborados para orientar as reuniões com a professora que objetivavam colocá-la em contato com os relatos e registros obtidos nas reuniões anteriores. Foi utilizada também uma tabela com as habilidades dispostas nas Matrizes de Referência do SARESP para efeito de consulta durante as reuniões planejadas com a professora.

Após as reuniões iniciais com a professora, nas quais foram explicitados os planejamentos de atividades didáticas para o semestre letivo em curso e revistos os principais objetivos do projeto, foi definido, em comum acordo com a professora, que seriam priorizados conteúdos do componente curricular de Matemática, para o 5º. ano do Ensino Fundamental, ou, de modo mais específico, o conteúdo de frações e de números racionais.

Ao final das gravações das aulas ocorreu a tabulação dos registros em episódios. De acordo com os fundamentos da autoscopia, os episódios extraídos das aulas gravadas foram exibidos para a professora, em situações de interação com a pesquisadora, em reuniões consecutivas.

Na primeira reunião, a professora estimou, com relato próprio, possíveis aprendizagens evidenciadas pelos episódios. Na segunda reunião, diante da transcrição dos relatos emitidos na reunião anterior e da tabela com as habilidades das Matrizes de Referência, a professora estimou correspondências entre as aprendizagens inferidas dos episódios e as habilidades dispostas nas Matrizes. Na terceira reunião, diante das transcrições das estimativas anteriores, em especial de

transcrições dos episódios que relacionavam ações dos alunos com condições didáticas dispostas pela professora, foi solicitada uma nova estimativa de correspondências. Assim, diferentemente da estimativa efetuada na reunião anterior, desta feita as estimativas da professora deveriam ocorrer diante da organização dos registros dos episódios elaborada pela pesquisadora. Finalmente, na última reunião, todas as transcrições das reuniões anteriores foram disponibilizadas e, juntamente com a tabela com as habilidades dispostas nas Matrizes foi solicitada uma estimativa derradeira de correspondências, salientando as possibilidades de manutenção de estimativas anteriores, tanto quanto de alterações nas estimativas já efetuadas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como etapa inicial da técnica da autoscopia, ocorreu o registro em vídeo de nove aulas consecutivas ministradas pela professora. Em seguida, 16 episódios foram editados e utilizados nas reuniões subsequentes com a professora.

Na edição dos episódios foram priorizadas situações que evidenciavam interações verbais entre a professora e os alunos, sendo tais situações definidas pela emissão de respostas dos alunos (escritas ou orais) e sucedidas por ações da professora, bem como precedidas por explicações e solicitações de tarefas.

Na primeira reunião com a pesquisadora, a professora estimou, consecutivamente, aprendizagens exibidas em cada um dos 16 episódios. Dentre os 16 episódios, a professora afirmou não identificar aprendizagens em três episódios, de modo que os mesmos foram excluídos das demais reuniões.

O Quadro I descreve as aprendizagens estimadas pela professora para os respectivos episódios.

QUADRO 1. Aprendizagens estimadas pela professora diante dos vídeos dos respectivos episódios.

Episódio	Aprendizagens estimadas
1	“noção ... da fração ...”
2	“dividir fracionalmente ...”
3	“representar a parte fracionária...”
4	“representar frações ...”
5	“relacionar ... a porcentagem ao número natural ...”

6	“pegar a fração e passar para um número inteiro natural ...”
7	“parte fracionária de um número inteiro...”
8	“parte fracionária de um número inteiro...”
9	“relação ... fracionária com o desenho ...”
10	“representação principalmente do inteiro ...”
11	“memorizar que o dinheiro tem um símbolo ...”
12	“simplificação de fração ...”
13	“comparação de frações ...”

Na sequência, os relatos expostos no Quadro 1 foram transcritos e exibidos na reunião subsequente com a professora. Desta feita, as transcrições das aprendizagens estimadas foram exibidas juntamente com uma versão impressa das habilidades (descritores) preconizadas pelas Matrizes de Referência de Avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2009) para o 5º. ano (4ª. série) do componente curricular de Matemática. As habilidades foram impressas em ordem definida por sorteio, sem qualquer referência ao tema, tampouco aos grupos de competência aos quais cada habilidade encontra-se vinculada nas Matrizes de Referência de Avaliação do SARESP.

A atividade da professora consistiu em estabelecer correspondências entre as aprendizagens descritas no Quadro 1 e as habilidades (descritores) dispostos nas Matrizes de Referência. As correspondências estabelecidas sustentaram três características, discutidas a seguir.

Como primeira característica, cumpre destacar que para seis episódios (4, 5, 8, 9, 10 e 11), a professora vinculou uma única habilidade para a respectiva aprendizagem estimada em cada episódio, sugerindo a suficiência da habilidade selecionada para definir cada aprendizagem estimada.

Contudo, como segunda característica, constatou-se que para cada um dos outros sete episódios (1, 2, 3, 6, 7, 12 e 13), a professora vinculou duas habilidades (seis ocorrências – episódios 2, 3, 6, 7, 12 e 13) e quatro habilidades (uma ocorrência – episódio 1) das Matrizes para a respectiva aprendizagem estimada em cada episódio, ou seja, sugerindo que as habilidades dispostas mostraram-se insuficientes para definir o alcance das aprendizagens relacionadas com tais episódios.

Por fim, diferentes aprendizagens estimadas dos vídeos dos episódios foram relacionadas com uma mesma habilidade das Matrizes de Referência, ou seja, as correspondências

estabelecidas pela professora sugeriram como admissível que uma mesma habilidade pudesse definir diferentes aprendizagens.

Como exemplos de tais ocorrências, poderíamos citar: i) as aprendizagens estimadas nos Episódios 9 e 10 (Quadro 1) foram vinculadas com a mesma habilidade de “Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados – parte/todo, quociente, razão”. (Habilidade H06 do Tema 1: Número, operações e funções do Grupo I – Competências para Observar; SÃO PAULO, 2009; p. 66); e ii) as aprendizagens estimadas nos Episódios 2, 3 e 7 (Quadro 1) foram relacionadas com as mesmas habilidades (Habilidade H11 do Tema 1: Número, operações e funções – Grupo II Competências para execução – “calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais” e Habilidade H27 do Tema 3: Grandezas e medidas – Grupo III – “resolver problemas que envolvam o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas”. (SÃO PAULO, 2009; p. 66 e 67).

A questão que justificou a continuidade das investigações foi: as correspondências estabelecidas pela professora seriam mantidas sob condições distintas de acesso às interações evidenciadas pelos episódios?

De modo mais específico, tanto nas aprendizagens estimadas, quanto nas correspondências estabelecidas, o desempenho da professora evidenciou concentração na especificação das ações dos alunos em detrimento de análises das condições diante das quais tais ações foram emitidas.

Assim, na sequência, a pesquisadora transcreveu as interações verbais entre a professora e os alunos em cada episódio e organizou tais transcrições em tabelas constituídas por três colunas: na coluna central havia a descrição das ações dos alunos em ordem sequencial de ocorrência; na coluna da esquerda a pesquisadora priorizou a descrição de condições antecedentes diante das quais as respostas dos alunos foram emitidas, ou seja, a pesquisadora procurou caracterizar as condições antecedentes diante das quais as respostas dos alunos foram emitidas; e, por fim, na coluna da direita foram descritas as principais ocorrências subsequentes à emissão de cada resposta descrita na coluna central.

A disposição da transcrição de cada episódio em três colunas foi exibida de modo consecutivo, sendo que ao final da apresentação desta tabulação para cada episódio, solicitava-se à professora para efetuar nova estimativa de correspondência entre as aprendizagens evidenciadas na transcrição e no vídeo e as Matrizes de Referência.

Sob tais condições foram verificadas alterações nas correspondências previamente estabelecidas pela professora. Desta feita, dentre as 13 aprendizagens estimadas (Quadro 1), foi

registrado o predomínio de relações nas quais uma aprendizagem foi vinculada com uma única habilidade (10 ocorrências), com apenas três ocorrências nas quais duas habilidades foram relacionadas com uma aprendizagem estimada.

A professora manteve a correspondência anteriormente atribuída somente para a aprendizagem estimada no Episódio 9 (Quadro 1) e a Habilidade H06 do Tema 1: Número, operações e funções do Grupo I – Competências para Observar, anteriormente descrita. Para todas as demais aprendizagens (Quadro 1) foram estabelecidas novas correspondências com as habilidades.

Por fim, como característica crítica das correspondências estabelecidas diante das sínteses em colunas elaboradas pela pesquisadora cumpre destacar que, para as 13 aprendizagens estimadas, foram indicadas pela professora quatro habilidades:

a) H11 do Tema 1: Número, operações e funções – Grupo II Competências para executar - calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais – vinculada com as aprendizagens dos Episódios 6, 7 e 8;

b) H27 do Tema 3: Grandezas e medidas – Grupo III Competências para compreender – Resolver problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas – vinculada com as aprendizagens dos Episódios 7 e 8;

c) H06 do Tema 1: Número, operações e funções do Grupo I – Competências para Observar – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados – parte/todo, quociente, razão – vinculada com as aprendizagens dos Episódios 1, 4, 5, 9, 10, 11, 12, e 13;

d) H12 do Tema 1: Número, operações e funções do Grupo III – Competências para Compreender – resolver problemas que envolvam a adição ou a subtração em situações relacionadas aos seus diversos significados – vinculada com as aprendizagens dos Episódios 2, 3, e 10.

A característica de vincular aprendizagens distintas inferidas de diferentes episódios com uma mesma habilidade foi mantida na última atividade de correspondência efetuada pela professora, desta feita, diante da transcrição de todo material já obtido (vídeos dos episódios, aprendizagens estimadas, habilidades que constam nas Matrizes de Referência):

a) H11 do Tema 1: Número, operações e funções – Grupo II Competências para executar - calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais – vinculada com as aprendizagens dos Episódios 6, 8 e 11;

b) H29 do Tema 4: Tratamento da informação – Grupo III Competências para compreender – ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em tabelas e construir tabelas - vinculada com as aprendizagens dos Episódios 1 e 2;

c) H06 do Tema 1: Número, operações e funções do Grupo I – Competências para Observar – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados – parte/todo, quociente, razão – vinculada com as aprendizagens dos Episódios 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, e 13.

Contrariando este padrão, a Habilidade H12 do Tema 1: Número, operações e funções do Grupo III – Competências para Compreender – resolver problemas que envolvam a adição ou a subtração em situações relacionadas aos seus diversos significados – foi vinculada apenas com a aprendizagem do episódio 10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demarcação de conhecimentos de ensino ou de repertórios de ensino configura-se como condição necessária incontestemente para projetos e programas de formação inicial e de formação continuada de docentes na Educação Básica, tanto quanto para a consolidação da profissionalização da docência (CONNELL, 2010; FRANCO, 2008; GAUTHIER, 2013; MONTERO, 2001; WEBER, 2003).

A presente pesquisa produziu evidências sobre conhecimentos profissionais estimados relevantes para atividades de ensino no contexto das dimensões de uma política pública educacional de avaliação em larga escala da Educação Básica, a saber, o SARESP.

De modo mais específico, este estudo concentrou ênfase em caracterizar interpretações elaboradas por uma docente em exercício profissional sobre correspondências entre as habilidades preconizadas pelo sistema de avaliação em larga escala e as aprendizagens por ela inferidas ou estimadas a partir da observação dos desempenhos dos seus alunos com condições didáticas em sala de aula.

As principais características salientadas nos resultados obtidos atestam que a professora, em reflexões diante dos vídeos editados das aulas, mediante a utilização da autoscopia, definiu as evidências derivadas das interações dos alunos com as condições didáticas por ela dispostas de modo distinto de como as Matrizes de Referência especificam as aprendizagens esperadas ao final do 5º. ano.

Em seu conjunto, no entanto, os dados fortaleceram o argumento, segundo o qual, não se trata apenas de diferenças de terminologia.

O estudo proporcionou, em termos metodológicos, o contato recorrente da professora com os registros em vídeo, com as transcrições das reflexões efetuadas, com modos de organização das transcrições dos vídeos que priorizaram a contextualização, no formato textual, das ações dos alunos em termos das condições dispostas em sala de aula, bem como o contato com a redação das habilidades nas Matrizes de Referência.

Sob tais condições, a professora alterou, também de modo recorrente, as correspondências estabelecidas entre, de um lado, as evidências emitidas pelos alunos em termos de aprendizagens estimadas nos registros em vídeo e, de outro, as habilidades preconizadas pelo SARESP.

Dois aspectos de tais resultados mostram-se relevantes para a demarcação de conhecimentos profissionais do ensino, para induzir pesquisas posteriores no âmbito da formação inicial e da formação continuada e para qualificar a necessária defesa da profissionalização da docência.

Inicialmente cumpre destacar as condições metodológicas de investigação diante das quais foram constatadas a instabilidade e a oscilação nas estimativas de correspondência pela professora. Estima-se que os recursos e os procedimentos utilizados, como, por exemplo, os episódios em videogravação, os materiais de consulta impresso (transcrições e redação das habilidades) e as oportunidades recorrentes de reflexão sobre os materiais e as atividades realizadas foram de relevância para a obtenção das evidências. Entretanto, estima-se que, tão relevante quanto tais fatores, foram as condições de diálogo, isentas de pressão em termos de desempenho, de subserviência e de adesão aos documentos oficiais. Em suma, aliada aos recursos e aos procedimentos de construção do corpo de dados proporcionados à professora, foram relevantes as condições para a elaboração de interpretações pela professora acerca das incidências da nomenclatura das habilidades para a compreensão das ações dos alunos.

Em termos teóricos, a construção de conhecimentos ou de repertórios de ensino da ação pedagógica que forneçam sustentação para argumentos em defesa da validade de tais saberes, conhecimentos ou repertórios (GAUTHIER, 2013), no âmbito de programas de formação continuada, deve priorizar a articulação harmoniosa entre recursos materiais, procedimentos e espaços de diálogo formativos (CONNELL, 2010; FRANCO, 2008;).

O segundo aspecto desloca a reflexão para o significado, em termos de atuação e de formação profissional, das oscilações nas estimativas de correspondência. Em última análise, a

constatação das oscilações nas interpretações da professora sugere ou acusa o distanciamento dos saberes de um profissional quanto às diretrizes de uma política pública que devem orientar o tratamento que este profissional deverá dispensar ao ensino dos conteúdos envolvidos. A construção das interpretações de correspondências investigada neste trabalho não se mostrou independente das condições diante das quais as correspondências foram emitidas. Ao contrário, as correspondências emitidas indicaram dependência das condições fornecidas.

Ao salientar este aspecto, a pesquisa ora relatada igualmente destaca que investigações futuras, desejáveis e necessárias, sobre processos de formação inicial e continuada no âmbito das avaliações em larga escala da Educação Básica, devem priorizar condições de investigação que, sem descaracterizar as dimensões críticas do sistema de avaliação, ampliem as reflexões sobre as condições didáticas diante das quais são ensinadas e avaliadas as habilidades prioritárias.

Os dados do presente estudo explicitam que a caracterização das correspondências entre medidas de aprendizagem e habilidades preconizadas nas Matrizes de Referência apresenta-se como subsídio relevante para ações de formação continuada mais ampliadas que objetivem melhor qualificar a compreensão do alcance das práticas de ensino dispostas pelos professores considerando dimensões específicas das aprendizagens designadas na redação das habilidades. Ignorar as evidências geradas neste estudo parece restringir sobremaneira as possibilidades de melhor compreensão de dimensões relevantes do SARESP em termos de função diagnóstica.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências. **Estudos em avaliação educacional**, v.24, n. 54, p.12-31, 2013.

ALENCAR, Edvonete. O que as avaliações externas indicam sobre a formação docente dos anos iniciais em Matemática? **Anais do VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática**. ULBRA/Canoas, RS, p.1-11, 2013.

AMARO, Ivan. Avaliação externa na escola: Repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em avaliação educacional**, v.24, n. 54, p.32-55, 2013.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: Rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, v. 36, Número especial, 165-184, 2010.

FRANCO, Maria Amélia. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: A mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, 109-126.

GATTI, Bernadette. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos/Revista do PPG em Educação/UCDB**, n. 33, p.29-37, 2012.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia. In GAUTHIER, Clermont.,

MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª. edição. Ijuí. Editora Unijuí, 2013.

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

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, v.40, n.1, p. 13-28, 2014.

SADALLA, Ana Maria.; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: Um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, 419-433, 2004.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para a Avaliação: Documento Básico**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, 1125-1154, 2003.

PROCESSOS FORMATIVOS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jair Lopes Junior – UNESP – jlopesjr@fc.unesp.br

Laila Guzzon Hussein – UNESP – laila_guzzon@hotmail.com

CAPES/DS

1. INTRODUÇÃO

Com o propósito de consolidar a implementação do Currículo do Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) publica, desde 2008, em versões digital e impressa, um conjunto de materiais que explicitam princípios, diretrizes, orientações, conteúdos curriculares e habilidades preconizadas para os anos/séries letivos que compõem os ciclos da Educação Básica.

De particular relevância para o presente trabalho cumpre destacar dois dentre tais materiais: O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) e os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014).

O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) compreende conjuntos de informações sobre a organização: a) dos conteúdos básicos; b) da metodologia de ensino e de aprendizagem de tais conteúdos; e c) dos conteúdos associados às habilidades por ano/série de cada bimestre das matrizes curriculares. Além disso, há a explicitação de subsídios para a implantação do Currículo proposto considerando as disciplinas (componentes curriculares) de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, em franca consonância com a centralidade outorgada às competências leitora e escritora, o documento oficial sob análise expõe os ciclos de organização dos conteúdos bimestrais de todos os anos do Ensino Fundamental – Ciclo II (tipologias e gêneros textuais no 1º. e no 2º. bimestres e texto, discurso e história no 3º. e no 4º. bimestres), bem como os campos de estudo de organização dos conteúdos do Ensino Médio, a saber: a) linguagem e sociedade; b) leitura e expressão escrita; c) funcionamento da língua; e d) produção e compreensão oral. Por fim, O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) apresenta o quadro de conteúdos e

de habilidades associadas em Língua Portuguesa para cada bimestre de cada série/ano letivo do Ensino Fundamental – Ciclo II (6º. ao 9º. anos) e do Ensino Médio.

Por seu turno, os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), encontram-se organizados em dois volumes semestrais para cada série/ano do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio e objetivam fornecer orientações para o planejamento e o desenvolvimento de ações profissionais docentes envolvendo o ensino e a aprendizagem de conteúdos e de habilidades propostos no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012).

Os Cadernos do Professor são constituídos por sequências planejadas de Situações de Aprendizagem. As Situações de Aprendizagem compreendem informações sobre: 1) conteúdos e temas; 2) competências e habilidades; 3) sugestões de estratégias; 4) sugestão de recursos; e 5) sugestões de avaliação. Em seu conjunto, tais informações deveriam cumprir a importante função de orientar a proposição, pelos professores, de estratégias de ensino e de avaliação de aprendizagens de conteúdos curriculares.

Uma questão de pesquisa, derivada deste cenário de implantação do Currículo oficial da SEE/SP, com amplo potencial para orientar a proposição de programas de formação continuada de professores, consiste em indagar se, após praticamente sete anos (2008-2014) de ações sistemáticas para estruturar e tornar homogêneas e dispostas em rede dimensões da educação básica no Estado de São Paulo, mostrou-se possível mapear o desenvolvimento de repertórios de conhecimentos do ensino (GAUTHIER, 2013; MONTERO, 2001)? Em outros termos, se já se dispõe de conhecimentos derivados de pesquisas que, documentando impactos da implantação do currículo na atuação do professor, identificaram relevantes aprendizagens profissionais da docência na modalidade de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 2013; MONTERO, 2001)?

A literatura, de modo recorrente, tem documentado restrições nos impactos de tais publicações e ações de gestão na atuação profissional dos professores em suas respectivas unidades escolares (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013; AMARO, 2013; GATTI, 2012; PERALTA, LOPES JR, GONÇALVES e DIAS, 2013).

Admite-se, neste trabalho, que a implementação do currículo do Estado de São Paulo para a Educação Básica, impôs aos professores a convivência constante com aprendizagens preconizadas ou prescritas como habilidades ou descritores pela documentação oficial para diferentes conteúdos curriculares. Assim, cumpre indagar: as aprendizagens preconizadas, tal como explicitadas e objetivadas nos diferentes documentos oficiais, garantem suficiente visibilidade para instruir sobre os repertórios de ensino diretamente planejados para o

desenvolvimento e a avaliação das mesmas ou, diferentemente, as interpretações elaboradas pelos professores sobre as medidas de tais aprendizagens impõem a necessidade de investigações adicionais sobre as estratégias de ensino das mesmas?

Reconhecendo que as interpretações elaboradas pelo professor das habilidades ou dos descritores preconizados pela documentação oficial se apresentam como elementos relevantes dos repertórios profissionais de ensino (GAUTHIER, 2013; MONTERO, 2001), o objetivo deste trabalho consistiu em caracterizar correspondências estabelecidas por uma professora da Educação Básica entre, de um lado, as aprendizagens derivadas das interações dos alunos com as condições de ensino por ela dispostas e, de outro, as habilidades ou descritores preconizados para determinados conteúdos curriculares de Língua Portuguesa na 1ª. série do Ensino Médio.

2.METODOLOGIA

Participou deste estudo uma professora lotada em escola pública da rede estadual que, na ocasião da participação, ministrava aulas de Língua Portuguesa para uma turma da 1ª. série do Ensino Médio. A participação da professora e dos seus respectivos alunos foi devidamente autorizada mediante assinatura dos termos de consentimento informado pela própria professora e pelos gestores da escola.

Como estratégia ou técnica de coleta de dados foi utilizada a autoscopia (SADALLA & LAROCCA, 2004). A autoscopia ou “a ação de objetivar-se” (p. 421), consiste numa técnica de pesquisa e de formação definida pela videogravação de ações (por exemplo, de práticas profissionais) de um ou de mais atores (protagonistas) visando a posterior auto-análise dos registros. Assim, o procedimento de coleta de dados é efetuado em dois momentos consecutivos: o registro ou a videogravação e, em seguida, sessões de análise dos registros pelo protagonista com a mediação do pesquisador.

Foi utilizada uma filmadora digital para os registros em vídeo de aulas indicadas pela professora, gravador digital para os registros das interações de discussão e de análises sobre os dados das filmagens e protocolos para a tabulação dos registros em vídeo e em áudio.

Quanto ao procedimento, após as discussões iniciais sobre o projeto e as atividades planejadas pela professora para as Situações de Aprendizagens do bimestre em curso, a professora definiu uma sequência de aulas referentes a duas Situações de Aprendizagem consecutivas que seriam gravadas em vídeo.

Ao final dos registros em vídeo, foram editados 10 episódios de situação de interações entre os alunos e entre os alunos e a professora. Diante de cada episódio, de modo consecutivo, a professora deveria: a) descrever quais seriam as possíveis aprendizagens explicitadas; e b) quais foram as condições didáticas relevantes para a ocorrência de tais aprendizagens.

Em seguida, a professora estabeleceu correspondências entre as aprendizagens relatadas a partir do contato dela com os episódios e as competências e habilidades dispostas nos Cadernos dos Professores (SÃO PAULO, 2014) e no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante decisão e recomendação da professora participante foram gravadas sequências de aulas consecutivas relacionadas com duas Situações de Aprendizagens dispostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014): Situação de Aprendizagem 2: Literatura e o vôo das palavras e Situação de Aprendizagem 3: Instalação poética.

Após a finalização das gravações ocorreu a edição de 10 episódios com durações variadas. Como critérios para a edição foram consideradas situações de interação da professora com os alunos, ou seja, variadas situações nas quais, oralmente, a professora emitiu explicações, comentários, exemplos e instruções, sendo tais expressões acompanhadas por manifestações, também orais, dos alunos.

Diante dos episódios, de modo consecutivo, a professora efetuou duas atividades com a mediação da pesquisadora: (1^a.) estimou possíveis aprendizagens evidenciadas nas interações exibidas em cada episódio; (2^a.) em seguida, relacionou as aprendizagens estimadas com as habilidades (descritores) preconizadas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e no currículo (SÃO PAULO, 2012).

As seguintes características foram constatadas na primeira atividade, a saber, nas estimativas de aprendizagem efetuadas pela professora diante dos episódios:

a) salientou, como objeto da aprendizagem, o conteúdo ministrado e não as habilidades, ou seja, as ações dos alunos, quando estimou que o vídeo evidenciava “a aprendizagem do tempo verbal”, “a aprendizagem da intertextualidade temática” e “a aprendizagem de recursos intersemióticos”, por exemplo;

b) mencionou expressões que forneciam restrita visibilidades às ações emitidas pelos alunos, tanto quanto às condições diante das quais possivelmente as ações teriam ocorrido: “aprenderam a trabalhar os modos subjuntivo e indicativo”, “aprenderam mais ...”, “aprenderam ali à mobilizar coisas...”, “aprenderam um pouquinho ...”, “aprenderam a puxar o conteúdo”, “conseguiram entender que um poema a gente tem que ter um olhar diferente ...”; “eles entenderam que tem uma obra de arte, fazer essa intertextualidade, usar os recursos intersemióticos ...”; “para que o aluno entenda o sentido da palavra ali ele precisaria entender também o sentido do poema”; “teve aprendizagem sim, mas foi uma situação de aprendizagem difícil, mas houve sim aprendizagem, porém com algumas dificuldades”;

Numa análise inicial, tais características acusam diferenças e distanciamentos entre as definições das aprendizagens estimadas ou inferidas pela professora e a redação das habilidades ou a expressão textual das habilidades (a definição das habilidades) nos documentos oficiais.

Nos documentos ora considerados (SÃO PAULO, 2014; 2012), a redação das habilidades ou das aprendizagens esperadas prioriza a designação de ações que o aluno deverá emitir para um determinado tema ou conteúdo curricular. Diferentemente, as estimativas da professora oscilaram entre distintos objetos de aprendizagem e com visibilidade instável das ações que definem as aprendizagens, tanto quanto das condições didáticas diante das quais as ações que definem as aprendizagens foram emitidas.

Após a finalização das estimativas, as mesmas foram transcritas. Em seguida, foram exibidos os seguintes materiais para a professora: os vídeos dos episódios, as transcrições das respectivas aprendizagens estimadas na reunião anterior e as versões impressas das Competências e Habilidades dispostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) para as situações de aprendizagem selecionadas (Situações de Aprendizagem 2 e 3) e as Habilidades dispostas no currículo (SÃO PAULO, 2012) para o componente de Língua Portuguesa na 1ª. série do Ensino Médio.

Diante de tais materiais, a professora analisou possíveis correspondências entre, de um lado, os registros em vídeo e as respectivas aprendizagens estimadas e, de outro, as habilidades dispostas nos documentos oficiais considerados.

Segundo relatos da professora, as distintas aprendizagens estimadas a partir da observação dos episódios sustentaram correspondências comuns com diferentes habilidades dispostas nos documentos oficiais. Em outros termos, na interpretação da professora, aprendizagens diferentes, inferidas a partir da observação de interações em episódios diferentes,

se constituiriam em evidências ou em medidas das mesmas habilidades enunciadas nos documentos oficiais consultados.

Assim, dentre as habilidades dispostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), duas habilidades, transcritas a seguir, foram vinculadas com as aprendizagens estimadas para sete dentre os dez episódios editados:

1. contextualizar social e linguisticamente o texto literário;
2. relacionar o verbo à urdidura do texto literário.

De modo complementar, as diferentes aprendizagens estimadas para os três episódios restantes foram relacionadas com as seguintes habilidades (SÃO PAULO, 2014):

1. reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção de sentido;
2. identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos;
3. desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético.

A seguir, as aprendizagens estimadas a partir da observação dos 10 episódios foram relacionadas com as 38 habilidades previstas para o componente de Língua Portuguesa – 1ª série do Ensino Médio, no Currículo da SEE/SP (SÃO PAULO, 2012).

Segundo a professora, todas as diferentes aprendizagens estimadas para os dez episódios sustentavam correspondência com nove dentre as 38 habilidades dispostas no Currículo (SÃO PAULO, 2012):

- Identificar ideias-chave em um texto, concatenando-as na elaboração de uma síntese;
- Elaborar projetos escritos para executar atividades;
- Elaborar sínteses de textos verbo-visuais, compreendendo a linguagem como realização cotidiana em circulação social por meio de gêneros textuais de diferentes tipologias;
- Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária;
- Reconhecer características básicas do texto dramático teatral;
- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações;
- Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio;
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso do verbo;
- Reconhecer características básicas do poema lírico.

Além da estimativa de correspondência entre as distintas aprendizagens derivadas dos episódios e habilidades comuns do Currículo (SÃO PALO, 2012), outro aspecto saliente consistiu na manutenção dos relatos que definiam as aprendizagens, apesar do contato constante e consecutivo com a redação das habilidades dispostas dos documentos oficiais. Assim, a professora manteve sem alterações a redação das aprendizagens estimadas apesar do contato planejado e intencional com a redação das habilidades dispostas nos documentos oficiais da SEE/SP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Admite-se, no contexto deste trabalho, que a investigação e a análise dos impactos da implantação do currículo oficial da Educação Básica pela SEE/SP na atuação profissional do professor apresentam-se como legítimos temas para a proposição de projetos ou de programas de formação continuada. Tal implantação, em suas múltiplas dimensões, impôs ao docente a necessidade de revisões, de aprimoramentos e de desenvolvimento de conhecimentos racionais e profissionais do ensino, segundo a acepção de Gauthier (2013), ou seja, de conhecimentos profissionais que se definem por produções discursivas e ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que a justificam (MONTERO, 2001).

As características dos dados obtidos evidenciaram inicialmente que a especificação das aprendizagens preconizadas em ações dos alunos em interação com as efetivas condições de ensino disponibilizadas se constitui em repertório profissional ainda não consolidado no contexto de uma justificação racional sobre os efeitos da atuação da professora. Em acréscimo, ao interagir com os episódios e com as transcrições das estimativas de aprendizagens, no âmbito do procedimento de autoscopia utilizado, mostrou-se saliente que, na interpretação da professora, diferentes práticas de ensino geraram diferentes medidas de aprendizagem passíveis de, nas correspondências por ela estimadas, serem aglutinadas numa mesma categoria de definição de metas, de aprendizagens, de habilidades ou de descritores (indicadores) de desempenho esperado nos documentos oficiais.

Deste modo, estamos diante de um saber profissional ou de conhecimentos profissionais definidos por um modo de interpretação do alcance das aprendizagens estimadas em relação àquelas preconizadas na documentação oficial. O contato planejado e recorrente da professora com a redação das habilidades nos documentos oficiais e com o texto transcrito das suas

estimativas poderia ter se constituído em condição indutora de revisões, de correções, de acréscimos na formulação (objetivação) oral (e, posteriormente, escrita) elaborada pela professora para definir as aprendizagens inferidas. De modo preponderante, a professora estabeleceu relações entre as habilidades dispostas nos documentos oficiais e as aprendizagens inferidas a partir dos episódios sugerindo que estes dois domínios sustentavam relações de sinonímia, prescindindo, portanto, da necessidade de ajustes, de correções, de acréscimos ou de ampliações na objetivação elaborada inicialmente diante apenas dos vídeos, mas não da redação oficial dos documentos.

Admitir relações de sinonímia entre os materiais que foram relacionados constitui-se em característica de conhecimento ou de saber profissional de suma relevância para o desenvolvimento de repertórios de ensino, dentre os quais, a necessária argumentação sobre a validade de interpretações que definem o agir docente em contextos práticos (GAUTHIER, 2013; MONTERO, 2001).

Estas características de resultados fornecem sustentação empírica para o argumento, segundo o qual, programas de formação continuada com ênfase no mapeamento de impactos e na construção de repertórios de ensino contextualizados na implantação do currículo oficial da SEE/SP para a Educação Básica devem prioritariamente se pautar em estratégias que garantam aos professores as condições necessárias para que os mesmos possam explicitar e cotejar suas análises dos efeitos das interações em sala de aula com aprendizagens objetivadas sob a forma de habilidades nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências. **Estudos em avaliação educacional**, v.24, n. 54, p.12-31, 2013.

AMARO, Ivan. Avaliação externa na escola: Repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em avaliação educacional**, v.24, n. 54, p.32-55, 2013.

GATTI, Bernadette. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos/Revista do PPG em Educação/UCDB**, n. 33, p.29-37, 2012.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia. In GAUTHIER, Clermont.,

MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª. edição. Ijuí. Editora Unijuí, 2013.

MONTERO, Lourdes. A construção do conhecimento profissional docente. Instituto Piaget: Coleções Horizontes Pedagógicos. Lisboa., 2001.

PERALTA, Deise; LOPES JR., Jair; GONÇALVES, Harryson.; DIAS, Ana. O impacto dos termos competências e habilidades na prática docente de uma professora paulista. **Interfaces da Educação**, v.4, n.10, p. 219-232, 2013.

SADALLA, Ana Maria.; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: Um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, 419-433, 2004.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Cadernos do Professor/Língua Portuguesa e Literatura/Linguagens – 1ª. Série - Ensino Médio/volume 2**. 2ª. Edição. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio**. 2ª. Edição. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

COORDENADORES DE CURSO NO ENSINO TÉCNICO: RELATO DE PESQUISA-AÇÃO VOLTADA À GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Paulo Roberto Prado Constantino – UNESP Marília / Centro Paula Souza – pconst@bol.com.br

Marcia Regina de Oliveira Poletine – Centro Paula Souza – ampoletine@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo relatar pesquisa sobre a condição dos coordenadores de curso das Escolas Técnicas ligadas ao Centro Paula Souza [Etecs] no Estado de São Paulo, quanto às suas atribuições e atividades práticas de gestão educacional, baseado em pesquisa-ação empreendida e nas respostas oferecidas pelos próprios coordenadores a esta pesquisa para, partindo deste arcabouço, apresentar referenciais para a gestão por curso, visando impacto no campo pedagógico das escolas técnicas estaduais.

Desde o ano de 2011, o Grupo de Supervisão Educacional do Centro Paula Souza - Regional Marília/SP, no qual os autores atuam desde 2010, realizou encontros periódicos com 160 coordenadores de curso por ano, em média, das 22 escolas então congregadas, com a finalidade de subsidiar as práticas de gestão empreendidas por estes profissionais e estreitar os laços entre a supervisão pedagógica, as Etecs e suas classes descentralizadas.

O coordenador de curso é parte do quadro da equipe gestora constituída nas escolas técnicas do Centro Paula Souza. Sua figura emerge em importância em um período coincidente com a drástica expansão da instituição, nos primeiros anos do século XXI, considerando-se que as unidades aumentaram a amplitude de seu atendimento nas diferentes habilitações em cerca de 80% (CETEC, 2015), em relação aos trinta e cinco anos de existência pregressos.

Para acompanhar tal expansão, a gestão escolar teve seu papel ampliado dentro das escolas, e os gestores deixaram gradativamente de exercer apenas funções fiscalizadoras ou controladoras e passaram a assumir o papel de articuladores ou mediadores, mais próximos de um “gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”. (LÜCK, 2000, p.16).

Sendo a gestão escolar um ato essencialmente político e técnico, e justamente por isso, impregnado de intencionalidade (MELO e MEZNEK, 2011, p.11), propomos nas próximas linhas uma reflexão sobre a gestão educacional, considerando que a literatura sobre gestão pedagógica

da educação profissional, especialmente no que se refere à coordenação de cursos de ensino médio e técnico, é praticamente inexistente no Brasil.

2. METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO

A metodologia da pesquisa-ação apresentou-se como mais adequada para a proposta, definida por Thiollent (2005) como sendo algo além do “simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados” (THIOLLENT, 2005, p.18), mas como um método onde os pesquisadores “pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. (THIOLLENT, 2005, p.18).

Em nosso caso particular, o método foi empregado com o intuito de solucionar um problema – elaborar o trabalho de supervisão escolar e incrementar os resultados obtidos pelas escolas junto ao alunado, refletido nas avaliações institucionais – gerando uma transformação, a saber, que os participantes tivessem a oportunidade de ampliar sua formação profissional por meio dos recursos continuados e em serviço. Pretendeu-se proporcionar aos participantes da pesquisa, pesquisadores e coordenadores envolvidos, “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.” (THIOLLENT, 2005, p.7).

Quanto à caracterização da instituição pesquisada, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou Centro Paula Souza, iniciou suas atividades em 06 de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo. Atualmente ligada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantém 218 Escolas Técnicas [Etecs] e 64 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] em funcionamento em mais de 300 municípios do Estado (CEETEPS, 2015). Somente no Ensino Médio e Técnico, em setores e eixos tecnológicos diversificados entre serviços, indústria, saúde e a produção cultural, o número de alunos matriculados ultrapassou 212 mil em diferentes habilitações no primeiro semestre de 2015, conforme informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico da instituição em sua página oficial. (CETEC, 2015).

O Grupo de Supervisão Educacional / Gestão Pedagógica das Etecs da Região de Marília/SP, sob responsabilidade dos autores desta pesquisa desde 2010, reúne 22 escolas técnicas e 33 classes descentralizadas ligadas às Etecs-sede, atendendo 44 municípios, com

15.396 alunos matriculados em suas habilitações técnicas [11.964] e no ensino médio [3432] em 2015. (CETEC, 2015).

A pesquisa foi realizada neste grupo focal de 22 escolas técnicas estaduais, entre os anos de 2011 e 2014, pertencentes à regional. Aproveitou-se o momento de visitas técnicas relacionadas ao trabalho de supervisão educacional, encontros de formação, oficinas de trabalho, entre outras atividades, para reunir-se com os coordenadores de curso. Recentemente, em 2015, foi implantada uma iniciativa de formação à distância, reunida às demais descritas.

As informações sobre as escolas foram obtidas por meio de entrevistas estruturadas, registros de debates e plenárias realizadas durante os encontros com os coordenadores de cursos, bem como nos levantamentos documentais e análise dos indicadores institucionais, em diferentes momentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se a gestão pedagógica é “de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover a aprendizagem e a formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 65), o papel do coordenador de curso deve ser o do sujeito que acolhe e engendra, sendo questionador, desequilibrador, provocador. Tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores com os quais lida. Nas Etecs, ele pode ser considerado um gestor escolar de alta relevância, pois se espera que “mobilize e execute ações transformadoras na gestão dos serviços e dos recursos pedagógicos, tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem”. (MARQUESIN et al, 2008, p.10). Seu papel passou a ser definitivamente o de um agente que aglutina os demais membros da equipe escolar, para o pleno exercício de suas funções individuais e o trabalho colaborativo, ao reconhecer que a escola é um

ponto de encontro de vários profissionais envolvidos na ação educativa, cujo potencial de participação é fortalecido quando o coordenador possibilita que a cooperação e o respeito mútuo ocorram de forma coerente e integrada. O professor, principalmente, sente-se fortalecido por contar com o apoio de outras pessoas com quem possa partilhar e discutir dificuldades, anseios e preocupações sobre a prática educativa. Essa relação, quando mediada pelo coordenador, permite aos professores que confirmem ou refutem suas hipóteses, articulem ações e ampliem sua forma de pensar, favorecendo a predisposição para mudança. (MARQUESIN et al, 2008, p.09).

Creio que esta “tarefa articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas, e é preciso criar soluções adequadas a cada realidade” (GADOTTI, 1994, p. 01), a Supervisão Educacional das Etecs da Região Marília reuniu os coordenadores de curso, em um marco inicial, para que apresentassem suas sugestões de práticas e as compartilhassem com seus colegas, de forma a ampliar o repertório de oportunidades para desenvolver suas atribuições previstas em documento oficial.

O documento oficial que contém as atribuições do professor designado para a coordenação de curso de uma ou mais habilitações de um mesmo eixo tecnológico é a Deliberação nº06, de 14 de dezembro de 2012 (CEETEPS, 2012). A escolha do coordenador de curso é uma prerrogativa do diretor da escola, que normalmente a exerce após consulta e eleição direta entre os professores da área específica.

Nos primeiros encontros formativos, em 2011 e 2012, realizaram-se discussões e um levantamento de dados durante as plenárias e momentos formativos. As respostas obtidas junto aos coordenadores foram reunidas em uma única matriz e serviriam mais tarde para a construção de um documento único, que foi encaminhado para todas as Etecs da região e discutido nas reuniões seguintes, como instrumento para reflexão entre os coordenadores de curso e demais membros das equipes gestoras.

Diretrizes foram obtidas, a partir das respostas dos próprios coordenadores, em uma prática reflexiva que apontava sugestões de atividades, como contribuição para algumas de suas demandas mais imediatas:

Coordenador de Curso Atribuições previstas na Deliberação CEETEPS 06, de 14/12/12	Práticas compartilhadas pelos coordenadores de curso nos primeiros encontros anuais de 2011 e 2012
XI - orientar e integrar os novos professores; XX – colaborar com a integração entre os	1- Manter procedimentos sistematizados para a recepção de novos docentes tais como: -Manuais de procedimentos da unidade, incluindo documentação relevante como o Regimento Interno, Planos de Curso; -Encontros individuais ou em pequenos grupos para treinamento e capacitação nos procedimentos adotados pelo

<p>docentes da área e destes com os demais segmentos da escola.</p>	<p>Centro Paula Souza – avaliação docente, registros, programas especiais de estudos;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apresentar todos os setores e o espaço físico da escola, nos primeiros dias letivos; - Compartilhar material didático entre os novos professores; - Documentar a realização destas ações. <p>2- Apoiar a confecção de planos e registros.</p> <p>3- Criar check-lists para o professor acompanhar todo processo.</p>
<p>III - participar da programação das atividades de recuperação e de progressão parcial, orientando e acompanhando sua execução, junto aos docentes;</p>	<p>1- Manter registros - de fácil acesso - sobre alunos envolvidos em programas especiais de estudo, com espaço para anotações e verificação periódica;</p> <p>2- Documentar todo o trânsito (entre coordenação, professores, diretoria acadêmica) dos registros de progressões, aproveitamentos de estudos, atividades de recuperação;</p> <p>3- Organizar e acompanhar grupos de monitoria com alunos que apresentam alto desempenho;</p> <p>4- Aproveitar o apoio do Orientador Educacional nas atividades de recuperação paralela.</p>
<p>II - coordenar o planejamento do trabalho docente, assegurando a articulação entre os planos de trabalho dos diversos componentes e o alinhamento dos PTD's com o Plano de Curso e Diário de/da Classe, sendo que o último em periodicidade semanal;</p>	<p>1- Nas primeiras reuniões de planejamento, realizar uma leitura crítica do plano de curso da habilitação, apontando possíveis pontos de convergência entre componentes para a interdisciplinaridade, bases tecnológicas que possuam uma abordagem complexa, dificuldades com aulas práticas, problemas com espaço físico/laboratórios. Permitir que os professores apresentem dúvidas e contribuições para o andamento adequado dos cursos;</p> <p>2- Solicitar a apresentação de projetos pedagógicos/produtivos pelos docentes ou sua inclusão em alguma proposta desenvolvida pela coordenação de curso.</p>

<p>I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico - PPP e do Plano Plurianual de Gestão - PPG;</p>	<p>1- No momento inicial do planejamento escolar, realizar uma leitura atenta do Plano Plurianual de Gestão anterior e demais indicadores, tais como o SAI, SAIE, Observatório Escolar, ENEM, SARESP, dados sobre Evasão Escolar e sobre a comunidade onde a escola está inserida;</p> <p>2- Considerar a Classe Descentralizada como parte da Unidade-Sede, portanto, uma voz ativa na construção do PPG.</p> <p>3- Sistematizar as informações prestadas no PPP e no PPG, atendendo as orientações da CEETEPS.</p>
<p>XVIII - integrar o Conselho de Escola;</p>	<p>1- Atuar nos Conselhos de Classe com a realização de um levantamento prévio de todas as necessidades/urgências que devem ser discutidas no momento da reunião, utilizando gráficos e outros dados para subsidiar o trabalho;</p> <p>2- Reforçar a ideia do conselho de classe como um órgão colegiado. Portanto, o professor não emitirá decisões ou pareceres individualizados, sem o consenso do grupo. O número de componentes ministrados também não deve afetar o peso das opiniões individuais.</p> <p>3- Fazer com que todas as avaliações e decisões do CC aconteçam de forma padronizadas para todos os cursos e classes descentralizadas, com foco em cada demanda.</p> <p>4- Incentivar a participação dos alunos nos CC.</p> <p>5- Realizar pré-conselho para análise das situações que envolvem as classes.</p> <p>6- Realizar pós-conselho com levantamento dos alunos com deficiências de aprendizagem, definindo estratégias poder recuperá-los.</p>
<p>IV - coordenar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, garantindo a</p>	<p>1- Orientar os alunos sobre os procedimentos formais do estágio;</p> <p>2- Acompanhar o estágio junto às empresas parceiras.</p> <p>3- Visitar os locais de estágios, em reuniões mensais com</p>

<p>abrangência das atividades de formação profissional;</p>	<p>professores, e negociar com locais de estágio e parcerias. 4- Validar os relatórios inicial, parcial e final.</p>
<p>V - propor e coordenar o desenvolvimento de capacitações técnicas para docentes e auxiliares docentes;</p>	<p>1- Levantar as necessidades e lacunas da formação profissional de professores e auxiliares de instrução. 2- Gerenciar adequadamente o tempo disponível nas Reuniões Pedagógicas e de Planejamento. 3- Coordenar a montagem e apresentação de projetos. 4- Coordenar a distribuição de e-mails e informativos institucionais. 5- Organizar a distribuição de textos. 6- Incentivar a participação da equipe nas capacitações. 7- Partindo das necessidades da escola, elaborar projetos de capacitação.</p>
<p>VII - manifestar-se sobre projetos propostos pelos docentes, auxiliares docentes, acompanhando-os, realizando os registros por meio de instrumentos de verificação e avaliação;</p>	<p>1- Manter registros sistemáticos dos projetos desenvolvidos em sua habilitação; 2- Emitir pareceres claros e objetivos, sempre que solicitado; 3- Envolver todos os professores da habilitação em pelo menos um projeto pedagógico ou produtivo; 4- Evitar o envolvimento dos professores em muitos projetos simultâneos, estimulando os docentes sob sua responsabilidade a fazerem o mesmo; 5- Avaliar (quinzenalmente, ao menos) os projetos de sua área de atuação e sugerir correções em sua trajetória; 6- Definir projetos de interesse da habilitação que sejam úteis como ferramentas de aprendizagem e aquisição de competências ou contribuam para o alcance das metas da Unidade.</p>
<p>VII - manifestar-se, quando convocado, sobre pedidos de</p>	<p>1- Acordar com a Direção e Diretoria Acadêmica os prazos para os pedidos de aproveitamento; 2- Manter um registro de Entradas e Saídas dos processo,</p>

<p>aproveitamento de estudos, bem como sobre matéria prevista na Deliberação CEE 11/96;</p>	<p>recolhendo as assinaturas dos interessados;</p> <p>3- Participar ativamente das Comissões instituídas para Aproveitamentos de Estudos e outras formas de avaliação docente.</p> <p>4- Analisar e avaliar cada documento apresentado pelos discentes, verificar se há compatibilidade de carga horária, bases tecnológicas.</p> <p>5- Anexar atividades extras as observações e ocorrências feitas de acordo com a Deliberação 11/96.</p>
<p>IX - participar das atividades destinadas a propor e/ou promover cursos extracurriculares, palestras e visitas técnicas;</p>	<p>1- Organizar, validar e promover semanas temáticas, palestras, visitas técnicas, cursos extracurriculares;</p> <p>2- Incentivar e apoiar as visitas técnicas.</p> <p>3- Promover palestras visando complementar o processo de ensino.</p> <p>4- Elaborar cronogramas de atividades durante o planejamento escolar, em reuniões de coordenação juntamente com professores e representantes discentes.</p> <p>5- Convidar profissionais qualificados a ministrarem palestras / cursos / minicursos de interesse aos alunos.</p> <p>6- Acompanhar <i>in loco</i> as atividades realizadas pelos professores com regularidade (uma ou duas vezes por semestre), privilegiando as aulas e atividades práticas;</p> <p>7- Adotar o mesmo procedimento nas atividades fora do ambiente escolar, especialmente nas visitas técnicas;</p> <p>8- Solicitar aos docentes um plano de visitas técnicas, sempre que estas ocorrerem, e um relatório objetivo sobre os resultados da visita. Cronograma de aulas práticas;</p> <p>9- Permitir que os alunos exponham – em reuniões pedagógicas – os resultados das visitas técnicas realizadas;</p> <p>10- Empregar um caderno rotativo onde se verifica o</p>

	<p>cumprimento das metas de ensino / bases. O caderno é preenchido pelo aluno. São verificados os cadernos em comparação com o diário de classe do professor.</p>
<p>VI - gerenciar a atuação dos auxiliares docentes;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Organizar as atividades do AD de acordo com o perfil profissional do indivíduo e as aulas práticas que requerem sua presença; 2- Verificar se o auxiliar está atendendo a contento os professores e colaborando com o processo de ensino e aprendizagem. 3- Realizar de reuniões mensais ou quinzenais para socializar as ações previstas nas aulas práticas e realizar correções de trajetória. 4- Cobrar planos de trabalho para as aulas práticas. 5- Verificar as condições dos ambientes pedagógicos da unidade sob responsabilidade do auxiliar docente.
<p>X - avaliar o desempenho dos docentes, auxiliares docentes sob sua coordenação;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Empregar instrumentos de avaliação docente, por meio da observação direta do trabalho, em reuniões com os representantes de classe, na elaboração de instrumentos específicos de avaliação. 2- Permitir oportunidade para a auto avaliação do professor e do auxiliar. 3- Acompanhar os registros escolares dos docentes.
<p>XXI - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas da administração.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Acompanhar os projetos de Trabalho Voluntário na Unidade e estágios supervisionados. 2- Oferecer suporte pedagógico aos projetos que envolvam a comunidade.
<p>XV - garantir o cumprimento de normas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Comunicação direta com a CIPA ou CIPAE, que poderá orientar os procedimentos de higiene e segurança necessários para a habilitação.

<p>de higiene e de segurança, pelo respeito aos direitos humanos, pela preservação do meio ambiente.</p>	<p>2- Contato com Etecs parceiras ou outras instituições, para a promoção dos valores de preservação do meio ambiente, além de treinamentos e capacitações, com o emprego de palestras, cartazes, adesivos, campanhas, semanas de conscientização, coletas seletivas.</p> <p>3- Elaborar e acompanhar projetos ambientais e sociais.</p>
<p>XVI – garantir o cumprimento das aulas previstas e dadas e das reposições/substituições quando houver, na área que coordena.</p>	<p>1- Verificar semanalmente o fluxo de aulas dadas e repostas;</p> <p>2- Notificar a direção da unidade sobre casos extremos de absenteísmo de professores ou licenças necessárias;</p> <p>3- Informar a direção sobre as possíveis necessidades do quadro docente ao final dos semestres, para a abertura de concursos públicos ou processos seletivos internos.</p>
<p>XVII - supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos;</p>	<p>1- Colaborar na formatação das normas para o TCC na habilitação;</p> <p>2- Organizar e acompanhar a apresentação dos trabalhos, em conjunto com os professores responsáveis.</p>

Tendo este horizonte de expectativas, após a análise das respostas dos professores, a Supervisão Educacional da Região realizou 13 encontros de formação e mais de 260 visitas técnicas nas escolas entre 2011 e 2014, focalizadas nas necessidades identificadas junto aos coordenadores de curso das Etecs, priorizando os referenciais para o trabalho de gestão escolar apontados por Barros e Aragão (2006), Lück (2000), Almeida (2012), Vasconcellos (2002) e Andrade (2007), os quais apontamos a seguir como os seguintes eixos de trabalho e formação continuada: gestão da sala de aula, gestão de pessoas, metodologias ativas de ensino, métodos avaliação do trabalho discente, recursos para a avaliação do trabalho docente, planejamento educacional, gestão por área ou cursos, registros escolares, conselho de classe, estratégias para

recuperação de aprendizagem, habilidades docentes básicas, análise de indicadores, entre outros.

Ao longo deste percurso, foram listados pelos próprios coordenadores, em conjunto com os pesquisadores, os eixos de ações de gestão educacional na educação profissional, que vão de encontro às atribuições previstas nos documentos norteadores do trabalho na instituição, a literatura disponível sobre o assunto e as boas práticas assinaladas pelos coordenadores, como por exemplo:

- 1- No início das atividades de planejamento, realizar uma leitura detalhada do plano de curso com toda equipe de professores e auxiliares docentes, a fim de reconhecer as relações entre os componentes curriculares e as interações entre os conteúdos da base nacional comum e da parte profissional. Além disso, é possível levantar o perfil do aluno egresso, comparando com as primeiras avaliações sobre os ingressantes, bem como as habilidades, valores e atitudes que devem ser desenvolvidas, conforme o currículo apresentado;
- 2- Analisar permanentemente as demandas dos setores produtivos e de serviços da região onde a escola está inserida. Reconhecer e orientar os professores sobre novas demandas;
- 3- Organizar os horários de aulas do curso, privilegiando a aprendizagem dos alunos e o aproveitamento ótimo dos ambientes pedagógicos;
- 4- Analisar os indicadores relacionados ao curso, internos e externos: SARESP, WEBSAI, ENEM, índices de perdas e evasão escolar, incidência de faltas de professores e alunos, número de retenções e progressões parciais;
- 5- Apresentar estes indicadores aos professores no formato de gráficos, o que facilita a compreensão durante as reuniões pedagógicas, e debatê-los em seus casos mais urgentes ou complexos;
- 6- Orientar o planejamento das aulas pelos professores, cuidando para que aspectos como objetivos e estratégias de ensino, instrumentos e critérios de avaliação, elementos de recuperação de aprendizagem, apareçam nos planos de trabalho dos docentes e possam ser facilmente analisados durante o período letivo;
- 7- Realizar a maior parte de seu horário de coordenação de curso dentro do período de funcionamento da habilitação;
- 8- Contribuir no acompanhamento e organização das atividades dos conselhos de classe intermediários e finais;

- 9- Monitorar periodicamente as aulas ministradas pelos professores, por meio da observação direta e outros instrumentos;
- 10- Orientar os professores da parte profissional sobre a necessidade de adaptar-se ao perfil dos alunos recebidos pela escola, nos cursos técnicos modulares e integrados ao ensino médio;
- 11- Implantação e efetivo aproveitamento de projetos inter e multidisciplinares, que envolvam a participação efetiva dos alunos, cuidando para que estejam diretamente ligados aos planos de trabalho dos docentes e relacionados aos planos de curso;
- 12- Planejar uma agenda de visitas técnicas às empresas, locais de trabalho, campos de estágio, com a finalidade de colocar os alunos em contato com a realidade do mundo do trabalho;
- 13- Planejar uma agenda de visitas aos equipamentos culturais disponíveis na região e no Estado de São Paulo, aproveitando programas de intercâmbio cultural para envolver os alunos no mundo da cultura;
- 14- Estimular fortemente as atividades culturais que envolvam os alunos dos cursos, promovendo o protagonismo dos alunos e sua expressão estética por diferentes meios.

Entre os indicadores obtidos pelas escolas do grupo focal, destacamos que a cursos reunidos possuem resultados acima da média dentre as 218 escolas da instituição, no desempenho geral de resultados por habilitação, de acordo com o WEBSAI de 2014 [avaliação institucional do Centro Paula Souza que considera múltiplos aspectos de processos e dos resultados obtidos, por curso e por unidade escolar]:

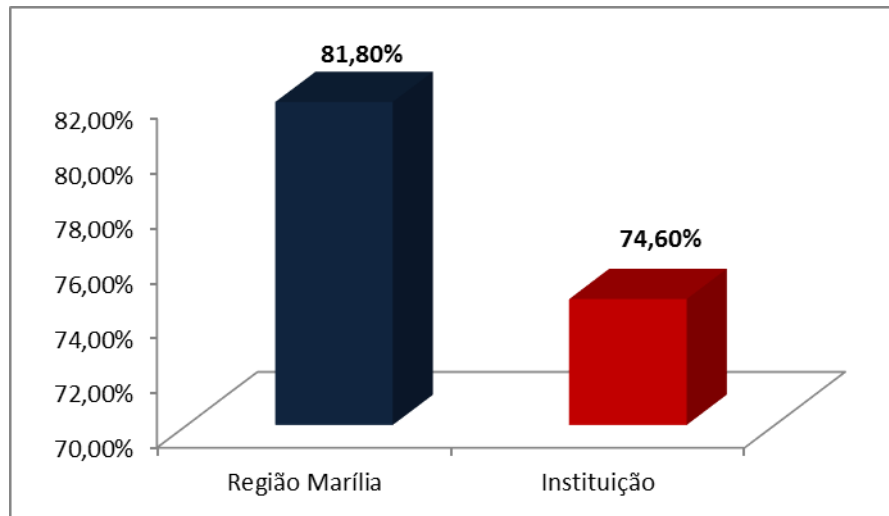


Gráfico 1: Indicadores de aproveitamento obtidos no item “resultados por curso” do WEBSAI 2014 - média das escolas do grupo focal, comparados à média das demais escolas do Centro Paula Souza. (Fonte: CEETEPS, 2015 b)

No gráfico abaixo é possível avaliar o desempenho e os resultados do WEBSAI 2014 por habilitação disponível nas escolas do grupo focal, comparado à média dos mesmos cursos oferecidos pela instituição no restante do Estado. Percebe-se que quase a totalidade das habilitações apresenta-se individualmente acima da média dos resultados institucionais:

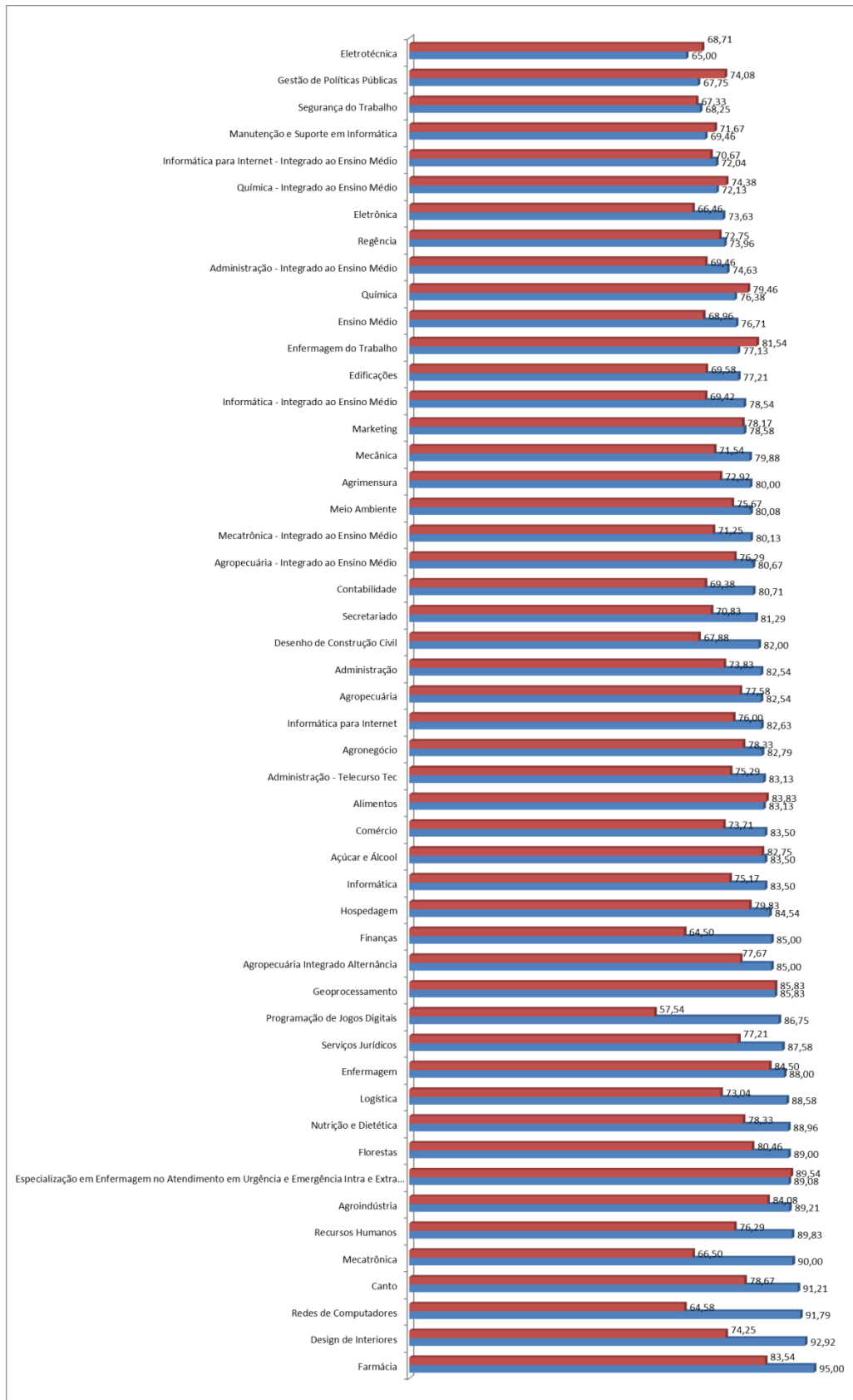


Gráfico 2: Indicadores de aproveitamento obtidos no item “resultados por curso” do WEBSAI 2014 - média por curso disponível nas escolas do grupo focal [em azul], comparados à média das demais escolas do Centro Paula Souza [em vermelho]. (Fonte: CEETEPS, 2015 b)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto mais amplo, coordenar uma equipe pedagógica implica em conhecer profundamente as práticas docentes para aperfeiçoá-las, reconhecendo os fatos e os contextos que as envolvem, com a finalidade de organizar os esforços para a construção dos processos escolares.

Analisando as respostas dadas pelos coordenadores de curso das Etecs no Centro Paula Souza, percebemos que as atribuições previstas nas diretrizes oficiais da instituição, bem como a percepção dos professores sobre a preponderância dos “aspectos pedagógicos e administrativos como elementos fundantes da ação educativa escolar” (MELO e URBANETZ, 2011, p.78) direcionam decisivamente os papéis que estes profissionais acabam por assumir: o de educador e gerenciador. Como educadores, devem preocupar-se com a dimensão social da escola, relacionada à formação social e profissional do cidadão, e as responsabilidades pedagógicas inerentes a tal contexto. Como gerentes, devem atuar para assegurar o cumprimento da legislação em vigor, agindo conforme as premissas da lei, em um plano de ação organizado pelos atores envolvidos na escola, em comum acordo com as instruções emanadas da instituição.

Neste contexto, o trabalho do coordenador de curso normalmente pode ser associado ao serviço burocrático ou ao mero atendimento das demandas cotidianas. Superando tal postulado, entendemos que o coordenador precisa ser um elemento ativo no planejamento do trabalho pedagógico das habilitações que coordena e, superando as dificuldades impostas pelo dia a dia, um colaborador ativo no processo de ensino e no refinamento das práticas docentes dos professores coordenados.

Naturalmente, a perspectiva de uma supervisão horizontal interpares, de natureza não hierarquizada, apresenta muitas vezes entraves para que o processo de gestão dos cursos técnicos seja realizado de modo pleno. A experiência prática junto às escolas nos mostra que, assim como no dito tradicional, o profeta dificilmente possui voz e encontra aceitação em sua própria terra. Neste sentido, observamos por meio da matriz de respostas consolidadas, a insistência em ações desveladas por verbos como *incentivar*, *discutir* e *capacitar*, pois a ação

gestora dos coordenadores de curso assume, enfim, este caráter predominantemente mobilizador da equipe.

A pesquisa demonstrou, com base nos recentes resultados de avaliação institucional, que o trabalho de supervisão escolar junto aos coordenadores de curso contribuiu para os resultados positivos das escolas no grupo focal. Os resultados parciais também demonstraram acentuada redução nos índices de retenções discentes [reprovações], entre as 22 escolas citadas. São os resultados diretos de incremento das práticas pedagógicas e da melhoria nos processos de ensino que nos interessam mais profundamente, e puderam ser observados no contato direto com as escolas e na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES et al. (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-36.

ANDRADE, R. O. B. **O coordenador gestor: papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente às mudanças**. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books, 2007.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BARROS, D. F.; ARAGÃO, R. M. R. **Coordenação de cursos superiores: novas competências e habilidades**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

CEETEPS. **Sistema de avaliação institucional**. Disponível em <<https://websai.cps.sp.gov.br/Autenticacao/Default.aspx>>. Acesso em 12 mai. 2015.

CETEC. **Banco de dados do Ensino Técnico no Centro Paula Souza**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

GADOTTI, M. Pressuposto do projeto pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. (sn). Brasília: MEC, 1994.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.

Revista Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores, n. 72, p.11-34. jun, 2000.

MARQUESIN, D.F.B. et al. O coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação** v. 11, n. 12, p.07-21, 2008.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

MELO, A.; MEZNEK, I. **Gestão na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

RACIOCÍNIO LÓGICO E A LINGUAGEM ARTIFICIAL MATEMÁTICA

Luiz Henrique da Cruz Silvestrini – UNESP/Bauru - silvestrini@fc.unesp.br

Marcelo Reicher Soares – UNESP/Bauru – reicher@fc.unesp.br

Alessa Dua – UNESP/Bauru – alessa_dua@hotmail.com

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos presenciado uma crescente demanda por trabalhadores qualificados no Brasil, sobretudo nas indústrias, acompanhada de uma baixa oferta de profissionais existentes. Em maio de 2011, foi realizada uma pesquisa em nível nacional pelo Sistema da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), em que ficou comprovado que milhares de vagas de trabalho não são preenchidas por causa da formação deficiente desde os primeiros anos de escola.

O desencontro, entre o que a indústria procura e o trabalhador que quer uma vaga, ocorre não apenas pela falta de qualificação técnica. Dentre as principais dificuldades, apontadas pela pesquisa, está a falta de competência matemática para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A relevância de se desenvolver raciocínio lógico tornou-se tão patente que nas provas dos concursos públicos, vestibulares e do ENEM, de um modo geral, já se exige questões específicas desta competência. O raciocínio lógico tem como objetivo aproximar argumentação e lógica, sendo esta última vista como ferramenta de análise e crítica do discurso.

Assim, o raciocínio lógico, no sentido de o indivíduo ser capaz de reconhecer e formular bons argumentos, promove o pensamento crítico, e isto é uma prática fundamental para o exercício pleno da cidadania e da democracia.

Segundo Carnielli e Epstein (2011, p. xi), os truques do mercado, as falácias da internet, os argumentos tendenciosos da mídia, em que precisamos agir e tomar decisões, nos levam a justificar o ensino do *pensamento crítico*. Nesse sentido, ao invés de o aluno decorar uma definição matemática, por exemplo, que mal compreende, ele pode “perceber por que as coisas são como são”, por meio do raciocínio lógico.

Uma vez que compartilhamos desse ponto de vista e tendo por objetivo intervir nessa realidade, propusemos o Projeto de Extensão “*Raciocínio lógico, analítico e quantitativo: uma ferramenta para a inclusão racional*” realizado pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, a partir do início de 2014.

Neste projeto é proposta a realização de encontros regulares para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao raciocínio lógico e destinados a alunos que estão cursando o último ano do ensino médio e/ou o ensino técnico.

O objetivo desta apresentação é divulgar as possibilidades de investigação a partir deste projeto de extensão universitário, o qual recebe a colaboração de alunos bolsistas e voluntários, todos oriundos do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP, campus de Bauru.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho teórico-prático e a presente pesquisa tem como meta reconhecer o desenvolvimento do raciocínio lógico como uma ferramenta para a inclusão racional. Dessa maneira, utilizaremos os princípios da lógica clássica, como por exemplo, a não contradição, bem como suas operações (conjunção, disjunção, implicação material...) para melhorar o raciocínio para conceitos algébricos e geométricos que são muito abstratos, além de possibilitar o pensamento crítico (confira Carnielli e Epstein, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de uma exposição sobre a relevância do ensino da lógica no nível médio de ensino, defendida por Velasco (2009, 2010) no artigo intitulado “Sobre o Lugar da Lógica na Sala de Aula”, iremos destacar aqui algumas possibilidades de pesquisas que promovemos a partir do Projeto de Extensão sobre Raciocínio Lógico, a saber:

Análise do rigor da linguagem (natural e simbólica artificial) da lógica-matemática.

O formalismo matemático muitas vezes não é bem compreendido pelos alunos, o que pode causar grandes confusões na leitura e entendimento de definições matemáticas nas séries

do ensino médio, pois já se usa definições formais matemáticas sem, contudo, ter apresentado e definido os operadores lógicos básicos.

Na tentativa de modificar este formalismo desprovido de significados, buscamos inicialmente a compreensão pelo aluno da definição do conectivo lógico “se ..., então...”, formalizado usualmente pelo símbolo “ \rightarrow ”. Este primeiro contato não é realizado via conceitos matemáticos, mas sim pela linguagem natural, com exemplos do cotidiano do aluno. Afinal, na língua vernácula do aluno também ocorre tal conectivo lógico. Após a definição deste operador lógico, é que começamos a explorar a definição de conceitos matemáticos como, por exemplo, o de *função* enquanto caso particular de uma relação binária.

Promovemos a partir de conectivos lógicos como a condicional material, e o estudo das condições necessárias e suficientes, discussões acerca do rigor na notação matemática. Por exemplo, mostrar ao aluno que a sentença matemática:

$$f: A \rightarrow B \Leftrightarrow \forall x, x \in A \Rightarrow \exists! y \in B: y = f(x),$$

em que A e B são conjuntos não-vazios, de fato, encerra toda a definição de função *f* que é conhecida.

Outro exemplo de dificuldade constatado pelos alunos envolvidos no projeto de extensão foi a falta de entendimento de algumas demonstrações matemáticas. Afinal, por que o conjunto vazio está contido em qualquer conjunto?

Como visto acima, o conectivo lógico que mais gera polêmica na sua definição formal é a condicional material, ou seja, as implicações lógicas, entendidas como sentenças que manipulam condições suficientes e necessárias, cada qual no seu espaço previamente definido pela matemática.

O habitual “se ..., então ...” determina uma *forma lógica* do tipo: $\varphi \rightarrow \lambda$, em que φ é condição *suficiente* para acontecer λ , e, por sua vez, λ é condição *necessária* para ter ocorrido φ .

Mostramos a relevância da condicional, enquanto conectivo lógico, pois a partir da definição deste conectivo enquanto operador lógico é que podemos entender os fundamentos das técnicas de demonstração por *trivialidade*, *vacuidade* e pela *recíproca da contrária* (ou *contrapositiva*) utilizadas pela matemática.

Muitos resultados da matemática são teoremas demonstrados por vacuidade lógica, i.e., por falta de contra-exemplo em uma determinada teoria.

Na **demonstração por vacuidade**, temos que demonstrar uma proposição dada em uma forma condicional do tipo $\varphi \rightarrow \lambda$. Neste caso, a condicional é verdadeira, se conseguirmos mostrar

que o antecedente φ é falso. De fato, pela definição do condicional temos que se o antecedente for falso, independente do que seja o conseqüente λ , i.e. verdadeiro ou falso, o resultado lógico do operador condicional é único, qual seja, uma verdade lógica.

A sentença condicional “Se $2 < 0$, então 7 é par”, pode parecer muito absurda, por conter apenas falsidades matemáticas, contudo trata-se de uma sentença verdadeira por vacuidade, pois $F \rightarrow F = V$, ou seja, falsidade implicando falsidade é, por definição, uma verdade lógica.

Para a **demonstração por trivialidade**, temos que demonstrar uma proposição dada em uma forma condicional do tipo $\varphi \rightarrow \lambda$. Neste caso, a condicional é verdadeira, se conseguirmos mostrar que o conseqüente λ é verdadeiro. Com efeito, pela definição do condicional temos que se o conseqüente for verdadeiro, independente do que seja o antecedente φ , i. e. verdadeiro ou falso, o resultado lógico é único, ou seja, uma verdade lógica.

Decidir sobre a verdade da sentença condicional “Se $2^{57885161}$ é primo, então 16 é par”, pode parecer uma tarefa árdua à primeira vista, pois determinar se o antecedente é V ou F não é tarefa simples. Todavia, podemos rapidamente responder, pelo uso da lógica matemática, que a sentença dada é verdadeira por trivialidade, pois $? \rightarrow V = V$, ou seja, qualquer coisa que implique uma verdade é, por definição, uma verdade lógica.

Constatamos que o formalismo matemático pode não ser bem compreendido pelos alunos, o que faz muitas demonstrações matemáticas não apresentarem o menor sentido para os mesmos. A partir disso, usamos definições formais matemáticas e a linguagem simbólica artificial apenas após estes conceitos terem sido apresentados e explorados pelos alunos.

Na busca por modificar este formalismo desprovido de significados, introduzimos o primeiro contato com os operadores lógicos não pela via dos conceitos matemáticos, mas sim pela linguagem natural, com exemplos do cotidiano do aluno. Afinal, na língua vernácula do aluno também ocorre tal conectivo lógico. Por exemplo, a sentença “Se a Lua é de queijo, então a terra é um cubo” é uma verdade lógica, pois usamos o mesmo raciocínio de verdade por vacuidade.

A partir da definição da sentença condicional enquanto formalizada por meio de um operador lógico, é que começamos a explorar a definição de conceitos matemáticos como, por exemplo, a relação de inclusão de conjuntos, em que é dado por uma sentença condicional de primeira ordem como segue (confira Feitosa e Paulovich, 2005):

$A \subseteq B$ é definido pela sentença $\forall x (x \in A \rightarrow x \in B)$,

Além de propriedades, como:

$\emptyset \subseteq A$, para todo A.

Este fato matemático de que o conjunto vazio está contido em qualquer conjunto, pode ser demonstrado por vacuidade, a partir da definição da relação de inclusão de conjuntos.

Com efeito, $\forall x (x \in \emptyset \rightarrow x \in A)$ é uma verdade lógica estabelecida por vacuidade, pois uma vez que o conjunto vazio (\emptyset) é definido como o conjunto que não possui elementos, então a afirmativa $x \in \emptyset$ é falsa, daí, temos que $F \rightarrow ? = V$. Portanto, pela definição da relação de inclusão, temos que $\emptyset \subseteq A$.

Desse modo, buscamos um ambiente de ensino não apenas mais convidativo ao aluno, mas, primordialmente, didático e, sobretudo, atribuindo-lhe mais significado.

Análise do uso da matemática em argumentos falaciosos.

Neste caso, mostramos como gráficos, porcentagens, etc. podem ser usados para enganar e nos enganar. Além disso, podemos ter proposições enganosas com números. Por exemplo, um anúncio afirma que uma emissora **A** de rádio é “*a que mais cresce em audiência*”, porque seu aumento foi de 50%, enquanto que sua concorrente **B** mais próxima aumentou apenas 10%. À primeira vista, parece ser uma excelente propaganda, contudo este tipo de proposição pode nos enganar, ao acreditarmos que mais pessoas passaram a sintonizar **A** do que em relação àquelas que sintonizam **B**. De fato isto é um engodo, pois poderíamos ter o seguinte cenário:

Situação Inicial

Emissora **A**: 100 ouvintes/dia.

Emissora **B**: 1000 ouvintes/dia.

Situação após divulgação de Pesquisa

Emissora **A**: crescimento de 50%.

Emissora **B**: crescimento de 10%.

Mas daí, observamos que o crescimento é dado em relação ao quantitativo de audiência da pesquisa anterior. Portanto, temos o aumento real de audiência dado abaixo:

Emissora **A**: 50 ouvintes/dia.

Emissora **B**: 100 ouvintes/dia.

Nesse sentido, a nossa expectativa inicial parece ter sido ludibriada. A emissora **A** cresceu mesmo mais que a **B**?

No livro de Carnielli e Epstein (2011, p. 237) é dedicado uma seção de exemplos similares e destacam que uma *comparação duas vezes zero é ainda zero* é aquela que faz alguma coisa parecer impressionante, mas a base da comparação não é anunciada.

Análise de questões típicas de raciocínio lógico quem não fazem sentido do ponto de vista matemático.

Um exercício típico que ocorre com frequência nos concursos nas seções de raciocínio lógico é perguntar “qual é o próximo número” de uma sequência de números, sabendo-se que eles obedecem a uma “lei de formação”. Contudo, mostramos que este tipo de exercício não tem relevância matemática alguma, ao contrário, ignora um resultado lógico facilmente demonstrado, ou ainda, a própria definição de sequência matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta apresentação mostramos algumas possibilidades de pesquisas envolvendo Raciocínio Lógico a partir de um projeto de extensão criado no início de 2014. Desse modo, mostramos a relevância da aquisição de raciocínio lógico para o entendimento da linguagem artificial (simbólica) matemática, em que cada conectivo lógico apresenta uma definição matemática precisa, e a partir da compreensão do aluno desses conectivos é que as definições podem ser melhores aprendidas e exploradas do ponto de vista conceitual.

Na busca por um ensino mais repleto de significados, em que torne possível aos alunos a apropriação de novos conhecimentos associados aos que eles já possuem, a contextualização do arcabouço conceitual lógico e matemático em situações cotidianas torna o mesmo não apenas mais atraente, mas, primordialmente, didático, e dessa maneira, atribuindo-lhe sentido: significado e maior poder de aplicação da estrutura lógica em outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

CARNIELLI, W. A.; EPSTEIN, R. L. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. 3ª edição. São Paulo: Rideel, 2011, 371p.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1978.

FEITOSA, H. A.; PAULOVICH, L. **Um prelúdio à lógica**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MARTINS, M. da S. **Noções básicas de Lógica para concursos**

Teoria concisa e mais de 400 exemplos e exercícios. 1ª Edição. São Paulo: Ciência Moderna, 2014.

FIRJAN, S. **O que falta ao trabalhador brasileiro.** Diretoria de Desenvolvimento Econômico e Associativo Gerência de Pesquisas e Estatística. Julho de 2011. Disponível em:

<<http://www.firjan.org.br/main.jsp?lumPagelId=2C908CE9215B0DC40121793>

770A2082A&lumItemId=2C908CEC30E85C950131254D82554909>. Acesso em 6/08/2014.

VELASCO, P. D. N. **Sobre o Lugar da Lógica na Sala de Aula.** *Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE.* Número 13: novembro/2009 – abril/2010.

FORMAÇÃO EM EAD: APRENDIZAGENS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Gilene Fernanda Silva - UNESP Bauru - ferprofsilva@gmail.com

Luiza Ribeiro Mattar - UNESP Bauru - lummasol@hotmail.com

Rodrigo Pereira dos Reis - UNESP Bauru - rodrigopreis2@hotmail.com

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki - UNESP Bauru - psil0305@hotmail.com

Anna Augusta Sampaio de Oliveira - UNESP Marília - hanamel.redefor@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada tem sido uma preocupação constante em diversas áreas do conhecimento e na área da Educação não é diferente. Novas leis e mudanças no perfil dos alunos levam os professores a buscarem metodologias diferenciadas que possam atender as necessidades de todos. Com as Políticas Públicas de Inclusão, o público alvo da Educação Especial - PAEE (alunos com diversas deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação) - tem aumentado na escola pública, porém, a maioria dos professores não possui formação para atender as demandas desses alunos.

Oliveira, Braun e Lara (2013), em seu texto ressaltam a importância da formação específica para o professor que trabalha com a Educação Inclusiva, pois é necessária a (re)significação do conteúdo escolar para os alunos com deficiência, e vão além, afirmam que é necessário também adequar o currículo dos cursos de formação.

Esse processo é complicado, porém desafiador. Dessa forma, Schlünzen et al. (2012, p. 2), discutem sobre a inclusão e formação dos professores e apontam que

Incluir significa modificar estruturas, quebrar paradigmas, e transpor barreiras, o que é, no mínimo, um processo desafiador. Assumir este “ônus” significa reestruturar o processo de formação de professores, assumindo a característica de continuidade.

Neste sentido, foi estabelecido um convênio entre a Universidade Estadual Paulista (Unesp), por meio do Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE- SP) para a oferta de seis cursos de Especialização em Educação Especial, com o objetivo de oferecer a professores do Estado capacitação para trabalhar com o Atendimento Pedagógico Especializado (APE), isto é, o atendimento a alunos com deficiência (intelectual, física, auditiva ou visual), TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento, podendo receber

também a terminologia de Transtornos do Espectro Autista) ou Altas Habilidades/Superdotação, matriculados em escolas estaduais do Estado de São Paulo.

A Educação a distância é uma alternativa interessante para esses professores, tendo em vista a jornada dupla que levam entre uma escola e outra. Alves (2011), elucida que a EAD é entendida como uma nova forma de aprendizagem que proporciona ao aluno maior autonomia e desenvolvimento de habilidades para a construção de seu saber.

As tecnologias podem oferecer interações rápidas e enriquecedoras entre professor-aluno e aluno-aluno. O papel mais importante da EAD é proporcionar o crescimento de oportunidades, contribuindo para a democratização do conhecimento e a inclusão de todos e, neste sentido, para que a aprendizagem significativa ocorra são necessários, conforme defende Santos (2008), sete passos para a (re)construção do saber, quais sejam: sentir; perceber; compreender; definir; argumentar, transmitir e transformar.

O Ensino a distância ocorre na chamada “plataforma” ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que são programas acessados através da Internet e contém atividades e materiais de estudo *online*. Os ambientes virtuais de aprendizagem mais conhecidos são, o *Moodle*, o *BlackBoard Learning* e o *WebCT* (CAVALLARI, 2011).

No curso em questão, o ambiente utilizado é o *Moodle* (Modular Object Oriented Distance Learning), definido por Filho (2004), como um sistema para gerenciamento de cursos, um software destinado para auxiliar a criação de conteúdos de boa qualidade *online* em diversas áreas da Educação. Cada cursista possui um *login* e senha, que possibilita o acesso as ferramentas e interações, de maneira dinâmica e flexível.

São várias as ferramentas de comunicação e interação utilizadas no curso Educação Especial na modalidade EAD, tais como 1) **e-mail**, um canal exclusivo dentro da plataforma que consiste na troca de mensagens entre cursistas, tutor, coordenação e equipe técnica; 2) **fale com o tutor**, fórum no qual os cursistas expõem suas dúvidas e o tutor responde; 3) **chat**, ferramenta em que o aluno pode marcar um horário para falar com o tutor em tempo real; 4) **mensagem**, ferramenta que possibilita a troca de mensagens de forma mais rápida, é um auxiliar ao *e-mail* que oferece caixas de chamada que facilitam sua visualização.

Sobre o conteúdo instrucional, as atividades (tarefas) são postadas pela equipe técnica e o cursista geralmente tem uma semana para executar as mesmas. Elas se apresentam em diferentes configurações para que o estudo fique mais interessante e dinâmico:

1) **Leitura de texto:** são elaborados textos científicos relacionados aos temas das disciplinas e disponibilizados no formato de *e-book* ou texto em pdf, para que o cursista estude e aprofunde seus conhecimentos;

2) **Atividades “comuns”:** são resenhas, relatórios, pontos de vista e análises de conteúdo escritas pelo cursista em editor de texto ou *slides* e postadas no AVA;

3) **Atividades interativas:** são objetos educacionais (“jogos”) oferecidos ao cursista com o intuito de ajudá-lo a fixar os conteúdos;

4) **Questionários:** em algumas atividades são oferecidos testes de múltipla escolha ou com perguntas abertas que auxiliam o cursista na construção da aprendizagem;

5) **Fórum:** são atividades em que o cursista expõe sua opinião sobre algum assunto relacionado ao conteúdo da disciplina e pode visualizar as postagens dos colegas de turma, tendo a oportunidade de interagir.

Um elemento muito importante na EAD está relacionado à figura do tutor. Na formatação do referido curso, existem dois tipos de tutoria, o tutor *on-line*, responsável pela avaliação das atividades, atribuição de notas e frequência dos cursistas e interações no ambiente de aprendizagem e o tutor presencial, responsável pelos 10 encontros presenciais que acontecem no decorrer do curso. Sobre a diferença entre um tutor *on-line* e um professor do ensino presencial, Sá (1998), traça o paralelo demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Paralelo entre as Funções do Professor e do Tutor

Educação Presencial	Educação a Distância
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Sá, 1998, p.47.

Para Silva (2003), o papel do tutor no processo didático-pedagógico é de auxiliar e orientar os alunos nas dificuldades e dúvidas em relação ao material didático e as ferramentas tecnológicas. Deverá estimular a interação e a participação dos alunos através de fóruns e *chats* relativos aos conteúdos do curso, orientando no desenvolvimento das atividades.

O tutor também tem a função de responder as dúvidas em relação ao curso e a instituição; auxiliar os alunos no planejamento de suas atividades; manter contato com os alunos por *e-mail*, supervisionar e auxiliar na avaliação das atividades; acompanhar o progresso de cada estudante e motivá-los, fornecer *feedback* aos coordenadores do curso sobre os problemas enfrentados pelos alunos em relação a material, tecnologias e dificuldades administrativas; servir de intermediário entre a instituição e os alunos e estimular a formação de grupos de estudos sem deixar, no entanto, de estimular e motivar os alunos com mais dificuldades ao autoestudo (SILVA, 2003).

O foco deste estudo é a área de Deficiência Intelectual (DI), um dos cursos de especialização oferecidos por meio do convênio UNESP/SEE-SP. O Curso de Especialização na área da Deficiência Intelectual (DI) apresenta como proposta pedagógica a discussão desde a concepção atual da DI até aspectos relacionados a prática escolar, com disciplinas que focam a avaliação e a elaboração de estratégias de ensino num contexto inclusivo.

O professor especializado, isto é, pós-graduado em Educação Especial – Deficiência Intelectual, deve estar ciente que o aluno com DI aprende de maneira diferente, em ritmo mais lento, porém, tem suas habilidades e pode avançar com a ajuda de estímulos (RAIÇA, 2008). A atividade de construção de um Plano de Atendimento Individual (PAI) que traça diretrizes para o trabalho no APE de forma compartilhada entre professor da classe comum e o especializado é um exemplo de atividade recente que foi introduzida de acordo com a Instrução de 14-01-2015, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (2015). Vê-se, deste modo, que o curso oferece conteúdos contemporâneos e preocupa-se com a formação efetiva do professor.

Outro ponto teórico discutido no curso é a questão da concepção de DI, no sentido de introduzir os cursistas numa visão mais dinâmica que aborde toda a complexidade conceitual da área e, além disto, os aportes teóricos vygotkianos (VYGOTSKI, 1997) têm direcionado as discussões numa interpretação histórica e cultural da própria condição de deficiência.

Foram disponibilizados textos tais como o de Rodrigues, Schiavo e Reis-Yamauti (2014), que ofereceram aos alunos subsídios científicos sobre a etiologia da DI, apresentando fatores biológicos, ambientais e sociais (riscos pré-natais, perinatais e pós-natais) que podem causar DI.

As autoras salientam a importância de conhecer a causa da deficiência para não confundir DI com dificuldade de aprendizagem.

Pensando na efetividade e aproveitamento dos conteúdos vistos no curso e mudança de paradigmas, esse estudo contribuiu para verificar em que medida houve mudanças na concepção da DI e quais as percepções dos cursistas frente às atividades de estágio.

2.METODOLOGIA

2.1 Objetivos

Analisar uma atividade específica sobre a mudança da concepção de deficiência intelectual e discutir aspectos importantes aprendidos no curso de Especialização em Educação Especial – Deficiência Intelectual, sob a percepção dos professores cursistas.

2.2 Participantes

Foram coletados relatos de 99 (noventa e nove) cursistas, matriculados em quatro turmas, do curso de Especialização em Educação Especial: Deficiência Intelectual, da edição 2014-2015. Todos cursistas são servidores públicos da Educação (professores, coordenadores, vice-diretores, diretores de escola e profissionais lotados nas diretorias de ensino) de várias regiões do Estado de São Paulo.

2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para esse estudo foram utilizadas todas as respostas postadas em uma atividade de fórum, da disciplina Contextualização e Concepção da Deficiência Intelectual, na qual o cursista deveria compartilhar suas ideias com os colegas e tutor respondendo a seguinte comando: *Como as concepções sobre a DI foram sendo modificadas neste período, ou ainda, como tem sido articular a teoria trabalhada e a prática, a partir das atividades iniciais de estágio.*

As respostas foram organizadas em categorias para subsidiar a análise e discussão dos resultados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2009), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.40).

Segundo o autor, para a efetivação desta análise, parte-se da demarcação do universo de documentos a serem analisados estabelecendo-se inicialmente um *corpus* ou “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, que deverá

obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2009, p. 122).

Desta forma, o *corpus* do presente estudo foi composto por todas as 238 respostas enviadas pelos 99 cursistas no Fórum já citado, respostas estas lidas na íntegra e categorizadas de acordo com as ideias principais manifestadas pelos cursistas. Cabe ressaltar que foi considerada a co-ocorrência (BARDIN, 2009) de temas em algumas respostas, o que justifica a aferição abaixo descrita.

Assim, foram identificadas 13 categorias, quais sejam: 1- Desconstrução de preconceitos, estigmas, estereótipos e mudanças de concepções; 2- Respeito as diferenças e o ritmo do aluno com DI; 3- Adaptações pedagógicas; 4- Novos aprendizados; 5- Estágio; 6- Troca de experiências; 7- Importância da formação do professor; 8- Diferença entre DI e dificuldade de aprendizagem; 9- Parceria entre professor da sala regular e sala de recursos; 10- Conhecimento de leis e direitos; 11- Planejamento; 12- Conhecimento do aluno como um todo; 13- Repensar práticas para auxiliar o aluno.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

No item mudanças de paradigmas e concepções, os cursistas mencionaram as modificações ocorridas em sua concepção de DI no decorrer do curso, 39 (16%) respostas apresentaram ideias sobre a desconstrução de preconceitos, estigmas e estereótipos e aprendizado de concepções corretas. Milanez e Oliveira (2013), afirmam que as velhas concepções sobre os alunos com deficiência podem tornar-se novas e renovadas por meio da convivência com eles, as ações concretas e atos pedagógicos poderão auxiliar na construção de novos conceitos.

Respeitar as diferenças, o ritmo, conhecer as necessidades e as especificidades do aluno com DI e valorizar suas potencializadas, foram ações citadas em 33 (14%) respostas. Pensamentos que corroboram com os de Raiça (2008), que salienta que o professor deve acreditar na possibilidade do aluno com deficiência aprender e deve entender que cada um tem um ritmo.

Schlünzen et al. (2012), discutem sobre mudanças necessárias nos ambientes de aprendizagem, defendem a importância das tecnologias e salientam que o professor deve primar por adaptações em sua prática pedagógica para que possa oferecer conhecimento aos seus

alunos, atender à diversidade e desenvolver competências. Embora o curso ainda esteja em andamento e alguns conteúdos não tenham sido trabalhados, 31 (13%) postagens versaram sobre a adaptação de materiais, disponibilização de recursos, elaboração de arranjos curriculares e avaliação diferenciada como itens fundamentais para uma educação de qualidade que não reduza as potencialidades nem ignore as dificuldades do aluno com DI.

Para os participantes, o curso tem possibilitado a construção de novos aprendizados, foram encontrados 23 (10%) respostas a respeito desse assunto. Os cursistas que fizeram tais afirmações relataram que os conteúdos apresentados são bem elaborados, atuais, auxiliam no entendimento do processo de inclusão e fazem diferença em sua vida profissional. Esse item corresponde ao 7º passo da aprendizagem significativa definida por Santos (2008), no qual o conhecimento deve se transformar e interferir na realidade, se esse processo não ocorrer a aprendizagem se tornará inútil.

Em 19 (8%) respostas, os professores relataram que colocar a teoria em prática foi desafiador e deu mais sentido ao curso. De modo geral, os cursistas gostaram muito das atividades de estágio, pois em 10 (4%) respostas os participantes ressaltaram que tais atividades proporcionaram a troca de experiência com outros profissionais, tais como o professor da sala de recursos e professor coordenador, salientando que principalmente o contato com o aluno com DI foi muito importante para poderem sentir como será a rotina se um dia vierem a atuar na área. De acordo com Santos (2008), o aprendizado significativo acontece quando o indivíduo compreende conceitos e pode transpor esse conhecimento para outras áreas.

A importância da formação, a dificuldade em encontrar profissionais qualificados nas escolas e a escassez desses profissionais, foi frisada em 14 (6%) respostas dos cursistas. Realmente a literatura tem apontado que uma grande dificuldade enfrentada pela escola e pelos professores é como propiciar um ensino que realmente atenda as necessidades do aluno com DI. Certamente esta área da deficiência traz exigências pedagógicas mais gerais e no plano metodológico, portanto, o professor deverá ser capaz de organizar sua aula de forma a atender as necessidades deste aluno também, o que não é nada fácil! Assim, este é mais um fator para a oferta de cursos de capacitação que possibilitem aos professores a reflexão sobre a prática pedagógica e a gestão de sala de aula.

Um dos avanços pontuados em 13 (5%) respostas foi conhecer a diferença entre um aluno com DI e um com dificuldade de aprendizagem, para isso, estudar a etiologia da DI foi primordial para os professores saberem identificar o aluno com deficiência, pois entendendo sua causa, o trabalho fica mais claro e direcionado.

A parceria entre o professor da sala comum e o professor da sala de recursos é muito importante, fator mencionado em 13 (5%) respostas. O desenvolvimento do aluno melhora quando ele frequenta a sala de recursos e realiza atividades que auxiliem nas suas dificuldades. O diálogo entre esses profissionais é essencial para o sucesso da aprendizagem do aluno com deficiência.

A Legislação da Educação Especial foi um dos primeiros temas abordados no curso e no decorrer das disciplinas os cursistas tiveram contato com diversas resoluções e diretrizes, material cuja importância foi apresentada em 13 (5%) respostas.

O planejamento das aulas, das ações, das intervenções, das atividades, foi enfatizado em 5 (2%) respostas analisadas. Os professores também mencionaram que é necessário, inclusive, conhecer a saúde e o contexto familiar do aluno, aprofundar os conhecimentos sobre todas suas dimensões (física, intelectual, social, etc), este item apareceu em 16 (7%) apontamentos.

Reflexões a respeito da prática pedagógica, importância de estudar, buscar meios para que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, permaneça na escola, foram algumas preocupações manifestadas pelos cursistas. Em 9 (4%) postagens, os profissionais mencionaram a vontade que têm de ajudar o aluno nos aspectos da autonomia, alfabetização, cuidados diários e em seu desenvolvimento como cidadão.

As respostas recebidas propiciaram a obtenção de informações relevantes sobre a compreensão que os educadores passaram a ter sobre a deficiência intelectual, sobre seus alunos e as relações de ensino-aprendizagem e quais as suas percepções de atividades práticas e como elas podem ser relatadas em um ambiente de aprendizagem *on-line*, desenvolvendo assim, sua criticidade e atuação na sociedade que cada dia se mostra mais tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de ler, debater e discutir sobre a complexidade da DI tem permitido aos cursistas a constituição de um novo modo de pensar a aprendizagem destes alunos, de revisar suas práticas pedagógicas para que elas se tornem mais inclusivas e para que os professores considerem as especificidades da deficiência intelectual para realizar adequações em suas propostas de ensino, no sentido de propiciar a estes alunos sua participação ativa no contexto da sala de aula.

Como afirmam Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 46) “...isso confere à escola um grande desafio - o de garantir que (o aluno com DI) aprenda com seus pares da mesma idade, ainda que com particularidades e especificidades” e, para que isto se torne realidade nas escolas brasileiras, o processo de formação deve ser contínuo e permanente, o que pode ser propiciado, também, por meio do Ensino a Distância, como este curso tem nos permitido observar.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.M.T. **Propostas Metodológicas e Uso das Tecnologias em EaD**. Diretoria de Extensão e Pós-Graduação. Anhanguera Educacional, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

CAVALLARI, M.R. **As tecnologias e a Interação no Ambiente Virtual**. (Online). Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares “Pedagogias Alternativas”, VIII. São Paulo, 2011. (Online). Disponível em:
<http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/completos/CAVALLARI_Monica_Regina.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Instrução, de 14-1-2015**. Estabelece procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Estadual de Ensino, de que trata a Resolução SE 61/2014. São Paulo: 2015. Diário Oficial da União, 15 de janeiro de 2015, Seção I, p. 28 e 29.

FILHO, A.R.P. **Introdução ao Moodle - Ambiente de Aprendizagem**. Módulo 1. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Universidade de Brasília: 2004. Disponível em: <http://ava.bahia.fiocruz.br/pluginfile.php/704/mod_resource/content/1/Manual_Moodle_UNB_-_Modulo_1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com**

deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 41-59.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 13-24.

RAIÇA, D. Tecnologia e Educação Inclusiva. (2008). In: **Tecnologias para a Educação Inclusiva.** São Paulo: Avercamp, pág.19-33.

RODRIGUES, O.M.P.R; SCHIAVO, R.A.; REIS-YAMAUTI, V.L. **Etiologia, classificação e tipologia da Deficiência Intelectual.** São Paulo: Acervo Digital da Unesp/RedeforII/NEaD/. Unesp, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179700>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SÁ, I. M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.** Fortaleza, C.E.C., 1998.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** 2 ed. Porto Alegre, Rio Grande: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda, 2008.

SCHLÜNZEN, E.T.M.; SANTOS, D. A.N.; OMODEI, J. D.; BARBOSA, C.A.S. **Ambientes potencializadores para inclusão e Núcleo de Ensino.** 2012. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47942?locale=pt_BR>. Acesso em em: 12 mai. 2015.

SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia.** Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391 p. t. 5. (Obras Completas).

AULAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE FÍSICA E MATEMÁTICA, SOBRE ESTRATÉGIAS FOCADAS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DISCENTES

Herman Renato Assumpção – USP Lorena – eco.herman@gmail.com

SESI SP

1.INTRODUÇÃO

Atualmente a educação no mundo vem sofrendo mudanças consecutivas, mudanças essas que também estão presentes no Brasil.

No ensino de ciências e matemática, essas mudanças são tão dinâmicas e diversificadas quanto as novas descobertas, as novas tecnologias, os novos meios de comunicação, as novas formas dos alunos se relacionarem com o mundo e os novos métodos de acesso as informações e conhecimentos. Esses fatores pressionam o sistema da educação em ciências a mudar, “forçando” os docentes a mudarem juntos. Louis Raths, em seu livro *Ensinar a Pensar* (1977) descreve o início desse processo, ao escrever que “os professores sentem uma pressão crescente para as mudanças”, evidenciando o quanto “todos estão perdidos”, dentro desse quadro, ao explicar que essa “pressão” hora vem das administrações escolares, hora das comunidades, hora dos alunos, acrescentando que os docentes podem “ser criticados por mudar muito lentamente, ou, ao mesmo tempo, por mudarem muito depressa”.

Chassot (2003), reconhece que podemos afirmar que:

[...]a globalização determinou, em tempos que nos são muito próximos, uma inversão no fluxo do conhecimento. [...] Assim, a escola pode não ter mudado; entretanto, pode-se afirmar que ela foi mudada. E talvez não diríamos isso há dez anos.” (CHASSOT 2003)

Mas será que os cursos de graduações, dos professores que hoje estão lecionando, os preparou para a docência nos tempos modernos?

Necessário se faz, a realização de formações continuadas aos docentes, pois a maioria que hoje lecionam nas redes de Ensino Fundamental e Médio provém de faculdades particulares, “quase sempre de má qualidade e cujo espaço no processo de formação de professores foi

assegurado por omissão e / ou permissividade do Estado” (RAMOS,1990). Dinéia Hypolitto (2009), reflete que “infelizmente, é precário o embasamento teórico dos professores, o que provavelmente se deve a sua formação inicial deficiente”.

Sendo assim, queremos evidenciar que através de um processo formativo contínuo e planejado, onde o formador trás as teorias para a prática, em conjunto com o docente, esses compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para realizarem suas auto-avaliações, e assim ajustarem suas práticas pedagógicas, aprimorando-as.

2.METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho tem base na pesquisa de Paulo Afonso Caruso Ronca, e sua metodologia de “aulas operatórias”. Assim como Raths em seu livro *Ensinar a Pensar* (1977), este trabalho está fundamentado na teoria e em suas aplicações, na área que focaliza o pensamento, ampliando os caminhos possíveis deste, para que haja o desenvolvimento de habilidades e competências no indivíduo, tanto o docente, a partir de ação formativa aplicada diretamente, quanto o discente, a partir da atuação diferenciada de seu professor capacitado.

Foi utilizado a Pesquisa-Ação, de acordo com o definido por David Tripp, em seu artigo de 2005, “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”, pois além da etapa da investigação das atuais práticas docentes, o trabalho também evoluiu para a atuação direta sobre essas práticas, de forma dialógica e participativa, afim de gerar mudanças qualitativas, que culminem nos objetivos.

O trabalho foi desenvolvido com uma professora de Matemática, do 7º ano do Ensino Fundamental, e um professor de Física, do 1º ano do Ensino Médio, ambos de escolas do Sistema de Ensino SESI – SP, tendo sido dividido em quatro etapas, que foram desenvolvidas individualmente.

Começamos o presente trabalho diagnosticando as diversas práticas docentes, utilizadas em sala de aula, a partir do acompanhamento desses momentos pedagógicos.

Em sequência, realizamos investigações sobre as práticas observadas, procurando nas bases teóricas, potenciais de melhorias, para as mesmas.

E para completar o ciclo da pesquisa-ação, realizamos formações e aulas-compartilhadas, afim de proporcionar oportunidades para que os docentes se aprimorem qualitativamente, adequando-se a metodologia da Aula Operatória, onde o foco é o desenvolvimento de Habilidades

e Competências nos discentes. O trabalho foi desenvolvido através de uma sequência de etapas.

São elas:

- 1st) realização de diagnóstico, a partir de acompanhamentos das aulas diárias, desenvolvidas pelos docentes, de forma ao autor identificar como são suas atuais práticas pedagógicas, incluindo suas características atitudinais e procedimentais, conforme explicado a seguir. Nesse momento o autor assumiu uma postura puramente passiva, não intervindo diretamente sobre nada que puder observar;
- 2nd) realização de investigações, sobre as práticas observadas nas aulas, direcionadas a identificar potenciais de melhorias, a partir dos parâmetros descritos a seguir;
- 3rd) encontros formativos, afim de que os docentes conseguissem identificar as Habilidades e Competências que devem trabalhar diariamente com seus alunos, e possam ajustar suas práticas a partir desse enfoque, e não apenas nos conteúdos conceituais. Nessas oportunidades, os docentes serão convidados a, juntamente com o autor, analisar, comparar e debater as diferenças de práticas pedagógicas com enfoque puramente conteudistas, de outras com o enfoque em habilidades e competências, a partir das bases teóricas dos PCN e dos teóricos educacionais citados nesse projeto;
- 4th) aulas compartilhadas, onde o autor desenvolveu “sequencias didáticas” inteiras, em parceria com os professores, para que através do “fazer junto”, a Aula Operatória possa ser vivenciada como realidade exequível e interessante, tanto aos docentes quanto aos discentes;
- 5th) encontros formativos individuais, onde o autor retomou com cada docente, de forma dialógica e reflexiva, todos os potenciais de melhoria identificados, tanto nas aulas, quanto em qualquer outro momento do processo, afim de oportunizar a autoavaliação de cada um, e de significar os ajustes que se fizerem necessários em suas práticas.

A etapa de “diagnóstico”, indicada como primeira, ocorreu pautada na metodologia de coleta de dados “observação na vida real”, conforme coloca Markoni e Lakatos, em Fundamentos da metodologia Científica (5ª edição, 2003):

Normalmente, as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação. A melhor ocasião para o registro é o local onde o evento ocorre. Isto reduz as tendências seletivas e a deturpação na reevocação. (MARKONI e LAKATOS, 2003)

Nessa etapa foi analisado se o docente em questão evidencia, em seu planejamento e prática, o que Philippe Perrenoud chamou em sua obra de *As 10 Novas Competências para Ensinar* (2000). A escolha dessa parametrização se deu pela relação que o autor identificou entre essas 10 competências e as práticas que deve possuir um docente que ministre Aulas Operatórias, conforme descrito por Paulo Ronca (1996).

Perrenoud (2000), cita as “novas competências para ensinar” como as “10 grandes famílias de competências”, enfatizando que, assim como o autor desse trabalho, as mesmas foram escolhidas entre muitas outras que poderiam ter sido, mas essas seriam “prioritárias, por serem correntes com o novo papel dos professores”.

As 10 competências são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação continuada.

Ainda na 1ª etapa, além da observação da prática docente, o autor também analisou o Plano de Trabalho Docente (PTD), a fim de identificação de elementos do planejamento docente que estejam relacionados com a parametrização definida.

Na 2ª etapa, foi realizado investigações sobre as práticas observadas, e o conteúdo dos PTDs, procurando nas bases teóricas, potenciais de melhorias para as mesmas.

Na 3ª etapa, após essa investigação, foi dado continuidade a proposta, a partir de encontros formativos, conforme descritos anteriormente, e do desenvolvimento de aulas compartilhadas.

Conforme citado por Soares e Goulart (2008), o fato de que as teorias educacionais mudam muito mais rapidamente do que a prática dos docentes em sala de aula, geram uma discrepância uma e outra. Por essa razão, e conforme os autores já citados, o professor aprende muito mais sobre seu ofício “enquanto age”.

Concordando com isso, o autor do presente trabalho entende as Aulas Compartilhadas como uma oportunidade de formação continuada docente a partir do colocar em prática as teorias educacionais que pautam o presente trabalho, através do “fazer junto”, e da reflexão que esse momento pode gerar.

O processo da aula compartilhada corresponde as etapas 4 e 5, tendo se iniciado a partir dos dados já coletados e investigados nas etapas anteriores, com a realização de uma reunião entre o autor (no papel de formador) e o Professor.

Nessa reunião foram colocados elementos da pesquisa realizada, sob a “luz” dos teóricos escolhidos como bases, e suas relações com o que foi observado na primeira etapa. A partir dessa conversa, o professor e o formador estabeleceram um Contrato Pedagógico, planejando uma sequência didática para uma aula operatória, que desenvolveram em conjunto, de forma a focarem os principais pontos de melhoria levantados.

Os desenvolvimentos das aulas compartilhadas (4ª etapa) ocorreram de forma a evidenciar, que a Aula Operatória possa ser vivenciada como realidade exequível e interessante, tanto aos docentes quanto aos discentes.

A 5ª e última etapa ocorreu a partir de uma nova reunião entre o autor e os professores, onde cada um realizou uma autoavaliação do processo como um todo, evidenciando se todos os pontos de melhoria, levantados inicialmente, foram trabalhados, e se as ações formativas foram eficazes e significativas.

Apoiando-se em Marconi e Lakatos (2003), essa etapa foi sistematizada com uma entrevista não-estruturada, dentro da modalidade “focalizada”, que é o mesmo que Manzini (2003) chama de “entrevista semi-estruturada”.

O roteiro da entrevista seguiu as orientações de Manzini (2003), que diz que, nesse modelo, o entrevistador não precisa tornar-se “refém” das perguntas planejadas antes do momento da coleta:

[...] principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (MANZINI, 2003)

O objetivo dessa entrevista, que conforme já citado ocorreu na reunião da última etapa do processo desenvolvido com cada docente, foi também o de coletar dados avaliativos, com

enfoque qualitativo, a fim de verificar o real efeito que a formação gerou no profissional em questão, auxiliando-o no desenvolvimento das Aulas Operatórias.

O roteiro foi o seguinte:

1. Em relação as suas estratégias de aula, quais foram os aspectos que pode refletir e reajustar a partir da ação formativa?
2. Qual é a importância de dar a oportunidade do aluno “pensar” no seu processo de aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências?
3. Como você passou a ver o erro discente após a formação realizada?
4. A sua prática de avaliação formativa foi influenciada pelo processo formativo? Nesse processo avaliativo é possível avaliar as habilidades e competências juntamente com os conhecimentos técnicos? Comente.
5. Qual a importância do planejamento de aula e da sua socialização, com os alunos, antes do desenvolvimento da mesma?
6. Nas aulas operatórias desenvolvidas foi notado alguma diferença nas posturas e aproveitamentos dos alunos que necessitam de acompanhamento especial e com dificuldades no componente curricular?
7. Após essa formação, você considera mais significativo e exequível o planejamento e o desenvolvimento de aulas focadas no desenvolvimento de habilidades e competências?
8. A formação te auxiliou a entender a relação do trabalho com agrupamentos produtivos em sala de aula, com a estratégia das aulas focadas no desenvolvimento de habilidades e competências? Comente sobre suas reflexões e ajustes de sua prática em relação a essa estratégia.
9. Baseado nas suas experiências docentes, antes e depois dessa formação, como você percebe a aprendizagem dos conteúdos conceituais do seu componente curricular, por parte dos alunos, comparando suas aulas focadas apenas nos conteúdos, com suas aulas focadas no desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes.
10. Quais os pontos positivos e negativos do processo formativo desenvolvido com você, a respeito de estratégias focadas no desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes?
11. Quais foram suas habilidades docentes desenvolvidas e/ou aprimoradas a partir desse processo formativo?

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de análises diagnósticas, com foco qualitativo, realizadas durante todo o desenvolvimento do trabalho, verificou-se que, apesar de entenderem a importância do foco em Habilidades e Competências, os professores não as consideravam como conteúdos a serem ensinados em suas áreas do conhecimento, sendo que nenhum deles desenvolvia atividades constantes e sistematizadas relacionadas a essa metodologia, em suas aulas.

Verificamos que as competências 5, 6, 7 e 9, dentre as apresentadas por Perrenoud (2000), foram as que tiveram a menor relevância para evidenciar uma prática pedagógica docente, que estivesse de acordo com o foco deste trabalho.

Com a análise feita a partir das demais competências, observamos que os planos de trabalhos docentes de ambos os casos não evidenciavam um planejamento que levava em consideração estratégias operatórias, que desenvolvessem as habilidades de seus alunos em profundidade, focando-se exclusivamente na transmissão dos conteúdos conceituais técnicos de cada disciplina.

Observou-se também que a prática de ambos expressava a mesma postura conteudistas. Outras estratégias também não foram identificadas em suas práticas, e que seriam necessárias para evidenciar uma Aula Operatória, estando descritas no já citado livro de Perreoud (2000), como o trabalho a partir da representação dos alunos, a análise e utilização dos erros e obstáculos encontrados como potencializadores da aprendizagem, o planejar e o replanejar para melhor atender as necessidades discentes que foram encontradas no processo, o trabalho a partir de metodologias ativas que venham a colocar o aluno como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo nos casos de alguma evidência de uso dessas estratégias, as mesmas eram focadas apenas nos conteúdos conceituais que estavam sendo trabalhados nas ocasiões, deixando como “consequência” o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas.

O desenvolvimento das aulas compartilhadas, juntamente com os encontros formativos, levou ambos a refletirem sobre suas práticas, fornecendo elementos para que se autoavaliassem e, através disso, pudessem repensarem futuros planejamentos.

Através das avaliações, foi possível concluir que o presente trabalho contribuiu significativamente no processo de formação continuada desses docentes, pois ambos demonstraram estarem motivados a regularem suas práticas, e escolheres estratégias didático-pedagógicas que oportunizassem o maior desenvolvimento de habilidades e competências nos

discentes, através da metodologia da aula operatória. Os docentes também relataram que se sentiam mais capacitados para que essas atividades fossem interessantes e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento periódico desses docentes se faz necessário, assim como aplicações de mais ações formativas e aulas compartilhadas, pois somente assim será possível garantirmos o sucesso do processo de adequação da prática com o foco desejado, já que entendemos que a necessidade da Formação Continuada se dá, justamente, porque as mudanças de prática e significação do “novo”, ocorrem gradativamente, sendo necessário que essas novas abordagens e conhecimentos sejam sempre retomados e reforçados.

Mesmo assim concluímos esse trabalho positivamente, pois verificamos, tanto através da observação, quanto através das avaliações citadas, que todas as ações que foram descritas nesse trabalho, geraram consideráveis efeitos qualitativos nos docentes.

A partir dessas considerações o autor irá expandir essa pesquisa para outros professores, das outras disciplinas que constituem a área das Ciências da Natureza e Matemática.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

Agradecemos ao Sistema de Ensino SESI – SP, pela a aprovação e apoio ao desenvolvimento do trabalho juntamente aos seus profissionais e alunos.

Agradecemos também ao Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências, da USP/EEL, pelo apoio e oportunidade pela realização do trabalho, uma vez que este trabalho é parte da dissertação de mestrado, do autor, sob a orientação da Prof^a Dra. Sandra Giacomini Schneider, dentro do referido Programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar./abr. 2003. Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências: 22 a 24 de outubro de 2014.

DUARTE, Teresa. A **possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre triangulação (metodológica). 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/1319>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FERRARI, Márcio. **John dewey, o pensador que pôs a prática em foco.** Nova escola: a revista que educa. São Paulo, ano 2008, 01 out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/john-dewey-428136.shtml?page=0>>. Acesso em: 21 maio 2014.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação docente em tempos de mudança.** Integração, São Paulo, n. 56, p.91-95, jan. 2009. Trimestral. Ano XIV.

INBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000 [Col. Questões da Nossa Época, v. 77].

MACEDO, Margarete Valverde de; NASCIMENTO, Milena de Sousa; BENTO, Luiz. Educação em Ciência e as “Novas” Tecnologias. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, n. 9, p.17-23, jun. 2013. Mensal. Ano V.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo Piratininga de Comunicação, 2010. 280 p. (Programa integrar cnm/cut).

MONROE, Camila. **Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada**. Nova escola: a revista que educa. São Paulo, ano 2011, n. 243, 01 jun. 2011. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/vygotsky-conceito-aprendizagem-mediada-636187.shtml>>. Acesso em: 21 maio 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 20 maio 2014. Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências: 22 a 24 de outubro de 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**: Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 181 p. Reimpressão 2008. Tradução de: Patricia Chittoni Ramos.

PIAGET, Jean. **A epistemologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Victor Civita, 1983. 64 p. (Os Pensadores).

PIAGET, Jean; BETH, W. E.; MAYS, W. **Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A., 1974. 153 p.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Victor Civita, 1983. 294 p. (Os Pensadores).

OLIVEIRA, Emanuelle. **Formação continuada de Professores**,

<http://www.infoescola.com/educacao/formacao-continuada-de-professores>

RAMOS, M. C. M. **Formação continuada do professor**. São Paulo: Dep. de Didática – Unesp, v. 26-27, 1990-1991, p83-90.

RATHS, Louis E. **Ensinar a Pensar: Teoria e Aplicação**, Trad. Dante Moreira Leite, 2.ed, São Paulo, EPU, 1977.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Edesplan, 1996. 149 p.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A prova Operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento**. 10. ed. São Paulo: Edesplan, 1991. 62 p.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **O pensamento parece uma coisa à-toa...: caminhos que ligam o pensar ao conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Edesplan, 2001. 264 p.

TOKARNIA, Mariana. Graduação em química, física, matemática e ciências biológicas tem queda em 2012. 2013. Disponível em: **Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências: 22 a 24 de outubro de 2014**.

<<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-18/graduacao-em-quimica-fisica-matematica-e-ciencias-biologicas-tem-queda-em-2012>>. Acesso em: 18 set. 2013.

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

VIEIRA, Celina Tenreiro; VIEIRA, Rui Marques. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.163-241, jan. 2013. Trimestral.

CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA ÁREA EDUCACIONAL SOBRE ADAPTAÇÕES CURRICULARES E SUA OCORRÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Melina Thaís da Silva – Univers. Fed. São Carlos – mel_tasi@yahoo.com.br

Ana Luiza Ferrari Silva- Univers. Fed. São Carlos- analuizaferrari@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para o sistema de ensino brasileiro, pois o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do aluno junto ao estabelecimento escolar, mas também pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida. Assim, o sistema educacional necessita de mudanças e reorganização. A reformulação escolar direciona para a adaptação do currículo compreendido como ferramenta básica da escolarização.

No processo de inclusão escolar subentende que o currículo é ajustado progressivamente para dar uma resposta adequada às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência (POKER, 2008).

O currículo é uma ferramenta básica da escolarização e com isto dimensionam o sentido e o alcance das adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente que comportam decisões que oportunizam adequar a prática educativa para atender à diversificação de necessidades e as maneiras peculiares de cada aluno aprender na escola (BRASIL, 1998).

Segundo Silva (2005, p. 9) o currículo pode ser entendido como:

Como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar, assumindo uma intervenção pedagógica emancipatória na prática educativa convencional. Parte-se do conflito para chegar a um currículo significativo e contextualizado (SILVA, 2005, p.19).

O movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, excluem cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los (FREITAS, 2006). Dessa forma, foi

evidenciado que considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todos os alunos.

Portanto para que se possa discutir o meio pelo qual os alunos PAEE podem se apropriar desse conhecimento é preciso superar a concepção de escola tradicional que visa atender a objetivos comuns, não considerando as especificidades de cada aluno, numa proposta de um currículo homogeneizador que desconsidera essa diversidade de contextos e características individuais, conforme aponta (BLANCO, 2004).

O desafio está em como adaptar um currículo a estes alunos que consiga abranger todas as suas necessidades, pensando em que, segundo Stainback e Stainback (1999), quando se discute o que os alunos devem aprender deve-se tomar cuidado para não enfatizar em excessos curriculares pré-definidos, e não tornar as habilidades de vida diária e vocacionais como ponto principal do aprendizado.

Segundo Stainback e Stainback (1999), quando isto se torna difícil, também podemos modificar as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge seus objetivos.

No Brasil, para garantir um currículo que garanta o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial, são lançados, os “Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares Estratégias para Educação de Aluno com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 1998). O documento recomenda que sejam adotadas propostas curriculares diversificadas e flexíveis para atender a todos os alunos.

As adaptações curriculares são estratégias de planejamento que pretendem proporcionar oportunidades de aprendizagem dos conteúdos escolares para os diferentes estudantes, valorizando as suas habilidades e respeitando suas limitações (BRASIL, 1998).

A adaptação do currículo pode ser classificada em diferentes formas. Neste estudo optamos por abordar a classificação ampla conforme redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs sob o título de Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998). As adaptações curriculares são classificadas em dois tipos: Adaptações não significativas ou de pequeno porte do currículo e Adaptações curriculares significativas ou de grande porte.

Entende-se por Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou adaptações não significativas

[...] as modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades

especiais no processo ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente de seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica (BRASIL, 2000, p.22).

Já as Adaptações Curriculares não significativas ou de Grande Porte, são estratégias que compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. Estas adaptações tornam-se úteis para atender os alunos público alvo da educação especial quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, assim sendo, permite ao aluno PAEE alcançar os objetivos educacionais viáveis e significativos, em um ambiente inclusivo (BRASIL, 2000).

Quando considerado as possíveis adaptações curriculares para os alunos PAEE, salienta-se que o professor deve sempre estar atento às necessidades específicas de cada aluno, pois cabe a ele fazer Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, ou recorrer às instâncias superiores para que sejam possíveis as de Grande Porte.

Atualmente diversas têm sido as discussões sobre a Educação Inclusiva e até mesmo a Inclusão Escolar especificamente, no entanto é necessário que as discussões acerca da inclusão de alunos PAEE superem a ideia reducionista apenas do ingresso desses alunos na escola, ou até mesmo a socialização, é necessário que haja um real aproveitamento de tais alunos. Garantindo um acesso que perpassa desde a acessibilidade física até mesmo a acessibilidade curricular, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas

sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Conforme Coll (1998) as adaptações curriculares devem ser feitas sem perder de vista o Projeto Curricular Básico. O autor afirma que as adaptações só devem aparecer quando os recursos pedagógicos habituais não forem suficientes para atenderem as especificidades educacionais dos alunos.

Contudo, as adaptações curriculares se tornam de extrema importância para a prática pedagógica inclusiva, na medida em que todos possam ter a possibilidade de apropriação do conhecimento juntos.

Assim, as adaptações deverão estar desde o início da escolarização compreendido pela Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refere-se à educação infantil como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade contemplando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, integrando as atuações da família e comunidade (BRASIL, 1996).

A prática educativa na educação infantil, pelas Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), se consiste em educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Este direito à educação e cuidados para crianças de zero aos seis anos e a afirmação do binômio educar e cuidar como funções indissociáveis nesse atendimento foram, pela primeira vez, incorporados à legislação brasileira na Constituição de 1988.

De acordo com as diretrizes políticas instituídas pelo Ministério da Educação no ano de 2008, desde a educação infantil o aluno público alvo da educação especial (PAEE) tem seu direito de acesso, participação e aprendizagem garantidos em salas de aulas comuns de ensino.

No contexto de inclusão é importante que sejam rompidos paradigmas da participação dos alunos público-alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil. Com isso, o docente necessita realizar um planejamento e atividades adequadas para as necessidades do aluno. Entendendo a Educação Infantil como etapa básica da escolarização e a necessidade de se realizar adaptações curriculares para os alunos público-alvo da Educação Especial, esse trabalho

visa analisar a concepção de estudantes da área educacional sobre adaptação curricular e a realização desses desde a Educação Infantil.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo: (a) analisar e destacar as principais concepções dos participantes acerca das adequações curriculares (b) relatar a opinião dos participantes sobre adequação curricular na Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como exploratório-descritivo de abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa de cunho qualitativo se firma como uma estratégia adequada ao presente estudo, pois pesquisas assim denominadas “são na sua maior parte dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações. Investigam o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais” (Vilelas, 2009, p.107). O estudo descritivo, conforme Gil (2008), é definido como aquele que visa descrever as características de determinadas populações ou fenômenos ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Local

A coleta de dados ocorreu durante a realização do minicurso intitulado: “Adequações curriculares na Educação Infantil”, ministrado no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos que teve duração de três dias, no período da manhã, totalizando em 30 horas.

Participantes

Participaram do estudo 13 estudantes, em sua maioria cursando graduação em áreas relacionadas com a educação. Os estudantes se inscreveram e participaram do mini curso e residem em várias regiões do Brasil.

Instrumento

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário que posteriormente foram transcritos na íntegra seus dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados foram elaborados dois eixos temáticos: Eixo 1-) Conceituações sobre adaptações curriculares e Eixo 2-) Adaptações curriculares na educação infantil.

Assim sendo, o Eixo temático 1, referindo-se as conceituações sobre adaptações curriculares apresentou as seguintes respostas categorizadas: a) Ajustes em prol do alcance dos objetivos propostos na aula; b-) Adaptar atividades às crianças de acordo com suas particularidades; c-) Elaborar estratégias flexíveis a realidade do aluno; d-) Oportunizar a todos igualdade no aprendizado de acordo com a necessidade de cada criança; e-) É muito importante a adaptação curricular, ao aluno com necessidades especiais, para que ele possa estar incluído na sala verdadeiramente, ele necessita dessa adaptação para trabalhar os conteúdos acadêmicos como os outros alunos, tendo seu tempo respeitado e favorecendo a sua aprendizagem; f-) Adaptação curricular é a adequação que se realiza no currículo regular para que se possa promover ao aluno da educação especial seu desenvolvimento e aprendizagem, entre outros.

Conclui-se que os participantes da pesquisa tinham conhecimento acerca da temática abordada, visto que as adaptações curriculares são estratégias de planejamento que pretendem proporcionar oportunidades de aprendizagem dos conteúdos escolares para os diferentes estudantes, valorizando as suas habilidades e respeitando suas limitações (BRASIL, 1998). Desta forma, se tornam de extrema importância para a prática pedagógica inclusiva, na medida em que todos possam ter a possibilidade de apropriação do conhecimento juntos.

Contudo o Eixo 2-) que fazia referência as adaptações curriculares na educação infantil, apresentou mínimos resultados. Aproximadamente 54 % dos participantes apenas responderam com afirmação de que acreditam ser necessário adaptar o currículo na educação infantil, outros 15 % não responderam sobre a temática e 7% responderam que desejam se aprofundar na temática. “O aluno da educação infantil está na fase de alfabetização como os demais alunos, a adaptação curricular vai trazer a esse aluno, a oportunidade de estarem realizando tarefas como as outras crianças. É na educação infantil que se faz o “alicerce” da educação” (Participante3) foi o único resultado específico obtido.

Neste caso, constata-se que a maioria dos participantes, mesmo tendo suporte teóricos referentes à temática de adaptações curriculares, tem grande dificuldade de abordá-la na educação infantil. Assim como o currículo na educação infantil tem sido alvo de grandes discussões, a questão das adaptações curriculares na educação infantil é de grande relevância para ser estudada, visto que as escolas tem seguido um modelo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado da Inclusão e seus modelos devem estar presentes em todas as áreas educacionais. Assim, na Educação Infantil considerada como início da escolarização, não poderia ser diferente. Para que isso ocorra é preciso que ocorram mudanças na escola, professores e práticas pedagógicas.

A fim de garantir o acesso ao currículo aos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário que ocorram modificações e ajustes favorecendo condições necessárias para efetivação da aprendizagem.

Estas modificações são denominadas Adaptações Curriculares que objetivam providencias a serem implementadas para atender a necessidades de cada aluno, de forma a promover o acesso ao conhecimento. As adaptações curriculares ainda é um temática que suscita diversos questionamentos entre os educadores.

Contudo, ressalta-se sua importância, visto que cada vez mais os alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo incluídos em salas de aula regulares, entretanto esses alunos precisam mais do que apenas serem colocados nas escolas, precisam ser incluídos como membros iguais e valorizados da classe (ALPER; STAINBACK & STANBACK; STEFANICH, 2008).

A entrada dos alunos PAEE nas escolas comuns de ensino, sem nenhum apoio, não garante o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, por isso para que ocorra uma real inserção/participação/ensino e aprendizagem desses alunos é necessário o apoio de um profissional de educação especial.

A inclusão destes alunos, nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? (VITALIANO, 2007).

O presente estudo aponta que mesmo alguns professores possuindo a base teórica sobre a referente temática, foram mínimos os apontamentos de utilizações práticas na educação infantil. Assim sendo, ressalta-se a importância de serem feitos mais estudos que abordem a prática de adaptações curriculares na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/03/2015.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretária de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares** - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>. Acesso em: 09/03/2015.

_____. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades especiais**, nº. 6 – Adaptações de Pequeno Porte. Brasília, 2000.

COLL, C. et.al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FREITAS, Soraia Napoleão et.al. **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

POKER, R. S. Adequações Curriculares na área da Surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 166-178.

SILVA, A. F. G. da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 1º edição. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2005.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; STEFANICH, G; ALPER, S. **A Aprendizagem nas classes inclusivas, e o currículo?** In: STAINBACK, W., et al. Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students. Baltimore: Brookes, 2008.

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento.** Edições Silabo: Lisboa, 2009.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Revista Brasileira de Educação Especial. vol.13 no.3 Marília Set./Dez. 2007

CULTURA INCLUSIVA: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Gislaine Ferreira Menino Mencia - Unesp/Bauru - gilafeli@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Unesp/Bauru - verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais o paradigma da inclusão está presente nas políticas públicas brasileiras, em especial, nos setores sociais como saúde, educação, cultura, esporte, trabalho, assistência e lazer.

O Brasil já avançou bastante em termos de legislação (CARVALHO, 2005; PEREIRA, 2008; ANDRÉ, 2011; JESUS; BARRETOS; GONÇALVES, 2011) todavia, os sistemas de ensino têm apresentado significativa dificuldade para efetivar no cotidiano escolar, práticas pedagógicas de modo que todos os alunos aprendam e se desenvolvam, considerando suas potencialidades e necessidades.

A escola precisa atender todos os alunos, ou seja, aqueles com ou sem deficiência, em uma perspectiva no pensar e planificar ações para que esta desenvolva no seu cotidiano uma cultura inclusiva, com um novo olhar, que vai para além de conceder a matrícula para o aluno com deficiência apenas, mas sim como um processo, ou seja, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas, para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, menos desiguais) e os direitos, garantidos com equidade.

Por conseguinte, as implicações desse processo consistem no reconhecimento da igualdade de valor (BOOTH, 1981) e de direitos entre seres humanos e na consequente tomada de atitudes e decisões, em todos os níveis, que desenvolvam culturas, políticas e práticas que reflitam uma coerência entre o que se diz e o que se faz.

Quando pensamos em “cultura inclusiva”, pensamos em mudanças e algumas questões começam a surgir: nossa sociedade apresenta uma cultura inclusiva? E a escola, apresenta uma cultura inclusiva?

Entendemos que a cultura está relacionada com pessoas e seus valores, crenças, preconceitos e comportamentos, em contextos organizacionais, como a escola, por exemplo. Assim, a cultura inclusiva exige a criação de ambientes estimulantes e seguro, em que cada pessoa seja valorizada e assuma atitudes colaborativas, visando ao sucesso de todos os alunos,

e que os valores inclusivos sejam compartilhados por todos, funcionários, alunos, pais, responsáveis, direção, ou seja, todos os membros da escola. “Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola” (BOOTH et al., 2006, p. 45).

O autor ressalta que, para assegurar, de fato, a inclusão nas escolas, de forma que haja a aprendizagem e participação de todos os alunos, exige-se assumir uma política de gestão pautada em “políticas inclusivas”, em que a escola responda à diversidade dos alunos.

As “práticas inclusivas” refletem a cultura e as políticas de inclusão adotada pela instituição escolar, sendo que estas práticas devem assegurar que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados nas atividades de sala de aula e proporcionar a participação de todos. “O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação.” (BOOTH et al., 2006, p. 45).

No entanto, existem barreiras que impedem a consolidação da inclusão educacional. Algumas são bastante significativas e têm sido exaustivamente apontadas na literatura, como, por exemplo, o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, a rigidez curricular e das práticas avaliativas (GLAT; NOGUEIRA, 2002; RODRIGUES, 2006, MARTÍNEZ, 2010). Nesse sentido, um instrumento importante para apoiar as escolas na promoção de processos de autorrevisão institucional e administrativa é o documento denominado INDEX, internacionalmente testado e validado.

O INDEX visa apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas. É bastante abrangente e pode ajudar qualquer pessoa a encontrar seu próprio caminho no desenvolvimento de seus ambientes. Os materiais são desenhados de modo a contemplar a riqueza de conhecimentos e experiências que as pessoas têm sobre sua própria prática. Eles desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer escola, independente do quão “inclusiva” ela seja considerada no atual momento (BOOTH; AINSCOW, 2006).

No Brasil, o INDEX vem sendo trabalhado há quase duas décadas, em associação com grupos internacionais de pesquisa, tendo construído uma sólida, ainda que incipiente, base de produção científica relativa ao referido material, comprovando sua eficácia nas diferentes realidades brasileiras, justamente por tratar-se de uma proposta cuja flexibilidade estrutural permite sua adaptação a uma diversidade de contextos, gerando, nestes, por sua vez, uma

construção cultural, política e prática transformadoras de seus próprios caminhos de inclusão em educação.

Assim, delineou-se como objetivo deste estudo descrever as concepções dos professores sobre a cultura inclusiva de uma escola de Ensino Fundamental por meio do instrumento INDEX, com vistas ao desenvolvimento de políticas, práticas e culturas mais inclusivas. Consolida-se com essa pesquisa uma proposta local que poderá subsidiar políticas nacionais, com parceria internacional, tendo em vista atender à temática “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, por meio de pesquisa-ação-colaborativa.

2. MÉTODOS

A opção teórica e metodológica pela Pesquisa Qualitativa deve-se ao fato de que “... os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 1998, p. 53).

O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual de Ensino Fundamental do primeiro ciclo de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O Prédio Escolar está localizado em um terreno em declive, possuindo dois pavimentos: térreo e superior; na parte superior, funcionam cinco classes de aula, iluminadas e arejadas, que comportam no máximo trinta e cinco alunos e, uma classe adaptada que comporta somente dezoito alunos.

No pavimento térreo interno, funcionam: a secretaria, diretoria, sala de informática, sanitários dos docentes, um pequeno almoxarifado, uma cozinha com dispensa, dois conjuntos de sanitários para os discentes e um pequeno pátio coberto. Na parte externa, existe uma grande área verde, uma quadra coberta em tamanho oficial.

A escola está inserida num setor de alta periculosidade da zona Leste da cidade, uma área afastada do centro urbano, circundada por Rodovias de tráfego intenso, próxima ao distrito industrial e de duas penitenciárias. Cerca de 70% da comunidade residem em casas alugadas ou cedidas, sendo que, aproximadamente 20% das famílias mudam após o término do período de reclusão ou liberdade provisória de algum dos familiares, gerando uma significativa oscilação no fluxo escolar.

As famílias são numerosas, em torno de 6 a 9 pessoas, a maioria são crianças em idade escolar, que cuidam uns dos outros enquanto os genitores ou responsáveis saem para o trabalho.

Participaram deste estudo 15 professoras, compreendendo 100% dos docentes da Unidade Escolar (UE). Todas apresentam formação em nível superior. A maioria acumula cargo no município e reside distante da U.E. ou em outros municípios vizinhos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o documento INDEX, que compreende quatro questionários, visando incentivar adultos e crianças a descobrirem o que é necessário desenvolver na escola.

Eles contribuem para o envolvimento de um grande grupo de pessoas na revisão do que está se passando na escola e como aprimorar as metodologias de ensino, visando melhorias. Assim, o questionário 1, normalmente, é utilizado com professores e gestores docentes e não docentes; o questionário 2 é direcionado para pais ou responsáveis pelos alunos; e o questionários 3 são para crianças maiores e jovens e o questionário 4 foi adaptado para o uso com as crianças menores.

Neste estudo, foi utilizado especificamente o questionário 1, que compreende três dimensões correlacionadas, sendo: a) criando culturas inclusiva; b) produzindo políticas inclusivas; e c) desenvolvendo práticas inclusivas. A primeira dimensão divide-se em "edificando a comunidade" com 11 itens de avaliação e "estabelecendo valores inclusivos" com 10 itens. Na segunda dimensão divide-se em "desenvolvendo a escola para todos" com 13 itens e "organizando o apoio à diversidade" com 9 itens, e a terceira dimensão contempla "construindo currículos para todos" com 13 itens e "orquestrando a aprendizagem, com 14 itens (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Assim, os procedimentos para a coleta dos dados foi realizada da seguinte forma: primeiramente, foi feito contato com a diretora da UE, que após análise do projeto, autorizou a realização da pesquisa.

Em um segundo momento, foi realizado o contato com os professores, no horário de HTPC, explicando sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, obtendo-se a sua anuência mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida, o questionário foi entregue ao grupo de professoras que, individualmente, responderam ao instrumento. Algumas dúvidas que surgiram no decorrer da aplicação foram pontualmente atendidas pelas pesquisadoras, com o intuito de colaborar com a interpretação das perguntas, não interferindo em momento algum nos resultados.

Os dados coletados foram agrupados e analisados qualitativamente a partir da análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (1977), que a considera como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens" (p.40) Tal método da análise, consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico e a cada fase, segue regras bastante particulares, podendo ser utilizado tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Assim, os dados foram agrupados em três categorias previamente definidas, segundo as 3 dimensões do instrumento utilizado: "Criando culturas inclusivas", "Produzindo políticas inclusivas" e "Desenvolvendo práticas inclusivas".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Respondendo aos objetivos do estudo foi possível constatar que a maioria dos professores que responderam ao questionário são casados, possuem nível superior completo, com faixa etária entre 25 a 50 anos.

Em relação a análise qualitativa foram observadas as 3 categorias, a saber:

a) Criando culturas inclusivas

Esta dimensão contempla duas subdimensões "edificando a comunidade" e "estabelecendo valores inclusivos". Na primeira subdimensão, observa-se que a metade dos professores concorda que a escola encoraja a acolhida das crianças e suas famílias e a outra metade concorda em parte. Na segunda subdimensão, a maioria dos professores concorda que as escolas deveriam ser incentivadas ao desenvolvimento de valores inclusivos.

Superar a exclusão e encorajar a participação de todos, deve estar relacionado ao engajamento de manter valores profundos e não seguir a uma tendência qualquer instituída (SANTOS; ESTEVES, 2012, p. 21).

b) Produzindo políticas inclusivas

Esta dimensão considera duas subdimensões "desenvolvendo a escola para todos" e "organizando o apoio à diversidade". No primeiro componente, que garante que a inclusão permeie todos os planos da escola, somente dois professores discordam sobre a eficácia desse direito. De outra parte, a maioria dos professores concorda com a política de suporte escolar, visando minimizar qualquer pressão excludente.

Desde modo, as políticas de suporte (BOOTH; AINSCOW, 2012), abrangem as habilidades de promover um ambiente que respeite as diferenças tratando a todos com igualdade.

c) Desenvolvendo práticas inclusivas

Esta terceira dimensão compreende duas subdimensões "construindo currículos para todos" e "orquestrando a aprendizagem". Nestas, observou-se que a maioria dos professores concorda que tanto a escola como o corpo docente estão engajados no diálogo sensato, no que se refere à estruturação dos currículos, favorecendo o quê, e o como se ensina e se aprende. Analisando a segunda subdimensão, todos os professores foram unânimes em concordar na harmonização do processo de ensino no que se refere ao respeito à diversidade, igualdade e responsabilidade.

Assim, o professor deve ressignificar conceitos antigos, ver novas possibilidades nas situações de insucesso e acreditar que todo aluno é capaz de avançar, considerando o quanto poderá ajudá-lo a superar os seus limites.

Tais resultados apontam que o processo de inclusão revela a necessidade de reestruturação das escolas em sentido de compartilhamento de poderes e decisões, de forma a responder à diversidade dos indivíduos que a frequentam. Nesse sentido, constitui-se em um processo de desenvolvimento de valores inclusivos por meio de reflexão e ação de adultos e crianças em colaboração (BOOTH; AINSCOW, 2012), favorecendo uma cultura inclusiva.

CONCLUSÕES

Com esta análise pode-se inferir que a concepção dos professores sobre a escola em que trabalham credencia e promovem o desenvolvimento efetivo de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Considerando que a inclusão não é algo finito, mas sim um processo de desenvolvimento constante, e que o INDEX é um instrumento favorável de autorrevisão, sugere-se novas pesquisas na área, visando aprofundar a temática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: **Anais...** Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, out. 2011. p. 22-23. Rio de

Janeiro. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOOTH, T. 'Demystifying Integration', in W. Swann, (ed.) **The Practice of Special Education**, Guilford: Basil Blackwell Press Ltd, 1981.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Edição: UNESCO/CSIE, 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Edição: UNESCO/CSIE, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GLAT, R. F.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

JESUS, D. M. ; BARRETO, M. A. S. C. ; GONCALVES, A. F. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: Desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 77-92, 2011.

MARTÍNEZ, M.Y.M. La investigación como autoaprendizaje colectivo: el profesorado como agente principal del cambio para la escuela inclusiva. In: **Anais...** Congreso Internacional EDO 2010. Nuevas estrategias formativas para las organizaciones, Wolters Kluwer Educación, 2010.

PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.) **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e arte, 2008.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SANTOS, M.P.; ESTEVES, J.B. **Index para inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Produzido pelo LaPEADE, 2012. Disponível em:

<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marly de Fátima Monitor de Oliveira - Unesp Araraquara - marlymonitor@gmail.com
Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan - Unesp Araraquara - renata_marchezan@uol.com.br

CNPQ

1. INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) ressaltam a importância do domínio da língua e da linguagem como meio de participação social, pois é por meio da linguagem que as pessoas podem se comunicar, se expressar, defender suas ideias, obter acesso à informação, compartilhar pensamentos e construir conhecimento.

Assim, segundo os PCNs é dever da escola ampliar os conhecimentos adquiridos e fazer com que, durante os anos do ensino fundamental, “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p.19)

Dessa forma, em Língua Portuguesa, os PCNs elegeram o texto como elemento básico de ensino, pois é por meio dele que o aluno realizará o seu projeto discursivo. Ao trabalhar com o texto e este se organizar temática, composicional e estilisticamente, o gênero discursivo foi incluído pelos autores nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É por volta de 1980 que as ideias de Bakhtin e seu Círculo ganham espaço na esfera acadêmica. A concepção de ensino de leitura e produção de texto passa a ser vistas como atividades de interação verbal concretizadas por meio de gêneros do discurso. Desta forma, a concepção de gênero, na perspectiva dialógica da linguagem, ganhou espaço na esfera escolar.

Por se basear nos PCNs para compor o material, os autores de livros didáticos, então, sugerem, em seus manuais, o trabalho com os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente. No entanto, o que se percebe nos livros didáticos estudados é uma vasta variedade de gêneros que muitas vezes são apresentados e explorados de maneira superficial, ou ainda, se afastando do conceito bakhtiniano de gênero, o que não constitui problema para a esfera da autoria em relação à ressignificação, mas propicia uma reflexão sobre em como constituem os manuais didáticos.

Para Bakhtin (2010a, p.262), o enunciado é individual, no entanto, cada esfera de comunicação cria “tipos relativamente estáveis de enunciados”, chamados de gênero do discurso. O estudioso ressalta que há uma vasta diversidade de gêneros e as possibilidades de uso são infinitas, visto que as atividades humanas são poliformes e “porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” Portanto, a excessiva normatização dos gêneros não corresponde à leitura bakhtiniana.

O excesso, a reprodução e a sistematização consolidam uma visão esquemática dos gêneros, cujo resultado é o enfado dos alunos devido à recorrência de determinados gêneros e de propostas de produção que fornecem dicas estruturais a serem seguidas no momento da escrita pelo aluno.

O exercício sistemático da produção textual conforme os gêneros propostos consolida uma visão esquemática dos gêneros, baseado em elementos estruturais a serem seguidos.

Talvez a questão mais importante nesta discussão seja a metodologia usada para os estudos do gênero, que se formata limites do gênero livro didático, ao contrário da concepção de Bakhtin que tem origem na vivência real dos gêneros.

Segundo Fiorin (2010, p.60)

depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muito livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino do Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Não se pode deixar de considerar que o gênero discursivo reflete o processo social envolvido na situação comunicativa nas mais variadas esferas de atividades. No ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, os gêneros são considerados como vias de acesso ao letramento, e, para torná-los mais acessíveis, os livros didáticos procuram compor suas coleções com os gêneros que estão presentes em nossa vida cotidiana. Porém, na escola, o gênero se afasta da vida real, torna-se um simulacro. Os estudos do gênero em Bakhtin já contém uma metodologia, e essa parte é pouco explorada. Os autores dos livros didáticos deveriam sugerir propostas viáveis a situações reais.

No entanto, muitas vezes as atividades propostas pelos livros didáticos impedem que o aluno perceba o gênero como um recurso do dizer, e que esse dizer e o como dizer estão

atrelados não a uma forma fixa e engessada, mas a uma situação comunicativa que “seleciona” a forma, o conteúdo e o estilo.

Há um vasto repertório de gêneros discursivos. Muitas vezes são empregados com segurança e habilidade, “mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (...) falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência.” (BAKHTIN, 2010, p.282)

Partindo, então, do estudo do texto, os PCNs propõem os objetivos a serem contemplados pela escola: tornar os alunos capazes de ler, interpretar e produzir diferentes textos nas mais diversas situações comunicativas; por isso os autores dos livros didáticos, respondendo ao material oficial, trouxeram para suas coleções os gêneros discursivos. No entanto, a repetição exaustiva dos mais diversos gêneros, da maneira como são propostos pelos livros didáticos em atividades de leitura e produção garantirá tais objetivos?

Como tudo que inquieta merece uma resposta, este trabalho busca refletir acerca dos gêneros propostos em duas coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental II. São elas: a coleção *Português Linguagens* (2010), de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e a coleção da Rede Pitágoras *Língua Portuguesa* (2012), dos autores Juliana Villas-Bôas, Maria Lucia de Oliveira, Pedro Faria Borges e Sofia Araújo de Oliveira. A primeira é composta por quatro livros, sendo um para cada ano; e a segunda, por oito volumes, um para cada semestre, totalizando oito livros.

A escolha pela coleção *Português Linguagens* se justifica pela aprovação do material pelo PNLD/2011 (Programa Nacional do Livro Didático). Segundo o PNLD (2011, p. 114) as atividades sugeridas pela coleção *Português Linguagens* são direcionadas para a produção de texto e evidenciam o uso social do gênero. Além disso, é uma das coleções mais escolhidas pelos professores para serem trabalhadas nas escolas públicas, segundo informação contida no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Já a coleção da Rede Pitágoras não passa pelo processo de avaliação que a coleção *Português Linguagens*. A escolha se justifica por ser o material didático adotado pela escola em que leciono e, assim como *Português Linguagens*, também propõe o trabalho com o gênero em sua coleção.

Esta pesquisa tem como pressuposto uma preocupação pedagógica quanto ao modo como os autores dos livros didáticos em estudo têm considerado a indicação da necessidade de ensinar os gêneros do discurso e a relação com o conceito de gênero do discurso, pensado por Bakhtin e o Círculo.

Desta forma este trabalho tem como objetivo examinar as propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à introdução e ao tratamento dos gêneros do discurso; analisar as atividades de produção textual encaminhadas pelos livros didáticos em estudo; destacar as contribuições que uma abordagem dialógica dos textos poderia trazer às atividades do professor e examinar as metodologias propostas para o ensino dos gêneros com base em Bakhtin (1926, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d).

Para tanto, será analisado o tratamento dos gêneros propostos nos livros didáticos *Português: Linguagens* (2010) e *Língua Portuguesa* (2012), tendo como fundamento teórico o pensamento bakhtiniano; em especial, seu conceito de gêneros do discurso, bem como a concepção dialógica da linguagem, que o sustenta.

Mesmo consciente de que os gêneros do discurso nos mais variados livros didáticos seja um tema recorrente em muitos estudos, o interesse, desta pesquisa, está centrado em analisar o como os gêneros discursivos são tratados ao longo das duas coleções, destinadas ao Ensino Fundamental II. Grande parte das pesquisas nessa área, geralmente, analisa gêneros específicos, como por exemplo, artigo de opinião. Dessa forma, esta pesquisa contribuirá para um melhor entendimento do ensino dos mais diversos gêneros ao longo dos anos do Ensino Fundamental II.

Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, trabalho, na escola em que ministro aulas, com o material da Rede Pitágoras *Língua Portuguesa*. Esse colégio adotou o material da Rede, já há sete anos, por julgá-lo mais “adequado”. Anteriormente, o norteamento do estudo de Língua Portuguesa era proposto pelo *Português Linguagens*, coleção de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Ao iniciar meu trabalho com a coleção da Rede Pitágoras várias indagações surgiram: onde estão os gêneros literários?; por que trabalhar com uma vasta quantidade de gêneros?; quais eu, como professora, devo trabalhar?; como posso trabalhar tais gêneros?; quais são mais propícios para a leitura e quais para a produção? Por outro lado, recebia dos alunos, outros questionamentos: por que temos que escrever uma notícia se eu não sou jornalista?; vamos ter que entrevistar novamente alguém, se já fizemos isso no ano passado?; etc.

De início a proposta, como está nos livros didáticos, forma leitores de textos utilitários, mas não forma o leitor crítico, pelo contrário, ela faz um enquadramento por meio da leitura e da construção de textos, ou seja, primeiramente propõem um gênero para a leitura, trabalha questões de interpretação e voltadas para a estrutura do texto e, em seguida, pede a produção do gênero estudado.

É importante ressaltar para os alunos que o gênero reflete uma atividade concreta de interação discursiva, por isso a necessidade de adequar o melhor gênero do dizer em determinada situação comunicativa. Colocar o gênero como uma receita a ser seguida, faz com que o aluno não perceba a dinamicidade da língua expressa por meio do gênero. Assim, ele não refletirá sobre a adequação dos elementos constituintes da língua à situação de produção (oral ou escrita), nem sobre o processo enunciativo que determinou o gênero utilizado ou o surgimento de uma nova maneira de enunciar.

No processo de leitura e produção é importante interpretar aquilo que está explícito e implícito, o dito e o “não-dito”. Esse efeito que o texto produz somente será dado na interação social. Portanto o uso dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o contexto de produção textual, as condições de enunciação, o caráter dialógico e histórico da língua. Assim o aluno perceberá todo o dinamismo da língua e dos gêneros discursivos.

Bakhtin (2010a, p. 285) evidencia

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Desta forma, é possível afirmar, baseado no pensamento de Bakhtin, que somente quando o aluno dominar os gêneros discursivos conseguirá produzir e ler textos de forma mais eficiente. Ao compreender como utilizar um texto de um gênero específico, o aluno recorrerá ao seu conhecimento de mundo e a seu saber linguístico para interagir por meio da linguagem.

2.METODOLOGIA

A análise proposta se constitui como uma pesquisa quantitativa, qualitativa de caráter interpretativo. A investigação é composta por etapas de descrição, análise e interpretação, que partem do livro didático, ele próprio também considerado como um gênero do discurso.

Desta forma, buscou-se evidenciar como os gêneros do discurso são metodologicamente tratados e trabalhados nos livros didáticos selecionados, analisar as atividades de produção textual sugeridas pelos livros didáticos objeto de estudo; demonstrar quais gêneros aparecem nas atividades, principalmente, de produção textual; fazer um levantamento de quais gêneros são

revisitados e propostos, em anos diferentes, para a produção textual; analisar como se dá a transposição dos conceitos de gênero do Manual do professor para as atividades de produção textual; e, destacar as contribuições que uma abordagem dialógica dos textos poderia trazer às atividades do professor.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde que os documentos oficiais voltados para o ensino e para a aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduziram o conceito de gênero discursivo, refletido por Bakhtin e o Círculo, em seus manuais, o estudo dos gêneros tem sido objeto de muitas discussões e sua presença cada vez mais é notável nos materiais didáticos voltados para o estudo da língua.

O conceito de gênero apresentado no Manual do Professor de ambas coleções em análise levam em consideração o entendimento do gênero constituído por três elementos: tema, estrutura composicional e estilo de linguagem.

Cereja e Magalhães (2010, p. 11), apresentam a ideia de que os textos tanto orais como escritos possuem características relativamente estáveis, seja de modo consciente ou não. Para os autores, “Essas características configuram diferentes textos ou gêneros do discurso, que podem ser três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (estrutura) e o *estilo* (usos específicos da língua).” (grifo dos autores)

Já os autores da coleção da Rede Pitágoras, Juliana Villas-Bôas... [et al.] (2012, p.5), trazem a voz dos PCNs (1997) para contextualizar e fundamentar o estudo do gênero em seu material.

O gênero, de acordo, com esse documento caracteriza-se pelo *conteúdo temático* (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); pela *construção composicional* (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e pelo *estilo* (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc). (grifo dos autores)

Para as estudiosas do pensamento bakhtiniano Beth Brait e Maria Helena Cruz Pistori (2012, p. 372), “a concepção de gênero implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser

ignoradas.” Portanto propor o estudo do gênero do discurso contemplando somente os três elementos acima, não contribui, efetivamente, para o entendimento de toda a dinamicidade do gênero na vida.

Segundo Rodrigues (2005, p. 156) “a língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”, sendo assim, ao introduzir os gêneros na esfera escolar deve-se levar em consideração toda a complexidade que envolve a produção do enunciado.

Rojo (2005, p.154) salienta, também, a importância de relacionar “*noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*” para que a noção de gêneros seja aprendida sem ser reduzida.

No ambiente escolar, não pode ser esquecido que é por meio da linguagem que os sujeitos se expressam, é por meio dela que o mundo é representado e com ela sentidos são produzidos. Desta forma, faz-se necessário entender que não é, somente, através do domínio do léxico, de regras gramaticais ou de como elaborar um texto sobre determinado tema que revela de fato que o aluno sabe utilizar a linguagem.

Segundo Geraldi (2013, p. 58) é importante colocar a linguagem como ponto de partida, pois é por meio dela que os sujeitos realizam o seu projeto de dizer em determinado contexto.

A escola é uma das primeiras esferas de interação verbal em que o aluno coloca em prática a linguagem e aprende regras para ampliá-la. A pergunta é: como se dá o trabalho com a linguagem na esfera escolar? Obviamente não se pode esquecer de que esta esfera sofre interferências de uma esfera maior: a social. Logo, como a esfera social interfere na escolar?

Como afirma o professor Geraldi (2013, p. 85) “As diferentes iniciativas educacionais (...) respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinadas formações sociais.”

Se antes o acesso à educação era privilégio somente de uma seleta elite e de pequenos grupos orientados por mestres, os quais eram produtores de conhecimento, já em meados do século XIV e XV inicia-se o processo de profissionalização do ensino.

De acordo com Geraldi (2013, p. 87) é logo nos primeiros passos do mercantilismo que se encontra “uma divisão do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite.” É neste momento também que há a universalização do ensino; agora o acesso ao saber é aberto a todos e não somente a uma elite. Diante daquela realidade, era urgente a formação, nas palavras de Geraldi, de instrutores.

Dessa forma o mestre deixa de produzir conhecimento para transmitir um conhecimento pensado e refletido por outro. Agora é papel do professor, segundo Geraldi (2010, p. 85),

1. ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado;
2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta).

Se agora o professor é aquele que instrui, o aluno é aquele que recebe o conteúdo sem participar ativamente da construção dele.

Em meados do século XX, logo após a revolução industrial e, atualmente, com a chegada das novas tecnologias da informação, o professor não é mais aquele que, de acordo com Geraldi (2010, p. 86), “se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula.” Ou seja, o professor está ancorado no material didático que direciona qual conteúdo será aprendido, quantas aulas devem ser usadas para ministrar tal conteúdo, quais exercícios, quais textos, quais e quantas produções de texto devem ser elaboradas pelos alunos. Assim a relação com o conhecimento se dá via professor-material didático-aluno e, em alguns casos, via material didático-professor-aluno. Nesse processo de construção do conhecimento, nem o professor e nem o aluno são colocados como atores em busca da aprendizagem.

Para Geraldi (2010, p. 96) o papel do professor não é tornar o aluno um depósito de respostas já respondidas, prontas para serem respondidas novamente, como por exemplo, em uma avaliação escolar ou no vestibular. “Saber é ser capaz de aprender com os problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas.”

Obviamente que não se pode excluir o livro didático, pois este cumpre um papel social, visto que é um gênero e como tal sofre interferências do meio social. Segundo Bakhtin/Volochínov (2010e, p. 126 e 127) o livro, tido aqui de forma geral, seja didático ou não, é um

o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal (...). Além disso, o ato de fala sob a forma livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Sendo assim, é concebível afirmar que o livro didático, como gênero discursivo, se dá no processo da interação verbal entre as exigências colocadas pelos documentos oficiais, pelas linhas editoriais, pelos seus autores, pelos seus interlocutores e pelas necessidades históricas-sociais.

Ao considerar o livro didático como gênero do discurso, faz-se necessário então considerar que este tem sua existência como enunciado concreto, principalmente, nas editoras. Bunzen (2013, p. 75), ressalta o papel das editoras como produtoras de mercadoria. Sendo o livro didático uma mercadoria, envolve para a sua produção alguns setores da sociedade para “produção, distribuição, difusão e uso deste objeto cultural.”

De acordo com o estudioso, a concorrência, o marketing e as estratégias de divulgação do material didático influenciam também na seleção dos objetos a serem ensinados e na construção dos currículos. “Por esse motivo, as editoras são atualmente esferas de produção onde se produzem/negociam os saberes escolares legítimos que são apresentados aos professores e alunos.” (BUNZEN, 2013, p. 76)

Voltando o olhar para as propostas de produção de texto, foco desta dissertação, e recuperando a fala de Rojo (2005, p.154) sobre a importância de se considerar e relacionar no momento de produção textual noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana para que a noção de gêneros seja aprendida sem ser reduzida à estrutura, este estudo tem como direção o entendimento de como as propostas de produção textual se dão nos livros em análise.

Analisando os livros que compõem as coleções e as propostas de produção de texto, é possível afirmar que os autores buscaram, sempre que viável, trazer propostas veiculadas com a realidade concreta. Durante as reflexões via questionamento, os alunos tiveram contato com algumas características dos gêneros em estudo. No entanto, não há propostas que visem à construção da ideologia no texto.

Outro ponto a ser destacado é no que se refere ao conceito de gênero, ora chamado de discursivo, ora de textual, ora de texto, ora de tipo de texto, ora de gênero argumentativo, por exemplo. Não há uma definição clara por parte dos autores do livro didático a respeito do conceito adotado. Também, outro destaque, é sobre o não diálogo entre os textos de gêneros diferentes. Da maneira como o livro didático foi idealizado, os textos estão separados por gêneros, há pouco diálogo entre gêneros diferentes que abordam o mesmo tema, por exemplo. Vale ressaltar, ainda, que os sujeitos-autores do material didático, da maneira como propuseram as propostas de produção de texto se colocaram muito mais preocupados com a estabilidade do gênero do que

com a relatividade. Desta forma, é possível afirmar que embora o material traga uma seleta variedade de gêneros ao longo da coleção, ainda o gênero é visto como ferramenta de assimilação de estrutura e reprodução da mesma.

O material didático em estudo, também, revela uma concepção de ensino ainda centrada no professor, na assimilação e reprodução de textos. Obviamente, como já dito anteriormente, o livro didático é apenas uma manual, uma ferramenta que o professor a utiliza da maneira que julgar mais interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, pode se observar que em muitas atividades de produção de texto, foco deste estudo, a preocupação dos autores estava centrada, ainda, na sistematização, e em alguns casos na exaustiva repetição de produção de um mesmo gênero.

Foi possível perceber a preocupação de sistematizar e trazer para o leitor presumido aspectos estruturais do gênero em estudo, para que no momento da produção o aluno tenha condições de produzir o texto estruturalmente parecido com o modelo apresentado. Por exemplo, se na atividade de leitura é apresentado um conto maravilhoso, na atividade de produção o aluno deverá escrever um conto maravilhoso. Assim posto, fica perceptível que os autores se colocam mais centrados na estabilidade do gênero do que em sua relatividade.

É importante salientar que os PCNs destacam a importância social do gênero, ou seja, o gênero em sua existência. No entanto, tanto o material didático *Português Linguagens* sugere atividades de produção que, ainda, não conseguem ultrapassar os limites da escola. O texto escolar é feito, de acordo com as propostas dos materiais analisados, para nascerem e morrerem na escola.

Se para Bakhtin, o gênero ganha vida na dinamicidade da existência, por que as coleções sugerem produções que partem de um simulacro da realidade? Será que na esfera escolar os textos somente têm a função de assimilação e reprodução? Estas são algumas de muitas outras inquietações suscitadas durante a feitura desta dissertação. Perguntas a serem respondidas posteriormente.

Obviamente que esta pesquisa, é um ponto de partida para se (re)pensar as práticas em sala de aula e meu compromisso em formar alunos capazes de ler, interpretar e produzir textos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010^a

BAKHTIN, M. Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski. In: **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)**. 6. ed. São Paulo: 2010c.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010e.

BRAIT, B., PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. In: **Revista Alfa**, São Paulo, 56(2), 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros didáticos – **Programa Nacional do Livro Didático**: língua portuguesa / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=0003613>
Acesso em: 20/06/2013.

CEREJA, Willian R., MAGALHAES, Thereza C. **Português: Linguagens, 6º ano ao 9º ano**. São Paulo: Atual, 2010. 6 ed. reform.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEF. Guia de livros didáticos: **PNLD 2011**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível in: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>
Acesso em: fevereiro/2012.

VILLAS-BÔAS, Juliana; et. al. **Língua Portuguesa, 6º ano ao 9º ano: ensino fundamental, livro 1 e 2**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012.

A PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA ESCOLA VIVA- OFICINA DO SABER

Waldirene Malagrine Monteiro- Sec. da Educ. Sorocaba- wamonteiro@sorocaba.sp.gov.br

Patricia Romão – Sec. da Educ Sorocaba - pferreira@sorocaba.sp.gov.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como escopo refletir sobre a formação continuada de professores da educação básica, na perspectiva do desenvolvimento profissional, tendo como estratégia metodológica a formação em serviço. A metodologia formativa faz parte das ações do Programa Escola Viva/ Oficina do Saber que compreende a educação em tempo integral, na rede de ensino municipal de Sorocaba.

No que concerne ao Programa Escola Viva /Oficina do Saber, a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), em 32 (trinta e duas) escolas tem como foco oferecer situações de aprendizagem na jornada ampliada, alinhadas aos pressupostos teóricos e metodológicos das diversas linguagens e áreas do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é organizado por meio de projetos de trabalhos em consonância com os eixos estruturantes, a saber: Letramento, Alfabetização Matemática, Pensamento Científico (Educação Ambiental/experimentos e Robótica), Fruição Estética e Corporeidade.

Desse modo, a intenção é imprimir uma discussão sobre como a Formação Continuada, nessa perspectiva, fortalece o desenvolvimento profissional docente.

Ao compreendermos a complexidade inserida no contexto atrelado a prática educativa e da perspectiva acerca da valorização do saber docente, Monteiro (2015) ressalta que, devem ser considerados “em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17).

Nesse sentido, é válido ancorar-se nos estudos realizados por Tardif (2002, p.54) quando define que “os Saberes Docentes advêm de diversas situações, de um ‘saber plural’, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Considerando o caráter plural, como possibilidade de relação entre suas origens, esse mesmo autor classifica os saberes implicados na docência em quatro tipos distintos e complementares, a saber: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais; este último, de maior destaque, por oportunizar ao professor a relação de exterioridade diante de improvisos cabíveis às situações advindas do cotidiano e de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Nesse sentido, é por meio desses saberes que os docentes adquirem a pertinência e consolidação dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Mas, não devem pensar que eles, por si só, darão conta de sua formação, nem tampouco dos enfrentamentos do dia a dia de sala de aula, pois “A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

2. METODOLOGIA

Importantes pesquisas (CAVALIERE, 2007) têm se preocupado acerca da (res) significação dos tempos e espaços da escola, como parte integrante, inclusive, do próprio conceito de educação escolar. Destaca-se tanto a potência do tempo presente, nas experiências vivenciadas, quanto a qualificação da jornada escolar ampliada.

No entanto, a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação (CAVALIERE, 2002), desde que esta extensão se traduza em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos, para que o aumento da corda do tempo consiga redimensionar o espaço da escola.

A partir dessa perspectiva, idealizou-se o Programa Escola Viva - Educação Integral em Tempo Integral, que contempla os seguintes projetos: Roteiro Educador, Musicalização, Clube da Escola, Salas de Leitura: Novos Olhares, Bebeteca e Oficina do Saber, os quais organizam um conjunto de ações pedagógicas, sociais, culturais e artísticas destinadas aos alunos da rede municipal de ensino e à comunidade escolar e não escolar, podendo ser realizadas em parceria com outros agentes educacionais e instituições sociais. Ainda sob a égide da Escola de Tempo

Integral, destaca-se o desenvolvimento do Projeto Oficina do Saber, cuja característica principal é a de oferecer situações de ensino e aprendizagem na jornada ampliada.

Inserir-se, nesse contexto, uma proposta de formação continuada em serviço que compreende encontros mensais aos docentes que participam do Projeto Oficina do Saber. Os professores da jornada ampliada aderem a um dos cinco eixos estruturantes, citados anteriormente, cujos encontros formativos são articulados pela Secretaria da Educação e instituições parceiras que desenvolvem projetos de trabalho, em consonância com a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino.

Ao considerar a complexidade da prática educativa cabe, ainda, ressaltar a importância de um processo formativo que possibilite ao profissional a integração com seus pares, a reapropriação de saberes na prática, assim como a busca pela profissionalidade docente. Para Nóvoa:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1999, P.28)

Diante de tal posicionamento, Monteiro destaca que,

é preciso reconhecer a escola como espaço original de formação e de produção inovadora de conhecimento, de trocas de experiências demarcadas pela reflexão crítica e de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é possível dizer que os fundamentos de ensino devam, também, reconhecer os saberes pedagógicos e didáticos como necessários ao saber ensinar, tanto aqueles que abrangem o conhecimento, a experiência, quanto os relacionados aos conteúdos específicos e a partir das necessidades pedagógicas contextuais e reais. No que concerne à prática formativa ao longo da história, Pimenta (op.cit.) enfatiza a necessidade de superação da fragmentação entre os diversos saberes, com a propositura da (re)significação desses a partir da prática social educacional. (MONTEIRO, 2015, p.53)

Desse modo, nessa nova tessitura paradigmática de formação docente, onde o professor é visto como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem, numa perspectiva relacional e dialógica, sobretudo nos processos formativos atrelados ao desenvolvimento do Projeto Oficina do Saber, destacam-se desafios da referida rede de ensino no que tange aos pressupostos da *formação continuada em serviço*.

Diante do exposto, salientamos que a formação docente, vista sob a ótica de um processo permanente, poderá oportunizar espaços coletivos de trabalho, bem como da constituição de outros instrumentos reflexivos atrelados à prática educativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste modelo formativo, a intencionalidade é rediscutir a concepção de formação continuada, enfatizando, prioritariamente, a reflexão sobre a prática docente. O intuito é superar a priorização da suplência ou atualização dos saberes escolares, para destacar a reflexão individual e compartilhada das práticas educativas vividas pelos docentes, dentro da escola, considerando-a como locus legítimo de formação.

A prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, e que ora se apresentam, na jornada ampliada, bem como a preocupação da profissionalização docente. Pensado dessa maneira, nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e/ou social.

Nessa perspectiva, a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, caracterizando-se, dessa forma, por processo de formação profissional, em seu sentido mais amplo.

Em diálogo com a concepção compartilhada pela ANFOPE (2000, p. 22):

a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Dentro dessa compreensão, destaca-se a construção do conhecimento profissional docente de forma idiossincrática e processual, seja na formação inicial, continuada ou nas experiências vividas. A reflexão é vista como nexos condutor, desencadeadora de aprendizagens permeadas de sentido e na produção de significados.

Segundo Mizukami (2010, p.26), na propagação do conceito de reflexão destacam-se os estudos de Donald Schön, que popularizou a teoria a cerca da epistemologia da prática, nas décadas de 80 e 90. Já a prática, segundo o paradigma de formação do professor reflexivo, torna-se elemento fulcral de todo o currículo, concomitantemente como lugar da aprendizagem e constructo do pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Circunscrita nesse panorama, a própria docência torna-se valioso objeto de investigação, seja na compreensão do *conhecimento-na-ação, da reflexão-na-ação, da reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação*. Diante do exposto Pérez Gómez sublinha que:

O conhecimento-na-ação é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas.(PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104)

No que concerne a definição dos conceitos de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, Pérez Gómez (op. cit. p.105) explica que, “na reflexão-sobre-a-ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática.” Considera-se a mais importante, uma vez que é a partir da situação problemática que se encontram possibilidades contextuais na seleção de metas, meios, teorias e crenças individuais.

Pérez Gómez afirma que:

[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem se quer conseguirá detectar.(PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.106)

Embora os processos de reflexão apresentem-se em situações e formas diferenciadas, constituem-se como complementos entre si e, de certa forma, estão inter-relacionados na composição do pensamento prático reflexivo do professor que funciona como mola propulsora para a formação desse profissional, em oposição à visão tecnocrata de educação.

Nos anos 70-80, as teorias da reprodução colaboraram para explicar o fracasso escolar, mas que, ainda em consonância com o paradigma da racionalidade técnica, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, não deram conta das subjetividades e complexidades do fazer e do devir docente.

Nesse sentido a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho que valorize a refletividade crítica sobre a prática e de (re) construção permanente em interação mútua, a luz da profissionalidade docente. E é nessa perspectiva que a formação continuada vem procurando novos percursos de desenvolvimento.

Por estes motivos, e por muitos outros, é que nos propusemos, dentro das possibilidades e necessidades dos professores, alunos e da comunidade escolar, oportunizar a formação continuada realizada em diálogo com o cotidiano da escola “em serviço” como uma das possibilidades, por ser esta concebida e desenvolvida de acordo com a realidade da instituição e das necessidades levantadas por todos que dela fazem parte.

Acreditamos que por meio dessas oportunidades formativas, de reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas, o professor individualmente e principalmente por meio do trabalho coletivo de estudos, realizado na hora atividade e/ou em outros momentos definidos pela comunidade escolar, e de encontros sistematizados em nível de rede possa ter a oportunidade de (re)organizar sua prática docente a partir do exercício da ação-reflexão-ação, valorizando a sua prática docente como uma possibilidade de êxito para exercer criativamente a racionalidade prática .

Nessa perspectiva a formação continuada em serviço poderá subsidiar: a constituição da profissionalidade docente, compreendendo o professor como sujeito do próprio processo de conhecimento, entre a relação do ensinar e aprender a ensinar; da pertinência formativa atrelada ao espaço escolar e de sua centralidade nas reais necessidades cotidianas do espaço escolar.

Assim, não é possível conceber nenhuma formação profissional docente desarticulada de qualquer um dos aspectos: da prática versus teoria; da teoria versus a prática; da formação inicial versus formação continuada e da formação continuada versus a formação inicial. Entende-se que a formação continuada em serviço, deva contemplar questões estruturantes do ensino e espaços relacionados com a prática pedagógica, num contexto permeado de relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta configuração formativa, pretende-se proporcionar espaços coletivos de trabalho, de forma a estabelecer relações dialógicas entre pressupostos teóricos metodológicos e a complexidade da prática educativa.

Assim, é possível que a formação continuada em serviço oportunize o contato com as experiências e reflexões à luz dos dilemas educacionais, sobretudo aos desafios contemporâneos, atrelados à educação integral em tempo integral, num convite permanente à abertura de outras possibilidades nos processos que envolvem a formação docente.

Dessa maneira, outros desafios se apresentam: a importância de articular a formação continuada em serviço com a prática pedagógica de sala de aula; e a superação do conceito de professor como transmissor, daquele que precisa primeiro aprender para depois ensinar. Logo, contrapondo-se a essa concepção, o *Projeto Oficina do Saber* oportuniza aos seus docentes, como política de formação continuada, a (res)significação dos saberes, num diálogo constante com prática educativa no contexto escolar, bem como o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento Final X Encontro Nacional Brasília**, 2000

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Anais** do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

CAVALIERE, A.M. **Tempo de escola e qualidade na Educação Pública**. Educ., Soc.; Campinas. Vol.28, n. 100- Especial, p. 1015-1035, out.2007. Disponível em, < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14/04/15

_____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em aberto, Brasília, V. 22, nº 80, p.51-63, abr. 2009. Disponível em < <http://www.rbep.inep.gov.br>>. Acesso em 14/04/15

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010

MONTEIRO, Waldirene Malagrine. **Imagens de si:** das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2015.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA ,A.(Org.). Profissão professor. Portugal: Porto,1999, p. 13-34.

_____. Concepções e práticas da formação contínua dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002

REINVENTANDO OS AMBIENTES DA CRECHE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Ana Rosa Costa Picanço Moreira – Univer. Fed. Juiz de Fora – anarosamaio@uol.com.br

FAPERJ

1. INTRODUÇÃO

Com o crescimento do número de crianças pequenas que frequentam instituições de educação coletiva cada vez mais cedo, e o incremento de pesquisas sobre os efeitos dos aspectos físicos dos ambientes da creche nas ações/ interações das crianças, a temática da organização espacial tem recebido destaque em vários documentos nacionais que orientam as práticas de educação de bebês e crianças pequenas, tais como *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009/1995), *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a) *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001), *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006), *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e *Brinquedos e brincadeiras de Creches* (BRASIL, 2012). Esses textos concebem os aspectos físicos do ambiente como um dos elementos-chave para a promoção da qualidade dos ambientes de educação coletiva, e advertem a necessidade de eles serem planejados e organizados de modo significativo para e com as crianças.

Apesar de todo esse cenário, na prática, o espaço físico tem sido pouco problematizado pelos profissionais de creche, que, muitas vezes, naturalizam sua organização tomando como modelo ora o ambiente escolar, ora o ambiente hospitalar.

Por esses motivos, defendemos a importância de se discutir com os educadores, em contextos de formação em serviço, a partir de suas práticas concretas em diálogo com as teorias, os arranjos espaciais adotados, possibilitando novas maneiras de organizar os ambientes para crianças muito pequenas.

Arranjo espacial é uma expressão do campo da arquitetura que se refere tanto aos aspectos quantitativos, como materiais e equipamentos disponíveis (objetos, brinquedos,

mobílias) e elementos arquitetônicos do ambiente, quanto aos aspectos qualitativos, isto é, o modo como esses elementos espaciais estão dispostos (configuração espacial) e são utilizados (LEGENBRE, 1983).

De acordo com Miguel e Zamboni (1996), o conceito de *espaço* é pouco problematizado na educação infantil. Este verbete apresenta várias definições nos dicionários comuns, geralmente relacionadas à ideia de distância, volume, área, configuração arquitetônica e contexto cultural. A variedade de significações nos remete às várias áreas do conhecimento que o tem como objeto de estudo. No entendimento de Santos e Souza (1996), o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos devendo ser estudado dialogicamente.

Aqui, adotamos um olhar plural e histórico-cultural para o espaço. Falamos de um espaço geográfico, que traz em seu bojo a dimensão humana. Na formulação do geógrafo Milton Santos (1999), o espaço geográfico é uma invenção humana híbrida, apresentando-se como um composto de *formaconteúdo* cujo significado só emerge quando a forma (material) e o conteúdo (social) são vistos em conjunto, dialeticamente, formando uma unidade. Isto significa dizer que o espaço não abrange somente aquilo que é concreto, ou seja, a sua forma; ele se constitui como campo de relações dialéticas, de tensões e embates permanentes, sendo, portanto, um elemento processual. O espaço é um sistema interdependente de formas (objetos) e ações sobre essas (conteúdo), no qual os objetos só podem ser compreendidos na relação com os homens. Nesse sentido, o espaço não é algo em si mesmo, um elemento externo ou mesmo um produto acabado, mas, ao contrário, ele é aquilo que os sujeitos produzem em relações concretas, circunscritas a um determinado contexto histórico-cultural.

Na geografia humanista de Yi- Fu Tuan (1980), encontramos uma interessante distinção entre as noções de espaço, ambiente e lugar com base no nível de significação atribuído a essas categorias espaciais. A ideia de espaço refere-se a sua potencialidade de ser significado por uma cultura, transformado em ambiente. Este, por sua vez, vivenciado por sujeitos que o percebem de modo singular, transformam-no em lugar. Dessa forma, não existe espaço neutro nem universal na medida em que ele está sempre disponível a significações que emergem através das experiências e vivências dos indivíduos.

Seguindo a perspectiva de Santos, no campo da Psicologia, Lev Vigotski (1935/2010) e Henri Wallon (1986) apontam para a necessidade de conceber o espaço numa dimensão dialética, ou seja, espaço e pessoa não se opõem; eles se constituem na relação de interdependência. No texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski adverte que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático; ao contrário, ele se modifica em cada momento da vida

da criança. Para ela o ambiente é o seu mundo, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme suas experiências cotidianas.

Na mesma direção, Wallon chama a atenção para a mudança do sentido do meio para a pessoa dependendo do seu estado afetivo e motivações em cada idade e contexto cultural. Nesse sentido, as crianças sempre estão ressignificando os espaços que lhes são ofertados, mesmo aqueles que nós, adultos, qualificamos como adequados e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento ou aqueles que julgamos precários e inadequados para a infância. Cada sujeito produz o seu espaço, isto é, constrói sentidos particulares sobre o espaço a partir dos significados que a cultura lhe oferece. Em outras palavras, o ser humano, ao afetar e ser afetado pelos diferentes ambientes, ele cria espaços próprios, únicos, singulares e inéditos.

Partimos do pressuposto de que a relação entre ambiente e pessoa não ocorre de modo direto, mas, sobretudo, ela é mediada por significados e sentidos construídos histórica e socialmente. Nessa direção, adotamos um olhar histórico-cultural para o espaço pautado nas ideias de Lev Vigotski, que considera o meio (espaço/ambiente) um elemento fortemente vinculado ao desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2010). Esse autor destaca a necessidade de concebermos o espaço numa dimensão histórica, dialética e relacional na qual espaço e pessoa sejam entendidos como elementos interdependentes, isto é, um não tem sentido sem o outro.

Este estudo discute os modos como os aspectos físicos dos ambientes para bebês são organizados a partir de uma pesquisa-intervenção num berçário de creche do município do Rio de Janeiro. Foram questões de estudo: *Quais espaços os adultos têm oferecido aos bebês? Qual a participação dos bebês na organização desses ambientes? Como os bebês têm interagido com esses ambientes? Quais estratégias os bebês têm utilizado para se apropriarem desses espaços e os transformarem em lugar?* Entendemos que esta pesquisa pode contribuir para ampliar o debate sobre o planejamento e a organização de ambientes para os bebês em creches, especialmente com diretores, coordenadores e educadores de creche.

2.MÉTODOS

Nosso objetivo foi conhecer os significados do espaço na prática pedagógica dos educadores do Berçário I e os efeitos da pesquisa-intervenção na transformação desse ambiente.

O estudo foi conduzido numa creche institucional da cidade do Rio de Janeiro, que atendia a filhos de servidores públicos municipais com idades entre zero e seis anos, em 2008.

Funcionava em período integral (7 às 19 horas), de segunda a sexta-feira. A instituição possuía três salas de berçários e quatro de maternal.

Participaram do estudo todos os educadores e todas as crianças do Berçário I 60, ou seja, oito educadores (um homem e sete mulheres) e 24 bebês (14 meninas e 10 meninos), com idades inicialmente entre 4-16 meses (fevereiro) e 14-24 meses no final (dezembro) da pesquisa de campo.

Em todo o percurso metodológico, procuramos discutir com os educadores as etapas da pesquisa convidando-os a propor diferentes situações espaciais as quais seriam, posteriormente, fotografadas e analisadas. A pesquisa assumiu, assim, um viés *colaborativo* (SCHAPPER, SILVA, 2010) na medida em que os educadores investigaram as suas próprias ações, e caracterizou-se como *interventiva* visto que a relação do pesquisador com o objeto de estudo orientou os caminhos da pesquisa, tornando-se, portando, uma produção de todos os sujeitos envolvidos (ROCHA, AGUIAR, 2003).

A produção dos dados foi feita por meio da observação participante, das *sessões reflexivas* e da fotografia. Os materiais utilizados foram: uma câmera digital, o diário de bordo da pesquisadora e o de uma bolsista de iniciação científica.

Os registros observacionais foram coerentes com a referência teórica adotada e com a preocupação de entender as relações das crianças e dos educadores com o espaço/ambiente. Desta forma, eles foram feitos pela pesquisadora e por uma bolsista, durante 30 minutos, nos períodos da manhã e tarde, nas segundas, terças e quintas-feiras, entre os meses de fevereiro e dezembro de 2008. Esses registros preconizaram os arranjos espaciais e as relações que os bebês estabeleciam com os mesmos bem como as intervenções dos educadores nas suas ações e nos aspectos físicos do ambiente.

Segundo Szundy (2005, p.90), “as sessões reflexivas são contextos de criação de oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo e se caracterizam como sessões de discussão”. Aqui, denominamos sessões reflexivas as discussões reflexivas que realizamos com os educadores entre os meses de julho a dezembro. Realizamos quatro sessões reflexivas com o grupo de educadores, nas quais foram abordados os seguintes temas: escolha do brinquedo de grandes dimensões; a utilização dos cestos de vime; a organização dos ambientes; e a transformação dos ambientes da creche (análise de fotos da sala produzidas em 2004, 2006, inserção de 2008 e julho de 2008).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa primeira intervenção foi oferecer aos educadores duas almofadas temáticas para que eles as integrassem no ambiente. Como resultado, os bebês utilizaram as almofadas como estruturadores móveis, deslocando-os de cima dos colchonetes e das áreas próximas das paredes (onde eram geralmente colocadas pelos educadores) para outras áreas da sala, como o centro da sala. As almofadas propiciaram a exploração e a permanência das crianças em áreas de baixa definição espacial, como a zona 0 (zonas de circulação interna) (LEGENDRE, 1987), que abrange os espaços vazios da sala.

Em junho, uma significativa mudança espacial foi realizada no Berçário I: bandeirinhas e cordões de folhas de revista feitos pelos educadores foram presos no teto; os berços foram divididos em dois grupos, formando uma zona circunscrita. Três berços foram utilizados para guardar brinquedos, livros e pertences dos educadores. Também, o painel de figuras humanas foi substituído por um painel com as fotos das crianças e suas famílias.

Percebemos a sensibilidade dos educadores em retirar o painel de figuras humanas e de substituí-lo por outro com fotos das famílias, chamando a atenção das crianças. Para a produção do novo painel, os educadores solicitaram às famílias as fotos, o que, de alguma forma, nos pareceu ser um movimento interessante de aproximação entre as duas instituições. Tendo em vista que a família é considerada o porto seguro das crianças (MINUCHIN, 1982), a criação deste painel ofereceu suporte afetivo para melhor exploração e apropriação do ambiente pelos bebês.

Realizamos a primeira sessão reflexiva para discutir possibilidades de ampliar o grau de estruturação da sala. Levamos encartes de brinquedos de grandes dimensões para crianças pequenas e os entregamos ao grupo. As educadoras selecionaram alguns brinquedos os quais avaliaram ser interessantes para os bebês por propiciarem várias formas de exploração sensorial e de movimentos. Elas escolheram dois brinquedos espumados de grandes dimensões, formados por módulos. Após algumas reflexões sobre as possibilidades de uso dos brinquedos, as educadoras perceberam que eles poderiam favorecer a interação dos bebês ao serem arranjados de modo a delimitarem zonas circunscritas deixando mais livres para atender àqueles que precisassem de sua ajuda.

A questão da organização do ambiente *para* a criança nos remete a outra questão complementar: a problemática do ambiente *para* o educador. De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 74) o trabalho pedagógico “deve ter como meta a co-habitação” onde as necessidades de crianças e adultos precisam ser respeitadas. Na sessão reflexiva anterior, as educadoras

relataram a necessidade de terem um lugar específico para organizar seus próprios materiais de trabalho, pois o armário era muito pequeno e precário.

Com o intuito de levá-las a refletir sobre os seus próprios espaços, entregamos ao grupo um conjunto com sete cestos de vime de diferentes tamanhos (quatro com tampa e três sem tampa), e depois discutimos as possibilidades de uso que elas criaram na segunda sessão reflexiva. De modo geral, as educadoras usaram os cestos para guardar diferentes objetos de acordo com a sua função. A partir da introdução desses objetos, algumas mudanças no ambiente puderam ser verificadas: três cestos foram colocados em cima da mesa e outro menor, em cima do armário, que foi deslocado para a parede ao lado, ficando embaixo da janela e ao lado da mesa. Um cesto sem tampa foi utilizado para guardar brinquedos pequenos e foi colocado dentro de um berço que continha outros brinquedos. O restante dos cestos ficou em um berço para ser utilizado posteriormente. O fato de as educadoras alterarem a posição do armário para perto da mesa talvez reflita o desejo de ampliá-lo para melhor organizar o material de trabalho. Neste caso, a mesa e os cestos funcionaram como um anexo do armário.

Percebemos que a introdução de um novo elemento na sala provocou mudanças de relações entre pessoas e delas com os outros objetos. Recuperando as ideias de Santos (1997) sobre a dialética entre a configuração territorial ou geográfica e a dinâmica social, esta nova configuração do ambiente reforçou a potência da zona circunscrita formada pela mesa encostada na parede, visto que o fechamento de mais um lado foi materializado com a lateral do armário. Se, anteriormente, esta área já era utilizada pelas crianças, agora, ela ampliava as possibilidades não só de procura pelo local, mas também sua permanência nele.

Seguindo a ideia das almofadas temáticas e dos brinquedos espumados, que ainda não tinham sido introduzidos no ambiente, as educadoras levaram para a sala alguns blocos de espuma de grandes dimensões, que estavam numa sala de crianças maiores, e incentivaram os bebês a brincarem de modos diversos, no centro da sala.

Outro aspecto interessante que emergiu de nossas discussões foi a confecção de alguns brinquedos pelas educadoras do Berçário I usando garrafas pet com tintas coloridas, que foram espalhadas pela sala, convidando os bebês a engatinharem ou caminharem na sua direção. Percebemos que os brinquedos começaram a ser organizados em áreas anteriormente vazias ocupando principalmente a área central. Essa transformação espacial provocou a distribuição mais equânime das crianças pela sala, além de serem observados deslocamentos outros, como apresentamos nos registros feitos no diário de bordo de 25/08/2008:

- I. andava por toda a sala, apontando para todos os móveis, brinquedos e figuras nas paredes; falava muito cada vez que apontava para algum lugar.
- M. andou por toda a sala e não procurava a presença de nenhum adulto, também não procurava a presença de nenhuma outra criança. A menina brincou com o andador, até que descobriu que podia ficar entre o armário do material das educadoras e a parede.
- M.S. tirava os bebês conforto e os arrastava por todo o espaço. I, A. J., M. So. E N. imitaram a amiga, e logo os objetos estavam espalhados por toda a sala; eles se sentavam e imitavam as educadoras, sacudindo o bebê conforto como se ninassem uns aos outros.

No primeiro registro, vimos que a estruturação do ambiente através do mobiliário, dos brinquedos e painéis, além de propiciar a exploração de diferentes áreas do ambiente, favoreceu jogos de linguagem, isto é, o exercício da oralidade e do pensamento.

Durante o dia de Centro de Estudos, realizamos a terceira sessão reflexiva, que abordou a questão do arranjo espacial da sala. Pedimos que o grupo representasse graficamente como a sala estava organizada e que explicasse a localização dos elementos espaciais (mobiliário, brinquedos e demais objetos). De um modo geral, as educadoras preencheram os contornos das salas estruturados e deixaram o centro vazio, por acreditarem que a criança pequena precisa de espaço para se movimentar, e que esse deve estar seguro. Explicaram que os berços foram organizados um do lado do outro junto às paredes para oferecer espaço amplo no centro da sala para as crianças poderem brincar e se locomover melhor. Os colchonetes foram arrumados próximos do espelho para propiciar às crianças brincadeiras com a sua imagem e com a dos adultos. Discutimos o que seria, então, um espaço seguro, e se não poderíamos conciliar segurança com desafio. Questionamos o quanto seria interessante inserir alguns elementos espaciais no centro da sala para que as crianças tivessem desafios seguros naquela área, como tapetes emborrachados. Esta proposta possibilitou que as educadoras pensassem o arranjo espacial que tinham construído favorecendo o planejamento de outros mais interessantes à prática pedagógica.

A introdução dos brinquedos de grandes dimensões na sala ocorreu em quatro etapas consecutivas: (i) A utilização dos brinquedos como um só – o *Brinquedão* - montados sobre o chão; (ii) A utilização dos brinquedos em módulos separados; (iii) A utilização do *Brinquedão* montado sobre os colchonetes; e (iv) A utilização do *Brinquedão* montado sobre um tapete emborrachado. Esse processo, no entanto, não ocorreu isento de conflitos, tensões e insegurança por parte dos adultos (educadoras e pesquisadora) e bebês.

A introdução de brinquedos coloridos, cheios de desafios e de possibilidades de brincadeiras e estruturadores do espaço chamou logo a atenção dos bebês, como geralmente

acontece quando apresentamos uma novidade. As educadoras, no entanto, ficaram preocupadas que o contato dos bebês com os brinquedos pudesse trazer consequências negativas, pois, todos queriam brincar com o *Brinquedão* ao mesmo tempo. Isto deixou o grupo de educadoras tenso fazendo com que elas permanecessem o tempo todo por perto dos bebês e direcionando suas ações na tentativa de evitar conflitos e machucados, seja por mordidas ou quedas. Durante alguns dias, elas se recusaram a montar o *Brinquedão* e justificavam a decisão dizendo que ele era *perigoso para os bebês*. Então, elas resolveram desmontar o *Brinquedão* e arrumá-lo em módulos separados. Como consequência, os bebês brincaram mais sentados explorando o zíper dos módulos, empilhando-os e arrastando-os.

Conversamos com as educadoras a respeito da extinção do *Brinquedão*, que, afinal, tinha sido criado pelo grupo, e, juntas, encontramos uma solução de recuperá-lo: montar o *Brinquedão* sobre os colchonetes. Isto fez com que elas ficassem mais tranquilas temporariamente, pois ao se deslocar os colchonetes do canto da brincadeira para dar suporte ao *Brinquedão*, a área ficara desfalcada. Então, elas lembraram que haviam módulos de tapete emborrachado guardados no almoxarifado. Eles foram arrumados como superfície para a montagem do *Brinquedão*, o que fez com que as educadoras se sentissem mais seguras de seu uso pelos bebês.

Realmente os bebês brincaram mais livremente quando o brinquedo se encontrava montado sobre uma superfície macia. Podemos dizer que este é um bom exemplo de se organizar um ambiente seguro e desafiador onde e com o qual crianças pequenas possam agir autonomamente.

No início do mês de outubro, mais da metade dos educadores saíram da creche por razão do convênio. No Berçário I, somente uma educadora permaneceu e um educador foi introduzido no grupo. A mudança no ambiente social provocou alterações também no ambiente físico, especialmente a retirada de vários berços da sala e o rearranjo dos cinco que lá restaram, que assumiram novas funções: um foi destinado a guardar as mochilas dos bebês; outros dois transformaram-se em trocadores de fralda e os dois últimos foram usados para guardar os brinquedos e as bolsas dos educadores. A quantidade de bebês-conforto também foi diminuída e eles foram arrumados entre os berços.

Além dessas mudanças, novos objetos passaram a compor ambiente, como foi o caso do tapete emborrachado e de uma piscina inflável, doada à creche por uma mãe. O tapete era arrumado de diferentes formas e em diferentes locais da sala, mas, geralmente, ele ficava encostado em paredes. A piscina era colocada no centro, mas os bebês levavam-na para outras

áreas. Por ser um brinquedo leve, ele favorecia o seu deslocamento por crianças muito pequenas sem lhes causar perigo.

Seguindo o registro fotográfico, inicialmente proposto pela pesquisadora, os educadores fotografaram os bebês em momentos diferentes do dia e prenderam as fotos no chão dando um novo sentido àquele local. Desse modo, os bebês podiam tocar nas fotos não só com as mãos, como faziam no painel, mas também com os pés ou outras partes do corpo, apropriando-se desse espaço.

Na última sessão reflexiva, apresentamos para o grupo de educadores várias fotos das salas dos berçários da creche em períodos diversos, fornecidas pela diretora: (i) 2004 (fundação da creche). (ii) 2006 (entrada do grupo de pesquisa na creche); (iii) 2008 (inserção) e 2008 (julho). Pedimos aos educadores para analisarem as fotos enfocando as transformações físicas dos ambientes e relacionando-as às práticas educativas na creche.

Em relação às fotos que foram feitas em 2004, eles destacaram a escassez de brinquedos e mobílias nas salas dos berçários, comparando esses ambientes com depósito de crianças. Para eles, os ambientes transmitiam tristeza e ausência de proposta pedagógica, pois as paredes estavam sem nenhum estímulo para as crianças (figuras, desenhos, *trabalhinhos* etc.). Percebemos que a intencionalidade pedagógica estava associada à escolarização precoce das crianças, preparando-as para o ingresso na escola. Os educadores ficaram impressionados com o uso coletivo dos colchões que, para eles, significava desprezo pela individualidade de cada criança. As fotos de 2006 foram percebidas pelos educadores como um avanço da creche em relação à estruturação espacial dos berçários, pois as paredes já apresentavam enfeites e cada criança tinha o seu colchonete para descansar. Também, os educadores destacaram a presença de brinquedos e mobiliário para guardar o material pedagógico (ainda que em condições precárias). Para eles, o desenho feito pelas crianças, preso no armário, na altura delas, expressava a preocupação dos educadores em marcar a creche como um espaço de educação. Os ambientes apresentados nas fotos da inserção de 2008 foram elogiados, porque refletiam a sensação de acolhimento e aconchego, fundamentais para receber as crianças novas e suas famílias. Contudo, os educadores perceberam que as salas ainda não estavam com a *cara das crianças*, pois os painéis eram produção exclusiva dos adultos. Discutimos o quanto é importante estar atento às crianças reais, isto é, com as quais trabalhamos, pois elas precisam ser reconhecidas como coconstrutoras dos ambientes que frequentam. Por fim, os educadores relacionaram as transformações dos ambientes que aparecem nas fotos feitas em julho de 2008 aos efeitos de nosso estudo, ou seja, as mudanças foram percebidas como fruto de um novo olhar

deles sobre o espaço o qual a pesquisa lhes tinha proporcionado. Eles também relataram que se sentiam mais fortalecidos e confiantes para organizar os ambientes de trabalho.

Concordamos com os educadores quando eles disseram que as primeiras fotos, as de 2004, expressavam a tendência assistencialista de atendimento às crianças pequenas, sendo a creche vista como um lugar destinado exclusivamente para guardá-las (CIVILETTI, 1988) ou que refletia a pedagogia da submissão (KUHLMANN JR., 1998). Já as fotos de 2006 apresentavam alguns elementos pedagógicos, refletindo a tendência educacional da creche, apesar de apresentar marcas do modelo escolar. Se compararmos as fotos produzidas em 2006 com as de 2008, verificamos que a creche estava procurando articular o cuidado com a educação, como orientam os documentos citados anteriormente. Embora várias transformações espaciais tenham ocorrido entre os anos de 2006 e 2008, os problemas com a mobília danificada e a pouca quantidade de brinquedos ainda era presente.

Resumindo, o estudo revelou que os educadores, apesar de relatarem que concebem o espaço/ambiente como um aliado às práticas de cuidado/educação na creche e que merece ser tratado com mais atenção, na prática, não se preocupam muito em organizá-los criticamente. Inicialmente, eles entendiam que o espaço se constituía num elemento pedagógico segundo o modelo escolar. No berçário que atendia às crianças menores, o ambiente tinha sido organizado enfocando o cuidado e segmentando-o da educação ou sob a ótica da pedagogia da submissão (KUHLMANN JR., 1998). Nos outros berçários, os ambientes apresentavam vários marcadores espaciais escolares, tais como “chamadinha” e “janelinha do tempo”.

A partir das intervenções, via ações colaborativas, os educadores puderam ressignificar suas práticas de organização dos ambientes no sentido de potencializar os elementos espaciais dos ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a experiência de uma pesquisa-intervenção sobre organização espacial realizada no contexto de formação em serviço de educadores de creche. A pesquisa procurou envolver os educadores no processo de reflexão crítica e problematização de práticas habituais, e na construção coletiva de respostas para responder aos desafios cotidianos.

Acreditamos na potência deste estudo na melhoria da qualidade da educação de bebês e crianças pequenas e que o uso desta metodologia, da qual os educadores participaram

colaborativamente, possa auxiliar no processo de formação em serviço desses profissionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E.. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.67-79

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** (Vol. 1) Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

_____. Resolução 01, de 07 de abril de 1999 - institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União.** Brasília, 13 de abr. Seção 1, p.18. 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal nº 10172 de 9 de jan, de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 22.09.2006

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de Creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CIVILETTI, M.V.P. **A creche e o nascimento da nova maternidade.** Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITA, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

KUHLMANN, Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 5-18, 2000.

LEGENDRE. A. Appropriation par lês enfants de l"environnement architectural. **Enfance**, Paris, n. 3, p.389-395, 1983.

_____. Effect de transformations de l'espace d'activites sur les echanges sociaux de jeunes enfants o creche. **Psicologie Française**, Paris, v. 32, n.1/2, p.31-43, 1987.

MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (Orgs.) **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MINUCHIN, S. **Família, Funcionamento e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 1982.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

_____. O espaço geográfico, um híbrido. In: _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 72-88.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. (Orgs.) **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SCHAPPER, I. ; SILVA, L. S. P. Ação colaborativa na creche : compartilhando sentidos e significados. In : SILVA, L. S. P ; LOPES, J. J. M. (Org.) **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói : Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SZUNDY, P. T. C. A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. 232f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.

TUAN, Y-FU. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

AUTOFORMAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA: EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Patricia Romão – Sec. Educ.Sorocaba- pferreira@ Sorocaba.sp.gov.br

Waldirene Malagrine Monteiro – Sec. Educ. Sorocaba- wamonteiro@sorocaba.sp.gov.br

1-INTRODUÇÃO

As questões que trazemos sobre formação continuada de professores e *autoformação* foram sendo amadurecidas ao longo do ano de 2014, com as ações formativas oportunizadas aos profissionais da educação, por meio do *Programa Escola da Escola* – Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, que tem por finalidade promover a formação continuada, nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica.

Possui como eixo central, a elaboração de estratégias formativas ofertadas aos profissionais da educação, articuladas ao desenvolvimento profissional, ao cotidiano escolar e às instituições de ensino superior, nas modalidades presenciais e à distância.

A estratégia organizativa do Programa consolida-se na criação de espaços de discussão, pesquisa e inovação, em consonância com as diretrizes da Secretaria da Educação, tendo como premissa os profissionais como sujeitos de sua formação e a iniciativa em reafirmar a interface cultura/sociedade.

O conceito central na elaboração de estratégias formativas do *Programa Escola da Escola* é o de *autoformação*, ou seja, espaço de investimento próprio do sujeito em si mesmo e na sua formação. Porém, antes de abirmos espaço para essa discussão, será preciso fazer uma breve análise do termo “formação continuada” e dos saberes docentes que envolvem os processos de profissionalização docente.

2.METODOLOGIA

Na última década, a formação continuada de professores entrou na pauta mundial (GATTI, 2008), principalmente, por causa de dois movimentos: as pressões do mundo do trabalho, que ao longo do tempo vêm se estruturando com novas configurações. Quer seja num modelo

informatizado atrelado ao valor do conhecimento, como também, na constatação de baixos desempenhos escolares constatados pelos sistemas de ensino.

Dessa forma, e diante de impasses e contradições, inserem-se dinamicamente às políticas públicas, outras formas de condução de reformas curriculares e de mudanças relacionadas, sobretudo na formação docente.

Ao sinalizar as transformações ocorridas nessa dinâmica educacional e sobre o desafio da superação de modelos de formação compensatórios, a outras possibilidades que imprimem a inovação do conhecimento, são disparados novos debates internacionais acerca do aprimoramento, renovações e ações formativas que valorizassem a criatividade pessoal, assim como a grupos de profissionais que articulam suas produções científicas, técnicas e culturais, a essa nova configuração.

Diante da possibilidade de ampliação das fronteiras, da compreensão e extensão do que somos e fazemos, e da intrincada rede de relações formativas que ocorrem em múltiplos espaços e tempos, percebe-se o quanto complexo e desafiador é o mergulho diante das subjetividades que abarcam a constituição da profissionalidade docente.

O conceito de profissionalidade defendido por Sacristán (1999, p. 65) que define como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” e considera os conhecimentos docentes em constante (re)elaboração em função do momento histórico e da realidade social.

Nas últimas duas décadas do século XX, uma importante contribuição do movimento pela profissionalização do ensino foi, sem dúvida, o surgimento de um novo paradigma que caracteriza a profissão docente, o reconhecimento do professor como aquele que produz saberes e reflete sobre eles.

Desse modo, segundo (MONTEIRO, 2015, p.53) ampliaram-se:

as discussões e estudos em torno do conhecimento e dos saberes docentes, como elementos legitimadores da profissão docente, assim como sua relação e compreensão de que aqueles professores que supostamente sabem mais, ensinam melhor. Entretanto, essa afirmação, ainda que de forma simplista, desencadeou muitas ações relacionadas à melhoria educacional, sobretudo no que tange a produção de pesquisas, sobre o que sabe o professor e o que deveria saber para que a prática educativa oportunizasse aprendizagens significativas.

Dessa premissa, surge uma diversidade de concepções sobre a formação docente que inclui, nos debates acadêmicos, variadas imagens sobre o conhecimento, a prática profissional e a relação entre eles, assim como os contextos sociais, intelectuais, organizacionais que permeiam a formação dos professores.

Na busca da dinâmica educativa autonomizante e de suas complexidades que emergem num processo de libertação socioeducativa, segundo esse autor, o processo formativo não exige as relações heteronômicas, ou seja, advindas da relação entre dois, portanto dialógica, longa e desafiadora. Já o conceito da ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura.

Warschauer (2001, p.130), apoiada nos estudos desenvolvidos por Pineau, aponta cinco correntes complementares do conceito de autoformação, a saber: a *autoformação integral*, a *autoformação existencial*, a *autoformação educativa*, a *autoformação social* e a *autoformação cognitiva*.

No que concerne a *autoformação integral*, há um retorno aos princípios da autodidaxia, cuja aprendizagem se configura no distanciamento das instituições formais de ensino “esta corrente liga-se a muitas noções e práticas conexas: formação experiencial, práticas de auto documentação, projeto de aprendizagem autônoma” (op. citp.130).

A *autoformação existencial*, advinda dos estudos de Pineau, considera a “formação de si para si”, ou seja, produzir a vida atrelada a ideia da formação permanente e existencial (Courtois,1995), numa perspectiva holística e crítica, perpassando os meios de vida do sujeito.

No que diz respeito à *autoformação educativa*, na busca da facilitação da aprendizagem autônoma, destaca-se um conjunto de práticas pedagógicas, considerando recursos e instrumentos com objetivo educativo, onde pressupõe participação e autonomização dos sujeitos aprendentes, entre eles: “os ateliês pedagógicos personalizados, centro de recursos, ensino à distancia, etc.”

A *autoformação social*, refere-se à autoformação cooperativa, onde a aprendizagem ocorre por meio de ações integradas aos grupos sociais a que se inserem (trabalho, cidade, lazer, etc.).

No que tange à autoformação cognitiva, “reúne diferentes concepções de mecanismos psicológicos presentes na aprendizagem autônoma” (op.cit. p.131). Consideram-se a metacognição e a autonomização diante do aprender.

Para Warschauer (2001, p.132), “o termo autoformação permanece de difícil precisão, em razão de sua complexidade e da multiplicidade de relações entre as diversas perspectivas

conceituais e metodológicas”, o que de certa forma potencializa a ação formadora por meio do aprender por si mesmo.

Entretanto, além disso, Zeichner (1993) ressalta a importância dos processos formativos considerar espaços onde o professor possa assumir uma atitude reflexiva considerando os contextos reais em que o ensino acontece. Para Nóvoa (1997, p.25) “Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, faz-se necessário processos formativos que garantam ao professor ser agente da construção e gerente da sua própria aprendizagem (PAIVA, 2008). Para tanto, a discussão pautou-se, a partir da segunda metade da década de 90, na questão do Desenvolvimento Profissional Docente.

Para Paiva (2008), a formação nessa perspectiva é um movimento de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos, enquanto que para o desenvolvimento profissional o movimento é de dentro para fora, considerando o professor um sujeito autônomo e responsável por seus saberes.

Ao assumir tal concepção, para (FERREIRA, 2105, p. 42)

a formação docente não pode mais basear-se no que o professor não sabe, mas aliar teoria e prática num movimento onde ele possa construir conhecimentos ao longo de sua carreira, principalmente pelos saberes construídos sobre sua prática. Ao mesmo tempo, a prática docente implica em tomada de decisão, escolhas e intervenções que possibilitam uma prática educativa humanizadora e promotora de desenvolvimento harmônico dos sujeitos.

A existência de saberes específicos que caracterizam a docência como profissão, insere-se nas discussões sobre formação docente, sobretudo nas pesquisas interessadas em compreender o trabalho docente como um processo reflexivo e o professor como um profissional que constrói em sua prática os saberes que a irão conduzir e assim, podem assumir a intencionalidade do fazer educativo (Zeichner (1993), Gauthier (1998), Tardif (2002) e Cochram Smith e Lythe (2002) .

Em seus escritos, Tardif (2002), entende o saber docente como plural em “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências e as habilidades (ou aptidões) e as atitudes”, afirmando ainda que “esses saberes são considerados, em nossa sociedade, suficientemente úteis ou importantes para serem objetos de institucionalização”. O mesmo autor

ainda descreve esses saberes em: curricular, disciplinar, da formação profissional, experiencial e cultural que, em linhas gerais, seriam:

- O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares;
- O saber disciplinar, constituído pelo conteúdo de matérias ensinadas na escola;
- O saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou continuada;
- O saber experiencial que se refere, especificamente , ao desenvolvido na prática da profissão;
- E o saber cultural, que se desenvolve na trajetória de vida e na participação em determinada cultura.

Esta *pluridimensionalidade* do saberes docentes é defendida por Tardif e Gauthier (1996, p.11) como “um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.”

A articulação das diversas formas de saberes está relacionada, segundo Rios (2003), ao saber fazer bem, ao compromisso, ao diálogo, à reflexão crítica permanente, em um movimento dinâmico e dialético. Assim, é possível, de acordo com Shön (apud PIMENTA, 2000), identificar a relação entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O autor ainda destaca o movimento cíclico entre o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, como forma metodológica que constitui a identidade docente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Norteados por este entendimento, os processos de autoformação propostos pelo *Programa Escola da Escola* configuram-se como algo inacabado, em transformação, mas acima de tudo como um processo valorativo das expectativas e necessidades daquele que se forma.

Isso acentua a ideia de NÓVOA (1988, p.116), quando diz “[...] que o processo de autoformação significa que o aprendente é o ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação.”

Compreender a Formação Continuada, na perspectiva da *autoformação*, significa oportunizar espaços para que haja investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua

formação. Desse modo, as estratégias formativas do *Programa Escola da Escola* afastam o conceito de formação como suprimento e compensação. Essas estratégias formativas primam pelo aprimoramento profissional e pela (res) significação dos saberes docentes.

O espaço proposto pelo Programa Escola da Escola é concebido como um espaço de produção e socialização de conhecimentos a respeito da profissão docente e, desse modo, as oportunidades formativas do Programa acontecem fora do horário de trabalho e por meio de convite. Nesse formato, os cursos foram articulados pela Secretaria da Educação de modo a fomentar as discussões relacionados aos temas apontados pelos professores dos diversos segmentos e de suas necessidades formativas referentes à prática educativa.

Importante ressaltar que o planejamento, para atender a demanda formativa, foi realizado em parceria com as Universidades e Instituições de Ensino Superior, estabelecendo, assim, uma estratégia formativa que compreende os contextos escolares e o desenvolvimento profissional docente.

Em diálogo com Pimenta, essa perspectiva:

tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, P. 528)

Para isso, na configuração do *Programa Escola da Escola*, inserem-se 4 (quatro) projetos a saber : (a) *ENCONTRO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – EPED* : Tem como finalidade incentivar a socialização, a disseminação e a divulgação dos trabalhos realizados pelos profissionais da educação da rede de ensino municipal, anualmente . Esses trabalhos e os resultados do encontro serão publicados nos anais do evento; (b).*REDE DE SABERES*: Promover a participação dos profissionais da educação em: congressos, seminários, simpósios educacionais; visitas às instituições que realizam “boas práticas”, com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional, por meio da interação com outras realidades educacionais, da criação de grupos colaborativos e do incentivo à produção de conhecimento; (c) *OFERTA LIVRE DE CURSOS*: Divulgar e articular a oferta de cursos de extensão e especialização aos profissionais da educação, em consonância com as diretrizes da secretaria, por meio das

modalidades presenciais e a distância; (d) **INSERÇÃO À DOCÊNCIA**: Criar estratégias formativas que apoiem e acompanhem os professores iniciantes na execução de suas atividades docentes e, também, que os envolvam em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto formativo, pretende-se oportunizar o debate sobre *autoformação*, como Política Pública, inserido em um Programa de Formação Continuada no município de Sorocaba.

No intuito de ampliar o conceito de Formação Continuada, que possui bases históricas atreladas às condições emergências da sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, bem como nas dificuldades relacionadas ao cotidiano dos profissionais da educação, o Programa Escola da Escola, como iniciativa do sistema público, imprimi uma concepção de formação continuada que valoriza os sujeitos, sua trajetória profissional, as questões da prática educativa, a pesquisa e o aprimoramento dos saberes docentes.

REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLER, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, DC, v. 24, n. 1, p. 251-307, Jan. 1999.

FERREIRA, Patrícia Romão. **(Res) significação dos saberes docentes para educação infantil, a partir do diálogo com a Etnomatemática**. 120 f: 30 cm. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 N. 37- Jan/abril. 2008 .Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2015.

MONTEIRO, Waldirene Malagrine. **Imagens de si:** das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2015.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.) (1988): **O método (auto)biográfico e a formação.** Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997

PAIVA, M. A. V. O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-112

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

_____. E. MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2011.

SACRISTÁN, J. **O currículo** : uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WASCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993

TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Mirela F. Medeiros Telles- Secretaria Estadual de Educação- mirela.mdrs@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) no espaço escolar, neste trabalho, parte do princípio que a educação em si já pressupõe um ato comunicacional, como explica Soares (2000, p.19) “nesse contexto a comunicação é vista como um componente do processo educativo”. Para Pretto e Ferreira (2007), Paulo Freire foi o primeiro educador brasileiro a perceber e explicitar a relação entre educação e comunicação ao conceber os processos educativos como processos dialógicos, opondo-se ao modelo unidirecional de comunicação da educação bancária.

Nesta linha de análise, a discussão proposta neste trabalho situa-se na maneira que as relações na escola podem ser modificadas ou potencializadas a partir de meios de comunicação. Kaplún (1999) denomina esse processo de “comunicação educativa” que tem por objetivo fornecer à educação métodos e procedimentos para formação da competência comunicativa.

Abordaremos essa questão de “educar pela comunicação” (SOARES, 2000, p. 20) com uma proposta de ressituar a televisão do ponto de vista da formação dos professores. Dentre os diferentes meios de comunicação, a televisão foi escolhida pois é um dos meios que teve suas características alteradas pelos avanços na tecnologia, passando de um modelo analógico para digital. Na televisão no modelo analógico há um movimento de comunicação unidirecional, com dois polos: o da emissão e recepção. Com a tecnologia digital a produção para televisão foi ampliada, os recursos tecnológicos permitem que mais pessoas possam produzir conteúdo e socializá-lo.

Sobre televisão não fazemos referência apenas a televisão comercial aberta, das “emissoras comerciais e do uso da linguagem audiovisual a serviço do lucro e da audiência, ditando padrões de linguagem também para as emissoras públicas e educativas” (SOUZA, 2005, p. 99), pois esse formato de vinculação da linguagem audiovisual, apesar de ser o mais conhecido não é o único “na verdade, não há uma única forma de produzir narrativas audiovisuais nem um único gosto possível, mas sim a predominância do modelo de incitação ao consumo” (SOUZA, 2005, p.99).

A televisão é considerada enquanto meio que vincula uma linguagem própria que pode ser usada com diferentes possibilidades. Para Pretto e Ferreira (2007, p. 5) a tecnologia digital na televisão acarreta a formulação de “novas educações”, onde “[...] novas linguagens e novas formas de sociabilidades serão construídas por meio de relações horizontais em espaços dialógicos que priorizem a formação para o exercício da cidadania” intensificando a interação de professores e alunos, tornando-os “autores e coautores de culturas e conhecimentos”

A interatividade da televisão digital depende de um canal de retorno que permita a comunicação bidirecional. Interessa-nos viabilizar nesse trabalho a interatividade no sentido proposto por Crocomo (2004). Para o autor a viabilidade técnica para a bidirecionalidade permite, mas não garante a interação. O autor salienta que a interação só ocorre quando existe produção de conhecimentos, ou seja, quando o conteúdo televisivo “gera benefícios para comunidade” (CROCOMO 2004, p.135).

A televisão é abordada então, enquanto meio que possui linguagem e modos de produção de conteúdo específicos, como o vídeo, que podem ser incorporados ao processo formativo de professores em serviço, graças as possibilidades que a tecnologia digital oferece para produção e difusão de conteúdos em pequenas escalas, por qualquer sujeito, atendendo a uma demanda local que interessa aos seus participantes. Souza (2005, p.97) ressalta a importância de diferentes sujeitos também terem possibilidade de usar esse canal comunicativo para vincular representações próprias da sua realidade, produzindo suas próprias narrativas audiovisuais e torná-las visíveis para a comunidade e alerta para o fato de que “não serve qualquer narrativa, produzida de qualquer jeito, subordinada aos tradicionais critérios pedagógicos de controle e censura das pessoas dentro das escolas”.

Estratégia de formação docente continuada em serviço: um processo comunicativo mediado pela produção audiovisual.

A proposta de tornar os processos formativos contemporâneos não é somente pelas possibilidades técnicas dos meios digitais, mas pelo potencial que esses, usados dentro de uma proposta de formação docente, possuem para aprimorar as condições de desenvolvimento profissional dos professores, além de viabilizar que a representação da prática educativa por sujeitos que tradicionalmente não produziram conteúdos para televisão. Com a produção de vídeos “desmistifica-se a linguagem, o meio televisivo e a autoria social do discurso” (SOUZA, 2005, p.99).

Nessa proposta de formação os meios de comunicação são incorporados dentro de uma “racionalidade da relevância” (GÓMEZ, 2002, p. 14), tomados como “objeto de estudo e análise, proporcionando uma orientação específica para seu uso como tal e não somente como transmissor”. Nesta lógica, não basta modernizar os meios para formação docente se não se atualizarem a forma de conceber o trabalho do professor. Os recursos digitais de produção e vinculação de vídeos são potencialmente favoráveis à formação dos professores, mas seu uso vai depender da proposta formativa que sustenta as ações de formação na escola. Uma proposta de formação baseada nessa tecnologia terá maior aceitação por parte dos professores à medida que esses perceberem o quanto ela pode contribuir para o desenvolvimento profissional.

No entender de Baccega (2003) o sujeito imprime, no objeto que busca conhecer, os conhecimentos que constrói a respeito dele. Esses conhecimentos são representações do objeto e não correspondem diretamente às suas características, uma vez que “o objeto terá sempre outras facetas, que serão desvendadas em outros processos de conhecimento” (BACCEGA, 2003, p.18). As representações construídas pelos professores, sejam elas positivas ou negativas resultam da quantidade e da qualidade das oportunidades que lhe são oferecidas no espaço escolar de relação com a televisão.

É relevante pensar em ações na escola, considerando a formação como processo de comunicação, a partir das condições e da natureza do trabalho docente. A pedagogia da comunicação considera as tecnologias comunicacionais como, “prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, que o caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura. (PENTEADO, 1998, p.13).

Segundo Gauthier (2006) toda profissão passa pelo reconhecimento formal dos saberes específicos ao exercício das atividades que lhe são próprias, inclusive a docência. Para o autor a docência é um “ofício feito de saberes” de diferentes naturezas: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Dentre esses saberes o menos desenvolvido é o saber da ação pedagógica, os critérios que os professores utilizam nos momentos da aula, suas decisões e procedimentos não são socializados com o corpo docente, ficam sob um espécie de “jurisprudência particular” e assim não contribuem para a formação da identidade profissional do professor. O saber da ação pedagógica é resultante da socialização e validação dos saberes experienciais dos professores por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Essa tendência à organização individual do trabalho docente é, segundo Nóvoa (1999), um dos dilemas atuais da profissão, que tende a formas de organização individualistas e o trabalho do professor, fica restrito a sala e ao tempo de duração das aulas. Faz-se necessário um trabalho cooperativo e participativo, criando momentos e espaços para que o professor trabalhe pensando o trabalho, “isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação” (NÓVOA, 1999, p.24). A coletividade e a socialização são também dimensões do trabalho do professor, Gauthier (2006, p. 34) reconhece que a profissionalização do ensino tem, além da dimensão epistemológica, a dimensão política “no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém”.

A ampla gama de ações que a atividade profissional docente abarca demanda ações de formação inicial e contínua “na medida em que há um aumento das práticas e dos conhecimentos profissionais dos professores” (SACRISTÁN, 1999, p. 75). Esse panorama de instabilidade e de alta complexidade do trabalho docente torna propícia a proposta de ações locais de formação nas escolas que potencializem o trabalho coletivo, a troca e produção de conhecimentos como forma de afirmação da identidade profissional docente.

Nesse contexto a televisão não pode ser introduzida no trabalho dos professores como uma tarefa “a mais”, o que, diante desse quadro frágil e instável de identidade docente, em que eles se sentem absorvidos pelas mudanças sociais e ao mesmo tempo perdidos frente as diversas margens de ação colocadas pelo contexto atual, representaria mais um fator para acentuar o “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999), provocando um sentimento de impotência frente uma mudança necessária, porém impraticável por falta de condições estruturais e culturais.

Há que se considerar as condições dos professores enquanto sujeitos da prática pedagógica, para que no processo de formação contínua não se estabeleça entre os professores responsáveis pela formação e os professores que estão sendo formados, um ensino voltado a “extensão” (FREIRE, 1969). O termo extensão é utilizado por Freire (1969), fazendo alusão ao trabalho de extensão do agrônomo, como forma de designar um processo de transmissão de conhecimentos que desconsidera a realidade do sujeito, onde um sujeito ativo numa posição superior estende um conteúdo a um sujeito passivo em condição de inferioridade.

Na ação de extensão ocorre uma invasão cultural com a visão de mundo de que estende se sobrepondo a visão daqueles a quem o conteúdo é estendido. A prática do extensor consiste em fazer com que outros substituam os conhecimentos que eles tem pelos novos conhecimentos, a margem de qualquer consideração sobre a realidade na qual ele dirige sua ação.

A educação implica comunicação, diálogo entre pares, que compartilhando a mesma realidade constroem conhecimentos sobre ela e socializa os saberes. O conhecimento por sua vez necessita de uma presença curiosa do sujeito “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1969, p. 27).

Dessa maneira se objetivamos mudar as representações dos professores a respeito da televisão precisamos dar oportunidade a eles de interagirem com ela utilizando-a de forma a atender sua realidade e não propor uma utilização pronta e acabada, desconsiderando a especificidade do trabalho docente. Se ação formativa for centrada no meio pelo meio, sem abarcar o contexto onde está inserido e dos sujeitos envolvidos, o avanço tecnológico dos meios de comunicação continuarão a ocorrer de forma paralela aos avanços na educação, pois como salienta Freire (1969, p.13) “embora todo desenvolvimento seja modernização, nem toda a modernização é desenvolvimento”. O que deve ser qualificado é o uso social da televisão para que as mudanças não sejam só nos meios mas também nas mediações (MARTIN-BARBERO, 2001).

Para isso a proposta de formação dos professores precisa estar baseada em uma pedagogia, que segundo (PORTO, 2006, p.50), “estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos e seus contextos, considerando os meios de comunicação”, ocorrendo no espaço em que as relações acontecem, considerando as especificidades da ação pedagógica e as necessidades de produção e socialização de saberes para a reafirmação da identidade profissional. Nesse processo os professores são sujeitos ativos e reflexivos, em condições de analisar sua realidade e agir sobre ela.

Nessa perspectiva a comunicação via processos de produção de material audiovisual, pode ser um meio utilizado para otimizar e ampliar a socialização dos saberes específicos da ação pedagógica, possibilitando a conversão do saber pedagógico privado em saber público, concorrendo assim, para o desenvolvimento e reconhecimento da identidade profissional dos professores.

2.METODOLOGIA

A formação continuada dos professores ocorre no espaço escolar e pressupõe que o trabalho docente não se encerra no momento e no espaço em que a aula termina. Utilizaremos

um estudo de caso de uma situação de produção de vídeo como estratégia de formação de professores utilizado por um professor coordenador. O estudo de caso na educação tem uma função específica “deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria”. (ANDRÉ, 1984, p.53).

Selecionamos uma escola Estadual em que foi desenvolvido um trabalho com a produção de audiovisuais. O vídeo produzido na própria escola em parceria com professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP), professores coordenadores (PC) e um professor do 5ª ano que leciona na unidade escolar, foi utilizado em uma reunião de formação, aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). A fim de coletar dados que “apresentem as diferentes interpretações que diferentes indivíduos ou grupos desenvolvem sobre a mesma situação” (ANDRÉ, 1984, p.53), realizamos a gravação de duas entrevistas semiestruturadas compostas de 6 questões para a professora coordenadora e 5 questões para a professora que participou do processo de produção do vídeo. Aplicamos um questionário com 9 questões semiabertas para a PCNP e 5 questões para uma professora que participou do ATPC em que o vídeo foi socializado com a equipe docente.

As questões foram divididas em dois blocos: a parte técnica de produção do vídeo para demonstrar como foram as etapas da produção a e a parte pedagógica com questões sobre as implicações na prática docente e possível contribuição no desenvolvimento profissional. Os dados coletados são apresentados em forma de relato escrito, que “apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições” (ANDRÉ, 1984, p.52).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos envolvidos na ação não possuíam experiência anterior na produção de vídeos com a finalidade de formação de professores, as experiências que tiveram com filmagens foram só em momentos informais como registro de reuniões familiares, Martirani (1998) denomina as utilizações que requerem pouco domínio da linguagem audiovisual de vídeo processo.

Percebe-se que mesmo não possuindo a formação necessária para produção de conteúdo audiovisual, a professora, PC e PCNPS, trouxeram à tona alguns elementos que Baccega (2003) identifica como responsáveis pela “mediação organizativa” na interpretação do que aparece nos meios de comunicação. De acordo com a autora fazem parte da mediação organizativa as

escolhas que são realizadas pelos produtores no âmbito da produção, são elas: escolha da pauta, do ponto de vista da filmagem e da edição.

Na produção do vídeo na escola foi selecionada uma prática considerada como uma boa situação de aprendizagem como pauta. Tal escolha tem implicações no desenvolvimento dos professores pois, ao colocar uma perspectiva da realidade escolar em pauta, o professor está passando uma prática da esfera particular para a coletiva e todos os professores assumem, ainda que subjetivamente o compromisso de incorporá-la a sua prática, pois ao tornar público o que era privado os docentes legitimam saberes que são específicos à profissão (GAUTHIER, 2006). Esse movimento de legitimação de uma prática aparece nos depoimentos, primeiro da professora que teve a prática gravada e depois da professora que assistiu ao vídeo no ATPC. A professora que produziu o vídeo notou uma mudança de comportamento de seus pares que, após assistirem sua prática em vídeo no ATPC, incorporaram ou intensificaram suas ações didáticas utilizando a situação pautada no vídeo.

Já uma professora que assistiu ao vídeo destacou que ao fazê-lo pode analisar e verificar aspectos favoráveis do trabalho da professora como: planejamento criterioso, domínio do tema proposto pelos alunos, intencionalidade em todos os assuntos que foram propostos. Com isso mencionou que sentiu vontade de trabalhar mais com a situação didática assistida, uma vez que ficou claro os efeitos dela na aprendizagem dos alunos, ressaltando que foi uma maneira eficaz e prazerosa de envolvê-los.

O vídeo nesse momento serve para comunicar uma prática de um sujeito professor para outros sujeitos professores, a linguagem audiovisual, combinando som, imagem e texto, amplia as possibilidades de exploração, análise e reflexão dessa prática, que uma vez socializada passa pela análise criteriosa dos pares, produzindo conhecimentos sistematizados, por meio do embasamento teórico da prática.

Assim um saber que era “experencial” se torna um “saber da ação pedagógica” (GAUTHIER, 2006). Os professores assumem uma postura profissional ao levar para sala de aula uma prática que foi analisada, qualificada e validada pelos pares, segundo Gauthier (2006, p. 34), “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”.

A formação continuada é fundamental nesse processo de formalização dos saberes docentes “os julgamentos dos professores e os motivos que lhe servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER, 2006, p.33).

Nesse contexto de formação o próprio professor coordenador (PC) assume um papel de mediador entre os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. A PC relata que antes de fazer a produção do vídeo não tinham muita certeza das suas contribuições para a prática docente, já que o trabalho que seria a pauta da filmagem era comum entre os professores. Menciona que ficou surpresa ao ver a reação do corpo docente assistindo ao vídeo, cita que começaram a ver detalhes, pensar se seguiriam o mesmo caminho ou outro, avaliar a qualidade da aprendizagem dos alunos, identificar os objetivos de cada ação didática e conseguiram perceber a teoria que estava norteando a prática, mencionando os tipos de conteúdo que estavam sendo trabalhados mesmo sem estarem explícitos.

Nas aprendizagens mencionadas pelos professores, fica claro que a escolha da pauta, do conteúdo do vídeo que será produzido é muito importante. Não é qualquer situação que deve ser filmada, mas aquela mais propícia à validação pelos docentes. Validar um saber depende da participação ativa dos professores, de um corpo de conhecimentos teóricos que sustentem as análises e do professor coordenador que organize e viabilize esse processo.

A mediação organizativa concebe também o contexto da produção que compreende a finalidade, os interlocutores e o entorno da produção, as escolhas que serão feitas considerando o contexto de produção também afetam os significados que serão construídos na relação dos professores com o vídeo. A professora que atua no vídeo relata os efeitos da identificação dos pares, mencionando que as professoras gostaram, elogiaram, não falaram que foi combinado e que conseguiram se ver, pois foi uma situação que elas também passam, mostrando o que é possível dentro uma sala de aula real, uma ação cotidiana.

Na opinião da professora que assistiu ao vídeo, ele se difere e muito em diferentes aspectos das outras produções audiovisuais destinadas para professores, por diferentes motivos: pelo fato de fazer parte da sua realidade, ser produzido na escola que atua, com todos os alunos da sala e não apenas uma amostragem e por saber que se trata de algo real, exatamente da maneira como foi realizado. Segundo ela o vídeo teve a capacidade de mostrar fatos que falavam por si mesmos, pois foi produzido de forma adequada e competente, se tornando um recurso vantajoso para ser utilizado em capacitação de professores e para mostrar que é possível desenvolver um trabalho com seriedade, fins e propósitos.

No campo da produção audiovisual também deve ser considerado o “ponto de vista”, que consiste no ponto de vista de quem relata o fato, Baccega (2003) explica que a seleção do ponto de vista implica na possibilidade de maior êxito da interpretação que se pretende para o fato. O relato do fato decorrerá do ponto de vista de alguém sobre a situação, que será manifestado por

meio das imagens que ele filma: os planos de câmera que ele utiliza, a câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, os enquadramentos, etc.

A produção do vídeo além de contribuir para formação do grupo de professores da escola, também contribui, mais diretamente e de forma diferente para o desenvolvimento profissional da professora que teve sua aula filmada. Segundo a própria professora se ver no vídeo causa um certo desconforto, citando que as dificuldades emocionais deixam um pouco nervosa e tímida, pelo fato de nunca ter se visto em vídeo e alguém filmando. Apesar da ansiedade causada pela nova experiência a professora ressalta que se observar no vídeo contribuiu para sua própria prática pedagógica pois pode observar e refletir o que poderia ser mudado, melhorado, pensar em diferentes intervenções, ver coisas que deram certo e surtiram efeito.

Essa prática de utilização de vídeos, já é adotada em cursos de formação e tem bons resultados, Martirani (1998, p. 171) explica que quando o vídeo é utilizado na perspectiva da filmagem da própria prática proporcionam ao professor o exercício da autoscopia e heteroscopia, que consistem no exame de ver a si mesmo e de ver o outro, por meio do vídeo o professor tem a oportunidade de refletir sobre as consequências da sua ação didática na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados a partir das entrevistas e questionários demonstram uma tendência de convergência nas opiniões dos diferentes sujeitos das pesquisas. Há concordância sobre a relevância da produção de vídeo para formação docente. Enquanto produção realizada no âmbito escolar o vídeo não apresenta qualidade suficiente de imagem e som para grandes audiências, ainda que as condições de produção e difusão tenham melhorado muito com a tecnologia digital. O interesse para assistir o material produzido decorrerá da sua utilização nos momentos de formação dos professores na escola, sendo que seu público se limita a comunidade escolar e dos profissionais que estão envolvidos com a prática pedagógica.

Os depoimentos dos sujeitos envolvidos na elaboração desse conteúdo audiovisual demonstram a pertinência e viabilidade desse material no contexto da formação de professores em serviço e de estratégia de formação de professores a ser utilizado pelos professores coordenadores. Tanto os professores como os coordenadores concordaram, que, apesar de algumas condições adversas como a falta de tempo, recursos e conhecimentos específicos, a ação foi válida e deveria ser incorporadas na escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, E.D.A. M.. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Caderno. Pesquisa**, vol.49, fascículo, 51-54, maio 1984. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>. Acesso em: 5 de novembro de 2014.
- BACCEGA, M. A. **Televisão e Escola: Uma mediação possível?**. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- CROCOMO, F. A. **TV Digital e produção interativa: a comunidade recebe e manda notícias**. 2004. 189f. Dissertação (Doutorado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função Docente, 1999 In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação** (1969). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAUTHIER, C (et al.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Injuí: Unijuí, 2006.
- GÓMEZ, O. G. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Tríades do séc XXI. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (23) : 57 a 70, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewArticle/4520>. Acesso em: 5 nov 2014.
- KAPLÚN, M. Processos Educativos e Canais de Comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (141): 68 a 75, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4417/4139>. Acesso em: 1 nov 2014.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTIRANI, L. A. O vídeo e a Pedagogia da Comunicação no Ensino Universitário In:
PENTEADO, H. D. (org). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez
Editora, 1998.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PENTEADO, H. D. (org). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez
Editora, 1998.

PORTO, T. M. E. Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: Caminhos e Desafios In:
PENTEADO, H. D. (org). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez
Editora, 1998.

PRETTO, N. L; FERREIRA, S. L. Educação, inclusão sócio digital, e o Sistema Brasileiro de
Televisão Digital. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.13, n. 24, p.37-52, jan./jun. 2007. Disponível
em: < file:///C:/Users/Mirela/Downloads/5345-16948-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos
professores, 1999 In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SOARES, I.O Educomunicação: um campo de mediações- **Comunicação & Educação**, São
Paulo, (19): 12 a 24, set./dez. 2000. Disponível em:
<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4147/3888>. Acesso em:
02 de set. 2014

SOUZA, A. M. Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem?. **Comunicação &
Educação**, São Paulo, n.1. ano X. p. 97-107, jan/abr. 2005.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A SUA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria de Lourdes Vaz Jordão - SME/GO - mlvjordao@yahoo.com.br

Uiara Vaz Jordão - SEDUCE/GO – uiarajordao@hotmail.com

1.INTRODUÇÃO

Quando a sociedade e o sistema escolar brasileiro busca meios de garantir a todos o cumprimento dos seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, falar sobre a formação docente e Educação Inclusiva torna-se uma tarefa desafiadora.

No contexto das atuais políticas públicas de educação, incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando as escolas a assumirem um sistema educacional especial para todos os alunos. É também de suma importância, no cenário da Educação Inclusiva, assinalar a questão da formação de professores como um dos fatores que norteiam os objetivos traçados nesse processo educativo.

Embora o objetivo do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial seja uma formação geral dos professores, é importante ressaltar a relevância e necessidade das interações entre professor da Educação Especial e professores do ensino regular, nesse período de transição. Uma educação para todos acontece na troca de experiência, na ação pedagógica, no planejamento coletivo, na busca de métodos diversificados e, acima de tudo, no comprometimento constante.

Desse modo, o eixo da formação docente deve ser a prática educativa, sendo esta capaz de tornar-se possibilidade de teorização a partir da reflexão docente e do saber-fazer ou do aprender a fazer. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que qualquer ambiente de ensino pode também ser considerado lugar de formação. Assim, torna-se evidente que a formação de professores é essencial para que se vislumbrem mudanças na compreensão do ensinar e do aprender. Contudo, os espaços de formação necessitam privilegiar a busca por estas transformações.

É no espaço de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para se desenvolverem como profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de pensar a prática docente, buscando

sempre aperfeiçoá-la. A formação do professor, aliada à sua valorização, contribuirá muito para a qualidade de ensino e, esta, está intrinsecamente relacionada à Educação Inclusiva.

Assim, a pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos professores que atuam na Educação Inclusiva de 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental sobre a importância da formação continuada no desenvolvimento das competências necessárias para o bom desempenho de suas funções.

2.METODOLOGIA

A pesquisa segue a abordagem qualitativa que de acordo com Flick (2009), além da relevância educacional, há relevância social na utilização desta metodologia. A sociedade atual apresenta constantes mudanças num mundo globalizado, com o uso cada vez maior das tecnologias em todos os segmentos sociais, o que favorece a oferta de informações.

O lócus para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma escola filantrópica, com foro e sede na cidade de Ipameri-GO. A sua criação se deu no dia 04 de setembro de 1968, e oficialmente, passando a gozar de incentivos fiscais e imunidade tributária para desenvolvimento de seu objeto educacional, conforme o Diário Oficial do Município de Ipameri do dia 13/11/68, página 11.

A pesquisa se desenvolveu para dois distintos grupos de participantes. O primeiro, com a participação de professores de apoio e, o segundo grupo refere-se aos professores regentes. Em ambos os casos estão interagindo há alguns anos na educação básica, com atendimento educacional, por níveis e salas especiais, dentro de uma instituição de ensino que há uma década, trabalha com a Educação Inclusiva.

O instrumento usado foi um questionário misto com 09 questões, elaboradas a partir do referencial teórico e do objetivo que norteia este estudo para se ter acesso às opiniões das professoras pesquisadas em relação à formação docente para inclusão de alunos com deficiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que a carência de conhecimento por parte dos professores, frente às demandas instituídas em sala de aula, em contato com alunos que detêm todo um processo

diferenciado de tratamento e acolhimento, frente à diversidade escolar, é grande.

Rodrigues (2008), ao buscar o porquê das professoras queixarem-se constantemente sobre a falta de formação para dar aulas a crianças com deficiência, aborda uma questão que trata da necessidade de formação em serviço. Segundo o autor, a gestão de uma classe heterogênea exige que esta gestão seja feita com base numa permanente avaliação e reflexão em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Portanto, o professor constrói na sua prática um rol de conhecimentos que, integrados à formação inicial, enriquece o seu trabalho; daí a importância da existência de uma formação continuada na qual a experiência de sucesso e de fracasso são compartilhadas, configurando um momento de reflexão indispensável à reorientação da prática.

A Educação é um processo e não se esgota num curso inicial, mas é constituída num campo dinâmico, heterogêneo, cujos paradigmas teóricos precisam ser sempre revistos de forma a manter um vínculo efetivo com a realidade da escola. Para Nóvoa (1999) isso significa

[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, sendo a formação encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (p.29).

A formação continuada para Nóvoa (1992) é aquela centrada na investigação e na reflexão. Nesta perspectiva, a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, na educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las ao seu conhecimento prático construído no seu cotidiano.

Cardoso (2004) também analisa esta questão ao considerar que é urgente que se criem modalidades de formação em serviço, “as quais deveriam ser organizadas pelas próprias instituições formadoras, especialmente pelo sistema público, de forma a garantir uma formação longitudinal em constante atualização” (p. 61). Essa formação poderia dar-se de diferentes formas, mediante cursos, consultoria, centros de estudos, encontros mensais de professores, além de alternativas que propiciem ao professor desenvolver melhor seu trabalho.

Duas das participantes relataram que falta acompanhamento aos professores, depois de graduados. Vejamos:

Eu acho que só a formação inicial não dá o respaldo necessário a tudo aquilo que o professor vai encontrar, precisaria aí no mínimo de um trabalho continuado, pois essa formação é essencial, mas é básica, e não é suficiente. (Profª 04).
Para realizar um trabalho com mais dignidade é preciso ter uma educação continuada, pois cada dia aparece novidade e o professor precisa preparar para enfrentá-las. (Profª 08).

É de suma importância adequar o processo de formação dos professores à realidade que, atualmente, está voltada para inclusão de alunos com deficiência, reorganizando o processo de formação dos professores, incluindo elementos que lhes permitam sentir-se preparados para incluir alunos com deficiência.

Os cursos de formação docente, segundo Nóvoa (1999), implicam em ir além do suporte teórico. Devem ser voltados, cada vez mais, para o professor como um ser unitário, constituído de trajetória pessoal e profissional e que precisa (re)construir-se diariamente, a fim de que consiga estabelecer uma boa relação consigo e com os outros significativos, bem como melhor adaptar-se e atender às novas demandas sociais e educacionais, dentre elas a educação de pessoas com deficiência.

Os cursos de formação continuada, feitos pelas professoras participantes da pesquisa, foram: Língua Brasileira de Sinais (uma professora); Educação Inclusiva (sete professoras); Dislexia (uma professora); Deficiência Intelectual (quatro professoras); Braille (uma professora); Educar na Diversidade (sete professoras); Educação Especial (cinco professoras); e Atendimento Educacional Especializado (uma professora).

Considerando os cursos de formação continuada apresentados e o número acentuado de professoras que cursaram “Educar na Diversidade” e “Educação Inclusiva” pode-se concluir o quão necessário se fazem, pois de acordo com os relatos:

Hoje, na educação básica do estado de Goiás, todas as escolas são inclusivas, por isso o professor precisa de um curso de formação adequado que ajudem a desenvolver competência para trabalhar com alunos com e sem deficiência numa sala de aula. (Profª.09).
O professor vai ter sempre que estar estudando, se atualizando acerca dessas questões. Todos na escola têm que estar preparado para receber alunos com deficiência e a formação continuada dirigida a essa área é indispensável. (Profª 04).

As opiniões das professoras participantes da pesquisa tornam-se importantes, verificando que muitas consideram que os cursos feitos podem sim ajudá-las no desenvolvimento de seus

trabalhos em sala de aula, mesmo que estes tenham carga horária insuficiente e retratem pouco da prática escolar. Tais relatos mostram que os participantes têm a concepção de que dispõem de poucos conhecimentos sobre Educação Inclusiva, que necessitam de preparação e que, para isso, precisam de apoio.

Segundo Alves (2009), todo o processo de formação continuada deve ser desenvolvido em sintonia com as necessidades apresentadas pelos professores já atuantes. Tais professores devem ser ouvidos, especialmente em suas dúvidas, ponto de partida para se traçar novas metas. Sendo assim, é preciso oferecer oportunidades e crédito à capacidade destes profissionais de pesquisarem e de construir novos conhecimentos.

As professoras de apoio ao considerarem os cursos por elas feitos, relatam, ainda, que a formação continuada torna-se facilitadora do convívio do aluno com deficiência no ensino-aprendizagem em conjunto com ambos os professores e que é de extrema importância o aprendizado em conjunto. Vejamos:

Cursos voltados para a educação Inclusiva em conjunto com o professor regente ajuda ambos a pensarem na prática pedagógica. Essa parceria é que nós professores precisamos para desenvolver melhor o trabalho com o aluno com deficiência dentro da sala de aula. (Profª 01).
As discussões em grupo funcionam como importante elemento para se refletir, acatar, recusar práticas que acontecem no espaço escolar (Profª 10).

Os relatos são muito positivos porque demonstram que alguns participantes já desenvolveram a consciência de que precisam de apoio para ampliar seus conhecimentos sobre Educação Inclusiva, e para assumirem a responsabilidade que lhes cabe na preparação para atuação com inclusão de aluno com deficiência.

Conforme afirma Vitaliano (2010), os cursos de educação continuada dirigidos aos professores atuantes devem fugir da ideia de reciclagem, que apresentam conhecimentos acabados. Estes devem ser substituídos por formas que levem o professor a refletir e a identificar as teorias que subsidiam suas práticas.

O processo de formação de um profissional como professor envolve, segundo Nóvoa (2000), diversas relações que se desenvolvem ao longo do tempo, as quais explicitam o modo singular como ele age, reage e interage em seus contextos. É a construção de sua identidade, que evolui, se forma e se transforma desde que o professor ingressa na carreira até o momento de sua aposentadoria.

O conceito de formação, neste sentido, é tomado não só como uma atividade de

aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (NÓVOA, 1999). Portanto, isso reforça a ideia de que a formação do professor não pode ser concebida como “algo mais”, que se acrescenta ao trabalho diário, mas como parte deste. Sob este ponto de vista, o desafio ao se pensar a formação de professores, consiste em:

Conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1999, p.29).

Nesse sentido, a formação continuada é a maneira mais segura do professor evoluir em sua profissão e fazer frente a esses desafios. Quando adquire uma formação que lhe proporciona a segurança de saber, o professor torna-se independente dos programas oficiais, ainda que se submeta a eles enquanto profissional. A autonomia que o professor adquire diante de sua profissão e de seus colegas reflete em sua prática pedagógica, no sentido de proporcionar ao aluno oportunidades de crescimento pessoal e de aprendizagem.

Quanto às professoras regentes, embora não tenham manifestado sobre cursos em conjunto com as professoras de apoio, relataram que alguns cursos ensinam metodologia diferenciada e adequada à realidade dos alunos e outros deixam a desejar, como se vê:

É importante para a minha formação enquanto professora como também possibilita uma maior segurança e preparo ao lidar com alunos com deficiência. (Profª 06).

Deixa um pouco a desejar. Leva a conhecer a teoria (conhecer as síndromes e como elas surgem), mas é pobre em oferecer metodologias para aplicar em sala de aula. Precisam ser mais extensos dando oportunidades de trocar experiências com outros professores. Conhecer o trabalho que o outro desenvolve para solucionar o problema dentro de sala é melhor que muita teoria. (Profª 09).

Perrenoud (2007) enfatiza que a formação de professores ainda é voltada, na maioria das vezes, para uma escola idealizada; há uma valorização da teoria em detrimento da atividade prática do docente e pouco ou inexistem disciplinas que envolvem conhecimento específico na área e o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência.

A sequência de conhecimentos e discussões priorizadas nesse eixo possibilitou às professoras uma reflexão sobre o seu papel enquanto docente frente à diversidade, bem como sobre aspectos históricos e relativos à atual política de educação inclusiva instituída no país.

Diante de tal fato, Vitaliano (2010) argumenta que para se efetivar essa política educacional, há a necessidade de um trabalho articulado entre diversos setores da sociedade e que o trabalho inclusivo no âmbito da escola, empreendido isoladamente, sem a contribuição de outros profissionais, dificilmente se concretizará.

Sendo assim, e considerando a formação em serviço, todo esse processo deve ser desenvolvido em sintonia com as necessidades apresentadas pelos professores atuantes. Tais professores devem ser ouvidos, especialmente suas dúvidas, suas angústias. Suas histórias não podem ser negadas. Elas se constituem no ponto de partida para traçar novas metas. Para isso devem-se oferecer oportunidades e crédito à capacidade destes profissionais de pesquisarem e de construir novos conhecimentos.

Vários aspectos foram citados pelas professoras, tidos como pontos fortes nos cursos de formação continuada, como as atividades teóricas e práticas propostas, discussão sobre conteúdo e material atualizados, participação de outros profissionais, entre outros. Destacaram, ainda, que um dos pontos fortes dos cursos, de uma maneira geral, é o processo em si, em função do envolvimento de todos, onde podem expressar suas dúvidas, suas angústias, suas necessidades e dificuldades, de modo que as trocas em grupo possibilitem não só uma reflexão pessoal, mas, também profissional, acerca do papel da instituição diante da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como finalidade identificar a percepção dos professores, que atuam na Educação Inclusiva, em relação à importância da formação continuada no desenvolvimento das competências necessárias para uma boa atuação em sala de aula.

Foi constatado que a formação continuada pode assumir grande importância na formação permanente do professor, complementando e auxiliando seu desenvolvimento profissional e, principalmente, suprimindo deficiências da formação inicial em relação aos alunos com deficiência e a presença destes em sala de aula. Nesse sentido, a relevância desses processos permite reconhecer que é necessário repensar a formação de professores com base nos saberes e experiências das professoras visando a construir outros espaços e meios de aprendizagem.

Esta constatação faz compreender que é necessária também interação constante nos cursos de formação continuada entre o professor regente e o professor de apoio que possibilitam converter-se em discussões e pesquisas visando à atualização dos conteúdos aplicados em sala

de aula, com a finalidade de atender melhor às necessidades sentidas por ambos em relação aos seus alunos. Alguns relatos deixaram claro que a formação é permanente, se faz de diversas formas e em diferentes lugares, isto é, a formação se faz vivendo e discutindo.

Através da análise e interpretação dos dados foi possível perceber que é de fundamental importância que os cursos de formação em serviço formem professores capazes de refletir sobre sua prática pedagógica e que os levem a compreender a importância de uma Educação Inclusiva, fazendo uso dos recursos pedagógicos que lhe forem disponibilizados a fim de possibilitar o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, modificando e adaptando os sistemas de apoio e o currículo de acordo com as necessidades deles.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. **O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão**. In: Santos, M. P. dos; PAULINO M. M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. p.83-106.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. STOBBAUS, C. **Educação especial: em direção a educação inclusiva**. Porto alegre, EDIPUCRS, 2004.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores** (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.83, p.601 – 625 ago. 2003.

FERNÁNDEZ, J. A. T. **Organização da escola para a sociedade multicultural**. In: Jornadas Nacionais de Universidade e educação especial, 15., 1998. Oviedo. Anais... Oviedo: Universidade de Oviedo, 1998. v.1, p. 59-90

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: artmed, 2009.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

GARRIDO, I. C. **A Abertura e flexibilidade organizacional. Peça chave na resposta diante de alunos com necessidades e interesses diversos**. In: Jornadas Nacionais de Universidade e educação especial, 15., 1998. Oviedo. Anais... Oviedo: Universidade de Oviedo, 1998. v.1, p. 483 – 492.

JESUS, D. M. **de Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. S. HAYASHI, M. C. P. I. Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara (SP): Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES – PRDESP, 2008, p. 75-82.

NÓVOA, António. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vida de professores**. Coleção Ciências da Educação. V. Proto: Ed. Proto. 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa Dom Quixote, 1999.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2007.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D (org). Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva. In CORREIA, Luis de Miranda. **Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais**. Sammus editorial: 2008.

SILVA, B. e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1995-1980)**. 2004-191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

VIATALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

A EDUCAÇÃO BÁSICA, O LAZER E O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO” NA CIDADE DE BAURU-SP.

Marcela Gomez Alves da Silva – UNESP Rio Claro- marcela_gomez@ymail.com

Luciene Ferreira da Silva – UNESP Bauru - silvalucienef@gmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

O componente lúdico da cultura tem sido negado quando não se deveria secundarizar ou ignorar o aspecto experiencial da vida da criança, pois ao fazê-lo a escola a molda a partir de novos valores sem explorar a sua cultura enquanto um rico processo, sendo que a cultura é vista como produto e que o desrespeito pela cultura infantil, passa a dificultar os processos educativos. (MARCELLINO, 1989)

[...] a não-consideração desses aspectos contribui para a difusão e sedimentação de conceitos abstratos da criança, fundamentando a ação educativa, o que é um elemento dificultador da educação que, não entendendo a criança na sua concretude, pode reforçar a situação vigente no plano social, ao invés de contribuir para mudanças.” (MARCELLINO, 1989, p. 78)

O processo de escolarização tradicional como nos mostra Libâneo, et. al., (2007) passa a ser mais enfático na sociedade ocidental com modelo socioeconômico capitalista neoliberal e por este motivo, a se voltar para a preparação técnico- instrumental e para o trabalho.

A partir dessas considerações é que nos interessou estudar o programa “Mais Educação” que surgiu com a necessidade de ampliar a educação formal, oferecendo a Educação Integral. O programa conta com oficinas que buscam desenvolver, em contraturno escolar, atividades culturais, de esporte e lazer, entre outras, com atividades diferentes das praticadas no Ensino Tradicional. (BRASIL, 2009)

Dentre as finalidades do programa, ressaltamos o Art. 2º da Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007:

O programa tem por finalidade:
VI- estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade. (Ministério da Educação, 2007)

Nesse sentido, pressupõe-se que os profissionais que atuam no Programa devem ter uma sólida formação voltada para o campo do lazer.

Nesse sentido busca-se despertar no cotidiano dos alunos, independente da classe social, os “pequenos prazeres da vida”, onde se encontra satisfação, divertimento, e acima de tudo sociabilidade em atividades tidas como “simples” de serem realizadas, mas “completas” de ensinamentos, sensações e satisfação. Como nos mostra Marcellino já em 1983: *“Nas atividades de lazer busca-se, assim, um estado de satisfação pessoal que engloba toda a personalidade do indivíduo.”* (MARCELLINO, 1983, p. 26).

Pensando na formação dos profissionais que atuam no âmbito do lazer, Starepravo et. al. (2009) aponta alguns problemas, destacando alguns pontos, tais como: a confusão entre lazer e recreação; o lazer como campo multidisciplinar, exige uma formação ampliada e continuada; a valorização excessiva do esporte no campo do lazer; intervenções mercantilizadas e funcionalistas. Nesse sentido, parte-se para a proposta pedagógica inserida por Melo (2006), da animação cultural, que consiste numa formação e intervenção pedagógica que pode ser aplicada em diferentes contextos e espaços sociais. Atuando como mediador, o profissional possibilita e facilita a obtenção de conhecimento estimulando a percepção dos indivíduos, buscando uma nova forma de encarar a realidade, tendo uma participação ativa da e na comunidade, onde todos são responsáveis pela construção dos princípios norteadores da vida cotidiana. (ISAYAMA, 2003; MELO, 2006)

É necessário entender o lazer também como “cultura vivenciada no tempo disponível” (MARCELLINO, 2004), assim, a cultura popular, as manifestações culturais dos diversos grupos sociais devem ser vistas como uma possibilidade de lazer, mobilizando e promovendo a participação cultural. Entendendo aqui, a participação cultural “[...] como uma atividade não conformista, mas crítica, criativa, de sujeitos historicamente situados [...]” (MARCELLINO, 2007, p. 20)

Assim, *“a formação de profissionais no campo do lazer deve, portanto, ser pautada na competência técnica, científica, política, filosófica e pedagógica e no conhecimento crítico da realidade.”* (ISAYAMA, 2010, p. 13)

Assim se pesquisou o Programa “Mais Educação”, tido como política de Estado, do Ministério da Educação, que como já escrito, busca aumentar a jornada escolar, na perspectiva da educação integral, com atividades extracurriculares em período oposto ao de ensino regular, possibilitando o desenvolvimento humano, portanto, uma forma de educação não formal, que depende da formação dos animadores, para ser implementada e gerida.

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2013)

O esporte e o lazer vêm ganhando importância enquanto políticas há bem pouco tempo. Tanto é verdade, que a partir dos anos 90 é que pesquisas e livros abordando esta temática aparecem com mais consistência e diversidade, trazendo consigo um número cada vez mais crescente de experiências setoriais públicas nos âmbitos municipal, estadual e federal. (BRASIL, 2007, p. 14)

Por este motivo que se realizou a pesquisa em questão, visando melhorar o entendimento da política em si citada e de suas restrições ou não em torno da formação profissional e atuação no campo do lazer e educação.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo refletir acerca da formação no âmbito do lazer junto ao programa “Mais Educação” do Governo Federal na cidade de Bauru - SP. O programa foi instituído no ano de 2007, e ocorre na cidade desde 2010.

A pesquisa se deteve em três instituições de ensino inscritas no Programa “Mais Educação”. Tais instituições são escolas da rede municipal de ensino, e duas delas foram as primeiras onde o programa foi implementado no município.

A pesquisa foi bibliográfica, a qual “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.183), também foram utilizadas fontes documentais obtidas junto à Secretaria da Educação da cidade de Bauru, bem como leis e documentos sobre o programa junto ao Ministério da Educação (on-line) e que conforme nos mostra Lakatos e Marconi (2003): “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não [...]” (p. 174)

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que “[...] responde a questões muito particulares [...]” (MINAYO, 1994, p. 21) e “tem como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]” (NEVES, 1996, s/n).

Foi realizada pesquisa de campo a qual é definida por Lakatos e Marconi (2008, p.69) como: “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar”.

Utilizou-se como instrumento para coleta de dados a técnica de entrevista com os profissionais atuantes, voluntários e coordenadores, visando “colher dados relevantes de determinadas fontes ou pessoas, em contato direto do pesquisador com sujeitos da amostra” (MATTOS, 2004, p.37). As entrevistas foram semi-estruturadas, nas quais “são fixados temas a serem abordados. Com perguntas elaboradas no momento da entrevista” (MATTOS, 2004, p. 37).

Assim segue o roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os coordenadores do programa:

Identificação: Idade, sexo, formação.

Sobre o Programa Mais Educação: tempo de coordenação; pontos fortes e vulneráveis do programa.

Sobre o Lazer e a Educação: entendimento sobre lazer; relação entre o lazer e a educação; existência da relação entre lazer, educação e as oficinas do programa, bem como sua importância e se considera essa relação importante.

E o roteiro da entrevista com os monitores do programa:

Identificação: Idade, sexo, formação.

Sobre o Programa Mais Educação: tempo de atuação no Programa; oficina que ministra; qual a relação entre o conteúdo trabalhado e sua formação; pontos fortes e vulneráveis do programa; contribuição da oficina ministrada para a educação dos envolvidos; educação dos envolvidos?

Sobre o Lazer e a Educação: entendimento sobre lazer; relação entre o lazer e a educação; existência da relação entre lazer, educação e o conteúdo trabalhado, bem como sua importância e se considera essa relação importante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As instituições entrevistadas serão aqui tratadas como A, B e C, sendo A e B as instituições em que o programa está implementado desde o início na cidade de Bauru (2010), e C a instituição mais recente. Vale lembrar que no momento da pesquisa o programa passava por uma situação de falta de repasses realizados pelo Governo Federal, A instituição B já havia dispensado os monitores que tinham vínculo direto com programa, permanecendo apenas com os estagiários, que já atuavam no mesmo, mas não recebiam ajuda do Governo.

Instituição A

No que concerne à identificação, a coordenadora da instituição A tem 48 anos e possui formação em Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Coordena o programa há quatro meses.

Considera como pontos fortes do programa as oportunidades existentes para que crianças se desenvolvam nos diversos âmbitos: físicos, emocionais, sociais. Oferecendo oportunidades de contato com experiências que dificilmente teriam, como: conhecer ambientes universitários, participarem de diferentes atividades, oportunidades que a família não teria condições de oferecer, como aulas de dança, música, ginástica, além do reforço escolar.

Como pontos vulneráveis do programa, a coordenadora apontou para a falta de recursos do MEC, que atualmente vem atrapalhando a efetivação de monitores, e se a questão não for resolvida, o programa poderá acabar. Outro ponto é o fato de trabalharem com muitos estudantes, e os mesmos acabam não ficando muito tempo no projeto.

O objetivo que a entrevistada considera ser específico da escola se relaciona com o desenvolvimento da independência e liderança e oportunizar, devido às crianças serem carentes, que conheçam locais diferentes, como bibliotecas, pinacoteca, museus, de outras cidades. De maneira geral, oferecer oportunidades que eles não possuem.

Sobre o lazer, a coordenadora considera lazer uma oportunidade que as crianças possuem de brincar e se divertir de uma maneira livre, pois considera que as crianças se desenvolvem socialmente e emocionalmente.

Relacionando o lazer e educação, acredita que a criança alcança uma autonomia na brincadeira, no jogo, contribuindo para melhor desenvolvimento em sala de aula e na vida de maneira geral, para tomar decisões, descobrir e buscar novas oportunidades.

Nas oficinas, considera o lazer presente, pois percebe a preocupação que os monitores têm em não dar a “brincadeira só pela brincadeira”, alguns são imaturos e não relacionam muito, mas apenas por falta de experiência, então ela procura ajuda-los para que percebam que a não se deve educar só para a sala de aula, e sim para a vida.

Instituição B

A coordenadora da Instituição B, com 29 anos de idade, coordena o programa há nove meses, possui graduação em Pedagogia.

Sobre os pontos fortes do programa, enfatiza de forma positiva a proposta do governo para a educação em tempo integral. O ponto vulnerável, no momento, é a falta de repasse das verbas

do Governo Federal. Dessa forma, a escola teve que dispensar os monitores que recebiam ajuda de custo do Governo, mantendo assim apenas os estagiários das universidades da cidade.

O objetivo do programa na escola é proporcionar a educação integral e contribuir para melhora no desempenho escolar. Pensa ser lazer algo divertido, que possa ser realizado sem responsabilidade, algo que seja bom, sem regras. Quando foi informada sobre entrevista, bem como o tema da pesquisa, procurou saber o que seria exatamente o Lazer, de forma que conseguiu relacionar rapidamente às atividades do programa, algo que antes não conseguia fazer.

Instituição C

A coordenadora da instituição C tem 39 anos de idade e possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia institucional e está finalizando outra pós em letramento. Coordena o programa há um ano.

Considera como pontos fortes do programa, o fato de manter as crianças ocupadas fora do período escolar, observa uma melhora gradativa no comportamento das crianças que frequentam o programa regularmente. Um ponto vulnerável, segundo ela, é o espaço que utilizam para as atividades, visto que é um prédio ao lado da escola, pois na escola não há espaço para o programa, e o fato da verba do programa ainda não ter chego.

No que concerne ao lazer e a educação, a coordenadora considera que ambos caminham juntos, ressalta que, por exemplo, nas aulas de práticas circenses, ocorre aprendizado por meio das regras.

Por meio das entrevistas realizadas com as coordenadoras das instituições, verificamos que o programa é bem visto quanto aos seus objetivos, e que os pontos fortes prevalecem na intenção da educação integral e na melhor ocupação do “tempo livre” dos envolvidos. Devemos considerar aqui que a atitude, vinda dos pais ou das próprias crianças, é uma relação entre o sujeito e a prática vivida, busca-se também uma satisfação provocada pela própria atividade. (MARCELLINO, 1987)

Os pontos vulneráveis são os mesmos, a falta de recursos e espaços adequados, o que nos faz partir para análise das políticas públicas do governo em implementar um programa que possui bons objetivos e boa repercussão, mas não consegue se manter por falhas na gestão.

No que concerne ao lazer e sua relação com a educação, verificou-se que as coordenadoras compreendem o componente lúdico nas atividades de forma positiva, principalmente nas falas da coordenadora da instituição A, que se nota uma grande ênfase em utilizar o lazer como veículo de educação, educação pelo lazer, onde “[...] é necessário considerar

suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo [...] (MARCELLINO, 1987, p. 60). As demais coordenadoras também percebem o componente existente, porém possuem dificuldade em relacioná-lo ao programa, visto que as atividades são dirigidas. Isso nos remete questionar se não cabe aí uma educação para o lazer, o lazer como objeto de educação, na qual a escola, o programa, iria focar no aprendizado para o uso do tempo disponível, considerado fora da escola, motivando-os para práticas lúdicas e sadias. (MARCELLINO, 1987)

Percebeu-se uma visão “funcionalista” do lazer quando os temas e as atividades recreativas são inseridas numa perspectiva de controle de comportamento compensatória.

Em suas falas também foi possível notar que não relacionam os conteúdos das oficinas aos grupos de interesses do lazer: físico-esportivos, artísticos, manuais, intelectuais, sociais e turísticos. (DUMAZEDIER, 1979)

Foram entrevistados dois monitores de cada instituição, vale lembrar que não iremos apresentar aqui a transcrição das entrevistas, ressaltaremos os pontos mais relevantes para a pesquisa:

Instituição A

Sujeito 1: 46 anos de idade, sexo masculino, formado em música, regência e pedagogia, possui pós-graduação em educação Infantil, é professor da rede municipal de ensino, e, após a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, foi convidado pela Secretaria da Educação para iniciar as atividades junto ao programa na escola, há 3 anos, ministrando oficina de música.

Considera um ponto forte do programa o fato das crianças terem oportunidade de participar de atividades diferentes no contraturno escolar, o que, em sua opinião favorece o desenvolvimento das mesmas, pois ressalta que muitas quase não são alfabetizadas e quando participam de outras atividades como a dança, a música, o jornal na escola e as visitas que fazem a outros lugares. Como pontos vulneráveis, aponta a formação dos monitores que atuam no projeto, pois muitas vezes as universidades enviam estagiários, os quais, segundo ele, já possuem uma “forma tradicional” de trabalho, citando como exemplo professores jovens que já chegam “gritando” e tensos, pois não entendem a situação das crianças, pois não estão preparados para atuar. Enfatiza que a ideia do programa é muito boa, porém as pessoas não estão preparadas para atuar no mesmo.

Sobre a contribuição do ensino da música na educação dos envolvidos, nos lembra de sua importância citando o fato da mesma ter sido inserida obrigatoriamente no sistema de ensino. O

entrevistado diz não ter conhecimento sobre o lazer, que pensa ser algo prazeroso, que o aluno vai à escola para participar da aula de música, e isso para o envolvido, pode ser um lazer. Acredita que os jogos, as brincadeiras que ocorrem nas aulas são lazer.

Sujeito 2: 29 anos de idade, sexo feminino, possui formação em Licenciatura em Educação Física e especialização em arte- educação e está cursando o Bacharelado em Educação Física, está no programa há um mês, ministrando a oficina de dança. Em sua oficina procura trabalhar de forma lúdica os conteúdos da dança, da ginástica e o “hip hop”.

Como está há pouco tempo no programa diz não saber ao certo os pontos fortes e vulneráveis. Considera o lazer o tempo de se divertir, de fazer as coisas “à vontade”. O lazer na perspectiva da educação, segundo ela, passa a ser um “lazer mais criativo”, de forma que as crianças não ficam sentadas assistindo tv, ou passeiam no shopping apenas por passear, passando a ser “um lazer mais produtivo e criativo”.

Instituição B:

Sujeito 1: 40 anos, sexo feminino, está cursando o segundo ano do curso de Pedagogia, faz parte de um programa da universidade que atua no programa “Mais Educação”. Está no programa há nove meses. Não atua em uma oficina específica, pois são trabalhados temas geradores, que se encaixam nas oficinas de maneira geral.

Os conteúdos ministrados possuem relação com a sua formação, de maneira que faz parte de um programa da própria universidade.

Como pontos fortes do programa, acredita que o trabalho no contraturno escolar possibilita que as crianças fiquem na escola desenvolvendo atividades boas para experiência, crescimento, sociabilidade e melhoria do desempenho da escrita e da fala. Aponta como falhas do programa a falta da merenda escolar. Outro ponto, por se tratar de um bairro carente, é a existência de outros projetos sociais no bairro, o que dificulta a adesão das crianças ao programa, visto que nos outros projetos são oferecidas mais opções de lazer, mais brincadeiras “coisas mais interessantes”, oferecem o “lazer total”, de forma que as crianças passam a não querer voltar para a escola e estudar, pois o “Mais Educação” agrega lazer, mas agrega estudos também, diz.

O objetivo principal é desenvolver a oralidade e a escrita, vistos como pontos fracos nos envolvidos.

Considera importante estabelecer a relação entre o lazer e a educação, pois eles aprendem brincando, torna as atividades interessantes para eles, então sempre agrega o componente lúdico nas aulas, para não ficar tão “pesado”.

Sujeito 2: 28 anos, sexo feminino, está cursando o terceiro ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ministra oficina de artes, com outros colegas.

Por meio de sua oficina, percebe que as crianças conseguem valorizar mais a arte, e ver a escola de outra maneira.

Considera o lazer o fato de “descobrir coisas novas”.

Percebe a relação entre o lazer e a educação de forma que as atividades recreativas facilitam a aprendizagem.

Instituição C:

Sujeito 1: 22 anos, sexo feminino, está cursando Licenciatura em Matemática, está no programa nessa instituição há um ano, mas já participou do programa em outra instituição por um ano também. Ministra as oficinas de matemática e letramento.

Em sua opinião, o ponto forte do programa é que o mesmo contribui para a formação das crianças, pois os mesmos poderiam estar fazendo outras coisas na rua, proporcionando que o aluno fique na escola em tempo integral, assim desenvolvem mais conhecimentos. Considera a estrutura física excelente e não percebe pontos vulneráveis no programa.

Percebe que é difícil fazer com que os alunos gostem de matemática, de forma que os conteúdos de sua oficina contribuem para que eles trabalhem em grupo, procura prepara-los para serem pessoas melhores.

Na perspectiva do lazer cita o fato de eles gostarem de ir à escola para fazer o karatê, a natação, até mesmo a matemática, sair da rotina dos exercícios das aulas, o lazer então inclui essas atividades diferentes.

Sujeito 2: 22 anos, sexo masculino, está cursando o último ano do curso de Licenciatura em Educação Física. Atua no programa em duas escolas, na instituição em questão (C), está há um ano e meio, e há três anos na Instituição A. Ministra a oficina de capoeira.

O conteúdo que ministra possui relação com sua formação, pois participou de projetos de extensão da faculdade, por meio do qual o próprio professor o indicou para o programa.

Em sua opinião, os pontos fortes do programa são: a inclusão social, a prática de esporte e a prática de atividades fora do âmbito escolar, atividades que, mesmo nas aulas de Educação Física, não são encontradas. Considera como pontos vulneráveis: a administração do projeto, a atenção da escola para com o projeto (da direção e dos funcionários).

O ensino da capoeira, em sua opinião, contribui para transmissão de valores, como humildade e respeito.

Para ele, o lazer se relaciona com tudo que a pessoa faz no “tempo de não-trabalho”, pensando numa atividade fora de seu cotidiano, para sair da rotina.

Considera que por meio da realização de atividades diferentes, como a dança, as atividades circenses, a capoeira, as pessoas já buscam lazer, e nessa forma de educação, o lazer já está inserido.

Não considera que os conteúdos da sua oficina possuem relação com o lazer. Não acha que a capoeira está voltada ao lazer, relata que considera que a mesma poderia se encaixar nesse contexto, porém não é a forma com que trabalha, pois pelo contexto em que se encontra a oficina no programa, busca-se trabalhar a formação e a inclusão social, não o lazer propriamente dito, disse.

Analisando o as falas dos monitores entrevistados, principalmente nos estudantes mais jovens, às vezes por falta de experiência, e por falta de conhecimento acerca do lazer e sua relação com a educação, pôde-se notar a utilização dos termos, “jogos”, “brincadeiras”, “socialização”, “momento de prazer”, enfim, termos que caracterizam fortemente uma forma de educação pelo lazer. Porém, percebeu-se que os mesmos não enxergam esse aspecto educativo, no sentido de que relacionam a utilização do mesmo apenas como ferramenta pedagógica.

De maneira geral, mesmo os que não consideraram uma relação entre sua oficina e o lazer, ou entre as atividades realizadas e o lazer, houve em suas falas, durante a entrevista, momentos em que priorizavam tais atividades inclusive para desenvolver emocionalmente e socialmente os envolvidos, transmitindo valores, regras e contribuindo para um desenvolvimento humano das crianças, fato que se comprova na relação do lazer com a educação, e não há conhecimento por parte dos monitores do programa.

O Programa “Mais Educação” segue com monitores de diversas áreas, muitas vezes, estudantes, sem conhecimentos suficientes sobre o lazer, a criança, a infância e o desenvolvimento humano. De forma que poderiam ser implementadas ações de “formação continuada” para que os mesmos pudessem avançar na compreensão do lazer e da educação, podendo trabalhar nessa perspectiva, que como se observa, está entre as finalidades do programa.

É importante que as atividades de lazer procurem atender as pessoas no seu todo. Mas, para tanto, é necessário que essas mesmas pessoas conheçam as atividades que satisfaçam os vários interesses, sejam estimuladas a participar e recebam um mínimo de orientação que lhes permita a opção. Em outras palavras, a escolha, a opção em termos de conteúdos, está diretamente ligada ao conhecimento das alternativas que o lazer oferece. (MARCELLINO, 1987, p. 122)

A partir dos estudos bibliográficos, documentais e de campo realizados verificou-se a urgência de uma educação direcionada para o lazer, pois, concluiu-se que para que haja conscientização da população acerca da importância e necessidade do lazer, bem como um melhor usufruto do mesmo com qualidade, necessita-se de profissionais capacitados e conhecedores do lazer em profundidade para não se tornar uma prática esvaziada ou assistencialista, no sentido de desviar a atenção dos problemas sociais e pessoais existentes.

CONCLUSÕES

Tendo em vista o objetivo da pesquisa concluiu-se que há necessidade de aprofundamento dos estudos do lazer junto ao Programa “Mais Educação” no município de Bauru-SP, principalmente no que concerne ao lazer educação e à educação para o lazer, pois pressupõem que os objetivos do programa seriam mais bem alcançados se estivessem vinculados à perspectiva do lazer.

Também há que se fomentar a cultura de implementação de políticas públicas de lazer pela esfera municipal, ainda mais quando são subsidiadas pela esfera federal.

A educação em tempo integral necessita romper com paradigma da ocupação do tempo, da prática da recreação, e da visão assistencialista que o lazer adquire nessas perspectivas, mascarando ou atenuando problemas sociais. Necessita de pessoal capacitado para proposições bem objetivadas para o desenvolvimento dos alunos, que se encontram em grande medida desassistidos no que tange a possibilidade de vivências criativas, críticas e prazerosas da cultura. Tal abordagem pode ocorrer através dos grupos de interesse do lazer. A Educação Integral alcança bons objetivos ligados à formação dos sujeitos se avançar no entendimento dos mesmos e do lazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Brincar, jogar, viver:** Programa esporte e lazer da cidade. Brasília: Ministério do Esporte, 2007.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação) ISBN 978-85-60731-74-9 1.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia Empírica do Lazer**. Editora Perspectiva, 1979

ISAYAMA, Helder Ferreira. **O profissional da educação física como intelectual: atuação no âmbito do lazer**. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte. São Paulo: **Papirus**, 2003, p. 59-79.

_____. (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas, SP. Papirus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos (et. al). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo : Cortez, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papirus, 1983.

_____. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987

_____. **Pedagogia da animação**. 7 ed. Campinas, Papirus, 1989.

_____. **Pedagogia da animação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2007.

MATTOS, Mauro Gomes de. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física**. São Paulo: Papirus, 2004.

MELO, Vitor Andrade de. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas, SP. Papirus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17**, de 24 de abril de 2007.

STAREPRAVO, Fernando Augusto; REIS, Leôncio José de Almeida; PIJAK, Carlos Eduardo.
Formação de professores para a área do Lazer: uma abordagem inicial. VOOS Revista
Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá. Vol. 1 Julho 2009. (67-78). ISSN 1808-9305.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Isabela Bagliotti Santos – Universidade Federal de São Carlos –

isabelabagliottisantos@gmail.com

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – Universidade Federal de São Carlos – clacerda@ufscar.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

A educação dos surdos se dá de maneira complexa, pois demanda ajustes linguísticos, já que os mesmos não fazem uso da língua oral, mas sim, da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo dos anos a escolarização destes alunos surdos tem demandado estudos, já que a sua aprendizagem apresenta muitos problemas.

A necessidade de se analisar estratégias de ensino para alunos surdos ganha um novo impulso com a inclusão dos mesmos nas escolas regulares. Pensar em surdez não é pensar apenas que os indivíduos que carregam essa ‘marca’, não ouvem ou não compreendem completamente os estímulos auditivos aos quais são expostos, mas sim pensar o que esse fato acarreta em seu desenvolvimento. (LACERDA e LODI, 2009)

Para melhor desenvolvimento de uma criança surda, a educação bilíngue é a mais adequada. Esse tipo de educação se caracteriza por ser realizada em duas línguas, no Brasil a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, favorecendo a aprendizagem das crianças surdas através de uma linguagem viso gestual (SANTOS e GURGEL, 2010).

Diante disso, a implantação de escolas bilíngues faz-se necessária para criar melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos surdos. Com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), fica assegurado o direito às pessoas surdas de receberem uma educação bilíngue, por meio de professores e outros profissionais com formação bilíngue mediada pelo uso da Libras e Língua Portuguesa. Trata-se de um decreto importante para a implementação das escolas bilíngues, pois regulamenta a Lei Libras nº 10.436/02 que dispõe sobre o ensino de português como segunda língua para alunos surdos, a organização da educação bilíngue no ensino comum, a formação e certificação do professor, instrutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

As escolas bilíngues inclusivas caracterizam-se por ministrar aulas para os alunos surdos em Libras, desde a educação infantil até o ensino médio. Os alunos surdos das escolas bilíngues

recebem a mesma formação acadêmica que aquela ofertada aos alunos ouvintes, entretanto, o currículo precisa ser pensado para alunos surdos e não apenas para alunos ouvintes como nas demais escolas.

As escolas bilíngues possuem como objetivo, segundo Amaral (2008), fornecer às crianças surdas as mesmas oportunidades de desenvolvimento das crianças ouvintes; o conhecimento aprofundado da Língua Brasileira de Sinais; e propiciar aos alunos surdos o mesmo conteúdo programado para as crianças ouvintes, incluindo a língua estrangeira.

Atualmente, a língua mais comumente ministrada na disciplina de língua estrangeira é a Inglesa, sendo essa, largamente utilizada tanto nas relações pessoais (internet, escrita em inglês para logomarcas, pequenos textos, letras de música, cinema, entre outros, além de ser uma das línguas exigidas para os processos seletivos de acesso ao ensino superior) quanto na área profissional (é o idioma mais exigido para acesso e permanência no mercado de trabalho que envolve corporações internacionais).

Assim, apresenta-se uma problemática importante para o ensino: qual forma o professor utiliza para ensinar o aluno surdo a ler/escrever em outra língua? Como o professor o avalia diante dos conteúdos explicados? Os professores compreendem e aceitam que os alunos surdos não farão compreensão e expressão oral do conteúdo?

2. METODOLOGIA

Os sujeitos participantes desse estudo foram duas professoras, uma formada em Letras – Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a outra formada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos, ambas atuam em escolas municipais, nas quais se desenvolve o programa de educação inclusiva bilíngue dentro do estado de São Paulo, nas cidades de Campinas e São Carlos.

A escolha das participantes obedeceu ao critério de, dentro do estado de São Paulo, atender alunos surdos na perspectiva bilíngue. Após encontrar escolas que se encaixavam nesse perfil, procurou-se professores que ministravam aulas de inglês para esse perfil de alunos e que estavam dispostos a participar do estudo.

A professora Tereza possui 49 anos de idade, atuando na área de ensino de Inglês há 24 anos, lecionando atualmente com 13 alunos surdos. Já Ana possui 25 anos de idade, sendo

formada em Letras há um ano, mas lecionando como professora da área há cinco anos, atualmente trabalha com dois alunos surdos.

A coleta de dados com a professora Tereza (nome fictício) ocorreu na escola em que se desenvolve o projeto de Educação Inclusiva Bilíngue que a mesma leciona. A fim de ser um ambiente tranquilo e que não provocasse constrangimentos para a professora e também para a pesquisadora, a entrevista ocorreu na sala dos professores, em um ambiente aconchegante e sem barulhos ou ruídos.

Já com a professora Ana (nome fictício) a entrevista ocorreu em um ambiente que fosse de fácil acesso para a entrevistada e a pesquisadora, dessa forma escolheu-se o campus da Universidade Federal de São Carlos, em um local também tranquilo e que não provocasse constrangimentos para a participante e também para a pesquisadora.

A pesquisa foi feita através de uma entrevista aberta elaborada seguindo um roteiro, método que, segundo Lacerda (2003), tem sido utilizado para ressaltar o sujeito da pesquisa, sua história e o contexto em que o mesmo está incluído.

Esse tipo de entrevista garante maior afinidade com o entrevistado, pois não há a obrigatoriedade de seguir um padrão de perguntas, mas, sim, a coleta de dados poderá ocorrer em forma de conversa com o pesquisador, garantindo maior captação das informações necessárias para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, em um ambiente aconchegante para que não ocorresse desconforto nas entrevistadas, visando, assim, a coleta de todas as informações necessárias e importantes para o cunho da pesquisa.

Para a coleta dos dados todo o tempo de entrevista foi gravado em áudio, a fim de garantir a fidedignidade dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes. Posteriormente as entrevistas foram transcritas, considerando a fala literal das entrevistadas, buscando assim considerar as informações e opiniões expostas de forma fiel.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, levando em consideração os sujeitos participantes, suas opiniões, falas e vivências, não tratando o participante como número, mas sim como papel fundamental da pesquisa, segundo Zanten (2004) pesquisas qualitativas buscam compreender globalmente as categorias presentes assim como seus atores (sujeitos da pesquisa), buscando assim entender a realidade sobre o investigado e poder atuar sobre ela.

Para Freitas (2002) o pesquisador também faz parte da pesquisa, pois a mesma é dialógica, ou seja, uma relação entre sujeitos. Portanto, cabe considerar que o pesquisador é também parte integrante da pesquisa e que as relações entre o pesquisador e o participante (sujeito) refletem nas características da pesquisa.

Para Lacerda (2003), a abordagem histórico-cultural é a mais adequada a esse tipo de entrevista, pois considera o sujeito como participante da história e não apenas como detentor do conhecimento.

Na pesquisa qualitativa com o uso da abordagem sócio-histórica, não se busca apenas a obtenção dos resultados, mas principalmente a compreensão dos comportamentos dos indivíduos. Levando-se em consideração o tema da pesquisa, não apenas a forma, mas os motivos que levam o professor a adotar determinada metodologia para ensinar inglês para alunos surdos.

Vale discorrer aqui sobre a abordagem sócio-histórica ou abordagem histórico- social, que teve como fundador, no ano de 1920, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky. Sua formulação começa quando Vygotsky aplica o materialismo dialético e histórico também na psicologia, sendo produto de um complicado momento para o povo russo, em que os mesmos enfrentavam a Revolução Russa. (VIEIRA E GASPARIN, 2010)

A teoria Vygotskyana é implementada no Brasil na década de 70 através de pós – graduandos vindos da Europa. Entretanto, pode-se notar que sua maior difusão ocorre na década de 90, tempo em que há maiores publicações de dissertações, teses e livros, assim como grupos de pesquisas ao longo do país que tratam sobre o tema. (VIEIRA E GASPARIN, 2010)

Diante dos mesmos autores as contribuições dessa abordagem para educação, a escola tem papel fundamental na aquisição de conhecimento, através da articulação entre os já adquiridos e os novos, assim como articular os conceitos acadêmicos e cotidianos. O professor deve ter a função de mediador do conhecimento, para que o aluno possa emergir do conhecimento perceptível até o mais complexo e elaborado.

Após a realização e transcrição da entrevista, a mesma foi dividida em trechos, palavras ou frases que possam exprimir um conteúdo necessário para o entendimento da mesma. Para Lacerda (2003), isso facilita a interpretação e comunicação entre as informações presentes na entrevista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização das entrevistas e transcrição literal, através da escuta e escrita das mesmas, elas foram lidas e analisadas. Para que a análise ocorresse foram considerados pontos em comuns e pontos discrepantes nas duas entrevistas coletadas. Cabe lembrar que as

entrevistas foram realizadas com professores de língua inglesa que tinham alunos surdos, mas que atuavam em escolas municipais de municípios diferentes, com organizações didáticas distintas.

Os dois tópicos a seguir não estão diretamente ligados às estratégias de ensino da língua, mas optou-se por analisar estes tópicos por considerar que esses dois aspectos são de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito dentro de uma língua estrangeira.

Relação inicial entre professor e alunos surdos

Ao analisar as duas entrevistas pode-se perceber diferenças entre Tereza e Ana quanto ao contato e ensino de inglês para os alunos surdos. Por Tereza ter iniciado seu trabalho na escola sem saber que se caracterizava como uma escola inclusiva bilíngue, a mesma ficou apreensiva em relação ao trabalho com os alunos surdos. Entretanto, inicialmente os alunos não frequentavam as aulas de inglês, o que era relaxante para Tereza, como pode ser visto no trecho:

Eu não sabia, eu cheguei aqui sem saber que eu teria que lidar com surdos [...] decidiu-se que não iria ter inglês [...] fiquei sossegada, que bom nas minhas aulas não vai ter surdos, eu não vou precisar, eu não vou ter que me preocupar [...].
(Teresa)

Entretanto, em relação à professora Ana pode-se perceber que a iniciativa de trabalhar com esse público partiu da própria professora, buscando a experiência com a Libras desde o início de sua graduação:

Quando abri o processo de inscrição em disciplinas eu vi no 5º semestre do meu perfil Libras, ai eu pensei “O que será que é isso?” ai eu puxei e fiz no segundo ano e me apaixonei e falei “Nossa é muito legal essa língua, gosto muito” e é associado a uma cultura que eu não conhecia. Ai fiquei pensando que se eu que trabalho com língua não sabia nem da existência dessa língua, existe uma parede enorme, que sei lá, divide o mundo ouvinte do mundo surdo, e a gente não sabe nem da existência e ai eu fiquei muito inconformada. E pensei “Eu quero estudar mais essa língua e essa comunidade. (Ana)

Segundo Lorenzetti (2003) muitos professores se sentem despreparados para lidar com alunos surdos, evidenciando assim, o desconhecimento de muitos sobre as características da surdez. Alguns professores buscam este conhecimento como no caso de Ana, e outros procuram

uma posição mais confortável sem ter que se envolver com o desafio de enfrentar um público e uma língua desconhecida.

Destaca-se que Teresa não teve oportunidade em sua formação inicial de ter contato com a surdez ou com a Libras. Concluiu sua licenciatura antes que a Libras fosse disciplina obrigatória no currículo. Já Ana teve esta oportunidade e se sentiu desafiada pela novidade da língua e das características da surdez. Dessa forma, é essencial que desde a graduação os licenciandos sejam preparados para lidar com os alunos surdos, como ocorreu com a professora Ana durante sua formação.

De qualquer maneira cabe ressaltar que não apenas a graduação é importante, mas também, a vontade e curiosidade dos professores em aceitar as peculiaridades dos alunos surdos.

Reivindicação do direito de aprender

Ao analisar a entrevista de Tereza ela relata a busca que os alunos surdos fizeram pelo direito de aprender a língua inglesa, os mesmos buscaram apoio com a coordenação e direção da escola, lutando pelos seus direitos. O relato da professora sobre o processo de reivindicação pelas aulas pode ser lido a seguir:

[..] aluno surdo, que começou a agitar os outros do porque que eles tinham que sair na aula de inglês, se inglês era importante [...] esses alunos começaram a pedir para a direção, fizeram um abaixo assinado que eles queriam ter inglês na grade deles [...] os alunos fizeram a manifestação e ela argumentou, mas não teve jeito. Ela foi conversar com o supervisor e ele disse que tem que por na grade, pois é direito do aluno, eles podem ter no mínimo uma língua a mais, no caso o português, mas se eles estão exigindo, então, eles tem direito [...].(Tereza)

Ao deparar com o relato acima pode-se lembrar da pesquisa realizada por Rosa et al. (2008), em que alunos de uma universidade procuram a direção da mesma a fim de buscar aulas de inglês para melhor desenvolvimento pessoal e profissional.

Os alunos surdos fazem valer seus direitos previstos pelo Decreto 5626/05 (Brasil, 2005), que assegura que eles tenham acesso a toda matriz curricular vigente na escola, ou seja, as mesmas disciplinas ofertadas aos alunos ouvintes devem ser asseguradas aos alunos surdos de forma acessível. O que se vê não é uma passividade da escola ou dos alunos, há uma dificuldade em como implantar esta disciplina para eles, mas há um movimento deles que estimula a escola a

pensar soluções. Destaca-se também a percepção dos alunos surdos sobre a relevância social da língua inglesa e de seu conhecimento para a formação dos sujeitos.

Organização da prática pedagógica

Durantes as duas entrevistas realizadas ambas as professoras relatam sobre estratégias pedagógicas e recursos utilizados em sala de aula com a finalidade de facilitar e permitir o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados nas aulas de inglês.

Tereza relata, que após o susto de ter que trabalhar com alunos surdos nas suas aulas, começou a pensar maneiras de poder ensiná-los. Sua primeira iniciativa foi durante a chamada inicial feita no começo da aula. Quando ela chamava seus alunos ouvintes pelo nome, os mesmos respondiam *“here”* ou *“present”*, já com os alunos surdos enquanto a intérprete soletrava o nome de cada um eles respondiam *“here”* e *“present”*, digitalizando a palavra em Libras, contribuindo para que fixassem a forma escrita dessas palavras em inglês.

Inicialmente Tereza relata que a sala ficava confusa em relação a essa prática adotada por ela, entretanto, após algum tempo os alunos ouvintes se acostumaram, mostrando ter entendido o propósito da atividade e seu benefício para a aprendizagem dos alunos surdos, tanto que atualmente a prática de soletração dos estudantes na língua inglesa é rápida e de qualidade, de acordo com a professora.

Outra prática utilizada por ela em sala de aula é o uso de jogos, não jogos pré-montados, mas sim, jogos desenvolvidos com a sala. Por exemplo, ao ensinar os nomes das frutas em inglês aos alunos, a professora os chamava até a lousa e pedia aos alunos ouvintes que escrevessem a palavra em inglês. Para os alunos surdos a professora lhes mostrava a figura e eles escreviam. Seus relatos sugerem que ela faz pequenas adaptações levando em conta a surdez e favorecendo a aquisição lexical do inglês por exemplo.

A fim de impulsionar a participação dos alunos durante a atividade, a professora os dividia em grupos, inicialmente os alunos surdos ficavam juntos com os alunos ouvintes, o grupo que acertasse mais palavras ganhava pontos que posteriormente poderiam ser transferidos em nota. Esta forma de organização favorece um trabalho conjunto entre alunos surdos e ouvintes e faz com que as diferenças de L1 deles (português ou Libras) não dificulte o trabalho pedagógico.

Tereza relata que após algumas aulas realizando os jogos, os alunos surdos manifestaram o interesse em realizar a atividade em um grupo apenas de alunos surdos, como pode ser visto no relato a seguir: “[...]Eles pediram: “pode ficar só um grupo de surdos?”. E eles estão indo muito bem. Eles estão em primeiro lugar na classe [...]”. Destaca-se que ao mesmo

tempo, a diferença de percepção e de forma de resposta, singular entre os surdos pode também ser contemplada pela escola.

Para Dizeu e Caporelli (2005) “o objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda”, definindo, portanto, essa atitude dos alunos surdos em se juntarem, e em se perceberem como iguais.

Em relação aos recursos materiais, Tereza relata utilizar em sala de aula vídeos, imagens e materiais concretos, com o intuito, segundo ela, de favorecer a internalização por parte dos alunos do conteúdo aprendido.

As estratégias pedagógicas e recursos utilizados pela professora Ana vão ao encontro daqueles utilizados por Tereza. Ana relata a importância de usar materiais concretos durante as aulas, expondo os conteúdos através de vídeos e materiais visuais.

Ana relata que antes das primeiras aulas de inglês tinha a concepção de que os alunos já tinham alguns conhecimentos pré-estabelecidos, entretanto, durante as aulas percebeu que alguns conceitos não estavam presentes nos alunos. Em certo momento da entrevista a pesquisadora pergunta à professora quais dificuldades ela sentiu ao trabalhar com alunos surdos, a mesma responde:

O que a gente pressupõe como conhecimento geral eles não tem, então assim, de explicar o que é um país, que fica em outro continente, de eles não saberem o que é continente, o que é cidade, o que é estado, o que é país, não terem a noção mínima que um adolescente do nono ano tem, que uma criança tem. Então, eles tem uma falta muito grande de conhecimento de mundo por falta de acesso a esse mundo [...]. (Ana)

Através dessas dificuldades a professora leva até a sala de aula materiais visuais e concretos, por exemplo: “Se eu ia ensinar comida, eu levava comida, ia ensinar sobre países, levava o mapa e o máximo de coisas que tinha sobre países, levava o globo [...]”. O que se observa é um interesse do professor em promover o máximo de sentido possível dos conteúdos tratados de forma a favorecer a compreensão dos alunos surdos. Contudo, cabe ressaltar que nem sempre os conteúdos podem ser apresentados em vídeo, ou de forma concreta, o que indica que esta não pode ser a única estratégia utilizada pelas professoras.

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a estratégia que melhor utilizava durante as aulas, Ana relata:

Eu achei que foi muito legal que a gente começou a trabalhar o dicionário, a gente coloca a expressão e eles explicavam com uma cena em Libras o que aquela expressão queria dizer. Então a gente mostrava a palavra e o desenho daquela expressão e eles faziam em Libras, davam significado e aplicavam em um contexto. (Ana)

A professora relata que todas as aulas foram gravadas, para posteriormente serem analisadas e estudadas, averiguando assim, qual a maneira mais eficaz de trabalhar o ensino de língua estrangeira para alunos surdos.

Dessa forma é possível perceber a importância da aula ser pensada para alunos surdos e também para os alunos ouvintes, havendo grande aprendizado através das relações presentes na dinâmica da sala de aula, e também, através de recursos pedagógicos que fogem da abordagem tradicionalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, aspectos podem ser considerados. O primeiro deles diz respeito a grande relevância da pesquisa para a área, considerando o baixo número de trabalhos encontrados sobre a temática no levantamento bibliográfico realizado pela autora e também a importância de estudos que envolvam práticas pedagógicas com alunos surdos, principalmente no ensino da Língua Inglesa como terceira a língua para o sujeito.

Deve também ser considerada a importância dos direitos e reivindicações de pessoas surdas, como pode ser visto nos trabalhos estudados e também na presente pesquisa, em que os alunos buscam aprender a Língua Inglesa, solicitando à universidade e à escola o direito de participarem das aulas de inglês.

As entrevistas realizadas demonstram também a importância de investimentos na área, assim como, o apoio aos professores no que tange a recursos materiais e humanos. Evidenciando a necessidade de estratégias elaboradas para o ensino de alunos surdos, considerando suas dificuldades e potencialidades.

Este trabalho demonstra também a necessidade de que as estratégias utilizadas em salas de aulas saiam da abordagem tradicional, em que são utilizadas apenas lousa e giz. É necessário que haja jogos, brincadeiras e trabalhos diferenciados, como os relatados pelas professoras participantes da pesquisa.

Pode-se também considerar a importância de professores que busquem novos caminhos para alcançar a aprendizagem de seus alunos considerando suas especificidades e fornecendo-lhes meios possíveis de chegar onde almejam e favorecer seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação e ensino bilíngue para surdos. In: MOURA, M.C. De.; VERGAMINI, S.A.A.; CAMPOS S. R. L. DE. **Educação para Surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008. p. 1-28.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União. Brasília**, 22 dez. 2005.

DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005 Disponível em : < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 17 abr. 2013.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, July 2002 .

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas, 2009. p. 11-32.

Lacerda, CBF de. **A ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula**. Relatório Final referente a bolsa de pós-doutorado no exterior apresentado à FAPESP. Processo 01/10256-5. 2003.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. Revista Espaço. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2003.

ROSA, L. V. et al. **Aprendizagem de Língua Estrangeira: um direito do aluno surdo.** In: ENDUCERE. nº8., data 2008, Curitiba. **Anais...** Paraná: PUC, 2008. p. 1626- 1638.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. A. de O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 51-64.

VIERA, R. DE. A.; GASPARINI, J. L. Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual. **Cadernos de Pesquisa.** Maringá, p. 113-126, set. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf> Acesso em: ago/2013.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf> Acesso em: ago/2013.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL POR MEIO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nathalia Martins¹ - UEL - nathali martins92@hotmail.com

Hélio José Luciano² - UEL - helio.letas@yahoo.com.br

Sandra Aparecida Pires Franco³ - UEL - sandrafranco26@hotmail.com

Dirce Aparecida Foletto de Moraes⁴ – UEL - dircemoraes@gmail.com

Adriana Regina de Jesus Santos⁵ - UEL – adriana tecnologia@yahoo.com.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O presente texto intitulado “Tecnologias Digitais na Escola: contribuição para a alfabetização digital por meio da prática de produção textual” apresenta resultados parciais do Projeto de Extensão Novos Talentos – Formação de professores e alunos da Educação Básica Subprojeto 2 – As tecnologias digitais e a produção textual nas línguas materna e inglesa na Educação Básica da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem como objetivo explicitar possibilidades para o professor da Educação Básica trabalhar pedagogicamente com as tecnologias digitais com vistas a uma apreensão consciente dos usos das tecnologias digitais por meio da produção textual em línguas materna e inglesa, ou seja, perspectivas deste ensino ser efetivado de maneira crítica e reflexiva por meio do emprego e reconhecimento de recursos das tecnologias digitais.

Explicitamos que, por alfabetização digital compreendemos a maneira como o sujeito é levado a se interagir e conseqüentemente se capacitar para o manuseio das tecnologias digitais de forma plena, isto é, a alfabetização digital propicia uma apreensão das múltiplas possibilidades e finalidades presentes no universo digital e que no contexto escolar podem ser relacionadas para um uso eficiente da leitura e da escrita e, por conseguinte da produção textual. Nesta perspectiva, a alfabetização digital

[...] é usar tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes de acesso, manejar, integrar e criar informação com o fito de funcionar numa sociedade de conhecimento [...]; os cinco componentes representam um contínuo de habilidades e conhecimento e são apresentados em seqüência sugerindo complexidade cognitiva crescente [...]; i) acessar: conhecer acerca de e como coligir e/ou sacar informação; ii) manejar: aplicar um esquema existente organizacional ou

classificatório; iii) integrar: interpretar e representar informação, envolvendo sumariar, comparar e contrastar; iv) avaliar: fazer julgamentos sobre a qualidade, relevância, utilidade ou eficiência da informação; v) criar: gerar informação ao adaptar, aplicar, desenhar, inventar ou fazer-se autor de informação (MARTIN, 2006, p. 10).

Portanto, a utilização da tecnologia digital na escola pode oportunizar aos que estão inseridos neste espaço, compreender, apropriar, reinventar; para que assim seja alcançado um saber que proporcione uma ação consciente destas ferramentas aliadas ao conhecimento científico e sistematizado da escola e que serão posteriormente aplicados na prática social do sujeito.

Diante deste quadro, Freitas (2006, p.8) aponta que, “os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como o computador e a internet, têm-se tornado mediadores de outras alternativas de leitura e escrita”. Neste contexto, evidenciamos que o Projeto Novos Talentos ao ter como objeto de estudo a produção textual e as tecnologias digitais, com vistas à apreensão consciente destes conteúdos, procura atender os professores de Língua Portuguesa e Inglesa na intenção de propiciar o pensar e o repensar sobre a produção de textos com o apoio das tecnologias digitais.

Partindo deste propósito, faz-se necessário um estranhamento do professor em desvelar como trabalhar a produção de texto por meio das ferramentas digitais, uma vez que em nossa sociedade atual é visível que a cada dia são cunhados, principalmente pela internet, modos inovadores de comunicação através da escrita digital, seja escrevendo, editando ou publicando textos em redes sociais e/ou blogs. Assim sendo, estes são procedimentos que necessitam ser levados para o panorama escolar e utilizados como suportes para o ensino-aprendizagem da língua materna e inglesa, já que não podemos ignorar que a tecnologia digital faz parte do cotidiano de todos na sociedade contemporânea.

Dito isso, entendemos que a produção textual ao ser instigada por meio do uso das novas tecnologias pode propiciar uma propriedade coerente destas ferramentas, inserindo devidamente o professor nesta sociedade que está cada vez mais tecnológica e digitalizada. É claro que esta formação que será oferecida aos docentes não pretende fazer deste profissional um mero técnico, pois muito mais que o manejo do equipamento tecnológico, está a reflexão do seu uso de forma crítica e consciente na escola, para que sejam elaboradas ações que atinjam um conhecimento além de um pensamento meramente tecnológico.

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social. (ALMEIDA;PRADO, 2006, p.68).

Dentro deste cenário, cremos que a preocupação do Projeto Novos Talentos em trabalhar com estas ferramentas junto aos professores da Educação Básica justifica-se, em princípio, na intenção de proporcionar respaldo teórico-científico aos que estão dispostos a discutir a questão da produção textual por meio das tecnologias digitais, trilhando, assim, novos caminhos para a prática profissional, e, conseqüentemente, para a apreensão de um conhecimento significativo dos alunos no contexto da sociedade contemporânea.

É válido dizer que as atividades do projeto, até então, foram desenvolvidas quinzenalmente no Colégio de Aplicação da UEL (centro) ou na própria Universidade e contemplou em média vinte professores, não se restringindo somente aos de Língua Portuguesa e Inglesa, mas também os de História, Geografia, Matemática, Educação Física, Ciências e Arte. Trata-se de uma Formação Continuada em que se pode ter acesso ao uso das tecnologias digitais em suas aulas, visto que “[...] a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem”. (JORDÃO, 2009, p.12).

2.METODOLOGIA

O homem é privilegiado por ter uma ampla disposição de observar, apreender, idealizar e reinventar-se permanentemente na procura de respostas para suas indagações. Nesta realidade, ao delimitar nosso objeto de estudo acerca do ensino-aprendizagem da produção textual por meio das tecnologias digitais, temos como necessidade também perceber as práticas cotidianas no contexto da escola, por isso a perspectiva Histórico-cultural foi a escolhida para embasar o nosso estudo com os participantes do projeto.

Nesta concepção, Vygotsky (1984) relata que o homem é caracterizado pela sua natureza social, já que ao nascer é envolvido em um ambiente perpassado por valores culturais, em que o sujeito desenvolve sua inteligência por meio de um conhecimento intermediado; isto é, “na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Na teoria vygotskiana um dos fundamentos é a afirmação que o sujeito constrói seu conhecimento a partir de um movimento dialético, no qual o homem atua de modo ativo frente ao mundo externo, uma vez que,

Ao ser estimulado pela realidade objetiva, ele se apropria dos estímulos provenientes da mesma, internalizando conceitos, valores, significados, enfim, o conhecimento construído pelos homens ao longo da história. Neste sentido, a prática do sujeito está sempre relacionada à prática social acumulada historicamente (MEIER; GARCIA, 2007, p.56).

Nesta acepção, ao refletirmos sobre a produção textual no contexto das tecnologias digitais, estas se caracterizam como elementos que podem possibilitar ao aluno compreender, participar e intervir em sua realidade. Fator que é alcançado quando estas práticas conferem sentidos por meio de um entrelaçamento dialético entre os atores sociais que participam do processo.

Convém explicar também, que o nosso estudo será desenvolvido por meio de algumas etapas; a começar evidenciamos que o Projeto Novos Talentos trata-se de uma pesquisa quase-experimental, participativa, na qual, os professores foram até o momento os protagonistas do processo, visto que, por meio da união entre a teoria e a prática vislumbraram o desenvolvimento humano.

Ao caracterizarmos a pesquisa como **participativa** pretendemos desenvolver as reflexões a partir de experiências realizadas por nós, os autores **estudados**, ou pelos grupos de pesquisa de que participamos, ou com os quais dialogamos. Entendemos a teoria como um momento da própria prática, ou seja, o momento quando esta busca se explicitar e compreender. (STRECK; ADAMS, 2011, p.482, grifo nosso)

Portanto, os encontros contemplam estudos, discussões, planejamento de aulas e trocas de experiências relacionadas à produção textual e às tecnologias digitais, por meio da formação no que se refere ao uso pedagógico de ferramentas digitais como o Blog, WebQuest e Glogster, além do uso do jornal na escola.

Outra etapa em nosso estudo será apresentarmos um melhor entendimento da relação entre tecnologias digitais, professor, aluno e ensino da produção de texto no panorama escolar, para esse entendimento teremos como parâmetro a Análise do Discurso. Pensando conforme Orlandi (1999, p.15),

A Análise do Discurso [...] trata do discurso. E a palavra discurso tem em si a ideia de curso, de percurso, [...] de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor o homem [...]. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

Ao focarmos nosso estudo por meio da Análise do Discurso, vemos o homem a partir de sua capacidade de inserção e percepção do mundo que o cerca, ou seja, o discurso faz com que o sujeito não se torne um ser neutro, já que possui uma disposição de significar e significar-se por meio do discurso. Analisar o discurso seria então, muito mais que olhar um enunciado apenas em sua superfície, visto que, o discurso é constituído e cercado por distintas relações, e entre essas relações, por exemplo, estão aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos, ou seja, são práticas discursivas e sociais concretas, tornando o discurso intenso e em constante movimento.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste cenário, em que temos várias possibilidades do uso de ferramentas digitais pelo professor, evidenciamos que o Projeto Novos Talentos explicitou modos distintos de diálogos entre a escola e os recursos tecnológicos na Educação, de maneira a colaborar com o processo de formação de leitores que estimule consequentemente a produção textual e o reconhecimento dos diversos gêneros textuais dentro de um panorama digital.

Neste sentido, mais que proporcionar a propriedade coerente de suas ferramentas, esta ação pedagógica insere o sujeito na sociedade, isto é, inclui o mesmo digitalmente por meio de novas ferramentas tecnológicas concomitantemente ao ensino sistematizado, pois entendemos que o uso da tecnologia quando deixa de ser simplesmente “[...] instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, [...] não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas”. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54). Neste panorama,

A fluência tecnológica [...] implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005, p.174).

Assim, no Projeto Novos Talentos o ponto de partida foi o desenvolvimento de um estudo que explicita o surgimento de um novo paradigma de leitura e escrita, ou seja, o ato de ler e escrever em um contexto digital, *o qual* tem como meta a necessidade dos sujeitos apreenderem conhecimentos e capacidades intelectuais que necessitam serem trabalhados na escola, a fim de capacitá-los a viverem, de modo coerente, como cidadãos dentro desta nova realidade contemporânea. Com isso, a escola representa nesta sociedade contemporânea um espaço de formação de todas as pessoas, já que estamos vivendo um período marcado por transformações que acontecem de maneira acelerada, em que “[...] as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida [...] para que possam exercer função ativa na sociedade”. (KENSKI, 2007, p.19).

Destarte, evidenciamos que as ações realizadas até o presente momento vêm apresentando resultados positivos na prática docente, pois os professores manifestam que estas foram muito relevantes, pois, proporcionaram novas experiências e diferentes possibilidades para se pensar a produção textual. Desta maneira, instigou-se nos professores a elaboração de projeto de intervenção para suas próprias aulas com intuito de utilizarem os conhecimentos elaborados durante a formação, oportunizando esta relação entre teoria e prática. Nesse momento do Projeto Novos Talentos, acreditamos que a sua função “[...] é possibilitar ao [...] docente, o estudo de teorias educacionais e a reflexão sobre como estas teorias contribuem para fundamentar, compreender e/ou transformar a prática educativa em determinados contextos sociais”. (SOUZA, 2013, p.37).

Dessa forma, ao propor o uso das tecnologias digitais para a produção textual, o Projeto de Extensão Novos Talentos vislumbra uma prática pedagógica diversificada e que contemple o conhecimento científico elaborado historicamente, observando as tecnologias digitais como agentes mediadores para a produção textual, mobilizando ações para ter um aluno ativo, autônomo, incitando a consciência crítica do uso da linguagem e da formação enquanto ser participativo e por meio destes aspectos, instigar alunos, novos talentos, advindos da Educação Básica.

Ao evidenciarmos estes propósitos, é fundamental partirmos de uma reflexão, na qual seja imprescindível ao professor estimular seu desejo de aprender e lidar com essas tecnologias digitais que formam um emaranhado de novos acontecimentos linguísticos, com uma disposição crítica e reflexiva, uma vez que esta sociedade pede um docente que direcione sua ação metodológica além da codificação e decodificação de códigos e símbolos. Por isso, uma

alfabetização digital coerente parte do princípio de um educador engajado e comprometido com esses “novos” procedimentos de ensino-aprendizagem, para que sejam ampliadas novas maneiras de compreender o mundo que nos cerca e nele poder atuar. Portanto já não é aceitável tão somente uma leitura e escrita sem contextualizar uma totalidade de procedimentos; por isso, na presente realidade também é indispensável ler e escrever digitalmente, distinguir e saber valer-se das tecnologias, pois as mesmas encontram-se arraigadas em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que o Projeto Novos Talentos ainda encontra-se em andamento, esperamos ter como resultados plausíveis a percepção e reflexão dos professores que participam do projeto com o assunto discutido, isto é, que fiquem claras as dificuldades ou não de elaboração de métodos e planejamentos de ensino do professor da Educação Básica no lidar com essa tecnologia, e a partir daí, com as discussões e as contribuições que esses atores sociais compartilharem no projeto, que sejam “postas à mesa” possibilidades das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem dos alunos da Rede Pública, com acesso e domínio das ferramentas digitais, produção de textos, práticas sociais de leitura e escrita etc.

Creemos que já esteja subentendido em nosso texto, mas que é muito importante declarar, que esta formação e posterior inclusão tanto do professor quanto do aluno neste “mundo digital” não se resume ao simples manuseio de um computador, um tablete ou um celular, por exemplo; essa é uma questão que não é determinada pelo simples fato de consumirmos estas ferramentas ou “esse ou aquele” software, mas sim proporcionar uma alfabetização digital que ofereça conhecimentos ao longo da vida do sujeito, que faça com que o mesmo seja capaz de descobrir, ponderar e empregar esse conhecimento de modo ativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____; PRADO, Maria E. B. B. Integração tecnológica, linguagem e representação. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> . Acesso em: 11/05/2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: MEC. **Salto para o futuro**: Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, Boletim 19. Nov-dez. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARTIN, A. Literacies for the digital age: preview of part I. In: MARTIN, A.; MADIGAN, D.(Ed.). **Digital literacies for learning**. London: Facet, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SOUZA, Albano de Goes. **Entre a teoria e pratica**: a inserção das tecnologias da informação e Comunicação (TIC) na formação docente inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Aracajú, SE, 2013.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Uma prática de pesquisa participante**: análise da dimensão social, política e pedagógica. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2001. Disponível em:
http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/uma_pratica_de_pesquisa_participante_analise_da_dimensao_social_politica_e_pedagogica.pdf. Acessado em: 12/05/2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O PROFESSOR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPAÇO PARA OUVIR, SER OUVIDO E CONSTRUIR

Fernanda Rossi - UNESP Bauru - fernandarossi@fc.unesp.br

Dagmar Hunger - UNESP Bauru - dag@fc.unesp.br

FAPESP; CNPq

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente baseia-se em um conjunto de saberes diversificados (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 1996). Como enfatiza Tardif (2002), no processo constitutivo da docência muitos são os saberes (re)construídos pelo professor, como os saberes da formação profissional: advindos da ciência da educação e da ideologia pedagógica e transmitidos pelas instituições de formação de professores; disciplinares: correspondem aos saberes que integram as diversas disciplinas nas instituições de formação; curriculares: conhecimentos das instituições escolares apresentados sob a forma de programas escolares; e experienciais: baseiam-se no trabalho cotidiano e brotam da experiência profissional. Assim, o saber docente é um saber plural, estratégico e que está em constante movimento, transição e transformação.

A formação continuada de professores, uma das dimensões de produção dos saberes docentes, de acordo com os Referenciais para a Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2002), constitui-se como um processo fundamentado na reflexão sobre a prática educativa, com o intuito de promover um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Esse processo de reflexão exige questionamentos críticos e análises constantes da intervenção educativa, o que “supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe” (p. 70).

Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa consistiu em problematizar a relevância da participação ativa de professores na construção de ações de formação continuada, a partir da avaliação de um grupo de professoras participantes de um programa formativo na área da Educação Física.

Imbernón (2009) critica formatos de formação em que os agentes formadores (geralmente professores-pesquisadores universitários) atuam como uma espécie de solucionadores de problemas, cabendo ao professor escolar a aplicação do que os formadores dizem ou transmitem no âmbito da formação. Ao encontro dessa perspectiva, compreendemos que processos de formação continuada eficazes, propícios a (re)construir os saberes docentes e a gerar mudanças no fazer pedagógico, perpassam pela criação de espaços para o professor atuar ativamente, ou seja, ter voz e vez na elaboração das ações formativas, as quais devem assumir como eixos orientadores da formação, as concepções e a prática pedagógica dos professores.

Corroborando com García (1995, p. 65) a respeito da “necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores”, esta pesquisa busca contribuir para gerar reflexões que possam subsidiar a construção de novas configurações de formação continuada. Configurações que, ao situarem o professor como protagonista da sua própria formação, sejam capazes de contemplar ações que efetivamente correspondam à realidade escolar vivida pelos professores e possibilite (re)construir conhecimentos e saberes a partir das experiências docentes.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida conforme a abordagem qualitativa, baseada no princípio da valorização da “maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 1995, p. 17), com “esforços concertados para compreender vários pontos de vista”, além de que não houve o objetivo de fazer qualquer “juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *e/les* o julgam” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 287).

A investigação empírica foi realizada no âmbito de um Programa de Formação Continuada em Educação Física, promovido ao longo de dois anos e meio (entre os anos de 2009 e 2011) por uma Universidade pública em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo.

Os objetivos do programa de formação observado consistiram em promover ações educativas reflexivas a partir da parceria entre docentes-pesquisadores, professoras escolares e estudantes da graduação, no universo dos saberes da Cultura Corporal de Movimento. Constituiu-se numa prática caracterizada pela pesquisa-ação (ELLIOTT, 1998), em que o processo teórico-metodológico baseou-se na análise da prática concreta do professor iluminada pela reflexão

teórica, visando assim, uma prática reelaborada.

Participaram da pesquisa catorze professoras Pedagogas, atuantes na educação infantil. A coleta dos dados ocorreu por intermédio de entrevistas semiestruturadas e observações de campo dos encontros do programa.

O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista – Processo n.º 2450/46/01/11, e às participantes foi garantido o anonimato (todos os nomes das professoras apresentadas neste texto são fictícios), bem como a possibilidade de se ausentarem do estudo, se assim desejassem em algum momento, conforme termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas professoras.

O material empírico coletado foi analisado com embasamento nos pressupostos da análise de conteúdo que Bardin (2000, p. 38) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo pertinente para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências do grupo pesquisado.

A investigação que empreendemos e apresentamos na sequência deste artigo pressupõe o diálogo entre a produção acadêmica e os dados gerados com as participantes do programa de formação.

Espaço para o(a) professor(a) atuar ativamente na construção da ação formativa: ouvir, ser ouvido(a) e construir

Os esforços empreendidos para gerar novos delineamentos para a formação continuada de professores caminham no sentido de concebê-la como uma tarefa de reflexão e ação coletiva entre professores, gestores, pesquisadores, formadores e outros agentes do campo educacional. Estrela (2003, p. 54) nos convida a pensar que

Se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de “dar vez e voz” aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por intermédio do Parecer CNE 7/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução CNE 4/2010 (BRASIL, 2010b), no que se refere à formação continuada dos professores, o artigo 58 do Capítulo IV - *O Professor e a Formação Inicial e Continuada* esclarece que “a formação inicial, nos cursos de licenciatura, não

esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas”, sendo esta a razão pela qual programas de formação continuada dos profissionais da educação deverão ser contemplados nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2010b, s/p).

Ao analisarmos a avaliação realizada pelas professoras que participaram do programa de formação objeto desta pesquisa, no que se refere aos espaços e tempos oportunizados para que estas participassem da elaboração das ações formativas, a partir das problemáticas da escola, verificamos que as estratégias adotadas no processo caminharam no sentido da afirmação de Nóvoa, ao dizer que o professor precisa ser recolocado no centro dos debates educativos, das ações e problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995). Nesse sentido, relataram as professoras:

Teve muito espaço, com certeza! Não só eu, mas todas as meninas [professoras] em todos os momentos elas iam dando contribuições, principalmente nesses momentos que a gente sentava pra fazer uma discussão [...] Era sempre assim [...] (PROFESSORA RENATA).

Para a professora Joana, “no geral, a pessoa [agente formador] chega com um plano pronto, não estimula tanto a discussão. Isso foi muito marcante. [E] a questão de sempre refletir, tinha sempre uma discussão, isso foi bem marcante”. E para a professora Patrícia foi relevante que “[os agentes formadores] ouviram. [...] ouvir... Então isso foi muito bom pra gente, eu acho que foi fundamental isso porque quem dá o curso pensa: 'o saber está comigo!’”.

Para as professoras Michele, Luana e Vera foram relevantes os momentos de reflexão ao final dos encontros:

Ela [agente formadora-coordenadora] dava abertura, eles [todos os agentes formadores] davam abertura. Sempre quando terminava, ela terminava aquele dia, a aula, ela fazia um círculo pra gente conversar (PROFESSORA MICHELE).

Luana destacou as trocas de conhecimentos e experiências nesses momentos:

[...] no final das atividades sempre havia uma roda assim de conversa, e sempre havia essa troca, sempre cada um colocava o seu ponto de vista, o que tinha sido legal, o que não, o que era válido, o que não era, o que podia... ideias sabe?, como poderia ser mudado. (PROFESSORA LUANA)

Para a professora Luana esses espaços e oportunidades eram explorados “entre os outros professores e entre as pessoas que participavam do programa, que organizaram o programa”. A Professora Renata complementou que as oportunidades para se expressarem e participarem ativamente do processo ocorreram durante toda a formação:

[...] e não era só naqueles momentos de reflexão, era durante o processo assim, estava acontecendo, elas estavam explicando uma atividade, uma já levantava a mão também, ela já dava espaço para a professora falar, expor o que ela estava pensando ou se ela desenvolveu a atividade com os alunos dela, como que foi, ou o que foi diferente, ou se ela fez igual. Era todo o tempo. (PROFESSORA RENATA)

A professora Priscila afirmou que “teve bastante abertura sim”, justificando:

Propiciou sim porque tinha até os momentos que... eu não falava muito, porque é meu jeito assim, mas as outras professoras que estavam no curso, em vários momentos elas levavam ideias assim de brincadeiras que elas tinham, que elas faziam com as crianças [...].

Nóvoa (1995) propõe a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e conduza a dinâmicas de autoformação participada, possibilitando a troca de experiências, a partilha dos saberes e a produção desses saberes, transformando o professor no construtor de sua formação. Para tanto, trata-se de

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27)

Nesse sentido, o autor supracitado, ao afirmar que a formação tem ignorado tanto o desenvolvimento pessoal do professor, quanto a articulação entre a formação e os projetos das escolas, constata que para a formação adquirir como eixo de referência o desenvolvimento profissional implica em considerar três dimensões estratégicas para a formação: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Essas estratégias podem apresentar-se eficazes para mobilizar tanto o desenvolvimento dos professores na perspectiva do professor individual, como na perspectiva do coletivo docente (NÓVOA, 1995).

Convém ressaltar que nenhum programa de formação que tenha como concepção a colaboração pode ser validamente elaborado *a priori*, ou seja, sem a participação ativa de todos os indivíduos envolvidos. Nesse sentido, as professoras Beatriz e Renata fizeram referência aos procedimentos adotados no programa, no início de cada módulo, e a forma como se desenrolou o retorno dado pelos agentes formadores às professoras:

[...] elas perguntavam sugestões, elas passavam [...] por escrito um questionário, perguntando o que seria do interesse. Aí depois elas, inclusive muito organizadamente, nos apresentavam a tabulação das requisições que teriam sido ali as mais indicadas e já explicavam o que elas iam fazer assim... focar mais, por exemplo, em determinado assunto e nem tanto em outro, talvez deixando outro pra uma próxima oportunidade porque o grupo, na sua maioria, mostrou interesse por aquele assunto. (PROFESSORA BEATRIZ)

[...] eles sempre perguntavam, também, se a gente tinha alguma dúvida, no começo do semestre eles perguntavam o que a gente esperava, quais eram os nossos... o que a gente estava procurando naquele curso para que eles pudessem montar em cima das respostas que a gente dava. (PROFESSORA PRISCILA)

Considerar a relevância de cada professora expor suas experiências, saberes e ansiedades configurou-se como uma estratégia importante de formação, como reconheceram as professoras, ao destacar as diferenças entre uma ação de formação apresentada de forma acabada e um programa construído em conjunto com todos os participantes:

[...] elas [agentes formadoras] por estarem fazendo uma formação continuada, elas por obrigação tinham que levar mesmo algumas coisas prontas, mas elas sempre... inclusive eu acho que elas até nem levavam assim tanto, pra dar já esse espaço porque as contribuições eram grandes das outras professoras, a todo o momento [...] sempre dava esse espaço, a gente não se sentia: “ah, tem que ficar escutando!” porque a gente fica na ansiedade também de expor a nossa experiência [...]. (PROFESSORA RENATA)

Imbernón (2009, p. 105) enfatiza que a experiência acumulada na esfera da formação continuada de professores mostra que a crise do formador-solucionador está posta (formato de formação que demanda a aplicação do que os formadores ditam na formação), sendo esta uma longa tradição dessa prática formadora. Considerando, ainda, como o autor, que a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la e não quando o formador ou outro indivíduo externo anuncia, o formador teria de assumir a função de colaborador ao invés de transmissor, pois, “apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa”.

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses

obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. (IMBERNÓN, 2009, p. 105)

Charlot (2002) adota como condição para uma educação de boa qualidade o encontro entre um projeto político forte e práticas cotidianas nas aulas. Mas, nesse ínterim, enxerga dois problemas: o do discurso político que não presta atenção aos que estão fazendo educação na escola, dizendo o que deve ser feito o tempo todo; e, ao mesmo tempo, cai-se numa armadilha tecnológico-profissional, acreditando que basta profissionalizar mais os professores, dando-lhes mais ferramentas e instrumentos para resolver as questões do ensino. Conclui o autor que sem perspectivas amplas de construção de um sistema de ensino, não vão se desenvolver ações eficazes na prática escolar. Nesse contexto, compreendemos que a adoção de perspectivas amplas de formação continuada requer o envolvimento de todos os sujeitos educacionais nas ações empreendidas.

Verificamos que essa perspectiva embasou o programa de formação investigado, uma vez que este assumiu como pressuposto a pesquisa-ação. Pereira (1998, p. 154) indica que para Elliott a pesquisa-ação é um “meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade”.

A professora Vera destacou o intuito dos agentes formadores em contemplar os interesses de cada participante: “trabalharam com a gente assim de acordo com o nosso desenvolvimento, o interesse de cada um, e isso é muito importante”.

A professora Michele relatou sobre o incentivo a cada participante para expor suas opiniões e questões do cotidiano vivido: “cada um tinha que trabalhar, cada um tinha que falar sua opinião, como é a realidade de cada pessoa”. O incentivo à participação durante as atividades dos encontros também foi referido pela Professora Paula:

Todo mundo, tanto os alunos do curso levando atividade, como eles procuravam gente de fora pra levar atividade diferente pra gente, como também eles perguntavam pra gente. Ou, às vezes, a gente tinha liberdade também pra falar: “ah, eu faço essa brincadeira, mas eu faço de outra forma”, daí ensinava de outra forma, foi legal. (PROFESSORA PAULA)

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional, manifesta Nóvoa (1995), passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. Entendemos a relevância do professor em formação continuada expor suas ideias e formas de trabalho de modo a enriquecer não somente a sua própria formação e prática, mas

também a dos colegas envolvidos. Os relatos das professoras corroboram a relevância dos(as) professores(as) serem reconhecidos e valorizados no contexto da formação:

Sempre tinha essa abertura sim pra gente opinar, porque, às vezes, algumas atividades que elas traziam já eram executadas na escola, mas não daquela maneira, então havia aquela troca, sabe: “olha, na minha escola eu faço assim”, “olha, eu trabalho com eles assim”, é bem legal. Tinham algumas atividades assim envolvendo o lúdico e o movimento que era para gente desenvolver sabe. Então houve troca sim, não foi só alguma coisa dada assim. (PROFESSORA LUANA)

“A gente pode participar, porque aí a gente pode expor as nossas dúvidas, o que a gente não está entendendo ali ou acrescentar alguma coisa. Eu acho que quando é aberto é melhor” (PROFESSORA PRISCILA). Para a professora Patrícia é importante “expor para as pessoas estarem participando, falando assim da experiência, de como vinha de dentro da escola, a oportunidade de outras exporem também a prática”, enquanto que a professora Renata ressaltou “expor mesmo, como está acontecendo e trazer mesmo pra gente, porque por mais experiência que a gente tenha, quando a gente escuta as colegas, elas estão pesquisando também coisas diferentes pra trazer pra gente”.

Joana reconheceu que nesse formato de formação: “você tem que ir determinada: 'eu quero participar!'. Não é um curso pra você ouvir, é pra participar realmente”. Acredita Imbernón (2009) na melhor eficácia de ações em que formadores colaborem nos diagnósticos conjuntamente com o professorado, ao invés atuarem como solucionadores de problemas alheios. A mudança pode acontecer quando a formação se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação, o que implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, adotar uma visão diferente do que é a formação docente e qual o papel do professorado nela e, por conseguinte, uma nova metodologia de trabalho com os professores(as).

Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 106)

A esse respeito, o relato da professora Gisele revela a importância da postura a ser adotada por agentes formadores:

[...] o curso abriu oportunidades de nós estarmos participando, a gente participou, a gente colocava, então acho que não foi um curso em que só o professor lá... não! É uma troca mesmo [...] a universidade e a gente com a nossa prática, então

foi assim uma dinâmica bem gostosa. Não é assim... “Olha eu vim aqui pra explicar para as professoras...” Não! Acho que valorizou bem essa questão, “olha, você fala, vamos complementar mesmo”, acho que teve a participação da gente, trazer também atividades, então acho que ganhou dos dois lados. (PROFESSORA GISELE)

Na perspectiva da formação crítica e colaborativa espera-se que o professor possa apropriar-se de um pensamento crítico, autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, incorporando as dimensões de ordem social no processo, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente.

Os professores, ao refletirem criticamente sobre a sua própria profissão, podem buscar modos de formação e de trabalho que lhes permitam ser esse agente principal, articulando de forma indissociável os projetos profissionais, pessoais e organizacionais. Assim, o nível de envolvimento dos professores para gerir os movimentos de formação continuada com vistas à mudança é determinante para um resultado eficiente. A mudança na atuação profissional não será mera consequência da participação no programa de formação, mas ocorrerá na medida da extensão do envolvimento do sujeito com as oportunidades e recursos formativos.

De acordo com Keay (2006) a aprendizagem colaborativa tem potencial para se constituir como veículo para o desenvolvimento profissional contínuo ao fornecer diferentes oportunidades de aprendizagem. Aprender de forma colaborativa requer o reconhecimento de todas as oportunidades de aprendizagem na escola e fora dela, promover o desenvolvimento de uma cultura apropriada, assegurar que o desenvolvimento profissional seja cuidadosamente planejado e valorizar a contribuição dos outros.

O envolvimento na construção da formação resulta na participação ativa no contexto educativo para gerar mudanças e como elucida García (1995), o desenvolvimento profissional na docência requer essa participação efetiva dos professores na sua profissão.

A participação ativa dos professores advém não somente do ambiente organizado por agentes formadores (de modo a estimulá-la nos contextos de formação), mas também da receptividade individual a mudanças de comportamento diante dos novos desafios apresentados, ou seja, a iniciativa pessoal e o engajamento nas ações.

Nesse encaminhamento, constatamos que as professoras empreenderam esforços para que as aprendizagens no programa pudessem enriquecer suas práticas, buscando reinvestir e ressignificar os saberes em suas ações.

Ressaltamos que processos de mudança (que são amplos e não lineares) não ocorrem de modo instantâneo. A mudança não é imediata, as aprendizagens não são simultaneamente aplicadas na prática, mas os saberes docentes vão se construindo e adquirindo significados ao longo do tempo, das experiências, da particularidade dos alunos e da comunidade escolar, entre outros fatores pessoais, profissionais e institucionais.

Decorre disso a necessidade da formação continuada constante (não no sentido de meramente cumprir créditos para progressão na carreira, mas no sentido de questionar incansavelmente a realidade em busca do saber e da mudança), de modo que os saberes sejam mobilizados e adaptados às condições de trabalho progressivamente. Afinal,

[...] a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação (IMBERNÓN, 2001, p. 16).

Acreditamos, assim, na importância de criar espaços e tempos nos processos de formação continuada, nos quais o professor tenha voz, seja escutado e construa sua formação e profissão, permeados pela reflexão crítica que leve a questionamentos sobre os processos educacionais, éticos, atitudinais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a relevância da participação ativa das professoras na construção de um programa de formação continuada na área da Educação Física, articulando os dados coletados e a literatura produzida no campo da formação continuada, verificamos que as professoras sentiram-se protagonistas da própria formação ao serem gerados espaços nos quais tiveram voz, foram escutadas, compartilharam experiências e construíram coletivamente a sua própria formação.

O protagonismo do professor na formação continuada corrobora com a concepção de que o trabalho docente baseia-se em um conjunto de saberes diversificados, sendo que os saberes construídos e reconstruídos na experiência do trabalho cotidiano precisam ser reconhecidos, valorizados e estabelecidos como ponto de partida (e chegada) dos processos de formação

continuada. A prática pedagógica também representa um processo de aprendizagem no qual o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações, (re)significa a sua formação e a adapta à profissão. É preciso, portanto, dar um estatuto ao saber da experiência e condições para que os professores façam suas escolhas de formação.

Em que pese os diferentes fatores (institucionais, políticos, econômicos, sociais, psicológicos, ideológicos etc.) que influenciam na configuração das ações de formação continuada, a problematização empreendida neste artigo nos permite constatar a relevância do professor assumir a condução da sua formação para superarmos processos formativos que desenvolvem atividades mecânicas, padronizadas e/ou descontextualizadas da realidade escolar. Para alcançar o desenvolvimento docente pleno, urge avançar das concepções de formação baseadas na mera transmissão de conhecimentos ou certificação para concepções mais abrangentes de formação do sujeito e de construção coletiva de saberes e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 7, de 4 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010b.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ABL, 1998. p. 137-152.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-64.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KEAY, J. Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 11, n. 3, p. 285-305, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998, p. 153-182.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação de professor**. v. 1. São Paulo: Editora Unesp, 1996. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA: AÇÕES E REFLEXÕES DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy – UNESP- kathya.ivo@terra.com.br

Carolina Romano de Andrade -UNESP - carolromano@hotmail.com

PROGRAD-UNESP

1. INTRODUÇÃO

No desejo de inserção e efetivação da dança como linguagem artística no ambiente escolar, bem como a percepção da urgência em problematizar que dança chega às escolas, o Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), certificado pelo CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – IA/UNESP, tem atuado com a proposição de projetos de ação cultural e educativa com crianças, jovens e adultos, dentro do espaço educativo formal e em cursos oferecidos para professores da rede pública e privada da educação básica do Estado de São Paulo.

No que diz respeito a formação de professores, o grupo de pesquisa objetiva colaborar com a lacuna existente entre a formação inicial e as práticas de dança na escola. Para tanto, investe na reflexão sobre essa linguagem em conexão com as outras artes, tendo em vista um educador crítico e transformador de sua realidade, que conheça e aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento e a dança, para que possa mediar e problematizar as percepções corporais de seus alunos (GODOY, 2011).

Neste contexto, desde 2006 o grupo tem desenvolvido projetos, que acontecem por meio de cursos de formação continuada em Artes e Dança. Algumas das ações desenvolvidas foram: o Projeto Formação Continuada de Professores do Município de Jundiaí (2006-2007); o Projeto Teia do Saber em Araraquara, Presidente Prudente e São José dos Campos (2006-2007); ações no Projeto Pedagogia Cidadã em Itaquaquetuba (2006-2009) e no Programa de Formação em Pedagogia UNESP/UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2011-2013).

O GPDEE participa ainda da produção de materiais didáticos que auxiliam o professor a criar novas alternativas para trabalhar na prática com seus alunos e refletir sobre sua práxis pedagógica. É o caso da elaboração do “Caderno de Formação em Artes do Projeto Pedagogia Cidadã” (2007) que apresenta artigos sobre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, dos livros

digitais “Dança Criança na Vida Real” (2008) e “Movimento e Cultura na Escola: Dança” (2010) e, o “Caderno de Formação de Professores: Conteúdos e Didática de Artes” (2011) para o curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP. Existe também um investimento na produção de DVDs documentários que registram o modo de pensar e atuar junto a formação como Ações sobre o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica (2013), dentre outros. Além da efetivação de pesquisas científicas apresentadas nos principais fóruns regionais, estaduais, nacionais e internacionais.

Esse percurso do grupo contribuiu para a construção de algumas premissas de trabalho, tais como valorizar o saber docente; partir da prática para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos; proporcionar aos professores as mesmas vivências e procedimentos que utilizamos com as crianças; incentivar o conhecimento que o professor apresenta, e a partir disso, dialogar com os pressupostos do grupo; discutir a dança em relação a um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade; e explorar a integração da dança com as linguagens artística (SGARBI APUD GODOY e ANTUNES, 2010).

A experiência com os projetos anteriores permitiu ao grupo identificar significativa demanda da comunidade escolar de cidades da região de São Paulo, capital, sobre a dificuldade inserção da dança na escola. Com o objetivo de expandir a atuação a um número maior de escolas, o grupo entendeu que a maneira mais adequada para fazê-lo seria capacitar novos formadores multiplicadores na linguagem da dança. Para tal, o GPDEE apresentou à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (PROGRAD) por meio do edital Núcleo de Ensino (NE) em 2011, o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, criado com o objetivo de desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada para professores da educação básica, com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais).

Por este viés, o projeto em questão foi construído com a preocupação de formar professores críticos e transformadores da sua realidade, professores reflexivos, como expõe Schön (2000). Nesse contexto, seguindo os pressupostos do GPDEE, o projeto relacionou esses conhecimentos com a dança, na intenção de formar um professor que conheça e aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento, à arte e à dança. Considerando esse contexto, o projeto foi dividido em três etapas: a primeira, no ano de 2011, quando aconteceu a formação de tutores/formadores; a segunda etapa, no primeiro semestre de 2012, na qual esses tutores formaram os professores/cursistas; e a terceira etapa, no segundo semestre de 2012, quando ocorreu o acompanhamento desses professores/cursistas, realizado por membros do

GPDEE e pelos tutores/formadores no desenvolvimento de projetos de trabalho em dança no ambiente escolar.

A primeira etapa preparou 15 professores (tutores/formadores) das redes pública e privada do Estado de São Paulo para atuarem na segunda etapa, como multiplicadores (tutores/formadores). Esses professores apresentaram formação inicial em diversas áreas, entre elas Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Dança e trabalham com dança na escola.

Para esse primeiro momento o GPDEE ofereceu um curso de formação continuada em dança para os tutores/formadores, realizado no IA/Unesp, aos sábados, em 10 encontros, totalizando 60 horas. Tal curso foi organizado no intuito de trabalhar aspectos da educação integral de alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tratou-se de uma proposta interdisciplinar, na qual a Dança dialogou com a Arte no contexto educativo como veículo expressivo e de autoconhecimento. A ideia central foi apresentar elementos que levassem os participantes a instigar o potencial criativo da criança/adolescente por meio da ludicidade, possibilitando uma visão abrangente das linguagens artísticas. E assim, aproximar a escola da dança, sem a imposição de restrições técnicas ou de estilo; tendo em vista que qualquer criança pode dançar e se expressar com o corpo (GODOY, 2007).

Ao iniciar a 2ª etapa, dos 15 tutores/formadores, quatro desistiram do projeto por motivos pessoais, portanto, trabalhamos com 11 professores (tutores/formadores), selecionados na 1ª etapa, divididos em dois grupos (A e B). Os grupos trabalharam na formação do total de 33 professores/cursistas, que desenvolveram os subprojetos de dança na escola no 2ª semestre de 2012.

Após essa organização, a equipe do GPDEE iniciou o planejamento da 2ª etapa com encontros preparatórios com as tutores/formadores, no qual colocamos como prioridade resgatar os princípios do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, oferecer um parecer sobre a primeira fase, apresentar o perfil do novo grupo e alguns princípios para essa nova etapa.

Para isso, o GPDEE retomou os temas abordados no decorrer do curso e enfatizou que o processo de formação continuada dos multiplicadores teria continuidade durante as etapas seguintes do projeto por meio do aprofundamento das temáticas em cada encontro.

Dessa maneira, o programa foi apresentado às tutoras/formadoras em quatro grandes eixos temáticos: Arte e seus princípios; Que dança é essa; Projetos de ação cultural, ação artística e educativa; Reflexão crítica sobre o processo (GODOY, 2011). A referência teórica que ofereceu suporte para esses eixos se pautou nos seguintes autores: Laban (1978,1990) Pierre Bourdieu (2005, 2007), Marcuse (1977), Schön, (1992-2000).

Os temas citados haviam sido desenvolvidos pela equipe do GPDEE na primeira etapa do projeto e as tutoras/formadoras trabalhariam com os mesmos temas com as professoras/cursistas na segunda etapa, também em 10 encontros, totalizando 60 horas. Embora as premissas fossem as mesmas para todos, cada grupo (A e B) estabeleceu um percurso e uma metodologia de atuação, considerando a autonomia dos envolvidos. Ficou decidido, que cada grupo estabeleceria suas apropriações entre teoria e prática apresentada na primeira etapa, com a intenção de favorecer a transposição didática dos conceitos refletidos na 2ª etapa para a 3ª etapa.

Para iniciar a 3ª etapa (agosto a dezembro de 2012), o GPDEE propôs que cada professor/cursista apresentasse ao coletivo seu pré-projeto individual de dança para aplicação na escola. A equipe do GPDEE dedicou-se à leitura e categorização dos pré-projetos por afinidade de tema, faixa etária e localização geográfica, o que resultou em cinco grupos que apresentamos às professoras/cursistas. Vale ressaltar que para o grupo de pesquisa era importante as professoras/cursistas poderem elaborar subprojetos de intervenção no meio escolar, tendo em vista uma ação de parceria junto às escolas.

Os grupos se dividiram com suas respectivas, coordenadoras e tutoras/formadoras e a fim de elaborar os subprojetos e escolher a escola que o receberia. Depois de dois encontros, com duração de 8 horas cada, cinco subprojetos foram definidos e apresentados, conforme segue: Movimentar-Se Brincando (Maternal 1 e 2 da Creche Maria Leite Vieira, Carapicuíba-SP) Eu, eu e o outro, eu e a escola (3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Pompílio Mercadante, Jacareí-SP) Brincando para Dançar (2º ano do Ensino Fundamental I da EMEF Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, São Paulo-SP) EM-Danças e O Corpo Inventa História (ambos desenvolvidos na Creche Pré-Escola Central SAS/USP, São Paulo-SP). O contato inicial com as escolas aconteceu por meio da coordenação geral do projeto, que firmou a parceria com as escolas, a fim de que a comunidade escolar pudesse participar com efetividade do desenvolvimento dos subprojetos.

A elaboração e aplicação desses cinco subprojetos realizados no segundo semestre de 2012, concluíram as ações previstas para o projeto Poéticas da Dança na Educação Básica e cumpriram o papel de aproximar a dança do contexto escolar.

Deste projeto ainda, decorreram pesquisas acadêmicas, identificadas nos resultados, materiais didáticos, artigos, capítulos de livros, DVD documentário e a reflexão que propomos neste artigo, frutos de investigação presente nas pesquisas citadas adiante e da metodologia adotada no grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação que se pauta na pesquisa ação (THIOLLENT, 2009).

2.MÉTODOS

A metodologia das pesquisas do GPDEE adota os princípios da pesquisa ação (THIOLLENT, 2009) uma vez que existe a participação intensa do pesquisador no campo atuando, refletindo e redirecionando as ações desenvolvidas no sentido de transformar junto com os atores o contexto social.

O trabalho com projetos que o GPDEE propõe parte da premissa defendida por Donald Schön (1992, 2000) no que se refere ao professor reflexivo que constantemente elabora a sua prática por meio da ação e reflexão. Vale destacar que este autor não discute sobre o ensino de dança, seus estudos tratam da formação de professores e das possibilidades de reflexão e mudanças em suas práticas educativas, mas a transposição desta maneira pensar a docência para as artes tem sido muito proveitosa e traz bons resultados. O GPDEE por meio do Poéticas da Dança na Educação Básica, e de outros estudos em desenvolvimento no grupo, se esforça em fazer adaptações e analogias para propor uma concepção de *professor reflexivo em dança*, que constrói seu saber a partir da prática, pressuposto que está alinhado às teorias de Schön.

O movimento de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 1992) foi sendo efetivado durante o projeto e procurou valorizar, a prática como eixo central da formação continuada. Esse tipo de reflexão foi realizada nas três etapas do projeto, nos momentos em que os participantes propunham as vivências, percebiam a recepção dos alunos e modificavam suas estratégias durante a atuação. Para que essas mudanças servissem de reflexão para a formação profissional, havia sempre um relator que, com o plano de aula em mãos, anotava o que havia sido realizado, alterado e o porquê. Esses registros eram retomados ao final dos encontros em forma de discussões reflexivas, o que permitiu aos participantes rever suas ações durante o projeto, planejando mudanças quando necessário.

A integração das linguagens artísticas foi outro procedimento adotado durante o projeto, tendo a dança como mote principal, com proposições acerca de que dança se ensina no espaço escolar. Nessa perspectiva, foram abordadas as seguintes temáticas: o corpo e o movimento expressivo; improvisação, fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência (LABAN, 1978); jogos de criação adaptados para a dança. Esses e outros aspectos apresentam uma maneira de trabalhar a dança na escola que o GPDEE vem organizando e repensando durante os últimos anos.

Esse trabalho tipo de trabalho que envolve as práticas de dança enuncia outra premissa do grupo de pesquisa: para trabalhar com essa linguagem na escola, o professor precisa em

algum momento de sua formação ter vivenciado “no corpo” essa dança. Para tanto, o GPDEE partiu da exploração prática dessa linguagem para que a partir da apropriação dela, o professor estabelecesse suas relações com seus alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realização do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica (2011/2012), o GPDEE considera que ofereceu aos professores participantes, a possibilidade: 1) da apropriação da linguagem da dança; 2) de repensar sua atuação docente; 3) da localização destes conhecimentos em um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade, articulados com reflexões teóricas; 4) apropriação do processo de ação-reflexão e volta à ação relacionado às práticas de dança na escola.

Durante o projeto foi possível elencar como esse processo de ação-reflexão e volta à ação, permeou as três etapas do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, conforme segue:

a) Na primeira etapa, ao final de todos os encontros, a equipe proponente do projeto se reunia e avaliava criticamente o transcorrer do dia; refletia sobre as dúvidas elencadas pelas formadoras, apontava possíveis falhas na condução e repensava as estratégias e o passo seguinte. Isso contribuiu para retomar o encontro seguinte com mais segurança, consciência e atenção às necessidades dos participantes do curso. Esse processo era registrado pela coordenação.

b) Na segunda etapa, após cada encontro com os professores/cursistas, as formadoras, juntamente com a equipe proponente realizavam o mesmo movimento de reflexão, na qual uma relatora descrevia as discussões. Um processo que buscava, por meio das problemáticas advindas da prática, apontar caminhos e estratégias para que as orientadoras/multiplicadoras pudessem ter autonomia para replanejar os encontros subsequentes.

Além dessa situação, a reflexão após a ação se dava também na equipe proponente que se reunia, assim que as formadoras iam embora e avaliavam sua ação e a atuação da equipe como um todo.

c) Na terceira etapa, o efeito era multiplicador. Após cada aula ministrada na escola, os professores/cursistas se reuniam com as formadoras para refletir e registrar as

discussões. Os registros eram enviados para a equipe proponente que trabalhava na formação continuada das formadoras; e uma vez ao mês havia uma reunião coletiva de trocas de experiências e avaliação do processo.

Com isso, as estratégias de reflexão *na* e *sobre* a ação, estimuladas pelo projeto, procuraram valorizar os conhecimentos tácitos, preparar o professor para trabalhar num território de incertezas e promover a autonomia. Essa dinâmica de trabalho permitiu direcionar a construção de um saber docente pautado por um *practicum* reflexivo a partir do contato direto com a ação.

Desta maneira, articular o conhecimento na ação com o saber escolar mostrou-se fundamental para a formação do professor reflexivo em dança, capaz de fazer com que a dança seja experienciada enquanto linguagem artística e área de conhecimento.

Isso só aconteceu porque, no decorrer do processo a equipe proponente, tutores/formadores e professores/cursistas permitiram colocar em suspensão suas crenças, frente ao trabalho realizado num terreno de incertezas. Diante disso, ao final do projeto, percebemos que “desmontamos” estruturas iniciais para que posteriormente cada participante pudesse construir novos conhecimentos, saberes próprios, relacionando os autores discutidos no curso com as vivências na escola. Isso nos permitiu propor e experimentar estratégias, abrindo espaço ao estudo, à experiência e à reflexão.

Esses aspectos foram sendo trabalhados em um longo processo de análise sobre “como e o que se ensina” e o “como e o que se aprende” com dança. Nesse sentido, foi apresentado aos participantes como a linguagem dança pode estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para que o aluno conheça seu corpo e por meio dele estabelecer relações de comunicação e interação social.

Interessante salientar que a equipe do GPDEE atuou como proponente, mas também como participante do projeto em todas as etapas, e ao término do mesmo na produção do DVD documentário, que se deu após a análise dos dados colhidos (entrevistas, depoimentos, imagens), caracterizando um processo de pesquisa ação, participante (1ª etapa) e colaborativa (2ª e 3ª etapas) promovendo na aplicação dos sub projetos uma mudança nos participantes e nas escolas (contexto social).

O projeto que encerrou em dezembro de 2012, trouxe outros resultados por meio do desenvolvimento de algumas pesquisas acadêmicas decorrentes das experiências com o Poéticas da Dança na Educação Básica e/ou a respeito da formação de professores. Entre elas, a monografia de graduação em Arte-Teatro de Roberto de Mello Junior (2013), *A arte pelo todo: a*

prática de ensino em artes a partir da realidade circundante dos estudantes e o conjunto das linguagens artísticas, que discorre sobre uma das vivências da terceira etapa do projeto que foi realizada com o ensino médio, em uma escola pública na cidade de Jacareí-SP; o doutorado de Carolina Romano de Andrade, autora deste texto, (início em 2012, em processo de finalização) que elabora sua tese visando uma proposta para o ensino de dança para a educação infantil, inspirada nas ações e reflexões do Poéticas da Dança na Educação Básica; e a dissertação de mestrado de Fernanda de Souza Almeida (2013), *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*, que identifica os princípios metodológicos do ensino de dança na educação infantil, sob a perspectiva do professor reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os propósitos iniciais do projeto apresentado, tais como: desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica foram alcançados. Dessa maneira, o processo de ação-reflexão-ação adotado como procedimento pelo GPDEE permitiu transformar a ação dos envolvidos (SGARBI APUD GODOY & ANTUNES, 2010) e contribuiu para uma maior compreensão das práticas em dança.

Esse foi um projeto de multiplicação de ações e reflexões que intensificou a discussão sobre o ensino de Arte e particularmente, de Dança no espaço escolar, além de colaborar com a inserção de projetos artísticos na escola e o trabalho com as linguagens de maneira integrada, interdisciplinar e contemporânea.

Nesse percurso algumas características chamaram se destacaram como: o trabalho coletivo, a estratégia de ação, reflexão e volta a ação de maneira diferenciada e as transformações de concepções sobre o ensino de dança dos participantes do projeto.

Além disso, a proposta de inserir a dança no ambiente escolar permitiu estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para a consciência corporal e interação social, e oferecer acesso aos bens culturais, conhecimentos estes relevantes para que os alunos desenvolvam a autoestima, autonomia, respeito mútuo e cooperação, favorecendo uma inserção dinâmica nos vários contextos sociais.

O acompanhamento na aplicação dos subprojetos nas escolas permitiu a continuidade da reflexão/avaliação do projeto como um todo. Além de auxiliar que os subprojetos calcados na

dança ampliem o universo cultural no espaço educativo. Nesse sentido, o contexto escolar: “se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimento que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade (GODOY, 2010, p. 49).

A importância da realização desse tipo de projeto, reside na valorização das práticas reflexivas para o professor que atua com dança na escola. Compartilhar e refletir *na* e *sobre* a ação valorizou a autonomia de todos os envolvidos e forneceu segurança frente à tomada de decisões necessárias ao andamento do projeto.

O GPDEE sabe que a efetivação da linguagem da dança na escola faz parte de uma construção coletiva em longo prazo, que envolve entre outros aspectos, iniciativas como o projeto Poéticas da Dança na Educação Básica. Os professores em exercício têm procurado cursos de formação continuada voltados para a dança a fim de refletir sobre questões referentes aos processos artísticos, educacionais e culturais, bem como a relação da dança com outras linguagens artísticas. Esse é apenas um começo para que de fato a dança seja reconhecida como componente curricular importante para o desenvolvimento integral do indivíduo (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, esse texto se propôs a discutir e refletir por meio do relato das ações desenvolvidas no projeto, uma possibilidade de pesquisa em campo, em que os participantes são sujeitos atuantes em diversas esferas. Destacamos que esses procedimentos metodológicos são as premissas adotadas pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação no seu fazer artístico acadêmico que procura sempre a transformação das pessoas e do contexto que se insere.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação inicial e continuada. In: KERR, Dorotea Machado (orgs.) **Caderno de formação: formação de professores: conteúdos e didática de artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v.5.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANDRADE, Carolina Romano; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda de Souza; ALVES, Flávia Teodoro; MELLO, Roberto; PIMENTA, Rosana Aparecida. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança** – ANDA/ Comitê Dança em Mediações Educacionais. Julho, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/wp-content/uploads/1-2012-GODOY-ET-AL.pdf>>. Acesso em: 21/03/2015.

GODOY, Kathya Maria Ayres de O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotea Machado (Orgs.) **Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p. 57-70.

GODOY, K. M. A.; BORSANI, F. B.; LAMENTE, J. PIMENTA, R. A. Que Dança é Essa? In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010, v. 1, p. 37-43.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2 ed. São Paulo: perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCUSE, H. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGARBI, Fernanda. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança.** São Paulo. Instituto de Artes da UNESP, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

O LÚDICO E A INFÂNCIA NO PROGRAMA LER E ESCREVER DO ESTADO DE SÃO PAULO

Silva, Luciene Ferreira – UNESP Bauru – silvalucienef@gmail.com
Horácio, Daniela Fernanda – UNESP Bauru – dany_fernanda@msn.com

PROEX/UNESP

1. INTRODUÇÃO

Atualmente é importante que o lúdico se torne um dos eixos fundamentais tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pois é um componente da cultura, que juntamente das características e necessidades das crianças, favorece o desenvolvimento humano.

Há algum tempo as escolas não dão o devido valor ao lúdico, por conta da organização social predominante nas sociedades capitalistas ocidentais. A brincadeira nas escolas é vista como perda de tempo ou algo sem valor educacional aos alunos, e neste caso, por sua preciosidade e valor é que é preciso preparar profissionais com conhecimentos para que possam compreender, interpretar e utilizar o lúdico como forma de desenvolvimento da criança e para ampliar o aprendizado da mesma, ultrapassando a aquisição de conteúdos educacionais.

Nessa perspectiva, Freire ressalta que:

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta (FREIRE, 1997, p. 12).

No entanto, nota-se que tanto a escola quanto a família buscam a melhor forma de tornar as crianças responsáveis, eficientes e até mesmo preparadas para a realização de vestibulares, isso ocorre porque a sociedade não prioriza o desenvolvimento humano, mas sim, a preparação para o mundo do trabalho e então, secundariza-se o brincar.

A escola atual funciona, sem escrúpulos, a partir da fixação de objetivos a serem atingidos a longo prazo, esmagando o presente, de uma dupla perspectiva: a premiação para o trabalho

presente da criança seria o triunfo do adulto bem sucedido do futuro. [...] A partir da distinção entre as crianças do proletariado e da burguesia, e baseado em que “um dos traços característicos do modo de vida popular é apreciar o tempo presente e recusar o sacrifício do presente à promessas remotas” A escola só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual aquilo que lhes ensinam. Para que a escola possa contribuir de modo objetivo com uma transformação social, é preciso conectá-la diretamente com o movimento social através de uma prática escolar que fale aos alunos do povo, respeitando seu tempo, seu mundo e suas lutas. (MARCELLINO, 2007, p. 88).

O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança pois através deste ela desenvolve todas as características inteligíveis e afetivas, entre outras fundamentais para que reflita sobre a realidade e o meio onde está inserida, pois o brincar estimula a curiosidade, a autoconfiança e promove a autonomia. (FREIRE, 1997)

A carga de obrigação precoce lançada sobre a criança brasileira furta a possibilidade de vivência plena do lúdico na sua cultura, restringindo – o também ao lazer. As consequências em termos de participação cultural criativa já começam a se manifestar por uma alarmante empatia, pela ausência do sentido de viver (MARCELLINO, 2007, p.141).

A questão da importância do brincar parece tema de fácil abordagem. Porém, assumir o lúdico como instrumento norteador do trabalho docente, requer mais que um discurso bem estruturado, pois é um compromisso que deve ser assumido por todo professor que trabalhe com crianças. Assim, a discussão empreendida nesse estudo está relacionada à uma pesquisa, cujo foco de análise voltou-se para a questão da importância do lúdico, mais especificamente para o estudo das práticas educativas no Ensino Fundamental dos anos iniciais e do preparo dos professores para tal.

Com o ingresso do aluno no Ensino Fundamental, na maioria das vezes passa-se a ideia de que a aprendizagem deve ser centrada somente nos conteúdos sistematizados, nos quais o professor apresenta o conteúdo que será desenvolvido, explica, realiza exercícios e finaliza com avaliações e, com isso, o aluno perde a oportunidade de ser natural, de expor ideias e até mesmo de sanar curiosidades, além de desenvolver a comunicação, expressão e conseqüentemente a sua autonomia. Também na utilização de uma Política intitulada “Ler e Escrever”, que foi implementado no ano de 2007 no Ciclo I que era uma das dez ações que visavam a melhoria da alfabetização na escola de Ensino Fundamental até o ano de 2010 e a princípio, também tinha como principal objetivo, alfabetizar até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade. (SÃO PAULO, 2007).

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2008)

O programa Ler e Escrever têm a função de propiciar a aprendizagem de leitura e da escrita na rede pública do Estado de São Paulo e na rede municipal de Educação Paulista, desde 2006. Oferece materiais de apoio entre eles, o Guia do Planejamento para o professor alfabetizador que será objeto de estudo desta pesquisa vol I, vol II. (SÃO PAULO, 2009).

Este Programa tem como objetivo apoiar e qualificar a prática do professor em sala de aula, por meio de ações como: uso de materiais impressos destinados a todas as séries do Ensino Fundamental I, esta coleção está pautado numa concepção de Aprendizagem que olha “como o aluno aprende”, encarando o educando como autor de seu aprendizado. (SÃO PAULO, 2008)

Tal política é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo -se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I. Tem como objetivo apoiar os professores nas ações pedagógicas e também possui papel de formação continuada.

O Programa Ler e Escrever estabelecido ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, conta com convênios com Instituições de Ensino Superior para suporte pedagógico nas salas de aulas; material específico; formação de todos os professores regentes Ciclo I na HTPC.

A política enunciada desconsidera que é necessária a troca de experiências entre professores sobre as peculiaridades locais, regionais e os saberes dos docentes, uma vez que é um programa pronto, com atividades permanentes para os professores seguirem. Desconsidera também a oportunidade de proporcionar atividades e avaliações que envolvam o aluno no desenvolvimento de ensino, que faça com que este compreenda o meio no qual está inserido, já que o Ler e Escrever é um currículo único para todo o Estado de São Paulo. Também não valoriza o brincar. Assume o lúdico como instrumento norteador do trabalho docente, em alguns poucos momentos.

Assim, a discussão empreendida neste estudo está focada na análise do componente lúdico da cultura, mais especificamente para o estudo das práticas educativas no Ensino Fundamental dos anos iniciais, e do preparo dos professores para tal a partir do Ler e Escrever.

2. MÉTODOS

Utilizou – se de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, através de entrevistas e observação participante. Houve observação direta das atividades do grupo estudado e a aplicação de entrevistas semi estruturadas abertas com informantes para captar dados. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002)

A pesquisa foi realizada com uma turma de 1º ano com 19 alunos de uma escola situada no interior de São Paulo. A proposta inicial da pesquisa foi de inserir atividades lúdicas na rotina escolar dos alunos e envolvê – los, proporcionando a vivência e um repertório de jogos e brincadeiras tradicionais.

A realização da entrevista semi – estruturada, aconteceu com os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental e teve três partes, formação acadêmica de cada professor, a visão dos educadores sobre a Educação, e a terceira, na qual os professores foram indagados sobre a importância do lúdico e suas opiniões sobre a mudança de nove anos para o Ensino Fundamental e sobre o programa Ler e Escrever.

Foram entrevistadas três coordenadoras do Ciclo I do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de Bauru –SP, com a finalidade de melhor compreender o documento Ler e Escrever e sua relação com o lúdico e a formação de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Rousseau (1981), a criança se desenvolve de acordo com a vivência, as experiências, os relacionamentos sociais, integração com o meio no qual está inserida que influencia no seu desenvolvimento. O desenvolvimento então inicia – se: criança, criança-adulto, criança-mundo. É a partir dessa perspectiva que ocorre a percepção de que a brincadeira e os jogos proporcionam a inserção, a integração, a apropriação, a assimilação, as vivências e experimentação sociocultural.

Esses sujeitos com voz ativa deixam de ser percebidos como “seres incompletos, treinando para a vida adulta” e passam a protagonizar sua construção. Ou nas palavras de Cohn, essas crianças são vistas como “Seres sociais plenos” que “ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (2005, p. 21).

Na escola pesquisada, as crianças tinham pouco tempo para brincar e as respostas dadas pelas professoras em 60 % dos casos se atrelaram a falta de materiais para o desenvolvimento de aulas lúdicas, nas vivências proporcionadas pelas pesquisadoras durante 6 meses, se verificou a necessidade de colocar as crianças em contato com a cultura dos jogos tradicionais infantis, e isso foi feito, com quase nenhum material, ou confecção de pequenos brinquedos como as cinco marias e amarelinhas.

Nas entrevistas realizadas, as docentes relataram pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, sobre as formas de aquisição do contexto em que vivem.

No decorrer das entrevistas, verificou-se ainda que das cinco professoras entrevistadas, três tinham conhecimento sobre algum autor que abordasse o lúdico e duas desconheciam, a partir disso, compreendeu - se o motivo por não trabalharem o lúdico em sala de aula, pois desconheciam a temática.

Analisando a questão sobre a necessidade da brincadeira para as crianças, todas responderam que “sim”, que sempre deveriam brincar, no entanto, uma professora delimitou o tempo de brincadeira para as crianças, até o quinto ano do Ensino Fundamental.

Segundo Fortuna (2000), sobre a necessidade de brincar explica:

Como formar educadores capazes de cultivar o brincar em suas aulas? A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira no estudante, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é tão fácil como muitos imaginam, pois para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo. (FORTUNA, 2000, p.08).

Em relação ao lúdico ainda, as professoras participantes da pesquisa, demonstraram desconhecimento conceitual a respeito do lúdico, quando três das cinco professoras entrevistadas se recusaram a responder a questão relativa, alegando que não sabiam responder a pergunta de forma específica, e as outras duas professoras alegaram que o lúdico deve ser empregado na escola apenas para fins pedagógicos.

O caráter e o adestramento do lúdico, na sua instrumentalização pela Escola, pode ser verificado, por exemplo, na análise do cotidiano da pré – escola, onde “todas as atividades propostas guardam essa filosofia de trabalhar preparando a criança para a seriedade futura do primeiro grau”. Um dos sintomas de que essa tarefa vem sendo bem cumprida pela pré – escola, é o fato de que geralmente seus frequentadores não precisam cursar os “períodos de adaptação”, realizados antes do início das aulas da primeira série do primeiro grau, para iniciantes. (MARCELLINO, 2007.p. 87.)

Vale lembrar o que Huizinga (2000) e Marcelino (2007), consideram a respeito do lúdico, para Marcellino (2007 p. 28), o lúdico não deve ser abordado de forma isolada nessa ou naquela atividade, mas como um componente da cultura historicamente situada. Já para Huizinga (2000) o lúdico se refere à:

Uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem –se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.(HUIZINGA, 2000. p. 5)”.

Isso ficou claro, sobretudo, na entrevista, na questão sobre a opinião de cada professora em relação a até quando a criança precisa brincar, quando uma professora respondeu que a criança precisa brincar somente até o quinto ano de Ensino Fundamental. Tal realidade contradiz os estudos de Piaget (2012), Vygotsky (2007), que enfatizam que o brincar é a forma de explorar o mundo, conhecer a si e se transformar continuamente.

Verificou-se também que, a presença do lúdico no Ensino Fundamental, é algo que vem sendo trazido aos poucos para a realidade escolar, ainda com um pouco de resistência, tanto por parte de alguns profissionais quanto pelos familiares que acreditam que a escola e a brincadeira são instâncias opostas.

Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso acontece, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brincar, da alegria, da espontaneidade, da festa. Ao invés do “riso poético” , a ausência do realismo. Algo parecido com os “passeios educativos”. Isso sem contar os dias de lazer obrigatórios”. Aí a festa é compulsória e, como não poderia deixar de ser, desastrosa. Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, o acesso ao pátio, dificultam e restringem a vivência

do brinquedo. Mal ele começa, já soa a campainha que chama para os “deveres”. (MARCELLINO, 2007, p. 85)

Em relação ao lúdico, e o documento Ler e Escrever, verificou-se que o documento não considera as fases de desenvolvimento infantil, sobretudo, as que incluem o jogo como forma de aquisição da cultura e do entendimento das relações socioculturais, bem como do relacionamento interpessoal. O documento pouco menciona o jogo, quando o faz é de forma técnica instrumental, usando a brincadeira para ler as instruções, fazer uso de cantigas e leitura de regra de brincadeiras e jogos para atividades em sala de aula, e não “brincando” propriamente.

De acordo com as entrevistas feitas com as coordenadoras pedagógicas de 3 escolas, afim de esclarecer um pouco mais sobre como o Programa Ler e Escrever que é abordado na escola no cotidiano escolar, as respostas foram semelhantes entre si.

As coordenadoras pedagógicas alegaram que, o Programa Ler e Escrever não é um método de ensino, mas sim um currículo. É um programa e não uma apostila, é um programa com atividades permanentes, pronto, só para a professora seguir com os alunos com o auxílio do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Com isso, os professores não só tem o direito, mas o dever de buscar outros métodos para completar/complementar os conteúdos presentes no caderno de atividades do Ler e Escrever, o programa não é completo, as professoras podem buscar atividades para atingir as expectativas.

Justificaram que o Programa Ler e Escrever é uma expectativa a ser cumprida na escola, então é obrigatório, pois faz parte do currículo. Se a professora se negar a trabalhar, ela pode buscar outros meios de ensinar, desde que os conteúdos que ela for ensinar contemplem o que tem no Ler e Escrever.

De acordo com as respostas obtidas, verificou - se a contradição nas falas das coordenadoras pedagógicas, quando alegam que o Programa Ler e Escrever não se trata de uma apostila fornecida pelo Estado, mas sim de um caderno com atividades permanentes.

E constatou - se que o lúdico não é abordado na escola devido ao planejamento pedagógico, que não deixa espaço para desenvolver atividades lúdicas com as crianças e também pela falta de formação continuada das professoras, para que rompam com paradigmas cristalizados em suas práticas docentes.

Não se trata, pois de usar o jogo como ferramenta para aprender algo posteriormente, sempre visando um objetivo ou finalidade. “Mas sim que a escola resolva aprender do jogo, do sonho, buscando pistas para a felicidade. Se há algo a ser modificado, é a realidade ao sonho e não o contrário.” (MARCELLINO, 2007, p.86).

A seguir as considerações finais serão apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências lúdicas na escola mostraram que os alunos tinham uma visão limitada de jogos e brincadeiras tradicionais. A maioria dos alunos relatou que era importante aprender novos tipos de brincadeiras, havendo adesão maciça dos alunos.

Tendo em vista ainda o objetivo do estudo, que foi entender como os professores trabalham o componente lúdico da cultura no decorrer do ano letivo no Ensino Fundamental, a escolarização a partir dos seis anos e a relação desses elementos com documento Ler e Escrever da secretaria estadual de educação do Estado de São Paulo. Concluiu-se que as vivências realizadas concomitantemente com as observações, a vivência do lúdico na rotina escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental mostrou-se bastante positiva para o desenvolvimento das crianças e também para os professores que tiveram a oportunidade de participar do desenvolvimento das vivências. Através da observação, elaboração, desenvolvimento, relato e reflexão sobre os problemas, as crianças se envolveram e participaram de todo o processo de forma ativa.

Mas isso talvez não seja possível de imediato, dada a falta de sustentação teórica por parte dos professores participantes da pesquisa. Necessitarão de uma qualificação que altere de forma significativa os paradigmas sobre a educação de crianças, jogo, lúdico e alfabetização.

Todas as necessidades podem e devem ser sanadas na formação profissional básica, e na qualificação ao longo da carreira. Também com políticas públicas de valorização do profissional docente e, sobretudo, de preparo e recursos para que os professores se desenvolvam de forma mais autônoma, como intelectual, detentor de saberes e responsável sobre a sua ação pedagógica.

Concluiu-se que o documento Ler e Escrever pouco contribuiu para o desenvolvimento das crianças e não se assenta em peculiaridades do desenvolvimento infantil imprescindíveis para seu processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem e que as coordenadoras das escolas não demonstraram tal percepção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**, Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na Educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação, 2000

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo, Scipione. 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo, Moderna, 1996.

GAGNEBIN, Jean – Marie. **Infância e pensamento**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPD, 1986.

MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995.

_____, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção corpo e motricidade)

_____, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção corpo e motricidade)

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação**. Petrópolis -RJ: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1981.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de apresentação do Programa Ler e Escrever**, de julho/2008. Disponível em: Acesso em 03 fev. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 54.553, de 16/07/2009**. Disponível em: Acesso em 03 fev. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE-66, de 21-8-2009**. Disponível em: Acesso em 03 fev. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DE BAURU: ANÁLISE DA FUNÇÃO SOB O PONTO DE VISTA LEGAL

Josiane dos Santos Paixão - UNESP-josi_paixao@hotmail.com

Maria José da Silva Fernandes - UNESP-silva_mj@uol.com.br

PROPE-PIBIC/Reitoria

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, no Brasil, amplia-se a preocupação em se estabelecer a gestão democrática nas escolas públicas, nas quais os princípios de descentralização, participação e transparência estivessem presentes. Neste processo, alguns elementos principais se destacaram como impulsionadores de práticas diferenciadas nas escolas, tais como: a elaboração do projeto pedagógico, definido de maneira participativa, a criação dos conselhos escolares e o fortalecimento do trabalho coletivo.

Diante desse processo de democratização da escola ganhou importância o papel do coordenador pedagógico, função que entre as décadas de 1950 e 1960 se fez presente em projetos de ensino diferenciados, tais como as Escolas Experimentais, os Ginásios Vocacionais e as Escolas de Aplicação (Fernandes, 2010), mas, que com a ditadura militar e a verticalização da estrutura administrativa das escolas, praticamente desapareceu. Para a referida autora (2004), a coordenação pedagógica nasceu junto com a inovação educacional e com a possibilidade de concretização de uma organização escolar baseada em projetos diferenciados e não regulares. Da mesma forma, Fernandes (2004) afirma que a atuação do coordenador pedagógico no interior destas escolas é fruto de uma concepção progressista de educação expressa em novas formas de gestão escolar e de organização do processo ensino e aprendizagem.

Nos projetos diferenciados nos quais tivemos a origem da coordenação pedagógica no país, o papel dos coordenadores pedagógicos não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização do poder típicas do tecnicismo, mas, era, sim, uma função de natureza articuladora e formativa. Fusari (1997, p. 5) afirmou que a coordenação pedagógica tinha importância fundamental nas escolas, dedicando-se, principalmente ao trabalho de formação de professores o que tornava possível *“o contato com o que era mais avançado nas teorias*

educacionais em geral, numa tentativa deliberada de, opondo-nos ao ensino tradicional, gestarmos novas características de uma pedagogia renovada”.

Assim, alguns anos mais tarde, no bojo da democratização do país, a coordenação pedagógica foi vista como uma função possível no difícil trabalho de articulação entre os membros da comunidade escolar, privilegiando no cotidiano os aspectos políticos e pedagógicos que normalmente ficavam esquecidos nas escolas em função das atribuições administrativas/burocráticas assumidas pelos diretores e supervisores.

Na década de 80, o profissional reivindicado pelos professores para aglutinar o trabalho pedagógico nada tinha a ver com a rigidez e o poder associados à administração clássica ou tradicional. O que se pretendia era uma função voltada ao trabalho em parceria, a qual pudesse apoiar os professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Ainda nesta década surgiram experiências interessantes na rede pública estadual de ensino em relação à coordenação pedagógica, o que foi o caso do Ciclo Básico, dos Centros Específicos de Formação de Professores (CEFAM) e do Projeto Noturno (Fernandes, 2010).

Rangel (2002) assim definiu a coordenação no contexto de democratização do trabalho e de articulação do coletivo:

“Co-ordenar” é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção do livro didático, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. A coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. (RANGEL, 2002, P. 76-77)

Fernandes (2004) indicou que a coordenação pedagógica, fruto das pressões dos movimentos docentes organizados, foi a responsável, a partir da década de 80, nas unidades escolares pelas ações de parceria entre professores-alunos-comunidade, pela articulação coletiva do projeto pedagógico das escolas e pelas ações de formação e orientação aos professores. A importância de tal trabalho também foi apresentado em estudos realizados por Fusari (1997), Placco (1997 e 2011), Almeida (2010) e Christov (2002), estudiosos que nas décadas de 80 e 90 tiveram grande envolvimento com as escolas e com os sujeitos que passaram assumir a tarefa de coordenação pedagógica.

Mesmo autores sem inserção na área acadêmica, mas que tiveram grande penetração nas escolas em um momento de ocorrência do curso magistério também manifestavam naquele momento a importância da coordenação pedagógica, como foi o caso de Piletti (1998,p.125) para quem cabia a esse profissional:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Dada a importância da coordenação pedagógica, ela teve, a partir dos anos 90, destacado papel nas escolas a partir da eminência de um ordenamento jurídico que favoreceu a gestão democrática e os elementos a ela relacionados e apontados no início do texto. Do ponto de vista legal ao coordenador pedagógico foi relacionado o papel formador e articulador no âmbito do espaço escolar. Este papel deveria ser exercido na quase totalidade das escolas públicas, lembrando que em muitos casos não houve coordenação pedagógica quando a escola tinha um número pequeno de salas de aula.

No entanto, a partir da expansão da função, tornou-se crescente a percepção da crise de identidade desse profissional devido principalmente ao acúmulo de atividades extras que lhe eram atribuídas e a falta de preparação para assumir a função e/ou cargo. Na rede estadual, a falta de identidade foi evidente, uma vez que os professores que assumiram a coordenação pedagógica nas escolas não receberam formação adequada para formar os professores (Fernandes, 2012; Christov, 2002).

Ainda sobre essa rede de ensino, Fernandes (2009), afirmou que diante de um jogo sutil entre as reformas educacionais dos anos 90 e a presença de uma visão progressista da educação que disseminou na década de 80:

O professor coordenador pedagógico passou a conviver com condições de trabalho adversas, com a falta de formação específica, com a ausência de uma política de valorização do magistério e com uma sociedade em constante mudança, ele se tornou protagonista de uma função que convive com muitas dificuldades e com a fragilização evidente de sua profissionalidade. (p.12) As indefinições sobre tão importante função, bem como sua crise de identidade, levou a Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita, a

desenvolver nos anos de 2010 e 2011 uma pesquisa coordenada pela professora Vera Placco, estudiosa da coordenação pedagógica no Brasil. A pesquisa de âmbito nacional confirmou que a indefinição da função exercida pelos coordenadores pedagógicos transformou-se em tema frequente de pesquisas por parte de vários estudiosos.

Ainda nessa mesma pesquisa, os autores traçaram o perfil dos coordenadores pedagógicos do país, no qual foi constatado que 90% dos profissionais em atuação nas escolas eram mulheres com idade média de 44 anos; 61% cursaram sua primeira graduação em universidade pública; mais da metade tinha pedagogia como primeiro curso e 18% consideravam que o curso universitário não os havia preparado para o exercício do trabalho.

A maioria dos profissionais atuantes no cargo e/ou função que participaram da pesquisa foram convidados, eleitos ou transferidos de função, porém existiam alguns pontos que mereciam atenção durante a escolha do coordenador pedagógico, como: o tempo e a experiência profissional, motivos para estar na profissão, as condições de trabalho, as condições necessárias para o exercício da função e/ou cargo e as relações entre as funções de coordenador pedagógico e de professor. É importante registrar que os cargos são ocupados mediante aprovações em concursos públicos de provas e títulos que permitem o ingresso no serviço público, enquanto que as funções são decorrentes de indicações, nomeações, comissionamentos, portanto, de natureza mais temporária em relação aos cargos.

A pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas também destacou algumas das maiores dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentavam dentro das unidades escolares e dentre elas estavam a falta de espaço físico, de materiais, de vagas e verbas, assim como de profissionais de apoio. Além disso, evidenciou-se o baixo salário, a desvalorização profissional, a grande atribuição e diversificação de atividades, a falta de comprometimento dos pais e envolvimento da comunidade. Algumas dessas dificuldades também já haviam sido apontadas por Fernandes (2004) quando realizou levantamento das pesquisas realizadas acerca da coordenação pedagógica no Brasil.

No artigo publicado por Almeida (2010) no qual traz alguns relatos de um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública, a autora os questionou sobre como se sentiam ao final de um dia de trabalho, ao que ela declarou: “As falas dos coordenadores registram uma monótona repetição: trabalho exaustivo, o não dar conta de todas as atividades” (ALMEIDA, 2010, p.31)

Franco (2010), também estudioso da coordenação pedagógica reforçou a ideia de que é urgente e:

...necessária a compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. (FRANCO, 2010, p.3).

A leitura das pesquisas sobre a coordenação pedagógica nos indicaram que o trabalho desse profissional é bastante complexo e exige muito esforço e dedicação para um desenvolvimento satisfatório dessa função, uma vez que ele:

...mobiliza a escola e seus sujeitos, por isso, seu trabalho não pode se reduzir à mera execução de atribuições legalmente determinadas, ao papel de um controlador/fiscalizador do trabalho docente. (FERNANDES, 2010)

Também é importante registrar que o levantamento bibliográfico e documental (neste caso foram analisados dados dos planos de carreira de municípios localizados na região geográfica de Bauru) realizado no âmbito de uma pesquisa de iniciação científica permitiu identificar que no estado de São Paulo encontramos duas situações distintas em relação à situação legal da função do coordenador pedagógico nas redes de ensino estadual e municipais:

- Rede estadual

Apesar de existirem problemas e desafios, a rede pública estadual de ensino já conta há vários anos com plano de carreira e salário, possui equipes de trabalho já consolidadas e a coordenação pedagógica garantida legalmente no Estatuto do Magistério e com atribuições bem definidas. Na prática cotidiana das escolas, porém, ainda ocorrem desvios de função e sobreposições de tarefas (Fernandes, 2010).

- Rede municipal

Nas redes municipais que passaram pelo processo de municipalização após a década de 1990, principalmente nos pequenos municípios, a formação das equipes pedagógicas, a elaboração dos planos de carreira e salários e a definição das atribuições dos cargos e funções é bastante complexa, uma vez que nem sempre existe clareza sobre os cargos e funções necessários e as atribuições dos mesmos. Desconsiderando a importância da função de coordenação pedagógica, muitas redes de ensino destinam a ela uma ampla gama de tarefas que

não tem relação direta com a articulação do processo pedagógico e com a melhoria do trabalho da escola, da superação do fracasso e da democratização do conhecimento. Também ocorrem problemas relativos às formas de provimento dos cargos e funções, havendo em muitos casos nomeações de natureza política que não consideram as condições necessárias para a realização do trabalho na escola.

Dado a importância do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar e na efetivação da democratização na escola, considerou-se na pesquisa cuja síntese dos dados são aqui apresentados, ser de suma relevância o aprofundamento da discussão em relação às atribuições e à constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos. Considerando que a situação das redes municipais ainda é pouco conhecida em comparação aos estudos realizados na rede estadual no que tange ao trabalho de coordenação pedagógica, a preocupação voltou-se para elas, as quais, pelos dados da revisão bibliográfica, mostraram-se mais frágeis em relação ao trabalho de articulação e formação de professores.

2.METODOLOGIA ADOTADA

A pesquisa teve como objetivo geral reconhecer e interpretar o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas redes municipais de ensino no âmbito da gestão democrática das escolas no que se referia à formação de professores e ao processo de ensino- aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos foram definidos:

- ✓ Analisar os planos de carreira dos municípios da microrregião de Bauru, tendo como foco a função/cargo de coordenação pedagógica;
- ✓ Identificar por meio da pesquisa documental os critérios para escolha dos coordenadores pedagógicos na microrregião de Bauru;
- ✓ Identificar as atribuições legais destinadas à coordenação pedagógica nas redes municipais de ensino selecionadas;
- ✓ Analisar criticamente a situação da coordenação pedagógica na microrregião de Bauru e suas implicações para o trabalho docente.

Com o propósito de alcançar tais objetivos optou-se pela realização de uma pesquisa documental de natureza qualitativa. Como instrumento de pesquisa foi utilizada a análise documental que de acordo com Ludke e André (1986, p.99) permite ao pesquisador identificar

informações relacionadas aos fatos nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Para a composição do *corpus* de análise inicialmente foram selecionadas as redes municipais de ensino localizadas na microrregião de Bauru que, de acordo com o critério do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - totalizava 21 municípios situados em territórios geograficamente próximos à cidade central. De acordo com o IBGE, a microrregião de Bauru é formada pelos seguintes municípios: Agudos, Arealva, Areiópolis, Avaí, Balbinos, Bauru, Borebi, Cabrália Paulista, Duartina, Guarantã, Jacanga, Lençóis Paulista, Lucianópolis, Paulistânia, Pirajuí, Piratininga, Pongai, Presidente Alves, Reginópolis, Ubirajara e Uru. No entanto, durante a coleta de dados, foram feitas algumas alterações e a composição de municípios do nosso *corpus* de análise ficou com um total de 19 municípios, que são eles: Agudos, Arealva, Areiópolis, Avaí, Balbinos, Bauru, Bariri, Barra Bonita, Dois Córregos, Duartina, Igarçu do Tietê, Jaú, Lençóis Paulista, Macatuba, Mineiros do Tietê, Pederneiras, Pirajuí, Piratininga e Santa Cruz.

A alteração deu-se em virtude da ausência de documentação dos municípios para composição da análise. Em alguns casos não houve retorno às solicitações das informações e acesso aos planos de carreira, tal fato se agravou por conta de contarmos nos bancos de dados já possuídos nenhuma informação sobre as respectivas. Nestes casos, optou-se por deixar o município do grupo de análise.

O desenvolvimento desta pesquisa, se deu em seis etapas complementares, que foram elas: contato com as redes municipais; obtenção dos planos de carreiras e salários nos municípios ou no banco de dados já existente e organizado pela orientadora da pesquisa; análise dos planos de carreira; retomada aos dados ou rede de ensino para complementação da coleta; organização e categorização dos dados e interpretação dos dados. Após a finalização dessas etapas foram elaboradas tabelas-sínteses apontando as regularidades e especificidades decorrentes da análise.

A partir daí algumas categorias centrais foram definidas. Entre elas se destacaram:

- a) Situação legal da coordenação pedagógica – cargo ou função;
- b) Formas de provimento da função ou cargo;
- c) Exigências para ocupação da função ou cargo;
- d) Atribuições legais previstas para a coordenação pedagógica.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos aqui a síntese possível, considerando-se os limites de um artigo, das quatro categorias acima mencionadas

A Situação legal da coordenação pedagógica nos municípios analisados – cargo ou função

No total de 19 municípios analisados, apenas 31% dos coordenadores pedagógicos das redes municipais de ensino exerciam cargo público. Os demais ocupavam a função de coordenação pedagógica. De acordo com a legislação a função é uma ocupação temporária e normalmente relacionada à realização de um processo seletivo, enquanto que os cargos são preenchidos através da aprovação em concurso público que garante a efetivação no quadro permanente de funcionários. A função é sempre decorrente de nomeação, indicação ou comissionamento. O cargo decorre de aprovação em concurso público de provas e títulos.

Vê-se, desta forma, que a coordenação pedagógica ainda não foi reconhecida como cargo na estrutura funcional das redes municipais, ficando, portanto, fragilizada frente às trocas de partidos e prefeitos ou mesmo de realização de projetos educacionais que podem ser influenciados por interesses políticos.

As formas de provimento da função ou cargo de coordenação pedagógica

As formas de ingresso que apareceram nos planos de carreira analisados foram: Concurso Público, Indicação, Nomeação, Eleição e Processo Seletivo. No caso do processo seletivo observou-se que este se realizava normalmente mediante apresentação de proposta de trabalho e entrevista com o diretor, com os professores ou conselho de escola. Em apenas um dos municípios analisados eram utilizadas formas combinadas de provimento, havendo concurso público de ingresso ao cargo e processo seletivo (este ocorria nos intervalos entre os concursos quando havia cargos em vacância).

A maioria dos profissionais da coordenação pedagógica estavam, entretanto, ocupando a função por meio de nomeação e indicação, o que não garantia a sua estabilidade uma vez que a mesma estava atrelada a interesses diversos que, portanto, poderiam comprometer a autonomia do trabalho e a continuidade das atividades, pois a permanência na função dependia, em muitos casos, da aprovação dos seus superiores ou dos docentes para continuar na função.

No casos de alguns municípios, a indicação do coordenador pedagógico era feita pelo prefeito, indicando uma grande fragilidade para o trabalho e para a gestão escolar, uma vez que esta forma de escolha poderia levar a formas amadoras e pouco profissionais de trabalho.

As exigências para ocupação da função ou cargo

A organização, categorização e análise dos dados permitiu reconhecer um critério de escolha comum a todas as redes municipais de ensino para o exercício da função ou cargo de coordenador pedagógico: ter tido experiência prévia como docente, variando essa de dois a cinco anos de experiência mínima. Obviamente que esta não pode ser considerada uma experiência vasta, como já havia registrado Fernandes (2004), mas também é algo importante a ser considerado no trabalho de articulação e organização pedagógica, afinal, o fato do coordenador pedagógico ter tido algum tipo passagem pela sala de aula, permitia-lhe conhecer melhor a rotina e a cultura escolar vivenciada pelos professores.

Vale registrar também que Fernandes (2012) já havia levantado uma questão relacionada à diferença entre “ser professor” e “ser coordenador pedagógico”, uma vez que o olhar para as questões pedagógicas é bastante distinto quando se considera a gestão da sala de aula e a gestão da escola. É fato que a experiência docente é fundamental para o trabalho de coordenação pedagógica, mas ela, por si só, não garante o desempenho satisfatório do trabalho daqueles que se ocupam da função.

Os documentos revelaram ainda que aproximadamente 80% dos municípios analisados exigiam que o candidato tivesse formação no curso de Pedagogia, enquanto que os demais exigiam formação em licenciatura plena em qualquer área da educação ou certificação em cursos de pós-graduação em educação.

As atribuições legais previstas para a coordenação pedagógica

As atribuições legais apresentadas nos planos de carreira analisados foram divididas em três subcategorias vinculadas ao trabalho do coordenador pedagógico: a) atribuições de natureza administrativa; b) atribuições de natureza organizativa; c) atribuições de natureza pedagógica (na qual se inclui a natureza formativa do trabalho).

Através dos dados obtidos por meio da análise documental, foi possível constatar a ideia inicial em relação às atribuições destinadas a esses profissionais, sendo que a grande maioria centrava-se nas atividades de caráter administrativo e organizativo, em detrimento das atividades de natureza pedagógica. Identificou-se uma ampla gama de atividades que iam desde a abertura de portões e encerramento de livros administrativos ao aquecimento de mamadeiras. As atividades de natureza pedagógica eram dispersas e difusas.

Notou-se também uma grande diversidade de tarefas que abrangiam as mais diferentes atividades no interior das escolas. Podemos inferir que essas tarefas, por serem muitas e de

natureza diversas, dificultavam o desenvolvimento das atribuições essenciais do coordenador pedagógico que são aquelas voltadas à dimensão pedagógica, especialmente aquelas de caráter formativo, como apontaram Placco, Almeida e Souza (2011) em pesquisa nacional sobre a coordenação.

A dispersão de atribuições levava também a fragilidade da identidade profissional, uma vez que o coordenador pedagógico mobiliza tempo e energia para muitas atividades que não pertenciam à função e/ou cargo, deixando secundarizadas tarefas essenciais para a organização do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral reconhecer e interpretar o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas redes municipais de ensino no âmbito da gestão democrática das escolas.

A partir da análise documental foi possível constatar as hipóteses levantadas inicialmente em relação à função da coordenação pedagógica e a secundarização do seu papel articulador e formador. Apesar do foco da pesquisa ter sido a rede municipal da microrregião de Bauru, identificamos na análise dos dados e na articulação com a bibliografia estudada, pontos comuns em relação ao trabalho dos coordenadores pedagógicos em outros lugares do país e mais especificamente com a rede paulista. A partir daí levantamos algumas considerações.

A primeira delas é que não existia clareza nas redes municipais pesquisadas em relação às atribuições designadas para a função/cargo do coordenador pedagógico, havendo grande disparidade entre as atividades legalmente estabelecidas nos planos de carreira. Apesar do reconhecimento, na literatura, da importância do papel do coordenador pedagógico no âmbito da rede pública e no fortalecimento da gestão democrática das escolas, sua efetivação como cargo público ainda mostrou-se pequena. A maioria dos profissionais nas redes municipais estudadas exerciam o trabalho como função temporária, existindo em algumas situações uma forte influência política na forma de provimento do coordenador pedagógico e a falta de formação específica para o cargo/função.

Podemos afirmar que esses elementos contribuem para a fragilidade relacionada à construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, o que se agrava pelo caráter recente da função. Muitas vezes o profissional que ocupa a coordenação não sabe quais as

funções que devem ser cumpridas nas escolas e o seu papel principal – articulação pedagógica do trabalho coletivo - é minimizado frente ao acúmulo de tarefas que não fazem parte da sua função.

No caso das redes municipais pode contribuir ainda para a fragilização do trabalho de coordenação pedagógica o baixo investimento na formação continuada dos profissionais designados para a função, uma vez que a municipalização do ensino, em muitos lugares, não foi acompanhada de uma garantia da efetivação de políticas de formação e de acompanhamento do trabalho.

Diante dessas considerações nos deparamos com alguns desafios, uma vez que temos consciência de que o papel desse profissional dentro da escola tem implicações diretas para o trabalho docente e conseqüentemente para a organização das atividades pedagógicas. O trabalho de ensinar é fundamentalmente coletivo e para isso a tarefa da coordenação pedagógica é central.

O primeiro desafio é lutar pela efetivação desse profissional nas redes de ensino, afim de lhe proporcionar estabilidade e valorização em sua carreira, sendo uma das alternativas a abertura de mais concursos públicos e a definição de atribuições legais de natureza precipuamente pedagógicas. Esta alternativa poderia sanar um segundo desafio que é a de não comprometer a autonomia desses coordenadores pedagógicos por motivos políticos.

Um outro grande desafio a ser enfrentado refere-se à questão da formação desses profissionais. Apesar da maioria dos municípios analisados exigir o curso de Pedagogia, sabemos que nem todos os cursos possuem em seus currículos disciplinas relacionadas à gestão escolar e, mais pontualmente, sobre a coordenação pedagógica. Neste sentido, é preciso pensar em uma formação mais específica para esses profissionais, afinal, ser coordenador pedagógico exige saberes específicos que diferenciam daqueles exigidos aos professores. E, o ultimo desafio e, talvez, o mais importante, refere à questão das atribuições designadas a esses profissionais, pois trazem conseqüências diretas para o trabalho docente e para a construção da identidade profissional do próprio coordenador pedagógico.

Para que esses desafios sejam vencidos é preciso levantar uma discussão com o objetivo de esclarecer e valorizar esse profissional, redefinindo as políticas municipais de contratação dos mesmos. Da mesma forma, se faz necessário ter mais pesquisas sobre a coordenação pedagógica, especialmente, sobre o cotidiano do trabalho, uma vez que consideramos aqui apenas a dimensão documental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Org: Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida. 7ª edição. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001, 162 f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

FERNANDES, M. J. S. ; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. . As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2004, Curitiba - PR. XII Endipe, 2004.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 44, set/dez. 2009, p. 411-424.

FERNANDES, M. J. S. . A coordenação pedagógica face às reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado. In: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2010, Caxambu/MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro: Clon Carioca Serviços de Multimídia, 2010. v. 1. p. 1-16.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, set./dez.. 2012, p. 779-814.

FUSARI, José C **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. São Paulo. Tese (Doutora do) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.1997.

LUDKE,Menga & ANDRE, Marli E.D.A.**Pesquisa em educação:abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Amarildo Gomes Pereira – UNIMEP - amarildog27@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta os resultados da dissertação de mestrado que objetivou compreender as condições de planejamento e encaminhamento das atividades de trabalho pedagógico (ATP) de uma rede pública municipal paulista e identificar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos (CP) frente à articulação do trabalho coletivo e promoção da formação nas ATP.

Dois pressupostos orientaram a definição do tema e revisão bibliográfica da pesquisa: o de que a escola básica é um espaço privilegiado de formação docente e desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 2003; CAMPOS e ARAGÃO, 2012; CUNHA e PRADO, 2012) e de que o CP é o responsável pela organização e articulação da formação continuada no contexto do trabalho coletivo em colaboração com os professores, corresponsáveis por essa formação (PLACCO e SOUZA, 2012; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011).

A defesa da escola como *lócus* de formação de professores leva em consideração, primeiramente, que cada escola integra um grupo de pessoas que vive num determinado espaço, seja em um bairro de periferia, seja no centro da cidade, ambos possuindo uma realidade própria. Seus moradores vivenciam essa realidade de formas diferentes, com seus valores, costumes, enfim, quando falamos de escola “não se pode falar de escola, genericamente, mas de cada escola em particular, dado que cada uma tem características pedagógico-sociais irredutíveis” (AZANHA, 2003 *apud* PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.5).

É no contexto da escola reflexiva que o professor aprende e desenvolve novas capacidades, novos ideais e práticas, cria e recria novas ações para um melhor ensino. Ou seja, quando reflete conjuntamente “nas tomadas de decisões frequentes e recorrentes, na interlocução com os demais docentes da escola, no planejamento, no momento em que tenta gerar aprendizagem nos alunos” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 40).

No entanto, para que ocorra formação do docente “o espaço da escola tem que ser organizado de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Desta forma, os encontros de trabalho coletivo, aqui nomeados de atividades de trabalho pedagógico (ATP), que podem possibilitar aos professores “a troca de experiências, a contribuição mútua na construção de sua ‘pedagogia’” (MENDES, 2008, p.40).

Entretanto, o uso das ATP pode vir a ser um espaço privilegiado de discussão e reflexão sobre as práticas, dilemas, problemas do dia a dia enfrentados na prática docente. Como “espaços de formação/trabalho, socialização de experiências, revisão de práticas e espaço/tempo de produção de conhecimentos e saberes a favor do PPP” (CUNHA, 2012, p.16). Além disso, a autora ressalta que os encontros de trabalho coletivo podem constituir-se como oportunidades para que professores e gestores “confrontem as suas posições, interroguem o vivido, elaborem projetos conjuntos, assumam a colaboração e interlocução sobre as práticas como possibilidade de formação compartilhada” (CUNHA, 2012, p. 16).

Ainda, para Placco e Almeida (2011, p. 12), “os horários de trabalho coletivo são um momento para os professores trabalharem, discutirem seus problemas específicos enfrentados em sala de aula”. Essas discussões, quando transformadas em problematizações pelo coordenador pedagógico (CP), podem criar oportunidades para os professores reverem as próprias práticas de ensino, tomarem consciência das condições em que atuam e encontrar os melhores caminhos para superar os desafios da profissão.

No entanto, para que as ATP possam tornar-se momentos de formação, é necessário haver alguém que crie as condições para esse fim. E segundo os autores o CP pode ser aquele “que irá facilitar a realização da formação em serviço, alguém com quem o professor possa compartilhar seus pensamentos e ideias numa troca de experiências, possibilitando que ambos olhem para suas práticas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.76).

O estudo de Placco, Souza e Almeida (2011, p.6) sobre as publicações a respeito das funções do CP ressaltam que, entre as atribuições recebidas nas escolas, o coordenador tem uma função articuladora, formadora e transformadora. O CP é, por excelência, o formador dos professores.

Contudo, para que o CP consiga desempenhar sua função de formador é necessário planejar e objetivar as ações a serem realizadas nos espaços de formação de professores, planejar as reuniões, escolher os procedimentos para a condução das mesmas, elaborar um diagnóstico sobre as necessidades de formação, sobre os problemas e dificuldades do grupo,

enfim, uma formação consistente não pode acontecer por meio de improvisos, ao contrário, requer que se trabalhe com planejamentos (SOUZA, 2011; CLEMENTI, 2011).

Foi justamente para compreender as condições de planejamento do CP e encaminhamento nas ATP que a presente pesquisa foi desenvolvida.

2. METODOLOGIA

A questão orientadora - Quais as dificuldades dos CP na articulação do trabalho coletivo e promoção da formação nas ATP? – foi sendo respondida ao longo do percurso, agora detalhado.

O mestrando, ao longo de sua pesquisa, ocupava a função de CP e em 2012 esteve inserido no contexto de um curso de formação para coordenadores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de sua cidade. Foi nesse contexto de formação que se propôs, por meio de observação, participação e registro em diário de campo, a acompanhar os seis encontros de formação desse grupo. Dos seis encontros de duas horas de duração, quatro foram audiogravados e transcritos depois do consentimento dos colegas.

Nas análises foram considerados os diálogos entre os CP sobre a organização e condução da formação nas ATP salientando as principais dificuldades encontradas.

Os eixos e as categorias de análise foram definidos após a leitura sistemática do conteúdo. No decorrer das sucessivas leituras foi possível reconhecer que os CP falavam de dois aspectos complementares, ou seja, suas dificuldades com a direção e com os professores.

O trabalho analítico esteve apoiado na análise de conteúdo proposta de Gomes (2011) que busca interpretar os sentidos das falas e das ações para chegar a uma compreensão que vá além do descrito pelos sujeitos, isto é, que avance em relação ao conteúdo manifesto considerando as interações e o contexto. O foco da interpretação dessa abordagem é o conjunto de opiniões sobre o tema que se pretende investigar considerando as singularidades e diferenças entre os sujeitos; nesse processo é preciso buscar a lógica interna dos fatos, relatos ou observações, bem como situá-los no contexto dos seus atores.

Assim, o processo de interpretação obedeceu a três etapas: leitura do material; exploração do conteúdo; e elaboração da síntese interpretativa.

Inicialmente, como apontado por Gomes (2011, p. 100), “buscamos, de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material”. Isto exigiu muitas

leituras das transcrições dos encontros entre os CP para construir os eixos e categorias de análise que pudessem atender aos objetivos da pesquisa.

Nesse processo é que pudemos reconhecer dois eixos e suas categorias. O eixo das dificuldades da *relação do CP com a direção* foi dividido em duas categorias: necessidade de aprovação e reconhecimento; e *atendimento às demandas* urgentes na escola. O eixo sobre as dificuldades da *relação do CP com os professores* foi analisado a partir de três categorias: conquista do respeito e do reconhecimento de grupo de professores; abranger diferentes interesses e realidades e mobilizar os professores para o estudo e discussão; e ir em busca de outros caminhos, o trabalho coletivo.

Tendo estabelecidos os eixos e categorias de análise, fez-se necessário buscar os sentidos mais amplos atribuídos às enunciações dos sujeitos no diálogo com a leitura de outras pesquisas e dos autores que subsidiaram as reflexões teóricas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos enunciados dos CP apontou que eles enfrentam condições de trabalho bastante desfavoráveis, potencializadas pela heterogeneidade do cotidiano e indefinição de quais são suas responsabilidades na escola.

Nesse sentido, discriminamos dois conjuntos de dificuldades mutuamente relacionadas: as dificuldades da relação do CP com a direção e as dificuldades da relação do CP com os professores. Para esta apresentação daremos destaque apenas a segunda.

No que se refere às dificuldades da relação do CP com os professores, identificamos que a maior parte delas está ligada à necessidade de conquista do respeito e do reconhecimento pelo grupo de professores, além de atender diferentes interesses e realidades e de mobilizá-los para estudo e discussão.

Em relação à conquista de respeito e reconhecimento do grupo de professores, o fato dos CP não terem sido escolhidos por seus pares, mas pela direção, exige deles superar muitas desconfianças e dúvidas quanto à sua capacidade. Um dos desafios identificados nas análises dos diálogos entre os CP quanto a esse aspecto é a expectativa com relação à sua formação ou ao preparo para estar na função. O CP tem diante de si um grupo de professores que espera que ele saiba como ajudá-los a resolver seus problemas. No entanto, os CP, antes de assumir essa função, eram professores de diversas disciplinas e foram aprendendo a desempenhar suas

tarefas por meio de leituras, baseando-se em suas próprias experiências ou em cursos de formação continuada.

Para ser mediador dos momentos formativos desenvolvidos nas ATP, o CP sabe que precisa demonstrar domínio sobre o que irá propor, embora isso não signifique que ele detenha todos os conhecimentos ou disponha de respostas para todas as dúvidas. O fato é que ele precisa dispor de um quadro teórico de referências para que possa desempenhar e planejar suas ações e intervir de modo apropriado para ir vencendo as resistências dos professores e conquistando apoio e respeito.

Os CP precisam ser capazes de problematizar as situações, fazer articulações e mobilizar o grupo para as discussões e, nesse sentido, sua formação continuada é imprescindível. Pesquisas, leituras, participação em palestras, encontros de formação etc. devem ser incorporadas à sua rotina e cabe às Secretarias criar as condições para isso. Garantir a continuidade da formação, superando as práticas pontuais, precisa ser assumido como compromisso dos gestores centrais.

Outra dificuldade dos CP está relacionada à necessidade de abarcar os diferentes interesses dos professores, seja na condução das ATP, seja na realização do trabalho diário. A heterogeneidade em um grupo é perfeitamente natural e necessária, porém, quando os interesses e modos de pensar e encarar a realidade divergem, a condução das atividades desenvolvidas nas ATP torna-se um desafio ao CP.

Frente aos diferentes pontos de vista e expectativas cabe ao CP ajudar o grupo a construir sentidos para o trabalho comum. É preciso fazer com que todos se envolvam na construção do projeto político-pedagógico a partir da diversidade; a busca de um objetivo comum é legítima e necessária para a educação de qualidade, sem a qual cada um caminhará numa direção, defenderá seu ponto de vista, sem contribuir para o crescimento de todos.

Compartilhando responsabilidades e identificando problemas comuns os CP podem se desvencilhar do fardo de agradar e atender a interesses individuais e dirigir sua atenção para a articulação do trabalho coletivo da escola com foco na discussão e realização do seu projeto político-pedagógico.

Porém, essa forma de atuar exige que ele encontre tempo para planejar, organizar os encontros, preparar material de estudos, conduzir discussões, providenciar encaminhamentos, mobilizar o grupo de professores e funcionários. Se levamos em conta que o CP passa seus dias atendendo a demandas emergenciais, como já assinalado anteriormente, como dar conta dessa responsabilidade?

A administração do tempo e a definição de prioridades, como a necessidade de planejar e conduzir os encontros das ATP evitando a improvisação é um desafio e uma possibilidade que o CP precisa assumir. Esperar que lhe seja garantido um tempo reservado para determinadas ações no espaço de trabalho marcado pela dinamicidade, imprevistos e urgências poderá levá-lo a uma imobilização. É preciso garantir ao CP condições de trabalho que permitam desempenhar seu papel principal, que é de articulador do projeto político-pedagógico, formador de professores e transformador da realidade escolar. Para articular, formar e transformar, o uso do seu espaço/tempo – instituído e instituinte – ele precisa estar mais direcionado para esses fins, o que não será possível se continuar assumindo a função de “faz-tudo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida objetivou compreender as condições de planejamento e encaminhamento das ATP de um grupo de coordenadores de uma rede municipal do interior paulista, bem como identificar suas principais dificuldades frente à articulação do trabalho coletivo e promoção da formação nas ATP.

Os CP enfrentam condições de trabalho bastante desfavoráveis, tornando-se fator limitador ao desempenho de seu papel de formador, articulador e transformador da realidade escolar.

Urge a necessidade de melhor esclarecimento e entendimento quanto ao seu papel na escola, por si, pela direção e professores, que sejam criadas condições favoráveis ao desempenho de suas funções e que se invista em sua formação, requisitos imprescindíveis para os encaminhamentos das ATP.

A valorização do trabalho coletivo para superar os desafios da escola, a administração do tempo e definição de prioridades são fatores que os CP precisam buscar para que suas dificuldades sejam diminuídas ou superadas.

Novas pesquisas são necessárias para documentar experiências de formação de coordenadores pedagógicas e, sobretudo, pesquisas desenvolvidas pelos próprios CP que podem refletir e problematizar formas de superação de suas dificuldades apontando novas e promissoras possibilidades de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Patrícia. R. I.; ARAGÃO, Ana M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-56.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda. R. de; PLACCO, Vera. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 53-66.

CUNHA, Renata. C. O. B. O trabalho coletivo orienta o projeto político-pedagógico que reorienta o trabalho coletivo: lições de uma pesquisa e de um processo de formação centrada na escola. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2012. **Anais...** Disponível em: <www.unimep.br/endipec/1624c.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. C.S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 79-107.

MENDES, Cintia. C. T. HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente? 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, 2008.

PLACCO, Vera. M. de S.; SOUZA, Vera. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda. R. de; PLACCO, Vera. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

_____. ALMEIDA, Laurinda. R.; SOUZA, Vera. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Abril, 2011.

SOUZA, Vera. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In:
ALMEIDA, Laurinda. R. de; PLACCO, Vera. M. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o
espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 27-34.

HÁ NOVIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Uma análise do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na área de Ciências Sociais/Sociologia.

Rogério Mendes de Lima - Colégio Pedro II

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento vêm direcionando suas análises para a compreensão, debate e formulação de propostas para a educação básica no Brasil (BORDAS, 2009; SAVIANI 2009; FREITAS, 2007). A constatação de que esse segmento do ensino não atende às expectativas geradas para o conjunto da sociedade (instituições públicas e privadas, movimentos sociais, sociedade civil), o torna objeto de constantes ilações sobre as causas e consequências dos “insucessos” verificados a cada pesquisa realizada. Cabe ressaltar, no entanto, que boa parte dessas inferências possuem uma perspectiva de senso comum e pouco contribuem para o debate sobre a educação brasileira.

Do ponto de vista científico, as análises recentes apontam para os dilemas que a educação básica brasileira vivencia cotidianamente (FREITAS, 2007; LIMA, 2009; DUARTE, 2013; GATTI, 2008). Entre eles podemos citar, a falta de verbas para desenvolvimento de uma estrutura adequada para as atividades de ensino-aprendizagem, os problemas dos currículos implementados nas escolas, as condições precárias de trabalhos dos profissionais da educação, as constantes modificações nas estruturas de ensino, a formação e a remuneração do corpo docente, as condições materiais dos estudantes e suas famílias e as dificuldades da estrutura escolar de reconhecer e promover a diversidade cultural em todas as suas dimensões dentro do espaço escolar. Diante desse quadro, emerge um dilema ainda sem solução. Como construir uma educação pública de massa que atinja os parâmetros de qualidade convencionados pelos próprios sistemas de ensino sem ser excludente e geradora/reprodutora das desigualdades que em tese ela busca superar? (NEVES, 2013).

Procurando contribuir com esse debate, mas consciente das dificuldades de propor análises e soluções para as diversas questões apresentadas, esse artigo pretende focar suas discussões sobre o tema da formação continuada de professores para a educação básica, em especial sobre os resultados obtidos até o momento com a implementação do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD), criado pela Portaria 206/2011 da CAPES, em uma

parceria desse órgão com o Colégio Pedro II e inserido nas novas políticas de formação docente do Ministério da Educação.

2.METODOLOGIA

Goldenberg (2004;14) diz que a metodologia é um “caminho possível para a pesquisa científica”. Ela destaca ainda que a integração entre pesquisa quantitativa e qualitativa é essencial na medida em que “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. (GOLDENBERG, 2004; 62). Nesse aspecto, esse artigo ainda que valorize a análise qualitativa dos dados, não desconsidera a importância que os dados quantitativos possuem na construção de uma interpretação científica dos fenômenos que são objetos da investigação.

A pesquisa que gera esse artigo combina análise quantitativa (quantos docentes participam do programa e suas inserções posteriores), e qualitativa (como a participação no programa modificou sua prática e apontou, ou não, novos caminhos para a atuação na educação básica), nesse último aspecto se utilizando dos memoriais produzidos e de entrevistas com os docentes. Como premissa teórico-metodológica nos aproximamos da concepção gramsciana sobre o papel da escola na construção de hegemonia. Desse modo, o espaço escolar é um lugar de luta hegemônica entre as diferentes classes sociais. Nessa conjuntura, o professor é um elemento central na medida em que é o principal interlocutor dos estudantes em processo de formação. Partindo desse ponto, a formação continuada ganha relevância pois implica em apontar como afirmam Neves (2013) e Duarte (2013), qual modelo de professor e de educação é defendido.

1.Algumas considerações sobre formação continuada

A formação continuada de professores é um tema bastante comum nas pesquisas e análises sobre a educação básica. Scheibe (2010; 984) atenta para o fato de que a “inexistência de um sistema nacional de educação” pode ser uma das razões que explique a fragmentação docente. Dessa situação decorre um conjunto de problemas, entre eles as dificuldades no investimento na própria trajetória profissional (OLIVEIRA & FELDFEBER APUD SCHEIBE, 2010;984). Nesse aspecto a autora faz uma crítica à excessiva responsabilização dos professores pelos problemas da educação básica, principalmente pela quase inexistência de contrapartidas que colaborem na sua atuação profissional. Assim, sugere a autora, a formação continuada deve

ser um dos objetivos do plano nacional de educação efetivamente implementados (SCHEIBE, 2010;988).

Nessa perspectiva, torna-se necessária a definição clara do que se entende por formação continuada dos professores, uma ideia por vezes perdida no conjunto de iniciativas que se convencionou de “educação continuada” (GATTI, 2010;57). Uma das questões levantadas por ela é a “preocupação com os formadores que atuam nesses cursos” (GATTI, 2008;66). De fato, o contexto, os objetivos e a organização da formação continuada devem ser exaustivamente avaliados para que esse processo permita ao professor “estar em permanente constituição” (HOBOLD & SILVA, 2014;2) e criando uma relação dialética entre as teorias e sua prática cotidiana na escola.

Ganha importância, portanto, a reflexão proposta por Saviani (2009) sobre os modelos de formação de professores. De um lado, um modelo que foca no aprendizado dos conteúdos disciplinares de cada área, considerado por ele restrito e responsável por parte dos problemas vividos na educação básica. Do outro, uma formação que valoriza o aspecto didático da construção do professor, colocando a socialização do conhecimento como o cerne dessa proposta, vista por ele como antielitista. Bordas (2009) analisa que esse modelo precisa estar presente desde os processos iniciais de formação docente, ainda nos cursos de graduação. Ele adverte, porém, que é fundamental a articulação entre as IES e as escolas básicas.

Esse hiato entre a formação inicial dos cursos de licenciatura e a escola básica é uma das razões que permitem ao Colégio Pedro II se apresentar como alternativa para as iniciativas do MEC de buscar soluções para os problemas de formação continuada dos docentes da educação básica. Na medida em que há uma busca por modificar a lógica de formação do professor aproximando aporte teórico, prática cotidiana e escola básica, a escolha por uma instituição de educação básica reconhecidamente qualificada e que faz parte do sistema federal de ensino, não é surpresa, contribuindo ainda para que se atinjam os objetivos traçados na Lei Federal nº 11.502, de 11 de julho de 2007 que estabelece que

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (LEI 11.502/2007, § 2º

Por outro lado, o Colégio Pedro II, promovido a IFES pela Lei Federal 12.677 de 25 de junho de 2012, também busca seu próprio caminho para além de sua atuação enquanto escola básica. A junção desses interesses cria uma afinidade de interesses que favorece a criação do Programa. O Programa de Residência Docente, a partir desse ponto citado apenas como PRD, é descrito como tendo por objetivo:

Aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.

A estratégia central do programa consiste em colocar em contato professores recém-formados (residentes docentes) com professores experientes do Colégio Pedro II (professores supervisores e coordenadores de área), de modo “a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar”. Para além disso, pretende ainda ser um espaço de construção conjunta de “novas metodologias e estratégias pedagógicas” nas escolas de atuação do residente, possibilitando a reconfiguração das práticas e experiências cotidianas de estudantes e professores. É voltado para docentes das redes públicas (Estado e Município) do Estado do Rio de Janeiro. A primeira turma iniciada em maio de 2012 teve 53 docentes participantes, número ampliado para 103 docentes na turma de 2013. A turma atual iniciada em 2014, possui 123 docentes em atividade. Esses docentes que ao final do curso, recebem um diploma de especialista em docência do ensino básico em sua respectiva área de formação. O programa é dividido em 10 áreas que contemplam as diversas disciplinas ministradas na educação básica.

2.A importância do PRD na área de Ciências Sociais.

A atuação no segmento da educação básica possui peculiaridades que justificam a construção de metodologias específicas de formação do professor. No entanto, o exercício da atividade docente não pode ser separado da trajetória da disciplina que se ministra. Cada área do conhecimento possui uma história na escola básica brasileira. E essa condição resulta em experiências específicas que merecem e precisam ser problematizadas durante o processo de formação. Portanto, a residência em Sociologia/Ciências Sociais ainda que inserida na proposta central do PRD, precisa considerar as condições singulares vividas pelas Ciências Sociais na escola básica.

No que se refere a área de Ciências Sociais/Sociologia, há que se considerar a sua especificidade na educação básica. Caracterizada pela sua intermitência nas grades curriculares (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2006), a Sociologia, a partir da promulgação da Lei 11.684/2008 que tornou obrigatória a presença da Sociologia e da Filosofia nos currículos de ensino médio, passa a viver um novo momento.

Se tomarmos por base a reconstituição dessa trajetória realizadas por Moraes (2003) verificamos ao menos quatro períodos distintos da presença da Sociologia na escola básica. O primeiro situado entre 1925 e 1942 quando a Sociologia além de fazer parte do currículo obrigatório é exigida em vestibulares de diversas universidades. O segundo é o compreendido entre a Reforma Capanema e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que vai retirando a Sociologia das grades curriculares, o que contribui para o afastamento entre a pesquisa universitária e o ensino de Sociologia na escola básica, situação que nos anos 1970, se amplia com a reclusão da Sociologia quase que exclusivamente aos círculos acadêmicos. A partir do final da ditadura militar tem início a fase de luta pela reinserção da disciplina que sofre com avanços e retrocessos até 2008, quando a obrigatoriedade garantida por lei permite o emergir do momento atual, de profusão de análises, debates e realização de pesquisas sobre o ensino de Sociologia.

Essa nova condição fez emergir um conjunto de questões relacionadas à atuação cotidiana dos licenciados na área, que vão desde às práticas e métodos utilizados nas salas de aula, às precárias condições de trabalho dos professores nas diferentes modalidades de ensino. (MORAES & GUIMARÃES 2010; FERREIRA & LIMA, 2012;).

Nesse contexto, um dos temas mais relevantes tem sido a formação do professor de Sociologia/Ciências Sociais, especialmente diante da necessidade de ocupar e consolidar um espaço que durante décadas foi considerado secundário, tanto acadêmica quanto profissionalmente. (MORAES & GUIMARÃES, 2010)

Se o lugar da Sociologia não é atualmente um problema e se de fato esse é um momento histórico de busca pela consolidação da disciplina na escola básica, não se pode prescindir da experiência e das características específicas que o ensino de Sociologia possui no Colégio Pedro II. No que se refere ao ensino de Sociologia, o Colégio Pedro II pode ser considerado pioneiro. Em 1927, a disciplina figurou pela primeira vez como obrigatória em seu currículo. A partir da reforma Capanema em 1942, sofreu com os mesmos problemas de entrada e saída da grade curricular. Entretanto, já no final da década de 80, a disciplina é reinserida no currículo, sendo que em 1995 (antes da promulgação da Leis de Diretrizes e Bases, em 1996), o ensino de Sociologia foi

colocado como obrigatório nas séries de ensino médio. Além disso, em uma ação pioneira, o Departamento de Sociologia teve a possibilidade de inserir seus conteúdos também no ensino fundamental com a disciplina de sociedade e cidadania (atualmente Ciências Sociais).

Situação bem diferente daquela vivida pelos residentes em suas escolas. Os professores de Sociologia que atuam nas redes estaduais de ensino têm relatado diversos problemas para a prática docente. No caso do Estado do Rio de Janeiro uma das constatações é a de que boa parte dos licenciados em Sociologia/Ciências Sociais que passam a atuar na rede estadual de educação, que absorve o maior contingente de professores de nossa área, vivenciam uma realidade que se caracteriza pela precariedade e pelo isolamento profissional (MAÇAÍRA, GESTEIRA & MONTEZ, 2012), o que tem tornado premente a busca, por parte daqueles que decidem enfrentar o desafio, por uma formação continuada que lhe permita adquirir ferramentas para interferir na realidade na qual estão inseridos. No contexto apresentado, o PRD na área de Sociologia se insere no esforço de diferentes segmentos de reduzir a distância que têm separado a formação do professor de sua prática no cotidiano escolar, servindo como elemento de ligação entre essas realidades distintas e procurando ressignificá-las de modo que se possa descobrir novos caminhos e possibilidades para atuação dos professores da área.

3.O Programa de residência docente na párea de Sociologia: possibilidades e limites

A análise inicial da participação dos professores de Sociologia no PRD desde 2013, permite avaliar, ainda que parcialmente o impacto do programa na rotina dos professores. Entre 2012 e 2014 participaram do programa 272 professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, destes, 32 professores atuantes na área de Sociologia da rede estadual. O perfil é de professores jovens com no máximo 6 anos de atuação profissional. Em sua maioria são profissionais ainda em processo de formação. Dos participantes na área de Sociologia, apenas 3 possuíam titulação de mestre, sendo que apenas um o título de Doutor. A idade média é de 26 anos. Em sua maioria são trabalhadores engajados na luta do sindicato, ainda que nenhum deles participe da direção sindical. Um dos professores é originalmente formado em história, mas foi designado em sua escola para assumir a cadeira de Sociologia. A motivação para a participação no programa é a qualificação profissional em 26 dos casos. A possibilidade de discutir sua prática cotidiana, também é principal motivo que trouxe os professores ao programa.

Aqui eu encontro outros professores de Sociologia. Isso me permite conversar sobre situações, dúvidas e propostas que na minha escola, sozinho ou com pouco contato com outros colegas não tenho como fazer.

O desenvolvimento das atividades dos residentes dentro do Colégio Pedro II consiste na inserção dos professores no cotidiano da escola, através da participação ativa destes no planejamento e execução de diferentes estratégias pedagógicas nas aulas de Sociologia e Ciências Sociais, sob a orientação de um professor supervisor (Professor efetivo do Departamento de Sociologia). O objetivo é possibilitar ao residente a reflexão sobre sua atuação como professor, de modo que possa adequar, criar e aplicar um conjunto de propostas de ensino com seus estudantes da rede estadual.

Ao conhecer o campus e toda a infraestrutura oferecida pelo Colégio Pedro II, não há como não fazer uma comparação com a minha escola de origem (que fica no mesmo bairro) e grande parte das unidades de ensino da rede estadual. O espaço que se encontra o campus Realengo era uma área que pertencia ao exército, e como morador da região observei por diversas vezes aquele ambiente abandonado e inutilizado por muitos anos. Nunca tinha entrado naquela unidade, até começar o PRD, a estrutura física que a escola proporciona a sua comunidade escolar é excelente e isso faz muita diferença tanto no trabalho do professor como no rendimento do aluno. Essa estrutura também poderia estar sendo desenvolvida na rede estadual de ensino, se não fosse por falta de muita vontade política dos que governam.

Ao longo do programa ele produz um relatório semestral, um memorial com relatos e reflexões sobre toda sua experiência no PRD e um produto final que é uma atividade construída com seu orientador e aplicada aos estudantes da rede estadual onde o docente atua. O residente participa ainda de oficinas e palestras sobre diferentes aspectos do ensino em diferentes áreas do conhecimento, apresentando ao final um trabalho que encerra a oficina.

Essas estratégias têm possibilitado aos envolvidos no processo, dentro e fora da escola, um espaço para discussão, estudo e planejamento de intervenções didático-pedagógicas nas salas de aula da escola básica, ao mesmo tempo em que fazem do ensino de Sociologia nesse segmento um objeto de pesquisa científica.

Minha participação no PRD me fez descobrir o que pretendo fazer no Mestrado. Vou analisar as diferentes estratégias utilizadas por professores de diferentes redes estaduais para o ensino de Sociologia. Espero dar conta do trabalho.

Uma das reflexões que tem permeado a maioria dos trabalhos já finalizados é a profunda conexão entre as diversas interfaces do professor com sua prática pedagógica. Sendo assim, a discussão dos conteúdos e a escolha do material didático não são separadas da realidade dos educandos e das condições estruturais onde se realizam as atividades de ensino-aprendizagem.

Ainda nesse campo, há uma constante reflexão sobre o papel da Sociologia na escola básica como elemento problematizador da própria escola.

A análise da fala dos residentes que já concluíram sua participação no PRD, revela uma retomada de posição diante dos dilemas que vivemos na educação básica e uma defesa do ensino de Sociologia como ferramenta essencial para a construção da autonomia dos educandos. Nesse sentido, os produtos finais apresentados pelos professores têm demonstrado como os estudantes da rede pública estadual, quando estimulados a refletir sobre sua realidade com os instrumentos fornecidos pelas Ciências Sociais são capazes de desnaturalizar e estranhar os fenômenos sociais. Algo que se percebe também quando analisamos os discursos dos residentes que de certo modo, também encontram sentidos outros para sua prática cotidiana, conforme demonstra a discussão sobre estigmas no espaço escolar desenvolvido pelo residente Geraldo Junior em 2014.

Há, entretanto, limites que o PRD não consegue transpor. A realidade política vivida pelos professores é uma delas. A participação em movimentos reivindicatórios tem como consequência em muitos casos, a perda de lotação e a necessidade de se iniciar um novo trabalho em condições diferentes, e não necessariamente mais adequadas, das anteriores. Por outro lado, as inconstâncias das políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro geram situações em que professores são forçados a mudarem seus regimes de trabalho ou as turmas em que atuam no meio do ano letivo. A realidade financeira é outro entrave na atuação do professor. A baixa remuneração força invariavelmente uma ampliação da carga horária, o que prejudica não somente a atuação em sala de aula como também o próprio investimento na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa reflexão inicial, o que podemos considerar é que a inserção no programa tem possibilitado aos docentes de Sociologia/Ciências Sociais reconfigurar e em alguns casos, reconstruir sua trajetória e seu sentimento de pertencimento à educação básica. Por outro lado, no entanto, há limites para as transformações obtidas com a participação no PRD como as precárias condições de trabalho, a má remuneração e os problemas estruturais que assolam a educação básica no Brasil. Apesar disso, não há como negar que o PRD se constitui de fato como um novo caminho para pensar a formação de professores para a educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BORDAS.M. **Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras**, Brasília, DF, SENAC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal 12.677 de 25 de junho de 2012.

DUARTE, Stephanie, M. C. A. **A Cultura Escolar e suas implicações na profissionalidade de professores ingressantes**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia – GO, 2013.

FERREIRA, Fátima I. de O. LIMA, Rogerio M. **O ensino de Sociologia e a (re)significação das redes sociais on-line na escola básica**. In Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. FIGUEIREDO, André, OLIVEIRA, Luiz F. & PINTO, Nalayane M. (orgs). pp.263-280.

FREITAS, Helena Costa L. **A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada**. Educação & Sociedade, vol 28, n. 100, 2007, pp.1203-1230.

GATTI, Bernadete A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década**. Revista Brasileira de Educação, v13, n.37. 2008. pp.57-71

GOLDENBERG. Mirian. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record. Rio de Janeiro. 2004.

HOBOLD Márcia de S. SILVA, Valdiléia M. **Percepções de Docentes Sobre as Ações de Formação Continuada, promovidas pela Rede Municipal de Ensino**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

JUNIOR, Geraldo José. **Aprendendo o Conceito de Estigma; uma reflexão por parte dos estudantes.** Produto Final apresentado ao Programa de Residência Docente em 05 de março de 2015.

MAÇÁIRA, Julia P. GESTEIRA, Beatriz & MONTEZ, Gabriela. **Perfil do Professor de Sociologia da Metropolitana VI da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.** In Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. FIGUEIREDO, André, OLIVEIRA, Luiz F. & PINTO, Nalayane M. (orgs). p.127-144.

MORAES, Amaury César. **Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato.** In Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, volume 15, número 1 São Paulo, 2003.

MORAES, Amaury Cesar. GUIMARÃES, Elisabeth F. **Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM – Sociologia.** In Coleção Explorando o Ensino. Brasília: ministério da educação, 2010.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth F. & TOMAZI, Nelson D. **Orientações Curriculares para o ensino médio; ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

NEVES, Lúcia Maria W. **O Professor Como Intelectual Estratégico na Disseminação da Nova Pedagogia da Hegemonia.** 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia – GO, 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v 14, n.40. p.143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Educação & Sociedade, vol 31, n. 112, 2010, pp.981-1000.

PERSPECTIVAS SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO IFSP – CAMPUS BIRIGUI NA CARREIRA DOCENTE

Allan Victor Ribeiro - IFSP/Campus Birigui - allanvrb@gmail.com

Luciane de Castro Quintiliano - IFSP/Campus Birigui - lucianecq@ig.com.br

Zionice Garbelini Martos Rodrigues - IFSP/Campus Birigui - zionice@gmail.com

Moacir Pereira de Souza Filho – Unesp/Pres. Prudente – moacir@fct.unesp.br

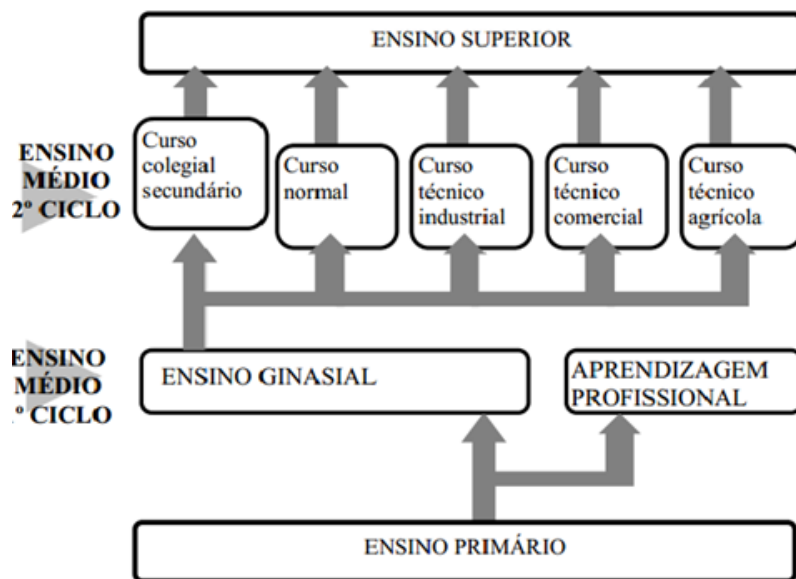
1. INTRODUÇÃO

Em meados do século passado, a função de magistério era quase que exclusivamente uma tarefa destinada as mulheres. Neste período, geralmente o homem era responsável em grande parte pela manutenção financeira do lar. No entanto, o sistema capitalista provocou uma falta de qualificação do trabalhador e pôs em pauta a necessidade do trabalho feminino para auxiliar o sustento da família, e muitas professoras abandonaram suas funções para trabalharem na indústria ou comércio

Ao mesmo tempo, ocorreu nesta época uma demanda social pela educação básica e, conseqüentemente, por profissionais com melhores qualificações. No entanto, muitos profissionais da educação, embora exercessem a função a muito tempo, não tinham uma formação especialista, pois havia um “certo” distanciamento entre cursos de formação e a realidade das escolas.

A estrutura do Ensino Profissional segundo a Lei de Diretrizes e Base de 1961, é possível observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: O ensino profissional na irradiação do industrialismo



Fonte: CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo:

(Fonte: Cunha, L. A., 1985)

Após isso, a Lei de Diretrizes e Base nº 5692 de 1971 tornou obrigatória a profissionalização para se exercer o magistério no 2º grau, atualmente denominado de Ensino Médio por meio do “Curso Normal” (PIMENTA, 2006).

Porém, houve uma Conferência, em 1980, e ficou estabelecido que a formação de professores de educação básica seria realizada no Ensino Superior (cursos de Formação Pedagógica). Esses cursos se destinavam a professores que já atuavam no nível básico, mas que não tinham formação em nível superior.

Mais tarde surgiram os cursos de licenciatura para lecionar disciplinas específicas. Os seguintes fatores prejudicaram a formação de professores: (i) ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas; (ii) distanciamento da realidade escolar e; (iii) desprestígio profissional do professor.

A Lei de Diretrizes e Base nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) e a carta constitucional 1988 elaboraram um plano negociado e assumido entre os sindicatos e o governo para elevação salarial dos professores. Neste plano era proposto a indissociabilidade entre a qualidade de formação e as condições de trabalho. No entanto, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do

governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial e financiar programas de formação continuada.

Atualmente, vivemos um outro dilema que são as significativas transformações em diversos âmbitos tais como, social, político, econômico e cultural. E os avanços tecnológicos e das ciências influenciam diretamente tais mudanças nas formas de comunicação, no acesso as informações e também ao conhecimento.

Em face disto, convivemos com uma constante preocupação no campo educativo, que engloba vários fatores entre eles a formação do professor, as formas de organização escolar, as metodologias de ensino e a aprendizagem de conceitos escolares por parte dos alunos. Dentre tais fatores o que pretende-se abordar neste estudo é a formação do professor, em particular, a formação continuada do professor pela complexidade envolvida na difícil tarefa de atuar como professores no contexto atual, onde o cenário é de céleres modificações sociais instalando-se assim uma discussão conceitual em relação a quais saberes e habilidades o professor deve possuir, conforme Oliveira e Silva (2012).

Visando subsidiar a formação do professor que já tem uma formação superior, que de maneira geral são bacharéis, mas que necessitam de uma formação pedagógica, o Instituto Federal de São Paulo, campus de Birigui dispõe de um curso de Formação Pedagógica, e o desenvolvimento de estudos a respeito da docência na Educação Profissional se faz necessária para buscar subsídios diante do contexto social atual e no presente trabalho tem-se como objetivo discutir sobre a formação de docentes bacharéis que pretendem atuar na Educação Profissional.

O curso de formação pedagógica do IFSP/Birigui

O Instituto Federal de São Paulo, campus Birigui, foi edificado em atendimento ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. O município de Birigui é um pólo industrial estratégico. A presença do IFSP nesta região contribui para a ampliação das opções de qualificação profissional e formação técnica e tecnológica para as indústrias e serviços, por meio de educação gratuita e de qualidade.

O Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional do IFSP está estruturado a partir de uma concepção de educação que reconhece a racionalidade técnica (oriunda dos cursos de bacharelado) como patrimônio científico e cultural que deve ser ressignificado no contexto da docência. Nessa perspectiva, a tarefa de formar professores requer uma prática educativa que valorize a autonomia, a criatividade e a crítica como princípios fundamentais ao exercício do magistério.

Para tanto, no âmbito da sua profissionalização, o professor deve ter assegurado um processo contínuo de reflexão e discussão que considere os conteúdos específicos apenas como ferramentas que possibilitem estabelecer vínculos entre o particular e o geral, entre o singular e a totalidade, visando a produção do conhecimento do estudante, no nível de sua história de vida e de suas relações concretas.

Explicitar sobre esse processo torna-se imperativo visto que o referido curso é produto de um contexto particular que busca corrigir imperfeições/distorções no âmbito do cotidiano da sala de aula. Muitas vezes, a ausência de licenciados para a docência no ensino básico permite que outros graduados assumam a tarefa de ensinar. No caso do ensino médio profissionalizante essa situação se habitualiza, visto que a dimensão técnica requer um profissional que tenha experiência no ofício e este, geralmente, é certificado pelo bacharelado e pelos cursos superiores de tecnologia.

Neste sentido, de acordo com Oliveira (2011), o que ocorre é uma ausência de formação pedagógica que atinge não somente o nível universitário, ou seja, os cursos de licenciatura, os quais seguem até hoje o modelo 3+1 (três mais um), onde os currículos de tais cursos priorizam os conteúdos das áreas específicas em detrimento dos conceitos de cunho pedagógicos, mas, principalmente, no nível da Educação Profissional, já que os profissionais que atuam neste, são provenientes dos cursos de bacharelado os quais não têm nenhum tipo de formação pedagógica.

E tal problemática não é prioridade somente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mas, também das Universidades Federais, pois o problema tem origem na própria legislação, já que até o momento fica a critério institucional possibilitar ou não cursos de formação continuada a profissionais oriundos de cursos de bacharelado e que ingressam na carreira docente.

Oliveira e Silva (2012) afirmam que após alguns anos de estudo a respeito da docência no Ensino Superior, particularmente sobre bacharéis que atuam como docentes, consideram que

As problemáticas que se referem à formação de professores universitários se aproximam das que envolvem a formação do docente do campo da Educação Profissional, por existir características semelhantes no perfil formativo e profissional dos bacharéis que atuam como professores nesses campos (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 3).

Buscando a correção do cenário anteriormente relatado é que se justifica a inserção de um Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional no IFSP, visto que uma parcela significativa dos professores da área técnica apresenta uma trajetória formativa identificada com o

bacharelado e, portanto, carente de uma formação pedagógica mais consistente. E por este motivo destaca-se a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência.

Portanto, este curso tem a finalidade de formar docentes portadores de diploma de Nível Superior para as disciplinas que integram a Educação Profissional em Nível Médio. Assim, o objetivo central é o de formar professores que, no exercício da docência, contribuam de maneira autônoma, crítica, criativa e participativa para a construção de uma sociedade democrática que valorize o exercício pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social.

Neste sentido, o presente artigo apresenta uma discussão sobre os elementos que permeiam a formação de docentes bacharéis que pretendem atuar na Educação Profissional em Nível Médio, particularmente, a partir das perspectivas dos alunos ingressantes no curso de Formação Pedagógica, do IFSP, campus Birigui, pois corroborando com as afirmações dos autores acima mencionados de que a responsabilidade de formação pedagógica dos docentes, em particular do bacharel docente, não deve estar apenas sob a iniciativa individual mas, que deve ser parte integrante do processo institucional de admissão e desenvolvimento profissional através de formações continuadas de professores para atuarem na Educação Profissional.

2. METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado é de caráter qualitativo e quantitativo. No edital de seleção para a realização do Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional no – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Birigui tivemos 22 inscritos que se matricularam no referido curso.

A amostra selecionada para presente pesquisa foi composta por 10 estudantes ingressantes no Curso de Formação Pedagógica. Foi utilizado para coleta de dados um questionário com questões mistas, sendo elas abertas e fechadas, das quais os participantes tinham que versar sobre suas expectativas a respeito do referido curso e da sua formação profissional. E das 5 (cinco) questões, 4 (quatro) questões eram abertas e 1 (uma) continha 4 alternativas (a, b, c e d) para serem assinaladas a respeito do tempo de experiência dos sujeitos na docência. Neste trabalho foram analisadas apenas as 4 (quatro) questões abertas.

O questionário foi aplicado numa única etapa por um dos autores do presente trabalho. E para a análise dos dados obtidos foi realizada uma categorização com base nas repostas encontradas. O questionário aplicado é apresentado a seguir:

1) *Por que você escolheu o curso de formação pedagógica?*

2) *O que você espera aprender no decorrer do curso? Ou seja, quais são suas expectativas em relação a ele e sua carreira docente?*

3) *Você considera a docência um “dom”, ou, você considera que a pessoa aprende a ensinar? Explique.*

4) *O que você tem a dizer sobre a satisfação em ensinar, ao ver o desenvolvimento do aluno?*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados coletados, os quais partiram inicialmente das duas primeiras questões elencadas no tópico anterior que diziam respeito a motivação e as expectativas em relação ao curso, em relação a *primeira questão* as respostas foram enquadradas em duas categorias. Observamos que 42% das respostas versavam sobre a *exigência profissional e adequação ao mercado de trabalho* e 58% sobre *conhecimentos e técnicas para o aprimoramento docente*, conforme o Gráfico 1 abaixo:

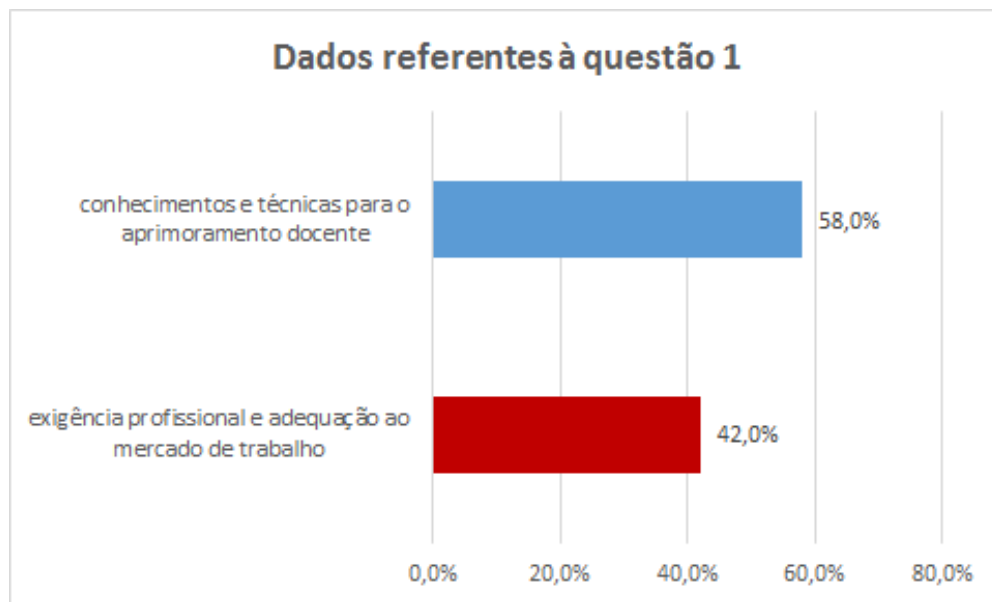


Gráfico 1 – Motivo de ter escolhido o curso de formação pedagógica

Referente a *segunda questão* (Gráfico 2) foi verificado que todos os participantes da amostra relataram que suas expectativas em relação ao curso é que ele propicie metodologias de ensino diferenciadas que permitam um embasamento teórico prático no sentido de melhorar sua postura como professor, e ao mesmo tempo, permita refletir sobre a dificuldades dos alunos, além de promover a aquisição de técnicas e planejamento das aulas.

Cabe ressaltar que esses profissionais advêm de cursos de bacharelados que não contemplam elementos voltados a questões pedagógicas sendo assim, tal resultado vai ao encontro do que afirma Masetto (2003), pois isso demonstra que atualmente há um movimento por iniciativa de muitos profissionais que desejam atuar como docentes e tem uma preocupação com os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e por isso, buscam através dos cursos de formação pedagógica o aprimoramento profissional necessário, ou seja, buscam amenizar as lacunas existentes na sua formação profissional.

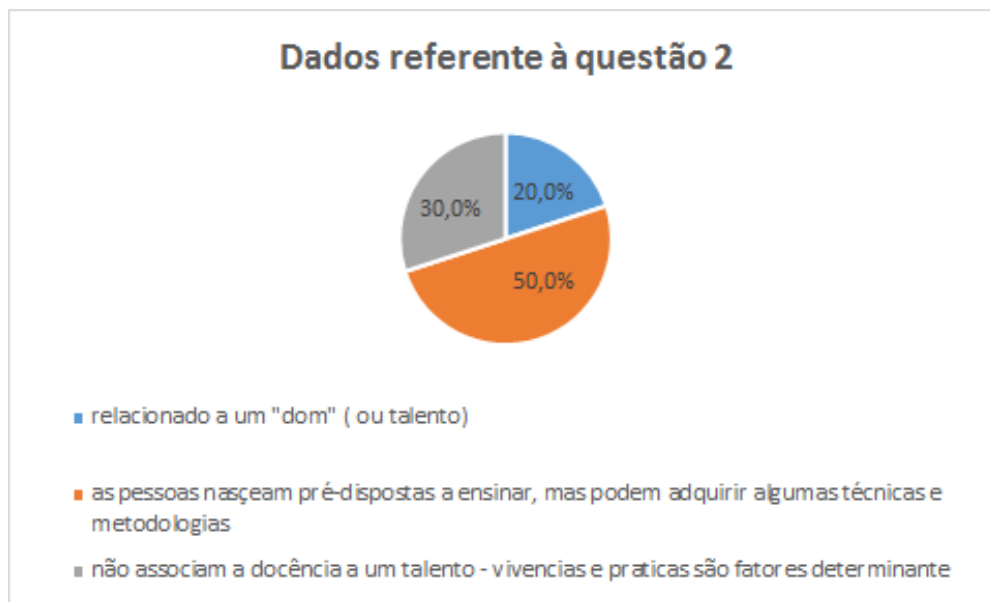


Gráfico 2 – Relação do ato de ensinar

As questões 3 e 4 dizem respeito ao caráter intrínseco e a satisfação em ensinar. Na *questão 3* verificamos que 20% da amostra acredita que o ato de ensinar está estritamente relacionado a um "dom" (talento) do sujeito, ou seja, trata-se de *uma paixão que existe dentro de cada um*. Metade da amostra (50%) consideram que embora as pessoas nasçam pré-dispostas a ensinar elas podem adquirir algumas técnicas e metodologias que lhes permitam um aprimoramento da docência. Tal resultado nos permite observar que tal forma de pensar dos mesmos remete-nos ao pensamento tecnicista, em que podemos nascer sem uma pré-disposição para ensinar, mas, que se houver o aprendizado de algumas técnicas será suficiente para que sua atuação seja satisfatória no campo educacional. E isso decorre, possivelmente, pela ausência de conhecimentos pedagógicos necessários para uma prática reflexiva visando atender a necessidade de uma formação que não privilegie somente os aspectos técnicos, conforme Alarcão (2003).

A ideia de que os saberes e competências do professor devam ir além da dimensão técnica da prática pedagógica, arremete para um novo paradigma de formação de professor, como um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação; visando, assim, também a construção da identidade profissional dos professores.

O restante da amostra (ou seja 30%), não associam a docência a um talento e consideram que a aquisição de habilidades por meio de vivências e práticas é um fator determinante para uma boa *performance* em sala de aula. Percebe-se através de tal resultado que há um movimento no sentido de que esses sujeitos têm uma preocupação em ajustar seus conhecimentos práticos as exigências da sociedade e do aluno já que sofreram ou estão em constantes modificações. E conforme Libâneo (1998):

O novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular com mídias e multimídia (LIBÂNEO,1998, p.10):

Em relação a *quarta questão* existe uma unanimidade em considerar que a satisfação transcende e supera as dificuldades, pois diante das situações adversas é gratificante vivenciar as trocas de experiências e ver seu trabalho reconhecido através da satisfação associada ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta que a formação deve fomentar uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos docentes os elementos de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação compartilhada, pois estar em formação *implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional* (p.25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos destacou-se a expectativa dos participantes que o curso propicie metodologias de ensino diferenciadas que permitam um embasamento teórico prático no sentido de melhorar sua postura como professor, e ao mesmo tempo, permita refletir sobre a dificuldades dos alunos, além de promover a aquisição de técnicas e planejamento das aulas.

Para isso, ressalta-se a necessidade de tais cursos promoverem o desenvolvimento da prática baseada na reflexão sobre a ação pois, a atitude reflexiva possibilita aos professores, outras possibilidades de ação e de formação visando privilegiar não só os aspectos técnicos, mas também os aspectos pedagógicos. A proposta pedagógica do curso Formação Pedagógica é

justamente a de atender os anseios dos alunos e de formar excelentes profissionais para atuar no ensino em suas respectivas áreas.

Defende-se a formação continuada como política de formação que pode proporcionar subsídios a Educação Profissional para que o professor possa encarar os desafios e inseguranças nas suas experiências diárias, pois a procura por soluções diante de tais desafios gera uma demanda por novas competências e habilidades.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para que a ampliação das reflexões a respeito dessa temática, isto é, a formação continuada de professores considerada como essencial para que as instituições de ensino assumam sua função formadora de maneira adequada e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador**: Que sentido? Que formação? In: B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, Vol. 1, pp. 21-31, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v. 2, p. 193-205, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (ORG), 4^a. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E IOGA:
EXPECTATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Micheli Adriane Betti Gielfi – UNESP Bauru – mibgielfi@gmail.com

Caroline Guerra Lopes - UNESP Bauru – ne-carol@hotmail.com

Kelle Cristina da Silva Vital Costa - UNESP Bauru - kellecris_@hotmail.com

Diego Cardoso Ragnole Silva - UNESP Bauru – diegoragnole@hotmail.com

Fernanda Rossi- UNESP Bauru – fernandarossi@fc.unesp.br

PROEX

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores(as) está cada vez mais presente na pauta educacional mundial, particularmente em função de dois fatores conforme elucida Gatti (2008): as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Essa dimensão da profissão docente, de modo geral, é concebida como um meio para a transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir da mudança da prática pedagógica do(a) professor(a).

A concepção que defendemos de formação continuada fundamenta-se nos estudos de Imbernón (2009), ao conceber que a formação continuada de professores deve englobar todas as dimensões do sujeito humano que é o(a) professor(a), além dos conhecimentos específicos de uma determinada área e/ou os fundamentos da prática pedagógica, deve considerar o desenvolvimento emocional e atitudinal dos docentes.

Na formação docente na área da Educação Física é salutar vivenciar a experiência de pensar com o corpo, pois ao movimentar-se, criar, expressar-se, professores apreendem sensações e informações que podem vir a nutrir e enriquecer o fazer pedagógico. Compreende Strazzacappa (2001) que desenvolver um trabalho corporal com os professores assume uma dupla função: primeiro a de despertá-los para as questões do corpo na escola e, segundo, a de possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos. De acordo com a autora:

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao

experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem [...] podem ver com outros olhos estas atividades na escola. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 77)

Diante da premissa de vivenciar o movimento corporal e propor novas perspectivas de movimento na escola, elaboramos o Programa de Formação Continuada “Corporeidade e loga na escola”, desenvolvido como Projeto de Extensão por uma Universidade pública em parceria com uma Secretaria de Educação Municipal do interior paulista, ao considerar que essa prática possibilita, através de posturas psicofísicas, o gerenciamento das emoções, amenizar os desgastes na profissão docente, o resgate de valores humanos, a percepção corporal e seu impacto na prática pedagógica, como ressalta Rosa (2011).

Dentro do contexto desse programa formativo, o objetivo desta pesquisa consistiu em identificar e analisar os motivos da adesão de professoras da educação infantil ao Programa de Formação na área da Educação Física, denominado “Corporeidade e loga na escola”, o qual tem como propósito a vivência, a disseminação e a produção de conhecimentos relacionados ao conteúdo da loga para o ensino na infância.

A formação continuada, apoiada numa reflexão sobre a prática educativa, promove um processo constante de autoavaliação que orienta a construção contínua de competências profissionais. Porém, esse processo de reflexão exige questionamentos críticos e análises constantes da intervenção educativa, o que “supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe” (BRASIL, 2002, p. 70).

Nesse sentido, compreender as razões que motivam professores(as) a participarem das ações de formação vai ao encontro da concepção do docente como protagonista da sua formação, trazendo aqueles que fazem a educação acontecer no nosso país para o centro do processo formativo. A formação continuada é necessidade intrínseca para os profissionais da educação e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal que deve ser assegurado a todos. Entretanto, ações descontextualizadas do cotidiano e das necessidades dos professores produzem poucas implicações para a prática pedagógica. Conforme ressalta Estrela (2003, p. 54), a contribuição para a mudança dos processos educativos deve partir da cultura dos professores, “o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de ‘dar vez e voz’ aos professores”, bem como atribuir a devida importância aos “contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa”.

2. METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se como descritiva. Os dados foram coletados a partir de discussão em grupo focal no primeiro dia de encontro do projeto de Formação Continuada “Corporeidade e loga na Escola”. Participaram da pesquisa 29 professoras com formação em Pedagogia, atuantes na Educação Infantil da rede pública municipal de ensino.

O objetivo do referido programa de formação consiste em promover ações de formação continuada junto às professoras com o foco na apreensão dos conhecimentos da loga para desenvolver com as crianças na escola, bem como na (re)construção da própria corporeidade, para que estas possam (re)significar sua prática pedagógica, mediante o desenvolvimento da consciência corporal e a compreensão da importância do movimento para si e para a formação da criança.

Ao longo de um ano de formação, com carga horária estimada em 80 horas, o programa consistirá em encontros semanais com a vivência de práticas da loga, técnicas de respiração, relaxamento e automassagem, e estudos teóricos sobre o corpo/corporeidade, o movimento e a criança. Objetiva-se, ainda, ao final do processo, a produção de material didático-pedagógico para o ensino da loga na educação infantil.

Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa, mediante a discussão dos motivos apresentados pelas professoras para participação no programa de formação, com fundamentação na produção da literatura referente à temática investigada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os motivos para a adesão ao programa de formação continuada na área da Educação Física e, especificamente, em relação aos conhecimentos da loga, relatadas pelas professoras da educação infantil, sobressaíram como categorias: o cuidado de si, a busca de estratégias para propiciar relaxamento às crianças e a aprendizagem de novos conteúdos no âmbito do movimento corporal para ensino na educação infantil. Ressalta-se que algumas professoras citaram mais de um motivo para adesão ao programa.

a) A busca pelo cuidado de si

As professoras que ressaltaram o cuidado de si no momento de escolha do programa (21 professoras indicaram tal motivo) perceberam-se como estressadas, agitadas e preocupadas com

que esses estados pudessem afetar os seus alunos, tornando-os também estressados, ansiosos e mais agitados. Ao declararem tais motivos, algumas professoras se autojulgaram egoístas, por tomarem a decisão de escolha a partir do olhar para si mesmas, primordialmente, e não somente nas possibilidades do trabalho com loga dentro da escola com as crianças.

Conforme os estudos de Gil (2008 *apud* ROSA, 2011), enfatiza-se que o estresse ocupacional é a soma de respostas físicas e mentais ou reações fisiológicas que, quando exacerbadas, se transformam em reações emocionais negativas. O estresse pode ser descrito como qualquer momento que o indivíduo tenha uma tensão aguda, ou uma tensão crônica, e que desencadeie uma alteração em seu estado físico e/ou emocional, e por consequência, haverá uma resposta de adaptação psicofisiológica que pode ser negativa ou positiva no organismo (ABREU et al., 2002 *apud* ROSA, 2011).

Rosa (2011) explica que, por meio dos benefícios proporcionados aos professores pela prática da loga, é possível transmitir aos seus alunos elementos que contribuam para um desenvolvimento diferenciado durante as aulas, de modo a minimizar conflitos, situações desgastantes e estresse para ambas as partes.

A loga consiste em um método de autorregulação consciente que conduz à integração física, mental e emocional, e possibilita a relação harmônica do ser humano com o meio que o rodeia. Também é popularmente conhecida por reduzir o estresse, melhorar o humor, o condicionamento físico e promover bem-estar de forma geral.

A loga surgiu como filosofia há cerca de cinco mil anos na península indiana e, ao longo dos séculos, ramificou-se em diferentes linhas ou tradições, assumindo formas diversificadas de ser praticada em cada cultura (FEUERSTEIN, 1998). Uma das linhas mais disseminadas no ocidente e que está sendo adotada para o Programa de Formação, objeto deste estudo, é a Hatha loga, que dá ênfase aos ásanas (posturas) e aos pranayamas (respiração) (BORELLA et al., 2007).

A Hatha loga teve origem em meados do século XX, influenciado pela cultura inglesa. As aulas enfatizam os exercícios físicos (posturas), exercícios de respiração e exercícios de meditação e concentração. Ainda, os exercícios de Hatha loga se distinguem de exercícios físicos em geral por trabalhar intensamente sobre as funções dos órgãos internos, como articulações e a medula (BAL; KAUR, 2009; SHERMAN et al., 2005 *apud* MOTA, 2013), além de atuar no sistema nervoso em sua regeneração celular, melhorando as funções orgânicas, circulação e respiração (MALGORZATA et al., 2006 *apud* MOTA, 2013).

Desse modo, a expectativa dessas professoras de buscar nas vivências da loga benefícios para suas condições emocionais vem ao encontro da proposta inicial do programa, pois dentre seus objetivos destaca-se o propósito da (re)construção de própria corporeidade e consciência corporal, conforme ressaltado anteriormente.

b) Estratégias para propiciar o relaxamento às crianças

Relacionada à preocupação de autocuidado, destacou-se dentre os relatos de 15 professoras que a motivação para frequentar o Programa de Formação “Corporeidade e loga na escola” consistiu na busca de apreender estratégias para proporcionar o relaxamento às crianças, estabelecendo assim, um ambiente escolar de atenção plena, equilíbrio e harmonia.

Moraes (2007) estima que com a prática regular da loga durante as aulas, os alunos adquiram o conhecimento de seus corpos e de seus limites mediante a vivência de ásanas e técnicas de respiração, além do desenvolvimento de capacidades físicas de flexibilidade, equilíbrio, força e resistência. Mediante tal trabalho, que a criança perceba o outro, com suas qualidades e dificuldades, aprendendo a respeitá-la, transformando, também, seu comportamento emocional e interpessoal e, por consequência, aspectos de indisciplina que tanto interferem no ensino e aprendizagem.

Para Martins e Cunha (2011), as posturas de loga (passivas e ativas) nas aulas objetivam levar a criança a momentos de profunda interação social com os colegas, bem como a estados de relaxamento, concentração e contemplação.

Outra reflexão relacionada ao movimento corporal na escola vem de estudos que indicam que, por vezes, predomina uma concepção racionalista e de disciplinarização dos corpos, de controle dos gestos e manifestações, acarretando para a criança a redução da espontaneidade, da liberdade de criação e livre expressão, como se fosse possível conhecer o mundo e apropriar-se dos saberes somente pela razão, sem envolver a percepção dos sentidos corporais. A apropriação do mundo depende da experimentação do sujeito, e na educação formal na infância, as experiências lúdicas, principal meio de reconhecimento do mundo pela criança, são geralmente adaptadas para atingir finalidades secundárias, colocando em segundo plano a importância que a vivência lúdica tem em si mesma para o desenvolvimento pleno infantil (ROSSI, 2013).

Constata-se que ainda permeia a dicotomia corpo e mente na escola contemporânea, sendo predominante a supervalorização dos conhecimentos dito intelectuais em detrimento de outras linguagens da criança. Kishimoto (2001), pensando no contexto da educação infantil, questiona:

Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social. [...] As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas. (KISHIMOTO, 2001, p. 7)

A proposta de inserção dos conteúdos de loga na escola coaduna com a perspectiva de proporcionar uma formação integral às crianças pela experiência corpóreo-sensorial (MARTINS, CUNHA (2011), sem compartimentalizar ou supervalorizar alguma de suas dimensões, mas, mediante o tratamento pedagógico lúdico da loga, contribuir para que a criança aprenda sobre si mesma, sobre a importância dos outros e do meio que a cerca.

c) *Aprendizagem de novos conteúdos no âmbito do movimento corporal para ensino na educação infantil*

A terceira categoria evidenciada nesta pesquisa refere-se ao interesse das professoras na aprendizagem de novos conteúdos no âmbito do movimento corporal para enriquecer sua prática pedagógica na educação infantil, sendo que 10 professoras ressaltaram esse aspecto.

Esses relatos evidenciam a preocupação com o movimento corporal na formação integral da criança. De acordo com Nóbrega (2005) para pensar o lugar do corpo na educação (e na escola) é necessário, primeiramente, conceber o sujeito como um ser corporal, ou seja, compreender que o corpo da criança não é um instrumento das práticas educativas, já que as produções humanas (ler, escrever, dançar, jogar, contar...) somente são possíveis pelo fato do indivíduo ser corpo.

Propostas para a educação na infância precisam contemplar as diferentes linguagens infantis nas suas múltiplas formas de expressão e uma concepção de criança e infância(s) que considere o ser humano na sua totalidade, inserido num dado contexto histórico, social, cultural que valorize a dimensão lúdica, colocando o movimento corporal como linguagem em que a criança perceba e crie o mundo em que vive, estimulando-a nas aprendizagens, mas compreendendo que criança não é somente um *vir a ser*, que ela já é, é produto da cultura e também produtora, que produz saberes entre elas (as crianças), possibilitando assim efetivarem-se como sujeitos de suas aprendizagens e de suas vidas (ROSSI, 2013).

De acordo com Faria et al. (2014) pensar a Educação Física, manifestada pela incorporação da cultura corporal, é promover o gerenciamento da formação de cidadãos

conscientes e reflexivos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a área possui objetivos que vão além da prática isolada e é remodelada de acordo com as novas demandas sociais e educacionais como uma disciplina expressiva própria do campo da linguagem corporal. Conjuntamente, (SILVA, 2013 apud FARIA, 2014) menciona que é possível observar semelhanças das orientações dos PCNs com os princípios que permeiam algumas práticas de loga.

No campo da educação, a francesa Micheline Flak destacou-se como a primeira educadora a propor a loga na escola, no contexto francês, nos anos de 1970 (PRADO, 2014). Mediante a perspectiva de conceber o aluno de modo integral, o grupo R.Y.E. (RECHERCHE SUR LE IOGA DANS L'ÉDUCATION, 2000) – Pesquisa de loga na Educação, vem desenvolvendo estudos e ações em loga na escola em diversos países europeus e americanos desde esse período, sob liderança de Micheline Flak e Jacques de Coulon. Os autores desenvolveram metodologias voltadas à utilização de exercícios de respiração e relaxamento no contexto escolar, contribuindo para que toda aprendizagem se torne um processo desenvolvido com entusiasmo e harmonia. Os alunos aprendem a controlar o estresse e a ficarem mais atentos, assim como despertar a criatividade e desenvolver a confiança em si próprio (FLAK; COULON, 2007).

De acordo com Flak, a importância da prática da loga nos dias de hoje é proporcionar equilíbrio às crianças e trabalhar valores morais, contribuindo para que as mesmas aprendam a controlar situações de estresse e para que se desenvolvam conscientes da importância do ser humano integral (CHAVES, 2010).

A loga fundamenta-se numa filosofia constituída por oito passos, ensinada pelo mestre Patañjali e descrito nos *Yoga Sutras de Patañjali*, que inclui princípios filosóficos, posturas de ioga, aprendizagem dos exercícios de respiração, concentração e meditação associadas a técnicas de relaxamento. Os passos são conhecidos como: yamas (disciplina externa), nyamas (disciplina interna), ásanas (posturas), pranayama (controle da respiração), pratyahara (abstração dos sentidos), dharana (concentração), dhyana (meditação) e samadhi (integração).

Os valores e atitudes da loga - yamas e nyamas - são princípios que o indivíduo deve buscar e praticar por toda sua vida, construindo essencialmente os valores e virtudes que incidam diretamente sobre o respeito por si e pelos outros. Os yamas são constituídos por: ahimsa (não-violência), satya (verdade, não mentir), asteya (não roubar), brahmacharya (fazer tudo muito bem feito) e aparigraha (não acumular). Já as disciplinas internas, os nyamas, são: saucha (pureza, limpeza), santosha (contentamento), tapas (perseverança, disciplina), svadhyaya (estudo) e isvara-pranidhana (caminho espiritual) (MASSOLA, 2008).

Flak e Coulon (2007) traduziram as seis primeiras etapas das oito descritas no Yoga Sutra de Patañjali (yamas, nyamas, ásanas, pranayama, pratyahara e dharana) para o desenvolvimento da loga na escola. Para os autores, a loga educacional não abrange as duas últimas etapas (dhyana e samadhi) por estas serem específicas da vida adulta. A metodologia elaborada pelos franceses possibilita diferentes condições para que a criança possa desenvolver-se em sua totalidade. São elas:

1- Viver juntos, em que devem ser propiciadas situações para que os alunos trabalhem tanto na loga quanto nas outras atividades em conjunto, estimulando essa relação de ajuda e cooperação;

2- Eliminar toxinas, refere-se à limpeza física e mental, buscando a eliminação de pensamentos indesejados e negativos;

3- Manter uma postura reta, de modo a não prejudicar seu corpo e sua mente adotando condições de desânimo;

4- Respirar bem e ter calma, pois, ao acalmar a respiração, acalma-se também a mente podendo então concentrar-se em si mesmo e naquilo que se realiza;

5- Relaxamento, sendo necessária uma pausa depois de longo trabalho para que haja assimilação e aprendizagem do conteúdo e concentração.

6- Concentração em um ponto, pois através da mente tranquila, pode-se obter aprendizagem de diferentes métodos, buscando a apreensão através dos sentidos internos, percepções e visualizações, atribuindo, assim, significados tornando o conhecimento mais sólido.

Corroborando para estes resultados, Prado (2014) afirma que com as práticas de técnicas da loga, o docente é capaz de se concentrar melhor em seu trabalho, centralizar a atenção dos alunos, além de tornar a aula mais dinâmica. Envolvendo-os, desta forma, permite-se o reconhecimento do outro, o conforto e o relaxamento que, às vezes, se faz necessário para assimilar o aprendizado. O loga educacional contribui para a promoção da afetividade e melhor convivência das diferenças que nos deparamos em sala de aula, promovendo o bom convívio.

Portanto, o ensino da ioga na escola deve buscar construir formas para orientar e conscientizar os alunos sobre suas emoções, investir no autoconhecimento, nas posturas físicas, técnicas de atenção, concentração e meditação. O reconhecimento da importância da linguagem corporal e da dimensão lúdica da infância integra o processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo, a ser mediado por jogos e brincadeiras, contação de histórias, ao som de músicas diversas, imitação de animais etc. Trata-se de propiciar a vivência autêntica das manifestações corporais, contribuindo para que as crianças possam elaborar seus próprios significados relacionados à sua prática e à sua própria existência pelas diferentes formas de expressão presentes na infância, pois a criança precisa

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano. Em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço considerável nas intervenções educativas em detrimento de outras linguagens que também são manifestações humanas. Descobrir junto com as crianças essas “outras” linguagens é um desafio a ser superado. (SAYÃO, 2002, p. 61, grifo da autora)

Buscamos, desse modo, que o projeto de formação exposto, por intermédio da vivência e apreensão dos conhecimentos da loga, forneça subsídios para que as professoras ampliem as possibilidades de vivência da linguagem corporal das crianças, contribuindo para que as mesmas desenvolvam-se em todos os seus aspectos, ou seja, como o ser humano integral que é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos relatos das professoras da educação infantil, acerca dos motivos de adesão ao programa de formação continuada em Educação Física, com o foco nos conhecimentos da loga, constatamos que *ser professor* não se separa do *ser humano*, que sente, sofre, experimenta, compartilha e dá o melhor de si para conduzir a criança e orientá-la em seu processo de aprendizagem.

Destacamos que esse grupo expressa a preocupação em cuidar de si mesmo para também conduzir o processo de educação com as crianças com qualidade. Tal busca, nesse programa de formação docente, perpassa pelo autoconhecimento, a atenção à corporeidade, ao gerenciamento das emoções e ao domínio dos conhecimentos relacionados à loga para ensino na educação infantil.

Concluimos que a formação na área da loga poderá contribuir com tais objetivos, proporcionando novas possibilidades de movimentos e autoconhecimento, tanto às professoras participantes, como às crianças no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BORELLA, A.; ROSE, A; BARBOSA, C.E.G.; TACCOLINI, M. **Livro de ouro do Yoga**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAIRES, P. **Yoga na aprendizagem: muito além da educação formal**. São Paulo: S.I, 2009.

CHAVES, A. P. N.; VECINO, D. A.; ETGES, S. A. Técnicas de yoga para a sala de aula: fundamentos e aplicações. In: LATERMAN, I. **Cultura e educação na escola de tempo integral: formação de Educadores: Cadernos**, UFSC, 2010. p. 66-77.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-64.

FARIA, A. C.; DEUTSCH, S.; DAMASCENO, F.; FRAIHA, A. L.; CASTRO, M. Yoga na escola: por uma proposta integradora em busca do autoconhecimento. **Anais... CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN**, 2014, Buenos Aires. Disponível em: < <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1519.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

FEUERSTEIN, G. **A tradição do Yoga, História, Literatura, Filosofia e Prática**. São Paulo: Pensamento, 2005.

FLAK, M.; DE COULON, J. **Yoga na educação: integrando corpo e mente na sala de aula**. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Campinas, v.20, n.68,1999, p.61-79.

MARTINS, F. Dos S. M.;CUNHA, A.C. Yoga com crianças: Um caminho pedagógico – didático. **Anais... SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE**,7, 2011,Braga: CIED, 2011, p.1-17.

MASSOLA, M. E. A. Vamos praticar yoga? Yoga pra crianças, pais e professores. In:_____. **Introdução à Yoga**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 16-61.

MORAES, F. O. de M.; BALGA. R. S. M. A Yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.6, n.3, p.59-65,2007.

MOTA, E. O.; FRANÇA, R. R.; FREITAS, M. M. **Efeitos físicos e psicológicos da prática da Hatha Yoga em adultos nas instituições privadas em Salvador, Bahia**. Scire Salutis, Aquidabã, v.3, n.2, p.38-46, 2013.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago, 2005.

PRADO, G. A.O. O Yoga Educacional e suas contribuições para a atuação docente. 2014. 36f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROSA, T. F. B. O impacto da prática de yoga sobre o estresse no trabalho docente no curso de pedagogia. 2011. 212 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) –Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.

ROSSI, F. Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento. 2013. **Tese** (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias.

Motrivivência, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr.2001.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE PREVENÇÃO DE ACIDENTES

Sandra Regina Gimenez-Paschoal– UNESP/MARÍLIA – sandragp@marilia.unesp.br

Rafaela Desseti Roverci - UNESP/MARÍLIA – rafaela.dr@hotmail.com

Bruna Vilas Bôas – UNESP/MARÍLIA – bru_vb@yahoo.com.br

Bruna da Costa Scota - UNESP/MARÍLIA – bru.scota@hotmail.com

Fabiana Veronez Martelato Gimenez - UNESP/MARÍLIA – fabiveronez@hotmail.com

CNPq, PROEX-UNESP, Fundo de Auxílio à Pesquisa da
FFC-UNESP-Marília

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Saúde, o acidente é um “evento não intencional e evitável causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como o do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e o de lazer” (BRASIL, 2005, p. 08).

Os acidentes infantis com maior número de ocorrência, segundo Gomes et. al. (2013), são quedas, contusões, cortes, queimaduras, escoriações, esmagamentos, mordeduras e perfurações. Atingem mais frequentemente o sexo masculino Para Filócomo et. al. (2002), os garotos estão mais expostos às atividades que envolvem maior risco e as meninas participam de atividades mais calmas, pelo fato de haverem diferentes atividades em ambos os sexos.

Os acidentes infantis têm causado elevada morbimortalidade e um dos principais caminhos para a solução deste problema de grande magnitude é a educação preventiva, tendo as escolas importante papel (BRASIL, 2005).

Segundo Veríssimo e Rezende (2004, p.74), se referindo à segurança das crianças, “as principais medidas que podem ser tomadas no sentido de protegê-las são a organização do ambiente e a supervisão constante de suas atividades”.

Crianças tendem a passar aproximadamente um terço do dia na escola, por isso a segurança no espaço escolar, levando em consideração os aspectos ambientais, emocional e psicológico, é motivo de preocupação dos responsáveis, professores e direção da escola. As escolas vêm assumindo uma importância crescente na promoção de saúde, na prevenção de

doenças e de acidentes entre crianças e adolescentes. “A segurança no espaço escolar é indissociável da educação e da promoção da saúde” (LIBERAL et al, 2005, p 157).

Os Ministérios da Saúde e da Educação instituíram o Programa Saúde na Escola, que prevê integração de profissionais da educação com os saúde e a realização de atividades envolvendo diversas temáticas, a serem trabalhadas de forma integrada e envolvendo alunos, profissionais e comunidade. Dentre as temáticas consta a de prevenção de acidentes (BRASIL, 2007).

Este estudo tem como objetivo caracterizar a formação e a atuação de profissionais da educação infantil em relação à temática da prevenção dos acidentes infantis.

2. METODOLOGIA

O projeto de pesquisa maior do qual este trabalho faz parte foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, sendo aprovado por meio do protocolo número 0597/2012.

Ambiente

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de educação infantil (EMEI) de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 220 mil habitantes. A EMEI atende aproximadamente 500 alunos da faixa etária de um ano e quatro meses a cinco anos e funciona nos períodos da manhã e da tarde.

Participantes

Participaram 27 profissionais da educação que atuavam na referida instituição, sendo 11 professoras, 4 atendentes de escola, 4 auxiliares de serviços gerais, 3 auxiliares de desenvolvimento escolar, 3 estagiárias, 1 auxiliar de direção e 1 coordenadora pedagógica.

Materiais e procedimentos

Utilizou-se termos de consentimento e questionário elaborado especificamente para esta pesquisa, submetido à avaliação de mestres e doutores na condição de juízes.

Em dias previamente agendados foi feita a entrega dos questionários na escola, que foram distribuídos entre os profissionais e recolhidos posteriormente pelos dirigentes.

As respostas dos profissionais foram transcritas, organizadas e posteriormente categorizadas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi questionado aos profissionais da Instituição de Educação Infantil pesquisada, qual seria o conceito de acidente infantil para eles. Como resposta, preponderaram as indicações de fatos como a “queda” (24,6%), “escorregões” (11,5%), e “colisões” (11,5%), como constam na Tabela 1. É interessante destacar que os profissionais da instituição infantil relatam com maior frequência a queda, sendo um tipo de acidente infantil.

Esses dados coincidem com a pesquisa de Oliveira (2003), que fez a mesma questão aos profissionais da educação infantil de escolas públicas e particulares e obteve como resultado uma grande frequência na categoria “queda” nos relatos.

Os resultados demonstraram que os professores concebem estes eventos fundamentados nas consequências físicas sem se reportar à previsibilidade dos acidentes infantis. Oliveira (2003) também observou a escassa concepção de acidente como um fato previsível, no qual encontrou apenas um participante que o classificou como um evento prevenível.

Tabela 1- Opiniões dos profissionais da EMEI (n=27) referente ao conceito de acidente infantil.

Categoria	f	%
Quedas	15	24,6
Colisões (trombadas)	7	11,5
Escorregões	7	11,5
Engasgo	4	6,5
Queimaduras	3	4,9
Intoxicação	3	4,9
Falta de atenção dos responsáveis	2	3,3
Qualquer situação que coloque a criança em risco	2	3,3
Afogamento	2	3,3

Todos que causam danos físicos às crianças	2	3,3
Fratura	1	1,6
Choque	1	1,6
Bater a cabeça	1	1,6
São acidentes que ocorrem às crianças em diversos ambientes	1	1,6
Machucar a boca	1	1,6
Materiais cortantes	1	1,6
Acidentes com fogo	1	1,6
Falta de segurança no transporte público	1	1,6
Lesões leves ou graves	1	1,6
Tropeçar	1	1,6
Total	61	100

Conforme consta na Tabela 2, os profissionais consideraram as “salas de aula” (37,5%), “todos os ambientes” (25%), “o refeitório” (9,4%) e as “áreas externas” (9,4%) como os ambientes de maior segurança para evitar a ocorrência de acidentes infantis.

Em contrapartida, indicaram os brinquedos (26,2%) e o parque (26,8%) como situação e local de maior risco para a ocorrência de acidentes com as crianças, dentro da escola. Apesar destas situações, a maior parte dos profissionais entrevistados (55,5%) relata não terem ocorrido acidentes infantis na escola.

Tabela 2 - Opiniões dos profissionais da EMEI (n=27) referentes aos ambientes e situações que consideram oferecer segurança e proteção para evitar a ocorrência de acidente infantil.

Categoria	f	%
Sala de aula	12	37,5
Qualquer ambiente oferece perigo se não estiver um olhar atento do profissional	8	25
Refeitório	3	9,4
Áreas externas	3	9,4

Nenhum ambiente	2	6,3
Atenção	1	3,2
Parques e quadras dependendo da atividade	1	3,2
Não se deve deixar uma criança sozinha	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
Total	32	100

Como pode ser analisado na Tabela 3, dos que responderam afirmativamente (44,4%), 35,7% relataram a ocorrência de “quedas”, 14,2% relataram a ocorrência de “mordidas”, “fraturas no dedo da criança” (14,2%) e “tropeções” (14,2%).

Tabela 3- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes aos acidentes que ocorreram.

Categoria	f	%
Quedas	5	35,7
Crianças machucou o dedo	2	14,2
Mordidas	2	14,2
Tropeçou	2	14,2
Bateu a testa	1	7,1
Criança se machucou na rodinha	1	7,1
Brincando nos aparelhos recreativos	1	7,1
Total	14	100

Em relação às consequências após o acidente infantil, 25% afirmaram que a criança ficou com “hematoma” (“galo”) na cabeça e 16,7% relataram que a criança “cortou o dedo” e “sentiu muita dor” (16,7%).

Tabela 4- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes às consequências do acidente para a criança.

Categoria	f	%
Hematoma (galo)	3	25
Corte no dedo	2	16,7

Muita dor	2	16,7
A criança foi levada ao posto de atendimento	1	8,3
Ralou o joelho	1	8,3
Choro	1	8,3
Três pontos na testa	1	8,3
Lesões leves	1	8,3
Total	12	100

Conforme consta na Tabela 5, quando questionados sobre a área do corpo em que a criança foi atingida, 25% referiram o “dedo”, a “cabeça” (16,6%) e a “testa” (16,6%).

Tabela 5- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes à área do corpo atingida pelo acidente.

Categoria	f	%
Dedo	3	25
Cabeça	2	16,6
Testa	2	16,6
Joelho	1	8,3
Braço	1	8,3
Boca	1	8,3
Não há local definido	1	8,3
Mão	1	8,3
Total	12	100

Na Tabela 6, pode-se observar os procedimentos tomados diante da ocorrência de um acidente: 28% informaram que tomaram os cuidados necessários, levaram a criança para o médico (14,2%) e relataram que não foi preciso mobilização (14,2%).

Tabela 6- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes aos procedimentos adotados quando há acidente.

Categoria	f	%
Tomaram os cuidados necessários	4	28

Levou o aluno ao médico	2	14,2
Não foi preciso mobilização	2	14,2
Os pais foram comunicados	1	7,1
Socorreram	1	7,1
Por telefone	1	7,1
Pessoalmente	1	7,1
Informados na hora da saída	1	7,1
Não respondeu	1	7,1
Total	14	100

Dos entrevistados, 74% afirmaram já ter recebido informações sobre acidentes infantis.

Conforme verifica-se na Tabela 7, os assuntos das informações recebidas foram sobre “primeiros socorros” (36,4%), “incêndio” (9,1%), “engasgo” (9,1%), “queimadura” (9,1%) e “acidentes domésticos” (9,1%).

Tabela 7- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes aos assuntos que receberam sobre prevenção de acidentes infantis.

Categoria	f	%
Primeiros socorros	4	36,4
Não respondeu	3	27,3
Incêndio	1	9,1
Engasgo	1	9,1
Queimadura	1	9,1
Acidentes domésticos	1	9,1
Total	11	100

Segundo 44,4% dos entrevistados, as informações foram passadas pelos bombeiros e, segundo 22,2%, por profissionais da área da saúde. Os respondentes consideraram as informações muito boas (25%) e ótimas (25%) e informaram que as informações auxiliaram em seu trabalho na escola, propiciando mais segurança (30%). 77,7% dos profissionais entrevistados relataram que houve orientação sobre a prevenção de acidentes infantis na escola, sendo que as

informações foram passadas para os “auxiliares de desenvolvimento escolar” (16,7%), “todos os funcionários” (16,7%) e os “professores” (16,7%).

Tabela 8- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes aos funcionários que receberam orientação sobre prevenção de acidentes infantis.

Categoria	f	%
Não respondeu	3	50
Auxiliares de desenvolvimento escolar	1	16,7
Todos os funcionários	1	16,7
Professores	1	16,7
Total	6	100

Os temas abordados, segundo os respondentes, foram prevenção de acidentes (16,7%) e cuidados com as crianças na hora de brincar (16,7%). As orientações ocorreram em reuniões pedagógicas (16,7%) e frequentemente (16,7%), sendo transmitidas de forma verbal (16,7%) e pela direção da escola (33,3%). Os respondentes avaliaram as informações de forma positiva (28,6%) e relataram que as mesmas permitiram maior alerta aos riscos de acidentes (28,6%) e intensificaram os cuidados da escola para a criança (14,3%). Dentre os profissionais, 81,5% relataram já ter realizado na escola atividades que envolveram o tema, sendo que os assuntos mais frequentes foram “uso de cerol” (12,5%), “trânsito” (12,5%) e “prevenção de acidentes” (12,5%), conforme consta na Tabela 9.

Tabela 9- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes aos assuntos que abordaram na Instituição sobre prevenção de acidentes infantis.

Categoria	f	%
Não respondeu	3	37,5
Uso do cerol	1	12,5
Trânsito	1	12,5
Cuidados no manuseio de objetos do cotidiano	1	12,5
Segurança	1	12,5
Prevenção de acidentes	1	12,5

Total	8	100
--------------	----------	------------

As atividades foram realizadas no ano de 2013 (20%) e diariamente (20%), por meio de conversas dirigidas (40%) que, para 20% dos entrevistados, duraram alguns dias e para 20% duraram cerca de dez minutos. Segundo os participantes, as atividades foram realizadas para que as crianças soubessem se prevenir (33,3%) e para receberem orientação (16,7%). 40% disseram que os alunos participaram das atividades que possibilitaram a orientação das crianças (16,7%) e a conscientização sobre os riscos dos acidentes (16,7%).

A importância da realização de ações educativas para a prevenção de acidentes infantis na escola foi reconhecida por 96,3% dos profissionais, e os assuntos a serem abordados poderiam ser sobre “primeiros socorros” (16,1%), “prevenção de acidentes infantis” (16,1%) e “acidentes infantis” (12,9%), as respostas constam na Tabela 10. As informações deveriam ser transmitidas em palestras (29,8%), mensalmente (19,1%) e em cursos (12,7%).

Tabela 10- Opiniões de profissionais da EMEI (n=27) referentes aos assuntos que deveriam ser abordados durante a ação educativa.

Categoria	f	%
Primeiros socorros	5	16,1
Prevenção de acidentes infantis	5	16,1
Não respondeu	4	12,9
Acidentes infantis	4	12,9
Assuntos relacionados à infância e ao bem estar infantil	3	9,7
Engasgo	2	6,5
Acidentes domésticos	2	6,5
Convulsões	2	6,5
Febres	1	3,2
Viroses	1	3,2
Situações de risco	1	3,2
Cuidado com objetos que podem ser engolidos	1	3,2
Total	31	100

As ações deveriam envolver todos os funcionários da área (48,4%) e todos os funcionários da escola (22,6%) e ocorrer na própria unidade escolar (67,8%). Quando indagados se poderiam ser implementadas medidas preventivas na escola para evitar a ocorrência de acidentes infantis, 81,5% responderam afirmativamente e citaram a realização de palestras (10,7%), os cuidados com os brinquedos (7,1%), a orientação aos adultos (7,1%) e os vídeos educativos (7,1%).

Tabela 11 - Opiniões dos profissionais da EMEI (n=27) referentes à forma que deveria ser passada as informações na ação educativas a serem realizadas na Instituição.

Categoria	f	%
Palestras	14	29,8
Mensalmente	9	19,1
Cursos	6	12,7
Não respondeu	6	12,7
Prática	3	6,4
Através de profissionais especializados	2	4,3
Teoria	2	4,3
Orientação	2	4,3
Simulações	2	4,3
Vídeos	1	2,1
Total	47	100

Gimeniz-Paschoal e colaboradores (2009) realizaram um estudo com 64 professores e coordenadores do ensino fundamental e verificaram que os profissionais foram orientados, de forma geral, sobre aqueles acidentes que mais acometem a população infantil, como os acidentes domésticos, sem que recebessem orientações sobre os acidentes que podem ocorrer dentro do ambiente escolar.

Quanto ao conhecimento de legislações que abordam a temática dos acidentes, 92,6% dos respondentes afirmaram desconhecer o assunto. Os dados aqui encontrados corroboram com Scota (2012), que realizou em sua pesquisa uma ação educativa com duas dirigentes de dois Berçários localizados em um município do interior de São Paulo. Na questão relacionada ao

conhecimento de legislações referentes à temática dos acidentes, Scota (2012) verificou que os profissionais, participantes da pesquisa, também referiram não conhecer a Lei que preconiza a realização de atividades de prevenção de acidentes infantis nas escolas. Assim, para a autora, a contribuição de profissionais da educação infantil é extremamente importante por cuidarem diretamente das crianças e que, para uma atuação preventiva, há necessidade de estar a par dos conhecimentos científicos produzidos por diferentes áreas a respeito dos acidentes, bem como produzir conhecimentos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de muitos profissionais entrevistados relatarem que já receberam informações sobre o tema, e que as informações auxiliaram em seu trabalho, propiciando mais segurança, eles apontam que é importante a realização de ações educativas para a prevenção de acidentes infantis na escola durante todo o ano letivo. Contudo, é um dado preocupante todos os entrevistados (100%) afirmarem desconhecer legislações que abordam a temática dos acidentes. Assim, concluiu-se que a formação dos profissionais da educação e a sua atuação na escola com a temática da prevenção dos acidentes infantis pode ser ampliada e a Universidade deve auxiliar nesta direção, tanto na formação inicial como na complementar, além aproximar-se da realidade das escolas e desenvolver ações diretamente, envolvendo também a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência**: Portaria MS/GM nº 737 de 16/05/01, publicada no DOU nº 96 seção 1E de 18/05/01 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. – 2. ed.- Brasília (DF): Secretaria de Vigilância em Saúde: 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto no 6.286, de 5 de dezembro de 2007.**

Institui o Programa Saude na Escola - PSE, e da outras providencias. Brasilia (DF): 2007 [citado 4 fev. 2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm

FILÓCOMO, F. R. F. et al. Estudo dos acidentes na infância em um pronto socorro pediátrico. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.10, n.1, p.41-47, 2002.

GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; PEREIRA, D. M.; NASCIMENTO, E. N. Efeito de ação educativa sobre o conhecimento de familiares a respeito de queimaduras infantis em ambiente doméstico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.17, n.3, 2009.

GOMES, L. M. X., et al. Descrição dos acidentes domésticos ocorridos na infância. **O Mundo da Saúde**. v. 37, n.4, p. 394-400, 2013.

LIBERAL E. F., et al. Escola segura. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 155-63, 2005.

OLIVEIRA, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Acidentes em escolares e pré escolares: subsídios para ações educativas do fonoaudiólogo com professores da educação infantil. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2, 2003, Marília. **Resumos...** Marília: Universidade Estadual Paulista, 2003. p. 29-30

SCOTA, B. C. **A educação infantil e a prevenção de acidentes infantis**: caracterização do contexto de berçários e ação educativa com dirigentes. 2012. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

VERÍSSIMO, M. D. L. Ó. R.; REZENDE, M. A. O cuidado da criança na creche e pré-escola. In: SANTOS, L. E. S. S. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**. Ed. Artes médicas, 2004.

A INFLUÊNCIA DOS MITOS NA EDUCAÇÃO

Sebastiana de Fátima Gomes (UNESP-Bauru) - tianinha43@gmail.com

Viviane de Fatima Santana (UNESP-Bauru) - vivisanta@hotmail.com

Introdução

Frequentemente nos deparamos com algumas afirmações de professores que constituem verdadeira reprodução do discurso burguês, fundamentado em mitos criados para legitimar uma hierarquização social e de gêneros como também a manutenção da sociedade estabelecida a partir do século XV.

O texto a seguir pretende discutir e contextualizar alguns mitos atuais relacionados à matemática e ciências humanas, áreas de formação acadêmica das autoras. Estes foram escolhidos por estarem mais presentes na realidade escolar vivenciadas pelas autoras, entretanto devemos destacar que não são os únicos existentes na realidade educacional brasileira e nem na sociedade.

Método

O trabalho parte de uma investigação de revisão literária sobre a temática proposta. Para tal iniciamos com um resgate conceitual de mitos e a vinculação da ciência com os valores. Apoiamo-nos na crítica pós-moderna que afirma ser ideológica a noção de ciência livre de valores, haja vista que é uma construção social.

Resultados e Discussões

Mito, Ciência e Valores

Os mitos surgiram na antiguidade, relacionados com a descrição de acontecimentos envolvendo poderes sobrenaturais e deuses, são também histórias de caráter religioso ou popular, tendo por objetivo explicar fatos ou acontecimentos que eram complexos e incompreensíveis a época ou ao momento de seu surgimento.

Em muitas religiões e civilizações a mitologia está presente de alguma maneira. A mitologia é associada à sociedade ou cultura de acordo com sua fundação, assim como a Mitologia Grega, uma das mais famosas e conhecidas pela sociedade.

A neutralidade é uma tese sobre as consequências das teorias científicas. Há muitas críticas acerca da ideia de que as ciências são livres de valores. Segundo alguns críticos, ciência

está ligada à ideologia, as teorias científicas são “construções sociais”; mantenedoras de valores que sempre influenciam na escolha das teorias, principalmente os valores dominantes.

Segundo a crítica pós-moderna, denominada sociológica, a noção de ciência livre de valores é ideologia, que interessa aos valores dominantes. O entendimento é sempre contextual, e na ciência é expresso em teorias. Na ciência moderna, as teorias são desenvolvidas e comprovadas dentro de “estratégias materialistas de restrição e seleção”.

Elas restringem as teorias de tal modo que representem os fenômenos em termos de sua concordância com as leis da natureza... As teorias constituem uma imagem das coisas em termos de leis e quantidades. (Lacey, H. 2008. p.44).

Críticos pós-modernos afirmam que a ciência moderna é ocidentalizada, patriarcal, capitalista, racista e imperialista.

[A ciência] está associada a um conjunto de valores baseados no poder que emergiu com o surgimento do capitalismo comercial. Ele gera desigualdades e dominação pelo modo como o conhecimento é gerado e estruturado, pelo modo como se legitima e nega legitimidade a suas alternativas e pelo modo como tal conhecimento transforma a natureza e a sociedade. (Lacey, 2008 apud, Shiva, 1993a, p.9).

Antes de Sócrates estava-se interessado no estudo da natureza. Já Sócrates estuda o homem (moral, ética e pensamentos). Por meio da medida da inteligência como quantidade isolada pode-se determinar o valor dos indivíduos e dos grupos sociais. A história ocidental é rica em justificativas para uma hierarquização entre os grupos sociais de acordo com seus valores inatos. Stephen Jay Gould em seu livro “A Falsa Medida do Homem”, discute a versão científica da fábula de Platão apoiada no determinismo biológico. Na República grega Sócrates forja um mito para assegurar a aceitação da condição social pelos cidadãos. Explica ao seu discípulo Glauco que falará ao povo da seguinte maneira:

“Cidadãos, em nossa história sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuí a capacidade de comando e em vossa composição entrou o ouro, e por isso são os merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outro finalmente, Deus os fez de latão para que fossem lavradores e artesãos; e as espécies em geral serão perpetuadas através de seus filhos... Um oráculo diz que quando um homem de latão ou ferro recebe a custódia do Estado, este será destruído.” (Gould, S. J. 1991. p.3).

A partir desse momento a mesma história, com diferentes versões foi propagada e acreditada. Os argumentos das hierarquias sociais circularão incessantemente.

Como o determinismo biológico é muito útil para os grupos dominantes, provavelmente ele tenha origem em um contexto político. Exemplo disso é a craniometria e os testes de inteligência, argumentos desenvolvidos respectivamente nos séculos XX e XXI para justificar a graduação.

Se as influências culturais sobre a ciência pudessem ser detectadas nas minúcias mais insignificantes de uma quantificação supostamente objetiva e quase automática, então ficaria demonstrado que o determinismo biológico é um preconceito social refletido pelos cientistas em sua esfera específica de ação. (Gould, S. J. 1991. p.5).

As influências culturais estabeleceram nossas ideias básicas a respeito da mente, do corpo e do universo, elas determinam a perguntas que fazemos os fatos que buscamos a interpretação que damos a fatos, e a nossa reação a essas interpretações e conclusões. (Gould, S. J. 1991 p.5).

Os mitos constroem significados e sentidos que são atribuídos a uma situação, lhes dão carácter de realidade. Portanto, a realidade que vivemos é elaborada por meio do sistema simbólico construído pela representação e nós sujeitos que nos permitem reconhecermos algo como real.

No processo de representação, a realidade vai sendo criada, “construída de acordo com os interesses dos grupos que exercem o poder”. (Da Silva Caldeira, 2014 apud, Silva, 1995, p. 198).

“Naquele momento”. Apesar de não expressar a realidade, uma representação será considerada tanto “mais real” quanto maior for a sua habilidade de apagar os “rastros que a ligam, discursivamente, ao ‘real’ e, portanto, em se expressar como o ‘real’” (Da Silva Caldeira, 2014 apud, Silva, 1995, p. 199).

Mitos Matemáticos

Um mito tem um poder metafórico, figurativo e está relacionado com a cultura de um povo ou civilização e é passado e perpetuado por gerações. Os mitos mais gerais e conhecidos da matemática são: **Unidade** (a matemática é única, indivisível, não muda, é hoje e sempre será a mesma). **Universalidade** (a matemática é um conhecimento universalmente partilhado). **Rigor** (a matemática tem um modelo de demonstração rigoroso). **Objetividade** (a matemática é a mesma para todos e verdadeira).

Na atual conjectura podemos classificar o mito de duas maneiras: do tipo biológico-genético e do tipo sociológico. Segundo a classificação do tipo biológico-genético, a Matemática é algo para quem tem dom, para quem é “geneticamente” dotado de certas qualidades e atributos

hereditários. Já a classificação sociológica afirma que é preciso ter um grande patrimônio cultural para atingir o universo matemático.

Embora sejam temas polêmicos e que mereçam serem investigados, principalmente para educadores e pesquisadores que atuam na sala de aula esses mitos acabam se constituindo, muitas vezes em atitudes preconceituosas, imobilizadoras e perpetuadoras. No entanto temos alguns mitos que permeiam a realidade acadêmica e escolar há muito tempo. A seguir destacaremos alguns destes mitos.

Mito 1: Homens têm mais habilidades matemáticas que mulheres.

Esta discussão perdura desde a antiguidade clássica, quando se era claramente admitido que a matemática e a filosofia fossem atividades e ciências estritamente masculinas. Esta visão e perspectiva perduraram muito tempo fazendo que muitas mulheres divulgassem seus trabalhos com pseudônimos masculinos para que fossem aceitos. Atualmente a sociedade ainda mantém a cultura de creditar mais habilidade matemática aos homens. Estudiosos e pesquisas falseiam este mito.

Os dados brasileiros do estudo de Da Rocha Falcão e Loos (1999) não evidenciaram e também não constataram supremacia masculina ou feminina quanto ao desempenho escolar em matemática. Tal estudo coletou e analisou dados de uma amostra de 721 sujeitos, com alunos pertencentes a todas as séries do ensino fundamental e ensino médio. Um exame mais cuidadoso nos dados reforça a ideia de que o desempenho escolar em matemática, não tem relação com o sexo das crianças.

Entende-se assim que as crianças possuem a mesma capacidade de aprender independente do sexo, o que contribui para que esta visão perpetue é a divisão imposta historicamente de papéis sociais entre meninos e meninas, ocorrendo assim o desenvolvimento de uma ou de outra disciplina. Desprezados os fatores biológicos, tornou-se evidente, que os fatores culturais, sociais e econômicos têm um peso e valor significativo no que se refere à compreensão e prática da matemática. A conclusão que se chega através do estudo é que as habilidades para a matemática são equivalentes entre homens e mulheres nos lugares onde há mais igualdade entre os sexos.

Esse mito é fruto de interpretações errôneas realizadas por homens cujos preconceitos determinaram uma visão parcial da realidade.

Mito 2: Construções falsas em ciência podem ser substituídas por proposições verdadeiras.

Analisando o que diz o filósofo e epistemólogo Karl Popper (1902-1994), tem-se que a ciência não é a verdade perene e eterna, e temos sim a *falseabilidade*: onde toda formulação científica precisa ser construída de uma maneira que possa ser afirmada por uma descoberta, raciocínio e experimento anterior. Assim, uma proposição teórica que tenha se originado do esforço de reflexão, análise e pesquisa científica é válida e aceita até ser substituída por outra que é mais plausível ou rigorosa, que por sua vez, seguirá ao mesmo processo, indefinidamente.

No livro *A Falsa Medida do Homem*, Stephen Jay Gould discute a versão científica da Fábula de Platão cujo argumento se apoia no determinismo biológico que sustenta ser a sociedade um reflexo fiel da biologia. Na história do Ocidente tem variado as justificativas para se estabelecer uma hierarquia entre os grupos sociais de acordo com seus valores inatos. A verdade científica não nos pertence, e sim é reestruturada por teóricos e pesquisadores através de estudos e pesquisas, sendo assim a ciência está em constante evolução.

Mito 3: Na aprendizagem matemática, primeiro se aprende o concreto, depois o abstrato.

É uma proposição muito relacionada com proposta piagetiana da gênese do desenvolvimento cognitivo humano, de que a criança tem que ter contato com o objeto para depois formar a ideia do que é o objeto generalizando-o. De acordo com Piaget a origem do conhecimento humano pode ser explicada a partir da interação entre o indivíduo e a realidade, através das atividades humanas realizadas. Em sua origem, a ação do sujeito sobre as pessoas e os objetos ocorre apenas no perceptivo-gestual, tal atividade vai evoluindo para as operações mentais, se tornando cada vez mais complexas que culminando com a possibilidade do indivíduo agir sobre uma situação puramente imaginária, inteiramente independente de um suporte real ou ajuda de alguém.

No que diz respeito ao conhecimento matemático, Piaget acredita que o mesmo não procede da abstração das propriedades do objeto, mas sim, das propriedades que a ação do sujeito introduz aos objetos.

Para Piaget, o abstrato desenvolve-se somente depois um amadurecimento cognitivo, muito necessário à formalização de conceitos somente alcançada por volta do início da adolescência (Piaget). Logo seguindo esta perspectiva, a organização da matemática para o ensino fundamental prioriza atividades práticas a teoria uma vez que o abstrato seria a generalização do concreto. Esta maneira de ensino está muito presente no contexto de ensino nas escolas brasileiras, basta verificar a organização e disposição dos conteúdos de matemática, onde

as atividades de ensino nos anos iniciais priorizam o concreto para depois o aluno fazer generalizações.

Para Jerome Bruner, não importa a ordem de aprendizagem, o aluno (a criança) é capaz de aprender através do abstrato ou do concreto, o que importante é a maneira como isto é ensinado (Bruner, 2001). Não precisamos esperar o desenvolvimento da maturidade para que o aluno aprenda o abstrato.

Neste contexto, o conhecimento de senso comum que desejado com a presença na escola da dimensão concreta da matemática, precisa ser questionado, não para acabar com o sentido desta disciplina ou de sua utilidade, mas para entender que a matemática é, em sua natureza, uma disciplina da razão. Aprender matemática não é apenas resolver problemas da vida cotidiana, é também, mas para que a escola cumpra o seu papel social ela deve promover o pleno desenvolvimento do Homem, e uma das especificidades dele é a possibilidade de refletir sobre fatos nunca vividos e presenciados.

Mito 4: Aritmética vem antes da álgebra.

Concepção ligada a anterior, também relacionada com a proposta piagetiana, muita ligada à ideia de que a criança tem que aprender a realizar cálculos ou contas de adição, subtração, multiplicação e divisão para depois operar com letras (incógnitas ou variáveis).

De acordo com Piaget, a aprendizagem de álgebra demanda um amadurecimento intelectual-cognitivo necessário à formalização de conceitos, sendo este somente alcançado por volta do início da adolescência (Piaget). Nesta perspectiva e visão, o aluno aprende a operar com os números depois com as letras, quando se verifica a organização dos conteúdos de matemática, observa-se que a álgebra é ensinada a partir do sétimo ano do ensino fundamental (Currículo de Matemática do Estado de São Paulo), uma vez que a álgebra seria a generalização da aritmética.

Mitos de Ciências Humanas

O ensino das ciências humanas é imprescindível na formação de um indivíduo, pois possibilita a compreensão melhor da construção do espaço pelo ser humano que recebem as primeiras noções sobre economia, política, populações, meio ambiente e outros importantes temas sociais.

Não se pode negar a importância do ensino das ciências humanas na formação de um indivíduo, pois possibilita a compreensão melhor da construção do espaço pelo ser humano. O ensino das ciências humanas é importante para desfazer determinados mitos e evitar eventuais

distorções sobre a concepção da realidade em sala de aula. A priori, vamos resgatar as origens e a evolução da Geografia, hoje campo das ciências humanas.

O termo Geografia tem origem na Antiguidade Clássica, especialmente na Grécia sobre diferentes perspectivas, sem uma padronização do pensamento geográfico. Podemos citar a medição do espaço e a discussão da forma da Terra com Tales e Anaximandro; a descrição dos lugares com Heródoto; a relação ente o homem e o meio com Hipócrates; a concepção de lugar com Aristóteles. Cláudio Ptolomeu resgata as descobertas do pensamento grego clássico durante a Idade Média.

A sistematização do conhecimento geográfico ocorre no início do século XIX, com o avanço do capitalismo, amparado por pressupostos materiais fornecidos pelas “grandes navegações”, como: conhecimento da dimensão e da forma dos continentes, a diversidade da superfície terrestre e as técnicas cartográficas. Outra contribuição foi à evolução do pensamento com formulações sobre temas tratados pela Geografia. As correntes filosóficas do século XVIII, que deslegitimavam a visão religiosa. Kant ou Leibniz enfatizavam a questão do espaço, Hegel e Herder destacaram a influência do meio sobre a evolução da sociedade. A sistematização geográfica também contou com os pensadores políticos do iluminismo. Rousseau discutiu a relação entre gestão do Estado, as formas de representação e a extensão do território de uma sociedade. Montesquieu discutiu a ação do meio sobre o caráter dos povos.

Para compreender o que foi a Geografia, é fundamental entender que a sistematização geográfica ocorreu num momento de domínio das relações capitalistas que obedeceu a particularidades em cada país, como na Alemanha que no século XIX ainda não constituía um Estado Nacional. Neste país não ocorreu uma revolução democrático-burguesa, o capitalismo penetrou em meio a uma estrutura feudal onde o desenvolvimento da burguesia ocorrerá à sombra de um Estado comandado pela aristocracia agrária. Os autores considerados pais da Geografia são os alemães Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, dois autores prussianos ligados à aristocracia.

Humboldt, naturalista, entendia a Geografia como uma síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. O método que propõe é o “empirismo racionado”, isto é, a intuição a partir da observação. O geógrafo deveria contemplar a paisagem de uma forma quase estética.

Já Ritter, com formação em História e Filosofia, desenvolve uma proposta antropocêntrica (o homem é o sujeito da natureza) assentada na sua perspectiva religiosa, pois para ele, a ciência era uma forma de relação entre o homem e o criador. Para Ritter, a Geografia era o estudo dos

lugares e a observação era método proposto. Humboldt e Ritter lançam as bases da Geografia tradicional, os trabalhos que se seguem tratarão de aceitar ou refutar suas formulações.

No final do século XIX, com o alemão Friedrich Ratzel ocorre um revigoramento da sistematização da Geografia que se torna um poderoso instrumento de legitimação do expansionismo do recém-formado Estado alemão. Ratzel que entendeu a Geografia como uma ciência natural, manteve o empirismo no qual a observação e a descrição seriam procedimentos de análise. Seus discípulos a escola determinista de Geografia ou doutrina do determinismo geográfico.

Os seguidores de suas ideias discutiram sobre raça, povo, Estado e localização dos Estados, lançando as bases da Geopolítica. No final do século XIX o pensamento geográfico francês encontrou espaço com a Geografia Tradicional de Vidal de La Blache.

Vidal, vestindo uma capa e objetividade, condenou a vinculação entre o pensamento geográfico e a defesa dos interesses políticos imediatos, brandindo o clássico argumento liberal da necessária neutralidade do discurso científico. Com essa postura, atacou diretamente o caráter apologético do expansionismo alemão contido nas formulações de Ratzel. (Moraes, 1987, p.65).

Entretanto, a Geografia de La Blache também, de forma mais sutil, veiculou uma legitimação ideológica dos interesses da França. Essa escola propunha a observação de campo, indução a partir da paisagem. Foram os princípios da escola francesa que orientaram as primeiras gerações de pesquisadores do Brasil e o trabalho pedagógico dos professores. Iluminados por essa trajetória da Geografia é que podemos discutir alguns mitos relacionados ao seu ensino nos dias atuais.

O mito de que a Geografia é uma matéria decorativa e descritiva

Este mito advém da escola tradicional de Geografia introduzida no Brasil no início do século XX.

A Geografia, no antigo ginásio até a época da Fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressavam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: Enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades, etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas. (Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2009. p.46).

Delgado de Carvalho, intelectual que participou dos debates educacionais do início do século XX, produziu obras científicas, didáticas e metodológicas onde criticou a simples

memorização e limitação do estudo às divisões políticas dos países. Colocou-se contra o patriotismo ideológico.

Segundo ele, pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas, é que se poderia apreciar o valor dos conhecimentos geográficos. (Vlach, 1991 apud Pontuschka, Paganelli, Cacete, 2009. p.47).

Portanto, a função da Geografia não é apresentar do nome dos países e capitais ou informações sobre os diversos lugares do mundo. É um equívoco considerar que essas informações devam ser abordadas de forma decorativa. O correto é estudar os temas da Geografia de forma contextualizada com leitura de paisagens e mapas. Dessa forma, as aulas tornam-se mais dinâmicas e significativas.

O aluno precisa desenhar mapas para aprender “Geografia”

Essa também é uma prática é um péssimo ensino da cartografia na qual os alunos apenas realizam a cópia de mapas como desenho de países ou regiões sem nenhuma contribuição ao aprendizado da geografia. No 6º ano, quando os alunos já estiverem alfabetizados cartograficamente, a cartografia facilita a leitura de informações para a compreensão do espaço geográfico. A partir dessa série, o trabalho com a cartografia visa formar um aluno leitor crítico; que trabalha com mapas elaborados nos níveis de localização e análise, correlação e síntese; ou um mapeador consciente; trabalhando com maquetes ou croquis correlacionando ao espaço vivido.

Cabe, neste momento uma ressalva: eventualmente o mapa pode ser copiado e essa situação se apresenta quando o professor tem um objetivo bem definido e o deixa explicitado, mas será sempre uma situação esporádica e não regra nas aulas de geografia. (SIMIELLI, p.92).

O mito de que a escola não é para todos

Ler e escrever são indispensáveis para o exercício dos direitos civis. É unânime o reconhecimento do papel da educação no desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico. Entretanto, é assustador o desalento de professores com relação aos alunos das classes menos favorecidas socialmente e que apresentam dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares. Essa postura é uma evidencia de que a escola não conseguiu acompanhar as

mudanças na sociedade. Influenciados por um discurso de hierarquização social acabam por negar aos alunos o direito de aprender.

Jamil Cury em seu artigo *Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença* discute que a educação, apesar assegurada leis não, na prática não ocorre em sua totalidade e que o direito à educação está conectado de outros direitos, como os direitos civis e culturais.

O direito de todos os cidadãos à educação básica é garantido em documentos da ONU e em textos legais em todos os países. Educadores devem compreender a importância da lei, pois favorece a democratização da educação e a socialização de gerações mais iguais e menos favorecidas. O direito à educação apresenta algumas especificidades tais como dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença, maneira de reduzir desigualdades e eliminar privilégios e discriminações.

O acesso à educação é uma oportunidade de crescimento e a chave de crescente autoestima. A necessidade e a importância da educação estão principalmente na sua qualidade de uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. É um passo relevante para a construção de um futuro melhor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma preocupação em tomar como objeto de estudo mitos que atingem maior número de pessoas, pois eles, “sob a rubrica de verdade inquestionável”, colocam em circulação representações que atingem um enorme contingente.

Ainda que uma parcela significativa da população não tenha tido acesso direto à educação formal, não se pode esquecer que os mitos são posteriormente reproduzidos oralmente e difundidos, tornando-se, assim, conhecimento popular amplamente aceito.

Convém não esquecer também que o professor constitui uma das mais importantes fontes de difusão dos mitos na atualidade. O conhecimento de alguns mitos existentes no contexto do ensino pode ser útil para ajudar o docente a refletir sobre as suas práticas didáticas.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J.S. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CURY, C.R.J. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença, Caderno de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

DA ROCHA FALCÃO, J. T. Dez Mitos Acerca do Ensino e da Aprendizagem da Matemática: Síntese de Pesquisas e Reflexões Teóricas – 1986/2006. In Encontro Nacional de Educação Matemática, 9. Belo Horizonte, 2007. Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, p. 1-15, 2007.

FARRINGTON, B. A Ciência Grega e o Que Ela Significa Para Nós. São Paulo: Ibrasa, 1961.

GOULD, J. S. A Falsa Medida do Homem. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1ª edição brasileira, 1991.

JAPIASSU, H. O Mito da Neutralidade Científica. Rio de Janeiro: Mago, 1975.

LACEY, H. Valores e Atividade Científica¹. São Paulo: Editora 34, 2008.

MORAES, A.C.R. Geografia pequena História Crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.

PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis : Vozes, 1973.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T.I., CACETE, N. H. Para Ensinar e a Aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

REDE DO SABER: Currículo de Matemática do Estado de São Paulo
<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/MEST.pdf>. Acessado em 20 de out. de 2014.

SILVA CALDEIRA, M. C. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 317-324, maio-ago. 2014.

SIMIELLI, M.E.R. Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Logo In: CARLOS, A.F.A. A. (Org.).
A Geografia na sala de aula. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.p.108.

GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA.

Bruna Di Richelle Souza Padovini – UNESP/Bauru – brunarichelly@gmail.com

Michelle Caroline Ferreira dos Santos – UNESP/Bauru – micarolsan@hotmail.com

Rosa Maria Manzoni –UNESP/Bauru – romama@hotmail.com

1.INTRODUÇÃO

O ser humano desenvolve historicamente instrumentos para efetivação de mediações entre seus pares, em suas relações de trabalho e com o contexto no qual está inserido. Assim, a linguagem, caracteriza-se como um instrumento importante nos processos de socialização do sujeito permeando seu cotidiano e articulando suas relações com o mundo e com o meio, conforme afirmam Costa–Hubes e Simioni (2014).

Desse modo, de acordo com o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), teoria do Grupo de pesquisadores de Genebra como Dolz & Scheneuwly (2004), a linguagem, uma capacidade tipicamente humana, torna-se essencial por ser o instrumento nobre utilizado nas interações sociais, nas diversas esferas da comunicação.

Bakhtin (2006) concebe a língua como um instrumento social que está a serviço da comunicação, valorizando a natureza social da fala e da enunciação, por ser esta sua essência. Para o sociólogo russo, por meio da linguagem organizada em gêneros discursivos, estabelecem-se todos os tipos de relações entre as pessoas que se inserem na infraestrutura ou na superestrutura social, torna o caráter da língua bastante abrangente, dada a variedade das atividades humanas.

Bakhtin ainda esclarece que os enunciados possuem finalidades específicas e elementos diretamente ligados uns aos outros que, se fundem em seu todo. Cada enunciado apresenta elementos constitutivos elementares como conteúdo temático, construção composicional e estilo, configurando-se *tipos relativamente estáveis de enunciados* (p.279), nomeados por esse autor de gêneros do discurso, por meio do qual nos comunicamos, mesmo que inconscientemente, utilizando-os para cada uma das situações de interação social participada.

Os gêneros do discurso, que podem ser orais, escritos ou multimodais; possuem uma extensa variedade, dada a já citada amplitude das atividades humanas que devem ser

consideradas e contempladas no ensino da língua. Tal fato é importante para que não a desvinculemos de sua historicidade e, assim, da vida. Dado isso, Bakhtin (1997) afirma que:

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (p.283).

Então, a escola, instituição formal, responsável dentre outras coisas pelo desenvolvimento da linguagem, deve, partindo desses pressupostos, ensiná-la de forma sistematizada, conforme os fundamentos da teoria dos gêneros, postulada por Bakhtin, e na engenharia do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2003), tendo por base os objetivos de ensino em cada ano escolar. Nesta esteira, o domínio das dimensões da linguagem correspondentes aos gêneros ensinados é garantido, cujo processo de ensino possibilita a compreensão de sua função social e a sua real apropriação pelo aprendiz. Esses pressupostos teórico-metodológicos subsidiam o professor para selecionar e organizar o trabalho pedagógico de acordo com um diagnóstico do nível de desenvolvimento real e proximal de seus alunos, conforme orientação inclusive dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Para tanto, é preciso que os professores responsáveis pelo ensino de língua materna, seja ele especialista ou generalista, tenham conhecimentos teórico-metodológicos capazes de nortear a prática pedagógica, que vão desde uma concepção adequada sobre o papel da língua, o conceito de gênero do discurso, o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, até as formas de organização do trabalho pedagógico.

Partindo desse princípio, o ISD oferece duas ferramentas de trabalho importantes, que são a modelização didática e a sequência didática de gêneros, que, de acordo com Barros e Rios Registro (2014), consistem respectivamente em uma descrição do objeto da intervenção, no caso os gêneros, e no conjunto de atividades organizadas de forma sequencial voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, seja de leitura ou produção.

Diante desse contexto, esta pesquisa procurou responder a alguns questionamentos: Os professores desenvolvem um trabalho de ensino da língua materna focado em gêneros textuais? Como desenvolvem o planejamento? A modelização didática é um procedimento conhecido e realizado pelos professores? Realizam a organização das aulas a partir de sequências didáticas?

Tendo em vista tais indagações e focalizando os professores generalistas da unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada, este artigo tem o objetivo de identificar e descrever as

concepções desse corpo docente sobre o ensino da língua materna, tendo os gêneros como entrada e fomentar uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir desse instrumento.

2.METODOLOGIA

Partindo dos pressupostos teóricos aqui citados, realizou-se uma pesquisa em uma escola municipal de Ciclo I do Ensino Fundamental, localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Essa escola possui um quadro docente formado por trinta e três professores, dos quais vinte e um são os regentes da sala de aula, formados em Pedagogia, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Dos vinte e um professores generalistas supracitados, focos da pesquisa, quatorze participaram efetivamente da pesquisa de campo, contribuindo com o atendimento ao objetivo desta pesquisa. Tal participação ocorreu por meio do preenchimento de um questionário, o instrumento utilizado para a coleta de dados, composto por sete perguntas abertas que visaram apreender os conceitos e conhecimentos dos professores sobre o fazer pedagógico, quais sejam: 1) o papel da escola no desenvolvimento da linguagem, 2) a forma de planejamento das aulas de Língua Portuguesa, 3) o entendimento dos professores sobre gêneros, 4) modelização didática, 5) sequência didática, 6) a utilização da sequência didática no planejamento das aulas. Além destes, um sétimo item sobre a formação continuada do professor: verificar se os sujeitos da pesquisa realizaram cursos sobre gêneros textuais.

Os dados coletados foram tabulados, apresentados em gráficos e analisados para realização de inferências pelas pesquisadoras.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando a uma apresentação didática dos dados coletados, foram construídos sete gráficos, sendo um para apresentar e discutir os dados referentes a cada um dos sete temas de perguntas, acima relacionados.

A primeira pergunta buscou compreender a concepção da equipe docente a respeito da linguagem na vida social, cujo tema foi apresentado no gráfico 1:

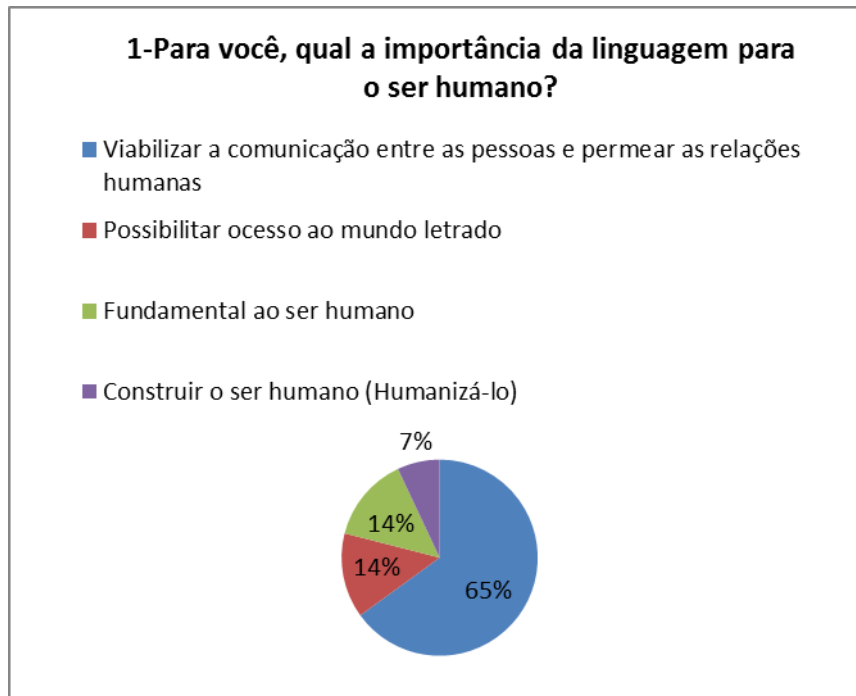


Gráfico 1: A importância da linguagem para o ser humano

Observando o gráfico 1, é possível verificar que, para a maioria dos professores respondentes, 65% das respostas obtidas, a linguagem tem fundamental importância à comunicação entre as pessoas, agindo como importante instrumento de interação social. Observa-se também que 14% dos professores destacaram a linguagem como ferramenta de acesso ao mundo letrado, e outros 14% disseram ser fundamental ao ser humano, sem especificar em que sentido. Uma minoria, 7%, destacou seu caráter humanizador.

Então, é possível verificar que existe uma consciência, por parte dos professores, quanto à importância da linguagem como um instrumento de comunicação e de mediação das relações sociais, não a desvinculando, portanto, do contexto no qual está inserida, conforme pressupõe a teoria dos gêneros (2006) e a do Interacionismo Sociodiscursivo (2003).

Tal consciência sinaliza um aspecto positivo dentro das práticas escolares, pois este pressuposto consiste em uma concepção básica para o ensino da língua materna, conforme preconiza Bakhtin, 1997, para quem todo tipo de relação humana é permeado pela língua, o que torna seu caráter e modo muito amplo, dada a variedade das atividades humanas. De acordo com

o autor, a utilização dessa língua ocorre por meio de enunciados, orais, escritos ou multimodais, advindos de indivíduos pertencentes as mais diversas atividades humanas.

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (Bakhtin, 2006, p. 125).

A segunda pergunta procurou identificar a concepção dos professores acerca do papel da escola no desenvolvimento da linguagem. As respostas a essa questão estão apresentadas no gráfico 2.

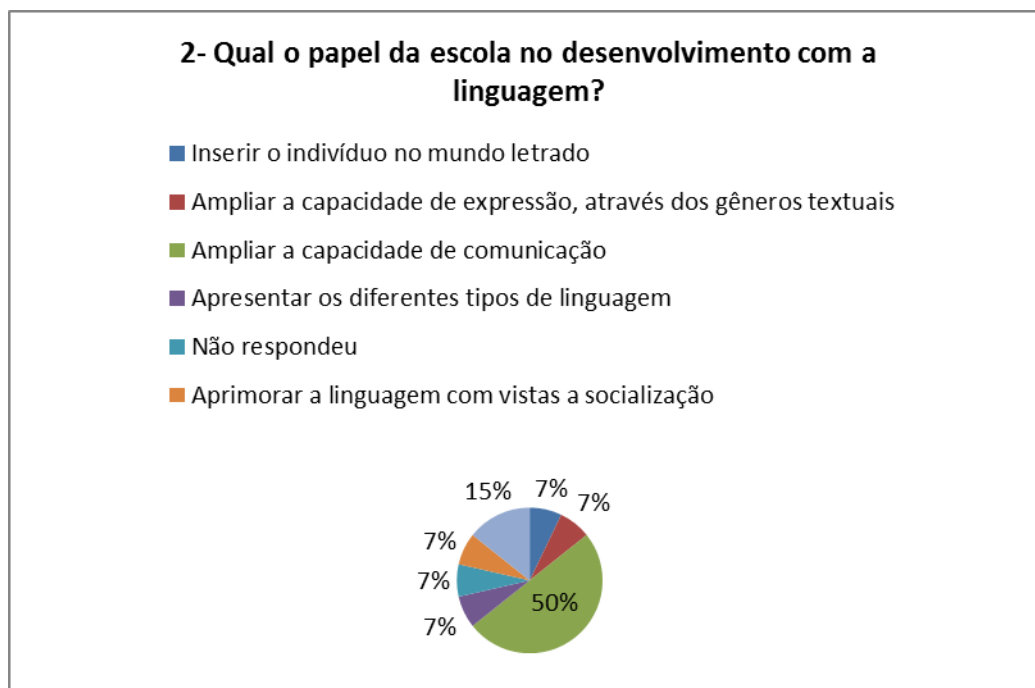


Gráfico 2: Papel da escola no desenvolvimento da linguagem

Ao serem questionadas sobre o papel da escola no desenvolvimento da linguagem, as respostas foram consonantes com as da primeira questão, na medida em que 50% dos professores responderam que este papel consiste em ampliar a capacidade de comunicação. As demais respostas se dividiram: 15% dos respondentes destacaram que o papel da escola é desenvolver a capacidade de ler, escrever e interpretar; as categorias de respostas subseqüentes empataram em 7%, a saber: ampliar a capacidade de expressão através dos gêneros textuais;

apresentar os diferentes tipos de linguagem; inserir o indivíduo no mundo letrado e aprimorar a linguagem escrita com vistas à socialização. Destacamos que 7% dos sujeitos abstiveram-se de responder.

Em suma, pode-se inferir que os professores, a partir de sua concepção constatada na questão anterior de que a linguagem é essencial para permear as relações humanas, acreditam que o papel da escola consiste em desenvolvê-la e ampliá-la.

Na esteira de Bakhtin, 1997, relacionamos uma lista aberta de gêneros discursivos e sua classificação em primário e secundário, sendo os segundos mais complexos que os primeiros.

Para o autor, os gêneros primários compõem-se em situações de comunicação verbal cotidianas e espontâneas, estando, portanto, muitas vezes, ligados à realidade imediata, enquanto os gêneros secundários situam-se em realidades mais complexas e evoluídas, estando ligados principalmente à escrita, necessitando, entretanto, de uma absorção do primário como base para a aprendizagem do secundário, sendo que este pode ser considerado uma evolução daquele.

Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que o ser humano, que está em permanente aprendizado e evolução, precisa ser estimulado a desenvolver suas capacidades de comunicação oral e escrita num movimento espiral constante, o que deve ser, portanto, foco das práticas pedagógicas educacionais.

A terceira questão buscou dados relativos ao ambiente escolar e ao uso da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, os quais são apresentados no gráfico 3

3- Como você organiza seu planejamento nas aulas de língua portuguesa?

- De acordo com o currículo
- Intercalando os eixos
- A partir dos conhecimentos dos alunos
- Não responderam
- Contemplando todos os gêneros textuais dentro da rotina
- Contemplando todos os eixos em cada atividade

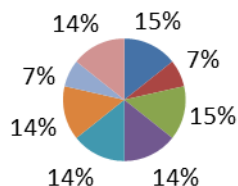


Gráfico 3: Organização de planejamento das aulas de Língua Portuguesa

Neste quesito, as respostas dividiram-se consideravelmente. Constata-se que 15% dos respondentes apontaram que planejavam suas aulas de acordo com o currículo comum das escolas municipais da cidade de Bauru, um documento elaborado pela atual administração da referida rede de ensino para nortear o trabalho docente, que está em fase de reestruturação. Outros 15% disseram partir dos conhecimentos prévios dos alunos, apurados por um diagnóstico permanente. As respostas a seguir empataram em 14%, quais sejam: prioridade a leitura e a escrita; abordagem de todos os gêneros dentro da rotina e envolvimento de todos os eixos da disciplina (oralidade, leitura, escrita e reflexão da língua), conforme pressuposto no Currículo Comum das Escolas Municipais anteriormente destacado. Já, 7% disseram focar essencialmente nos objetivos traçados para a série e outros 7% intercalando os eixos da disciplina de Língua Portuguesa. Por fim, 14% não responderam a questão.

Com base nesses dados, é possível verificar que, quando o assunto é o planejamento das aulas, os pontos de vista divergem-se consideravelmente, demonstrando, porém, preocupação com o desenvolvimento da linguagem tanto oral, quanto escrita. Nota-se então, a necessidade de orientação neste quesito, uma vez que embora, tenha-se citado a questão do trabalho com os gêneros textuais, não há uma clareza por parte desses professores em abordá-lo na prática

pedagógica. Além disso, em nenhum momento, foram citadas as ferramentas da modelização ou sequências didáticas, temas das questões 5 e 6 respectivamente, posteriormente comentadas na sequência deste trabalho.

A quarta pergunta do questionário tematiza uma discussão bastante frequente na escola hoje: o conhecimento dos gêneros e suas transposições para o ensino, cujas respostas estão apresentadas no gráfico 4.

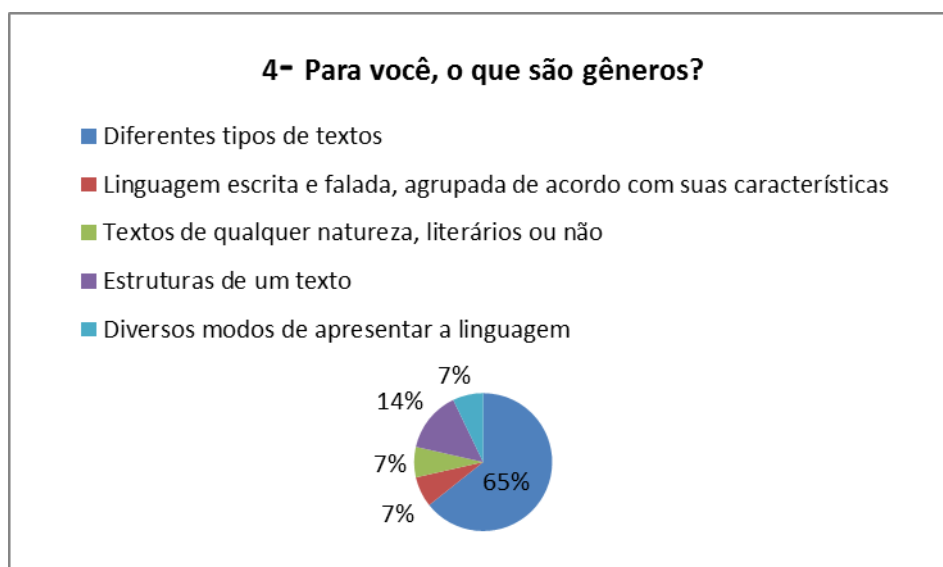


Gráfico 4: Conceção de Gêneros.

A partir do gráfico acima, observa-se que, quanto à definição de gêneros, 65% concebem gêneros como diferentes tipos de texto; 14%, como estruturas de um texto e, empatados em 7%, como: diversos modos de apresentar a linguagem; textos de qualquer natureza literários ou não; e linguagem escrita e falada, agrupada por suas características.

Assim, pode-se afirmar que, embora as respostas sejam um pouco diferentes, a maioria concebe gêneros como tipos de textos agrupados por suas características, corroborando com os pressupostos de Bakhtin (1997) para quem gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Entretanto, nota-se que, ao fazerem essa afirmação, pautam-se em uma visão ainda pouco fundamentada teoricamente, na medida em que nenhum respondente explicou, de forma específica e aprofundada, esse conceito.

Assim, torna-se importante destacar que existe uma necessidade de formação desses profissionais sobre o assunto, já que este pode ser considerado a base das aulas de ensino da

língua materna. O professor precisa conhecer, com profundidade, qualquer que seja o objeto a ser ensinado, e, aqui, especificamente, os gêneros textuais, para planejar suas aulas com a qualidade necessária a fim de que o aprendizado ocorra da maneira que se pretende.

A quinta questão, por sua vez, indaga sobre o processo de modelização didática.

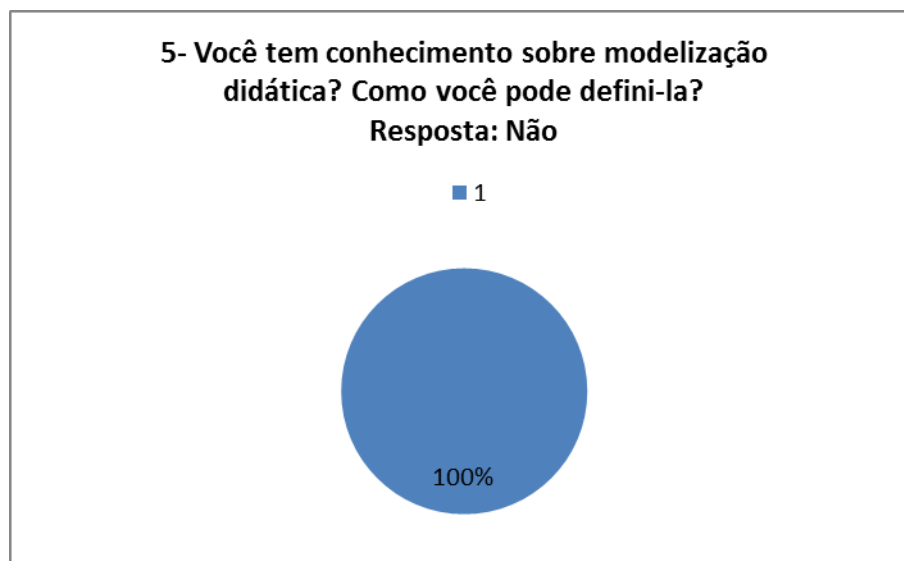


Gráfico 5: Definição de modelização didática

Ao serem perguntados sobre a modelização didática, uma ferramenta mediadora do conhecimento científico transformado em conhecimento ensinável, os professores foram unânimes em afirmar que não desconheciam o assunto e/ou não conseguiam defini-la.

Segundo Rojo (2001, p.4), a modelização didática viabiliza a caracterização do objeto de estudo, as estratégias e intervenções a serem utilizadas e os novos aprendizados, conceitos e capacidades de produção.

O desconhecimento da ferramenta “modelização didática do gênero” impossibilita que o professor conheça o gênero a ser ensinado nas suas dimensões ensináveis (capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas), a partir das quais elaboram-se sequências didáticas tendo por base os objetivos de ensino do ano escolar e as dificuldades de linguagem dos aprendizes. Dessa forma, esse desconhecimento inviabiliza o trabalho com os gêneros textuais, na medida em que o ensino não é fundamentado nas características específicas do gênero, cujo risco maior é o de ensinar apenas as suas estruturas, negligenciando suas dimensões discursivas.

Seguindo a linha teórica do ISD, a sexta pergunta do questionário ocupou-se em abordar as sequências didáticas para o ensino de gêneros discursivos. As respostas a essa questão estão presentes no gráfico 6.



Gráfico 6: Organização das aulas a partir de sequências didáticas

Sobre a elaboração de sequências didáticas para o ensino de linguagem, 86% disseram utilizá-las e 14% disseram não utilizá-las. Entretanto, mesmo entre os que disseram utilizá-las, ao tentar descrever de que forma o faziam demonstraram não ter desconhecido sua estrutura de base, elaborando-a de modo espontaneísta.

Assim, ao explicarem de que forma organizam as atividades, deram indicadores como: realizando agrupamento de atividades, organizando atividades da mais simples para a mais complexa, fazendo uma ligação entre o conteúdo abordado e o anterior, e propondo atividades baseadas nas evoluções dos alunos.

Nesse sentido, as respostas, mais uma vez, apresentaram-se pautadas no senso comum, uma constatação que retrata a reiterada necessidade de formação continuada dos professores, já que o trabalho com as sequências didáticas também requer conhecimento teórico quanto a seus pressupostos e procedimentos, tais como os preconizados por Dolz, Noverraz & Scheneuwly (2004) no qual existem etapas que organizam atividades escolares sistematicamente em torno de um gênero para consolidar e/ou desenvolver os níveis das capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero: capacidade de ação, discursivas e linguísticas-discursivas.

Finalmente, a sétima pergunta volta-se para a formação continuada do professor que, em tese, preenche lacunas de conhecimentos que não foram consolidados, por uma série de fatores, que não serão tratados aqui, por desviarem dos objetivos imediatos deste trabalho.

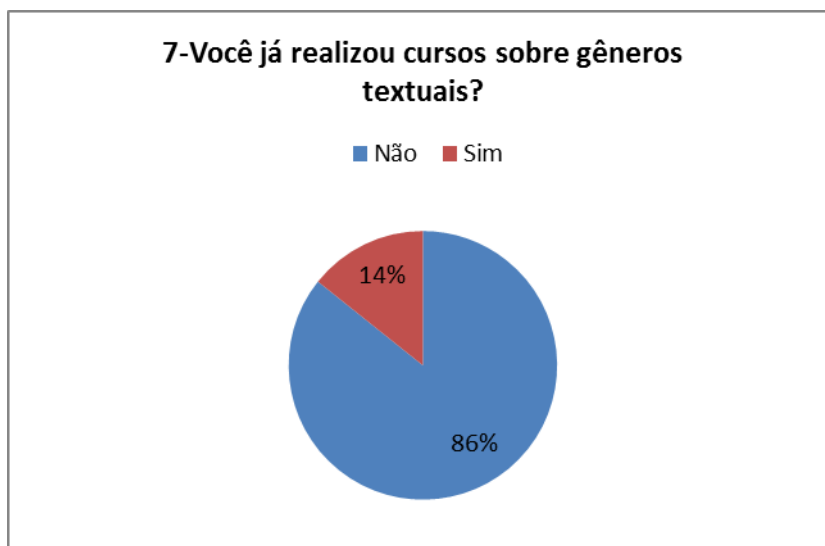


Gráfico 7: Cursos sobre gêneros textuais feitos pelos professores pesquisados

Quanto à realização de cursos nos quais a teoria dos gêneros textuais tenha sido citada ou colocada como norteadora da formação, a maioria, 86%, relatou nunca tê-los realizado. Enquanto que apenas 14% afirmam já ter participado de cursos com essa temática, na modalidade a distância.

As respostas obtidas nessa questão explicam as constatações obtidas nas questões anteriores que, em linhas gerais, demonstram lacunas da/na formação dos profissionais respondentes do questionário, acerca dos gêneros do discurso. Com base nos dados, é possível verificar que existe a necessidade de formação continuada aos professores para que desenvolvam um trabalho focado com gêneros discursivos, pautados em um embasamento teórico-metodológico que sustente uma prática pedagógica para o ensino da linguagem, pelo processo de modelização didática dos gêneros, seguido pela elaboração de atividades de linguagem dispostas em sequências didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem possui uma função social por ser o instrumento de mediação entre o homem e o mundo, por meio da qual as relações sociais se estabelecem nas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2006)

Dada a importância reconhecida socialmente da linguagem, esta pesquisa definiu como objeto o conhecimento dos professores sobre os gêneros discursivos e as estratégias utilizadas para o seu ensino e, desta forma, promover uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Por meio das respostas obtidas em questionário aplicado a esses profissionais foi possível averiguar como desenvolvem o ensino da língua materna tendo os gêneros textuais como objeto, verificando ao mesmo tempo se esses professores utilizam, para esse ensino, as ferramentas da modelização e sequência didática.

A análise dos dados demonstrou a necessidade da inserção de uma política pública voltada a formação contínua dos professores que, apesar de possuírem noção da função social da língua, necessitam de uma orientação teórico-metodológica, que sustente sua prática pedagógica.

A complexidade da linguagem e as estratégias estruturadas para seu desenvolvimento e ensino requer um suporte teórico-metodológico voltado práxis dos professores. Assim, urge o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a interação entre a teoria que fundamenta a prática e disseminação dos conhecimentos nos locais para os quais são produzidos, ou seja, neste caso, a escola, para que, dessa forma, ocorra a efetiva aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, E.M.D de. **As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros** n: Barros E.M.D e RIOS- REGISTO, E.S (Org). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA-HUBES, T.C e SIMIONI, C..A. **Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros textuais/discursivos.** In: Barros E.M.D e RIOS- REGISTO, E.S (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas: Pontes Editores,2014.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M e SCHENEWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: Coleção Expressar-se em francês Sequências Didáticas para o Oral e a Escrito, 2010.

ROJO, R.**Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor?**In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado da Letras, 2001.

SCHENEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras,2004.

SILVA, F,P.da.**Modelização didática de gêneros textuais: uma alternativa metodológica com o gênero.** Carta do leitor. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LEVANTAMENTO DE ALUNOS COM INDICATIVOS DE SUPERDOTAÇÃO NA DIRETORIA DE ENSINO DE BAURU

Mariana Cristina Lopes – UNESP – lopess.marii@hotmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP- verinha@fc.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Uma educação democrática deve levar em consideração a diversidade, ou seja, contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos, propiciando oportunidades para o desenvolvimento de talentos, competências e realização do potencial criativo.

Na atualidade os sistemas educativos, tanto no âmbito nacional quanto internacional, assumem como princípio básico tornarem-se mais inclusivos. Nesse sentido, a Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, a partir de 2008, define que sua população alvo é formada por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Diversos estudos apontam que os alunos pertencentes a este último grupo AH/SD, não têm sido identificados e tão pouco atendidos.

Segundo o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL 2001), alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Como consequência, estes alunos apresentam condições de aprofundar e enriquecer conteúdos escolares. (BRASIL 2006, p. 12)

Sobre os comportamentos típicos, “Renzulli observa que alunos que possuem pelo menos uma *habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior)* e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação” VIRGOLIM 2010 (p. 03).

As AH/SD são muito vinculadas à inteligência. Com base em pesquisas realizadas com psicólogos famosos, totalizando quarenta e oito respostas, em 1921 e 1986, sobre o que é inteligência, STEMBERG (2000, p. 400) sintetiza as opiniões, conceituando inteligência como “a capacidade para aprender a partir da experiência, usando processos cognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade para adaptar-se ao ambiente circundante, que pode exigir diferentes adaptações dentro de diferentes contextos sociais e culturais”.

Um grande marco acerca das pesquisas sobre inteligência, segundo Gama (2006), ocorre na virada do século XX quando o britânico Francis Galton e o francês Alfred Binet se apoiam nas pesquisas da Origem das Espécies de Charles Darwin, sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Num laboratório em Londres Galton aplicava testes psicológicos. Em 1904, o governo francês solicitou a Binet que criasse um instrumento que pudesse prever quais crianças teriam sucesso nas escolas francesas. O instrumento testava as habilidades nas áreas verbal e lógica. Este instrumento deu origem ao primeiro teste de coeficiente intelectual (QI) desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Standford, na Califórnia chamado *Standford-Binet Intelligence Scale*. Gama (2006, p. 28) concluiu que “assim surgiu o conceito de inteligência como capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área da atuação humana”.

Em 1905, na França, Alfred Binet e Theodore Simon utilizam os primeiros testes de inteligência com aplicação prática em crianças com dificuldade de aprendizagem - A Escala Binet de Inteligência. Lewis M. Terman (1925), a partir de reformulações dos testes de Binet (1916), despontou como obra máxima sobre inteligência superior, pois o autor debruçou 35 anos no acompanhamento de um grupo de superdotados. Logo, a primeira definição reconhecida cientificamente é de Terman em 1925, cujo critério utilizado para identificação foram escores de QI acima de 135 no teste de inteligência de Standford-Binet.

Devido a característica dos testes de QI se reduzirem a uma contagem numérica, o que sintetiza uma gama de questões e atitudes multidimensional em potencial numa simples resposta unidimensional, esses instrumentos passaram a ser muito criticados. Estudiosos que trouxeram grande contribuição teórica, mesmo com enfoques diferentes, permitem ressaltar que a expressão da inteligência reflete num contexto cultural, psicológico e social. Segundo Gagné (2009), ocorre uma interação entre fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento de talentos requer atividades de treinamento e atividades estruturados. Já Renzulli (2004) e Sternberg (1985) defendem a teoria de interação entre os fatores hereditários e ambientais como responsáveis na manifestação de altas habilidades ou superdotação.

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1983) concebe a inteligência com uma abordagem multidimensional, constituída por múltiplas habilidades distintas que são independentes entre si. Consegue-se classificar como altas habilidades ou superdotação, o domínio de qualquer uma das sete formas de inteligência postulada por Gardner: corporal-cinestésica, linguística, espacial, lógico-matemática, musical, interpessoal e intrapessoal (POCINHO 2009).

O Modelo diferenciado de Sobredotação e Talento, Gagné (2000, 2004) pressupõe que a superdotação é uma herança genética e que as altas habilidades são produtos da interação e influência com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e escola, sendo desenvolvida pela influência da aprendizagem e prática (POCINHO 2009).

A Teoria Triárquica da inteligência de Sternberg (2000), quando aplicada a superdotação, apresenta três domínios intelectuais: analítica, crítica e prática. A partir desta pluralidade, o aluno superdotado pode se destacar em um, dois ou até mesmo nos três domínios simultaneamente (POCINHO 2009).

Na teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), a pessoa superdotada é aquela que se encontra na confluência de três anéis onde cada anel representa uma característica humana: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Dentre as diversas teorias do desenvolvimento destacam-se também os estudos de Piaget (1973). Seu enfoque na construção da inteligência demonstra que sua evolução ocorre pela estimulação de mecanismos internos a partir do contato com o ambiente. O autor explica que os conflitos e perturbações os quais são submetidos, constituem-se estímulos de processos cognitivos de auto regulação (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010). Segundo Piaget (1997), a aprendizagem acontece devido a modificação de estruturas mentais, cujas conexões determinam as características que a inteligência adquire nas fases de desenvolvimento. De acordo com essa teoria, a evolução de todos os seres humanos sejam eles com ou sem altas habilidades ou superdotação é contínua e não dá saltos.

Assim, o processo que leva à evolução de um estágio para o seguinte é o mesmo para todos, o que se discute sobre sujeitos com altas habilidades ou superdotação é o modo e o ritmo com que as estruturas cognitivas se organizam, diferentemente.

Essas teorias possibilitaram novas formas de educação e atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação, por isso obteve considerável impacto na área da educação

especial. Antes delas, havia certo predomínio do atendimento à superdotação baseada em avaliação de QI. Para o aluno ser considerado superdotado precisava ter um escore que estivesse na faixa superior de 1% da população; estatisticamente, o coeficiente de inteligência que se encontrava nessa faixa era acima de 140 (REZZULLI, 2004).

Estudos apontam que as pessoas com altas habilidades ou superdotação são criativas e apresentam grande fluência sobre as ideias, originalidade nas produções com elaboração aprimorada, flexibilidade ao analisar determinadas situações, sensibilidade a problemas e facilidade ao identifica-los, apresentam também o pensamento por analogia e alto grau de avaliação (FLEITH 2006, p. 3).

Por apresentarem altos níveis de energia, o que lhes permitem concentrar-se facilmente quando são desafiados, os alunos com AH/SD, quando não recebem estímulos suficientes, podem apresentar comportamentos semelhantes a alunos hiperativos e serem diagnosticados erroneamente. Quando não estimuladas, estas crianças tendem a manipular o ambiente para desafiar-se e tornar a rotina escolar mais "atraente".

É interessante observar, como um fenômeno de comportamento grupal, que o superdotado perturba o seu grupo e o desafia, porque foge ao padrão normal de expectativas, provoca comparações e leva os membros do grupo, em certas ocasiões, a sentirem-se inferiorizados e incompetentes. (CAMPINO et al.1988 p. 24).

Os alunos com AH/S podem, portanto, ter problemas de conduta (como indisciplina), em especial, na realização de tarefas pouco desafiadoras; dificuldades em se relacionar com colegas de mesma idade que não compartilhem dos mesmos interesses; vulnerabilidade a crítica dos outros e de si mesmo (ORFINO; GUIMARÃES 2007).

Diferentes autores (ALENCAR, 2007; GUENTHER, 2006; SABATELLA, 2005; LUTOSA, 2007) enfatizam a necessidade de atendimento à criança com AD/SD para que o potencial que elas apresentam possa ser desenvolvido e, assim, possivelmente, fazer contribuições para a sociedade nas diversas áreas de atuação, podendo ser científica, artística, política, dentre outros.

Atualmente, em decorrência de múltiplos fatores, vê-se que as oportunidades oferecidas para a ampliação das habilidades de muitos alunos são escassas. Não podemos culpar os professores e gestores por todas as condições adversas que interferem na formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, pois até pouco tempo poucas informações sobre estes alunos eram fornecidas e os mesmos não faziam parte nem mesmo do censo escolar. Entretanto, acreditamos que enquanto frequentarem as escolas, esses alunos devem ser acolhidos,

compreendidos e incentivados a desenvolver suas aptidões.

A parceria das escolas com as instituições de ensino superior podem viabilizar a identificação de alunos portadores de AH/SD não notados e levar mais informações sobre o atendimento deste grupo para o corpo escolar e familiar. Muitas destas parcerias resultam em projetos de enriquecimento curricular e indicações para a aceleração de ensino. No enriquecimento curricular desenvolvem-se atividades com técnicas diversificadas de trabalho na área de interesse do aluno, com o intuito de aumentar e aprofundar conhecimentos. Já a aceleração consiste na matrícula, em uma ou mais áreas do currículo, anos a frente dos pares da mesma idade. Estas medidas permitem o melhor aproveitamento do tempo livre destes alunos com atividades ricas que potencializam as aptidões desta população.

Portanto é notório aos professores dois grandes desafios: Identificar os seus alunos com AH/SD, desenvolver e assegurar propostas pedagógicas adequadas às necessidades dos mesmos. Dessa forma esta pesquisa teve como objetivo mapear quais são os alunos com indicadores de AH/SD nas Escolas Estaduais que pertencem a Diretoria de Ensino de Bauru.

2. METODOLOGIA

Inicialmente realizou-se os procedimentos éticos com a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - Plataforma Brasil e obteve-se a aprovação de acordo com o protocolo CAAE: 24105314.2.0000.5398.

Em seguida, o projeto foi encaminhado ao Gabinete da Diretoria de Ensino de Bauru, com o pedido de autorização para que a pesquisa fosse realizada e recebemos parecer positivo.

Posteriormente, fizemos a divulgação e apresentação da pesquisa em reunião promovida pela Diretoria de Ensino de Bauru em que todos os diretores e coordenadores das escolas pertencentes a ela foram convocados. Nesta mesma ocasião, distribuímos os questionários impressos e as escolas tiveram um mês para respondê-los e encaminha-los novamente a Diretoria de Ensino, onde recolhemos para a análise.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas estaduais de Bauru que atendem alunos do ciclo I e II do ensino fundamental e contou com a participação de professores, coordenadores e diretores das escolas.

Utilizou-se a Guia de Observação de Talentos, desenvolvido por Zenita C. Guenther (2004) para levantar junto aos professores a presença de comportamentos que, ao serem observados em

sala de aula, podem ser considerados indicadores de AH/SD. Por meio da observação, foi realizado o levantamento de quantos indicadores o aluno possui maior destaque em relação aos pares da mesma sala. Segundo Guenther (1997), o aluno que apresentar destaque em várias características tem forte probabilidade de ter AH/SD.

Após a análise, redigimos e encaminhamos cartas, por intermédio da Diretoria de Ensino de Bauru, a todas as escolas, com a relação dos alunos que possuem indicativos de AH/SD. Este documento continha o nome, ano e turma que o aluno estava em 2014 e as áreas pontuadas. Elaborou-se também um documento explicativo, que foi enviado junto com as cartas, que detalhava as características marcantes de cada área, para melhor compreensão dos resultados.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura sobre a temática com o intuito de colocar o pesquisador com os estudos já realizados sobre o tema. Utilizou a pesquisa empírica com o objetivo obter hipóteses informações e conhecimentos sobre uma determinada problemática.

A pesquisa realizou-se de forma exploratória. De acordo com Gil (1999) sua principal característica é proporcionar uma visão geral sobre um fato específico quando o tema escolhido é pouco explorado ou quando as informações sobre ele tornam-se difíceis as tentativas de formulação de hipóteses precisas ou operacionalizáveis. O levantamento por amostragem com variável quantitativa efetivou-se com o levantamento das crianças com indicadores de AH/SD.

Lakatos e Marconi (2008) postulam que a pesquisa de campo descritiva é composta por dados coletados por instrumentos diversos como questionários, entrevistas, formulários de observação entre outros, e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados. Realizou-se, portanto, uma pesquisa descritiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegou-se a Das 231 turmas analisadas, 58% pertenciam ao o Ensino Fundamental I e 42% ao Ensino Fundamental II. Dentre os questionários que voltaram respondidos apenas 6% deles nenhum aluno foi pontuado.

Nesse estudo, embora não de modo significativo o número de alunos indicados com indicadores de AH/SD foi maior no fundamental I.

Se a criança dotada e talentosa não foi localizada na escola até à 4ª série, agora no período de 5ª à 8ª o processo pode ser mais complexo, pela impossibilidade de haver um professor que conheça bem e acompanhe, dentro do grupo familiar de pares e colegas, e que possa coletar dados de observação direta (GUENTHER 2006, p. 98).

Logo, pode-se inferir que no ensino fundamental II 6º ao 9º ano pode ligado pode ser mais difícil realizar uma observação mais profunda, pois, ensina-se "uma 'disciplina', e o foco de atenção é desviado do aluno para o conteúdo. Talvez esteja aí uma razão porque a maioria dos professores parece conhecer apenas superficialmente os alunos, nessa faixa". Guenther (2006, p. 4) outro motivo a ser destacado é a superlotação das salas que foi ilustrado na fala de um professor participante:

II¹: Não existe.

III²: Salas numerosas dificultam a observação individual. (P. 186 – Sala Ensino Fundamental II).

Seguindo as orientações do Guia de Observação de Talentos, mapeou-se que 477 alunos possuem indicativos de AH/SD. Deste total, 301 alunos pertenciam ao Ensino Fundamental I e 176 ao Ensino Fundamental II. Constatou-se que há, em média, 20 alunos com indicativos de AH/SD por escola. Ressalta-se que em uma escola apenas um aluno foi identificado. Sendo que apenas em uma escola 61 alunos pontuaram no Guia.

Desta forma, pode-se perceber a importância em fazer o levantamento de crianças com indicadores de AH/SD partindo da observação dos professores já nos anos iniciais, pois nesta fase da vida escolar professores e crianças se encontram e convivem várias horas por dia, em situações variadas, e durante um período considerável. Segundo Guenther (2006), o professor de sala de aula está em boa posição para observar seus alunos. Neste sentido, já se "demonstrou cientificamente que professores são perfeitamente confiáveis e capazes para detectar sinais de talento em seus alunos, pela observação, principalmente se forem alertados e preparados" (GAGNÉ 1994, *apud* GUENTHER 2006, p. 3).

Ainda que considerada um dos fatores chaves para a identificação de alunos com AH/SD, pode-se ter riscos inerentes, pois a observação e indicação espontânea realizada pelos professores é pautada em julgamentos subjetivos. Portanto, é necessário esclarecer que a

¹ Pergunta II: Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente e usar o verso da folha).

² III – Comentários e observações que deseja fazer: (Pode anexar folhas ou usar o verso).

identificação deve ocorrer por meios diversos instrumentos e em parceria com profissionais especializados, envolvendo a observação em sala de aula, questionários, testes, avaliações de desempenho, escalas de características, entrevistas e quaisquer outros instrumentos que sejam viáveis.

Existem seis áreas (ou domínios) possíveis de serem pontuadas no guia (GUENTHER 2006). Em cada área há características marcantes que podem ser notadas. Portanto os docentes devem estar atentos aos sinais no ambiente escolar:

Capacidade e inteligência geral: “expressa curiosidade, mexe, pergunta, desmonta, cutuca, examina, enfrenta desafios, mostra senso de humor, boa memória, aprende com facilidade e tem um bom fundo de informações.” (GUENTHER 2006, p. 1).

Talento verbal: Traços da inteligência geral e vivacidade mental "combinados com gosto e eficiência ao lidar com palavras, precisão e riqueza de vocabulário, compreensão e expressão verbal, sucesso em áreas cujo domínio depende de pensamento linear e linguagem escrita ou falada". (GUENTHER 2006, p. 1)

Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático): Caracteriza-se pela presença da

independência, persistência, compromisso, concentração, motivação interior e iniciativa; é confiante, seguro, tem boa organização interna, raciocínio e lógica, alcança sucesso em áreas cujo domínio privilegia o pensamento espacial não linear, e se expressa preferencialmente através de símbolos, formas e configurações abstratas, como em ciências físicas e matemáticas, perspectiva, uso do espaço, desenho, pintura. (GUENTHER 2006, p. 1).

Criatividade acentuada e/ou talento artístico: “sinais de produção original e fluente de ideias, projetos ou realizações em diversas áreas de atividades, como artes, ciências, letras; pensamento holístico divergente ou não linear; percepção acurada, intuição, elevado senso crítico, autocrítica, sensibilidade, perceptividade [...]. (GUENTHER 2006, p. 1).

Talento psico social: Pode se expressar em duas áreas separadamente ou combinadas. As características das áreas são:

-Sintonia com o grupo, envolvimento com planos, tarefas, objetivos e atividades em grupo, profundo senso de justiça e probidade na vida em comum, capacidade de irradiar energia própria para o grupo, bem como inspirar e receber confiança do grupo, sinalizam Liderança.

-Gosto por cooperação e assistência mútua, participação e convivência grupal marcada por solidariedade, preocupação e sensibilidade aos outros, aceitação, companheirismo, consideração, interesse em ouvir e compreender os colegas, bondade e amizade no trato com as pessoas são sinais de capacidade na área de Relações Humanas. (GUENTHER 2006, p. 2).

Talento psico motor: Desempenho superior em atividades físicas, notável acuidade sensorial, controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, força, saúde, resistência, coordenação, precisão, ritmo e graça nos movimentos e manejo do próprio corpo, gosto e dedicação a variadas atividades e experiências físicas e rítmicas, tais como em esportes, artesanato, mecânica, ginástica, dança... (GUENTHER 2006, p. 2).

As áreas foram apresentadas separadamente para a compreensão minuciosa de suas respectivas características. Entretanto, as AH/SD podem apresentar a combinação em mais de uma área quando a pessoa apresentar seus respectivos sinais.

Em relação à área pontuada e/ou combinada, neste estudo, **175** alunos pontuaram em apenas uma área, **91** pontuaram em duas áreas, **86** pontuaram e três áreas, **66** em quatro áreas, **50** em cinco áreas e apenas **9** alunos pontuaram em todas as áreas possíveis. Pautado nestes resultados, pode-se inferir que a ocorrência de alunos em apresentar AH/SD em mais de uma área decresce consideravelmente à medida que, a natureza dessas combinações aumenta.

Tabela 1. Número de alunos por quantidade de área pontuada.

Quantidade de áreas	Quantidade de alunos
1	176
2	91
3	86
4	66
5	50
6 (todas)	9

Sobre as áreas, **337** alunos pontuaram no domínio da capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático), **280** no talento verbal, 251 na capacidade e inteligência geral, **163** no talento psico social, **153** na criatividade acentuada e/ou talento artístico e no talento psico motor um total de 28 alunos pontuaram.

Tabela 2. Número de alunos por área pontuada

Área/talento	Quantidade de alunos
científico-matemático	337
verbal	280
psico social	163
artístico	153
motor	28

Se analisadas as características marcantes de cada área, comparando-as com o número de alunos que pontuaram em cada uma delas, fica claro que os professores de classe comum conseguem notar o desempenho superior dos alunos nas áreas que, indiretamente, envolvem as competências das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Logo, pode-se inferir que no ambiente escolar é facilitada a observação e ocorrência das áreas Capacidade e inteligência geral, talento verbal e científico-matemático.

Ao deixar em segundo plano as atividades que valorizam os processos criativos e as atividades que envolvam expressões físicas e corpóreas, pode comprometer o desenvolvimento de habilidades importantes. Fleith (2006) discute que "dois importantes objetivos da educação de aluno com altas habilidades/superdotação são: (a) desenvolver talentos e habilidades, auxiliando estes indivíduos atualizarem seu potencial e tornarem criativos, e (b) habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade".

Reforçando a informação de que alguns professores não conhecem, de fato, as características peculiares de seus alunos, e que se falta um olhar mais apurado sobre os processos criativos e atividades que envolvam as expressões corporais, em um ou outro item do questionário, eles não indicaram nenhum aluno. Os itens (afirmativas do Guia) com maior índice de indicação em branco foram:

- 3. *Os melhores nas áreas de arte e educação artística*, com 36 questionários sem indicação;
- 15. *Preocupados com o bem estar dos outros*, com 33 questionários sem indicação;
- 20. *Que se ocupam de atividades solitárias*, com 34 questionários sem indicação;
- 23. *Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos*, com 53 questionários sem indicação;
- 24. *Que sobressaem em habilidades manuais e motora*, com 36 questionários sem indicação.

Dos cinco itens acima, quatro estão diretamente relacionados às áreas com o menor percentual de alunos indicados. Neste sentido, podemos inferir que essas áreas são mais difíceis do professor de classe comum observar, reforçando a importância da avaliação ser realizada por mais de um profissional e com instrumentos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se oportuno o desenvolvimento de pesquisas que deem continuidade a esse e Ao se afirmar que toda criança deve frequentar a escola logo pensamos na qualidade da educação que a ela está sendo oferecida, assim como pontua-se uma reflexão sobre o seu desenvolvimento, portanto, todo aluno deve receber um atendido de qualidade e de acordo com suas capacidades, já que é dever da escola impulsioná-los a ter seu pleno desenvolvimento intelectual e social.

Considera-se oportuno o desenvolvimento de pesquisas que deem continuidade a esse estudo para verificar se de fato os alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação desta pesquisa se confirmam como tal para que, posteriormente, estude-se que tipo de atendimento estes alunos estão recebendo, quais suas necessidades, bem como a possibilidade de encaminhá-los a programas de enriquecimento ou solicitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Buscou-se abordar as questões sobre o tema altas habilidades ou superdotação, em especial os aspectos sobre a identificação e mitos. Utilizou-se relevantes teóricos que

pesquisaram e escreveram sobre o tema na composição das discussões e fundamentação teórica.

O objetivo deste trabalho foi realizar o levantamento de alunos com indicativos de altas habilidades ou superdotação no em Bauru/SP. Acredita-se que tal objetivo foi alcançado, pois se confirmou, em vários aspectos, o que já consta na literatura sobre o tema, sobretudo, o que se refere ao problema da identificação.

Os dados permitem sugerir ao sistema educacional pesquisado, necessita de um foco maior na formação continuada sobre o tema, pois o principal meio de identificar os alunos com AH/SD é na escola, dentro da sala de aula, pela percepção dos professores. É necessário pensar num trabalho pedagógico que aproveite e potencialize as habilidades de todos os alunos. É preciso captar o que eles acham estimulante e interessante, assim como suas inclinações e gosto, e encaminhar as atividades, sempre que possível, nessa direção. Guenther (2006) mostra-nos a importância do professor no processo de identificação.

Os alunos que tiveram alto índice de indicativos precisam ser urgentemente submetidos a outras avaliações para verificar a confirmação ou não da AH/SD, pois esta população está em todas as classes sociais e, portanto, nas escolas estaduais também.

A pesquisa apresentada tem suas limitações, visto que estes alunos precisam passar por avaliações mais aprofundadas, para confirmar se realmente possuem AH/SD. Destaca-se o quanto a temática e os conhecimentos desta pesquisa contribuíram para a formação desta pesquisadora.

Este estudo reforça as pesquisa que o grupo de pesquisa vem desenvolvendo sobre a importância de diversificar os procedimentos de identificação e avaliação destes alunos com indicadores de AH/SD.

Por fim, vale ressaltar que as escolas que apontaram alunos com alto índice de indicativos de AH/SD serão convidadas a participar de nova pesquisa visando a confirmação da identificação.

REFERÊNCIAS

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

FORTES-LUSTOSA, A.V.M. A educação de pessoas com altas habilidades/superdotação na

perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade. IN: SOARES, Leôncio et al.

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/Superdotação:** encorajando potenciais. Ministério de Educação- MEC, Secretaria de Educação especial – SEESP, Brasília, 2007, p. 72.

GUENTHER, Z. C. Guia de observação de crianças dotadas e talentosas. Lavras: 2004.

GUENTHER, Z. C. Dotação e talento:: reconhecimento e identificação. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 28, p.1-8, 06 nov. 2006.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 31/08/2014

ALMEIDA, M. A.; CAPELLIN, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, n 1 (55), p.45-64, 2005.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista do Centro de Educação**, n. 28, p. 1-6, 2006.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p.3-4, 2009.

RANGNI, R. A. O Atendimento às Pessoas com Altas habilidades no Estado de São Paulo. In: CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. São Paulo: S/d, 2008.

EM DIREÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL

Paulo Cesar Turci - UFSCar – pcturci@gmail.com

Profa. Dr^a. Maria da Piedade Resende da Costa – UFSCar – piedade@ufscar.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte integrante de uma dissertação defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este trabalho teve como objetivo aplicar e avaliar a eficácia de um programa de ensino para o uso dos dispositivos de tecnologia assistiva *Dosvox* e *Virtual Vision* por alunos com cegueira. Os dispositivos supracitados são chamados leitores de telas que através da tecnologia de síntese de vozes realizam a leitura das informações apresentadas na tela do computador, tornando possível seu uso pelas pessoas com cegueira (TURCI, 2013).

O *Dosvox* foi o primeiro dispositivo de TA desenvolvido no Brasil com o intuito de promover o acesso de pessoas com cegueira ao computador. Criado em 1993, a partir da necessidade do professor Antônio Borges do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em incluir um aluno com cegueira nas suas aulas de computação gráfica. O *Dosvox* se diferencia dos demais leitores de tela, pois estabelece um diálogo com o seu usuário através de programas específicos e *interfaces* adaptativas, esta característica o torna insuperável em qualidade e facilidade de uso. Ademais, pode-se fazer o *download* do programa pela *internet*, em sua própria casa, diretamente do *site* da UFRJ, sem formalidades ou cadastros complicados. Além de utilizar tecnologia totalmente nacional, o seu desenvolvimento atual permite ao usuário navegar na *internet*, utilizar os jogos educativos já nele incluídos (BORGES, 2009).

O *Virtual Vision* é um dispositivo de TA leitor de telas seu desenvolvimento começou a ser idealizado a partir de 1995, motivado pela reivindicação de um dos clientes do Banco Bradesco com cegueira que desejava acessar e movimentar sua conta bancária pela *internet*. A Diretoria da referida instituição financeira imbuída em materializar a ideia proposta pelo seu cliente, contratou a *Micropower*, empresa especializada em *software* que desenvolveu o *Virtual Vision* e o tornou um dos melhores leitores de telas existentes no Brasil. Em 1988 o Bradesco lançou o *Internet Banking* para Deficientes Visuais, um serviço inédito no país. O *Virtual Vision* foi

desenvolvido com o propósito de habilitar a pessoa com cegueira para utilizar um computador em ambiente gráfico *Windows*, e navegar na rede mundial de computadores (MICROPOWER, 2012).

Para Vigotsky (1997) o aluno com cegueira pode atingir patamares de aprendizagem iguais àqueles obtidos por videntes, no entanto este desenvolvimento ocorre de uma forma alternativa. Nesta perspectiva Masi (2002, p.14), salienta que o processo educacional dos alunos supracitados (...) “necessita de professores especializados nesta área, métodos e técnicas específicas de trabalho, instalações e equipamentos especiais, bem como algumas adaptações ou adições curriculares”.

Masi (2002, p.14), salienta que o processo educacional de alunos com deficiência visual (DV) “necessita de professores especializados nesta área, métodos e técnicas específicas de trabalho, instalações e equipamentos especiais, bem como algumas adaptações ou adições curriculares”.

Para Sá, Campos e Silva (2007. p.26) a elaboração e uso dos recursos didáticos podem favorecer o desempenho escolar dos alunos com DV. “A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa”.

Bianchetti, Ros e Deitos (2000) alertam que a utilização dos dispositivos de TA por pessoas com cegueira ainda ocorre de uma forma extremamente restrita. O acesso limitado não ocorre em decorrência das limitações derivadas da deficiência, tão pouco pela inexistência de tecnologia, mas sim por ausência de investimentos financeiros e políticas públicas eficazes.

Conforme o exposto a presente pesquisa tem como objetivo geral: avaliar a eficácia de um programa de ensino para o uso dos dispositivos de tecnologia assistiva *Dosvox* e *Virtual Vision* por alunos com cegueira.

2. METODOLOGIA

Em relação ao método foi desenvolvido um estudo quase experimental com delineamento AB, do qual participaram dois alunos com cegueira, com 18 e 19 anos que estavam cursando a sexta série do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio respectivamente. O programa foi desenvolvido na sala de recursos de uma escola pública, localizada no interior do Estado de São Paulo, teve trinta horas de duração, com aulas semanais de uma hora. Para a coleta de dados foram utilizados: a) entrevista semi-estruturada pré-intervenção para identificar as

características pessoais de aprendizagem dos participantes; b) protocolo de tarefas elaborado com o propósito de identificar o nível de conhecimento e domínio que os participantes possuíam sobre a utilização do Dosvox e do *Virtual Vision* em dois momentos: antes do início do programa (pré-intervenção) e após a sua conclusão (pós-intervenção). A análise dos dados do protocolo de tarefas foi quantitativa.

2.1. Programa de ensino para o uso dos dispositivos de tecnologia assistiva: Dosvox e *Virtual Vision* por alunos com cegueira

O programa de ensino teve 30 horas de duração, distribuídas em cinco fases: a) Orientação espacial no teclado do computador, com a duração de cinco horas; b) Conhecimento sobre o Dosvox com a duração de cinco horas; c) Conhecimento sobre o *virtual Vision* com a duração de cinco horas; d) conhecimento sobre o *Microsoft Word* com a duração de sete horas; e) Conhecimentos sobre a *internet* com a duração de oito horas.

QUADRO 1 – Programa de ensino para o uso dos dispositivos de TA, Dosvox e *Virtual Vision* por alunos com cegueira

PROGRAMA DE ENSINO PARA O USO DOS DISPOSITIVOS DE TA, DOSVOX E <i>VIRTUAL VISION</i> POR ALUNOS COM CEGUEIRA	
Primeira fase: Orientação espacial no teclado do computador	Preparar o participante para: a) desenvolver a percepção tátil no teclado do computador, a fim de reconhecer a localização de cada uma das teclas que compõem o teclado do computador e os detalhes do teclado que as separam em blocos, tais como, o das setas; b) Memorizar as funções de todas as teclas que compõem o teclado do computador; c) Digitar com precisão e velocidade.
Segunda fase: Conhecimentos sobre o Dosvox	Preparar o participante para: a) Ativar e desativar o Dosvox; b) Utilizar as teclas de comando do Dosvox; c) Utilizar os comandos para leitura de textos; d) Utilizar uma conta de <i>e-mail</i> através do Cartavox.

Conhecimento sobre o <i>Virtual Vision</i>	Preparar o participante para: a) Ativar e desativar o <i>Virtual Vision</i> ; b) utilizar os comandos para leitura de textos. c) utilizar as teclas de comando; d) Operar o painel de controle do <i>Virtual Vision</i> .
Conhecimento sobre o Microsoft Word	Preparar o participante para: a) utilizar as teclas de atalho do <i>Microsoft Word</i> ; b) realizar tarefas básicas (copiar; colar; recortar); c) Formatar texto (justificar; centralizar; posicionar à direita; à esquerda. Fonte: tamanho e estilo); d) Salvar um texto em Meus Documentos; e) Fazer uma pasta. f) utilizar a barra de ferramentas e de tarefas.
Conhecimentos sobre a <i>Internet</i>	Preparar o participante para: a) utilizar uma conta de <i>e-mail</i> . b) Usar o <i>MSN</i> . c) Realizar uma pesquisa na <i>internet</i> .

2.2. Protocolo de tarefas

Para avaliar o desempenho dos participantes durante o programa de ensino foi desenvolvido um protocolo de tarefas. Para este fim, o protocolo foi aplicado na primeira aula (pré-intervenção), para avaliar os conhecimentos que os participantes possuíam sobre o Dosvox e o *Virtual Vision* anteriormente à sua participação no programa de ensino. O mesmo protocolo foi aplicado novamente na última aula (pós-intervenção) para avaliar o nível de aprendizagem dos participantes com o programa aplicado, conforme quadro 2.

QUADRO 2 – Protocolo de tarefas aplicado pré e pós-intervenção

PROTOCOLO DE TAREFAS APLICADO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO	
	NÍVEIS DE CONHECIMENTO

TAREFAS					
	1	2	3	4	5
Primeira fase: Orientação espacial no teclado do computador					
1) Percepção tátil do teclado do computador					
2) Memorizar as funções das teclas do teclado do computador					
3) Digitar com precisão e velocidade					
Segunda fase: Conhecimentos sobre o Dosvox					
4) Ativar e desativar o Dosvox					
5) Teclas de comando do Dosvox					
6) Comandos para leitura de textos					
7) Cartavox: utilizar um e-mail					
Terceira fase: Conhecimento sobre o <i>Virtual Vision</i>					
8) Ativar e desativar o <i>Virtual Vision</i>					
9) Comandos para leitura de textos					
10) Teclas de comando					
11) Operar o painel de controle do <i>Virtual Vision</i>					
Quarta fase: Conhecimentos sobre o <i>Microsoft Word</i>					
12) Teclas de atalho do <i>Microsoft Word</i>					
13) Tarefas básicas (copiar; colar; recortar).					
14) Formatar texto (justificar; centralizar; posicionar à direita; à esquerda. Fonte: tamanho e estilo).					
15) Salvar um texto em Meus					

Documentos					
16) Fazer uma pasta					
17) Utilizar a barra de ferramentas e de tarefas					
Quinta fase: Conhecimentos sobre a <i>Internet</i>					
18) utilizar uma conta de <i>e-mail</i>					
19) Usar o <i>MSN</i>					
20) Realizar uma pesquisa na <i>internet</i>					

2.3. Critérios para a avaliação do protocolo de tarefas

As 20 tarefas realizadas pelos participantes foram classificadas em cinco níveis de conhecimento: 1 (Não sabe realizar a tarefa), 2 (Insuficiente), 3 (Regular), 4 (Bom), 5 (ótimo), A competência correspondente a cada nível de conhecimento encontra-se indicada a no quadro 3.

QUADRO 3 – critérios para avaliação do protocolo de tarefas

NÍVEL	CONCEITO	COMPETÊNCIAS
5	Ótimo	Significa que o participante dominou e automatizou todos os procedimentos necessários para realizar uma tarefa, por isso não comete erros e a sua execução ocorre com rapidez e segurança no computador através do Dosvox ou do Virtual Vision
4	Bom	Ocorre quando o participante domina os procedimentos necessários para realizar uma tarefa, mas ainda não foram totalmente automatizados, este fato implica em uma parada momentânea para optar pelo procedimento mais adequado para a sua realização. Ocasionalmente um pequeno acréscimo de tempo na execução da

		atividade no computador por meio do Dosvox ou do Virtual Vision
3	Regular	Os procedimentos necessários para realizar uma tarefa não estão automatizados, ainda prevalece as dúvidas que conduzem aos erros, tornando sua execução lenta, geralmente podem ser corrigidos sem ter que reiniciar a tarefa
2	Insuficiente	Os procedimentos necessários para realizar uma tarefa não estão automatizados, e ainda restam muitas dúvidas, ocasionando erros graves que obrigam a recomeçar a tarefa, é preciso duas ou três tentativas para executá-la com êxito
1	Não sabe	Indica que o participante desconhece os procedimentos necessários para realizar uma tarefa no computador utilizando o Dosvox ou o <i>Virtual Vision</i>

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Entrevista semi-estruturada pré-intervenção

A entrevista semi-estruturada revelou que o participante 1 estava cursando a sexta série do ensino fundamental na modalidade Ensino para Jovens e Adultos, não possuía conhecimentos prévios sobre TA, não tinha um computador em casa, nem na sala de aula regular. A sala de recursos em que usufruía do Atendimento educacional especializado (AEE) era o único ambiente em que poderia usar o computador, mas lhe faltava conhecimento para executar esta tarefa, tratava-se de um autêntico excluído digital.

A entrevista semi-estruturada demonstrou que o participante 2 estava cursando o terceiro ano do ensino médio, possuía conhecimentos básicos sobre os dispositivos de TA adquiridos anteriormente a realização do programa de ensino. Tinha um computador em casa, um *notebook* na sala de aula regular e um computador na sala de recursos em que usufruía o AEE. Mesmo

com todas estas opções, seu nível de conhecimentos sobre os dispositivos de TA não lhe permitia operar o computador com total autonomia.

3.2. Protocolo de tarefas

Protocolo de tarefas aplicado pré e pós-intervenção do participante 1

Primeira fase orientação espacial no teclado do computador: as tarefas percepção tátil do teclado do computador e memorizar as funções de todas as teclas que compõem o teclado do computador evoluíram do nível “Não sabe” para o “Bom”. Isto significa que o participante dominou os procedimentos necessários para realizar as tarefas, mas não foram automatizados. O item digitação com velocidade e precisão evoluiu do nível “Não sabe”, para “Regular”, isto significa que a coordenação motora do participante foi desenvolvida, mas não atingiu o patamar desejado.

Segunda fase Dosvox: as tarefas ativar e desativar o Dosvox e teclas de comando do Dosvox evoluiu do nível “Não sabe” para “Bom”. Isto significa que o participante passou a dominar os procedimentos para realizar as tarefas, mas ainda precisa melhorar. Os itens comando para a leitura de textos e Cartavox evoluíram do nível "Não sabe", para "Regular", isto significa que o participante aprimorou seu conhecimento, mas restaram dúvidas que tornaram a execução da tarefa lenta.

Terceira fase *Virtual Vision*: os itens ativar e desativar o *Virtual Vision*, teclas de comando do *Virtual Vision* e comandos para leitura evoluíram do nível “Não sabe”, para “Bom”. Isto significa que o participante aprimorou seu desempenho nesta fase, mas não foi suficiente para realizar as tarefas com excelência. Operacionalizar o painel de controle do *Virtual Vision* progrediu do nível “Não sabe”, para “Regular”. Isto indicou que ainda restaram dúvidas em relação às melhores alternativas para se operacionalizar o painel de controle.

Quarta fase *Microsoft Word*: os itens teclas de atalho do *Microsoft Word*, tarefas básicas (copiar, colar, recortar) e a tarefa formatar texto (justificar; centralizar; posicionar à direita; à esquerda, Fonte: tamanho e estilo) progrediram do nível “Não sabe”, para “Bom”. Isto significa que o participante dominou os procedimentos necessários para realizar as tarefas, porém elas não foram automatizadas. Salvar um texto em Meus Documentos progrediu do nível “Não sabe”, para “Ótimo”. Isto significa que a tarefa passou a ser realizada com excelência. Fazer uma pasta progrediu do nível “Não sabe”, para “Bom”. Isto significa que o progresso foi significativo, mas ainda é preciso melhorar o desempenho do participante. Utilizar a barra de ferramentas e de

tarefas progrediu do “Não sabe” para “Regular”. Isto significa que ainda ocorrem erros na realização deste processo.

Quinta fase *internet*: utilizar o *MSN Messenger* evoluiu do nível “Não sabe” para “Bom”, isto significa que o participante domina os conhecimentos necessários para realizar a tarefa, mas, em alguns momentos é necessário que reflita para optar pela melhor alternativa. Usar um *e-mail* e realizar uma pesquisa na *internet* evoluiu do nível “Não sabe” para o “Regular”. Isto significa que estas tarefas devem ser mais trabalhadas.

Protocolo de tarefas aplicado pré e pós-intervenção do participante 2

Primeira fase orientação espacial no teclado do computador: a percepção tátil evoluiu do nível “Insuficiente” para o “Ótimo”, isto significa que o participante passou a realizar as tarefas com total autonomia e excelência. Memorização das teclas e de suas funções evoluiu do nível “Insuficiente” para o “Bom”. Isto significa que embora o participante domine os procedimentos para realizar uma tarefa, eles ainda não estão automatizá-los, por isso ainda comete alguns erros. Digitação, o participante evoluiu do nível “Regular” para o “Ótimo”. Isto significa que aprimorou a coordenação motora e passou a digitar com eficácia, isto é não comete erros e digita rapidamente.

Segunda fase *Dosvox*: Os itens ativar e desativar o *Dosvox* e comandos para leitura de textos evoluiu do nível “Insuficiente” para o “Ótimo”. Isto significa que o participante passou a realizar as tarefas com eficácia, os procedimentos foram automatizados. Os itens: Teclas de comando do *Dosvox* e *Cartavox* evoluíram do nível “Regular” para o “Bom”. Isto significa que o participante domina todos os procedimentos para realizar a tarefa, mas não estão automatizados.

Terceira fase *Virtual Vision*: os itens ativar e desativar o *Virtual Vision* e Comandos para leitura de textos evoluiu do nível “Insuficiente” para o “Ótimo”. Isto significa que as tarefas passaram a ser realizadas com excelência. Os itens operacionalizar o painel de controle e teclas de comando evoluiu do nível “Não sabe” para o “Bom”. Isto significa que uma tarefa anteriormente desconhecida passou a ser realizada com poucos erros.

Quarta fase *Microsoft Word*: os itens teclas de atalho do *Microsoft Word* e tarefas básicas evoluíram do nível “Regular” para o “Ótimo”. Isto significa que as tarefas passaram a ser realizadas com excelência. Formatar o texto, utilizar a barra de ferramentas e de tarefas e salvar um texto em meus documentos evoluiu do nível “Insuficiente” para o “Bom”. Isto significa que os procedimentos necessários para realizar as tarefas foram dominados pelo participante, mas ainda é preciso automatizá-los. Fazer uma pasta evoluiu do nível “Não sabe” para “Ótimo”. Isto significa que uma tarefa desconhecida anteriormente passou a ser realizada com excelência.

Quinta fase *internet*: as tarefas utilizar o *MSN Messenger* e usar o *e-mail* evoluiu do nível “Regular” para o “Ótimo”, isto significa que a realização destas tarefas foi automatizadas. Realizar uma pesquisa na *internet* evoluiu do nível “Não sabe” para o “Bom”. Isso significa que ocorreu uma evolução, mas ainda é necessário automatizar os procedimentos.

3.3. Análise quantitativa

Para realizar a análise quantitativa foram atribuídos valores de porcentagem aos cinco níveis de domínio de conhecimentos, a saber: “Ótimo” equivale a 5%; “Bom” a 4%; “Regular” a 3%; “Insuficiente” a 2%, “Não sabe” a zero %. O melhor desempenho possível que os participantes poderiam atingir seria 20 tarefas classificadas com o conceito Ótimo que equivale a 5%, desta forma alcançariam 100% do conhecimento veiculados no programa de ensino.

O protocolo pré-intervenção demonstrou que o participante 1 não possuía conhecimentos sobre os dispositivos de TA. As 20 tarefas foram classificadas com o conceito “Não sabe”. No protocolo pós-intervenção sete tarefas foram classificadas com o conceito “Regular”, oito com o “Bom” e uma com o “Ótimo”. O conceito “Regular” equivale a 3%, logo sete tarefas correspondem a 21%. Bom equivale a 4%, logo doze tarefas correspondem a 42%. Ótimo equivale a 5%, logo uma tarefa equivale a 5%. A comparação do protocolo aplicado pré e pós- intervenção revelou que participante 1 adquiriu 74% dos conhecimentos veiculados no programa de ensino.

As 20 tarefas do protocolo pré-intervenção do participante 2 foram classificadas com os seguintes conceitos: seis tarefas com o conceito “Regular”, nove com o “Insuficiente”, cinco com o “Não sabe”. O conceito “Regular” equivale a 3%, logo seis tarefas correspondem a 18%. “Insuficiente” equivale a 2%, logo nove tarefas correspondem a 18%. “Não sabe” equivale a 0%, logo cinco tarefas correspondem a 0%. Portanto o participante 2 possuía 36% de conhecimentos adquiridos antes do início do programa de ensino. Das vinte tarefas avaliadas no protocolo pós-intervenção 12 foram classificadas com o conceito “Ótimo” e oito com o “Bom”. O conceito “Ótimo” equivale a 5%, logo doze tarefas correspondem a 60%. “Bom” equivale a 4%, logo oito tarefas correspondem a 32%, totalizando 92%. Para avaliar desempenho do participante 2, os 36% de conhecimentos prévios registrados no protocolo de tarefas pré-intervenção foi subtraído dos 92% apurados no protocolo de tarefas pós-intervenção. Portanto o participante 2 atingiu 56% de aproveitamento com o programa aplicado.

3.4. Discussão

Vygotsky (1997) ressalta que a cegueira não se caracteriza apenas como uma limitação biológica que ocasiona a ausência da visão; também se constitui como a origem de uma força que promove de uma forma singular a reorganização do organismo e da personalidade da pessoa com cegueira diferentemente daquelas com visão. ”A cegueira não é só um defeito, uma debilidade, mas também é em um certo sentido uma fonte de manifestações das capacidades, uma força (Por mais estranho e paradoxal que seja)” (VYGOTSKI, 1997, p.74).

O postulado de Vygotsky (1997) ficou evidenciado mediante o desempenho significativo que os participantes obtiveram no decorrer do programa de ensino. Constatou-se que alunos com DV, com cegueira ou com baixa visão, podem aprender a utilizar um computador comum por meio de dispositivos de acessibilidade e realizar com autonomia e qualidade, as mesmas atividades que as demais pessoas executam no computador.

Mesmo diante das diferenças significativas de nível de escolaridade, de acesso ao computador, entre outras, citadas anteriormente. Em apenas 30 horas foi possível capacitar os participantes para utilizar um computador comum, realizar trabalhos no *Microsoft* e navegar na *internet*. O êxito supracitado se deve a capacidade de aprender e a motivação de ambos, bem como ao planejamento do programa de ensino, cujas práticas pedagógicas foram elaboradas com o propósito de valorizar o potencial intelectual dos participantes.

Sá, Campos e Silva (2007. p.26) elucidam o sucesso do programa em pauta, afirmando que a elaboração e uso dos recursos didáticos podem favorecer o desempenho escolar dos alunos supracitados. “A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa”.

Bianchetti, Ros e Deitos (2000) alertam que mesmo diante da notória eficácia dos dispositivos de TA, o acesso e o uso destes recursos pelas pessoas com cegueira ainda ocorre de uma forma extremamente limitada. Esta carência não ocorre em detrimento das limitações derivadas da ausência da visão, tão pouco pela inexistência de tecnologia gratuita, mas sim por ausência de investimentos financeiros e políticas públicas coerentes com esta realidade.

A situação vivenciada pelo participante 1 desta pesquisa é um retrato da afirmação de Bianchetti, Ros e Deitos (2000). Visto que a imensa maioria das pessoas com cegueira se encontram na condição de excluído digital, em consequência de não possuir um computador, não saber utilizá-lo e por não ter a tecnologia computacional associada ao seu processo educacional desenvolvido na escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações elaboradas ao final desta pesquisa indicaram que o programa de ensino para o uso dos dispositivos de TA: Dosvox e *Virtual Vision* por alunos com cegueira foi eficaz. Mesmo diante das diferenças significativas de nível de escolaridade, de acesso ao computador, entre outras. Em apenas 30 horas foi possível capacitar os dois participantes para utilizar um computador e realizar trabalhos no *Microsoft Word* e na *internet*. A referida eficácia se deve aos dados obtidos com a entrevista semi-estruturada que subsidiou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e materiais didáticos apropriados para valorizar as características pessoais de aprendizagem dos participantes.

Estratégias educativas que oportunizam acessar informações através do canal sensorial auditivo, da percepção tátil, entre outros, abrem possibilidades reais para que as pessoas com cegueira possam alcançar um patamar de aquisição de conhecimentos equivalente ao dos videntes. Estes fatores permitiram que o mesmo programa de ensino pudesse contemplar as potencialidades e as necessidades dos participantes. Para o participante 1 foi desenvolvido um processo de aprendizagem que abordou desde os conhecimentos elementares, tais como, a percepção tátil do teclado do computador até as atividades mais sofisticadas como navegar na *internet*. O participante 2 teve seu processo de aprendizagem direcionado para o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos prévios e aquisição de novos saberes que lhe propiciaram operacionalizar um computador com excelência.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; ROZ, S. Z.; DEITOS T. P. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, 2000. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1537/1515>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

BORGES, J. A. S. dos. **Do Braille ao Dosvox** - diferenças nas vidas dos cegos Brasileiros. 2009. 327 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MASI, I. de. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais, **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002. Disponível em:

<<http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/Apostila-DV.doc>>

Acesso em: 08 abr. 2012.

MICROPOWER. **Tecnologia *Virtual Vision*** - Acessibilidade para deficientes visuais. 2012.

Disponível em: <http://www.micropower.com.br/v4/tecnologia_virtualvision.html>. Acesso em 20 fev. 2012.

SÁ, E. D. de.; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado – deficiência visual. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

Disponível em:

<<http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/Apostila-DV.doc>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

TURCI, P. C. **Softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual Vision**: um programa de ensino ao aluno com cegueira. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VIGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Torno V: Fundamentos de defectologia, Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1997.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PRÁTICAS E DESAFIOS

Deise Luci Santana Alves – Universidade Estadual Paulista - cpdeise@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – Universidade Estadual Paulista - verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

As relações entre a escola e as famílias dos alunos é uma das questões mais recorrentes nas discussões sobre o fracasso escolar.

Essas relações têm sua importância pelo fato de que para ambas o objetivo deva ser o mesmo: o sucesso na aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças e jovens. No entanto, essa mesma importância nos remete as dificuldades que essas relações enfrentam, ou seja, a falta de integração entre essas duas instituições.

O objetivo deste estudo é pesquisar sobre as concepções que família e escola concebem a respeito de seus papéis enquanto responsáveis pelo desenvolvimento e educação das crianças, e realizar um levantamento de propostas de ações que visam incluir as famílias numa gestão escolar democrática e participativa.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 12, “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

Isso posto, podemos entender que a escola tem a obrigação de interagir com as famílias e de promover espaço para que a participação da comunidade seja efetiva.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) em seu artigo 53. “A criança tem direito à educação e é direito dos pais ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

A função da escola é servir à sociedade, por isso, ela tem o dever de prestar contas de seu trabalho, e criar mecanismos que facilite a compreensão de seus atos à quem ela serve (SZYMANSKI, 2001).

As famílias dos alunos por sua vez nem sempre fazem valer seus direitos. Segundo

(LÜCK, 2010, p.83) “Sabe-se que em geral, os pais pouca participação exercem na determinação do que acontece na escola”.

De acordo com (CARVALHO, 2000), para a escola, os pais se envolvem e participam na educação de seus filhos quando comparece às reuniões de pais e mestres, se comunicam com a escola, acompanham os deveres de casa e estão sempre atentos quanto às notas, e tal envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado pela escola.

Quando pensamos em educação de qualidade nos dias de hoje, devemos levar em consideração que as famílias estejam presentes na vida escolar dos alunos. Segundo Paro (2007), a participação da comunidade na gestão da escola, mobilizando forças para a superação da situação precária do ensino público do nosso país, dependem de iniciativas de ambas as partes. O autor ressalta que a partir do senso comum, duas características se configuram como causas da má qualidade do ensino público no Brasil: falta de preparação para o mercado de trabalho e para o acesso a universidade, porém, não devemos nos esquecer que a função essencial da escola, ao prover educação, é tomá-la em todo seu significado, e não em somente algumas dimensões.

Ainda de acordo com o autor, se o objeto de preocupação da escola, nos dias de hoje, é despertar no aluno motivação em aprender, ela necessita ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, desenvolvendo estratégias a fim de conseguir a adesão das famílias no sentido de estimular e motivar o educando para o aprender. Tal postura positiva não acontece de imediato e não é definitiva, é um valor que, necessariamente, exige que seja cultivado.

As expectativas de todo professor e gestor é contar com o apoio da família de seus alunos, pais que acompanham o dever de casa, que não faltam em reuniões, atentos e cooperativos com a disciplina e o desempenho escolar dos filhos na medida certa. Entretanto, essa participação não acontece com frequência nas escolas.

Tendo em vista a importância dessa parceria e interação, perguntamos: Como os gestores e sua equipe escolar podem orientar as famílias dos alunos para que essa parceria seja efetiva e direcione ações que favoreçam a aprendizagem?

Sendo assim, estruturamos este texto da seguinte forma: a) Introdução, para situarmos o leitor com o tema proposto e apresentar a estrutura da pesquisa; b) Metodologia, na qual traçamos a trajetória metodológica empreendida durante a pesquisa; c) Resultados e discussão com fundamentação teórica e d) Considerações finais.

2. METODOLOGIA

Para atingir os objetivos:

- Realizar pesquisas sobre as concepções que essas duas instituições concebem a respeito de seus papéis enquanto responsáveis pelo desenvolvimento e educação de crianças,
- Relatar propostas de ações efetivas que visam incluir as famílias numa gestão escolar democrática e participativa.

Para tanto, realizamos uma Pesquisa de Campo Descritiva, tal classificação se justifica pelo fato de ser apresentados e descritos o papel da família na educação de filho/aluno e fatores que exercem maior influência na interação entre as duas instituições. Para Marconi e Lakatos (2008) a pesquisa descritiva consiste no levantamento de dados que devem ser analisados sem a interferência do pesquisador.

Com base no exposto, constatamos a necessidade de divulgação de práticas significativas para que cada vez mais, essas duas instituições, tão importantes na vida de todo ser humano possam estreitar laços e fortalecer seus papéis em busca de um único objetivo: a formação integral da criança.

Empregamos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturada e questionários estruturados, sob autorização dos gestores das duas unidades e concordância dos pesquisados, em duas escolas de educação infantil municipais do estado de São Paulo. Os questionários foram respondidos pelos pais dos alunos das duas escolas, e as entrevistas foram realizadas com dois diretores e dois coordenadores pedagógicos. Os questionários e entrevistas nos auxiliou na coleta de informações e opiniões sobre os fatores relacionados ao processo de interação da escola com a família e ao trabalho desenvolvido pela equipe escolar.

Realizamos também, análise de documentos onde consta a lista de presença das reuniões de pais e mestres.

Para a análise e interpretação dos dados, optamos pela abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1985, p. 18) a pesquisa qualitativa “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

As observações, análises de documentos e aplicação de questionários e entrevistas foram efetuadas durante quatro meses. Esses procedimentos permitem revelar quais são as opiniões dos pais a respeito da sua participação na escola e seu papel na educação e acompanhamento do filho estudante, o papel do gestor como articulador e motivador da equipe participativa e democrática.

Realizamos nossa pesquisa de campo em duas escolas de educação infantil no município de Lençóis Paulista, São Paulo. As escolas onde as pesquisas foram realizadas serão identificadas por Escola **A** e Escola **B**, se localizam em bairros próximos, na região periférica da cidade e podemos classificar seus moradores como sendo de renda média e baixa.

A Escola **A** é uma creche, atende em período integral, cento e trinta e cinco alunos com idade de quatro meses a cinco anos e onze meses. São divididos em seis turmas. Escola **B** atende em período parcial, cento e trinta alunos com idade entre três a cinco anos e onze meses, que são divididos em cinco turmas, três no período da manhã e duas no período da tarde. Foram observadas várias atividades que os gestores realizaram nas escolas pesquisadas, tais como:

- **Reuniões de HTPC:** horário de trabalho pedagógico coletivo, onde se constatou o trabalho dos gestores como motivadores educacionais, mediadores de conflitos e agentes de formação continuada;

- **Projetos:** a escola A realizou dois projetos contando com a participação das famílias, o Projeto Musicalização com a família, destinado aos alunos menores de 0 a 2 anos, onde os pais são convidados periodicamente a participarem das rodas de música com os filhos. Para os alunos de 3 a 5 anos desenvolveram o Projeto Era uma vez na escola, onde os pais participavam de atividades de leitura e Contar histórias;

- **Reuniões de Pais e Mestres:** realizadas pelos gestores e pelos professores, com pauta sobre o comportamento das crianças, o desenvolvimento dos alunos quanto aos eixos trabalhados na educação infantil, atividades e eventos desenvolvidos nas escolas;

- **Reuniões do Conselho Escolar:** são quatro por ano, os conselheiros se reúnem para validar as sugestões sobre como será gasto a verba recebida do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do Governo Federal e conferir a prestação de contas;

- **Canais de escuta:** caixas na entrada da escola com caneta e papel, para que os pais possam deixar sugestões ou reclamações.

- **Hora Marcada:** Conversas com os pais de alunos, algumas vezes sobre o comportamento da criança, problemas de saúde, desenvolvimento da aprendizagem do aluno, reclamações;

- **Pesquisas:** foram realizadas pela escola no início do ano a Pesquisa de Expectativas, onde os pais devem dizer o que esperam da escola, dos professores, funcionários e gestores. No segundo bimestre a Pesquisa de Clima, onde respondem a questões sobre os relacionamentos da escola e no final do primeiro semestre a Pesquisa de Efetividade, em que respondem sobre sua satisfação com relação ao trabalho desenvolvido na escola

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as Diretoras das escolas foi realizada a seguinte entrevista:

1. Qual a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos?

Gestora A- “É muito importante, diria imprescindível, as crianças necessitam muito dessa participação”.

Gestora B- “Acredito que se todos os pais participassem mais nas reuniões e auxiliassem mais na educação dos filhos não teríamos tantos problemas de comportamento, eles estão transferindo a educação que deveria vir de casa dos próprios filhos para a escola”.

2. Os pais da escola na qual você trabalha são participativos?

Gestora A- “A grande maioria sim, as crianças da educação infantil são pequenas, então eles ainda participam das reuniões, ajudam nas tarefas de casa, atendem quando solicitamos, mas, quando as crianças vão para o ensino fundamental diminui muito a participação dos pais”.

Gestora B- “Não participam muito não, acho que poderia ser melhor”.

3. Como acontece essa participação?

Gestora A- “Em reuniões de pais e mestres, e quando nós chamamos, o que geralmente acontece quando precisamos falar de algum problema que esteja ocorrendo”.

Gestora B- “Nas reuniões bimestrais, porém, os alunos que mais precisam da atenção dos pais, estes não comparecem”.

4. Como seria a forma de participação ideal na sua concepção?

Gestora A- “Se todos comparecessem às reuniões, dessem atenção para as crianças lendo histórias para eles em casa, ajudando nas tarefas e ensinado bons modos, já estaria perfeito”.

Gestora B- “Os pais que comparecem as reuniões, participam do Conselho quando solicitamos, acompanham os deveres de casa dos alunos, procuram a escola quando acontece algum problema, esses não oferecem nenhuma preocupação para a escola, pois sabemos que podemos contar com eles, infelizmente os pais das crianças que apresentam problemas de indisciplina, ou aprendizagem são aqueles que nunca aparecem, e quando aparecem não sabem nem o nome da professora do filho”.

5. Quais as ações que sua equipe realiza para envolver os pais na escola?

Gestora A- Quando o aluno apresenta faltas acima da média e os pais não aparecem em reuniões nós telefonamos ou fazemos uma visita, em casos extremos acionamos o Conselho Tutelar. “No momento estamos realizando pesquisas para ouvir os pais, para saber quais são as expectativas deles e o nível de satisfação deles em relação ao trabalho da escola”.

Gestora B- “Realizamos festas, eventos para a associação de pais e mestres e projetos para que os pais participem mais da escola, além de pesquisas para melhorarmos nosso trabalho”.

A entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica está transcrita a seguir:

1. Os pais da sua escola são participativos?

Coordenadora A/B: Alguns pais são sim, pelo menos uns 70% são, atendem a solicitações, avisam a escola no caso de faltas, comparecem nas reuniões e alguns poucos participam do Conselho Escolar.

2. Como eles poderiam participar de forma mais efetiva?

Coordenadora A/B: Seria mais efetiva se todos comparecessem pelo menos às reuniões bimestrais, nestas ocasiões costumo anotar os nomes dos pais que não compareceram e telefonar para conversar sobre o assunto tratado e a importância da sua participação e geralmente eles explicam a razão da falta. Infelizmente a maioria dos pais ou responsáveis que nunca aparecem na escola quando solicitados são aqueles que os filhos mais precisam de atenção. Gostaríamos que as famílias auxiliassem as crianças nas tarefas para casa, organizando um local adequado para isso, ensinassem e cobrassem as crianças quanto ao respeito às pessoas e as regras, noções básicas de higiene, porém a realidade é que muitos pais não sabem como fazer isso, e quando realizamos um projeto para auxiliarmos nessa tarefa eles não se interessam.

3. O que a escola poderia fazer para melhorar as interações entre a escola e a família?

Coordenadora A/B: Acredito que os gestores devem ter uma postura democrática, ouvir as expectativas dos pais a respeito do trabalho da escola e também suas sugestões, ajudá-los a encontrar alternativas para que sejam mais presentes, podemos também elaborar projetos onde a presença dos pais seja incluída.

4. Quais são as ações da sua escola para que essas interações se fortaleçam?

Coordenadora A/B: Nas escolas em que trabalho nós realizamos duas vezes por ano pesquisas de expectativas, de satisfação e de efetividade com os pais, mantemos também na recepção das escolas “a caixinha de reclamações e sugestões”, durante as reuniões de pais, pedimos para que as professoras realizem uma avaliação no final para sabermos os pontos positivos e as oportunidades de melhoramentos da reunião, também elaboramos projetos com oficinas de musicalização infantil com os pais dos bebês, e oficina de contação de histórias com os pais dos alunos maiores.

5. Quais são os resultados dessas ações?

Coordenadora A/B: Tivemos um aumento significativo da presença dos pais nas reuniões, e os pais que não comparecem apresenta uma justificativa e

comparece em outro momento, notamos que neste final de ano eles estão mais participativos com relação a expor ideias e sugestões, estão mais interessados também com relação a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Infelizmente ainda há os que não se envolveram ainda, porém, vamos continuar o trabalho para que melhore sempre.

A Escolas A e B disponibilizaram para o trabalho as tabelas das pesquisas realizadas sobre a satisfação dos pais, sobre a efetividade da escola.

Abaixo, temos a Tabela com as respostas da pesquisa da Escola **A**, foram distribuídas 130 pesquisas, porém, 114 pais que devolveram-na respondidas.

Tabela 1. Pesquisa sobre o atendimento oferecido pela escola aos pais:

Para melhorarmos o trabalho realizado pela escola gostaríamos de saber da sua opinião:	Bem atendido	Mal atendido
1. Quando necessitou de atendimento na secretaria sempre foi:	111	3
2. Quando necessitou de atendimento da coordenadora sempre foi:	114	0
3. Quando necessitou do atendimento da Diretora sempre foi:	113	1

Tabela 2. Pesquisa sobre a opinião dos pais a respeito da organização e estrutura física da escola:

Qual sua opinião sobre:	Ótima	Boa	Ruim
1. Estrutura física da Escola	44	69	1
2. Quanto á organização (comunicação, horários, entrada)	55	59	0

Tabelas da Escola B, foram entregue 130 pesquisas e devolvidas 102 respostas.

Tabela 3. Pesquisa sobre o atendimento oferecido pela escola aos pais:

Para melhorarmos o trabalho realizado pela escola gostaríamos de saber da sua opinião:	Bem atendido	Mal atendido
--	--------------	--------------

1. Quando necessitou de atendimento na secretaria sempre foi:	102	0
2. Quando necessitou de atendimento da coordenadora sempre foi:	101	1
3. Quando necessitou do atendimento da Diretora sempre foi:	100	2

Tabela 4. Pesquisa sobre a opinião dos pais a respeito da organização e estrutura física da escola:

Qual sua opinião sobre:	Ótima	Boa	Ruim
1. Estrutura física da Escola	37	62	3
2. Quanto á organização (comunicação, horários, entrada)	42	56	1

Os dados das tabelas 1 e 3 mostram que a maioria dos pais das duas escolas se sentem bem atendidos pelos gestores e pelo secretário.

Nas tabelas 2 e 5 podemos ver que a opinião da maioria dos pais sobre a estrutura física da escola e sua organização estão entre boa seguida de ótima.

Para melhorar o serviço prestado e o atendimento aos alunos as duas escolas convidaram os pais para uma reunião, onde discutiram sobre quais seriam os melhoramentos a serem feitos na escola.

Na Reunião da Escola A compareceram 85 pais, a participação inicial foi tímida, entretanto eles elogiaram a iniciativa da escola, suas sugestões e opiniões estão listadas abaixo:

Conserto e manutenção do parque,	32 pais
Incentivo a alimentação dos alunos	21 pais
Organizar para que os alunos menores saiam primeiro	19 pais
Mais cuidado das professoras no parque	12 pais
Reuniões de pais mais rápidas	2 pais

Na Reunião da Escola B compareceram 57 pais, a participação com sugestões e opiniões foi menos expressiva:

Reunião durante a noite, pois muitos pais trabalham	21 pais
---	---------

Que emprestem livros para as crianças levarem para casa	13 pais
Mais cuidado das crianças no parque	9 pais
Que as professoras sejam mais carinhosas	5 pais
Não acompanham muito, então preferem não opinar	3 pais

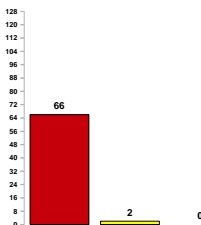
Após as reuniões com os pais, a equipe gestora das escolas realizaram reuniões com toda a equipe escolar, professores e funcionários para discutirem quais sugestões seriam validadas e como poderiam atendê-las.

As escolas irão realizar no final deste ano nova reunião com os pais, para apresentarem os melhoramentos realizados a partir de seus apontamentos e estabelecerem novas metas de acordo com as reivindicações das famílias dos alunos.

A Escola B disponibilizou à pesquisadora os gráficos sobre a pesquisa de efetividade realizada com os pais na escola no final do primeiro semestre letivo.

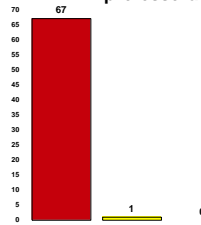
Pesquisa de efetividade da escola

Nas reuniões de Pais, você obtém informações claras sobre o desenvolvimento do seu(sua) filho(a)?



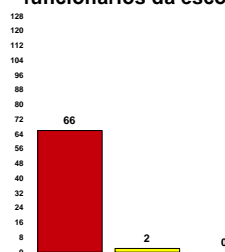
Pesquisa de efetividade da escola

Existe um bom relacionamento entre alunos (as) e professoras da escola?



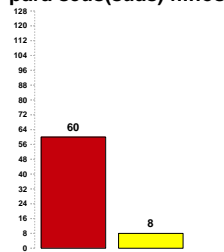
Pesquisa de efetividade da escola

Existe um bom relacionamento entre alunos (as) e funcionários da escola?



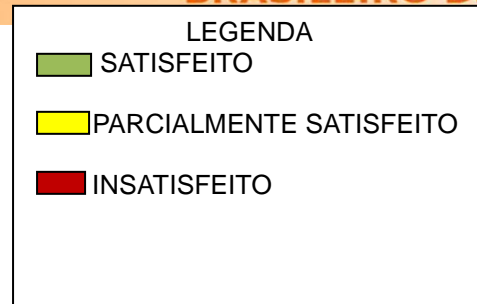
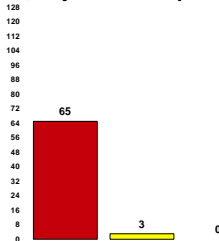
Pesquisa de efetividade da escola

Os trabalhos escolares são atividades desafiadoras para seus(suas) filhos(as)?



Pesquisa de efetividade da escola

A comunicação entre escola e família é feita de maneira clara, objetiva e sempre que necessário?



Os gráficos nos mostram que uma porcentagem significativa de pais consideram que os alunos tem bom relacionamento com funcionários e professores, que as atividades escolares são desafiadoras para seus filhos e que a comunicação entre a escola e a família é clara e objetiva.

Os gestores das duas escolas mostram-se preocupados em favorecer a participação dos pais em eventos, projetos e em como os pais podem auxiliar os alunos em seu desenvolvimento integral.

Assim, se o objeto de preocupação da escola é a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, é necessário que os gestores tenham em mente que os primeiros educadores das crianças são seus familiares, e a escola é uma continuidade dessa educação, portanto, seus conhecimentos prévios precisam ser respeitados, quando o aluno chega na escola disposto a aprender e recebe o devido estímulo em casa, ele se sente convencido a estudar e aprender.

Não se trata aqui de transferir funções, tanto a escola quanto a família possuem papéis distintos. O que se pretende é que a escola apresente uma postura que ofereça situações de diálogo e parceria, bem como estímulo para tal parceria.

Segundo Paro (2007, p.30)

a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na interação entre família e escola deve ser levado em consideração o papel que cada uma exerce na educação de crianças e jovens.

A escola pode organizar ações para facilitar essa interação como: no ato da matrícula apresentar a escola e os funcionários aos pais; realizar entrevistas com os pais e os alunos; proporcionar a participação dos pais no projeto político pedagógico da escola; organizar reuniões em horários adequados para os pais que trabalham; informar a comunidade sobre notícias relevantes da escola e prestação de contas; reconhecer publicamente pais, alunos e membros da equipe escolar; disponibilizar espaço para eventos, organizar palestras para a comunidade.

Podemos inferir a partir dos estudos e dos dados coletados que quando a escola oferece oportunidades de contatos com os pais ela possibilita o comprometimento por parte das famílias, o que resulta em parceria.

Para que os gestores desenvolvam um trabalho onde a participação tanto da equipe escolar quanto da comunidade contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, eles devem adotar uma postura democrática. Deve partir do princípio de que a escola precisa da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de pesquisas, n.110, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2000.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001

CARACTERÍSTICAS DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIA ACADÊMICA DE UMA CRIANÇA CEGA E SEUS PARES VIDENTES NA PRÉ - ESCOLA

Carolina Biondo da Silva – UFSCar – carolininhaah@hotmail.com

Carolina Severino Lopes da Costa - UFSCar – carollina_costa@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

O primeiro microsistema que a criança frequenta é o familiar, assim com o passar do tempo à convivência em outros grupos sociais acontece. Então, a passagem para esses novos ambientes deve ser vista como oportunidades e experiências para o desenvolvimento social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Deste modo, as habilidades sociais são as diferentes classes de comportamentos sociais presentes no repertório de um indivíduo que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Assim, a infância é considerada um período decisivo para o aprendizado dessas habilidades.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) ao frequentar o ambiente escolar, local este privilegiado que se consolidam práticas de socialização, os alunos podem procurar seus pares para conversar, brincar, interagir e assim estarão expostos a novas demandas de desafios, normas de convivência e a aprendizagem de comportamentos sociais.

Então, quanto mais precoce e frequente for a participação da criança no cenário escolar, mais contato ela terá com os inúmeros benefícios oferecidos, já que durante esta etapa inicial se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, por meio do lúdico, diferentes formas de comunicação, estímulos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e a convivência e relação com as diferenças (BRASIL, 2008). Na etapa do desenvolvimento infantil, que ocorre durante a pré-escola, a interação social entre os pares amplia as capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias (BRASIL, 1998).

Entretanto, neste novo ambiente, atualmente recebe alunos público alvo da educação especial (PAEE) que são aqueles com deficiências sensoriais, intelectuais, físicas, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento e já devem estar inseridos no contexto escolar desde a educação infantil. Neste caso mais especificamente, tratando-se de crianças com

déficits visuais (baixa visão e cegueira), que não dispõe do sentido da visão, e privam-se de experiências de modo incidental, pois crianças videntes pelo simples fato de olhar podem assimilar muitas das características sobre como é o mundo em sua volta (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

As crianças com deficiência visual podem apresentar um repertório de habilidades sociais mais restrito e com prejuízos de fluência, se comparadas às videntes, pois as informações adquiridas por via visual não fazem parte de seu repertório e nem de seu estilo de aprendizagem (COSTA; DEL PRETTE, 2012).

Desta maneira, a criança com deficiência visual, ao não dispor desse sentido, priva-se dessas experiências, manifestando grande restrição de acesso às informações que são procedentes do meio, assim essa criança tem a necessidade a tentar compensar seu déficit com a contribuição dos demais sistemas sensoriais (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

Em relação à inclusão escolar já na primeira etapa da educação básica, Bruno (2007) afirma que a criança com deficiência visual precisa de qualidade nas oportunidades de experiências e aprendizagens vivenciadas. Na escola, essas crianças terão a chance de realizar todas as atividades que o grupo fizer, como as atividades de rotina e as acadêmicas, brincadeiras, jogos, pular, correr, dançar, pintar e realizar esportes. Entretanto, é necessário que o ambiente de aprendizagem seja organizado de modo a enriquecer as experiências para favorecer a aquisição de informações e conhecimentos dessa criança.

Na pré - escola é importante ressaltar que um dos elementos principais para a aprendizagem desta fase é a brincadeira, que proporciona o desenvolvimento de habilidades sociais, intelectuais, físicas e criativas. Em relação ao brincar e as escolas, Brock (2011) afirma que este ambiente assume um papel importante na socialização das crianças de todas as idades inseridas neste contexto, pois a brincadeira pode facilitar a criação de redes sociais com seus pares, de crianças com diferentes níveis de socialização no grupo.

Na passagem para o ambiente escolar, Del Prette e Del Prette (1999) afirmam que esse é um período crítico para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois a criança é testada nas habilidades sociais aprendidas até o determinado momento e assim nota-se que precisará aprender novas habilidades nas interações sociais para enfrentar as situações desconhecidas do ambiente. Assim, acredita-se que a criança com deficiência visual já inserida e adepta ao contexto da pré-escola, receberá diferentes estímulos sensoriais e verbais das demais crianças e gradualmente participará das relações e dos grupos sociais.

Sendo assim, de uma maneira geral, na instituição educacional, a relação com os pares apresenta uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Considerando-se que ao ingressar no sistema escolar a criança terá contato com seus pares, ou seja, com os demais alunos e com outros adultos que não compõe seu sistema familiar, este novo ambiente possivelmente proporcionará aos alunos novos desafios. Assim, a criança com deficiência visual poderá experimentar demandas nas quais poderia desenvolver e/ou refinar seu repertório de habilidades sociais nas inúmeras situações que surgem no contexto escolar.

Ao considerar os efeitos da deficiência visual no desenvolvimento social da criança e as possíveis dificuldades de aquisição de um repertório amplo e refinado de habilidades sociais, este trabalho tem o objetivo de avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de uma criança cega e de seus pares videntes, na visão do professor.

2. METODOLOGIA

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa a professora regente da classe comum e três alunos: Clara, uma criança com cegueira congênita, do sexo feminino, com idade de 5 anos, matriculada em uma escola municipal de Educação Infantil, na turma do Jardim II. Vanessa e Vicente: dois colegas videntes da sala, ambos com a idade de 5 anos, matriculados na mesma turma. Assim, com as informações acerca do objetivo do estudo e do procedimento de coleta de dados, posteriormente a autorização e concordância dos responsáveis pelas crianças e da professora (participantes) a pesquisa teve início.

2.2 Instrumento, procedimentos de coleta e análise de dados

Para avaliar o repertório de habilidades sociais dos alunos foi utilizado o instrumento *Social Skills Rating System (SSRS-BR)*. Consiste em um sistema de avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças. No presente estudo, foi utilizada a versão de avaliação por parte do professor.

Esta versão inclui a avaliação da frequência de emissão de habilidades sociais específicas. A frequência é avaliada por meio de uma escala tipo Likert, com um total de 45 itens. A escala de

habilidades sociais contém 22 itens, nos quais as opções de resposta são inferidas pela frequência nunca (0), algumas vezes (1) e muito frequentemente (2), também verifica-se qual a importância desses comportamentos com opções de respostas de não é importante (0), importante (1) e indispensável (2). Na escala de problemas de comportamentos há 14 itens e as opções de respostas são iguais a frequência da escala de habilidades sociais. Por último, a escala de competência acadêmica com 9 itens e com opções de respostas de entre os 10% piores (1), entre os 20% piores (2), entre os 40% médios (3), entre os 20% bons (4) e entre os 10% ótimos (5).

A professora da classe comum foi a informante do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das três crianças. Inicialmente a docente recebeu três questionários, cada um com as três escalas mencionadas que compõe o instrumento. Deste modo, respondeu separadamente, para cada criança, os 45 itens que formam o SSRS-BR.

Após a professora responder o SSRS-BR os dados foram analisados de acordo com as instruções do manual do instrumento (DEL PRETTE et al, s/d). Inicialmente foram tabulados os escores totais e fatoriais de cada escala e relacionados ao percentil, assim verificou-se todas as classificações obtidas. O instrumento das três crianças foi analisado separadamente, sendo a ordem determinada por sorteio, ficando estabelecidos a sequência de Vanessa, Clara e Vicente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 mostra os dados de avaliação da professora com relação ao repertório de habilidades sociais de Vanessa, Clara e Vicente.

Tabela 1: Escore total, fatorial e posição percentil do repertório de habilidades sociais das três crianças, na avaliação do professor.

Habilidades sociais	Vanessa		Clara		Vicente	
	Escore total e fatorial	Posição Percentil	Escore total e fatorial	Posição Percentil	Escore total e fatorial	Posição Percentil

F1 -	12	100	11	55	8	40
Responsabilidade						
F2 - Autocontrole	15	85	14	75	10	50
F3 -	5	35	5	35	5	40
Assertividade						
F4 – Cooperação	6	100	4	50	5	75
Score Total	38	80	34	55	28	45

Relacionados ao escore total Vanessa foi classificada com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais (percentil 80), enquanto Clara e Vicente foram classificados com um bom repertório de habilidades sociais (percentis referentes a 55 e 45).

Em relação aos quatro fatores de habilidades sociais os resultados foram: o fator 1 – Responsabilidade, que engloba comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e pessoas, Vanessa foi considerada com repertório altamente elaborado de habilidades sociais (percentil 100). Clara e Vicente foram classificados com um bom repertório de habilidades (percentis 55 e 40).

Sobre o Fator 2 – Autocontrole, que se refere aos comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais Vanessa qualificou-se com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais (percentil 85). Clara obteve um repertório elaborado de habilidades sociais (percentil 75). Vicente foi considerado com um bom repertório de habilidades sociais (percentil 50).

Para o Fator 3 – Assertividade, que inclui comportamentos de envolver, expor-se e buscar relações com os demais, Vanessa e Clara foram classificadas com um repertório médio inferior de habilidades sociais (percentil 35), enquanto Vicente foi considerado com um bom repertório de habilidades sociais (percentil 40).

No último item, Fator 4 - Cooperação, que abrange comportamentos da criança de colaborar em sala de aula, Vanessa obteve um repertório altamente elaborado de habilidades sociais (percentil 100). Clara foi considerada com um bom repertório de habilidades sociais (percentil 50) e Vicente classificando-se com um repertório elaborado de habilidades sociais (percentil 75).

Em relação à escala das habilidades sociais Vanessa foi a que apresentou melhor classificação em todos os fatores e no escore total. Clara e Vicente apresentaram classificações semelhantes nos diferentes fatores.

No geral, as diferenças mais significativas remetem-se, por divergirem nas classificações dos fatores de Vanessa e Clara. Embora essa divergência, Clara classificou-se com um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média, enquanto Vanessa foi considerada com um repertório altamente elaborado de habilidades sociais. É possível notar essas diferenças, sendo que podem estar relacionadas à variável cegueira de Clara, porém está dentro dos bons padrões de habilidades sociais. Em relação a essas diversidades, Costa e Del Prette (2012) identificaram diferenças no repertório de habilidades sociais de duas irmãs gêmeas, sendo que a criança vidente apresentou um repertório de habilidades sociais mais amplo e refinando do que o de sua irmã cega.

Dos quatro fatores da escala de habilidades sociais, o Fator 4 – Cooperação foi o que Clara apresentou o menor escore. Essa classe de habilidades sociais avaliada pela professora possivelmente envolve comportamentos de colaboração em sala de aula, como o de auxiliar colegas em tarefas ou atividades, por exemplo, faz com que a criança com deficiência visual tenha limitações em exibi-lo, na forma de ajuda voluntária aos seus pares, pois a falta da via visual faz com que ela prive-se de informações sobre quais e como os colegas executam as tarefas ligadas a essa classe de habilidades sociais.

Embora exista uma diferença entre as classificações do repertório de habilidades sociais de Clara e Vanessa, a menina cega obteve a mesma classificação no escore total que o outro colega vidente, Vicente. Sobre esse resultado, pode-se afirmar que Clara não apresentou déficits significativos na classificação da escala de habilidades sociais, já que foi considerada com um repertório dentro da média.

É importante ressaltar que algumas diferenças nas classificações dos percentis são pelo fato da análise do instrumento separar os gêneros (feminino e masculino). Assim meninos e meninas podem obter um mesmo escore e percentil, porém com classificações diferentes.

A tabela 2 mostra os resultados relacionados às três crianças referente aos problemas de comportamento.

Tabela 2: Escore total e fatorial e posição percentil para problemas de comportamento referente à avaliação do professor para as três crianças.

Problemas de Comportamento	Vanessa		Clara		Vicente	
	Escore total e fatorial	Posição Percentil	Escore total e fatorial	Posição Percentil	Escore total e fatorial	Posição Percentil
Externalizantes	0	1	0	1	4	65
Hiperativos	0	1	0	1	3	55
Internalizantes	5	90	5	90	3	65
Escore total	5	55	5	55	10	65

Nos aspectos referentes à escala de Problemas de Comportamentos, Vanessa e Clara obtiveram o mesmo percentil em todos os fatores, sendo classificadas no escore total com percentil 55 e repertório mediano de problemas de comportamento. Vicente apresentou percentil correspondente a 65 que também o classifica com repertório mediano de problemas de comportamento.

Com relação aos Fatores 1 e 2 – Problemas de Comportamento Externalizantes, que se refere aos comportamentos que envolvem agressão física e verbal destinada a outras pessoas, com baixo controle de raiva; e Hiperativos, que englobam os comportamentos de excessivos movimentos, inquietações e reações de impulsividade, Vanessa e Clara classificaram-se com um repertório muito baixo de problemas de comportamento (percentil 1). Vicente, entretanto, obteve a classificação de repertório mediano de problemas de comportamento (percentil 65 e 55).

Já o Fator 3 – Internalizantes, que se referem aos comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima Vanessa e Clara qualificaram-se com um repertório acima da média superior para tais problemas de comportamento (percentil 90). Vicente classificou-se com um repertório mediano de problemas de comportamento (percentil 65).

Em relação aos problemas de comportamento Externalizantes e Hiperativos, Vicente se destacou, enquanto as meninas não pontuaram sobre esses comportamentos. Porém, Vanessa e Clara apresentaram maior percentil em Problemas de Comportamento Internalizantes. Estes dados vão ao encontro dos resultados de Bolsoni-Silva et al (2006) que identificaram em pré-escolares as mesmas diferenças, sendo meninas com escores mais altos em problemas de

comportamento ligados à internalização, com tendência a serem mais fechadas, solitárias e preocupadas e meninos com problemas de comportamento externalizantes mais acentuados.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) déficits de habilidades sociais, geralmente são acompanhados de problemas de comportamento. No caso déficits no desempenho são característicos de problemas de comportamento, por modelar o comportamento inadequado e ignorar o correto nas condições do ambiente. Embora Vicente tenha apresentado um bom repertório de habilidades sociais, o garoto manifestou problemas de comportamento externalizantes e hiperativos com escores maiores, quando comparado às meninas.

A respeito deste dado também é possível afirmar sobre as diferentes brincadeiras de crianças da pré-escola, pois segundo Papalia, Olds e Feldman (2010) as brincadeiras impetuosas dos meninos refletem a competição dos homens adultos por dominação e status, sendo que preferem brincadeiras ativas e vigorosas em grupos grandes. Enquanto as meninas preferem brincadeiras tranquilas e harmoniosas. No brincar é necessário respeitar regras, partilhar brinquedos, aceitar ideias e opiniões dos pares, ações que supõe-se que possivelmente apresente dificuldades na aceitação e execução, assim possivelmente o faz que o menino emita com maior frequência nas brincadeiras de competição problemas de comportamento externalizantes e hiperativos.

Na tabela 3 estão apresentados os resultados da avaliação da competência acadêmica das três crianças, na visão da professora.

Tabela 3: Escore total de competência acadêmica das três crianças, na visão da professora.

Competência acadêmica					
Vanessa		Clara		Vicente	
Escore total	Posição Percentil	Escore total	Posição Percentil	Escore total	Posição Percentil
33	40	44	75	24	25

Já a escala de competência acadêmica refere-se a aspectos da aprendizagem e do desempenho acadêmico, englobando itens referentes à leitura, matemática, motivação da criança e estímulos dos pais para êxito acadêmico, funcionamento intelectual e comportamento geral. Assim Clara foi classificada com competência acadêmica alta. Vanessa obteve a competência

acadêmica considerada mediana e Vicente foi classificado com competência acadêmica abaixo da média inferior.

Embora sejam necessários métodos e recursos próprios para pessoas com deficiência visual como a instrução de escrita e leitura em Braille e o Sorobã para a aprendizagem de aritmética, Clara foi a que apresentou a melhor classificação segunda a versão para professores do SSRS-BR. Isto demonstra o alto desempenho acadêmico de uma criança cega na Educação Infantil e que a mesma estava adapta e apta a este contexto de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou caracterizar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de três pré-escolares, enfatizando as peculiaridades de uma criança cega inserida no contexto da educação inclusiva na Educação Infantil.

Os dados indicaram que Clara não apresentou déficits significativos na classificação da escala de habilidades sociais, já que foi considerada com um repertório dentro da média. Em relação à escala de problemas de comportamento, a criança cega obteve as mesmas classificações que a aluna vidente, divergindo somente do menino vidente. Sobre o desempenho acadêmico das crianças, a classificação com maior destaque positivo remeteu-se a menina cega, o que demonstrou suas habilidades e aptidões para a aprendizagem escolar, mesmo com as necessidades de recursos próprios e adaptações para pessoas com deficiência visual.

Os resultados apresentados sinalizaram aspectos similares entre as três crianças e com diferenças mais significativas relacionadas ao gênero. Nesta situação, embora o déficit visual impeça que a criança adquira informação pelo canal da visão, podendo acarretar danos em seu desenvolvimento social, Clara apresentou um desenvolvimento social típico aos das crianças videntes.

De modo geral, os resultados apresentados por esta pesquisa, embora não possam ser generalizados, em função da pequena amostra, identificaram importantes aspectos sobre o desenvolvimento social e o repertório de habilidades sociais de uma criança cega já inserida na Educação Infantil e seus pares videntes.

Finalmente, considera-se de extrema importância a inclusão escolar de crianças deficientes visuais na primeira etapa de ensino, a Educação Infantil, que visa o desenvolvimento integral da criança, pois, nesta situação, a criança cega teve oportunidade de conviver com os

pares e adultos fora do seu contexto familiar e esteve exposta a inúmeras práticas de socialização que propiciaram novos desafios e possivelmente auxiliaram na ampliação e refinamento do seu repertório de habilidades sociais.

REFERÊNCIAS

BOLSONI-SILVA, A. T. et al . Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 19, n. 3, p. 460 – 469, 2006 .

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 101p

BROCK, A. Brincadeira nos primeiros anos: liberdade para brincar – não apenas permitido, mas também obrigatório!. In: BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 160-192.

BRUNO, M. M. G. A inclusão da criança com baixa visão na Educação Infantil. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R.F. **Visão subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 81-91.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento Cognitivo e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p. 97-115.

COSTA, C. S. L.; DEL PRETTE, A. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 75-88, jan./abr. 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 276p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999. 206p.

DEL PRETTE, Z.A. P., FREITAS, L.C., BANDEIRA, M., DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças: Manual de aplicação, apuração e interpretação.** Texto disponível com os autores, s.d.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: AMGH, 2010. 889 p.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Ronaldo Revejes Pedroso¹ (UNESP-Araraquara) ronal_rp@hotmail.com

Maria Alice Zacharias² (UNESP-Araraquara) mazacharias@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino ricamente diversa, o público que frequenta as salas de aula não se diferem apenas em gênero, faixa etária e condição social, possuem perfil singular e particularidades regionais e culturais. Segundo Fernandes (2013, p.1) “A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural”. A autora compreende que “lidar com essa heterogeneidade é um desafio grandioso” (2013, p. 4). E para ela, essa heterogeneidade tende a ser muito positiva durante as aulas já que quanto mais diversos, maiores as possibilidades de troca e divisão dos múltiplos conhecimentos prévios dos educandos.

No entanto no Brasil essa modalidade de ensino historicamente construída não é uma prioridade. Quando analisamos a oferta de vagas, por exemplo, é fácil perceber que o poder público prioriza as fases iniciais da educação básica. Entre financiar a EJA e a Educação Infantil, essa última tem prioridade já que o atendimento as crianças é visto como necessidade emergente. Na maioria das vezes os investimentos na EJA são feitos de maneira pontual. Em pesquisas realizadas em 2013 por meio do censo escolar, ficou constatado uma diminuição de matrículas efetuadas na EJA, esse fator estaria relacionado com cortes orçamentários e até mesmo a uma possível falta de planejamento para adequar a carga horária das aulas de acordo com a realidade das pessoas que frequentam essa modalidade de ensino. A pesquisa salienta que no Brasil ainda existem cerca de 87 milhões de brasileiros que não concluíram a educação básica. Os investimentos na Educação de Jovens e Adultos e a adequação da grade curricular dessa modalidade de ensino tem sido tema de análise de Catelli (2013), segundo ele:

“As pessoas não conseguem cumprir 20 horas semanais e acabam desistindo dos estudos. Além disso, há o que defino como o desinteresse das redes em manter a Educação de Jovens e Adultos. Nesta lógica de investimento que procura contemplar a muitos com poucos recursos, a EJA

é sempre preterida, sendo opção de cortes e redução de gastos”.
(CATELLI, 2013)

Percebe-se que os cortes orçamentários na Educação de Jovens e Adultos tem se tornado cada vez mais comuns em muitos municípios brasileiros que tem confirmado a priorização de um perfil educacional em detrimento de outro. A discussão sobre os investimentos e gastos públicos para a manutenção da EJA passa também pela questão da formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Surge a necessidade de se refletir também sobre as práticas pedagógicas desses educadores. É imprescindível que aja investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais para que sejam capazes de desenvolver metodologias que atendam as necessidades específicas desse público.

De fato esse tem sido um desafio antigo da EJA. A formação de educadores para atuar nas atividades educativas de pessoas jovens e adultas, começou a ser discutida no Brasil em torno de 1947, ocasião em que ocorreu o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. Em suas análises e discussões os intelectuais e pesquisadores argumentavam como a “não formação” dos educadores para atuar na EJA poderia causar prejuízos aos estudantes que buscavam nas salas de aula os instrumentos que julgavam ser necessários para se apropriarem do saber “ler e escrever” tão desejável por essas pessoas, tendo em vista as condições de marginalidade social que lhes eram e ainda lhes são impostas nos dias atuais.

Nesse sentido, Brandão (2014), considera a importância de se planejar atividades educativas específicas para as salas de aula de EJA, cabendo ao professor refletir sobre sua prática para que o trabalho educativo desenvolvido não deixe de atender as especificidades das educandas e educandos que ali estão. De fato, quando o aluno da EJA não consegue estabelecer relações entre os conhecimentos de vida e os conteúdos curriculares as dificuldades que surgem são acentuadas. E muitos acabam desistindo do curso simplesmente por acreditarem que não irão conseguir aprender este ou aquele conteúdo. Para Brandão (2014, p. 14) “a evasão deve-se as inúmeras razões que vão desde as questões relacionadas ao perfil social até sua deficiência provocada por falta de base no âmbito de outros níveis de escolaridade.”

Caberia então ao professor saber lidar com as dificuldades dos alunos da EJA buscando alicerçar algumas colunas do conhecimento e isso inicialmente poderia ser feito através de atividades pedagógicas focadas nos obstáculos enfrentados por eles. Certamente um maior preparo e qualificação do educador da EJA poderiam contribuir positivamente com o

desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes e diminuir os índices de evasão dessa modalidade de ensino.

2. MÉTODOS

A pesquisa é de natureza qualitativa e buscou averiguar através de revisão bibliográfica como vem sendo abordadas as questões referentes ao contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram selecionadas algumas obras que permitiram aos pesquisadores um aprofundamento teórico quando debruçados sobre o objeto de estudo. Conforme apontam Lima & Mioto (2007, p.41) “investigações das soluções também podem envolver a construção de um instrumento que permite pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para compreensão do objeto estudado”. Diante das obras selecionadas organizou-se um roteiro de leituras que permitiu aos pesquisadores o reconhecimento e análise das discussões em torno da temática do objeto estudado. O levantamento bibliográfico foi feito nas bases de dados online, SCIELO, CAPES e ANPED, assim como em livros, revistas, anais e periódicos. Foram feitas leituras exploratórias e seletivas que buscaram verificar informações relevantes que pudessem contribuir com a compreensão do fenômeno estudado. Assim como afirmam Lima & Mioto (2007):

“Na pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. (Lima & MIOTO, 2007, p. 41).

Durante a investigação, as análises descritivas feitas nas obras selecionadas permitiram aos pesquisadores refletirem sobre as relações existentes entre as múltiplas discussões sobre a temática e a opinião convergente dos diferentes autores. O embasamento teórico buscou ainda promover articulações com a problemática em questão e contribuiu com a análise, discussão e compreensão do objetivo de estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Canen (1999, p.98) demonstra certa preocupação com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos, e aponta a (re)inserção escolar com maiores possibilidades de sucesso quando os professores levam em consideração “a necessidade de fortalecer a auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam”.

A autora aponta essa modalidade de ensino como responsável por atender parcelas da população que tiveram negada ou frustrada – por sucessivas reprovações – a escolarização enquanto estiveram matriculadas na educação regular.

Para que a educação dessas camadas da população não represente mais uma instância de fracasso escolar, há que, acima de tudo, superar-se a tendência de se considerarem jovens e adultos como uma categoria homogênea. (CANEN, 1999, p. 98)

Percebe-se, portanto, a necessidade de visualizar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos como membros de uma população escolar heterogênea, e assim como explica Dayrell (2005, p. 54) compreender que “essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos”. O autor explica que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos “possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”. (p.54).

A discussão então passa pela importância de se considerar todos os sujeitos presentes na sala de aula da EJA, e conseqüentemente analisar o crescimento do número de jovens e adolescentes que por não serem mais aceitos na rede regular acabam sendo inseridos em um espaço escolar muita das vezes frequentado em sua maioria por sujeitos adultos. Como explica Costa (2014):

Pode-se mesmo dizer que os jovens vivenciam situações que ultrapassam os limites que são impostos na escola, se encaminhando para momentos de tensão e ambigüidade vivenciados por eles no espaço escolar, uma vez que encontramos, em grande parte das escolas, currículos escolares que não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude (COSTA, 2014, p. 97).

Nessa perspectiva é importante pensar em práticas escolares que possam atender as necessidades dos jovens que estão inseridos em um espaço escolar muita das vezes frequentado

em sua maioria por sujeitos adultos. A interação dos jovens com pessoas adultas embora seja benéfica e permita uma rica troca de cultura e experiências, em alguns momentos acaba gerando conflitos. Alguns adultos ao se recordarem da escola que frequentaram no passado, ainda se remetem a esse espaço escolar como sendo um ambiente totalmente silencioso e ocupado pela fala única do professor. Diante disso, quando convivem com jovens um pouco mais expressivos, acabam em alguns momentos não compreendendo a necessidade do diálogo e da troca de opiniões durante os momentos de aprendizagem. Surge então a necessidade de se analisar e compreender melhor a juventude presente na EJA, e essa necessária reflexão não permeia apenas os alunos adultos, mas passa também pelos professores e por todos os profissionais que atuam na escola.

Dayrell (2005) aponta que “se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter o processo” (p. 55). Ele explica que não se deve “construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens” (p. 55). O autor propõe que a escola busque conhecer melhor os jovens de maneira a extirpar toda e qualquer postura que rotule negativamente esses indivíduos:

O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir – calças e blusas larguíssimas, piercings, tatuagens e o indefectível boné –, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. (DAYRELL, 2005, p. 54)

Para o autor, os professores devem estar atentos para que não visualizem esses jovens com “o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualista e alienadas” (p. 54), isso para que não sigam a tendência de compará-las “às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais compreendidas e generosas” (p. 54). Como sabemos conhecer o histórico de vida dos jovens é um dos principais caminhos para se pensar propostas pedagógicas, que possam gerar o conhecimento que o jovem espera da escola. Torna-se indispensável o diálogo em sala de aula com todos os educandos. As trocas de experiências entre gerações contribui para a ampliação do universo cultural dos estudantes. Como Paulo Freire relata: “não

posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (FREIRE, 1996 p.81).

Analisando o trabalho educativo e as práticas pedagógicas do professor da Educação de Jovens e Adultos caberia ainda levantar questões investigativas sobre o processo de formação de educadores da EJA. A grande maioria dos profissionais que atuam nessa modalidade tiveram pouca ou quase nenhuma formação específica nessa área, e esse desamparo tem causado muitas dificuldades no enfrentamento de desafios que surgem durante o processo educativo.

Nesse sentido, Giovanetti (2005) levanta a questão “como pensar um processo de formação de educadores de EJA marcado pela intencionalidade de auxiliar no processo de mudança social?” (p. 249). A autora propõe então uma discussão pautada na interlocução entre a filosofia e as ciências sociais:

Na filosofia, encontramos os referenciais teóricos para a explicitação dos pressupostos que fundamentam nossa concepção de educação. Ou seja, a concepção de mundo marcada pelo movimento, um processo em constante construção, e a concepção de homem marcada pela dimensão do sujeito e de um ser de relações. Nas ciências sociais, encontramos os referenciais teóricos para buscar a compreensão da complexidade dos dilemas presentes na sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social. (GIOVANETTI, 2005, p. 249).

Giovanetti analisa a importância da formação de educadores da EJA, e aponta que esse processo pode contribuir significativamente com a mudança social dos alunos que frequentam as salas de aulas dessa modalidade de ensino. Ela utiliza ainda as ideias de Arroyo (2001) para defender a necessidade de reeducação do olhar docente a fim de conceber os alunos na totalidade de suas existências: “Reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais de direitos totais” (Arroyo, 2001, p. 121).

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.271/01, prevê no capítulo 5, Educação de Jovens e Adultos, no item 5.3, Objetivos e Metas:

Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 2001).

De certa forma, é possível perceber o descomprometimento do poder público em fazer valer o que está previsto nesse plano. A carência de políticas públicas que garantam a execução do que está indicado nesse documento tem contribuído para que a grande maioria dos profissionais que atuam na modalidade da EJA enfrentem dificuldades diante dos desafios que surgem durante o trabalho educativo. A discussão sobre a “necessidade de se ter uma formação específica para o formador de jovens e adultos”, é também uma das preocupações de Soares (2005):

Entre os desafios colocados para a EJA, está a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração situa-se a formação do educador de jovens e adultos. É necessário, portanto, estender a formação do educador de jovens e adultos para além do curso de pedagogia, pois é comum ouvirmos: “Qualquer um que saiba ler sabe e pode alfabetizar”. (SOARES, 2005, p. 287).

Para o autor, “a continuidade dos estudos dos jovens e adultos não recebe atenção diferenciada de parte dos cursos de formação de educadores” (p.285). Ele explica que educadores e estudiosos podem contribuir com a configuração e afirmação dessa modalidade de ensino, e utiliza as ideias de Arroyo (2004) para defender que ela não pode continuar sendo vista “como “lote vago”, “terra sem dono”, onde tudo se pode e qualquer um põe a mão” (p. 287).

Soares (2005) enfatiza ainda que “a articulação de uma política nacional de educação de jovens e adultos em muito contribuirá para a convergência das instituições governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, bem como os demais seguimentos envolvidos com a EJA” (p. 286-287). E propõe uma aliança entre “as universidades, os movimentos sociais, as

organizações não governamentais e as iniciativas dos trabalhadores e dos empresários” (p.287) para fortalecer e estender a formação do educador de jovens e adultos.

4. CONCLUSÕES

Durante a investigação foi possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino tem sido tratada com certo descaso pelo poder público. A redução de vagas e conseqüente diminuição de matrículas efetuadas na EJA já estão sendo vistas nos dados das últimas pesquisas educacionais. Cortes orçamentários na EJA tem se tornado cada vez mais comuns nos municípios brasileiros o que de certa forma tem confirmado que algumas esferas do poder público priorizam um perfil educacional em detrimento de outro.

No que se refere ao trabalho educativo desenvolvido com pessoas jovens e adultas, foi possível constatar a necessidade de se refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com esses sujeitos. Percebeu-se que os educadores de EJA necessitam olhar para suas práticas pedagógicas e visualizar os educandos dessa modalidade de ensino como membros de uma população escolar heterogênea, buscando direcionar suas ações educativas de modo a atender as especificidades desse público diversificado.

Com o aumento do número de jovens e adolescentes inseridos nas salas de aula de EJA, surge também a necessidade de se analisar com maior propriedade como tem se dado a dinâmica de relações entre pessoas de diferentes faixas etárias. Nesse contexto, ao verificar a convivência desses sujeitos no espaço escolar, pode-se perceber que alguns adultos por carregarem marcas de práticas escolares vivenciadas no passado muitas vezes acabam tendo dificuldade de se comunicarem com os jovens que ali estão. Diante de alguns conflitos vivenciados entre os alunos foi possível perceber que o choque de ideias e comportamentos entre esses sujeitos pode estar contribuindo com o aumento de casos de evasão escolar.

Notou-se que um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores da EJA é justamente a pouca ou quase inexistente quantidade de ações e/ou políticas públicas voltadas para a formação dos educadores de jovens e adultos. Há uma necessidade imediata de articulações entre o poder público (através das instituições governamentais) e de outros segmentos envolvidos com a EJA (como as universidades, os movimentos sociais, e até mesmo de iniciativas dos trabalhadores e dos empresários), a fim de que todos possam contribuir para criar, fortalecer e estender a formação de educadores de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, 2001.

BRANDÃO, Silene Maria Araújo. **As Dificuldades da prática docente e discente no EJA**. 2014. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

CANEN, Ana. **Desmitificando a avaliação**. In: Salto para o Futuro – Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília. Ministério da Educação, SEED, 1999.

CATELLI, Roberto. **Censo Escolar 2013: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos registra queda de 20%**. Portal Ação Educativa. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20->](http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20-). Acesso em 29 mar. 2015.

COSTA, B. M. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Revista Conjectura: filosofia e educação v. 15, n. 1, jan./abr. 2010**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/25/showToc>> Acesso em 15 mar. 2015.

DAYRELL, Juarez T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio.; GIOVANETTI, Maria A. G; GOMES, Nilma L.; **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2005. DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FERNANDES, A. P. **Por Entre Trilhas... Lembranças de Jovens e Adultos e os Sentidos Atribuídos à Escola**- ANPEND- 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: editora Paz e Terra 1996.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio.; GIOVANETTI, Maria A. G; GOMES, Nilma L.; **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2005.

LIMA, t. C. S; MIOTO, R. C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica** .Katal.V10nº.esp.;2007.

MARTINS, M. A. H. **Estudo de Caso**. Disponível em: <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/#Estudo%20de%20Caso>>. Acesso em 10 ago. 2009.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 59-72. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>>. Acesso em 29 mar. 2015.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio.; GIOVANETTI, Maria A. G; GOMES, Nilma L.; **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2005.

_____. **O educador de jovens e adultos e sua formação**: Educ. rev. [online]. 2008, n.47, pp. 83-100. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>>. Acesso em 29 mar. 2015.

TONET, I. **Atividades educativas emancipadoras**. 2013. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf> Acesso em 29 mar. 2015.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Samuel Vinente da Silva Junior - UFSCar – samueljunior.ns@gmail.com

Márcia Duarte - UFSCar - marciaduar@yahoo.com.br

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo objetivou analisar as implicações do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para a formação continuada de professores que atuam na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial - PAEE (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), na Educação Básica.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A necessidade de monitorar a implantação de políticas educacionais que se consubstanciam no cotidiano escolar de professores que atuam no AEE levou-nos a proposição desta pesquisa.

O PNE aponta como diretrizes para os próximos anos, inúmeras variáveis tais como: (1) erradicação do analfabetismo; (2) universalização do atendimento escolar; (3) superação das desigualdades educacionais; (4) melhoria da qualidade da educação; (5) promoção dos princípios ao respeito dos direitos humanos e, (6) valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014). No entanto, precisamos salientar que as proposições estabelecidas em forma de lei implementam-se no cotidiano escolar por meio de inúmeras contradições.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que ao mesmo tempo em que criam-se mecanismos para o cumprimento de metas e estratégias educacionais, torna-se necessário também que haja mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas educacionais, levando-se em consideração se o que se legitima nos discursos presentes no texto legal implementa-se na prática escolar.

Sendo assim, nesse trabalho, após delimitar o percurso metodológico, os resultados estão divididos em dois itens: (a) apresentação dos programas e ações governamentais para

formação continuada no âmbito da educação inclusiva; e, (b) implicações e demandas do PNE (2014) para a formação de professores que atuam no AEE.

2. METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa em educação, na qual se observou as contradições entre as políticas públicas e os desafios de implantação das mesmas nos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, com base nesse delineamento, o comportamento científico é disciplinado, exigindo atitude, postura crítica e o uso de técnicas adequadas para apreensão da realidade (FAZENDA, 2008).

No trato com os dispositivos legais, foi utilizada a análise documental, que segundo Gil (1999) assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica, no entanto a diferença entre as mesmas baseia-se nas fontes a serem utilizadas. Para o autor, a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa” (GIL, 1999, p. 66).

No âmbito das políticas de inclusão, torna-se necessário analisar o texto legal, buscando compreender as diferentes concepções implícitas nas políticas públicas. Para tanto, o tempo cronológico delimitado no estudo baseou-se no período de 1996 a 2014, levando em consideração a promulgação da atual LDB (1996) e a publicação do PNE (2014).

Vale salientar que durante esse período muitos documentos foram publicados, em diversas modalidades como Leis, Portarias, Resoluções e Decretos. No entanto, focalizamos a análise em dispositivos publicados pelo MEC que contemplam a formação continuada de professores que atuam no atendimento aos educandos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Visando discutir a implantação do atual PNE verificou-se também programas e ações governamentais já implementados para a formação continuada desses docentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos estudos vêm monitorando a implantação das políticas de inclusão em âmbito nacional, regional e local, podendo-se destacar também pesquisas sobre a formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado (MILANESI, 2012; MENDES; CIA, 2012; NOZU, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) prevê no artigo 58, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, a Lei também explicita a necessidade de professores com formação adequada para o AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para receberem esses alunos (BRASIL, 1996). No entanto, as atuais pesquisas evidenciam que após mais de dez anos da promulgação da LDB, essa exigência ainda não foi atendida (MILANESI, 2012; MENDES; CIA, 2012; NOZU, 2013).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), publicadas pelo Ministério da Educação, normatizam que a política inclusiva exige intensificação na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico. A questão da formação é trazida a tona no documento, mas não são apresentadas metas ou estratégias definidas para a promoção de formação continuada desses profissionais, além dos cursos de especialização a serem oferecidos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é publicada pelo MEC, objetivando a articulação intersetorial nas políticas públicas e na formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Para tanto, os sistemas de ensino devem promover respostas às necessidades do alunado (BRASIL, 2008).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), apontam que de 2012 para 2013 houve um aumento de 2,8% no número de matrículas na educação especial. Ou seja, o número passou de 820.433 educandos em 2012 para 843.342 educandos matriculados em 2013 (INEP, 2014). Segundo o instituto de pesquisa, a iniciativa da educação inclusiva “[...] trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno” (INEP, 2014, p. 26).

Para Machado e Pan (2012), o documento PNEEPEI apresenta como resultados um panorama do crescimento das matrículas em instituições regulares em comparação com as escolas especiais e das matrículas em escolas públicas em comparação com as escolas privadas, em resposta aos compromissos assumidos junto a organismos internacionais. Sendo assim, mais uma vez o Brasil implanta uma política, mesmo com ampla discussão, atendendo recomendações de organismos multilaterais.

Ao mesmo tempo em que os direitos dessas pessoas passam a ser reconhecidos, o discurso legislativo nacional incorpora prerrogativas de documentos internacionais. Sendo assim,

o Brasil compromete-se em assegurar e promover o exercício dos direitos humanos para as pessoas com deficiência sem discriminação. No contexto educativo, o documento dá muita ênfase na necessidade de não discriminar nenhuma pessoa em virtude de sua deficiência. Além disso, os ambientes escolares devem *maximizar* o desenvolvimento social e acadêmico dos educandos (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 aponta que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial. O mesmo Decreto traz em seu artigo 5º e inciso IV a necessidade e possibilidade de “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2011, p. 2).

Portanto, compreende-se que a legislação enfatiza inúmeras vezes a necessidade de formação de recursos humanos para atuação com os educandos PAEE, mas torna-se necessário também analisar o que vem sendo feito para que isso seja garantido. Nesse contexto, para a discussão e análise dos dados, apresentamos os resultados em dois itens, a saber: (a) programas e ações governamentais para a formação continuada de professores; (b) implicações do PNE para a formação continuada de professores com ênfase na Educação Básica.

Programas e ações governamentais para a formação continuada de professores da Educação Básica:

Parece bem lógico que para que o público-alvo da Educação Especial chegue ao Ensino Superior, torna-se necessário que eles adentrem primeiramente na Educação Básica. Esse nível de ensino é compreendido na legislação educacional por três etapas: (1) educação infantil; (2) ensino fundamental e, (3) ensino médio.

Sabe-se que nos últimos anos, o ingresso de educandos PAEE na Educação Básica cresceu de forma acentuada, principalmente no Ensino Fundamental, levando-se em consideração que durante muito tempo apenas essa etapa da Educação Básica era ofertada, segundo a legislação, de forma obrigatória e gratuita.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a promulgação da Lei nº 12.796/2013, altera-se a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), constituindo parte da educação básica (na faixa etária dos quatro aos dezessete anos) como direito público e subjetivo, obrigatório e gratuito (BRASIL; 2009; BRASIL, 2013).

Sendo assim, pode-se afirmar que cresce a demanda no oferecimento de ações estratégicas de formação de professores, para atuação com esses estudantes. Porém, precisa-se salientar que antes dessa modificação na legislação educacional, vários programas já eram ofertados com vistas à implementação das políticas inclusivas. Dentre os programas e ações desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva, podem ser elencados:

- Programa de Formação Continuada de professores em Educação Especial – modalidade à distância e presencial:

Trata-se de convênios do MEC com secretarias e universidades para a formação continuada de professores. Em 2007, foram credenciadas 14 instituições, com vagas estimadas em 8,5 mil (BRASIL, 2015);

- Programa Educação Inclusiva – direito à diversidade:

Foi criado em 2003, permitindo a publicação de obras específicas para o atendimento de alunos PAEE, no entanto, precisa-se questionar quantos professores tiveram acesso a esses materiais instrucionais?

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015), o programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por intermédio do Programa de Ações Articuladas (PAR). Os mesmos dados apontaram que na edição referente ao ano de 2010 foram contemplados dezenove mil cursistas, integrando planos de trabalho de municípios-pólo.

- Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs):

Atualmente, o AEE é oferecido pelo Poder Público preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) distribuídas na rede pública de ensino. Essas salas são locais que possibilitam a oferta do AEE aos educandos público-alvo da educação especial e permite a consolidação de uma aprendizagem coletiva, tal como pode-se observar no documento orientador do programa de implantação dessas salas:

A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, eliminam a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos

alunos público alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010).

Os dados vêm apontando as ações políticas de implantação destas salas, tendo em vista os resultados do cumulativo apresentado no Quadro 1. Os dados apontaram um crescimento da implantação de SRMs nos anos de 2005 a 2011, mostrando que principalmente após a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), esse número vem crescendo, tal como é apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Panorama do número de salas de recursos multifuncionais no Brasil

Fonte: Ministério da Educação (2013)

Ao mesmo tempo em que a implantação do número de salas cresceu, o quantitativo de

prof
esso
res
quali
ficad
os
para
atua
rem
nela
s
apre
sent
ou
disp
aridades, p
AEE não foi

Salas de Recursos Multifuncionais – Escolas Contempladas		
Ano	Número de Escolas	Número de Salas
2005	250	250
2006	376	376
2007	625	625
2008	4.299	4.300
2009	14.999	15.000
2010	3.750	3.750
2011	14.431	15.000
2012	13.500	13.500
2013	19.000	19.000

mento do

- Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS):

Houve nos últimos anos quatro edições desse programa, onde foram certificados 5.126 profissionais, como pode ser observado no quadro 2:

Quadro 2 – Certificação de proficiência em LIBRAS

Certificação de proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Para Ensino	609	771	558	463	541	2.942
Para Tradução	740	740	723	522	433	3.158
Total geral	1.349	1.511	1.281	985	974	6.100

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2015)

O programa oferece certificação de proficiência em LIBRAS para o ensino e para a tradução, mas ao mesmo tempo não contempla uma política de formação continuada visando preparar professores para essa certificação, pautando-se apenas na realização do exame;

- Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS):

Os centros³ orientam quanto ao atendimento de educandos com deficiência visual, surdos e altas habilidades. Porém, segundo dados do MEC, em 2005 o número de centros implantados era inferior a mil. Levando-se em consideração o quantitativo de municípios brasileiros esse número ainda é insuficiente (BRASIL, 2015).

Implicações do PNE para formação de professores da Educação Básica para o AEE

³ CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência;
CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez;
NAAH/S – Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

As implicações do PNE para a formação de professores podem ser consideradas como avanços no tocante às políticas educacionais. Entretanto, implementar isso na prática escolar será complexo, principalmente se não houver articulação entre os entes federados.

Prevê-se no atual plano “[...] cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em níveis de pós-graduação [...] relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014, s/p).

Propõe também a parceria com instituições especializadas, visando a ampliação da oferta de formação continuada e produção de material acessível. Pode-se na atual conjuntura avaliar que os investimentos na Educação Básica serão superiores, pois diferentemente da época do plano anterior, hoje não somente o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, mas quase toda a Educação Básica.

Ao analisar o plano atual, percebe-se a pretensão de investir em formação continuada no âmbito dos cursos de pós-graduação. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que se houverem investimentos para que o professor da Educação Básica possa ter formação nas universidades que produzem grande parte do conhecimento científico, conseqüentemente poderá haver mais chances para que o profissional reflita sobre a sua prática.

Não pretende-se esgotar a discussão sobre a temática nesse trabalho, devendo levar-se em consideração que durante a próxima década surgirão ainda mais estudos. Portanto, o que nos resta agora é aguardar e avaliar a implementação das metas e estratégias do PNE no tocante à formação continuada de professores da Educação Básica para o AEE nos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo podemos verificar que algumas ações vêm efetivando-se no tocante à formação continuada de professores da Educação Básica, para o atendimento educacional especializado de educandos público-alvo da educação. Ao mesmo tempo, com a publicação de um novo PNE as demandas crescem e tornam-se mais complexas, pois nesse período decenal se deve cumprir metas amplas, que ao mesmo tempo expressam a vontade política de educadores, organizações, comunitários e movimentos sociais no tocante ao direito de todos à educação.

Portanto, espera-se que com esse trabalho possamos *olhar para o passado e presente*, com esperanças de um *futuro melhor*. Propõe-se que com a intensa participação dos entes

federados e da sociedade civil, as metas do PNE poderão ser concretizadas, respondendo assim aos anseios da população brasileira, principalmente no que diz respeito ao atendimento de alunos público-alvo da educação especial, que durante muito tempo foram excluídos do processo de escolarização nos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em 10 mar 2015.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

_____. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: DF, 2009. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 20 mar 2015.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica (2013)**: Resumo Técnico. Ministério da Educação. Brasília: O Instituto, 2014.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr., 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. ONEESP: um observatório nacional para a comunidade da educação especial. In: _____; ALMEIDA, Maria Amélia. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 363-382.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoití. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Dissertação (Mestrado). 243 f. Dourados, 2013.

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INICIAL E SEUS REFLEXOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier – Unesp/Rio Claro – anaclaudiam.zaqueu@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Desde o final do segundo mandato do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o Brasil vem passando por mudanças no âmbito educacional. Na ocasião, o país presenciou uma série de tentativas e intenções de mudanças que acabaram se estendendo para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, dentre elas, investimentos consideráveis na formação inicial e continuada de professores, como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa Observatório da Educação (Obeduc) e o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de professores para a Educação Básica (PARFOR).

Sendo assim, é perceptível que a profissão docente bem como todos os contextos que a permeiam (formação, estrutura, valorização, entre outros) é tema de discussão em diferentes eventos, textos e pesquisas. A natureza complexa do tema, juntamente com a multiplicidade de visões e opiniões, nos levam a buscar modos distintos de compreender seu processo desde a formação inicial até a continuada.

Assim, por mais que minha compreensão seja de que a formação é algo contínuo e sem fragmentações, no Brasil, ela é entendida, via Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de modo fragmentado, ou seja, dividindo a educação em estágios: infantil, fundamental, médio, superior e pós graduação. Além disso, dentro desses “estágios” surgem propostas específicas que, novamente, estabelecem divisões, por exemplo, existem programas voltados à formação inicial de professores e outros objetivando o que seria uma formação continuada.

Frente a isso, olhando para o processo formativo, senti-me motivada em compreender um dos programas lançados durante o Governo Lula que, muito, chamou-me atenção por, em uma primeira leitura, entrelaçar o ensino estabelecido nas escolas (infantil, fundamental e médio) com o ensino superior e por apresentar uma proposta de formação continuada, ou seja, tal

programa estabelecia uma relação direta e sem hierarquizações entre escola pública-universidade-professores da rede básica. Refiro-me ao Pibid.

Criado em 2007, inicialmente atuou em Universidades e Institutos Federais com uma proposta de iniciação à docência visando uma formação, como afirma Nóvoa (2009, p. 210), dentro da profissão. A partir de 2009, o Programa ampliou-se atingindo não somente disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia como outras que constam no currículo do ensino básico. Além disso, passou a receber propostas de projetos de Universidades estaduais e privadas. Em 2013, o Pibid deixa de ser uma política de Governo e passa a ser uma política de Estado sendo assim, incluído nas orientações previstas na LDB.

Além disso, entendemos como sendo relevante para o estudo e análise do Programa as informações contidas no primeiro relatório gestão do Pibid no qual, segundo ele, “o Programa já era o segundo maior em relação ao número de bolsas concedidas pela Capes, já apresentando tendências de crescimento e expansão em relação às demais iniciativas” (ZAQUEU, 2014, p.64). Nesse contexto, entendo como sendo pertinente desenvolver um trabalho no qual possa trazer informações sobre o Programa e além disso, problematizá-lo com o intuito de verificar o quão ele tem sido importante para a formação inicial de professores.

Diante do exposto, esse trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados provenientes de uma dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro na qual teve por objetivo compreender os significados que ex-bolsistas do PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro atribuem às ações do Pibid para a sua formação.

Antes de seguir com a apresentação do método proposto para o desenvolvimento do trabalho, cabe apresentar, mesmo que sucintamente, o Projeto Institucional analisado bem como algumas características do subprojeto Matemática de Rio Claro. O Projeto Institucional da Unesp foi elaborado em parceria com todos os câmpis que pretendiam desenvolver atividades relacionadas ao PIBID e, por isso, mesmo o documento sendo datado de março de 2010, as ideias e sugestões que estão contidas nele surgiram desde o lançamento do Edital pela CAPES em 2009. A responsável institucionalmente foi a professora doutora Maria Antonia Granville, que também desempenhava a função de vice coordenadora do Programa Núcleo de Ensino do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) de São José do Rio Preto (Unesp – Rio Preto). O título do Projeto Institucional foi *O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica*. A partir da leitura desse documento, é possível afirmar que a proposta da instituição atravessa questões importantes que

dizem respeito à Licenciatura, abrindo espaços para discussões sobre estrutura, meios de formação, entre outros aspectos relacionados ao curso.

Em relação ao subprojeto, este foi elaborado em parceria entre docentes do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro e de Guaratinguetá. Por conta do edital exigir um único nome para a função de coordenador de área, ficou acordado, entre os docentes envolvidos, que este seria o da professora doutora Miriam Godoy Penteado, da Unesp de Rio Claro, com o apoio especial do professor doutor José Ricardo Zeni da Unesp de Guaratinguetá. O subprojeto contou com vinte bolsistas de iniciação à docência e dois professores supervisores sendo que metade dos bolsistas eram alunos do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), Rio Claro e a outra parte da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG). A ideia geral do subprojeto foi promover, via ações colaborativas, no sentido de firmar parcerias em prol de um objetivo comum, articulações entre universidade e escola pública, potencializando a formação dos professores; contribuir com a Escola Básica, promovendo ações que envolvam e aproximem professores da rede pública com alunos e docentes da universidade; articular teoria e prática; mapear as necessidades da escola parceira; planejar aulas; trabalhar com material manipulativo; utilizar softwares em sala de aula e criar espaços virtuais para postagens das produções realizadas. Para isso, as atividades do subprojeto foram divididas em dois grupos: um localizado em Rio Claro, sob coordenação da professora Miriam e outro, em Guaratinguetá, coordenado pelo professor Zeni. Além disso, os grupos contavam com o apoio dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e Matemática Universitária do IGCE e dos Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) de ambas instituições.

2. METODOLOGIA

Assim como nós, enquanto sujeitos, somos seres múltiplos, as políticas e programas educacionais também carregam consigo esta característica. Entendo que, as medidas, de modo geral, passam por um processo de transformação de acordo com o contexto em que se inserem e segundo a leitura de cada envolvido. Sendo assim, note que o uso da palavra “transformação” tal como foi apresentada, tem por objetivo mostrar essa multiplicidade, ou seja, as propostas sejam elas Leis, Programas, entre outras, se transformam ao longo de seu processo de implantação, uma vez que lidam com visões e realidades plurais e, com isso, apresentam uma multiplicidade de ações.

Com esta visão, ressalto o fato de que não busco, em momento algum, tecer generalizações com relação aos resultados encontrados uma vez que, não acredito na existência de um único modo de perceber, lidar e desenvolver as atividades do Pibid. Trabalho sob o pressuposto da existência de múltiplos Pibid's no qual, cada um com suas respectivas realidades, buscam aproximações com a proposta governamental. Por isso, essa pesquisa tratará resultados específicos referentes ao Pibid/Matemática em ação no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro, sob o projeto vigente em 2009.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e respaldou-se na História Oral para seu desenvolvimento. Cabe ressaltar que, a História Oral citada, é aquela praticada pelo Grupo História Oral Educação Matemática (GHOEM) na qual, o depoimento oral ou escrito de cada depoente é entendido como fonte legítima da pesquisa, como afirma GARNICA (2013, p.51). O sujeito e suas singularidades são fundamentais para que possamos constituir, junto com outras fontes, uma versão de história, narrativa esta, não entendida como sendo única e totalitária.

Além do discurso oral proveniente de entrevistas, o GHOEM tem trabalhado com outras formas de narrativas como, por exemplo, as (auto)biográficas. Assim, ao longo da pesquisa,

articulamos narrativas escritas ((auto)biografias, documentos) com aquelas advindas do relato oral (constituídas a partir de entrevistas). Nesse sentido, adiantamos que não existe uma majoração que indique ser uma potencialmente melhor que a outra. Sobre isso, Walter Benjamim, em sua obra *O Narrador*, dizia que as narrativas orais perseguem as escritas e estas, por sua vez, perseguem as orais. Ou seja, não existe uma forma mais plena do que outra; ambas possuem aspectos que podem favorecer este trabalho do mesmo modo que possuem limitações e restrições. (ZAQUEU, 2014, p. 81)

Nesta perspectiva, entendo que o uso de (auto)biografias nos processos de formação (inicial e continuada) bem como em pesquisas, incluindo as de Educação Matemática, tem se intensificado nos últimos anos, como ressaltam SOUZA, CURY E SILVA (2011, p.1-2). Uma das possíveis explicações pela escolha dessa abordagem pode estar no fato de que “nós – os seres humanos – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”(CONNELLY e CLANDININ (1995, apud ARAGÃO, 2011, p.14).

No campo da educação, um dos modos pelos quais as narrativas (auto)biográficas têm sido utilizadas são como fonte históricas e nesse sentido, cada texto elaborado pode caracterizar um objeto de análise. Assim, destaco o fato de que concebo a escrita (auto)biográfica como um gênero narrativo no qual o autor é ator principal de sua trama, ou seja, como sendo o ato de escrever sobre si, sobre sua história de vida. Além disso, elas podem ser instrumentos

importantes para se trabalhar com as pessoas por se tratar de um meio pelo qual “o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.26).

Dentro dessa perspectiva, para que fosse possível elaborar os dados (auto)biográficos a serem analisados, a orientadora do trabalho e eu, optamos por desenvolver, juntamente com os quatro colaboradoras (ex-bolsistas), um curso de difusão do conhecimento no qual foi proposto a leitura e escrita das narrativas (auto)biográficas tendo como apoio metodológico os estudos de Prado e Soligo (2007, p. 47). Com relação à estrutura deste curso, optamos por trabalhar com encontros presenciais, realizados no LEM de Rio Claro, e assíncronos por meio de rede social *online* e *e-mails*. A parte presencial foi fundamental para que déssemos início às atividades, pois era preciso explicar às colaboradoras que pretendíamos, por meio de suas escritas, compor versões do Pibid na formação de professores e, então, compreender o Programa na formação de professores de Matemática. Os encontros assíncronos seriam importantes, pois caracterizariam momentos de trocas de experiências, em que as colaboradoras poderiam esclarecer dúvidas a respeito da escrita e, ao mesmo tempo, narrar suas vivências.

Além disso, foram realizadas duas entrevistas, uma com o coordenador-geral de desenvolvimento de conteúdos curricular e de modelos experimentais da Capes, Helder Eterno da Silveira, e outra com a professora que iniciou as atividades do PIBID/Matemática em Rio Claro, Miriam Godoy Penteado, que foram tratadas de acordo com os procedimentos metodológicos da História Oral, ou seja, os depoimentos passaram pelo processo de transcrição – momento em que a entrevista é passada da oralidade para a narrativa escrita sem que haja qualquer tipo de alteração - e textualização – tratamento dado à narrativa escrita no qual pode-se, sob o consentimento do depoente, organizar a estrutura do texto bem como efetuar correções gramaticais. Ressalto que, tanto a transcrição quanto a textualização foram devolvidas aos depoentes para que pudessem ler e legitimar o texto final. Esta é uma prática rotineira dos membros do GHOEM que trabalham com entrevistas.

Tendo em mãos as diferentes fontes – (auto)biografias, entrevistas, documentos, relatórios – e compreendendo a análise como sendo o momento interpretativo no qual organizamos os dados, reunimos informações, tecemos comentários e teorizamos, na medida do possível, busquei por temas que se sobressaltavam na leitura e que, de alguma forma, pudessem contribuir para compreender a problemática proposta. Assim, o movimento de análise bem como o modo como a compreendi, foi respaldado nos estudos de Bolívar (2002, p. 16) e também, inspirado em outros trabalhos já desenvolvidos no interior do GHOEM e que também, utilizaram esta abordagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da análise das narrativas foram elencados cinco temas que se sobressaíram no discurso e mostraram-se relevantes em relação às ações do Pibid na formação desses professores, são eles: Sobre Modelos de Ensino e Formação, Relações entre Teoria e Prática, Estágio Supervisionado e PIBID, Valorização, Parceria Universidade e Escola.

O primeiro tema citado esteve presente em todas as narrativas e mostrou-se fundamental ao promover reflexos na participação do Pibid. Segundo as colaboradoras, ao longo de suas trajetórias de vida sempre houveram pessoas importantes e inspiradoras em suas tomadas de decisões. Em outras palavras, todas as narrativas apresentavam professores ou familiares que os motivaram a entrar para a carreira docente e assim, as colaboradoras perceberam o Pibid como uma oportunidade de vivenciar a escola mesmo antes de se formarem. As influências passadas apontaram como um aspecto positivo para que as colaboradoras pudessem usufruir da proposta do Pibid de forma positiva e com seriedade. Pode-se afirmar que algumas pessoas sentem-se motivadas a seguir esse caminho, espelhadas em professores que tiveram durante a vida escolar. Entendo isso como sendo uma consequência de nossas vivências, uma vez que podemos considerar que parte da formação docente ocorre, atualmente, segundo uma relação mestre-aprendiz tradicional, “afinal passamos ao menos quinze anos como alunos, no sistema educacional corrente, vendo profissionais de nossa área, nossos professores, exercendo sua profissão”(LINS, 2005, p.18).

Assim, esse é um exemplo de que a formação dos futuros professores (de Matemática) não se inicia na graduação, nem tão pouco com a participação ou não em Programas de incentivo à docência. As vivências desses futuros professores são fundamentais e não podem ser negligenciadas em análises sobre suas formações ou identidade profissional. Pondero que, ao iniciar o curso superior, o licenciando já conheceu e, muitas vezes, naturalizou algum (alguns) “modelo(s)” de ensino que poderá(ão) (ou não) ser abandonado(s) e/ou substituído(s).

O segundo tema elencado gira em torno da discussão entre Teoria e Prática que, em um primeiro momento, podem parecer simples de serem definidas, ou seja, poderíamos dizer que “A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação”(PIMENTA, 2006, p.99). As narrativas apresentaram, claramente, que essa perspectiva ainda é vista e praticada de modo dicotômico por mais que o discurso nos leve a acreditar que já é concebida e exercida uma formação na qual, teoria e prática, estejam unidas. A proposta do Pibid

é fundir teoria e prática e, para isso, visa uma formação pautada na prática e não para a prática ou ainda, de prática.

Destaco que tais discussões a respeito das visões sobre Teoria e Prática são necessárias e devem acontecer nos programas de formação de professores. O que vemos são discursos sendo adotados sem que haja reflexões sobre aquilo que os fundamenta. No PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro atual, via narrativa da professora Miriam, é possível perceber que o modo como o PIBID está sendo, agora, compreendido vai ao encontro do discurso do professor Hélder sobre esse Programa. Entendo que isso implica que o subprojeto assumiu, conscientemente, uma postura que entende a importância da escola no processo formativo e, por isso, abre um leque de possibilidades de ações e contribuições na formação dos licenciandos-bolsistas.

Assim, esses conflitos epistemológicos sobre a noção de prática podem interferir na formação e induzir o aluno a uma visão assistencialista perante a escola pública, entendendo esse espaço e o trabalho realizado a partir do Programa como algo que beneficiará somente a escola e não, também, a sua formação. Por outro lado, uma vez identificado, discutido e esclarecido o modo como o PIBID propõe que os licenciandos adquiram seus conhecimentos, podemos verificar que isso vai ao encontro de um (possível) “novo” modelo de formação de professores que tem trazido contribuições relevantes, principalmente, para os primeiros anos de carreira.

Outro tema levantado foi a confusão entre Estágio Supervisionado e Pibid. Para alguns dos participantes, o Pibid era visto como um estágio ou o estágio como parte do Pibid. Assim, os relatos apontaram para o fato de que como o Pibid permite uma vivência mais intensa do que o estágio isso contribuía mais para a formação. Ou seja, por mais que a confusão estivesse estabelecida, ficou nítido que a vivência no futuro local de trabalho, ou seja, a formação dentro da profissão, proposta do Pibid, teve reflexos positivos no processo formativo. Conhecer as possibilidades, limitações e burocracias que envolvem a sala de aula e o ambiente escolar, ajudam os bolsistas a amadurecerem como futuros docentes.

Frente a isso, entendo que o Pibid é um caminho (possível) para “desviarmos” o processo de formação de professores da vertente positivista tradicionalmente presente no estágio. Do mesmo modo, não nego a possibilidade de aproximações entre Pibid e Estágio Supervisionado, tal como ocorre nas narrativas, entretanto essa relação dependerá do modo como a Instituição de Ensino Superior define as atividades de estágio e como elaborou o projeto do Pibid.

Na análise das narrativas surgiu, também, um tema de extrema importância para a carreira docente, a valorização. Nesse aspecto, foi possível perceber que a questão da valorização não é um clamor somente dos professores em exercício, o problema mostra-se já

anterior à profissão em si, ou seja, ele surge desde a formação inicial. Muitas das narrativas relataram a não valorização e o sentimento de inferioridade por cursar uma Licenciatura diante da modalidade Bacharelado e o Pibid por sua vez, por meio das bolsas atribuídas à alunos e professores da rede básica e universidade, proporcionou uma fonte real de valorização e motivação.

É nítida nas narrativas a desvalorização do curso de Licenciatura diante do Bacharelado. Segundo elas, licenciandos eram aqueles que não possuíam capacidade intelectual para cursar o Bacharelado, o que por sua vez, não é uma realidade singular do curso. Em geral, há um “descaso ou há pouca prioridade dada aos cursos de licenciatura pelas universidades – normalmente, tratados como os “primos pobres” dos bacharelados” (RAMOS, 2013, p.94). Acredito que umas das possibilidades para que essa situação esteja diretamente relacionada ao fato de que esses cursos possuem objetivos distintos.

Mediante esta situação, as colaboradoras relataram a importância de terem sido bolsistas Pibid e o quanto isso foi fundamental para que finalizassem o curso, vivenciassem a escola e não desistissem do objetivo que almejavam: estar em sala de aula.

Por fim, este é um tema que não está desvinculado dos anteriores. A relação entre universidade e escola é algo que permeia a formação de professores de um modo geral e permite a discussão de temas como Teoria e Prática, Estágio Supervisionado, atividades de programas como o Pibid, entre outras ações. No âmbito da formação, a relação entre essas duas instituições diz muito sobre o decorrer e os resultados desse processo, sendo que, ao longo dos anos, as perspectivas sobre tal “parceria” sofreram transformações.

Ao analisar as (auto)biografias, é perceptível a relevância do papel que a escola básica desempenhou junto à formação das colaboradoras, tanto quando elas estavam inseridas via disciplina de Prática de Ensino, quanto como bolsistas Pibid. Por outro lado, chamou minha atenção o fato de as ex-bolsistas narrarem que, no início das atividades do Pibid na escola, eram chamadas de “espiãs” por colegas de profissão, ou seja, pelos professores atuantes na escola parceira, o que gerou incômodo a elas.

Frente a isso, questioneimei-me sobre o porquê das atitudes desses profissionais, uma vez que a intenção do Pibid é que a formação de professores se dê de modo a possibilitar uma integração entre Universidade e Escola Básica, sem que haja hierarquizações ou receios. Cabe à universidade investir nos cursos de Licenciatura e promover parcerias institucionais com escolas públicas e, junto a isso, é papel da escola promover movimentos de reflexão e investigação com os envolvidos. Sob essa perspectiva, a escola deve assumir o papel de agente e não mais permitir

que os professores sejam meros executores de teorias advindas da academia, mas indivíduos que pensam sobre currículo, formação, elaboram e reelaboram ações.

Nesse contexto, a parceria universidade e escola possibilita que o aluno tome ciência de que a tão discutida e debatida relação entre teoria e prática se renova mutuamente, que “os conhecimentos de como saber ensinar se renova e avança à medida que a prática, cotejada pela teoria, se revê e se inova ao mesmo tempo em que, impulsiona a teoria para as novas práticas” (SOUZA, 2012, p.56) e, por isso, entendo que o modo como os professores, alunos e pesquisadores se envolvem nessa relação é impactante no processo de formação.

CONCLUSÃO

Desse modo, entendo que esta pesquisa é significativa e apresenta resultados importantes para o momento atual da educação, ou seja, fase em que nos é oferecido diversos programas, ações, políticas e, concomitantemente a isso, vivenciamos um momento histórico marcado por protestos e clamores por valorização, condições de trabalho, respeito, entre outras coisas.

Partilho do pensamento de que devemos buscar melhores condições de trabalho e valorização da carreira que, historicamente, é desvalorizada e, por isso, entendo que um dos caminhos é pesquisar, analisar e compartilhar estudos que nos ajudam a fortalecer nossas opiniões e, principalmente, conhecer as necessidades na qual a educação, como um todo, está inserida.

Assim, discutir políticas públicas educacionais bem como Leis, projetos e programas em vigor são pontos importantes para que conheçamos o cenário no qual estamos inseridos e que, muitas vezes, por conta das multiplicidades, não nos atentamos a essas novas propostas.

De modo geral, sempre que pensamos em um trabalho, em um tema a ser pesquisado/estudado, partimos com certos pressupostos que são confirmados, modificados ou reestabelecidos ao longo da jornada. Antes de me debruçar sobre o Pibid e suas ações na formação de professores, a ideia era a de que se tratava de um Programa em que alunos de Licenciatura tinham a oportunidade de vivenciar seu futuro ambiente de trabalho, ainda no processo de formação. Além disso, os conteúdos matemáticos seriam problematizados e repensados de modo a proporcionar meios distintos de se ensinar Matemática. Frente a isso, não posso deixar de negar que minha visão de Pibid, formação de professores, políticas públicas, no início, era ingênua, sem maiores reflexões e críticas e que, com o decorrer da pesquisa aqui apresentada - mesmo que brevemente - fui passando por experiências múltiplas, amadurecendo e

pude perceber que o Programa é, de fato, um canal em que as atividades são realizadas e os temas são discutidos, favorecendo a formação dos participantes envolvidos (alunos e professores tanto universitários quanto da Educação Básica), porém, mais do que isso, é também, uma “nova” proposta que nos leva a (re)pensarmos o modelo de formação em vigor no país a mais de 50 anos.

Assim, desde 2007, o Pibid tem buscado meios de “apresentar” ao Brasil um “novo” modelo de se formar professores de modo que docentes universitários, do Ensino Básico da rede pública e licenciandos, sejam agentes do processo formativo e, juntos, são responsáveis para que ele aconteça. É possível afirmar que a escola analisada na qual o Pibid está inserido em Rio Claro deixou de ser vista, por alguns, como *lócus* de aplicação para tornar-se ambiente de pesquisa e formação.

Além disso, a pesquisa aponta que, se realmente os professores são os responsáveis pelo futuro do país, como é dito nas propagandas políticas e *slogans* de campanhas; que o governo tem ciência de que esses profissionais são desvalorizados, social e economicamente; que os cursos de Licenciatura estão desvalorizados e com altos índices de evasão, entre outros aspectos; então, o Pibid, nesses oito anos de vigência, tem buscado “atacar” alguns desses pontos. Mas, obviamente, compreendo que essas questões são problemas os quais se arrastam há mais de décadas e que não será um Programa, sozinho, a resolver isso.

O desenvolvimento do trabalho e a análise dos dados me fez refletir que o Pibid não foi pensado diferentemente dos demais programas de formação de professores. Novamente, a carência, urgência e emergência fizeram parte, a meu ver, da elaboração desse Programa. Entendo que, para seus idealizadores, o Pibid é voltado para a valorização e iniciação à docência, porém, do modo como foi implantado, nem escola Básica, nem Universidade, nem alunos, nem professores tiveram, ainda, a oportunidade de “conhecer” essa proposta com maiores detalhes para, assim, perceber aspectos, fundamentais, que o regem. O Pibid, segundo a análise realizada, não é Estágio, não é extensão das atividades da disciplina de Prática, não é avaliação de escola; é PARCERIA, UNIÃO, ou seja, um novo modo de conceber e viver a formação de professores.

Assim, para finalizar está conclusão, gostaria de refletir (e atentá-los) sobre o fato de que todo estudante de licenciatura, para se formar, precisa passar pela disciplina de estágio, mas não necessariamente, tem que ter sido bolsista Pibid, ou seja, é fundamental que tenhamos a consciência de que o Pibid é importante no processo de formação, porém devemos nos atentar ao convite e, ao mesmo tempo, “súplica” que este modelo de política educacional nos traz: é preciso desconstruir a ideia de que nos formamos, somente, pela Universidade e que a escola e os que

nela estão, são objetos de pesquisa e teste; precisamos “romper”, definitivamente, com essa estrutura de curso de Licenciatura pautada no “histórico” modelo “3+1” e não mais, somente, “mascarar” a situação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, S.N.; BRITO, M.R (Org) **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, Pará: CEJUP, p.13–36, 2011.

BOLÍVAR, A. B. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, nº1, p. 1-26, 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, nº 01, abr, p.333-346, 2011.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, nº 1, p.35–60, 2013.

LINS, R. C. A formação Pedagógica em Disciplinas de Conteúdo Matemático nas Licenciaturas em Matemática. **Revista de Educação**. PUC: Campinas, São Paulo. nº 18, jan, p.117-123, 2005.

NÓVOA, A. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, nº 350, p. 203-218, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:_____. (Orgs) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.45-59.

RAMOS, M. N. Os desafios da formação de professores. In: CRUZ, P. e MONTEIRO, L. (Orgs) **Anuário Brasileiro da Escola Básica 2013**. São Paulo, SP: Editora Moderna LTDA, p.94-95, 2013.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007.

SOUZA, L. A. A. Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. In: **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba, Paraná: PUCPR, 2012.

SOUZA, L. A.; CURY, F. G.; SILVA, H. **Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática.** In: 1º Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática. Covilhã, Portugal: APM, 2011.

ZAQUEU, A. C. M. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid) na formação de professores de matemática - perspectivas de ex-bolsistas.** 2014. 268f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), Unesp, Rio Claro.

RESIDÊNCIA NAS ESCOLAS AGRÍCOLAS DE ENSINO TÉCNICO: ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Paulo Constantino – UNESP Marília / Centro Paula Souza – pconst@bol.com.br
Antônio Carlos Ottoboni de Oliveira – Centro Paula Souza – ottoboni@hotmail.com
Marcia Regina Oliveira Poletine – Centro Paula Souza – ampoletine@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a manutenção do sistema de residência escolar para o ensino técnico agrícola no Estado de São Paulo, Brasil, a partir da experiência verificada em uma instituição pública de educação profissional, o Centro Paula Souza. No início de 2015, 6230 alunos (CETEC, 2015) estavam matriculados apenas nos cursos comumente caracterizados como agrícolas, o que demonstra a amplitude deste atendimento.

Tal modelo de residência escolar, distanciando-se dos antigos internatos agrícolas, oferece aos alunos a oportunidade de aprender de modo intensivo, durante um período de tempo específico em uma escola técnica associada ao campo, conforme descreveremos mais adiante. Neste formato, a expectativa é que os estudantes possam adquirir experiências e obter uma perspectiva mais aprofundada sobre a profissão que escolheram, que lhes ajudará nas decisões de manutenção da carreira ou no aprofundamento dos estudos, cumprindo a perspectiva politécnica e multifacetada desejada para esta modalidade de ensino, seja integrado, concomitante ou subsequente ao ensino médio brasileiro.

Se de fato tornou-se “urgente repensar a atual proposta de formação técnica bem como as atuais práticas educativas das escolas agrotécnicas” (SOBRAL, 2009, p.94), o sistema de residência nas escolas técnicas agrícolas do Centro Paula Souza pode ser uma alternativa viável para tal empreita. Ao apoiar a residência como uma iniciativa importante para a educação em tempo integral, confirma-se a constatação de que, no momento presente da escola brasileira, o tempo de permanência dos alunos na escola “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI.” (GUARÁ, 2006, p.18).

Existem estudos que tratam, por exemplo, das expectativas paternas sobre o uso de internatos, como os de Silva e Rabinovich (2007); as experiências de internato de curta duração

(RUIZ et al., 1985); o histórico do ensino técnico agrícola (SOBRAL, 2009) ou os aspectos fundamentais da educação no campo (THERRIEN E DAMASCENO, 1993). Tais obras nos serviram de referência para a construção deste artigo. Não abordaremos a residência como um espaço de internato total (GOFFMAN, 1974), por não se tratar da experiência dos alunos que ali estão. Também não nos deteremos nos elementos ou expectativas das famílias de origem para a escolha da instituição, como “ideais de vida, compensação, substituição da família, fator de crescimento ou de punição para os filhos.” (SILVA e RABINOVICH, 2007, p.70).

As considerações desta pesquisa detêm-se no desenvolvimento acadêmico possível no contexto do ensino técnico agrícola, retomando brevemente aspectos históricos desta modalidade no Brasil, para passar à reflexão sobre a residência escolar na educação profissional e o levantamento e análise das condições atuais de oferta dentro da instituição pública objeto da investigação.

2. METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO

Para esta abordagem, adotou-se uma perspectiva híbrida de pesquisa. Em um primeiro momento, configurou-se uma pesquisa documental nos moldes apresentados por Tozoni-Reis (2010), pelo fato da investigação ter como fonte primordial os documentos oficiais da instituição focada. Isto significou “que a busca de informações sobre os fenômenos investigados foi realizada nos documentos que exigiam, para a produção de conhecimentos, uma análise”. (TOZONI-REIS, 2010, p. 141). Em um segundo momento, por meio do instrumental da pesquisa de campo (TOZONI-REIS, 2010, p.142), com o uso de questionários semiestruturados, analisou-se o grupo focal de 34 escolas agrícolas, dentre as 218 escolas técnicas que compõem a instituição.

Seu desenvolvimento deu-se durante um tempo relativamente curto, entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015 para que, baseado nos documentos e na literatura disponível, se estabelecesse um conjunto de reflexões que sistematizadas e expostas no presente artigo, bem como servir aos propósitos internos de supervisão educacional e gestão de recursos das unidades da instituição.

Quanto à caracterização da instituição pesquisada, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou Centro Paula Souza, informa-se que iniciou suas atividades em 06 de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo. Atualmente

ligada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantém 218 Escolas Técnicas [Etecs] e 64 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] em funcionamento em mais de 300 municípios do Estado (CEETEPS, 2015). Somente no Ensino Médio e Técnico, em setores e eixos tecnológicos diversificados entre serviços, indústria, saúde e a produção cultural, o número de alunos matriculados ultrapassou 212 mil em diferentes habilitações no primeiro semestre de 2015, conforme informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico da instituição em sua página oficial. (CETEC, 2015).

Distribuídas por todo o Estado de São Paulo, 34 das 218 escolas técnicas são consideradas *agrícolas*. Estas unidades ofertam não somente os cursos do Eixo Tecnológico de Recursos Naturais, mas também outras habilitações ligadas aos diversos eixos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2012). No primeiro semestre de 2015, mais de 18.000 matrículas foram realizadas nestas 34 Etecs 'agrícolas', 6230 considerando-se apenas nos seguintes cursos do eixo tecnológico Técnico em Agricultura, Agroecologia, Agropecuária, Agronegócio, Cafeicultura, Florestas, Mecanização Agrícola e Zootecnia, nas modalidades integradas, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. (CETEC, 2015).

Algumas características são fundamentais para reconhecer estas 34 escolas agrícolas, tais como: possuir uma fazenda-escola, de tamanho variável; serem unidades que precisam de manutenção perene dos espaços físicos e locais de funcionamentos dos projetos produtivos, mesmo em períodos de recesso escolar; possuir máquinas, equipamentos e implementos agrícolas com finalidades de aprendizagem, que requerem o domínio de métodos e procedimentos adequados de manuseio, a fim de garantir a segurança dos alunos e professores envolvidos nas atividades pedagógicas; realizar parcerias com uma Cooperativa-Escola, empresa organizada e reconhecida sob o ponto de vista jurídico e financeiro, com fins pedagógicos; e contar com alojamentos para alunos residentes em regime integral ou parcial, oriundos de outros municípios e estados, variando atualmente de 08 até 240 residentes em algumas Etecs.

O próprio sistema de fazenda-escola “apresenta particularidades e peculiaridades que permitem pensar e desenvolver o trabalho como princípio educativo, aproximando a metodologia de ensino aos princípios da politecnicidade” (SOBRAL, 2009, p.94), fazendo com que a residência escolar seja um mecanismo adequado à proposta educacional integral almejada pela instituição. Passaremos a analisá-la no próximo momento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jesuítas, dentre outros religiosos que desembarcaram no Brasil na segunda metade do século XVI, foram os pioneiros a tratar da educação rural na então colônia portuguesa. Suas práticas normalmente baseavam-se em regimes de internato, em voga no Velho Continente, organizando núcleos escolares que ensinavam – além da doutrina – a lavrar a terra e outros pequenos ofícios. Este incipiente ensino agrícola, ministrado por ordens religiosas e padres jesuítas, era voltado principalmente aos filhos de colonos e aos povos indígenas, com o objetivo de organizar a exploração das fazendas de propriedade dos primeiros e manter uma agropecuária de sustentação básica. (SOBRAL, 2005, p. 12).

Os termos internato e residência, portanto, estão embebidos em significados construídos historicamente ao longo dos últimos séculos. A condição comum entre eles seria o residir do aluno na própria escola onde se estuda ou estagia, nos casos das abordagens mais recentes. Nos internatos particulares, por exemplo, criados para atender aos filhos das pessoas de alto poder aquisitivo, o objetivo era manter uma elite educacional e preservar seu *status quo* (PARO, 1988). Nos internatos públicos, a marca assistencialista (SOARES; TAVARES, 1999) predominou historicamente.

Conforme identificado por Pologeorgis (2012), residências escolares têm sido usadas como um rito de passagem para adolescentes e jovens. Seu conceito envolve uma abordagem que remonta à figura dos aprendizes de ofício, e se refere essencialmente ao treinamento e o aprendizado em situações práticas, oferecendo ao aluno-aprendiz a oportunidade de envolver-se em seu trabalho de modo intensivo, durante um período de tempo específico. Este aparato da residência no ensino técnico agrícola,

além de ser necessário para o funcionamento do sistema escola-fazenda, na medida em que apresenta inúmeras atividades fora do horário convencional de aulas, busca, ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno compreender o sentido de coletividade que dificilmente conseguiria em escolas com outras características. A produção agrícola realizada na escola-fazenda é, pois fruto do trabalho coletivo da cooperação. (MEC – SETEC, 2009, p.18).

Baseados nestas ideias de Pologeorgis (2012), entendeu-se que a residência nas escolas agrícolas da instituição poderia ser orientada por algumas diretrizes gerais:

- A experiência na residência escolar deve beneficiar diretamente o residente, em primeiro lugar, seguindo-se a escola e a comunidade;
- A residência enfatiza os aspectos procedimentais e de formação profissional, por isso, caracteriza-se como um ambiente educacional;

- O aluno interno não será um ‘empregado’ da instituição ou da cooperativa, mas terá a oportunidade de trabalhar sob a supervisão de uma equipe pedagógica e gestora;
- Todas as unidades escolares possuem autonomia para constituir um Conselho de Residência, de caráter deliberativo.

Constituído em 100% das 34 escolas técnicas agrícolas, o sistema de residência do Centro Paula Souza, não corresponde à “instituição total” de Goffman (1974, p. 16), pois permite a circulação livre dos alunos, residentes ou não, sem barreiras à relação social com o mundo externo, proibições à saída da unidade ou impedimentos de natureza semelhante. No primeiro semestre de 2015, as Etecs agrícolas ofereciam a residência escolar para 2418 alunos, apesar de possuírem 4380 vagas disponíveis. A taxa de ocupação estava na seguinte relação percentual:

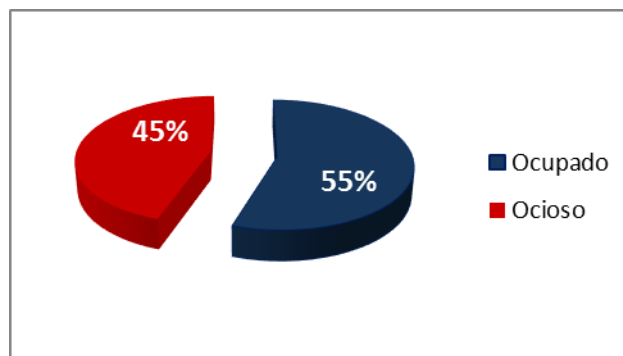


Gráfico 1: Percentual de ocupação da residência escolar do Centro Paula Souza, do total de 4380 vagas disponíveis

Ao mesmo tempo em que os custos para a manutenção são altos e o sistema é dispendioso de recursos humanos e financeiros para sua gestão adequada, seria importante estimular melhor aproveitamento das vagas disponíveis, pois apenas pouco mais da metade destas encontram-se efetivamente empregadas pelos alunos. Os próprios documentos norteadores nacionais enfatizam o caráter da residência escolar e sua função social, a ser reforçada:

Devido à predominância dessas características na sua demanda, as escolas agrícolas têm tido como peculiaridade o oferecimento de internato para grande parte de seus alunos. O internato, por conseguinte, cumpre uma função social. É útil destacar que, inicialmente esse destinava-se apenas aos meninos. (MEC – SETEC, 2009, p.18).

Atualmente, não apenas o sexo masculino pode acessar o sistema de residência em questão. Dos 2418 alunos residentes nas Etecs agrícolas no primeiro semestre de 2015, meninos e meninas têm usufruído do alojamento nas escolas, apesar de verificar-se maior presença dos primeiros, conforme o gráfico demonstra:

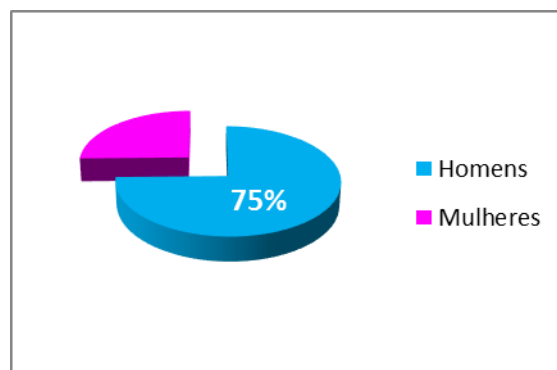


Gráfico 2: Proporção de homens e mulheres residentes nas Etecs agrícolas

As escolas estudadas constituem um conselho gestor para estes sistemas de residência. 90% destas unidades possuíam o conselho devidamente eleito e empossado já no início do semestre letivo de 2015. Estes deliberam sobre os investimentos na infraestrutura dos alojamentos, refeições, lazer e nas atividades desenvolvidas na fazenda-escola – em conjunto com os professores e gestores da cooperativa. Para tanto, espera-se que possuam um plano de investimentos e atividades organizado e publicado, conforme analisado no gráfico abaixo:

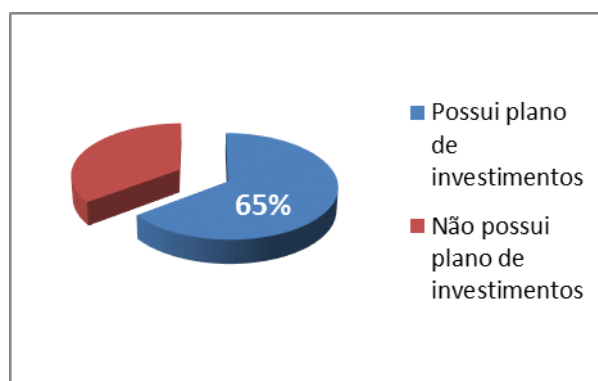


Gráfico 3: Proporção de Etecs agrícolas que possuem plano de investimentos para o sistema de residência

Este planejamento articula-se, muito especialmente, à cooperativa-escola e aos profissionais das Etecs diretamente responsáveis pela manutenção dos sistemas de residência na instituição, o Analista Técnico-Educacional, um cargo concursado; ou o professor responsável pela Orientação Educacional, por meio de projetos realizados com afastamento de parte de suas aulas regulares:

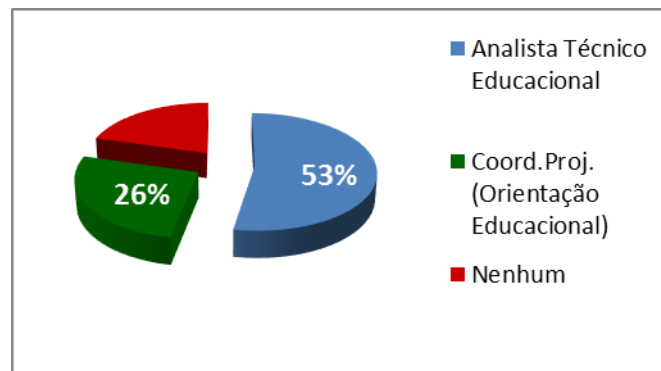


Gráfico 4: Proporção de profissionais das Etecs responsáveis pelo acompanhamento do setor de residência escolar

São estes profissionais, em 79% das escolas, que juntamente às comissões internas compostas pelos próprios alunos cooperados, procuram verificar as condições dos alojamentos, higiene, instalações e alimentação, em uma gestão compartilhada, dos quais se espera uma rotina de verificação e tomada de decisões:

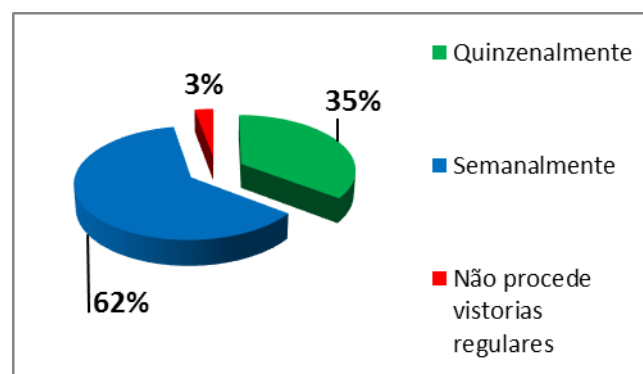


Gráfico 5: Proporção de realização de vistorias periódicas e sistematizadas na residência escolar pelos profissionais das unidades, nas 34 Etecs

A preocupação com o lazer dos alunos, nos períodos de contra turno escolar e nos finais de semana, é algo relevante para a socialização e o bem estar dos jovens, especialmente

considerando-se que muitos permanecem durante todo o ano ou semestre letivos na escola. O gráfico a seguir demonstra que a maior parte das escolas está mobilizada para este atendimento, com atividades planejadas:

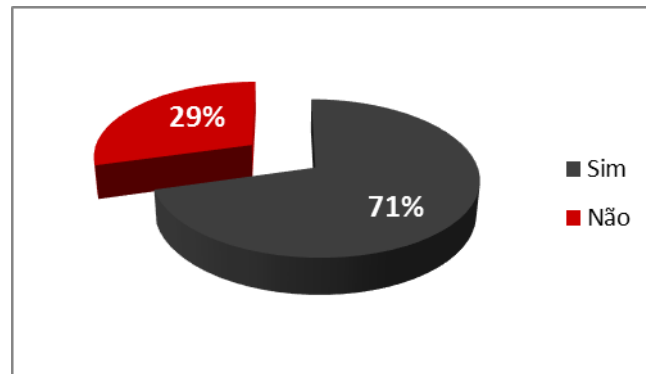


Gráfico 6: Proporção de Etecs que possuem atividades de lazer sistematizadas para os momentos ociosos dos alunos e finais de semana

Mesmo nas escolas onde as atividades de lazer não estão organizadas, elas dispõem mais de um recurso aos seus alunos, como campos de futebol, quadra poliesportiva, rede de internet, salas de televisão e jogos, academias, laboratórios de informática com acesso franqueado, anfiteatros e cozinha comunitária. Outras Etecs se organizam para promover aulas de música, capoeira, atividades culturais e esportivas.

A presente pesquisa levantou outros dados que vão desde o perfil dos residentes às condições de uso de internet nas escolas, passando pela higienização dos quartos e banheiros, condições das refeições e do transporte escolar, acessibilidade, uso e compartilhamento dos espaços nos alojamentos. Por questão de escopo do presente texto, tais informações não serão debatidas no momento, entretanto, prestam-se ao uso da Administração Central das escolas técnicas do Centro Paula Souza, para fins de gestão dos recursos e aperfeiçoamento das atividades no sistema de residência escolar das Etecs.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados no entendimento dos autores ante os documentos estudados, no levantamento em campo e nas experiências obtidas em anos de trabalho junto às escolas agrícolas, em

diferentes funções desempenhadas como direção de escola, gestão de projetos e supervisão educacional, entendemos que a residência no ensino técnico agrícola contribui para que os estudos acadêmicos ganhem relevância no mundo do trabalho, permitindo que os alunos envolvam-se em atividades pedagógicas e produtivas de acordo com o seu nível de conhecimento, em cada etapa formativa prevista nos planos de curso da instituição. Conforme lembrado por Pologeorgis (2012), os alunos residentes ainda podem ter uma vantagem sobre outros trabalhadores ao encaminharem-se ao mercado, pois em sua trajetória escolar contaram com a possibilidade de adquirir habilidades, conhecimentos e atitudes específicos durante seu período de residência, como o profissionalismo, a aplicação de diferentes estilos de liderança e a implantação de variados meios de planejamento e execução do trabalho no campo propriamente dito.

Consideramos que estes alunos residentes também ganham oportunidades de estabelecer contatos com outras pessoas de sua área, o que pode facilitar sua inserção no mercado de trabalho ou a transição de uma área à outra dentro de sua formação. Aumentar a empregabilidade e obter uma formação profissional sólida está entre os objetivos desejáveis desta modalidade de ensino.

Em um momento onde as escolas agrícolas apresentam 72% do seu alunado ligado originalmente à cidade, e não ao setor rural, o fator residência é considerável como elemento para o envolvimento discente nas atividades de campo. Levar o estudante “a viver a realidade da zona rural” (RUIZ et al, 1985, p.566) por meio da residência torna-se muito importante neste contexto.

Outro resultado almejado pela proposta é afastar definitivamente do ensino técnico agrícola a forte marca discriminatória que, apesar das mudanças socioeconômicas pelas quais o Brasil passou nos últimos anos, ele ainda carrega: por ser oferecido em escolas localizadas na zona rural, e por muitas delas oferecerem as residências anteriormente reconhecidas como ‘internatos’, a sociedade por vezes identifica tais escolas como marcadamente assistencialistas e com um caráter direcionado aos “desfavorecidos economicamente.” (SOARES; TAVARES, 1999, p. 22-23).

Finalmente, partindo destas reflexões, avaliar e visitar as políticas públicas educacionais, ampliando e fomentando o atendimento da educação profissional no Estado de São Paulo, é outra perspectiva que esta pesquisa espera contemplar, considerando-se que existem vagas ociosas nos sistemas de residência das Etecs e um contingente de alunos que poderiam usufruir destas, ampliando o número de matrículas no ensino médio e técnico público paulista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento final de grupo de trabalho. Brasília: MEC / SETEC, 2009.

CETEC. **Banco de dados do Ensino Técnico no Centro Paula Souza**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

POLOGEORGIS, N. **The effect of unpaid internships on the work force and the economy**. Disponível em: <<http://www.investopedia.com/articles/economics/12/impact-of-unpaid-internships.asp>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2015.

RUIZ, T. et al. O internato rural do curso de graduação em nutrição da Universidade Federal de Viçosa, Brasil. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n. 19, p. 566-599, 1985.

SILVA, D. N.; RABINOVICH, E. P. Expectativas parentais: o internato como contexto de desenvolvimento. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, 17(3), p. 60-71, 2007.

SOARES, A. M. D.; TAVARES, M. G. Formação profissional em ciências agrárias: as transformações no ensino e seus impactos no ensino superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, São Paulo, v. 1, n. 17, jan./jun, p. 18-29, 1999.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.2, n. 2, p. 78-96, Brasília: MEC / SETEC, 2009.

TERRIEN, J; DAMASCENO, M. (orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.111-147.

A FORMAÇÃO DOCENTE : REFLETIR A TEORIA E TRANSFORMAR A PRÁTICA NAS DIMENSÕES DO PROJETO PIBID

Desiré Luciane Dominschek - UNICAMP/UNINTER - desiredominschek@hotmail.com

Ligia Lobo de Assis - UNINTER – ligia.a@uninter.com

CAPES/PIBID

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do projeto institucional da UNINTER se orienta na consecução dos objetivos do Pibid edital 061/2013, contribuindo com o propósito da elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Bem como, oportuniza aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter qualitativo e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Nesse sentido o projeto institucional do PIBID UNINTER tem como foco a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de educação básica, e o foco primordial do desenvolvimento de nosso projeto são as nas escolas de formação docente em nível médio, localizadas em Curitiba-Paraná. Nessa perspectiva, a pesquisa é compreendida como inerente ao processo reflexivo da docência no contexto contemporâneo. A ação docente viabiliza o desenvolvimento e aperfeiçoamento de atitude permanentemente reflexiva e indagativa, entre a relação teoria e prática.

As ações previstas no presente projeto emergem da preocupação em atender aos princípios da formação docente, considerando a pesquisa da prática docente como princípio pedagógico, a articulação teoria e prática, a articulação entre as áreas do conhecimento, a responsabilidade social e a integração curricular indispensáveis à formação inicial dos futuros professores.

Para isso, as diretrizes desse projeto e dos subprojetos consideram os seguintes aspectos:

- a) A formação inicial dos futuros professores, como espaço/tempo para incentivar a formação e permanência no magistério, por ser o foco inicial das ações a serem desenvolvidas para que resistam à negatividade e desvalorização em que a profissão está envolvida.
- b) O *lócus* de formação dos futuros professores é a universidade e a escola pública, mas nossa instituição é privada, portanto ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, pretende-se realizar um trabalho que atenda as propostas de cada escola, de cada área do conhecimento/disciplina, em consonância com as políticas educacionais que norteiam as propostas desenvolvidas pelas escolas.
- e) A necessidade de integração teoria e prática, de modo que os futuros professores possam aprender a ensinar por meio de um processo em que conhecimento prático e conhecimento teórico integrem-se no currículo pleno do processo de formação.
- f) Necessidade que os futuros professores aprendam a observar a atividade docente para formular questões de pesquisa, selecionar procedimentos e instrumentos de pesquisa, sistematizar os dados coletados, refletir sobre eles à luz da teoria e a partir dessa análise, compreender as situações vivenciadas.
- g) Aprimorar a Comunicação oral, prioritariamente desenvolvida na convivência com a comunidade escolar e acadêmica, com participação ativa em atividades de classe, reuniões pedagógicas e demais eventos. Além disso, o aluno deverá participar dos fóruns de socialização dos resultados do programa, apresentando as atividades desenvolvidas, análises e resultados esperados ou obtidos. É importante que o licenciando se habitue a trabalhar com a pluralidade de interpretações e posicionamentos, desenvolvendo a capacidade de usufruir, promover e facilitar a diálogo democrático sobre as questões da Educação no ambiente da escola.

A pesquisa iniciou-se em março de 2014, e se desenvolveu com a intencionalidade de investigar, a forma que está sendo realizada a formação docente em nível médio.

O professor na atualidade sente-se desvalorizado e não tem apoio da sociedade, tem sobrecarga de trabalho, assume funções que não estão relacionadas com o ato de ensinar, nossa proposta de trabalho é pensar a formação docente a partir destas inferências.(FACCI,2004 p 23)

Pesquisar de forma aprofundada esse tipo de relações contribuiria para compreender melhor a nossa realidade educacional. Utilizamos a pesquisa de campo, de modo a observar a

prática da sala de aula e o cotidiano empírico do espaço escolar, estamos também analisando os documentos escolares – Projeto Político Pedagógico, Currículo e Regimento Escolar e documentos históricos das instituições pesquisadas. Como resultados a pesquisa que consta em andamento busca pesquisar e debater os referenciais teóricos contemporâneos que tratam da formação de docentes em nível médio para fundamentar teoricamente suas análises sobre o contexto escolar em que está atuando, sobre os documentos do curso e as demais informações referentes à inserção profissional do aluno do curso normal. A pesquisa se embasa epistemologicamente pelo referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa de campo e documental, atividade realizada a partir de grupos de trabalho na análise documental e atividades de campo:

Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta; contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, exploração, levantamento de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2007, p.124)

2. METODOLOGIA

Refletir a teoria e transformar a prática nas dimensões do Projeto PIBID

Este projeto de pesquisa é um programa financiado pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e firmado entre a IES e o PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência , uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por instituições de educação superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e um professor da escola.

Segundo Kuenzer, se referindo à formação de professores (2011)

(...) além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e

produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. Ou, como afirma Meszáros (2008), retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas... A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978). (p.625)

No caso dos professores, para iniciarmos essa discussão, compartilhamos da ideia de Giroux (1997), de que os mesmos reconheçam a sua história de lutas e de resistência, e voltem a se politizar no interior e exterior da escola, tornando a elucidar o seu papel de educadores e intelectuais, transformando a natureza fundamental das condições em que trabalham, devendo ser capazes de moldar a organização do cotidiano nas escolas e mais especificamente, “a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder.” (p. 29).

Nesta perspectiva é importante lembrarmos da participação social feminina no período colonial,

(...) havia clara igualdade de participação na vida da sociedade por parte de todos os seus membros, não havendo outras formas de diferenciação senão aquela decorrente da divisão sexual do trabalho. Mas esta, efetivamente, colocava as mulheres em desvantagem. (SAVIANI, 2008, p.37)

Trabalharemos, ao longo desta pesquisa, a figura feminina, mais especificamente como ela foi tratada e formada ao longo dos séculos no Brasil. Explanaremos considerações de cunho profissional e social e, então, compreenderemos melhor a configuração deste gênero, no século XXI, na educação em seu exercício docente.

Observamos que, embora a mulher tenha uma participação mais significativa no curso de Pedagogia, bem como na atuação profissional atinente à área, temas relacionados ao seu ingresso histórico enquanto educadora, bem como às barreiras que precisou ultrapassar para tanto, ainda são pouco abordados na literatura. Isso é possível explicar, em partes, pela forte influência cultural e social historicamente exercida pela Igreja Católica. Sobre isso, Bencostta (2001) esclarece que:

(...) dentro e fora do lar, caberia à mulher exercer uma influência benéfica que contribuiria para a moralização da sociedade. Ela não seria apenas a eterna educadora dos filhos, mas se tornaria responsável pela restauração da paz social, cumprindo o papel de *acalmar os ânimos dos homens*, intoxicados pela excitação da guerra. (p.121)

Em pleno século XXI ainda é comum evidenciarmos na fala de muitos, mesmo que de forma subjetiva, que a mulher que escolheu exercer o magistério como profissão, o fez por vocação. No entanto, esquece-se que, como qualquer outra profissão, o que move muitas pessoas é um ideal e/ou um desejo, pelo qual se luta arduamente para realizar. E por qual motivo, para ser professor, seria diferente?

Para Louro (2012) :

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (p.446-447)

E como menciona Almeida (1998) acerca do processo de feminização do magistério:

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento de escolaridade obrigatória, dado que as mulheres – que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei de 5 de outubro de 1827 –, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese. (p.65)

O projeto situa-se no Paraná em Curitiba. A Região Metropolitana de Curitiba e, constituída por 33 municípios cujas condições são bastante diversas, especialmente no que tange ao financiamento das políticas sociais.

Este projeto PIBID/UNINTER PEDAGOGIA visa à inserção dos bolsistas (alunos) nas escolas participantes do programa, estimulando as políticas públicas e educacionais na garantia da qualidade da educação na formação docente.

O projeto se vincula ao primeiro edital da Capes (061/2013), para a iniciativa privada na participação do PIBID, (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

A atuação do projeto é em escolas públicas Estaduais, em Curitiba, e o projeto atua com escolas que ofertam o curso de Formação de docentes em nível médio (antigo magistério).

No momento temos três escolas em Curitiba que ofertam o ensino médio para a formação docente: **Escola Estadual Benedito Cordeiro, Escola Estadual Paulo Leminski e o Tradicional Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto.**

O PIBID pedagogia Uninter está sendo realizado com dois grupos de pesquisa, um composto por alunos bolsistas do PROUNI da modalidade EAD e a outro composto por alunos bolsistas PROUNI da modalidade presencial, e também por alunos voluntários.

Para fazer parte deste programa os alunos passaram por uma seleção seguindo alguns critérios: Estar regularmente matriculado no curso de licenciatura correspondente ao projeto; Estar em dia com suas obrigações eleitorais; Ter sido selecionado por chamada pública da IES; entre outros requisitos, conta com um grupo de professores que seriam; Professora Coordenadora Institucional, Supervisoras do campo e de área, que também recebem bolsas. O objeto de estudo são as Escolas normais (magistério), hoje curso de Formação de docentes. A metodologia utilizada para a pesquisa são grupos de trabalho que se inserem em cada escola.

Os grupos de trabalho estão assim organizados: Gestão e documentação escolar que é o grupo de trabalho 1, História das instituições escolares que é o grupo de trabalho 2 , e o terceiro GT é o de Observação e prática docente.

O aluno participante tem plena integração a todos os espaços pedagógicos, como as salas de aula, coordenação de ensino, bibliotecas, laboratórios, etc. que contribuam para a formação dos alunos do Curso Normal em Nível Médio. Esta integração terá por objetivo:

- a. Permitir e estudo do contexto educacional;
- b. Participar das atividades de planejamento e discussão do projeto pedagógico do curso;
- c. Acompanhar e analisar o processo ensino-aprendizagem, no que se refere a conteúdos e metodologias utilizadas pelos professores supervisores;
- d. Contribuir para a elaboração de ações e de estratégias didáticas pedagógicas e de avaliação, em colaboração com o professor supervisor e com o coordenador da área do subprojeto, privilegiando o trabalho coletivo e interdisciplinar, sempre que couber.
- e. Utilizar os referenciais teóricos contemporâneos no processo de investigação e análise do contexto escolar e suas especificidades, com o intuito de colaborar com a reflexão sobre esta escola, aliando a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica à articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos, utilizando também o apoio técnico-científico que a instituição formadora pode oferecer.

Para salientarmos este importante programa, enquanto política pública , destacamos a fala de Saviani (2008), afirmando que a visão que marcou a década de 1970 até o momento da transição democrática foi a crítico-reprodutivista, constituindo em armas teóricas utilizadas para discutir as políticas educacionais durante o regime militar, que era uma política pautada no ajustamento da escola como meio de controle da sociedade. Segundo o autor uma particularidade da década de 1980, foi precisamente a busca de teorias que construíssem uma pedagogia contra-hegemonica, organizando e mobilizando o campo educacional para a reorientação das práticas

educativas. Foi um período marcado por amplos debates e discussões, permeado pelo processo de redemocratização.

No caso dos professores, Freitas (2002) avalia que a luta iniciada no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, no quadro de movimento mais geral de democratização da sociedade, trouxe o debate para a educação na forma de olhar a escola e do trabalho pedagógico. Nesse contexto é criada a ANPED, a ANDES, CEDES e outras associações destinadas a congregar educadores, aglutinando professores de diferentes níveis de ensino e pesquisadores das diversas áreas para juntos pensarem a educação e formular políticas públicas destinadas a esse fim (NEVES, 2002), assim como foi significativa a ampliação da produção científica-acadêmica, com a criação de revistas de educação e editoras especializadas na área que criaram coleções de educação e gerou um avanço no processo de organização e aumento de produção (SAVIANI, 2008).

O processo de abertura democrática, a organização e mobilização dos educadores, tal como as conferências brasileiras de educação, produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação e incremento das ideias pedagógicas propiciando novos veículos de informação e debates, marcaram o período da década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas contra hegemônicas ao Estado, porém é importante enfatizar que a transição democrática é marcada pela ambiguidade e heterogeneidade de produção considerando que as propostas perpassavam desde ideais de esquerda a ideais liberais, que defendiam o tipo de escola a ser pensada e os métodos de ensino mais adequados para a mesma, etc (SAVIANI, 2008, p.421).

No caso dos cursos profissionalizantes é importante destacar as análises de Almeida (2004),

a história do curso de formação de professores é marcada pelas constantes alterações no seu processo de constituição e com a edição da Lei de reforma para o ensino de 1.º e 2.º graus, Lei 5692 de 1.971, outra modificação e redefinição é feita. A mudança proposta por esta lei extingue a formação de professores regentes de nível ginasial e transforma a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em uma habilitação profissional, entre outras, e chamada: Habilitação Magistério. (p.34)

Almeida (2004) citando CUNHA (2000) sobre o significado político da profissionalização do 2.º grau, relaciona que podem ser destacados da análise do processo de definição da determinação compulsória da profissionalização do ensino de 2.º grau dois fatores fundamentais: a necessidade de conter a procura pelo acesso ao nível superior de ensino, além da necessidade

da formação da mão-de-obra técnica especializada em função dos novos campos de trabalho que vinham se apresentando na economia brasileira.

No contexto desses embates teóricos chegamos à década de 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais, já pensadas em termos mundiais desde a década de 1930 com Friedrich Hayek, mas desenvolvida a partir da década de 1970 pela dupla Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (EUA), chegando ao Brasil de forma mais perversa, de fato na década de 1990. Nesse período surgem debates e reformas educacionais culminando em projetos e programas tais como: Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais para educação infantil, básica e superior, de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB, Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM, FUNDEF, FUNDEB, atrelando a educação com o capital na tentativa de superar as crises e gerar números para o Banco Mundial e FMI.

A avaliação passa a ser a medida das políticas educacionais e a ideia de consenso e não mais de confronto vai ganhando terreno nas políticas sociais e educacionais construídas sobre o plano ideológico do neoliberalismo na lógica do mercado calcada no desenvolvimento do capital externo. Neves (2002), elucida que foi a partir do governo Collor, que o Estado depois de esgotadas as propostas de caráter liberal socialista, transformou a educação em instrumento compensatório de indigência social, e órgãos como o CONSED, por exemplo, foram gradativamente se distanciando da proposta educacional democrática anunciada pelo projeto educacional defendido na década de 1980, vindo, portanto, suas forças serem “exauridas em meio a hegemonia do projeto neoliberal da sociedade” (NEVES, 2002, p.115).

E foi assim com a criação do Relatório Delors (1996), no final da década de 1990, que o desmantelamento educacional, foi cada vez mais evidenciando o sucateamento da educação com um currículo pragmático e tecnicista, na lógica da meritocracia, individualista e a associação clara com o Banco Mundial, uma vez que o mesmo foi inspirado neste e passou a traçar as diretrizes da formação humana.

Dedicando o capítulo sete para focar nos professores, esse relatório, destaca a importância do professor enquanto agente de mudança, defendendo que a profissão docente “é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar e desempenham um papel muito influente em vários domínios” (DELORS, 1996, p.156). Porém, apesar do discurso imbuído, esse relatório contribuiu de maneira significativa para o desmonte do magistério, a fim de destruir o conjunto de resistência por parte do professorado, apostando em uma formação mais técnica, dissociada do político, pautada na lógica do mercado,

da globalização, na ideia dos consensos, em detrimento a uma formação mais crítica e política defendida na década de 1980.

Chamando o professor a trabalhar junto com a família do aluno, trazendo o caso das Filipinas como modelo, e também de participar de outras atividades da escola a fim de se manter ocupado.

O relatório é bastante expressivo e sutil na sua posição, e devemos observar as entrelinhas e as medidas que foram e são tomadas a partir de então, tendo na avaliação um dos pontos de controle e fomentador do consenso a fim de estabelecer o diálogo e coibir o confronto:

os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, *a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade*. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escola etc (DELORS, 1996, p.165).

Todas as reformas educacionais que vemos culminar a partir do século XXI, foram inspiradas nesse relatório, que “endossa as recomendações para a formação docente em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 , p.70).

No Paraná é importante destacar, os estudos realizados por BREMER (1992) indicam que o período de abertura democrática resultou em políticas educacionais desenvolvidas nas gestões dos Governadores José Richa (1983/1986) e Álvaro Dias (1987/1990) que podem então ser entendidas como expressão dos princípios de participação, autonomia e descentralização enunciados nas plataformas políticas dos partidos de oposição.

Destas políticas irá resultar a estruturação do Curso de Magistério que sofrerá o seu desmonte posteriormente, na década de 90 quando assume o governo do Paraná o Governador Jaime Lerner. (ALMEIDA, 2004)

Desta forma, para subsidiar o entendimento do significado que este desmonte pode ter para o processo de formação do professor, consideramos necessário apresentar os fatos deste período, por meio dos estudos de BREMER (1992), de forma um pouco mais detalhada do que os momentos anteriores. Assim, BREMER (1992)

inicia seu trabalho destacando que documento de Políticas da SEED/PR, elaborado para socializar as políticas educacionais da gestão 1983/1987 apresentava como pontos fundamentais que expressavam estes princípios a compreensão da educação como ato político, a preocupação com a qualidade do ensino, a definição da participação como estratégia democrática e a valorização docente. (ALMEIDA,2004,p.47)

A perspectiva do desenvolvimento e implementação do projeto Institucional PIBID, em uma instituição privada também possibilita aos alunos bolsistas a inserção em seu campo de trabalho com um olhar crítico sobre o quadro geral da educação brasileira, o objetivo é buscar e implementar uma educação verdadeiramente de qualidade. Para, dessa forma, efetivar no concreto uma educação para além do capital, conforme anunciou István Mészáros (2008).

Estamos em fase inicial da pesquisa, e neste momento a contextualização histórica a análise dos períodos educacionais em que foram fomentadas decisões e debates sobre a formação de professores nos é muito caro. Neste sentido, tentamos explicar um pouco de nosso olhar sobre as políticas educacionais e a formação de professores ao longo das perspectivas vinculados ao nosso projeto de pesquisa relacionado ao PIBID que se realiza nos cursos de formação de professores em nível médio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações do projeto implicam compreender a expectativa de formação e de inserção profissional dos alunos do curso de formação docente, tendo em vista que a docência nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido, inclusive por determinação da LDB 9394/96, atribuída preferencialmente aos professores formados no ensino superior. Desse modo, cabe nos (coordenadores do projeto e licenciandos em pedagogia) identificar a atuação vislumbrada por aqueles que buscam este tipo de formação em nível médio.

Podemos descrever como impactos diretos as seguintes ações realizadas no projeto:

- a) Aumento no número de alunos interessados pelos cursos de licenciaturas, principalmente pelo curso de pedagogia.
- b) Estreitamento das relações da Universidade e escolas públicas, oportunizando a participação dos professores das escolas básicas na formação dos licenciandos.
- c) Formação de licenciandos em Pedagogia na modalidade presencial e na modalidade a distância com sensibilidade para organizar e executar projetos de qualidade, interdisciplinares e

multiculturais no espaço escolar.

d) Ampliação de ações e de experiências que promovam a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da UNINTER a partir da realidade da prática docente e do cotidiano das escolas.

e) Contribuição para a avaliação *in loco* das políticas educacionais para a educação pública (material didático, estrutura curricular etc.).

f) Apoio as ações dos professores e dos dirigentes escolares voltadas para a diversificação e a melhoria do material didático e das práticas pedagógicas.

g) Organização de canais de comunicação (eventos, participação em eventos científicos da área etc.) destinados à divulgação e ao apoio às experiências desenvolvidas nas escolas e nas licenciaturas.

h) Promoção e valorização da docência como profissão e de inserção social pelo incentivo à permanência dos bolsistas na carreira docente após o término dos cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva do desenvolvimento e implementação do projeto Institucional PIBID, em uma instituição privada possibilita aos alunos bolsistas a inserção em seu campo de trabalho com um olhar crítico sobre o quadro geral da educação brasileira, o objetivo é buscar e implementar uma educação verdadeiramente de qualidade. Para, dessa forma, efetivar no concreto uma educação para além do capital, conforme anunciou István Mészáros (2008).

Além da compreensão do papel da mulher no magistério, e no interior das escolas principalmente no que se refere a formação em nível médio precisamos nos atentar ao nosso quadro histórico, de como se articulam as políticas educacionais historicamente.

O problema de pesquisa desta pesquisa está voltado a compreender a expectativa de formação e de inserção profissional deste aluno, tendo em vista que a docência nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido, inclusive por determinação da LDB 9394/96, atribuída preferencialmente aos professores formados no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara. **Políticas de cessação do curso de magistério no Estado do Paraná**

: **das razões alegadas às que podem ser aventadas.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2004

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres educação:** paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BENCOSTTA, Marcus L. A. Mulher virtuosa, quem a achará? O discurso da Igreja acerca da educação feminina e o IV congresso interamericano de educação católica (1951). **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, jul./dez. 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Relatório Delors). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

FACCI, Marilda Gonçalves. **Valorizando ou esvaziamento do trabalho do professor.** Autores e Associados, Campinas, 2004.

FREITAS, Helena de Costa. Formação de professores no Brasil 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Mundo do trabalho.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira [1978]. **História da Educação no Brasil**. 36 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2007. vol. 28, n. 99, p. 542-557. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2011.

_____. **História, Instituições escolares e gestores educacionais**. Revista Histedbr on-line, 2006.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos : a dialética entre perguntas e respostas**, Chapecó: Argos, 2013

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim Severino; **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. São Paulo, Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUENZER, Acácia. **Formação de professores para o ensino médio : velhos problemas, novos desafios**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011 .Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANÁLISE DO AMBIENTE E DE REGISTROS DE ACIDENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Regina Gimenez-Paschoal– UNESP/MARÍLIA – sandragp@marilia.unesp.br

Flávia Arantes Taparo - UNESP/MARÍLIA – flavia-arantes@hotmail.com

Bruna Vilas Bôas – UNESP/MARÍLIA – bru_vb@yahoo.com.br

Bruna da Costa Scota - UNESP/MARÍLIA – bru.scota@hotmail.com

Fabiana Veronez Martelato Gimenez - UNESP/MARÍLIA – fabiveronez@hotmail.com

CNPq, PROEX-UNESP, Fundo de Auxílio à Pesquisa da
FFC-UNESP-Marília

1. INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Saúde, os acidentes são considerados eventos não intencionais, ocorridos em âmbito doméstico, escolar, de trabalho, lazer ou trânsito, que ocasionam lesões físicas e/ou emocionais nos indivíduos (BRASIL, 2005).

Os acidentes infantis são eventos bastante presentes no desenvolvimento infantil. Estima-se que, por ano, 160 mil crianças e adolescentes morrem ou são vítimas de acidentes no Brasil (AMARAL, 2008).

Crianças, desde o início de seu desenvolvimento, são expostas a diversas situações ambientais e comportamentais que favorecem a ocorrência de acidentes. Segundo Maciel (1990), na infância, as crianças exploram todo o ambiente à sua volta e os objetos que a rodeiam e, por isso, estão em situação de maior exposição aos riscos de acidentes. Quando inserida na Educação Infantil, a criança passa a conhecer um ambiente diferente do que está habituada, com cômodos e mobiliários em diferente disposição e organização. Assim, para que a escola ofereça condições saudáveis e seguras de utilização, precisa haver adequação no ambiente físico, nas atividades, na rotina e nos recursos materiais e pessoais dispostos para as crianças em diferentes faixas etárias (LORDELO, 2002).

O Ministério da Saúde (2002) considera que o ambiente escolar é local propício para a realização de atividades preventivas e de conscientização, devido ao longo período que as crianças passam nele. Considera-se que o tempo na escola se transforma em oportunidade para

serem trabalhadas questões de promoção e prevenção de doenças, bem como fortalecimento dos fatores de proteção para as crianças.

Em consonância com as prescrições do Ministério da Educação e da Saúde, Oliveira (2003) indicou ser a escola um local privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para a prevenção dos acidentes infantis e promoção de segurança (OLIVEIRA, 2003).

A escola, ao endossar trabalho com a promoção da saúde e segurança pode ir “ultrapassando a sua função acadêmica e passando a agregar a socialização, formação do caráter, comportamento e cidadania” (LIBERAL et al, 2005, p.157). Neste sentido:

As escolas são espaços favoráveis para a promoção da saúde e também dos conceitos de segurança, ambos inter-relacionados. O momento da formação da cultura, comportamentos e atitudes envolve a unidade escolar, onde devem ser constantemente abordados temas relativos à saúde e à segurança. Segurança no espaço escolar é indissociável da educação e da promoção da saúde (LIBERAL et. al., 2005, p.157).

Assim, conhecer peculiaridades da realidade do ambiente escolar e do que ocorre em seu cotidiano pode fornecer subsídios para ações educativas voltadas para a prevenção de acidentes e promoção da segurança, o que pode aumentar a proteção de todos os que convivem na escola.

O Ministério da Educação também inclui a segurança como um dos indicadores da qualidade da educação infantil, sinalizando que as práticas escolares precisam assegurar a prevenção dos acidentes com as crianças e que a responsabilidade da escola com este aspecto é muito grande (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo identificar aspectos de risco e de segurança para a ocorrência de acidentes infantis no ambiente escolar e as ocorrências acidentais na escola.

2. METODOLOGIA

O projeto de pesquisa maior do qual este trabalho faz parte foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, sendo aprovado por meio do protocolo número 0597/2012.

Ambiente

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Educação Infantil de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 220 mil habitantes.

Materiais e procedimentos

Como materiais, foram utilizados filmadora, roteiro de análise de registros e roteiro de filmagens. As filmagens foram realizadas em dias e horários previamente agendados com a direção da escola, em momentos em que as crianças não estivessem presentes no ambiente escolar, para garantir sua privacidade. As filmagens foram posteriormente analisadas com base em um roteiro de filmagens previamente elaborado, a fim de identificar situações de risco ou segurança para a ocorrência de acidentes. Também foi feita a transcrição e análise dos registros do livro de ocorrências de acidentes da escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na área externa da escola foram observados aspectos de risco, como a presença de árvores altas com possibilidade de serem utilizadas para brincadeiras e a existência de alambrado com a possibilidade de ser escalado. Como aspectos de segurança verificou-se que não apresentava área de barranco, muro de tijolo com a possibilidade de ser escalado e extintor de incêndio acessível e pronto para o uso.

No banheiro, os aspectos que apresentavam riscos eram decorrentes do piso ser liso, não apresentar revestimento antiderrapante, apresentar em pequenas áreas o chão molhado e não apresentar tapete antiderrapante. Os aspectos de segurança foram: o piso não apresentava buracos, o reboco da parede não estava se soltando e não foram encontrados nos banheiros tapetes escorregadios ou com pontas reviradas.

No berçário, como aspectos de risco foram encontradas a presença de piso liso, sem revestimento antiderrapante e o piso encerado. Como aspecto de segurança verificou-se que o piso não apresentava parte solta, buraco, não era de taco empenado e não estava molhado; o berço não apresentava partes soltas e quebradas, estava sem pontas e lascas e as grades eram altas, não havendo possibilidade de se transpor, entretanto, as grades dos berços apresentavam

grande distância entre elas; em alguns casos, os travesseiros dos berços eram altos e fofos; haviam tomadas elétricas desprotegidas e tomadas elétricas ao alcance das crianças. Como aspectos de segurança, o berçário não apresentava tapete escorregadio ou com pontas e o reboco da parede não estava se soltando.

Os dados aqui encontrados corroboram com os estudos de Scotá (2012), no qual buscou investigar aspectos do contexto de berçários, elaborar ação educativa voltada para a prevenção de acidentes e a promoção da segurança das crianças. A autora também realizou filmagens dos ambientes escolares e a observação dos diversos ambientes da escola permitiu a identificação de itens de risco para a ocorrência de acidentes infantis, como tomadas sem protetores, brinquedos com peças pequenas, travesseiros fofos, altos e sem furos, entre outros.

No playground aberto, como aspectos de segurança, o piso não apresentava buraco, era de terra e não haviam partes cimentadas próximas aos brinquedos, bem como não havia também brinquedos com partes soltas, equipamentos de escalar ou escorregar sobre o cimento, não apresentava plantas com folha e/ou fruto venenoso acessível às crianças. Não constando banco no playground aberto, os itens não continham riscos como: banco instável com pés desnivelados, banco com lascas, e banco com parafuso ou prego solto. Como aspectos de risco que podem levar a acidentes, haviam brinquedos apresentando partes pontiagudas e enferrujadas e também árvores altas com possibilidade das crianças brincarem tentando escalar e se expondo a riscos de quedas.

No playground coberto, os aspectos de segurança observados foram que o piso não apresentava buraco, nem brinquedos com partes soltas, pontiagudas ou enferrujadas e não apresentava bancos. Os fatores de risco apresentados foram: partes cimentadas próximas aos brinquedos (equipamentos de escorregar e escalar sobre o cimento) e plantas com folhas e/ou fruto venenoso acessível à criança.

A sala de aula expunha aspectos de risco como piso liso sem revestimento antiderrapante e encerado, tomadas elétricas ao alcance das crianças e sem proteção. Como aspectos de proteção, o piso não apresentava partes soltas, buracos ou tacos empenados, tapete enrugado ou se soltando. As cadeiras estavam em boas condições, não constando cadeiras com assentos ou pés desnivelados ou com partes pontiagudas e superfície se deslocando. Os brinquedos não se apresentavam quebrados, com partes pontiagudas ou superfícies cortantes, não havia brinquedo com peças pequenas ou soltas.

Em relação à falta de protetores em tomadas elétricas que estão ao alcance de crianças, Dalaneze (1996) afirmou que as lesões ocasionadas por corrente elétrica são altamente

mutiladoras e ocasionam, no organismo, lesões graves, devido ao grau de necrose e destruição que causam aos tecidos. Ainda segundo a autora, tais lesões apresentam alto índice de mortalidade, sendo frequentes as mutilações, principalmente na extremidade de membros superiores e inferiores.

Observou-se por meio das filmagens que na escola há vários aspectos de risco que não estão presentes, trazendo maior segurança, mas há alguns riscos para acidentes, sobretudo nas áreas externas, como as árvores altas. Nas áreas internas, os riscos são decorrentes, principalmente, do piso liso, sem revestimento antiderrapante e estar encerado.

Quanto aos registros de acidentes, percebeu-se que dentre 31 registros analisados, 61,6% dos relatos retratavam situações em que a criança sofreu um acidente de quedas. Dentre os acidentes mencionados, 51,6% ocorreram na escola e 9,7% ocorreram em casa.

Dentre os acidentes infantis, as quedas acidentais representam o principal motivo de internação hospitalar em todas as faixas etárias de crianças e jovens de até 19 anos, com 73,01% das internações por causas externas (BRASIL, 2005).

Os dados aqui encontrados corroboram, portanto, com a literatura, a qual aponta os acidentes de quedas como os mais frequentes entre os escolares.

Outro dado relevante encontrado no presente estudo refere-se à ocorrência de acidentes escolares.

Segundo Sena, Ricas e Viana (2008), dos acidentes com crianças em idade escolar, 10 a 25% ocorrem na escola ou em seu entorno, sendo que no Brasil, de 6 a 13% dos acidentes em crianças nesta faixa etária, ocorrem em instituições de ensino.

Assim, diante das indicações da literatura de que a instituição de ensino é um dos locais mais propícios para a realização de trabalhos preventivos em relação aos acidentes infantis (BLANK, 1998; BLANK, 2002; OLIVEIRA, 2003; WILLER et al., 2004; GONSALES, 2012; CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008; VILAS BÔAS, 2013) e diante das ocorrências de acidentes na própria escola, fica ainda mais clara a importância e a necessidade de realização de atividades educativas de prevenção de acidentes e promoção da segurança nesta escola investigada.

Os acidentes tiveram como consequência a batida da cabeça ou outras partes do corpo (36,4%), hematomas em partes do corpo (9,1%) e arranhões no rosto e cotovelo (9,1%).

Waksman e Gikas (2003) informam que as lesões mais frequentes decorrentes das quedas são as lacerações (cortes) e as fraturas, sendo que os traumatismos cranioencefálicos contribuem para a maioria das mortes. Os autores afirmam ainda que dentre as principais estratégias para prevenir a ocorrência dos acidentes, destacam-se: sensibilização para promoção

de proteção automática por meio de produtos seguros, motivação para mudanças de comportamento individuais por meio de leis ou normas administrativas e orientação às pessoas em risco para alterar seu comportamento e melhorar sua proteção, objetivando a conscientização das pessoas para evitar os fatores de risco e promover os fatores de segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, conclui-se que os dados coletados por meio da filmagem dos ambientes indicou a prevalência de aspectos de segurança, mas há aspectos de risco que deveriam ser eliminados para diminuir a ocorrência de acidentes infantis no ambiente escolar.

Por meio da análise dos registros de acidentes percebeu-se que os mesmos são frequentes, especialmente dentro da escola, o que sugere a realização de ações educativas que tragam informação e subsídios aos agentes escolares no sentido de promover um ambiente mais seguro e favorecer o desenvolvimento das crianças.

Os resultados obtidos podem contribuir para a realização de um satisfatório programa educativo cuja finalidade consista em identificar os aspectos de risco para diminuí-los e identificar os aspectos de proteção para ampliá-los, bem como definir em conjunto com a escola as estratégias preventivas, considerando as características do local e as necessidade da população envolvida, e que poderiam ocorrer continuamente na escola envolvendo os profissionais da escola, alunos e comunidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L R O G. **Em busca dos significados dos acidentes infantis:** um encontro com a casualidade, a negligência, a violência e a depressão. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2003.

BLANK, D. Controle de acidentes e injúrias físicas na infância e na adolescência. In: COSTA, M. C. O; SOUZA, R. P. S. **Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente:** manual elaborado para uso multiprofissional e multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P. 235-242.

BLANK, D. Prevenção e controle de injúrias físicas: saímos ou não do século 20? **Jornal de Pediatria**, v. 8, n. 2, p. 84-86, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Informes Técnicos Institucionais. A promoção da saúde no contexto escolar. **Revista de Saúde Pública**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 533-535, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência**: Portaria MS/GM nº 737 de 16/05/01, publicada no DOU nº 96 seção 1E de 18/05/01 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. – 2. ed.- Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARDOSO, V.; REIS, A.P.; IERVOLINO, S.A. Escolas promotoras de saúde. **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum**, v. 18, n. 2, p. 107-115, 2008.

DALANEZE, M. C. Choque por corrente elétrica. **Pediatria Moderna**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 275-280, 1996.

GONSALES, T. P. **Atividades de formação de professores para o trabalho com prevenção de acidentes infantis**. 2012. 183p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

LIBERAL E. F., et al. **Escola segura**. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 155-63, 2005.

LORDELO, E. R. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (orgs.) **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Edufba, 2002. p.5-18.

MACIEL, M. F. Acidentes na infância. In: FIGUEIRA, F.; FERREIRA, O. S.; ALVES, J. G. B.

Pediatria: Instituto Materno Infantil de Pernambuco. Rio de Janeiro: Medsi, p. 595- 599, 1990.

OLIVEIRA, R. A. **Educação infantil e acidentes:** opiniões dos profissionais e caracterização dos riscos do ambiente. 2003, 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.

SCOTA, B. C. **A educação infantil e a prevenção de acidentes:** caracterização do contexto de berçários e ação educativa com dirigentes. 2012. 93p. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SENA, S. P.; RICAS, J.; VIANA, M. R. A. A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental, Belo Horizonte. **Revista Med. Minas Gerais**, v. 18, n. 4 (supl.), p. 47-54, 2008.

VILAS BÔAS, B. **Procedimentos pedagógicos no ensino fundamental voltados para a prevenção de quedas acidentais.** 2013. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

WAKSMAN, R. D.; GIKAS, R. M. C. Papel do pediatra no desenvolvimento do comportamento seguro. In: WAKSMAN, R. D.; GIKAS, R. M. C. **Segurança na infância e adolescência.** São Paulo: Atheneu, 2003, p. 21-31.

WILLER, B.; DUMAS, J.; HUTSON, A.; LEDDY, J. A population based investigation of head injuries and symptoms of concussion of children and adolescents in schools. **Inj. Prev.**, London, v.10, n. 3, June, 2004, p. 144-148.

PROUNI E A TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR

José Anderson Santos Cruz – FAAC/UNESP, Faculdade Anhanguera de Bauru
joseandersonsantoscruz@gmail.com

Maria da Graça Mello Magnoni – FC/FAAC/UNESP - sofia@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Governo Federal tem incentivado mediante os programas educacionais, como SISU – Sistema de Seleção Unificada, PROUNI – Programa Universidade para Todos e FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, o acesso da população no ensino superior. Com isso, investigar as lacunas que surgem mediante a inserção desse aluno torna-se relevante, pois não basta apenas inserir o aluno no ensino superior, mas também acompanhar a trajetória da sua formação. Logo, compreender como esses alunos enfrentam os desafios na sua formação, analisar como são preparados mediante a produção científica, torna-se pertinente para que haja o entendimento e conhecimento de como as instituições que ofertam vagas para o curso de pedagogia inserem os alunos e a aplicação da metodologia da pesquisa científica. O olhar dessa pesquisa está a partir do PROUNI, programa que viabiliza vagas nas instituições privadas com bolsas totais ou parciais.

Com a globalização, acesso com mais facilidade na educação superior, as diversas culturas e formação de alunos, a transição do ensino médio para o ensino superior pode ser tanto prazeroso ou ter rupturas para essa nova etapa desses alunos. A definição pelos cursos de pedagogia dar-se-á pela questão da formação de futuros educadores e formadores de cidadãos e profissionais. Além disso, a questão do PROUNI por estar presente nas instituições privadas é pertinente compreender esse cenário e preparo dos alunos para uma formação reflexiva e crítica quanto aos valores e necessidades da educação. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva, além do observação e experiências in loco, construindo assim este ensaio. A pesquisa tem caráter qualitativa, ou seja uma análise das informações e interpretações mediante o cenário atual.

2.METODOLOGIA

Educação e Democracia

A democratização da educação não garante uma formação cidadã, tampouco cidadãos reflexivos. Para isso é necessário que se tenha parâmetros de formação, acesso e apropriação do próprio ensino. Sendo assim, com o foco nos alunos de baixa renda, o PROUNI – Programa Universidade para todos, instituído desde 2004, já garantiu mais de um milhão de bolsas parciais ou totais nas instituições privadas e, com o olhar nesse cenário, as instituições privadas passaram a liberar mais vagas, aumentando sua lucratividade.

A lógica emergencial do Prouni, construído para suprir a baixa oferta de vagas em universidades públicas, tem reflexos diretos no modelo e na qualidade do ensino universitário brasileiro. Para o sociólogo Wilson Mesquita de Almeida, o Prouni ajudou a consolidar um modelo de Ensino Superior que prioriza o lucro em detrimento da qualidade. "Hoje, os fundos de investimento de educação reestruturaram as instituições, reduzindo custos, com o corte de professores e outras medidas que influenciam na qualidade", afirma o sociólogo. "O resultado é evidente: o maior grupo educacional não usa livros, mas apostilas, que saem mais barato. Existe uma pasteurização dos conteúdos didáticos oferecidos aos alunos." (PELLEGRINE, 2004 [online]).

Nesse sentido, a educação com o formato de formar cidadãos mais reflexivos passa a ser mais um produto comercializado, deixando a questão da qualidade para apenas ser mais um depósito de alunos.

Apesar dos números crescentes sugerirem efeito democratizante, o problema maior do Prouni é a permanência do estudante até a conclusão do curso (além da questionável qualidade das IES). O Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes constatou que cerca de 35% dos alunos que estão no último ano do ensino médio ou que já o concluíram (3,7 milhões num total de 10,5 milhões) "vêm de famílias em que a renda média nem sequer é suficiente para comprar eletrodomésticos de primeira necessidade, como geladeiras, ou que comprometem mais de 40% do orçamento familiar com aluguel" (GOIS, 2004).

Pois, se utilizando observação e experiências *in loco* com alunos dos cursos de pedagogia para esta análise, no qual formam profissionais para educar e pensar numa pedagogia e educação, se tem a finalidade de conhecer a situação, avaliando de maneira crítica como o PROUNI realmente contribui na formação de indivíduos reflexivos e críticos, principalmente com a educação.

O MEC informou que 95.000 bolsistas continuaram nas vagas do Prouni (UOL EDUCAÇÃO, 2006) em 2006 – isto é, 15% desistiram. Quanto ao desempenho acadêmico dos beneficiários, há dados escassos. Na PUC Minas, 77,2% dos

ingressantes pelo Prouni no início de 2005 foram aprovados em todas as disciplinas, enquanto o índice geral da universidade foi 70,3%. Quanto à evasão, o índice é similar à média geral da IES. Em 2005, a PUC Minas ofereceu 2.300 bolsas para o Prouni, “sendo uma das universidades que mais tem destinado vagas ao Programa” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006 [online]).

Nesse cenário, a preocupação é pertinente, sendo que ter o acesso a educação superior mediante a programas de incentivo, existem duas vertentes; a primeira, a instituição que visa lucro; a segunda, os alunos, que aderem ao PROUNI, mas é necessário adaptar-se no novo cenário, sendo que eles almejam um futuro melhor, tendo uma formação com foco no desenvolvimento das habilidades e competências.

A garantia da qualidade da educação superior compreende uma das principais metas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, uma vez que a produção do conhecimento tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social. Trata-se, portanto, de um problema multifatorial, que envolve inúmeros aspectos educacionais, institucionais, sociais, culturais, entre outros. Dentre esses, acredita-se que as diferentes formas de acesso à universidade representem um dos fatores que podem gerar impacto sobre a permanência dos estudantes. A partir da metade da década de 90 foram sendo implantadas políticas e ações afirmativas, pelos governos, com o objetivo de mudar significativamente o panorama do Ensino Superior no Brasil, principalmente, no que diz respeito à expansão das Instituições de Ensino Superior e ao ingresso dos estudantes das classes menos favorecidas (NASCIMENTO, SANTOS E DAVOGLIO, 2013).

Em suas metas educacionais, o Brasil tem como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior e incentivar o aumento da qualidade da formação para garantir que o aluno seja um cidadão reflexivo e crítico como prevê a LDB. Diante disso, o PROUNI garante bolsas parciais ou totais, mas não garante a permanência do aluno no ensino superior. O fato é que atualmente questionamentos como a questão da qualidade do ensino e da formação desses alunos torna-se um cenário de discussões, pois para garantir uma formação é necessário que haja a inclusão desses alunos no ambiente educacional superior bem como desenvolver as habilidades e competências para a pesquisa e comunicações científicas, além de garantir sua permanência durante o tempo da graduação.

Diante desse fato, ao interagir com alunos de pedagogia que possuem bolsa PROUNI, observou-se que uma parte tem dificuldades de acompanhar o processo de formação na graduação, principalmente no que tange às questões de pesquisa, como pesquisar utilizando as TIC, como refletir as informações pesquisadas - evitando o copia e cola -, como apresentar

trabalhos científicos em eventos e principalmente serem preparados para desenvolverem suas competências no ambiente educacional.

Essa demanda pelo acesso ao Ensino Superior mostrou de certa forma, uma fraqueza na fiscalização da qualidade de ensino pelas instituições, pois é questionável a qualidade mediante as tantas matrículas utilizando-se do PROUNI, mas sim o aumento de oferta de vagas e lucratividade das IES – Instituições de Ensino Superior.

Na graduação de pedagogia, geralmente em torno de sete a oito semestres, a dificuldade de permanência até o final dos alunos é um fato relevante para rever as políticas públicas das políticas educacionais com o foco na democratização do ensino superior. Sabe-se que há poucas vagas nas instituições públicas e com a demanda de candidatos crescente a cada ano. Mas, repassar essa responsabilidade para as IES privadas há necessidade que se tenha fiscalizações com mais rigor e que as mesmas tenham condições de inserir esses alunos promovendo habilidades e competências para uma formação de qualidade, que tenham uma formação reflexiva e crítica em vários pontos essenciais da sociedade.

3. DISCUSSÃO - PESQUISA E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA NECESSIDADE PARA UM ENSINO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA

A formação de um aluno reflexivo e crítico no cenário atual, onde as tecnologias são fundamentais e estão inseridas no âmbito educacional e na sociedade, tendo uma cultura digital, a inclusão social e digital é fundamental para que esse aluno possa permanecer na graduação. Contudo, as IES privadas que ofertam as vagas utilizando-se do PROUNI devem receber esses alunos-cidadãos que buscam o crescimento pessoal e profissional, devem contribuir mediante os programas de inserção desses graduandos em pedagogia no meio científico e que possam ter técnicas de comunicação para disseminar o conhecimento mediante os resultados de pesquisas.

Questionamos se as políticas vigentes responsáveis pela disseminação de ideologias e modelos técnicos de formação em nosso país, não seriam um dos fatores principais relacionados ao fato de a produção de pesquisa ainda não estar inserida de forma integral nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura, como princípio articulador do currículo e da construção do conhecimento profissional (FREIBERGER; BERBEL, 2012).

Pois, é fundamental a formação de alunos com práticas de pesquisa com foco na contribuição para a sociedade e para o meio acadêmico de forma reflexiva e crítica apoiando a comunidade científica para a disseminação da informação e conhecimento. Para isto os cursos de graduação em licenciatura devem promover o desenvolvimento das práticas científicas.

A educação superior sempre foi vista como um campo propício para eliminar as desigualdades sociais, na medida em que as universidades conseguem ampliar as ações afirmativas, beneficiando a permanência ascendente dos grupos menos favorecidos. Isso significa, que além, de expandir, a educação superior precisa se democratizar, criar oportunidades para que milhares de jovens tenham acesso a ela, as quais assegurem também, a permanência dos historicamente excluídos. Uma das características do ensino superior brasileiro tem sido seu caráter elitista, com reconhecidas desigualdades socioeconômicas e educacionais. Estudos têm demonstrado que nas IES estatais predominam estudantes oriundos da classe média e alta. Já a maior parte dos alunos matriculados nas congêneres particulares origina-se de classes menos abastadas. Geralmente, são alunos que trabalham durante o dia para seu sustento, desenvolvendo seus estudos no período noturno (NASCIMENTO, SANTOS E DAVOGLIO, 2013).

Além de proporcionar a eliminação de desigualdades sociais, as IES devem conduzir o aluno a práticas de leitura crítica das informações, reflexão e uso das técnicas e metodologias de pesquisa contribuindo para uma formação de educadores para o pensar crítico na sociedade.

Desse modo, a capacidade de construir argumentos críticos e coerentes, defendidos com rigor e fundamentação, é despertada nos participantes, pois a educação pela pesquisa leva o sujeito a questionar um conhecimento ou uma prática existente, e, ao fazer isso, o mesmo precisa elaborar uma proposta nova que substitua aqueles elementos questionados. Ou seja, o sujeito precisa construir novos argumentos, precisa “reconstruir o questionado” e, neste processo de reconstrução de argumentos ele se assume como sujeito no próprio discurso, considerando-se que argumentos de qualidade não nascem acabados e rigorosos e precisam ser submetidos a um aperfeiçoamento. “Tal processo propicia aos participantes desenvolverem suas potencialidades, exercitarem o uso da linguagem argumentativa, constituindo-se dessa forma, de maneira mais competente, como sujeitos” (FREIBERGER; BERBEL, 2012).

Essa formação contribui na construção de argumentos e diálogos para o repensar de uma educação de qualidade e libertadora – liberdade de reflexão, do pensar crítico e elaboração de ideias e contribuições para uma formação mais completa dos licenciados em pedagogia. Essa linguagem argumentativa promove a inclusão social e profissional, além de fornecer experiências para o aluno e multiplicando seus conhecimentos para a sociedade e comunidades.

Certamente, há muito a melhorar no atendimento e acompanhamento desses estudantes bolsistas, na busca por níveis maiores de permanência. Pois, as dificuldades enfrentadas por eles não são muito diferentes de outros alunos da universidade, o que, realmente, os diferencia são as trajetórias de vida e escassa possibilidade de ingresso numa faculdade de qualidade se não fosse o programa. O mesmo oportuniza não só ingressarem no ensino superior, mas a possibilidade de mostrarem suas potencialidades e talentos, muitas vezes, eliminados pela falta de continuidade dos estudos (NASCIMENTO, SANTOS E DAVOGLIO, 2013).

Dessa forma, o governo deve investir mais na fiscalização, em políticas públicas e cobranças das IES para o desenvolvimento de políticas educacionais inserindo esses alunos de forma total e ofertando em seu tempo de formação subsídios para além de se tornarem profissionais, mas também pesquisadores e comunicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROUNI vem democratizar a educação, pois as universidades públicas com pouca oferta de vagas, as instituições privadas oferece a demanda. Diante desse cenário, o aluno ao finalizar o ensino médio, ou até mesmo nos finais, este adere ao ENEM, e com sua nota, busca inserir-se no ensino superior mediante a bolsa ofertada pelo PROUNI. Investigar a formação desse aluno nos cursos de pedagogia, visa compreender e analisar como está sua formação.

A questão não é o acesso ao ensino, mas será que esse aluno está preparado, principalmente ao deparar-se com nova metodologia de pesquisa, lidar com a comunicação científica e entre outros fatores relevantes para a formação? Esses questionamentos são relevantes para que haja políticas públicas capazes de fomentar a disseminação da informação e conhecimento.

Logo, entende-se que os cursos de licenciatura ainda devem inserir em seus currículos disciplinas para uma formação em pesquisas e comunicação alavancando o despertar dos alunos em contribuir para a nossa sociedade. Sendo pertinente para o crescimento da qualidade das IES em nosso país.

Sabe-se que para formar cidadãos reflexivos, críticos e que possa colaborar com a inovação, a disseminação do conhecimento faz-se necessário o entendimento sobre metodologias para a pesquisa, estratégias de comunicação e principalmente, levar o conhecimento para a sociedade. Pois, entre as dificuldades observadas *in loco*, os alunos são trabalhadores que precisam sustentar sua família, trabalhando em média de oito a dez horas por dia, e ainda se submetem-se a uma carga horária de aprendizagem, por isso as IES devem promover programas

de incentivo de permanência, inserir o aluno no âmbito da formação em pesquisadores, acesso às tecnologias e promovendo a reflexão e crítica quanto ao acesso e apropriação das informações, além de disseminar cientificamente suas contribuições ao longo de seus estudos.

Logo, essa investigação promoverá conhecer como as instituições que ofertam vagas promovem essa transição do ensino médio para o ensino superior, buscando inserir o novo aluno bolsista do PROUNI na educação superior, e assim, disseminar a informação e conhecimento mediante a pesquisa e comunicação. E, ainda fortalecer o vínculo desses alunos com a instituição de ensino, a sua permanência até o final do curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **O Prouni.** Disponível em: < http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em: 24 mar. 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. HEY, Ana Paula. GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FREIBERGER, Regiane Muller. BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A proposta do educar com pesquisa na formação inicial de professores: desafios e contribuições**. ANPED, 2012.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2801/423>>.

Acesso em: 13 maio 2015.

GOIS, Antônio. **Estudo indica que bolsa não garante aluno na faculdade**. Folha de S. Paulo, 27 dez. 2004, "Cotidiano". Disponível em:

<www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16766.shtml>. Acesso em: 29 mar. 2015.

NASCIMENTO, Lorena Machado do SANTOS, Bettina Steren dos DAVOGLIO, Tércia Rita.

Desafios à permanência dos alunos de prouni no curso de pedagogia: uma análise qualitativa. Disponível em: <[http://www.clabes2013-](http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_3/ponencia_completa_116.pdf)

[alfaguia.org.pa/ponencias/LT_3/ponencia_completa_116.pdf](http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_3/ponencia_completa_116.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2015.

UOL Educação. **Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Prouni toma posse.** UOL Educação, fev. 2006 “Educação” Disponível em: <[www.2.uol.com.br/estudantenet/home2/educacao_fev_2006/m_2269.html](http://www2.uol.com.br/estudantenet/home2/educacao_fev_2006/m_2269.html)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PIBID SUBPROJETO LETRAS-INGLÊS: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO GÊNERO FÁBULA

Manuela Amélia dos Santos - USC Bauru/SP - manuela.amelia.santos@gmail.com

Gabriela de Cerqueira Chimbo – USC Bauru/SP- gcchimbo@gmail.com

Leila Maria Gumushian Felipini - USC Bauru/SP - leilafelipini@yahoo.com.br

Patrícia Viana Belam – USC Bauru/SP - patricia.belam@gmail.com

PIBID – CAPES

1. INTRODUÇÃO

O subprojeto de Letras-Ingês foi financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No ano letivo de 2014, o projeto contou com um grupo de 26 pessoas, sendo duas coordenadoras, três supervisoras locais e vinte e um alunos bolsistas. As coordenadoras, Profa. Dra. Patrícia Viana Belam e Profa. Me. Leila Felipini, são professoras do curso de Letras-Ingês da Universidade do Sagrado Coração, as supervisoras locais são professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa da EE Profa. Ada Cariani Avalone e os 21 alunos bolsistas eram graduandos de Letras-Ingês da Universidade do Sagrado Coração.

Este projeto foi desenvolvido buscando atender a necessidade de se formar professores de língua estrangeira motivados, dado que um dos grandes desafios enfrentados em sala de aula é cativar os alunos ao aprendizado da língua estrangeira e levá-los a conscientização de que a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras podem ser entendidas como força libertadora, tanto em termos culturais quanto em profissionais, como é contemplado no PCN-LE (2000).

O projeto almejou discutir com os alunos o processo de ensino-aprendizagem a partir do estudo de gêneros textuais e como aplicar atividades orais e escritas condizentes com a realidade dos alunos dentro da sala de aula. Assim, os objetivos deste subprojeto foram:

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores de Língua Inglesa;
- Inserir os licenciandos de Letras-Ingês no cotidiano de uma escola da rede pública de educação;

- Proporcionar aos licenciandos de Letras-Ingês oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes buscando a superação dos problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As ações do subprojeto foram planejadas considerando a necessidade do reconhecimento do contexto local e da análise do perfil e dos interesses dos alunos. Celani, em entrevista dada à Revista NOVA ESCOLA (2009), afirma que nós, professores de língua inglesa, já baseamos as aulas em tradução e em gramática, mas que hoje sabemos que cabe ao professor analisar a turma para atuar bem. Ainda de acordo com Celani, nós devemos analisar os nossos alunos para decidirmos o que fazer diante da realidade em que estão inseridos. Os professores precisam entender por que, para quê, como e o quê ensinar.

A proposta oferecida aos graduandos em reunião preparatória foi a de que eles realizassem uma atividade diagnóstica para trabalhar com os alunos no primeiro encontro em sala de aula, de modo a conhecer um pouco melhor o perfil dos alunos e, também, da sala em termos gerais. Por meio desta atividade, os graduandos poderiam ter uma ideia preliminar do nível de conhecimento linguístico em língua estrangeira da turma com a qual trabalhariam durante o ano.

Planejou-se trabalhar com o gênero textual fábula ao se respaldar na percepção de Abreu-Tardelli (2007) sobre a compreensão de que “ensinar gênero não é apenas ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e serão transformados por ele”, assim os alunos aprendem a língua estrangeira de forma atuante, contextualizando o aprendizado e transformando a realidade a sua volta.

Durante as reuniões que prepararam os graduandos para o ensino da língua inglesa por meio do gênero, foi possível desenvolver atividades e discussões que delineassem a autonomia necessária que os professores precisam ter, tornando-os hábeis a refletir, a dar forma e a transformar as suas próprias experiências pedagógicas, considerando:

- Particularidade: ênfase em exigências locais e experiências/saberes locais;

- **Praticidade:** diz respeito às relações que se estabelecem entre teoria e prática e a habilidade do professor de monitorar sua própria ação pedagógica;
- **Possibilidade:** transformação, potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais.

Outro aspecto considerado no planejamento das ações deste subprojeto foi a atuação do professor como mediador e provocador de conflitos a fim de instigar o aluno a participar ativamente da aula para que o conhecimento possa ser construído a partir de ações compartilhadas que favoreçam a cooperação entre todos os participantes na aula.

De acordo com Vygotsky (2004), o verdadeiro aprendizado é aquele que causa desenvolvimento; portanto, o professor deve incentivar uma aprendizagem por descoberta, colocando em pauta a opinião dos alunos, pois o aprendizado será construído com a participação efetiva de todos os alunos envolvidos na atividade, a troca e a descoberta promovem a interação necessária que gerará o aprendizado real para o aluno.

2. METODOLOGIA

O subprojeto teve início em março de 2014 e foi desenvolvido durante o 1º e o 2º semestres letivos na EE Profa. Ada Cariani Avalone, localizada na Avenida Doutor Marcos de Paula Rafael, 1 - N Hab M Dota, SP, 17026-000. Os 21 bolsistas graduandos foram divididos em duplas ou em trios, formando um total de 8 grupos que desenvolveram as atividades com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, sob a supervisão local das professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa – Eliane Ferreira, Grazielle Stevanato e Mary Célia Andrade de Lima Puga.

O subprojeto escolheu o gênero fábula para ensinar a língua inglesa, pois as fábulas são narrativas curtas que sempre transmitem uma mensagem ou um ensinamento moral no final, geralmente atraem a atenção dos alunos por meio de sátiras e da interpretação que se alcança com a moral do texto, o que contribui para os questionamentos, reflexão de valores morais, contextualização com a realidade dos alunos, exemplificação e releitura das fábulas, de modo que se tornem atuais e condizentes com o âmbito deles.

Todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento da comunicação, interação e construção do conhecimento, promovem o aprendizado da língua inglesa de forma comunicativa e real. Com a interpretação dos alunos e socialização das questões, eles compreendem o gênero textual escolhido e, aos poucos, passam a interagir com a língua inglesa de forma mais eficiente e produtiva.

A autora Abreu-Tardelli (2007) defende que ensinar gêneros de textos para os alunos, significa ilustrar de forma prática como eles precisam agir no mundo em que vivem, ou seja, ao aprender um gênero de texto escrito e/ou oral, os alunos passarão a explorar a capacidade de linguagem que utilizam nas diferentes esferas sociais do âmbito em que estão inseridos.

Sobre o período em que as atividades do subprojeto foram desenvolvidas, apenas as realizadas com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental aconteceram no período da tarde, enquanto as atividades com as turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio foram desenvolvidas no período da manhã. As atividades foram produzidas quinzenalmente nos horários de aula da disciplina de Língua Inglesa, compostas por duas aulas duplas de cinquenta minutos cada.

Todos os alunos bolsistas e as coordenadoras se reuniam todas as sextas na sala G-6, entre 17h30 e 19h na universidade para relatar como as atividades foram desenvolvidas em sala de aula e como os alunos participaram, assim como os obstáculos encontrados durante as aulas ministradas pelos graduandos, informações que foram muito importantes para a troca de conhecimentos e possíveis soluções para as adversidades, propostas entre os universitários e coordenadoras do subprojeto.

As ações desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto foram norteadas pelos seguintes objetivos: identificar as características e as necessidades dos alunos da escola pública; estudar e discutir o uso de métodos variados; participar da oficina sobre o ensino baseado na abordagem de gênero (que aconteceu na universidade, em uma das reuniões semanais que os graduandos se comprometeram a comparecer), mais especificamente do gênero fábula; definir os conteúdos temáticos a serem trabalhados em sala de aula; planejar as aulas de acordo com as características e interesses dos alunos (de acordo com a análise e reflexão da primeira atividade proposta que os graduandos realizaram com os alunos no primeiro dia de aula); desenvolver atividades que contemplassem as características do gênero fábula (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo); produzir uma fábula a partir das ideias dos alunos e representar a fábula por meio de teatro, radiodrama, livro digital etc.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os graduandos aprenderam no decorrer das reuniões e durante a troca de experiências que trabalhar com gêneros textuais exige atenção. Eles perceberam a necessidade de apresentar o texto aos alunos e explicar-lhes – após os comentários dos alunos e as primeiras impressões dos alunos diante do texto apresentado – do que se tratava o texto, de que modo estava organizado e por fim, como eles, alunos, poderiam aplicá-lo no mundo real em que estavam inseridos, gerando questionamentos e reflexões, auxiliando-os a construir uma consciência sobre o que estava sendo estudado, considerando dessa maneira, a função social da língua e o seu propósito comunicativo, para que os alunos pudessem adquirir conhecimento linguístico em situações de comunicação real.

Nos dois semestres letivos de 2014, os 8 grupos desenvolveram ações variadas que contemplaram todos os objetivos previstos inicialmente pelo subprojeto de Letras-Ingês. Os bolsistas puderam desenvolver habilidades linguísticas e extralinguísticas durante o planejamento e a condução das aulas, além de adquirirem experiência de planejamento e de sala de aula.

Cada grupo desenvolveu uma ou mais fábulas contemplando o contexto e a realidade dos alunos atendidos pelo projeto, propondo a discussão de questões locais e engajando cada aluno em atividades do seu interesse no momento da representação da fábula, seja por meio de desenho, pintura, gravação de radiodrama, produção de fotonovela, dramatização, elaboração de livro digital ou maquete. Os resultados deste subprojeto foram apresentados por meio de pôster na socialização dos resultados em seminário institucional do PIBID na USC em dezembro de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dos graduandos que participaram deste subprojeto quanto às experiências que tiveram em sala de aula foi muito positivo, o que nos motiva a continuar promovendo o estudo e a prática do ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. É possível afirmar que este subprojeto acrescentou conhecimento e experiência na formação dos nossos graduandos de língua inglesa, além de ter ajudado a transformar a crença de que não é possível ensinar ou aprender língua inglesa na escola pública.

Os graduandos também concordaram que quando a aula é interessante para o aluno, quando ele se envolve e participa ativamente, ele aprende melhor, seja quanto à habilidade escrita

ou oral da língua estrangeira, todos perceberam a importância de se desenvolver atividades atrativas para os alunos, que os levem a refletir e produzir sobre o conteúdo. Além de se ter praticado a troca de conhecimento colaborativo dentro da sala de aula, promovendo a construção de conhecimento pela participação dos envolvidos, não monopolizando os turnos de fala e, sim, direcionando as contribuições que cada aluno oferecia, ressaltando a importância do ser professor mediador.

Conclui-se, então, que o trabalho com gêneros textuais é uma ótima abordagem para ser usada no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é possível promover discussões e posicionamentos críticos entre os alunos, realizar releituras condizentes com o âmbito deles e, assim, fazer uso do gênero como uma alternativa mais atrativa para as questões linguístico-discursivas e produções textuais.

Todos os integrantes deste subprojeto puderam verificar que, apesar de todas as dificuldades, é possível, sim, motivar os alunos a participar das aulas e os professores a refletirem e aprimorarem sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em Língua Inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (org). 2007. **Material Didático: elaboração e avaliação**. Cabal: Editora e livraria universitária. Taubaté, 2007.

ALMEIDA, Daniela. Entrevista com Antonieta Celani sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Revista NOVA ESCOLA**, maio 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FELIPINI, Leila Maria Gumushian. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado em gêneros**. São Paulo: 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Rayany Fátima Cruz Alves dos. Gêneros Textuais: Instrumentos para o Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino Médio. **Revista Pontos e Tramas**, v. 1, n. 1, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

VIGOTSKI, L. S. (1926/2004) **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ASPECTOS QUE NORTEIAM A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Cícera A. Lima Malheiro – UFSCar – malheiro.cl@gmail.com

Marli Felipe – DE/SP- marlifelipe@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo visa compreender a partir das falas dos professores os aspectos que norteiam a construção de uma educação para todos na perspectiva inclusiva.

A temática que esse trabalho versa nos instiga a refletir e questionar sobre a existência de uma educação de qualidade que contribua no desenvolvimento de todos e promova uma aprendizagem efetiva levando em consideração as potencialidades de cada um.

Portanto, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular ocorre mediante possibilidades de conseguir progressos significativos no seu desenvolvimento escolar, a partir de adequações das práticas pedagógicas à diversidade dos educandos. Sendo assim, este desenvolvimento só se dará quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, e sim de um todo no grupo escolar principalmente como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e assim avaliada. Pois não apenas os alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva que são excluídas.

É importante destacar que muitas questões estão envolvidas para garantir uma educação efetiva para todos, não é somente a escola que deve mudar e adaptar-se a situações, a mesma precisa de diversos tipos de ajuda.

As políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros. (GÓES e LAPLANE, 2004, p. 5).

Algumas adaptações são importantes realizar-se na escola, lembrando que não é somente responsabilidade do professor, mas, sim de uma equipe multidisciplinar na instituição escolar que deve auxiliar o professor.

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2º ano quando ele está matriculado no 4º ano e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano. (SANCHES, 2005, p.133).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta importante para a unidade escolar, pois, construído e elaborado por todos da escola democraticamente, garante-se para os alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra, cada uma delas tem perspectivas próprias. (VEIGA, 1996, p.16).

As adaptações pedagógicas são essenciais para uma educação que visa à inclusão. Adaptar as atividades e criar estratégias para os alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva e assim respeitando suas singularidades.

O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão. (STOBÄUSS e MORQUERA, 2004, p.24).

Para o andamento de este processo ocorrer, o Projeto Político Pedagógico deve contemplar a realidade e objetivos do trabalho escolar durante o ano letivo. Não é um trabalho fácil, mas com atitudes inclusivas, os alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva atinge campos cognitivos necessários para a sua efetiva aprendizagem.

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. (VEIGA e RESENDE, 1998, p.11).

Apesar de muitos projetos e estudos serem lançados para uma decisão efetiva na aprendizagem de alunos com deficiências, muitas barreiras são enfrentadas para derrubar o preconceito e a falta de informação.

A incorporação do pensamento naturalista às ciências humanas insere-se (reflete e refrata) na análise da deficiência intelectual e do fracasso escolar de modo geral, retratando o valor do mérito individual e difundido a responsabilidade familiar como causa de problemas e de deficiências que se tornam impeditivos da carreira escolar das crianças. (FACION e MATTOS, 2008, p.101).

Portanto, os estudos deste trabalho serão voltados para entender os aspectos da inclusão, permeando no PPP (Projeto Político Pedagógico) objetivos que garantam uma inclusão para todos de qualidade. Sendo assim, o estudo também irá contemplar os diversos profissionais da educação, garantindo uma ação participativa.

Entendo que, a educação inclusiva é configurada a partir das diversidades do ser humano, tentando perceber e atender as necessidades dos educandos em salas de aula do ensino regular, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Sendo assim, o ensino coletivo, dinâmico e flexível deve apresentar mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações sociais.

Esta educação inclusiva deve-se entender como um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou em distúrbios de aprendizagem, mas não deve ser confundido com educação especial embora o contemple. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, como também está apresentada na organização da Educação do Estado de São Paulo contempla o acesso ao ensino regular a alunos com deficiência diversos, desde a educação infantil até a educação superior. Sendo assim, deve-se garantir que todos frequentem a sala de aula do ensino regular da escola comum, independentemente do tipo de deficiência, sendo grave ou não. É uma visão mais completa de inserção do que a de normalização, pois também exige mudanças da escola e da sociedade. Tanto o aluno com necessidades especiais como a escola e a sociedade precisam se adaptar a essa nova concepção; respeitando sempre sua diversidade.

Os diferentes referenciais teóricos escolhidos para este estudo possuem subsídios que contemplam o trabalho de forma a comprovar o que é descrito, assim relacionando com a realidade.

Cada qual introduz a realidade da educação especial e da inclusão, ou seja, descreve a realidade demonstrando o quanto é preciso haver mudanças nas instituições escolares.

Alguns autores como Facion e Mattos (2008), citam diversos profissionais que possam ajudar a entender como realizar a inclusão na escola e não a integração. Diversos tópicos são descritos para elucidar o assunto permitindo assim uma análise com a sala de aula.

Existem várias estratégias que convergem na tentativa de diminuir os sintomas comportamentais e auxiliar no desenvolvimento de funções atrasadas ou inexistentes (tais como a linguagem, as formas de expressão emocional e as atividades da vida diária) que podem ser de base psicoterápica, medicamentosa e educacional. (FACION e MATTOS, 2008, p.68).

Góes e Laplane (2004), falam sobre os conteúdos curriculares e a adaptação curricular, necessária para que o aluno público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva avance em seu desafio cognitivo. Esse aluno possui sua singularidade e é a partir delas que a adaptação curricular deve acontecer, mas uma questão importante a ser tratada é que não é somente o professor que deve dar conta em sala da aprendizagem do aluno, mas sim toda a equipe escolar deve estar participante neste contato com o aluno e ajudá-lo a evoluir além de auxiliar o professor em sala de aula.

Nesta perspectiva, podemos nos orientar por uma tendência em se elaborar outra concepção de deficiência na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional, mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino. (GÓES e LAPLANE, 2004, p. 41).

Correia (2007) retrata que a questão que trata sobre as políticas de educação inclusiva, deve ser sempre repensada, pois, as leis garantem atendimento para os alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, mas é preciso entender como este atendimento tem sido realizado, perceber que não é somente dependente de um que a inclusão aconteça, mas sim de todos da equipe escolar.

É preciso que o Ministério da Educação fomente um processo que permita a elaboração de respostas educacionais eficazes para estes alunos, crie redes de recursos especializados a nível nacional e proponha legislação adequada. (CORREIA, 2007, p.6).

A família é parte integrante neste processo, é necessária sua conscientização, para entender que o seu filho possui limitações, mas que com atenção e atendimentos necessários ele irá evoluir significativamente, não somente seu cognitivo, mas sua parte de sociabilidade com quem vive a seu redor.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) faz parte das várias dimensões que a escola define como trabalho durante o ano letivo é ele que forma-se como documento coletivamente e norteia o trabalho pedagógico.

Veiga e Resende (1998), fala sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que coletivamente é possível desenvolver planos de ação para as diversas situações problemas que possam surgir e assim definir uma linha de trabalho pedagógico que auxiliará os docentes e toda a equipe escolar neste trabalho anual.

A escola tem que pensar o que pretende do ponto de vista político e pedagógico. Há um alvo por ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política, da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade. (VEIGA e RESENDE, 1998, p.25).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) podem ser descritas formas de atuação para garantir uma educação para todos, sugestões dadas podem virar soluções que antes não se enxergavam para a inclusão de todos, garantindo assim o ensino-aprendizagem.

Portanto, percebe-se que com um trabalho coletivo que contemple as diversas opiniões e organização de um currículo pedagógico que pode sim sofrer alterações para garantir a aprendizagem dos alunos, é importante e possível, desde que haja os diversos recursos necessários físicos e pedagógicos que garantam qualidade na educação para todos.

Na educação inclusiva a proposta de educação para todos, fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. Isso implica adaptações diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos e a comunidade externa e interna da mesma, diante da divisão de tarefas e a aproximação das partes envolvidas (comunidade e escola).

Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

Por isso, o trabalho coletivo é importantíssimo sendo necessário ouvir a comunidade. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva. O Projeto Político-Pedagógico é a soma dos valores que os membros da unidade escolar têm. As escolas com uma prática de qualidade de ensino são aquelas que construíram tal documento de maneira coletiva e participativa. Colocando em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é

transformando num processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todos os envolvidos para uma escola de qualidade.

A escola inclusiva deve construir significativamente uma democracia articulada com autonomia. A implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos.

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar.

2.METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I. Por ser um assunto pertinente na atualidade para ser discutido e assim construir significações para efetivar ferramentas a caminho de soluções na área da inclusão.

Participaram da entrevista oito professoras que nos atuam diversos ciclos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com idade entre 29(vinte e nove) e 40(quarenta) anos. A escolha dos participantes levou em consideração professoras que já tinham trabalhado ou trabalham com alunos público alvo da educação especial.

Foi elaborado um roteiro de entrevista (apêndice A), em que este artigo foi embasado nas três 3 (três) últimas questões relacionadas ao objetivo traçado.

Foi adotado como procedimento para a coleta de dados a disposição de uma sala bem tranquila, para que os entrevistados se sentissem a vontade para responder a entrevista. Iniciamos perguntando nome completo, idade, profissão para depois iniciamos com as questões referentes ao objeto em estudo.

Para análise dos dados obtidos por meio da realização das entrevistas, dividimos os dados por 3 (três) categorias principais: o significado de uma educação para todos (tabela 1), inclusão dentro da sala de aula (tabela 2), o papel da família no contexto da inclusão (tabela 3).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com as entrevistas realizadas e as pesquisas bibliográficas resultaram em uma fonte de significações e re-significações sobre o Projeto Político Pedagógico e sua importância para a inclusão.

As respostas são unânimes quanto à inclusão ser um assunto complexo e divergente para alguns pontos. Mas, é essencial sua discussão para chegar à melhor solução de uma inclusão de qualidade.

Tabela 1
O significado de uma Educação para todos

P1	É preciso ser de qualidade e respeitada, sem preconceitos. Compromisso pela parte dos professores, gestores e coordenação.
P2	A educação para todos deveria ser uma realidade, não só ficar no papel. Deve incluir e ter outros profissionais que ajudassem essa educação.
P3	A educação para todos deve acontecer sem colocar barreiras para a entrada da criança na escola, todas as crianças possuem direito de estar em uma Instituição Escolar.
P4	Baseia-se simplesmente em respeito ao ser humano
P5	Não haver exclusão de nenhuma pessoa que esteja buscando participar da escola.
P6	Garantir que seja cumprida da Lei de que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade.
P7	Uma educação para todos é preciso ser de qualidade e respeitada, sem preconceitos e/ou diferenças.
P8	A educação para todos deveria incluir, deveria ter outros profissionais que ajudassem essa educação.

O desenvolvimento para transformar uma escola e promover uma educação para todos implica em torná-las capazes de oferecer ensino de qualidade aos seus alunos, atendendo às peculiaridades e diversidades de cada um, reagindo com medidas inclusão tanto na sua organização pedagógica como administrativa.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos é destacado o papel da escola frente a promoção de uma educação de qualidade.

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado (TAILÂNDIA, 1990, p. 5).

E conforme demonstra as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 58, § 2, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001, p.12).

A meu ver, o futuro da escola inclusiva dependerá de uma expansão nos projetos pedagógicos e embutidos no compromisso de transformar a escola em um local de aprendizagens significativas para todos.

Acredito que por mais que a inclusão seja uma tarefa fácil de ser realizada, é necessário que haja o envolvimento da escola, família e sociedade como um todo, incluindo os governos, para que seja uma realidade em nossas escolas. Para isso, é fundamental que os educadores sejam conhecedores dos processos de aprendizagem, assim como aspectos relativos às diferentes etapas do desenvolvimento humano sendo necessário uma formação continuada, sendo um pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Ao educador, cabe conhecer a história do aluno, reconhecer o que ele sabe, qual a forma como aprende, conversar com a família, criar um vínculo com o aluno, pois a partir do envolvimento da família e o vínculo do professor com a criança, este terá mais chances de perceber suas necessidades, assim como as expectativas da família em relação à escola.

Tabela 2 - Inclusão dentro da sala de aula

P1	A inclusão é um desafio muito grande para os professores, formar cidadãos respeitosos e críticos, proporcionando aulas diversificadas.
P2	A inclusão pode acontecer com outros profissionais na sala junto com o professor (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, pedagogo).
P3	É possível em sala somente quando todos da Unidade Escolar trabalhar em prol do bem estar da criança e assim juntos para ajudar integrar outros profissionais da área da educação e saúde.
P4	Sim, quando toda a equipe escolar se empenha em ajudar da melhor forma tem-se a inclusão de qualidade e não somente deixar a criança presente sem participação ativa.
P5	Apesar de ser “tabu” para equipe escolar, os professores tem se

	empenhado para incluir com qualidade seu aluno, muitos vêem dificuldades, mas acreditam e por isso desempenham o trabalho profissional da melhor forma possível.
P6	Com a união de ta a equipe escolar, sim.
P7	A inclusão é um desafio muito grande que o professores tem enfrentado dentro da sala de aula. Para isso acontecer e obter um resultado significativo é importante que haja responsabilidade com o papel que assumiu.
P8	A inclusão pode acontecer com outros profissionais na sala de aula junto com outro professor (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, pedagogo). “sonho”

O ato de ensinar é uma tarefa que envolve principalmente: conhecimento de como se dá o processo de ensino e aprendizagem; o domínio do conhecimento a ser socializado; a competência pedagógica; o planejamento; a intencionalidade pedagógica; competência para perceber e atender às especificidades educacionais dos alunos.

Portanto, incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica uma adequação e flexibilização no currículo, com modificações nas formas de ensino, metodologias e avaliação; trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. É um desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais especiais.

O desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa continua “não preparada” para desenvolver estratégias de ensino diversificado, mas, o aluno com necessidades especiais está na escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar aconteçam avanços e transformações, que possam propiciar o início de uma inclusão escolar eficiente e qualitativa.

Para a construção de uma sociedade inclusiva é preciso antes de qualquer coisa rever os pensamentos das pessoas, mediante o tema da inclusão, isso requer certo tempo, mas o que irá realmente nortear e desencadear essas mudanças nas pessoas é em um primeiro momento a real

aceitação das pessoas com necessidades especiais, essa aceitação deve começar pelo ambiente familiar.

Como ressalta Aranha, (2004, p.37):

Sabe-se, entretanto, que a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos.

O envolvimento da família traz, também, benefícios aos professores que sentem o seu trabalho sendo apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação destes seja grande. Quando a escola e as famílias dos alunos com necessidades especiais, formam uma parceria conjunta, verifica-se uma pressão positiva no sentido dos programas educativos responderem às necessidades dos vários públicos escolares.

Tabela 3 - O papel da família no contexto da inclusão

P1	É essencial para que o processo tenha resultados significativos. Todos que estão envolvidos no convívio da criança, deverá caminha juntos, em prol do bem estar e desenvolvimento do mesmo.
P2	A família é de suma importância, é uma ponte que une a escola – família - professor.
P3	A família é importante estar lado a lado com a escola, procurando saber como está seu filho e como pode ajudá-lo, sabemos que é difícil psicologicamente toda situação que a família passa por ter um filho “diferente” e por isso é necessário buscar orientá-los de algumas direções que devem seguir.
P4	É fundamental, pois, a família é à base de tudo, em que a criança se espelha para seguir com segurança em sua vida.
P5	Ela precisa ser orientada, pois, às vezes o familiar não sabe como lidar com a situação da inclusão.
P6	É a família que irá ajudar na escola para o bom desenvolvimento da criança incluída.
P7	O papel da família é essencial para que o processo tenha resultados significativos. É de extrema importância incluir a família e mostrar o seu papel. Todos que estão envolvidos no convívio da criança deverão caminhar juntos, em prol do bem estar e desenvolvimento do mesmo.
P8	A família é essencial para o pleno desenvolvimento da criança.

A família dos alunos com necessidades especiais deve buscar toda orientação que conseguir, mas no entanto, não podem transferir toda a responsabilidade de criação do filho a esses profissionais. Com certeza não é fácil, mas é preciso haver esse enfrentamento e essa

vontade para que se possa auxiliar essa criança que irá esperar e confiar plenamente nos pais para que possa melhor se desenvolver no universo educacional.

Antigamente os pais não colocavam seus filhos especiais cedo na escola, pois achavam que não teriam capacidade de aprender, de se desenvolver, viviam no achismo de que a criança era repleta de limitações, que o máximo que poderiam fazer era levá-la regularmente a médicos para acompanhar seu estado de saúde. Quando os mesmos descobriam que eles precisavam também frequentar escolas, espaços sociáveis, de interação, muitas vezes já eram um pouco tarde e diversas habilidades que poderiam ter sido desenvolvidas, limitações que poderiam ter sido superadas não foram, pois o acesso a esses ambientes especializados foi infelizmente tardio.

Sobre a relação família e educação, é possível observar que o papel da família é crucial para o desenvolvimento e formação humana.

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade (...) A influência da Família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. (...) A educação para ser autêntica, tem de descer à individualização, à apreensão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores, de suas fortalezas e aspirações. (...) O processo educativo deve conduzir à responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar, não como sinônimo de instruir, mas de formar, de ter consciência de seus próprios atos. De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é, e educar é dar o sentido moral e social do uso desta coisa (NÉRICI 1972, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa realizada e no desenvolvimento desse artigo, pude concluir que a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular é um processo que exige respeito, dedicação e compreensão ao próximo, tanto das instituições de ensino, quanto as pessoas que recebem este aluno, aceitando as diferenças.

É de suma importância que o próprio aluno com deficiência se aceite dentro de seus limites para que sua inclusão na sociedade seja qualitativa e eficaz. A nova Política de Educação Inclusiva enquanto política pública do governo federal, tem sustentado novas propostas no campo da Educação Especial, no que diz respeito à formação dos profissionais para atuarem na área,

organização dos serviços e as características dos alunos que compõe este universo. Já na esfera Estadual podemos destacar que a política pública oferece uma organização do ensino que deverá obrigatoriamente por força de lei oferecer atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Projeto Político Pedagógico abre ainda possibilidades de um planejamento para que crianças de inclusão na escola tenham possibilidades de aprendizagem igual a todos os outros alunos.

Através da pesquisa realizada e sob a fala dos colegas de profissão e na busca da fundamentação dessa nova perspectiva de educação é que tomo a inclusão como objeto de estudo visando conhecer e identificar os fatores que permeiam essa proposta. Sabemos que educar uma criança com necessidades educativas especiais é uma experiência nova para o professor e também um desafio.

O sucesso do ensino/aprendizagem esta em criar possibilidades e predispor aos alunos uma qualidade de ensino em sua diversidade. As deficiências, as dificuldades, e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem dificultar o processo de ensino. As escolas devem criar e inovar o seu projeto político pedagógico para atuar nas necessidade de programar propostas inclusivas na escola com ensino regular.

Deve-se rever os conceitos da educação inclusiva, pois ela é o principal alicerce para o desenvolvimento social das pessoas com deficiência.

Na verdade defendo que a inclusão, não deve ser vista simplesmente como um fato, mas sim como um processo, que tem suas etapas e que necessita ser muito analisado, avaliado em todo o seu decorrer, com responsabilidade e senso crítico.

Defendo ainda, que nós professores, alunos e familiares devem se adaptar ao meio que o aluno com deficiência está inserido, dando a devida importância para tamanha contribuição na vida escolar do mesmo. Para uma educação de qualidade é necessário uma formação de qualidade, para que aconteça uma progressão continuada, e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. Devemos pensar em mudanças, do que precisa ser feito para melhorar, porque antes de serem deficientes eles são pessoas que tem sentimentos e são vistas como pessoas que vivenciam desafios todos os dias. Esse apoio dentro do contexto escolar tem a finalidade de auxiliar o professor e o aluno no processo ensino aprendizagem. E com certeza a partir de toda essa experiência posso analisar um trabalho coerente e esclarecedor sobre o tema e que me trouxe aprendizado e apoio ao trabalho escolar com alunos com deficiências no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica** In: OMOTE, S. (org). Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe, 2004, 37 – 60.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CORREIA, Luís de Miranda. **A igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais**. Madeira, ano 5, nº 17, p. 4 – 11, 2007, Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista-diversidade/revistadiversidades-17.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.

FACION, José Raimundo; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUSS, Claus Dieter. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed – Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

TAILÂNDIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma P. A. **PPP da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma P. A. (org). PPP da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

SANCHES, Isabel. **Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva.** Revista Lúsofona de Educação. Lisboa, Portugal, n.5, p.127 – 142, 2005.

ENSINO - APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA VOLTADA AOS DEFICIENTES VISUAIS: ESTUDO DE CASO DO CPIDES

Jaqueline Machado Vieira-FCT-UNESP- jakquet@hotmail.com

1.INTRODUÇÃO

*“Vencer o medo é construir o novo, aceitando e vivendo
pacificamente com as diferenças”.*
Dulce Lôbo

A pesquisa está sendo realizada no Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES), na sala de recursos multifuncionais, localizada na FCT-UNESP de Presidente Prudente. Em nosso caso, iremos descrever as práticas de ensino voltadas a um educando com Deficiência Visual Total realizadas no CPIDES. A metodologia de trabalho utilizada com o educando, foram atividades teóricas e práticas, como vídeos de audiodescrição; leituras tátil do alfabeto Braille, com o objetivo de relembrá-lo; foram ministradas leituras de textos sobre temas variados e que abarcassem a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitam ao estudante possuir uma postura crítica com conhecimentos de assuntos relacionados, principalmente, ao ensino-aprendizagem de Geografia.

O presente artigo tem como objetivo discutir a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para auxiliar o educando nos seus estudos. Uma delas é a audiodescrição, que surgiu nos Estados Unidos em 1975, e no Brasil teve seu início no final dos anos 1990, consagrando-se a partir de 2003, no Festival Internacional de Cinema “Assim Vivemos”. Em julho de 2011, passou a ser obrigatória nas emissoras de televisão brasileiras com transmissão digital (FRANCO; SILVA, 2010).

Como resultado preliminar, podemos citar os avanços que o mesmo apresentou na escrita Braille, pois tinha esquecido algumas palavras do alfabeto Braille e em pouco tempo ele voltou a dominar de forma progressiva e deu continuidade às leituras até mesmo em sua própria casa como lição diária juntamente com a ajuda de sua família. Outra conquista foi o fato de conseguirmos auxiliar o educando a ter melhores relações interpessoais, visto que isto é essencial em todo trabalho desta natureza.

“Assim Vivemos”: “O Festival Assim Vivemos” – Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência é um festival de cinema temático que exhibe filmes que apresentam questões relativas

às deficiências de um modo geral. Trata-se do primeiro festival de cinema no Brasil a reunir e apresentar ao público um panorama atualizado e completo do que se produz no mundo sobre este tema. Por ser um festival internacional, os filmes são estrangeiros em sua maioria, falados nas mais diversas línguas”. (COSTA, 2010, p. 83).

2.METODOLOGIA

A metodologia de trabalho utilizada com o educando, foram atividades teóricas e práticas, como vídeos de audiodescrição; leituras tátil do alfabeto Braile, com o objetivo de relembrá-lo; foram ministradas leituras de textos sobre temas variados e que abarcassem a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitam ao estudante possuir uma postura crítica com conhecimentos de assuntos relacionados, principalmente, ao ensino-aprendizagem de Geografia.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito e um dever do estado e da família.
Como qualquer cidadão à pessoa pública é gratuita assegurada por lei. (BRASIL, 2008, p. 60).

Compreendemos que a audiodescrição é uma necessidade básica aos Deficientes Visuais, enquanto uma acessibilidade igualitária a todo esse público. O Brasil dá seus primeiros passos. A Bahia é o segundo estado brasileiro com o maior número de deficientes visuais, sendo assim, os educadores buscam audiodescrição como tecnologia assistiva para com os deficientes visuais. O que evidencia uma motivação e um avanço para todos nós lutadores dessa causa em nosso país (SANT’ANNA, 2010; VILARONGA, 2010).

Infelizmente, esse serviço no Brasil ainda é privilégio de poucos. Somente nos grandes centros é possível encontrar eventos audiodescritos, bem como, ainda é irrisória a quantidade de produtos disponíveis no mercado nacional com este recurso. Enquanto a audiodescrição não estiver presente nos principais meios de comunicação de massa, como novelas, filmes, dentre outros, será muito difícil encontrar respostas aos tantos questionamentos formulados nos últimos anos, e que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento, tanto em nível técnico quanto prático. Somente com a popularização desta tecnologia assistiva é que será possível formar uma

massa crítica que reflita mais claramente as expectativas de todos aqueles que desejam que a audiodescrição realmente cumpra seu papel de informar e incluir a todos que dela necessitam. (SANT'ANNA, 2010, p. 155).

Entendemos que a necessidade de se comunicar é um direito básico voltado ao ser humano, e assim pode se dar de diversas maneiras, seja pela forma oral, por gestos, ou pela audiodescrição. Com a audiodescrição, entramos na linguagem da representação do mundo para com o deficiente visual, que começa a moldar e formatar suas palavras. Podemos compreender o quanto é necessária à junção da realidade do espaço vivido do educando com a comunicação que a audiodescrição lhe proporciona. Se tornando, sua ferramenta de comunicação a partir de seu olhar de mundo no espaço, na qual, habita. Tendo em vista que olhar o mundo, não é apenas enxergá-lo, pois cada indivíduo tem uma visão sobre o mundo a partir da ideologia que acredita.

Sendo assim, fazemos uma ressalva sobre os portadores de Deficiência Visual, sendo eles sujeitos dessa pesquisa, que se dividem em grupos: Cegos e portadores de deficiência visual subnormal. Neste artigo, foi adotada a definição sugerida pela *American Foundation for the Blind*, para qual criança cega é aquela...

[...] cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos. (apud MASSINI, 1994, p.40).

A causa da Deficiência Visual pode ser hereditária ou adquirida. Enquanto a hereditária é de nascença, a adquirida é contraída logo após o nascimento, principalmente depois que a criança já construiu em seu mundo vivido os conceitos sobre visão, visto que os acidentes são as causas mais comuns nesse caso. Podendo assim, a família prestar todo cuidado necessário a criança. Nos casos hereditários, pode acontecer pelo fato da própria mãe e família se descuidar, principalmente do pré-natal, que para a saúde da mãe, é extremamente delicado e importante. Assim, a Deficiência Visual, pode advir da falta de exames pré-natais, acompanhamento médico e vacinas em gerais, bem como, pode ser consequência de erros genéticos. Também, o sarampo, tracoma, oncocercose, glaucoma congênito, catarata e a retinopatia de prematuridade, retinoblastoma, traumas, diabetes, retinose pigmentar são algumas doenças que podem afetar e levar a cegueira. Logo, na percepção de quaisquer alterações é necessário a mãe procurar um

médico especialista para tratar e tomar as devidas providências, estas podem amenizar ou mesmo interromper o processo que desencadearia em uma Deficiência Visual (MOSQUERA, 2010).

De acordo com nosso estudo de caso, é importante contextualizar que o espaço foi criado em 2010, o “Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social” (CPIDES) que fica dentro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente/SP por meio do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). Nesse espaço, o CPIDES são realizados atendimentos similares ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento ou suplemento de atividades escolares e nestes utilizam-se recursos pedagógicos acessíveis. As atividades realizadas são direcionadas de acordo com a patologia e interesses do estudante, pois o grupo de estagiários (estudantes de graduação) atende à diversas deficiências. E nesse caso trabalhamos com o Educando T, de 28 anos que possui a Deficiência Visual Total.

Antes de iniciar os atendimentos realizamos entrevistas estruturadas junto aos responsáveis pelos respectivos estudantes para levantamento de informações norteadoras para a elaboração do plano de atendimentos. A partir disso levantamos também materiais relacionados aos conteúdos escolares que seriam trabalhados para realização dos atendimentos, o API conta com recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Os atendimentos geralmente são realizados na Sala de Recursos Multifuncionais como nos é mostrado na figura 1,(SRM) e no laboratório de informática do CPIDES (BRUCHMAM; SCHLÜNZEN, 2010).



Figura 01- Sala de Recursos Multifuncionais.

Fonte: Trabalho de campo CPIDES (2013).

O Educando com Deficiência Visual, antes de iniciar seu primeiro contato como processo de ensino-aprendizagem, necessita estar incluído em seu novo ambiente, e para isso, é preciso que ele seja conhecedor das particularidades que este ambiente traz, analisando e observando de forma tátil os aspectos dessa paisagem, pois quando encontramos um ambiente inacessível, fica difícil não somente para o educando se deslocar, mas impossibilita a prática de novas técnicas de ensino-aprendizagem que possam auxiliar, também, em suas interações com o restante da sociedade e para com o mesmo (MOSQUERA, 2010).

A acessibilidade é extremamente importante para que o Deficiente Visual possa se locomover e atribuir os espaços com total segurança e comodidade, logo o centro Educacional CPIDES, oferece ao educando essas possibilidades, além de um amplo conhecimento profissional e pessoal.

Em síntese, em nosso trabalho com o educando, foram realizadas leituras táteis do alfabeto Braille, com o objetivo de relembrar o alfabeto. Foram ministradas leituras de textos sobre temas variados e que abarcassem a interpretação de conteúdos e problemáticas que possibilitam ao educando construir uma postura crítica com conhecimento de assuntos relacionados, principalmente, ao ensino-aprendizagem de Geografia. Também, foram realizadas atividades como jogos lúdicos, brincadeiras e desafios que motivaram o educando T, a tocar maquetes com relevos e, também, o Globo que possui o Mapa Mundial o que permitiu ao educando identificar os países ali existentes e ter uma melhor compreensão da localização dos países, os respectivos oceanos e linhas dos Trópicos ali presentes. O trabalho foi efetuado com o intuito inicial de levar o conhecimento ao educando T.

Como resultado preliminar, podemos citar os avanços que apresentou na escrita Braille, pois tinha esquecido algumas palavras do alfabeto Braille e em pouco tempo ele voltou a dominar de forma progressiva e deu continuidade às leituras até mesmo em sua própria casa como lição diária, juntamente, com a ajuda de sua família. Conseguimos, também, auxiliar o estudante a ter melhores relações interpessoais, visto que é essencial em todo trabalho desta natureza

Contudo, todas as atividades aqui realizadas foram apenas resultados de um início de processo de ensino-aprendizagem mediada por todos nós estagiários e voluntários do CPIDES que, muitas vezes, obtivemos avanços, uma vez que por meio da realização de atividades contextualizadas conseguimos despertar o interesse e a curiosidade de cada estudante buscando a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo de caso teve como seu principal objetivo entender a inclusão do educando T, conforme foi apresentada sua patologia, a Deficiência Visual. A experiência nos remete a pensar que todos nós videntes e deficientes visuais somos dotados de inúmeras dificuldades e, também, de imensas qualidades, visto que essas qualidades devem ser exploradas, qualificadas e acima de tudo potencializadas tornando o aprendizado para o educando, algo adquirido, interessante e significativo.

O educando T, demonstrou muito interesse em todo processo de ensino-aprendizagem voltado ao ensino de geografia o que pode facilitar nosso trabalho que desde o início teve o intuito

de prepará-lo ao possível vestibular, conforme assim o educando demonstrou o interesse desde o começo. Os recursos voltados à tecnologia assistiva como a audiodescrição fez com que o educando pudesse relembrar e aprofundar melhor sua escrita e diálogo, tendo por assim uma melhora em suas posturas interpessoais. Além de ter sido atribuído ao educando diversos conteúdos ligados ao ensino aprendizagem de geografia, o mesmo apresentou inúmeras dúvidas e discussões significativas e produtivas para seu processo de conhecimento;

É importante, também, deixarmos claro que aqui compartilhamos autores que tem diversos interesses comuns, todos ligados a Deficiência Visual, suas dificuldades, necessidades e voltados à inclusão, além dos que falam do ensino de Geografia.

Portanto, todas as atividades aqui realizadas foram apenas resultados de um início de processo de ensino-aprendizagem mediada por todos nós estagiários e voluntários do CPIDES que, muitas vezes, obtivemos avanços, uma vez que através da realização de atividades contextualizadas conseguimos despertar o interesse e a curiosidade de cada estudante buscando a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto no. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em:
<<http://www.cedipod.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. **Tecnologia assistiva**. ATA VII. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BRUCHMAM, C. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Tecnologias de informação e comunicação como ferramentas potencializadoras na abordagem e valorização da ética na educação inclusiva. **Colloquium Humanarum**, v. 07, p. 751-755, 2010.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS; Porto Alegre: AGB - seção Porto Alegre, 2003. p. 65-75.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de geografia e a cegueira:** diagnóstico da inclusão escolar na grande Florianópolis. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA, Graciela Pozzobon, Audiodescrição e *Voice Over* no festival assim vivemos. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.p. 83-92.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Emanuela Cristina Correa Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

MASSINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual:** as perspectivas do vidente e do não vidente, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Curitiba: Ibipex, 2010.

NUNES, E. V.; MACHADO, F.O; VANZIN, T. **Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo.** Florianópolis: Pandion, 2011.

SANT'ANNA, Laércio. A Importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 151-158.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Considerações finais e perspectivas futuras. In: _____. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo. p. 220-239.

VILARONGA, Iracema; Olhares cegos: a audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual. . In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.p.159-166.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: APRENDIZAGENS A PARTIR DE ENCONTROS INTERGERACIONAIS

Fabiana Vigo Azevedo Borges - UFSCar- fabianavigo@hotmail.com

Aline Maria de Medeiros R. Reali. - UFSCar – alinereali@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisou as aprendizagens dos professores experientes a partir das interações e diálogos desenvolvidos com licenciandos que estagiavam em suas classes. Com esta proposta, inverte-se de certo modo, o foco histórico das pesquisas educacionais que normalmente abordam as aprendizagens de futuros professores, ao realizarem atividades de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Em outras palavras, o foco deste trabalho é a aprendizagem dos professores que desenvolveram a função de formadores (tutores-regentes), ao receberem estagiários do curso de Pedagogia em suas salas de aula, considerando o encontro intergeracional estabelecido.

Neste sentido, com esta pesquisa, objetivamos identificar e analisar as aprendizagens dos docentes que assumiram a função de tutores-regentes, com vistas a mapear e compreender as contribuições do encontro intergeracional ocorrido entre docentes e licenciandos, isto é, professores mais experientes interagindo profissionalmente com futuros professores.

Para isto, é importante compreender que os tutores regentes são professores atuantes em salas de aula que receberam e acompanharam as atividades realizadas por licenciandos participantes do Programa de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ocorrido no segundo semestre de 2011. Segundo as recomendações legais, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se “à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (CNE/CP de 01/2005, artigo 4º).

De acordo com as pesquisas de Gatti (2009), é comum encontrarmos cursos de licenciatura estruturados a partir de uma proposta de “currículo fragmentado”, no qual há enfoques nebulosos sobre a prática docente e sobre a formação descontextualizada. A pesquisadora citada observa que nos cursos de licenciatura “têm uma característica fragmentária e um conjunto

disciplinar bastante disperso (...) neles quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica” (2009, p. 6). Em relação aos estágios obrigatórios nas licenciaturas, Gatti (Ibidem) constata ainda as “propostas curriculares sem planejamento e vinculação clara com os sistemas escolares e sem explicitar as suas formas de supervisão”, realidade que está bem distante da proposta pedagógica na UFSCar, a qual será conhecida adiante.

Para apresentar o contexto da pesquisa, é importante pontuar que o curso de Pedagogia da UFSCar, buscando expandir o atendimento da Universidade Pública e oferecer formação de qualidade a um maior número de estudantes, passou a ser oferecido desde 2008, também na modalidade de “Educação a Distância” (EaD). Esta modalidade se caracteriza pela distância temporal e física entre os estudantes e professores, que se relacionam pela interação e intermediação das tecnologias da comunicação e informação. A perspectiva constituinte da proposta do curso está fundamentada na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Diante disto, considerando a especificidade da modalidade de EaD e visando melhorar a formação inicial dos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso considerado desenvolve um Programa de Estágio Curricular Supervisionado (PECS), em que um professor experiente recebe um ou alguns alunos-estagiários, com o diferencial do acompanhamento cotidiano. Para isso, esse professor da escola recebe formação específica para agir como um supervisor de estágio, ou seja, como professor tutor-regente. Segundo Oliveira et al. (2010), esse trabalho possui em sua gênese o desafio de construir parcerias entre uma universidade pública e escolas públicas, numa perspectiva de colaboração entre as instituições.

É correto afirmar que o Programa de Estágio tem como propósito além da preparação reflexiva do estudante, também a aproximação da universidade com as escolas e professores que recebem o estagiário em suas salas de aula. Visa, com a 3 configuração proposta, minimizar as dificuldades que um curso na modalidade a distância apresenta, quanto ao acompanhamento estreito das atividades de estágio e prática de ensino pelos professores da universidade.

Assim, podemos compreender o professor-tutor-regente como o professor experiente que possui uma base ampla e sólida e que, conforme características apontadas pela literatura, trabalham de modo responsável, de acordo com o contexto, considerando as respostas dos discentes às diversas atividades e tarefas propostas, sendo “capazes de implementar alterações em suas ações em resposta a dicas do ambiente e necessidades dos alunos” (TANCREDI et al.,

2006). Entre as funções do professor-tutor-regente, pode-se destacar, com base em Oliveira et al. (2010), o acompanhamento dos estagiários nas primeiras inserções profissionais e nas atividades realizadas em sala de aula, bem como o aconselhamento e orientação na realização de atividades previstas nas disciplinas de PECS e de outras, localizando e sugerindo materiais, orientando suas práticas e a construção de soluções para os problemas pedagógicos escolares.

Posto isso, é necessário destacar que o PECS está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (resolução CNE/CP 1/2002), que o apresenta como um “conjunto de atividades de formação realizadas sob supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhadas por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (BRASIL, 2002, p. 3).

Alguns autores (PIMENTA, 2004; GARCIA, 1999) destacam que, historicamente na universidade, o Estágio Curricular Supervisionado está envolto por reflexões e discussões, e carece de investimento, pois não é encarado como uma área de estudo que traz subjacente a ela uma teoria da formação. De forma geral, segundo Pimenta (2006), historicamente o estágio ou era compreendido como instrumentalização técnica ou como imitação de modelos, inserido dentro da perspectiva que produzia ou reforçava o distanciamento da teoria com a prática.

Sob o ponto de vista de Andrade (2009, p. 29),

o estágio permite a integração da teoria e da prática – o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete. 4

Nessa perspectiva, Pimenta (2006, p. 11, grifo nosso) afirma que o estágio deve ser encarado como “teoria e prática e não como teoria ou prática”. Por isto concordamos com a referida autora que o estágio deve ser compreendido como momento de reflexão conjunta, de troca entre o professor experiente e o estagiário, futuro professor.

Esta relação professor-estagiário produz um encontro intergeracional, pois independente da diferença etária, os professores experientes, que são considerados neste trabalho, possuem vivências de pelo menos dez anos no magistério, e assumem valores diferentes daqueles apresentados pelos licenciandos, futuros professores. Segundo Sarti (2009), uma geração apreende “o mundo e nele se revela, em suas ações, de modos diversos em função da “unidade

de geração” à qual pertence, o que, por sua vez, encerra conteúdos comuns de consciência” (2009, pág.139).

Concordamos também com essa autora quando afirma que:

Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério. (2009, pág.139).

Diante desse encontro formativo, percebemos que os estagiários se desenvolvem e aprendem com os professores-tutores-regentes. Por outro lado, percebemos que os docentes, ao se disporem a esta relação, também desenvolvem aprendizagens importantes para sua prática docente. Assim, reiteramos a afirmação de Sarti (2009, pág. 134) quando destaca que os estudantes da Licenciatura em Pedagogia são reconhecidos como iniciantes no magistério, tendo a oportunidade de vivenciar e aprender certos procedimentos presentes na experimentação da profissão, tal qual Huberman (1992) caracterizou, denominando esta fase como “da exploração e da descoberta”.

Já os professores em exercício, quando possuem uma vivência profissional maior do que 3 anos, quando assumem estagiários e se tornam “professores-tutores-regentes” são “chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais” (SARTI, 2009, pág. 134). 5

Quando nos referimos ao termo aprendizagens de professores experientes, nos pautamos em Cole e Knowles (1996), que compreendem a aprendizagem da docência como um processo contínuo que começa antes da preparação formal nos cursos específicos e prossegue ao longo destes, atravessando toda a prática profissional. Segundo esses autores, a aprendizagem da docência é influenciada por diferentes fatores: afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, bem como pelas crenças e pelos valores que cada indivíduo possui, pelo contexto em que está inserido, pelas trocas entre os pares e, principalmente, pelo modo como os professores analisam sua própria prática. Nesse sentido, quando focamos nas trocas entre os pares, podemos

caracterizá-las também pela interação entre gerações distintas, ou seja, pelos licenciandos e pelos professores-tutores-regentes, sujeitos desta pesquisa.

Sendo assim, e diante dos resultados encontrados evidenciamos que este encontro intergeracional foi significativo para os professores-tutores-regentes, aqui estudados, já que permitiu aprendizagens diversificadas a eles, conforme pode ser contemplado no tópico destinado aos resultados.

2- METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida no mestrado e defendida em 2013. Nela desenvolvemos um estudo qualitativo, em que foi considerado o significado que os sujeitos desta pesquisa deram a sua prática como professo-tutor-regente, com foco em suas aprendizagens a partir do encontro intergeracional.

No desenvolvimento da pesquisa, obtivemos dados descritivos e explicativos obtidos pelo contato direto do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986), característicos de um estudo qualitativo. Os dados considerados neste trabalho foram coletados a partir de entrevistas estruturadas, construídas com questões que versaram sobre a aprendizagem que os professores experientes tiveram a partir da experiência vivida como “tutores-regentes” no Programa de Estágio Curricular Supervisionado (PECS) da UFSCar.

As entrevistas foram realizadas após a aplicação e tabulação de um questionário on-line que visou traçar o perfil dos professores-tutores-regentes. O questionário foi enviado para todas as 40 professoras experientes participantes do programa, entretanto, apenas 8 responderam, o que representou 20% do total de participantes. A partir das respostas pudemos constatar que todas eram representantes do sexo feminino e que possuíam pelo menos doze anos de prática docente. Considerando estas respostas, foi possível traçar três perfis diferentes de “tutores-regentes”, que foram considerados e compreendidos individualmente na pesquisa de mestrado.

Entretanto, neste momento, e em respeito ao espaço destinado à apresentação dos resultados nesta comunicação, focaremos apenas o grupo de “professores- tutores-regentes que receberam estagiário sem nenhuma experiência docente” e que, assim, ilustram com maior segurança o encontro intergeracional, divulgado nesta apresentação. É importante destacar que o depoimento do professor-tutor-regente apresentado nesta comunicação também representa a

síntese dos dados obtidos com as demais participantes do estudo. Para facilitar a visualização, utilizaremos a sigla *PTr 1* para denominar a “professora-tutora-regente” considerada aqui.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

As professoras que participaram da entrevista revelaram aprendizagens importantes com os estagiários, pois apontaram que o relacionamento estabelecido entre eles e a preparação para as interações permitiu significativas reflexões sobre o planejamento, a organização curricular, a gestão da sala de aula. As respostas obtidas possibilitam apontar que as aprendizagens indicadas requerem recursos específicos para que concepções e valores percebidos como novas técnicas sejam confrontados com as que cada professor já possui e, dessa forma, possam comprovar sua eficácia ou não, em seus contextos de atuação, considerando a relação com o outro. Esse processo aparentemente se relaciona com a ocorrência de revisões conceituais sobre práticas educacionais, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional.

Os excertos abaixo ilustram esta constatação:

“Eu acabei aprendendo demais, principalmente porque acabei tendo contato com estagiários que não tem experiência com o ensino fundamental e séries iniciais, (...), eles falavam: “ah, mas eu não sei como reverter isso para eles que são tão pequenos”, e eu dizia: “dá para reverter isso, sim!”, e juntos, conversando, eles conseguiram achar o caminho (...) (PTr1).

(...) Ele me perguntava: “mas todo mundo participa da sua aula?” e eu dizia: “todo mundo participa.” E aí surgia aquela questão: “Nossa, mas por que no ensino médio eles perdem tanto o interesse?”. Então, a gente acabava discutindo essas coisas e no meio da questão eu procurava esclarecer e mostrar algumas coisas, por exemplo, eu falava “eu procurei fazer assim, assado, você não acha que mesmo eles sendo maiores falta um pouco disso também?” (PTr1).

A PTr1 também faz referência à necessidade de sistematização, porém em relação à avaliação diária: “*porque eu, de certa forma fazia, porém, não era tão sistemático, não era diário, por causa da correria, do dia a dia, e com o curso tive que fazer o registro do dia, repensando o meu dia, observando o que eu achei que não foi legal, o que foi legal*”. (PTr1).

Pelo trecho do depoimento em destaque podemos observar também a importância que o encontro intergeracional possui para o professor experiente, já que permite a troca de informações e também a reflexão sobre a sua própria prática, já que é necessário o planejamento para receber

e orientar novos professores, bem como, para explicitar posturas e responder aos questionamentos.

Os licenciandos e os professores experientes, a partir das marcas de suas gerações e de seus contextos, puderam estabelecer um relacionamento rico em aprendizagens, potencializado pela própria relação do estágio supervisionado e de sua proposta de supervisão e acompanhamento diferenciado.

Um ponto importante e marca das diferenças entre as gerações presentes nesta experiência de estágio é a postura de descoberta, de interesse dos estagiários. Assim, o questionamento deles movimentava e motivava o trabalho de orientação do professor-tutor-regente que procurava esclarecer os principais pontos de sua prática pedagógica.

Neste sentido, podemos afirmar que as diferenças intergeracionais foram férteis para a aprendizagem de licenciandos (estagiários) e principalmente para os professores- experientes, que, ao assumirem a função de “tutores-regentes”, iniciaram a construção de sua identidade de formadores de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos este trabalho, gostaríamos de destacar a relevância do encontro intergeracional para o desenvolvimento do professor experiente, já que se pauta em um relacionamento diferenciado em termos de concepções e interpretações, o que enriquece a troca, permitindo aprendizagens significativas.

Entre essas aprendizagens destacamos a sistematização em relação as estratégias específicas de gestão da sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que eram planejadas e executadas de forma que os licenciandos pudessem compreender, sem atrapalhar o cotidiano da sala de aula, realizando observações significativas. Percebemos também que a curiosidade e o interesse dos estagiários permitiam ao “professor tutor-regente” aprofundar a discussão e a reflexão sobre sua prática docente e sobre alguns elementos educacionais, tal como o envolvimento dos alunos nos anos iniciais e as características específicas da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

É claro que não podemos generalizar, pois sabemos que cada encontro intergeracional se desenvolve com trocas e experiências de intensidades e maneiras diferentes, considerando a diversidade de contextos e de experiências e trajetórias individuais. Porém, é possível afirmar que

a aprendizagem do professor “tutor-regente” pode acontecer, nesta experiência, devido ao envolvimento e a disponibilidade do mesmo em receber e se planejar para orientar futuros professores, considerando sua própria prática e a relação teórica presente nela.

Entretanto, essa aprendizagem foi potencializada pela relação intergeracional estabelecida, provando que as diferenças permitem um desenvolvimento amplo e profundo, afinal, ao se assumir como formador é necessário considerar o ponto de vista do outro, do aprendiz (neste caso, o licenciando) e a partir dele planejar e impulsionar a formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

_____. **Parecer CNE/CP 4, de 13 de setembro de 2005**. Aprecia a indicação CNE/CP 3/2005, referente às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2005.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Aprender com otros em la red. Investigando las evidencias**, 2002. Disponível em: <www.webformacion.net>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelogarcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 85-108.

GRÍGOLI, J. A. G. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, p. 81-95, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWORD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1995.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006. 10

SARTI, Flávia. M. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educ. rev. vol.25 no.2 Belo Horizonte Aug. 2009.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: GRANDEZAS E MEDIDAS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Antonia Kátia Soares Maciel – Universidade Federal do Ceará/Secretaria de Educação de Maranguape – katiasoaresmaciel@gmail.com

Fernanda Lícia de Santana Barros – Universidade Federal do Ceará – nandafernandas@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A matemática e a leitura, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico podem ser trabalhadas por meio da ludicidade, de práticas excitantes e questionadoras aos educandos, principalmente quando estimuladas desde a educação infantil ao ensino fundamental. A leitura quando incitada desde a mais tenra idade favorece a aprendizagem das crianças, o prazer pela leitura, o enriquecimento do repertório imaginário e a criticidade. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011; MORAIS, 2012; CALDIN, 2003).

A multidisciplinaridade, como uma prática pedagógica, possibilita em um gênero textual, explorar aspectos contextualizados a realidade dos educandos, aliados a matemática e o português, que podem ser desenvolvidos em sala de aula, causando encantamento aos educandos com essas práticas.

Outro aspecto a ser considerado é o envolvimento da turma em que foi desenvolvido este trabalho, que foi o primeiro ano do ensino fundamental, na qual havia uma aluna que, embora apresentasse dificuldades na aprendizagem, participava ativamente das atividades que envolviam contação de histórias e dramatizações. Vale ressaltar que nesta atividade a participação não era restrita a esta aluna, mas a toda turma.

Na verdade, a inclusão não é um ato espontâneo, pede uma intenção e uma intervenção e, portanto, tem um caráter intencional; requer planejamento de metas e de conteúdos; requer estrutura e formalização. (SOUZA, 2002, p. 2).

Por esse motivo exposto, houve necessidade de incluir na turma atividades que atendam as necessidades de todos os sujeitos, criando estratégias e elaborando um planejamento que contribua com a formação dos sujeitos. Portanto, percebe-se a relevância de práticas docentes envolvendo o lúdico e a multidisciplinaridade como aspectos que favorecem a aprendizagem dos alunos, por esse motivo para Freire (2001), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção e construção” (FREIRE, 2001, p. 52). No entanto, ao

encontrarmos uma aluna com deficiência intelectual incluída em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em que, as ações que contemplam a alfabetização e o letramento numa perspectiva interdisciplinar, surgem questionamentos de como desenvolver práticas inclusivas nesta turma que possibilite aprendizado para todas as crianças.

Em resposta a esse questionamento, este trabalho teve como objetivo geral estimular a aprendizagem significativa, a partir da leitura de uma história infantil e da escrita de palavras relacionadas as medidas de comprimento, largura e altura e comparações de medidas. E quanto aos objetivos específicos buscou-se conhecer as grandezas e medidas (comprimento, largura e altura) e os instrumentos de medição; e estimular a aquisição da escrita de palavras relacionadas à temática estudada.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa do tipo relato de experiência desenvolvido em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental com vinte e três alunos no ano letivo de 2014. Os educandos, no período da realização desta atividade estavam em níveis do desenvolvimento da escrita e de leitura diferenciados.

O desenvolvimento das atividades: leitura, contação de história, medição de objetos e da altura dos alunos, bem como a aquisição da escrita de palavras envolvidas nesta temática ocorreu em quatro etapas, durante três dias. Os recursos utilizados para a realização das atividades foram: o livro infantil, objetos de medição (régua e trena), lousa, giz, apagador, folhas de papel madeira, pincéis atômicos nas cores azul e vermelho, cartolina, barbante, tesoura e fita adesiva.

A atividade proposta se insere no campo de atividades que devem fazer parte do cotidiano escolar, pois o professor deve proporcionar esse ambiente diversificado de aprendizagem. Sobre esse papel, Cunha (2013), afirma a seguinte situação:

O professor tem um papel essencial na formação desses novos leitores, somos responsáveis por despertar nos alunos a paixão pelos livros e também por mantê-la acesa. Difícil tarefa, entretanto, muito gratificante, pois vibramos de alegria a cada coração conquistado por um livro. É muito bom ver os frutos do seu trabalho, principalmente quando este é feito com amor. (CUNHA, 2013, p. 1).

E foi na intenção de aprimorarmos as atividades que essas foram realizadas nas seguintes etapas: na primeira foi realizada conversa informal, predição sobre a temática de medidas e grandezas, a fim de ouvir os educandos sobre seus conhecimentos a respeito das

competências a serem estudadas. Incluindo nesta predição foram discutidas e vivenciadas formas de medir objetos usando o palmo (medindo as mesas de estudo e a lousa), os pés (medindo a distância entre as mesas de estudo, a distância entre a porta e a mesa da professora, e entre outros objetos da sala de aula).

Na segunda etapa, ainda no primeiro dia, foi apresentado o livro intitulado *Quem vai ficar com o pêssego?* (AH-HAE; HYE-WON, 2013) que narra a disputa de bichos pelo pêssego comparando grandezas entre eles. Neste momento foi desenvolvida uma análise estrutural deste livro, desde a exploração do título, autor e ilustrador aos personagens e suas funções. Com a contação desta história discutiu-se aspectos referentes à comparação entre grandezas e medidas, incluindo objetos de medição retomando a discussão anterior.

A terceira etapa, no segundo dia, desenvolveu-se inicialmente com a divisão da turma em equipes de quatro e de cinco educandos para realizarem a medição dos componentes da equipe e comparar o mais alto da turma. Antes de medirem os colegas, foi discutida a função de cada participante, desde o que seria medido a sua altura, ao que seguraria o barbante e os que fixariam o barbante e o nome do colega na folha de papel madeira. Após serem medidas as alturas dos educandos com barbante e fixadas em papel madeira os trabalhos foram expostos em sala de aula ampliando a discussão sobre o mais alto e o mais baixo da sala, destacando na discussão o respeito às diferenças humanas.

Sobre essa ampliação da discussão, foi um momento que identificamos a contribuição nas falas das crianças e de como a linguagem é um fator importante para sua formação. A essa questão os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa estabelecem que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrer; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Diante do exposto, é importante destacar que para a realização prática destas comparações de medida, a mediação e a intervenção da professora foram essenciais com questionamentos sobre a realização da atividade. Durante estas etapas a professora regente desenvolveu a análise estrutural de palavras que envolviam a temática em estudo, além dos nomes dos personagens da história contada.

Na última etapa, terceiro dia, foi realizado aprofundamento da formação de palavras contextualizadas a história contada e as grandezas e medidas, em que os educandos estudaram as sílabas e as palavras desta temática culminando na produção de frases sobre a medição da altura dos alunos.

Com essas atividades, desenvolveram-se as competências de grandezas e medidas, a leitura e a contação de história infantil e a aquisição da escrita contextualizada a temática em estudo pelos educandos. Foi uma atividade de cunho interdisciplinar, em que as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, estavam relacionadas entre si, e o aprendizado da Matemática ficou mais divertido segundo os alunos que participaram das atividades, o que identificamos a importância de trazer para a sala de aula assuntos que esses sujeitos possam relacionar com sua vida cotidiana. Sobre essa relação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997), destacam que:

O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos. (BRASIL, 1997, p. 15).

E foi por proporcionar esse ambiente em que fosse possível estabelecer relações nas disciplinas com o cotidiano que essa atividade foi pensada, planejada e colocada em prática. Esse é o diferencial da formação continuada, favorecer um ambiente que contribua com a formação dos sujeitos envolvidos, que nesse caso foram as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os educandos da referida turma de primeiro ano do ensino fundamental, motivados no momento da predição da temática estudada com as grandezas e medidas, envolveram-se nas atividades propostas participando das discussões mostrando já possuírem conhecimentos prévios, ainda que superficiais, sobre os instrumentos de medição e sobre como medir objetos.

Houve encantamento da turma pela medição de distâncias com o pé, tendo em vista que realizaram essa medição dentro da sala de aula, por exemplo: medindo a distância entre as mesas de estudo, a distância entre a mesa da professora e a porta da sala de aula, etc. Nessas discussões e experiência na medição de objetos, foram apresentadas as medidas de comprimento, largura e altura. A aprendizagem foi significativa, pois durante a apresentação de situações-problema descritos pela professora, os alunos conseguiram identificar vários objetos de

medição e compreenderam essas medidas, tanto oralmente quanto por meio de reconhecimento de imagens. Foi um momento importante para os sujeitos, que além de aprender Matemática, ampliaram suas visões sobre o ato de ler. Sobre essa importância, Cunha (2013), nos traz a seguinte contribuição:

Diante desta realidade, o professor tem um papel primordial na formação de novos leitores. E por isso, a contação de histórias vem sendo muito explorada por professores de classes de alfabetização. Descobriu-se que mais do que entretenimento, esta pode ser uma excelente ferramenta para a formação de leitores e também para o ensino da leitura e da escrita. A leitura deve fazer parte da vida escolar do aluno desde muito cedo, é na educação infantil que o professor deve começar a desafiar esse aluno a entrar em um mundo novo. Ler para o aluno apenas por ler, sem cobranças, contando-lhe histórias diversas, é assim que a criança conhece os livros como uma fonte inesgotável de novidades e prazer. (CUNHA, 2013, p. 3-4).

A leitura da história teve um significado importante, e a sua avaliação foi de forma processual, sendo valorizadas todas as etapas da atividade e principalmente a contribuição da turma. Na etapa da contação da história, os alunos mantiveram-se atentos a apresentação do livro, a análise estrutural e a história contada. Neste momento, observaram-se questionamentos e dúvidas realizadas sobre as funções dos personagens da história e sobre as competências destes personagens em conquistarem o pêssego (fruta de desejo dos bichos personagens da história estudada). Recorremos a contação de história, por essa metodologia permitir uma prática pedagógica lúdica e prazerosa. Que para Candau (2010), apresenta um significado importante quando diz que: “[...] através da história, muitos têm sido os olhares, os pontos de vista, as perspectivas adotadas para situar-nos diante de nossas práticas educativas cotidianas” (CANDAU, 2010, p. 32).

Por esse motivo, sabe-se que a leitura sendo questionada, por meio de dúvidas estimula o imaginário e o raciocínio lógico das crianças, bem como o prazer de ler. Contudo, percebeu-se que os questionamentos levantados sobre as comparações das características físicas dos bichos, relacionadas às características humanas foram aspectos discutidos além do que se pretendia com a contação desta história, o que se afirma que houve aprendizagem significativa sobre noções de medidas e a diferença entre o ser humano por meio das hipóteses levantadas pelas crianças.

Na etapa de medição e comparação da altura dos educandos, houve dificuldades em trabalharem em equipes. O entendimento de suas funções em equipe foi amplamente discutido até que se entendessem a importância de cada membro para realização da atividade com sucesso e a aprendizagem fosse significativa.

No entanto, após certificarem de suas funções, a atividade foi realizada com sucesso e a aprendizagem foi satisfatória, pois utilizaram um instrumento de medição diferente que foi o barbante e compararam as alturas dos colegas. As noções de maior e menor foram compreendidas por todos os educandos de forma satisfatória.

A última etapa se culminou com a aquisição da escrita de palavras relacionadas à temática em estudo. A atividade ocorreu de forma satisfatória. A maioria dos alunos realizou a escrita dos nomes de objetos de medição e dos personagens com o auxílio da análise fonológica na formação de palavras e do alfabeto móvel. E sobre a importância dessa prática para o mundo da escrita os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), enfatizam que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 34).

Contudo, é importante lembrar que, em apenas três dias, a mudança de um nível da hipótese linguística inferior para uma superior é insuficiente, pois a aprendizagem se dá em longo prazo, mas percebe-se que a aprendizagem da turma quanto as noções de grandezas e de medidas, bem como de formação de palavras, com o sistema de escrita alfabética foi satisfatória entre os alunos. Diante desse contexto, concordamos com Almeida quando destaca a seguinte contribuição:

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 2003, p. 31-32).

E foi por esse compromisso destacado pelo autor, que identificamos os avanços da turma. Com relação à aluna que apresenta deficiência intelectual, o envolvimento e a participação foram satisfatórios, já que passou a reconhecer algumas letras associando-as a algumas letras de seu próprio nome. Portanto, considera-se que a prática de leitura questionadora, por meio da contação de história, e a matemática, atrelada a vivências com o material concreto, de forma lúdica, tornam-se relevantes na aprendizagem de educandos do primeiro ano do ensino fundamental, na qual, segundo Brougere (1998), a cultura lúdica consiste em um conjunto de

procedimentos que permitem tornar o jogo possível para a criança. Foi pensando nessa possibilidade que foram criadas estratégias que tornassem possível o aprendizado e a inclusão de forma lúdica em sala de aula. Essa prática docente, aliando a ludicidade e a multidisciplinaridade favorece a aprendizagem significativa dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desenvolvida foi significativa, pois além dos questionamentos sobre a prática pedagógica, concluímos o quanto a formação continuada é importante para a formação docente, principalmente, por possibilitar levar à sala de aula regular novas metodologias e a inclusão de alunos com deficiência intelectual. A formação do PNAIC contribui para ampliar as discussões sobre as práticas e metodologias que podemos levar à sala de aula.

A inclusão é uma necessidade que deve ser levada a sério e implementada no currículo escolar com práticas inclusivas. Ter uma atenção especial na elaboração e construção de atividades propostas faz parte de um processo educativo inclusivo. Analisamos a escola e seu espaço como multicultural e para atendermos essa lacuna foi importante atentarmos para todos os sujeitos de modo a atender suas necessidades. Essa é uma tarefa do professor o qual se compromete a criar em sala de aula regular um ambiente de interatividade e de interesse para toda a turma.

A integração da turma foi um dos fatores que mais chamou a nossa atenção, pois ao propormos o trabalho em equipe, no início houve resistência, mas ao compreenderem a atividade perceberam que seria muito mais prazeroso sendo feita em conjunto. Nessa abordagem interdisciplinar a proposta teve êxito e proporcionou aprendizado para as crianças envolvidas.

A cada etapa desenvolvida foi uma descoberta, mas ao mesmo tempo eles estabeleceram trocas entre os componentes do grupo, quem sabia mais de um determinado assunto, contribuía mais e assim cada um se destacou com seus conhecimentos prévios e disciplinas de sua preferência, mas toda a atividade foi aceita e participativa.

Enfim, a ludicidade sempre que possível deve atender as expectativas dos estudantes, pois no brincar tem aprendizado e agrega valores. A Matemática e Língua Portuguesa, fizeram parte desse contexto de forma interdisciplinar, estimulando leitores e exercitando a oralidade, além é claro de anteder aos objetivos da atividade que foi a compressão das grandezas e medidas.

Com os resultados alcançados percebemos a importância da formação continuada para os profissionais da educação, pois o professor tem uma responsabilidade muito grande em sala de aula, por esse motivo a metodologia e a sua prática pedagógica devem dialogar entre si. Os educandos precisam de uma formação que lhes permitam um senso crítico, além de um aprendizado que valorize suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

AH-HAE, Yoon; HYE-WON, Yang. **Quem vai ficar com o pêssego?** Brasília: Callis, 2013.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1998.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. **Revista Eletrônica Biblioteca e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, jan.2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235>>. Acessado em 1 abr. 2015.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CUNHA, G. D. A importância da contação de histórias e da leitura em voz alta para crianças em fase de alfabetização. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 6, p. 182-188, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/06/14.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MORAIS, A. G de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Monitoramentos, 2012.

SOUZA, S. M. C. A inclusão social e suas implicações. **Revista de Educação do Cogeime**, Franca, n. 21, p. 9-16, 2002. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0121.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO CENÁRIO PARA UM NOVO ALUNO

Danielle da S. Pinheiro Wellichan– Faculdade Anhanguera de Bauru –danysp@gmail.com

Fernanda N. Salles– Faculdade Anhanguera de Bauru–fersales.direito@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação de crianças de zero a seis anos tem se apresentado com um momento atual e relevante, sendo motivo de atenção por parte de diversos estudos (CAMPOS, 1997; ROSSETTI-FERREIRA, RAMON E SILVA, 2002; DIDONET, 2003; GALVÃO E GESTI, 2003) que demonstram a importância da educação infantil no desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo nos anos iniciais de vida.

Segundo Machado (2004, p.6) “O caráter pedagógico da educação infantil não está na atividade em si, mas na postura frente ao trabalho que realiza”, dessa forma investigar as motivações que levaram os professores de educação infantil a optar por essa jornada se torna interessante à medida que contribui para identificar o perfil dos profissionais dessa fase. Além de possibilitar a discussão pelas formas que o processo de aquisição e ensino da língua escrita começa a se desenvolver.

Propõe-se então a seguinte reflexão, iniciada com o histórico da educação no Brasil, a motivação dos profissionais na educação infantil e o processo de alfabetização/letramento, considerando as diversas formas de aquisição. Para tanto, foi feita uma revisão da literatura buscando aspectos interessantes para o estudo, somados a entrevistas com alguns profissionais de educação infantil que voluntariamente se propuseram a participar do estudo, sendo questionados sobre suas motivações e suas experiências na educação infantil e na alfabetização/letramento.

Não se almeja esgotar o assunto, nem julgar opiniões, principalmente por acreditar que a diversidade cultural é parte do processo educativo, busca-se apenas trazer novos diálogos, contribuindo com olhares e experiências presentes na educação infantil atual.

2. METODOLOGIA

Utilizando-se da rede social *Facebook*, os contatos foram previamente selecionados pela formação acadêmica (ou seja, apenas aqueles que se formaram no magistério e/ou em

Pedagogia) foram convidados a participar da pesquisa, cujo objetivo foi identificar o perfil do profissional atual em educação infantil, além de realizar o levantamento sobre a história da educação infantil e as principais diferenças enfrentadas por estes profissionais quando formados e agora atuantes, contribuindo para traçar um panorama da educação infantil de ontem e hoje. A aplicação do questionário foi feita na primeira quinzena do mês de março de 2015 e a coleta aconteceu também neste período. Foram formuladas dez questões, sendo as cinco primeiras para caracterização dos participantes (múltipla escolha) e as demais de forma dissertativa. Foram questionados sobre: o que os levou a optar pela educação infantil; se atuam por vocação ou motivação; foi solicitado que comentem suas experiências na educação infantil (o que mais gostam, ou menos gostam...) e também foram questionados sobre os processos de linguagem oral e escrita que a educação infantil inicia.

Os participantes do estudo não tiveram seus nomes identificados, porém algumas respostas foram incluídas no estudo para ilustrar melhor o assunto tratado. Foram selecionados professores da cidade de Marília e Bauru, num total de vinte e cinco convidados. Para o referencial teórico foi realizado levantamento bibliográfico sobre educação infantil, abordando aspectos de formação profissional e trajetória histórica. Após as devolutivas dos questionários, as respostas foram tabuladas e discutidas ao longo do trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação de crianças de zero a seis anos é motivo de atenção por parte de diversos estudos (CAMPOS, 1997; ROSSETTI-FERREIRA, RAMON; SILVA, 2002; DIDONET, 2003; GALVÃO; GESTI, 2003) que demonstram a importância da educação infantil no desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo nos anos iniciais de vida.

Segundo Machado (2004, p.6) “O caráter pedagógico da educação infantil não está na atividade em si, mas na postura frente ao trabalho que realiza”, dessa forma investigar as motivações que levaram os professores de educação infantil a optar por essa jornada se torna interessante à medida que contribui para identificar o perfil dos profissionais dessa fase. Além de possibilitar a discussão pelas formas que o processo de aquisição e ensino da língua escrita começam a se desenvolver.

Propõe-se então a seguinte reflexão, iniciada com o histórico da educação no Brasil, seguida da motivação dos profissionais na educação infantil e o processo de

alfabetização/letramento, considerando as diversas formas de aquisição. Para tanto, foi feita uma revisão da literatura buscando aspectos interessantes para o estudo, somados a entrevistas com alguns profissionais de educação infantil que voluntariamente se propuseram a participar do estudo, sendo questionados sobre suas motivações e suas experiências na educação infantil e na alfabetização/letramento.

Não se almeja esgotar o assunto, nem julgar opiniões, principalmente por acreditar que a diversidade cultural é parte do processo educativo, busca-se apenas trazer novos diálogos, contribuindo com olhares e experiências presentes na educação infantil atual.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), destinada ao atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos e ocorre em creches e pré-escolas. Por meio de atividades lúdicas são oferecidas à criança oportunidades de desenvolvimento, aguçando a curiosidade, espontaneidade e convivência em grupo, as quais contribuem para sua integração na tríade: família – escola – comunidade.

Os direitos das crianças estão contemplados na Constituição Federal de 1988 e no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990, cujas conquistas foram promulgadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, estabelecendo metas relevantes de expansão e melhoria da qualidade da educação infantil entre outros instrumentos legais, reconhecendo a criança como sujeito social de direitos.

Assim, a educação e o cuidado com a criança tornaram-se preocupações do Estado e da sociedade, passando da visão assistencialista inicialmente predominante (KUHLMANN JUNIOR, 2000). De acordo com Kuhlmann Jr. (1998 *apud* Oliveira, 2008, p.53) foram os movimentos populares e feministas os causadores da expansão das creches, somados ao aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, a partir da década de 60 que “[...] legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil”.

Em 1994, o Ministério da Educação publicou “*Por uma política de formação do profissional de educação infantil*”, documento no qual se debateu a necessidade e a importância de profissionais qualificados para atuar em creches e pré-escolas como condição de melhoria na qualidade da educação. Posteriormente surgiu o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil) que consistia num conjunto de referências e orientações pedagógicas, inicialmente contestado por pesquisadores e especialistas na área que viam uma série de posições políticas e ideológicas no documento.

Devido a não obrigatoriedade de uso do RCNEI, logo surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o Parecer CNE/CBE 22/98 e a Resolução CNE/CBE 01/99, que definiam os fundamentos e que norteariam as propostas pedagógicas das instituições, sendo complementadas ainda pelo Parecer CNE/CBE 4/2000 e pelas diretrizes operacionais, além da publicação em 1998 do documento que estabelecia os subsídios necessários para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.

Em 2006, novamente o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em dois volumes, cujo objetivo é o estabelecimento de referências de qualidade para a educação básica. A partir daí, a luta pela qualidade na educação básica teve início.

Ainda assim, é inegável que problemas assombrem a educação infantil, dentre eles, as questões de financiamento que acabam por inviabilizar o Plano Nacional de Educação, que previa metas de expansão para a educação infantil, cujo responsável direto é o município, o que agrava mais a situação, pois pertence à instância governamental mais frágil (GOMES, 2004).

Paralelo aos problemas de recursos e financiamentos na educação infantil, a busca pela política de valorização do professor, seja em sua formação ou educação continuada vem sendo objeto de estudo de estudiosos na área infantil como Sousa (2003), Leite (2005) e Silva (2005) que defendem uma formação mais específica na educação dos primeiros anos garantindo a qualidade desde a educação inicial da criança.

De acordo com o Portal *Seja um Professor*⁴, do Ministério da Educação,

Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Porém, o projeto de lei 5.395/09, que tramita no Congresso Nacional, prevê que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

Mas então, quem é esse profissional que atua na educação infantil? Quais as motivações que levam o profissional a atuar nessa etapa da educação? A fim de conhecer algumas respostas,

⁴ Portal *Seja um Professor*, disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>. Acesso em: 10 mar.2015.

foram convidados alguns professores de educação infantil a responder de forma voluntária um questionário simples, aplicado no mês de março do ano de 2015, abrangendo profissionais da cidade de Marília e Bauru, ambas localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Utilizando-se da rede social *Facebook*, os contatos⁵ foram previamente selecionados pela formação acadêmica (ou seja, apenas aqueles que se formaram no magistério e/ou em Pedagogia) foram convidados a participar da pesquisa, cujo objetivo foi identificar o perfil do profissional atual em educação infantil, além de realizar o levantamento sobre a história da educação infantil e as principais diferenças enfrentadas por estes profissionais quando formados e agora atuantes, contribuindo para traçar um panorama da educação infantil de ontem e hoje.

De vinte e cinco contatos selecionados, vinte e dois responderam ao questionário, sendo vinte do gênero feminino e apenas dois do masculino. O que de imediato confirma a predominância do gênero feminino na profissão, conforme já citado no trabalho de Zibetti (2012, p.1) que ao falar em feminização esclarece dois pontos importantes presentes na profissão o professor:

É importante considerar que, mesmo as pesquisas sobre o magistério, ao tentar explicar a feminização da profissão, defendem perspectivas diferentes. Algumas apresentam as mulheres-professoras como personagens que se fixaram na condição “natural” de esposa e mãe e, portanto, fazendo opção pelo magistério como a oportunidade de conciliar estes papéis. Outras, entretanto, questionam essa “passividade” das mulheres-professoras, por entender que o magistério configurou-se como uma possibilidade de trabalho, por meio da qual elas tiveram a oportunidade de sair do âmbito doméstico.

No mesmo trabalho, Zibetti, apresenta opiniões de alguns autores que argumentam sobre essa feminização ao longo da história da humanidade: foi a primeira profissão aceita pela sociedade para a mulher (em meio a muitas lutas pelos seus direitos); refletiu (e reflete ainda) o preconceito e o estereótipo social, ao acreditar que cuidar de criança é tarefa da mulher; além da segregação sexual “[...] uma vez que cuidar de crianças e servir sempre foram consideradas ocupações de baixa qualificação. Estas concepções contribuíram para o afastamento dos homens da profissão e refletem-se nos baixos salários” (APPLE, 1995 apud ZIBETTI, 2012, p.2).

⁵ Os participantes não foram identificados ao longo do texto. Trechos das respostas foram transcritos apenas para melhor ilustrar as respostas, sem qualquer intenção de julgamento ou comparação.

As questões de gênero ultrapassam épocas na história e embora não seja este o objetivo do estudo presente, é importante conhecer alguns argumentos para melhor compreender o atual cenário da educação infantil.

Após a caracterização dos participantes da pesquisa (questões de um a cinco em forma de múltipla escolha), a questão da atuação profissional foi questionada e em alguns momentos a transcrição das respostas foi necessária para melhor ilustrar suas opiniões.

Questionados sobre a formação, doze participantes são pedagogos (ensino superior) e dez tem formação em magistério (normal) e na Pedagogia (ensino superior), sendo que cinco participantes atuam há menos de cinco anos, seis atuam entre seis e dez anos e onze há mais de onze anos.

A sexta questão do questionário e a primeira questão dissertativa foi sobre os motivos que levaram os participantes a atuar em educação infantil. Nenhuma das respostas se referiu as questões salariais, os vinte e dois participantes responderam que optaram por essa fase basicamente por gostar de trabalhar com o desenvolvimento nos primeiros anos da criança:

Atuo na educação infantil porque acredito ser a fase mais importante da educação e fazer parte dela me deixa extremamente feliz, pois sei que vou contribuir com a formação de cada uma delas.

Atuo na educação infantil porque adoro trabalhar com crianças, são curiosas e isso motiva tanto o professor quanto o aluno no aprendizado.

Porque gosto desse início da vida escolar, marcado por descobertas e espontaneidade. O professor é mais livre para criar e desenvolver suas atividades, porque a educação infantil nos dá essa liberdade. Usar o lúdico, trabalhar atividades diferentes, mais pelo prazer da descoberta e da diversão do que pela necessidade de trabalhar algum conteúdo.

Eu atuo na educação infantil, mas gosto mesmo é do trabalho de creche, de berçário... estou na turminha do jardim, mas aguardo uma vaga nas turminhas menores. É que gosto muito do cuidar, meus filhos cresceram e sinto falta de criança por perto.

Bom, na verdade não fui eu que escolhi atuar em educação infantil, ela que me escolheu. Trabalhei dez anos no ensino fundamental e conversando com colegas um ano decidi tentar mudar. Mudei e me apaixonei. É a fase de descobertas, as crianças são muito livres, espontâneas e você trabalhar conteúdos educativos num espaço livre é fantástico!

Trabalhar no desenvolvimento infantil é quase que mágico. Cada criança traz uma experiência nova, o professor precisa se reinventar sempre. É muito gostoso essa relação, a gente busca coisas novas sempre, porque eles exigem isso. Estamos sempre estudando, é muito bom.

Adoro o que faço, estar com os pequenos é como estar com meus filhos, há hora para brincar e hora para aprender. O aprendizado é uma continuidade, converso sempre isso com os pais, trabalhando juntos eles aprendem tanto em casa quanto na escola e isso é o que mais me atrai esse trabalho indireto e ao mesmo tempo em grupo.

Trabalho com turminhas de jardim, elas chegam desesperadas para aprender e quando percebem que conseguem se entusiasmam mais. Isso é o gratificante da profissão, fazemos a diferença na vida de cada um. Sou muito feliz com a minha escolha profissional. Assuntos salariais não representam um terço do que recebo em satisfação e carinho. São importantes, vivemos nesse início de ano, mais um período de greve, mas é sempre complicado. Precisamos ser melhores remunerados porque merecemos. Mas eu já sabia que seria difícil desde quando escolhi a profissão.

Ser professora é a primeira brincadeira de uma menina, depois de mamãe e filhinha. A gente já nasce querendo ser. Eu não mudei ao longo da minha vida, sempre busquei trabalhar com criança. Além de me sentir bem, me sinto livre, brinco, ensino, estudo, abraço, leio, corro... sou livre sendo professora!

Nota-se nos relatos que parte dos participantes já tinha conhecimento em termos salariais das dificuldades em ser professor, no entanto apresentam fatores (maternais, realização pessoal, diversidade de atividades, fascínio pela educação, entre outros) que os motivaram a seguir na profissão. A satisfação em ser professor prevalece acima das dificuldades econômicas e sociais, o que de fato ao longo da história percebe-se na grande maioria dos profissionais, tendo em vista que a trajetória dos professores vem sendo construída em cima de manifestações e superação.

A próxima questão se referiu à motivação ou vocação na profissão, por isso foi contextualizada no próximo tópico, que aborda o papel dos professores na educação infantil, desde sua formação e atuação.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MOTIVAÇÃO OU VOCAÇÃO

“Você acredita que atua por motivação ou por vocação na educação infantil? Explique-se.” Diante da questão proposta, antes de ilustrar as respostas, torna-se importante entender o que chamamos de vocação e o que chamamos de motivação.

Entende-se vocação na educação, segundo Paulo Freire (1996, p.161) como uma força que explica “a devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever”, ideia essa complementada por Alves (2006, p.12) quando desmistifica que “[...] vocação não é um dom inato, mas uma

capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo”.

Vocação⁶ é um termo derivado do Latim “*vocare*” que significa “chamar”. Pode ser compreendido com uma inclinação, uma tendência ou uma habilidade que conduz o sujeito à determinada carreira ou profissão.

Segundo Lengert (2011, p. 19) há professores que escolhem o magistério por gostarem de crianças ou até por falta de opção. “A “vocação”, portanto, não é subjetiva, mas depende da construção de um imaginário pessoal e principalmente social sobre a profissão docente.” Dessa forma, o autor complementa seu pensamento afirmando que “A escolha por ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva”.

Enquanto a motivação⁷ é considerada um “impulso” que conduz as pessoas na busca por algo, envolvendo fenômenos emocionais, biológicos e sociais como um processo responsável pelo início ou direcionamento de seus objetivos. Ela pode acontecer por fatores internos (força interior, motivação pessoal – intrínseca) ou por fatores externos (gerada pelo ambiente, ou por influências – motivação extrínseca).

Assim, seja por vocação ou motivação, é comum ouvir de professores a resposta de que foram guiados por sentimentos de vocação ou motivação ao escolher a carreira docente, conforme transcrevemos abaixo algumas respostas obtidas:

Sou professora por vocação, é algo que acredito já ter nascido comigo. Não me vejo fazendo outra coisa e não seria feliz se fosse diferente!

A motivação com certeza foi o que determinou minha entrada para a carreira docente. Tive professores bons e ruins e sempre pensava: ‘Quando eu for professor serei deferente, ou serei exatamente assim.

Fui motivada a ser professora, porque minha mãe era e minha avó também, é quase que uma herança na família.

Tenho vocação para a docência, sempre gostei de ajudar meus colegas a aprender. Quando acabava mais cedo mais tarefas em sala de aula, sempre ajudei a professora, acabei virando monitor na escola, depois na faculdade também e hoje sou professor com muito orgulho.

⁶ Segundo o portal <www.significados.com.br/vocacao>. Acesso em: 15 mar.2015.

⁷ Segundo o portal <www.significados.com.br/motivacao>. Acesso em: 15 mar.2015

Aprendi a gostar desde cedo, brincava muito de escolinha com meus irmãos, depois com meus filhos e depois que cresceram decidi retomar.

Sou professora porque eu quis assim. Sempre me interessou o desenvolvimento do ser humano. Gosto de saber e acompanhar como a evolução acontece. Com crianças isso é muito nítido, as fases infantis são cheias de grandes descobertas e comportamentos diferentes um dos outros. É isso que sempre me atraiu, adoro todas essas descobertas.

Acho que escolhi sem nem perceber. Foi natural, fiz CEFAM porque algumas amigas iriam fazer também, depois segui para a Pedagogia e hoje estou aqui, já com mais de 15 anos de profissão muito feliz. Tem coisas ruins, como qualquer outra, nem sempre o caminho é de rosas, mas garanto que encontro poucos espinhos, pois gosto muito do que eu faço.

Comecei fazer CEFAM porque tinha bolsa de estudos e assim poderia aliar o estudo e a remuneração. Conforme os anos passavam comecei a me interessar e nos estágios foi quando me vi fazendo tudo aquilo. Despertou em mim o gosto que tenho hoje ao trabalhar nas escolas, com crianças diversas, com experiências diferentes e tudo isso nos traz muito aprendizado. Ainda bem que fiz o CEFAM!

Em casa todas as mulheres foram para a área da educação, seja na fase infantil ou na fase adulta. Acho que trabalhar com ensinar e aprender está em nosso DNA. Tive a sorte de ter professores ótimos ao longo da minha vida e que acabaram por contribuir com minhas escolhas.

Sou recém-formada, mas já posso me considerar apaixonada pela minha profissão. Acredito que tenho vocação, sempre gostei de ensinar e ajudar a professora. Acho que isso acabou por delinear minha vocação. E diante disso, faço isso com meus alunos também porque sei que posso ajuda-los nas escolhas de suas vidas também. Quero ser uma daquelas professoras que a gente não esquece como eu tenho várias na minha memória, graças a Deus!

Além da vocação e/ou da motivação serem fatores determinantes nas escolhas dos professores, o estabelecimento de laços afetivos também acaba por se estabelecer nas relações entre professores e alunos (WALLON, 1975). Na educação infantil principalmente, quando a criança chega à escola ainda muito pequena, seja devido à necessidade dos pais em trabalhar ou por estar na fase de iniciar a vivência escolar, a afetividade é determinante para o desenvolvimento da criança. É graças a ela que a criança se sente à vontade para ficar com amiguinhos e professores na ausência dos pais.

Nos relatos dos participantes deste estudo, percebe-se um discurso apaixonado pela profissão sem, no entanto, esquecer os problemas e as dificuldades que a carreira apresenta. Dessa forma, é inegável que para a docência na educação infantil é preciso sensibilidade e gosto por crianças, assim como a amorosidade, citada por Freire (1996) como um dos saberes

necessários, mas que não deve ser compreendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores.

Compartilhando dessa premissa, Silva (2013, p,34) ressalta que

O cuidado e a educação das crianças pequenas envolvem também a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças a respeito de si mesmas, do seu grupo social, das possibilidades de explicação da realidade próxima e distante, o desenvolvimento do desejo de aprender, de conhecer, de indagar sobre o mundo, das capacidades de criação e apreciação artísticas. Tudo isso envolve conhecimentos gerais e específicos, habilidades e disponibilidades por parte dos professores e professoras ao longo de sua vida profissional.

Paiva e Santos (2012, p.44) destacaram aspectos importantes dos profissionais que escolheram a educação infantil. No estudo que teve por finalidade a análise da formação do licenciado em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, as autoras apontaram que,

Acerca dos motivos que levaram os profissionais a se dedicarem à educação infantil, apontaram aspectos similares quando destacaram o interesse em entender o desenvolvimento infantil através da aprendizagem. Ao mesmo tempo, deixaram claro, em alguns momentos, um envolvimento com a educação infantil a partir de um sentimento emotivo. Constatamos que a experiência do estágio, levou muitos estudantes a vislumbrar a educação infantil como espaço de atuação permeado de um significado muito mais emocional do que profissional e prático. A relação emocional, talvez se correlacione com o “instituto materno” que muitas das entrevistadas vislumbraram para/na educação infantil. Uma dessas destacou: “acho impossível trabalhar com educação infantil sem se envolver emocionalmente”. Discutir isso é importante no sentido de refletir em torno da construção histórica do perfil profissional para a educação infantil e, ao mesmo tempo, entender como a educação infantil ainda é espaço para que as crianças, muitas vezes, sejam cuidadas sem nenhuma preocupação pedagógica quanto à construção e no desenvolvimento intelectual, psíquico, motor e emocional delas.

A sétima questão solicitava que os professores (participantes da pesquisa) falassem da sua experiência como professores de educação infantil e as respostas mostram a satisfação dos professores que colaboraram com este estudo têm de sua profissão:

Nossa! Falar da minha experiência é falar da minha vida, porque vivo intensamente minha carreira. Dou minhas aulas porque adoro muito que faço. É uma satisfação imensa ser recém-formada e conseguir trabalhar no que se gosta no que se estudou tanto.

Não tenho filhos e estar com crianças me satisfaz quase como se fossem meus. Brinco, leio para eles, lanchamos juntos e assim cada momento com eles é pessoalmente importante para mim.

Hoje tenho netos com idades dos meus alunos e vivenciar toda a infância novamente me mantém viva. É uma realização pessoal mais do que profissional. Tem termos financeiros não compensa, mas se quisesse ganhar bem seria médica, ou juíza. Sou professora e sou muito feliz assim.

Sou pedagoga desde 2013, hoje trabalho com maternal II. O que me levou a assumir essa área foi o gostar de crianças. Sempre gostei de brincar e o brincar me levou a ser professora claro do infantil apenas. Eu acredito que muitas mudanças sempre são bem vindas quando trabalhei no municipal os professores não tinham tantas ideias o parque não era oportuno pra faixa etária dos alunos e hoje no particular tudo é diferente, novo, bonito. Na teoria tudo parecia muito fácil mais na pratica não é bem assim porque cada aluno é de um jeito ai você precisa novamente rever seu jeito de ensina da melhor maneira possível.

Especializei-me em educação especial e hoje sou cuidadora numa escola de educação infantil. Gosto muito desse contato com crianças especiais e vejo nesse trabalho uma grande oportunidade de inclusão e socialização para eles. Para mim é uma realização profissional, pois posso colocar em prática além do meu lado professora, o meu lado cuidadora, onde apoio, incentivo e auxílio no desenvolvimento.

Não tive muitas oportunidades profissionais, pois engravidei durante a faculdade e logo tive que cuidar dos meus filhos. Coloquei em prática o que aprendi e agora crescidos revivo os melhores momentos deles e meus sendo professora na educação infantil. Meu marido sempre me diz que preciso ganhar dinheiro, mas eu gosto do que faço isso me realiza.

Tive professores na faculdade que não incentivavam a atuação na educação infantil, porque falavam que era a fase mais mal remunerada da educação. Fui professora de fundamental, estudei, me especializei e dei aulas no ensino médio e até em faculdade. Ano passado decidi voltar para a educação infantil e vejo que foi a melhor coisa que fiz. Sabe por quê? Porque o desenvolvimento infantil é muito instigante, é sempre novo e isso faz dele apaixonante.

Gosto particularmente da fase que começam a ter contato com a escrita. A fase da alfabetização/letramento é muito divertida, as palavrinhas que saem são muito engraçadas. As associações que fazem também são muito boas, surpreendem a gente. Em anos de profissão, cada criança é única porque tanto a personalidade e o estímulo dos pais contribuem muito para experiências marcantes. Tenho hoje um aluninho que chega e fala muito, faz muitas associações, parece que vive num mundo cheio de histórias. Aí numa reunião de pais descobri que a mãe é recreadora e trabalha com contação de histórias e o pai é jornalista de um jornal da cidade. Acho o máximo o trabalho que fazem com o filho, ele parece já ter nascido em contato com a escrita e a oralidade.”

Enfim, a definição do perfil do professor de educação infantil torna-se compreensível a partir do momento que notamos as habilidades e necessidades já citadas por autores neste estudo somados a essa “amorosidade” encontrada nos discursos dos profissionais.

Segundo Silva (2013, p.32)

Se por um lado, ser professor ou professora da educação infantil significa estar ao lado do conjunto dos professores e professoras dos nossos sistemas de ensino como categoria profissional única. Por outro lado, cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas.

Importante ressaltar que embora se perceba muita satisfação na atuação dos profissionais de educação infantil há também muitos desafios e “[...] muito trabalho a ser feito para uma educação de qualidade [...]” como já comentava Kramer, em 2006.

Segundo a autora, a formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federais [...] com “muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou no exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.”

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se a educação infantil apresenta um ambiente lúdico, de jogos, brincar e brincadeiras, é possível alfabetizar? É tarefa da educação infantil a alfabetização? E o letramento? O que realmente pode (e deve) ser trabalhado na educação infantil a fim de iniciar e/ou facilitar a aprendizagem da criança nos anos iniciais?

Para Kramer e Abramovay (1985) a alfabetização não se inicia de repente, é um processo de construção que não necessariamente tem início na escola. Segundo a coordenadora pedagógica da *Fundação Victor Civitá*⁸, a professora Regina Scarpa, é na educação infantil que as crianças começam a ter contato com a oralidade e a escrita por meio de brincadeiras com a sonoridade das palavras, no reconhecimento de semelhanças e diferenças entre termos, no manuseio de materiais escritos como livros, gibis, revistas ou na hora da leitura que o professor desenvolve. O próprio convívio com adultos alfabetizados, o contato com a leitura em casa (seja de um livro, jornal ou revista), o pai ou a mãe utilizando o computador oferecem a criança um mundo letrado, que pode ser considerado também como um ambiente alfabetizador.

⁸ A Fundação Victor Civitá é uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo apoiar o trabalho de professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas da Educação Básica Brasileira. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/>>. Acesso em: 10 mar.2015.

A coordenadora aponta que há uma polêmica sobre ensinar ou não a leitura e a escrita na educação infantil e que essa discussão tem origem em pressupostos diferentes como:

■ O que é alfabetização? Alguns educadores acham que é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito. ■ Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas. ■ O que é a escrita? Há quem defenda ser um simples código de transcrição da fala e os que acreditam ser ela um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções (SCARPA, 2006, não paginado).

O fato é que a educação infantil é uma fase importante na vida da criança em seu desenvolvimento escolar e por meio do brincar é possível inseri-la aos poucos na fase da alfabetização e sobre isso, autoras como Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que nenhuma criança entra no ensino fundamental sem saber nada sobre a escrita.

No Brasil, os termos alfabetização e letramento “se misturam e se confundem”, como afirma Hanze (2009, não paginado). Segundo ela,

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.

Assim, não é possível separar os processos, porque “o universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento” (HANZE, 2009, não paginado) E conclui,

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado; entendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o

sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.

Para Soares (2009) a alfabetização e o letramento devem estar presentes na educação infantil, propiciando a criança o acesso às atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções (alfabetização e práticas sociais de uso da leitura e escrita) e o letramento, que embora sejam distintas, devem estar juntas para que a criança possa adquirir uma alfabetização plena (aprendendo que decodificando o código escrito ela também entende para que serve e como deve utilizá-lo):

[...] são processos [...] indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.13).

Soares (2009) comenta ainda que em pesquisas feitas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky comprovaram que crianças na idade entre quatro e seis anos na educação infantil evoluem em direção ao nível alfabético quando são orientadas por meio de atividades lúdicas. Mas a questão da alfabetização envolve questões maiores as dificuldades na escrita e na leitura, como cita Mortatti, (2006, p.1)

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p.1)

Com os avanços do conhecimento e as necessidades sociais surgiram diversos métodos de alfabetização, como o método tradicional que incorpora o método sintético e analítico e por fim o método construtivista. Já o letramento pode acontecer por meio de diferentes instrumentos de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, televisão, teatro, arte em geral (JONES DIAZ, 2005).

Independente de qual método foi ou será adotado, a criança na fase da educação infantil deve ser familiarizada com textos de natureza escrita, sendo a leitura estimulada por pais e professores possibilitando a criação de hábitos saudáveis como as *pseudoleituras* (imitação de atos de leitura). Sem a obrigação de ensinar vocabulários específicos, neste primeiro momento a intenção é de iniciá-lo no ambiente da leitura e da construção da linguagem oral e escrita.

Quando falamos em método é comum lembramos das cartilhas utilizadas nas escolas como método de alfabetização. Durante gerações, ela foi adotada e teve seus resultados satisfatórios para a época. Mas com o passar dos anos, novos métodos foram adotados e apontamentos importantes sobre o uso da cartilha foram feitos por estudiosos na área da educação. Um deles é Cagliari (2009), que considera o método das cartilhas passa uma falsa ideia de ordem e organização, ou seja, é como se todos os alunos fizessem a mesma coisa do mesmo modo e ao mesmo tempo, avançando o trabalho aos poucos e de forma igual, o que de fato não acontece uma vez que cada sujeito aprende e se desenvolve da sua forma particular, sendo a questão do tempo também relativa no processo de aprendizado.

Segundo Cagliari (2009) o caderno do aluno se torna uma cópia do caderno do professor, mas o resultado dessas “cópias” pode ser observado nas próximas séries quando o aluno precisa escrever espontaneamente e não consegue. Além disso, a cartilha ignora a realidade linguística do aluno não contemplando a sua experiência de vida, nem suas habilidades da fala ao produzir textos orais.

Muito pertinente à discussão, o portal Educar para Crescer disponibilizou o *Guia da Alfabetização*⁹ e apresentou o “Adeus cartilhas”, mencionado nos estudos de Ferreiro e Tererosky (apresentados no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1999). Junto com outros autores começou-se a construir uma nova didática na alfabetização, hoje presente em grande parte das escolas infantis: o ambiente alfabetizador. Trata-se de um ambiente que “[...] promove um conjunto de situações de usos de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar” (RCNEI. SEF, 1998, p.154).

Enfim, na atualidade não é possível descrever o melhor método ou o pior, é possível apenas discutir sobre os existentes e sabendo que cada criança tem sua necessidade específica, cabe ao professor decidir por qual método deve seguir, pois conhecer os métodos é criar possibilidades para garantir o direito ao domínio efetivo da leitura e da escrita para as crianças.

⁹ Guia da Alfabetização. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/alfabetizacao/1/>>. Acesso em: 15 mar.2015.

A fim de saber mais sobre a comunicação oral e escrita e o início da alfabetização na primeira infância, perguntamos aos participantes como foi seu início na alfabetização e se agora como professores seguem os mesmos métodos aplicados a eles. As respostas variaram desde lembranças da infância até o uso das cartilhas na escola. Nos relatos poucas são as menções a alfabetização na educação infantil, e quando surgem se remetem a escrita de nome ou de numerais até dez.

Não me lembro quando comecei a ser alfabetizada, mas como professora percebo que ela aconteceu antes de ir para a escola. Meus pais sempre liam histórias pra gente dormir, ou liam jornais e conversavam entre si. Acho que nesses momentos, a alfabetização em casa começou.

Fui alfabetizado com o uso das cartilhas, eu me lembro bem, usei a Caminho suave, que já alfabetizou mais de 30 milhões de brasileiros. Sei que ela é de 1948 e foi se atualizado com os anos. Ela tinha lições definidas, o que hoje discordo um pouco porque acredito que ela meio que fragmenta o aprendizado em lições. Mas foi muito importante na época.

Ah, eu fui alfabetizada com cartilhas e só quando entrei na primeira série. No meu tempo, contar histórias não era tão comum nas escolinhas. Fazíamos trabalhos em comemoração a alguma data, recebíamos algumas informações e só. Não sei se isso pode ser considerado uma pré-alfabetização. Hoje como professora entendo que a pré-escola tem sua continuidade no ensino fundamental e por isso tento trabalhar com palavras em revistas, joguinhos, para que se harmonizem com a comunicação oral e escrita desde cedo.

Saí da pré-escola já sabendo escrever pelo menos meu nome, já tinha uma familiaridade com a escrita, letra e números (até 10) quando entrei na primeira série. Hoje as crianças nos exigem mais, elas têm muito acesso a informação, internet, televisão. Trabalho muito com hora do conto, aproveito a fala delas e crio histórias, tento aproveitar tudo que surge na convivência para transmitir algo.

Eu sou do tempo das cartilhas, caderno de caligrafia, cópias e mais cópias em sala de aula e de tarefa também. Hoje vejo isso com outros olhos, serviu para mim, naquela época, mas hoje as crianças chegam muito espertas, não podemos usar as mesmas coisas de antes. O aluno já chega com vocabulário, com garranchos, mas já são uma forma de escrita. Trabalho de acordo com o que eles trazem, se já estão com noções de escrita aproveito isso, senão começo do zero, e aí sim nada impede o uso das cartilhas...para cada criança um jeito!

Ah, me lembro bem, na pré-escola aprendi a escrever meu nome, escrevia direitinho. Na escola fui alfabetizada quando as cartilhas deixaram de ser seguidas nas escolas. Aí foi uma confusão eu não aprendia a escrever e a ler de jeito nenhum, então, minha mãe comprou a cartilha e me alfabetizou por ela, em paralelo a escola. Deu certo.

Acho que falar de alfabetização na escolinha é muito recente. Antigamente, era só brincar, escrever o nome e aprender até dez no máximo. Alfabetizar mesmo só na escola. Acho que essas mudanças têm relação com as novas gerações, que são

mais preparadas, então tudo precisa começar antes. Hoje trabalho numa escola que tem na sala de aula milhões de coisas, desde biblioteca, até brinquedos diversos, o que chamamos de ambiente alfabetizador, aí tudo acontece naturalmente...

As crianças já vão para a escola sabendo muita coisa. Até os pais sem tanto conhecimento ou envolvimento na educação dos filhos acabam por influenciar nesse processo. Ler um jornal, usar um computador, tudo serve para alfabetizar. A criança já vem com conhecimentos que precisamos apenas organizar.

Professor que pensa que vai utilizar os mesmo recursos e projetos de um ano para outro está completamente enganado. As crianças mudam muito e isso é muito bom porque nos obriga a nos atualizar, a buscar novos aprendizados, a não ficar a espera de ter tudo pronto. Na minha escolinha municipal temos poucos recursos e nem sempre podemos contar com a ajuda da APM, aí o jeito é improvisar, reaproveitar, criar e recriar. Confesso que busco muita coisa na internet, o que no começo da minha carreira nem poderia imaginar. Precisamos mudar para continuar trabalhando de forma significativa para nossas crianças.

Diante dos relatos dos professores atuantes e participantes deste estudo, verifica-se que não foram poucas as mudanças na educação infantil ao longo dos anos. Embora exista essa dicotomia entre o cuidar e o educar na educação infantil, percebe-se pela literatura apresentada e pelas discussões entre os profissionais que o foco do profissional deve ser a formação e o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido reforça-se a necessidade da qualidade na educação infantil tanto com profissionais e sua formação e atualização bem como com a educação em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil percorreu um longo caminho até chegar aos dias de hoje, tendo sua importância reconhecida na sociedade. Pode até não ser como queríamos, mas em vista de tudo do que foi conquistado, é possível acreditar que o caminho foi encontrado.

Passando da função de creche apenas, hoje a educação infantil é o ponto de partida para a educação dos sujeitos e para isso conta com profissionais que trabalham de acordo com as necessidades atuais da sociedade. Fato demonstrado no discurso de alguns profissionais ao contarem suas experiências profissionais e suas lembranças sobre a alfabetização.

Diferente de outros momentos, a educação infantil adentra na alfabetização e no letramento de forma mais ativa e reflexiva aproveitando os conteúdos que cada criança possui. O que torna o trabalho uma continuidade facilitando as séries posteriores. Independente dos

métodos adotados pelas escolas é preciso conhecer para poder aplicar nos casos que exigirem, considerando que cada criança tem um perfil de aprendizagem diferente do outro. É analisando seu aluno que o professor conseguirá escolher o melhor método a ser aplicado.

O perfil do profissional de educação infantil também é um assunto inesgotável, além dos aspectos profissionais, percebe-se uma presença muito grande do afeto e gosto pelas crianças em todas as respostas dos participantes.

O papel dos pais é comprovadamente importante e necessário ao processo educativo desde os primeiros anos de vida. Aliados ao trabalho realizado nas escolas, os pais possuem ainda a tecnologia com grande parceira no sentido de disponibilizar informações importantes a educação dos filhos.

Ressalta-se também a contribuição das redes sociais e da internet como um todo no desenvolvimento de estudos como este que possibilitaram a aproximação com profissionais atuantes a fim de conhecer melhor o universo de trabalho da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.N.L. **GT:Educação para crianças de 0 a 6 anos: Amor à profissão: dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização.** 29 ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>. Acesso em: 05 mar.2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o BÁ-BE-BI-BO-BU.** 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, M.M. **Educação infantil**: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n.101, p.113-127, jul.1997.

DIDONET, V. A importância da educação nos primeiros anos de vida. IN: **Anais do Simpósio de educação Infantil: construindo o presente**. Brasília: UNESCO, 2003. p.83-97.

ESTATUTO da criança e do adolescente comentado. São Paulo: Malheiros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**:saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A.; GHESTI, I. A importância da educação nos primeiros anos de vida. IN: **Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115.

GOMES, C.A. Financiamento e custos da educação infantil ou a corda arrebenta do lado mais fraco. IN: COELHO R.C.; BARRETO, A.R. (org) **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate**. Brasília: UNESCO, 2004, p.31-71.

HUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S.P. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 2005.p. 51-65.

HUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, maio/ago. 2000.

HAMZE, A. **Alfabetização ou letramento?** Portal Brasil Escola, 2009. Disponível em:<<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>> Acesso em: 08 mar.2015.

JONES DIAZ, C; MAKIN, L. Literacy as social practice. In MAKIN, L.; Jones Diaz, M. (eds.). **Literacies in Early Childhood**.Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 3-14.

KRAMER, S. Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.** Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out.2006.

LEITE, Y.U.F. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior. In: MACHADO, M.L.A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.189-196.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre a vocação e a formação. **La Salle, Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.16, n.2, p.11-23, jul/dez.2011.

MACHADO, M.L. Por uma pedagogia da educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, n.2, ago/nov., 2004.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 27 mar.2015.

OLIVEIRA, J. B. A. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online] v.18, n.69, p. 669-709, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a03.pdf>> Acesso em: 10 mar.2015.

OLIVEIRA, M.I. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Psic.da Ed.**, São Paulo, v.27, p. 53-70, 2008.

PAIVA, E.F.B.; SANTOS, C.P. A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia da UNEB/DCHT, campus XVI – Irecê – BA. **Revista FACEVV**, n.8, p. 34-51, jan./jun. 2012. Disponível em:<<http://www.facevv.edu.br/Revista/08/Artigo3.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2015

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; SILVA, A.P.S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de pesquisa**, n.115, p.65-100, mar.2002.

SCARPA, R. Alfabetização na educação infantil. Pode? **Revista Nova Escola**, ed.189, fev.2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizar-educacao-infantil-pode-424823.shtml>> Acesso em: 10 mar.2015.

SILVA, I.O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. IN: MACHADO, M.L.A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 203-211.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica,2009.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SILVA, I.O. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. IN: TV ESCOLA, **Salto para o futuro**: Docência na educação infantil, ano XXIII, boletim 10, junho 2013. p.28-35.

SOUSA, M.F.G. A formação do professor de educação infantil no Distrito Federal. In: **Anais do Simpósio de Educação Infantil**: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003. P.213-223.

VENTURINI, A. M. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista científica digital da FAETEC EDU.TEC**, v.1, n.1, 2013. Disponível em: <www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/edutec>. Acesso em: 27 mar.2015.

ZIBETTI, M.L.T. **GT: Gênero, sexualidade e educação**: o que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? 35ª ANPED, 2012. Disponível em:<<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3041--Int.pdf>> Acesso em: 20 mar.2015.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**.Lisboa: Estampa, 1975.

A MULTIPLICIDADE DE LEITURAS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Geuciane Felipe Guerim - Universidade Estadual de Londrina - geu_tc@hotmail.com

Sandra Aparecida Pires Franco - Universidade Estadual de Londrina -
sandrafranco26@hotmail.com

OBEDUC/CAPES

1. INTRODUÇÃO

A importância de discutir as diferentes linguagens no ato de ler e suas possibilidades para a compreensão crítica da realidade surge com a necessidade de novas práticas no dia a dia escolar. Considera-se que o ato de ler constitui-se em um processo de apropriação de significados, em que o sujeito leitor é capaz de interpretar, compreender e transformar a expressão registrada e o mundo que o cerca.

A pesquisa proposta tem como intuito discutir a importância de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem, investigando as possibilidades de ato de leitura presentes em quadrinhos da personagem Mafalda, sob as dimensões conceituais, econômicas, sociais, culturais, históricas, entre outras.

A multiplicidade de leituras viabilizadas no ambiente escolar proporciona ao aluno uma visão mais ampla em relação ao mundo que o cerca. A participação ativa dos alunos no ato de ler possibilita a produção de significados em diferentes gêneros textuais no ambiente escolar e na sociedade a qual está inserido.

Tendo em vista a necessidade de viabilizar diferentes linguagens para formação do sujeito leitor, este trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades do ato da leitura presentes em tiras da personagem Mafalda, a fim de reconhecer a importância dessa linguagem para a apropriação do conhecimento e para uma leitura contextualizada, em diferentes dimensões.

Neste sentido, o projeto de intervenção proposto para os alunos do 7º ano tem como base a Pedagogia Histórico-Crítica, que visa a formação de um sujeito consciente capaz de intervir em seu meio de forma recíproca e contribuir para a transformação da sociedade. As atividades foram fundamentadas pelo Materialismo histórico-dialético, que busca interpretar a realidade em um processo de prática-teoria-prática, em que por meio da práxis, o sujeito é capaz

de apropriar-se de uma nova totalidade. A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância da interação dos sujeitos sociais no processo de apropriação de conhecimento, intervindo na zona de desenvolvimento proximal, a fim de efetivar o processo dialético da construção do conhecimento.

Para que este processo se realize no ato de ler, torna-se necessário repensar as práticas de leitura vivenciadas no ambiente escolar e propor práticas contextualizadas que permitam ao aluno a vivência entre o que se lê e o mundo o qual pertence, em que o ato da leitura que realizamos do mundo (prática social), torna-se ponto de partida e chegada do processo educativo.

2. METODOLOGIA

Para o percurso metodológico, esta pesquisa descritiva e quase-experimental utilizou-se de abordagem qualitativa, sendo os resultados construídos em um processo dinâmico e dialético. O presente trabalho teve uma delimitação descritiva, tendo como embasamento a pesquisa bibliográfica e a intervenção da pesquisadora em turma do 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Alicerçados na Pedagogia Histórico-Crítica e em consonância com o Materialismo Histórico Dialético buscou-se discutir as leituras e dimensões presentes em seis tiras da obra *Toda Mafalda* (2003).

Os dados coletados com a aplicação do projeto serão analisados à luz do referencial teórico, no intuito de evidenciar a utilização deste gênero como proposta qualitativa para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-crítica e evidenciar a utilização de diferentes linguagens na formação do sujeito leitor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ato da leitura, como um processo de construção de sentidos, está articulada com uma problemática mais ampla da sociedade em um espaço de análises e reflexões. Assim, não há como ler o mundo com neutralidade, a leitura é carregada de sentidos, pensamentos, vivências e ideologias, que faz o leitor refletir e produzir seus próprios sentidos. Assim, o ato de ler constitui-se em:

[...] uma rede com mil entradas; seguir esse caminho é visar ao longe, não uma estrutura legal de normas e desvios, uma lei narrativa e poética, mas uma perspectiva (de restos, de vozes vindas de outros textos, de outros códigos) cujo ponto de fuga é misteriosamente aberto e, no entanto, continuamente transferido. (BARTHES, 1980, p.17 *apud* BAIOCCHI, MOLIN 2014, p. 126).

Silva (1981, p. 42) aponta que a “[...] leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano”. A leitura proporciona a compreensão da realidade sócio-cultural e em um princípio de cidadania esclarece os direitos e deveres perante a sociedade e instiga o leitor a buscar novas conquistas perante a vida social.

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2003, p. 24).

Cada texto, cada leitura, está perpassado por diversas vozes sociais que ecoam e significam, conforme a situação social concreta, o *locus* social, no qual o sujeito está inserido. (BAKHTIN, 2003). Segundo Neves (2000, p.22), “[...] ler não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, atribuir-lhe significados”. A partir da leitura cada sujeito assume um papel ativo na constituição de sua subjetividade, elaborando suas próprias leituras e significados por meio de sua história e vivências, assim “[...] na leitura e na escrita, o eu não deixa de fazer, de se desfazer e se refazer”. (LAROSSA *apud* GROTTA, 2001, p.133).

Neste sentido, a pesquisa teve como base teórica o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que definem o ato da leitura como uma prática social apreendida por meio das relações sociais proporcionando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vygotsky (2000), ao analisar a linguagem, distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, no qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto o sistema de significações; o outro componente é o sentido e esse é amplo e complexo, sendo adquirido para os indivíduos em particular, no qual vai depender da vivência de cada sujeito, da elaboração/reelaboração que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo.

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem - eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente 'livrescos' da

comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 1981, p.45).

A partir do momento em que a leitura é capaz de produzir significados para a vida do aluno, este se torna capaz de se posicionar de maneira diferente frente aos problemas colocados pela prática social. Assim, uma leitura crítica leva o aluno a produzir e elaborar suas próprias leituras, relacionando-as com suas vivências e inquietações, desenvolvendo uma conduta crítica sobre as contradições da sociedade e objetivando a sua transformação.

4. O ATO DE LER NAS TIRAS DE MAFALDA: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

O presente estudo foi aplicado no primeiro semestre de 2014 em uma Instituição Pública Estadual, que atende os Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O trabalho foi realizado com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental composta por 32 alunos. As atividades foram aplicadas em três horas e contou com a participação de toda a turma.

Por meio de seis tiras da personagem Mafalda, buscou-se discutir as leituras presentes nas obras, com o tema meio ambiente, nas dimensões conceitual, científica, histórico e social, por meio da metodologia proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo para a apropriação de novos saberes perpassa a prática social inicial em que o educando está inserido e por meio desta busca-se possibilidades e estratégias para problematizar o conhecimento proposto e estudá-lo em diferentes dimensões, para assim responder aos problemas colocados sobre a prática social inicial e retornar a esta prática com uma nova visão de mundo. Assim, por meio uma práxis planejada, o educando torna-se capaz de se posicionar-se de maneira diferente frente aos problemas colocados pela prática social.

“Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando-se possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico” (GASPARIN, 2012, p.3).

No projeto realizado, em um primeiro momento, foi proposto aos alunos que apresentassem suas inferências sobre as tiras selecionadas, por meio do conhecimento empírico (baseado na experiência, no real aparente).

A metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica tem início em uma leitura da realidade. A prática social global consiste no ponto de partida e de chegada da prática educativa, ou seja, o conhecimento não é um produto fragmentado, neutro, aistórico, mas uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. (GASPARIN, 2012). Neste sentido, a importância de se trabalhar leituras significativas que possibilitem ao sujeito fazer uso de conhecimentos prévios, por meio de diferentes dimensões, sejam científicas, culturais, sociais, históricas, dimensões que permitam uma relação dialógica com a leitura.

As respostas dos alunos foram anotadas, buscando em um segundo momento relacioná-las com fatores históricos, sociais, culturais, legais, entre outros, por meio da análise (estabelecendo reflexões e abstrações). Neste momento, torna-se possível inserir diversas dimensões de trabalho a serem buscadas no decorrer do processo, em que o professor “[...] coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida”. (LIBÂNEO, 1998, p.13). No ato de problematizar o que se lê, desvelam-se, então, “[...] as motivações, os interesses, as necessidades e, sobretudo, os condicionantes sociais presentes em um determinado segmento econômico, do qual fazem parte os interlocutores”. (BACCEGA, 1998, p.17).

Impor uma única interpretação do mundo e do texto pressupõe uma leitura que não conduz a reflexão e questionamentos, levando a manutenção das desigualdades sociais. “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Assim, problematizar a leitura e viabilizar diferentes linguagens no espaço escolar, permite aos alunos a construção de suas próprias leituras, atribuindo questionamentos, significados e interpretações que contribuem para a compreensão e transformação da realidade. Freire (1986) aponta uma preocupação sobre a dicotomia existente entre a leitura e o mundo vivido e falta de compreensão do ato de ler pelas escolas:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e

não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1986, p. 164).

Objetivando elucidar as dimensões presentes neste contexto, realizou-se uma discussão sobre o papel do homem na sociedade ao longo do tempo e suas relações com o trabalho, produção, consumo e, conseqüentemente, com o meio ambiente. Após as discussões, foram distribuídos questionários aos alunos para responderem individualmente, por meio do exercício do ato de ler, outrora realizado. Nas respostas observou-se que os alunos foram capazes de manifestar conhecimentos adquiridos durante as discussões, em uma nova totalidade social. Observou-se a diferença entre as inferências iniciais dos alunos e a expressão sintética do domínio dos conhecimentos adquiridos após o ato de leitura, apropriando-se de uma síntese (conhecimento mais elaborado e contextualizado com o tema e com as questões sociais postas).

Saviani (2007, p.74), ao discutir a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta este processo:

[...] o movimento que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Nesta concepção, a práxis docente consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal do educando - distância entre o que é capaz de fazer sozinho (zona de desenvolvimento real) e aquilo que realiza em colaboração com os outros (zona de desenvolvimento potencial). Neste processo, os alunos apropriaram-se de diversas dimensões presentes nas obras, problematizando em suas respostas os significados internalizados por meio do ato da leitura, demonstrando a passagem de síntese à síntese, pela mediação da análise.

A construção de leituras com sentidos e significados implica a interação e a participação de professor e aluno no processo educativo, sendo que a partir da prática social vivenciada, torna-se possível problematizar o conteúdo a ser trabalhado e buscar atingir os objetivos propostos, que além de privilegiar o conhecimento sistematizado, devem estar vinculados à prática social.

De forma geral, os alunos foram capazes de perceber as diferentes dimensões propostas pelo conteúdo, expressando por meio das respostas uma nova visão frente ao conteúdo trabalhado, compreendendo que a realidade conhecida anteriormente como natural, também é histórico-social. Assim, considera-se que as diferentes linguagens apresentam-se como ferramentas fundamentais para a apropriação de novos conhecimentos e como proposta qualitativa para a compreensão da realidade histórico-social e para a formação de um sujeito leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola exerce um papel fundamental para a formação de leitores. Assim, torna-se necessário viabilizar diferentes linguagens no espaço escolar, em que os alunos sejam capazes de construir suas próprias leituras, por meio de análises críticas das informações, atribuindo questionamentos, significados e diferentes interpretações que possibilitem a compreensão e transformação da realidade.

As práticas de leitura viabilizadas no ambiente escolar devem ser compreendidas em um movimento dialético, que vise a superação de uma visão simplista para uma visão em totalidade, em que compreenda-se o ato de ler como um ato político e emancipador e a leitura de mundo como um processo de ação e reflexão.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em consonância com o Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Histórico-Cultural enfatizam um processo dialético na construção do conhecimento, o que no ato da leitura pressupõe a formação de um sujeito leitor, capaz de transformar a si mesmo e a sociedade a qual está inserido.

A aplicação do presente trabalho teve como intuito contribuir para ações reflexivas na práxis docente frente ao ato de leitura e para a compreensão da multiplicidade de dimensões presentes nas diferentes linguagens.

Este estudo se constitui como possibilidade para que outras pesquisas retomem esta discussão, bem como para que os professores repensem sobre sua práxis frente à leitura em sala de aula. A viabilidade de uma leitura transformadora pressupõe fundamentação teórica e uma práxis consciente, em que a leitura é compreendida como um processo em construção, na qual cada aluno, cada sujeito, por meio de suas vivências, histórias e concepções de mundo se

apropriam da leitura e passam a compreender-se no mundo, sendo este o verdadeiro sentido do ato de ler, propiciar aos alunos se tornarem sujeitos de suas próprias leituras.

REFERÊNCIAS

BRITO, Walderes; FERNANDES, Wolney. COMMON PEOPLE READING: DISCURSOS VISUAIS SOBRE O ATO DE LER. In: SANTOS, Andréa Pereira dos et al. **Leitura, Espaço e Sujeito**. Goiânia: Fic/funape/laboter, 2014. p. 124-132.

BACCEGA, Maria A. **Comunicação e Linguagem**: discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GROTTA, Ellen Cristina B. **Formação do leitor**: a importância da mediação do professor. In: Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Sergio Antonio da Silva Leite (org.) Campinas, São Paulo: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

NEVES, Iara(org.) **Ler e escrever**: um compromisso em todas as áreas. Porto Alegre:Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conhecimento e cidadania**: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: _____. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA: CONCRETIZANDO POSSIBILIDADES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Geuciane Felipe Guerim - Universidade Estadual de Londrina - geu_tc@hotmail.com

Elza Tie Fujita - Universidade Estadual de Londrina - elzafj@hotmail.com

Sandra Aparecida Pires Franco - Universidade Estadual de Londrina -
sandrafranco26@hotmail.com

OBEDUC/CAPES

1. INTRODUÇÃO

Atualmente estamos vivenciando um momento de constantes transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas. Todos esses fatores atrelados à velocidade e a quantidade de informações que circulam em nosso meio exige que educadores e alunos em formação docente repensem seus conceitos e suas práticas educativas, pois é essencial aperfeiçoar a práxis pedagógica à medida que novos conhecimentos vão sendo adquiridos.

Neste contexto, Freire (2009, p. 277), enfatiza que “[...] não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o “novo”, poder agir com autonomia, e saber gerir a informação”. Para que essa transformação ocorra é necessário que o sujeito compreenda o conteúdo, atribuindo um sentido pessoal para aplicar no seu cotidiano, transformando assim suas concepções e práticas pedagógicas.

A capacitação do educador se faz pela via externa (formação continuada) e pela via interior, ou seja, pela reflexão crítica de sua atuação profissional e seu papel diante da sociedade. Sendo assim, é preciso ter consciência que somos seres inacabados e necessitamos estar em um constante processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a disciplina de Leitura e Educação teve como objetivo possibilitar aos alunos da pós-graduação o acesso às dimensões: culturais, políticas, epistemológicas, ética, psicológica e estética, visando torná-los aptos a desenvolver estratégias educacionais numa abordagem sócio-histórica; assim como viabilizar aos mesmos a reflexão sobre questões que envolvem o ensino da leitura e a prática docente na contemporaneidade, a fim de contribuir para a efetivação da práxis educativa.

Importante salientar, que a leitura não deve ser tomada como um ato inocente, o ato de ler nos leva a desvendar interesses, relações sociais, psicológicas e biográficas, pois o autor ao escrever expressa virtudes, conflitos e falhas humanas. Segundo Adolfo (2007), um texto pode ser lido e interpretado de múltiplas formas, pois representa um produto social que humaniza, informa e possibilita a leitura de mundo. Destarte, destacamos também a importância da educação sistematizada enquanto forma de apropriação da cultura elaborada, pois o acesso aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pelos homens é que permite realizar uma leitura de mundo e a participação na sociedade de forma crítica e consciente, visando à transformação da ação.

Levando em consideração a valorização do ato de ler enquanto possibilidade de desenvolvimento e humanização do sujeito, este estudo tem como pressuposto investigar como os conteúdos abordados na disciplina de Leitura e Educação contribuíram para o processo formativo dos alunos que cursaram a disciplina oferecida pelo Programa de Mestrado Stricto-Sensu da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2014.

Consideramos essas apreensões de suma importância para avaliar a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos, enquanto construção social e histórica, ou seja, analisar se houve uma nova conduta mental em relação ao conteúdo estudado e ao conhecimento cotidiano assim como sua aplicação em várias situações concretas e sociais.

2.METODOLOGIA

Para a efetivação deste trabalho optamos por utilizar uma pesquisa descritiva com delineamento qualitativo, no qual foi utilizado um questionário com questões abertas com o intuito de verificar quais as principais apropriações e concepções dos alunos que concluíram a disciplina “Leitura e Educação” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2014.

De maneira geral, a pesquisa qualitativa tem como pressuposto investigar os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, a fim de interpretar as ações a partir do contexto social no qual o sujeito esta inserido. (MINAYO, 2010). Desta forma, foi primordial considerar a especificidade da disciplina, assim como a relação entre o mundo do objeto e a subjetividade dos alunos.

As apreensões e análise realizadas no decorrer deste trabalho foram pautadas em fundamentos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, assim como de autores como: Gasparin (2012), Saviani (2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa aplicado com alunos que concluíram a disciplina “Leitura e Educação” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina teve como fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico Dialético (prática-teoria-prática).

Para iniciar o trabalho nesta perspectiva, a disciplina buscou organizar um planejamento adequado às necessidades cognitivas do educando, articulando o conteúdo escolar com as vivências práticas do aluno (prática social inicial), condição para que travem uma relação fecunda no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), em que por meio de instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a incorporação do conhecimento como elemento integrante da própria vida do aluno (catarse), adquirindo um novo nível de desenvolvimento atual, por meio de uma nova conduta frente ao conteúdo trabalhado, em que torna-se possível desenvolver estratégias de como utilizar aquele conhecimento na vida prática como um compromisso intencional (prática social final). (SAVIANI, 2011; GASPARIN, 2012; GASPARIN, PETENUCCI, 2015).

Nesta perspectiva, a avaliação torna-se um instrumento mediador e investigativo da prática pedagógica. Assim, “[...] os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc”. (GASPARIN, 2012, p. 52).

Este processo possibilita ao educando a busca constante por novos conhecimentos e novas vivências práticas, sendo a prática social, o ponto de partida e de chegada em um processo de ação-reflexão-ação, que transforma a realidade social e o próprio sujeito em questão.

DISCIPLINA LEITURA E EDUCAÇÃO: DA SÍNCRESE À SÍNTESE PELA MEDIAÇÃO DA ANÁLISE

Para a realização do projeto de pesquisa, foram levantadas cinco questões problematizadoras sobre a disciplina Leitura e Educação e os conteúdos propostos:

Quais os encaminhamentos necessários para promover a prática da leitura em sala de aula enquanto forma de possibilitar uma visão crítica e reflexiva de mundo? Quais as principais dificuldades em promover a leitura no contexto escolar? A disciplina influenciou em sua práxis de leitura? Como? Qual a sua concepção de leitura, antes e depois dos estudos propostos pela disciplina? Houve um novo ponto de vista? Tendo em vista as dimensões estudadas, você considera possível realizar uma leitura na abordagem sócio-histórica e crítica?

Nas repostas dos alunos, é perceptível a apropriação do conhecimento, em uma nova totalidade social, tendo em vista as inferências iniciais dos alunos e a expressão sintética do domínio dos conhecimentos apropriados no decorrer da disciplina. Pode-se citar a resposta de três alunas, ao transcreverem sua concepção de leitura antes e depois da disciplina:

Minha concepção é de que a leitura é um processo de interação entre os diversos conhecimentos adquiridos para a compreensão do que se lê. E essa compreensão vai favorecer os novos conhecimentos e as reflexões acerca dos conteúdos estudados. E acredito que depois de concluída a disciplina a minha concepção tenha sido acrescida pelas dimensões sociais, políticas, econômicas, etc. que vem para promover uma leitura emancipatória do indivíduo. (ALUNA A)

Antes havia o pensamento de que a leitura em si de um texto bastava para o trabalho com a leitura. Com este pensamento, os textos eram trabalhados com um fim em si mesmos, ou seja, não havia um processo unificador, mas um estudo por partes desintegradas, no qual bastava o ensino do assunto em específico. Depois, percebe-se que o processo de leitura além de cumulativo, necessita ser trabalhado de forma que os conteúdos tenham um diálogo, relacionado a realidade do aluno, para que se tenha um motivo e um significado, que são a base para a memorização e o aprendizado consciente. (ALUNA B)

Antes da disciplina havia uma concepção da leitura pela leitura, muitas vezes com um único fim. Com o conhecimento adquirido na disciplina percebe-se a leitura como um ato emancipador, capaz de transformar o sujeito e a própria sociedade. A leitura está vinculada a inúmeras dimensões que se revelam e que produzem significados ao longo do ato de ler (ALUNA C)

Assim, pode-se identificar o processo dialético do conhecimento, que a partir da prática, ascendeu à teoria e retornou novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo de forma inseparável, a teoria e prática em um novo patamar de compreensão da

realidade. (GASPARIN, 2012). Quando foram questionados sobre a influência da disciplina em sua práxis pedagógica, tivemos os seguintes apontamentos:

Sim. A corrente teórica na qual estava alicerçada a disciplina possibilitou refletir sobre a forma e o conteúdo das atividades com leitura. Alertou sobre a necessidade de um planejamento estruturado nos cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica, além do incentivo a buscar maior compreensão sobre as principais funções psíquicas que estão envolvidas no processo de leitura e como o cultural é fator desencadeante deste processo. (ALUNA A)

A disciplina de leitura foi fundamental para aprofundar meus conhecimentos a respeito do respectivo tema. Os textos debatidos em sala tem auxiliado no desenvolvimento dos trabalhos da dissertação, e tenho certeza que contribuirá para mudança de algumas condutas minhas em sala de aula. (ALUNA B)

Com os fundamentos teóricos apresentados, buscou-se discutir se os alunos acreditavam na possibilidade de realizar uma leitura nesta perspectiva, em que o texto possui inúmeras dimensões determinantes que influenciam na produção de significados sobre o ato de ler. O aluno B, que na prática social inicial relatou que “havia o pensamento de que a leitura em si de um texto bastava para o trabalho com a leitura”, após o processo de problematização, instrumentalização, demonstra em sua catarse a apropriação de um nível superior adquirido, reelaborando o conteúdo em uma nova totalidade social e chegando a uma síntese.

A partir desta concepção é possível visualizar nos textos as várias intencionalidades dos discursos e as dimensões nas quais estão atreladas. O trabalho intensivo nesta perspectiva proporciona aos alunos ao longo do tempo, também, a adquirir esta percepção. A partir disto, os discentes passam a desenvolver atitudes mais críticas sobre aquilo que leem e assim tornam-se cidadãos (ALUNO B)

E com a apropriação de uma nova totalidade, os alunos apontam encaminhamentos necessários para a promoção de uma expressão prática da leitura em sala de aula enquanto forma de possibilitar uma visão crítica e reflexiva de mundo:

A leitura está presente em todos os momentos de estudos, ela favorece a aquisição de novos conhecimentos e também nos auxilia no fortalecimento daqueles já adquiridos. Então, é necessário criar um ambiente propício que oportunize o educando o contato com as diversas formas de escrita existentes e os diferentes materiais de leitura. O professor tem papel importante na motivação da leitura, promovendo a discussão, análise, reflexão tanto oralmente como também na forma escrita. (ALUNA A)

A organização e sistematização do que se pretende ensinar. Um planejamento baseado em uma metodologia que contemple a visão de totalidade do conteúdo. Não basta apenas a atividade de leitura como reprodutora da prática, como base para exercícios de descrição. As leituras devem proporcionar a percepção dos conhecimentos, para que se possa reconhecer os conhecimentos adquiridos anteriormente e relacioná-los com os atuais, sendo a formação de conceitos o principal objetivo da leitura. (ALUNA B)

Na pesquisa feita, os alunos demonstram em seus discursos, a apropriação de novos conhecimentos no âmbito da leitura em uma perspectiva histórico-crítica, enfatizam a necessidade de um compromisso social com a leitura e sua práxis, atentando-se às intencionalidades presentes nos discursos e às dimensões as quais estão atreladas.

Ao estabelecerem, mentalmente, o processo de apropriação do novo conhecimento relacionando-o ao que já possuem, os educandos concretizam, em sua mente, o processo dialético de incorporação e superação do conhecimento primeiro, dando um salto qualitativo em sua aprendizagem. Sentem a satisfação de perceber que aquele conhecimento, que já dominavam, agora possui outra dimensão porque juntou-se com aquilo que ainda não conheciam. (GASPARIN, 2011, p. 1978).

Assim, é possível realizar uma nova totalidade concreta do pensamento, em que o educando é capaz de demonstrar as relações estabelecidas com o objeto do conhecimento:

[...] é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza:

- a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo;
- b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado (GASPARIN; PETENUCCI, 2012, p.10).

Assim, é perceptível a apropriação das dimensões do conteúdo e sua incorporação em sua aprendizagem, evidenciando um novo nível de desenvolvimento e assumindo um compromisso com a realidade social. Este processo perpassa a prática social inicial em que o educando está inserido e a partir desta, por meio de possibilidades e estratégias, busca-se problematizar o conteúdo proposto em diferentes dimensões, a fim de que os alunos apropriem-se de um conhecimento elaborado, sistematizado, realizando o processo do concreto simples ao

concreto pensado, respondendo aos problemas colocados sobre a prática social inicial e retornando a esta prática com uma nova visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo dessa pesquisa que foi o de investigar como os conteúdos abordados na disciplina de Leitura e Educação contribuíram para o processo formativo dos alunos que a cursaram no decorrer do ano de 2014, foi possível constatar que houve uma significativa apropriação dos alunos em relação ao conteúdo proposto.

Os alunos elencaram em seus discursos, a necessidade de refletir sobre a forma e o conteúdo das atividades com leitura por meio da elaboração de um planejamento que relacione o conceito científico ao conhecimento cotidiano dos alunos, enfatizando a importância de trabalhar o texto em suas diversas dimensões enquanto construções históricas e sociais a fim de possibilitar ao aluno a leitura de mundo de forma crítica e reflexiva.

Importante destacar, que a formação de leitores no contexto escolar exige antes de tudo, uma intencionalidade clara e definida por parte do educador. Desta forma, torna-se essencial, que o educador possibilite aos alunos situações de leitura por meio de diferentes linguagens, a fim de possibilitar a reflexão e apreensão de uma determinada realidade e a elaboração e reelaboração de significados sobre o ato de ler.

Salientamos também que avaliar os resultados da aprendizagem em uma perspectiva Histórico-Crítica pressupõe a apropriação do conhecimento científico em suas diferentes dimensões, em que o aluno em um processo dialético torna-se capaz de unir sua prática inicial ao conhecimento científico, realizando a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise, a fim de obter uma nova visão frente ao conhecimento proposto.

Este trabalho demonstra as possibilidades de uma práxis avaliativa da aprendizagem capaz de alcançar um novo nível de desenvolvimento do educando, em que em um processo dinâmico e dialético, o educando é capaz de compreender as questões e as dimensões propostas em uma nova totalidade social, tornando-se capaz de intervir conscientemente frente ao conteúdo trabalhado.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007. p. 25 - 36

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. **Auto-regulação da aprendizagem**. Ciências & Cognição 2009; Vol 14. jul. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação na Perspectiva Histórico-Crítica**. 2011. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa. In: _____.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEORIA DA ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MOTIVO E NECESSIDADE

Rosangela Miola Galvão de Oliveira - UEL

Sandra Aparecida Pires Franco - UEL

Roberta Francieli da Silva - UEL

Vânia Alboneti Terra Dias - UEL

OBEDUC/CAPES

1. INTRODUÇÃO

A leitura é essencial em todas as disciplinas do currículo escolar. Sendo assim, base para o aprendizado e o aprofundamento dos conteúdos que o compõem. Uma das grandes dificuldades que o docente encontra na Educação Básica é fazer com que o aluno desenvolva um sentido e um significado para o aprendizado. No caso da leitura, esta dificuldade é ainda maior. Para Vigotski (2010), a leitura e a escrita devem representar uma necessidade a criança, pois somente desta maneira ela irá aprender.

Sabendo da importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento do ser humano, no caso da linguagem, para o desenvolvimento do pensamento e das funções psíquicas superiores (LURIA, 1987), foi produzido um material didático pelos participantes do Projeto OBEDUC- UEL pautado no Materialismo Histórico e Dialético, para a intervenção em duas turmas do 8º ano escolar da Educação Básica. A aula observada baseou-se na Teoria da Atividade, de Leontiev (2001), na qual o motivo e a necessidade do aprendizado das *charges* foram os aspectos enfatizados com os alunos.

Para demonstrar a pesquisa realizada optou-se pela escrita deste artigo que será dividido em duas partes. Na primeira parte faz-se necessário o entendimento da Teoria da Atividade e seus principais pontos: o motivo e a necessidade. Na segunda parte, serão apresentados a metodologia e os resultados observados pelas pesquisadoras.

2. METODOLOGIA

A opção pelo uso de uma Unidade Didática para o trabalho com os alunos no Projeto de Intervenção advém dos estudos sobre Leontiev (2001), psicólogo que se preocupou em fundamentar juntamente com Vigotski (2010) uma psicologia marxista. Para tanto, ocupou-se em investigar e compreender o desenvolvimento do psiquismo humano com base nas atividades que o homem realiza. Em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo (2001)*, Leontiev (2001) busca demonstrar por intermédio de experiências científicas atreladas às concepções do Materialismo Histórico e Dialético e as da Teoria Histórico Cultural, as inter-relações entre o desenvolvimento humano e a atividade humana como forma de superação das funções psíquicas.

As pesquisas das produções sobre a Teoria da Atividade foram realizadas na base de artigos científicos do Scielo. Dentre os trabalhos foram selecionados quatro que contemplam o entendimento da teoria e o trabalho com a educação escolar. A pesquisa realizada por Piccolo (2012) buscou a historicidade da Teoria da Atividade, desde os primeiros traços realizados por Vigotski, para a posterior sequência e aprofundamento feitos por Leontiev.

Segundo Piccolo (2012), o conceito de Atividade advém da categoria trabalho e estão fundamentados nos estudos de Marx. De acordo com Piccolo (2012), os processos mentais e a consciência se desenvolvem pela atividade e servem como base aos estudos que fundamentaram a psicologia histórico-cultural. Também concebe a mediação como fator preponderante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo que os signos recebem destaque nesta função.

A pesquisa de Piccolo (2012) diz que o objeto principal da Teoria da Atividade não é o sujeito ou o meio de forma isolada, mas o processo conjunto dialético de transformação entre sujeito e meio, “[...] reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade humana” (PICCOLO, 2012, p. 285). Baseado em Leontiev, o autor diz que o motivo pode ser considerado o objetivo, ou seja, o que leva o aluno a realizar uma tarefa, o que necessita fazer para obter algo. Na pesquisa, Piccolo (2012) considera que só pode ser denominada Atividade as relações com os objetos que venham a sanar uma necessidade, ou seja, nem toda relação com objeto é uma Atividade, assim como nem toda necessidade visa a um objeto. Por isso, a presença do trinômio: motivo – objeto – sanar necessidade, estar presente nas ações para que sejam consideradas Atividades. A relação entre a necessidade e o objeto, conteúdo (o que faz) e o motivo (por que faz) se constituem fundamentais na Teoria da Atividade, sendo a necessidade considerada como estopim (PICCOLO, 2012).

O artigo de Eidt (2010) é uma análise crítica das pedagogias alicerçadas no “aprender a aprender”, para demonstrar que elas se contrapõem ao objetivo de formação humana proposta

pela Teoria da Atividade e por Leontiev, a autora ainda destaca que para Leontiev a Educação deve ampliar os horizontes culturais dos alunos, pois a apropriação não é espontânea, mas advém da atividade mediada pelo professor que possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano e cita Leontiev que considera ser “Por meio do desenvolvimento da atividade produtiva foi possível ao homem o salto ontológico do biológico ao sócio-histórico” (EIDT, 2010, p.181).

A pesquisa feita por Eidt e Duarte (2007) discute sobre a natureza da Atividade no ensino. Os autores ressaltam duas questões que norteiam os trabalhos de Leontiev sobre a atividade, sendo eles: o que se adquire e como se adquire. Segundo os autores, para Leontiev, a criança forma as aptidões, falar, fazer tarefas ao mesmo tempo que se apropria do legado cultural da humanidade. Assim, a atividade escolar vem a contribuir com a ampliação dos conhecimentos culturais da criança e produzir novas necessidades.

A pesquisa realizada por Asbahr (2005) possui como objetivo principal promover a reflexão teórica sobre a repercussão da Teoria da Atividade nas pesquisas de atividade pedagógica docente. Para isso, a autora começa o texto dizendo que para Vigotski a atividade social significativa é o princípio que explica a consciência e as relações sociais como princípio de formação da consciência. Segundo a autora, para os teóricos que se debruçaram na Teoria da Atividade, tais como Vigotski e Leontiev “[...] uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo” (ASBAHR, 2005).

Para a autora, objeto e necessidades isolados não produzem Atividade, o motivo que impulsiona a ação. Também resalta que a transformação da Atividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização. Para ela, o reflexo psíquico desta passagem é a formação da consciência. Segundo Asbahr (2005), para Leontiev, a consciência que se forma primeiro é a social, pois advém do conhecimento partilhado. A partir da consciência social se pode ter a consciência individual, e conclui “[...] no trânsito da consciência social para a individual a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental” (ASBAHR, 2005, p. 111). A pesquisa ainda contribui com o conceito de significação social, que no caso da atividade pedagógica do educador é justamente proporcional as condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em Atividades de aprendizagem. Finaliza dizendo que alguns quesitos são fundamentais para o processo de significação social na Teoria da Atividade, sendo eles: a apropriação dos conhecimentos científicos e desenvolvimento da conduta crítica do discente.

Desta forma, torna-se um desafio para a psicologia, segundo Leontiev (2001), entender como a atividade, os motivos e meios transformam as necessidades humanas ao mesmo tempo que suscitam novas necessidades. De acordo com Leontiev (2001), para Marx, a personalidade é

adquirida nas relações sociais, então por isso a importância da psicologia compreender a natureza sócio histórica do psiquismo humano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa é do tipo descritiva, na qual as pesquisadoras no papel de observadoras participaram de duas aulas baseadas em material elaborado pelos participantes do OBEDUC-UEL. Na observação, as pesquisadoras buscaram perceber como foram trabalhados pelo docente os quesitos de motivo e necessidade com os alunos, pontos fundamentais da Teoria da Atividade. Para evidenciar os resultados obtidos utilizou-se as produções de *charges* dos alunos, na qual a compreensão leitora foi considerada a partir das relações que os alunos apresentaram com outras dimensões do discurso, tais como: políticas, econômicas, históricas, sociais, culturais e o conteúdo de geografia trabalhado pelo docente, as *Américas*.

Os participantes foram duas turmas do 8º ano escolar de uma instituição pública da zona rural de Londrina, totalizando 42 alunos. O docente responsável pela aplicação da unidade didática é participante do projeto OBEDUC-UEL como bolsista, juntamente com as pesquisadoras. O grupo elaborou a Unidade Didática que foi aplicada e que possui como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético. O material seguiu os cinco passos para elaboração de uma aula, sugeridos por Gasparin (2012) e Saviani (2011) da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase na Teoria da Atividade de Leontiev (2001). O projeto possui a aprovação do comitê de ética e como primeiro passo foi enviado e coletado dos alunos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Após a aplicação de dois passos (prática social inicial e a problematização) com os alunos, as pesquisadoras foram observar as aulas que correspondem ao início dos trabalhos com a instrumentalização, na qual o docente possui como objetivo o aprofundamento do conteúdo (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2011) do gênero *charges*, ao mesmo tempo o conteúdo as *Américas*.

O recurso didático escolhido para o desenvolvimento das atividades com os alunos está baseado no ensino do gênero *charge*, devido sua estrutura que alia leitura, humor e atualidade, muito próximo da realidade dos discentes e presente também em outros instrumentos de ensino, tais como o livro didático. O que confere maior entrelace com o materialismo que pressupõe que o ensino deva partir do concreto, do real, dos conhecimentos dos alunos, para então aprimorá-los (SAVIANI, 2011; GASPARIN, 2012).

Como primeira investigação do contexto escolar no qual estão inseridos os participantes, fez-se um levantamento dos dados do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Os dados compõem o quadro 1 abaixo:

1	-	Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
			2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
		ESCOLA A			2.6	3.3	3.6			2.7	3.0	3.3	3.5	3.8	4.1

Fonte: BRASIL (2015)

desenvolvimento básico da instituição pesquisada.

Os dados indicam que em um intervalo de quatro anos houve um avanço considerável ultrapassando a projeção de 2013. Sendo 2,6 o índice alcançado no ano de 2009, para 3,6 no ano de 2013. Este resultado é superior a própria meta estabelecida de 3.0 para o ano de 2013 projetado pelo órgão responsável. Apesar dos resultados positivos desta instituição de ensino, observa-se que a média do índice IDEB do município da qual a instituição faz parte é superior ao valor obtido pela Escola A, sendo o valor do índice de 3,8 no ano de 2013. Tomados os índices do IDEB como base de avaliação pode-se considerar que existe uma carência no ensino dos estudantes participantes.

Outro dado que levou a evolução a pesquisa desta instituição de ensino foi o resultado da proficiência em Língua Portuguesa apontado pela Prova Brasil. Em 2007, a Escola A atingiu 196,57 pontos. No ano de 2011 houve uma elevação de 224,91 no ano de 2007 para 244,60 no ano de 2013. Observa-se que neste mesmo período a proficiência na avaliação de Língua Portuguesa do município no qual a escola faz parte foi decrescente, de 242,79 no ano de 2007 para 240,44 no ano de 2013. Apesar do saldo positivo da instituição estudada em relação ao município, a proficiência alcançada está aquém do ideal para os anos finais da educação básica, pois na escala de níveis de desempenho em leitura, o valor de 244,60 corresponde ao nível cinco de uma escala de nove, ou seja, os dados demonstram que faltam uma série de domínios de conhecimentos aos alunos. (BRASIL, 2011).

O projeto de intervenção desenvolvido nesta instituição foi intitulado “Leitura de Charge: Um projeto de Intervenção para o Ensino de Geografia na Educação Básica”. Para a elaboração

do material o projeto contou duas alunas graduandas do Curso de Pedagogia como bolsistas de Iniciação Científica do Projeto Obeduc “A Práxis Pedagógica: concretizando possibilidades para avaliação da aprendizagem”, uma aluna mestranda como colaboradora do Mestrado em Educação da UEL e um professor bolsista do projeto OBEDUC. O professor participante ministra aulas de geografia. Houve a participação de 46 alunos do 8º ano escolar do período vespertino. Sendo este número dividido em duas turmas, denominadas neste trabalho de turma A e Turma B.

Procurou-se elaborar uma Unidade Didática de acordo com os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Gasparin (2012), sendo eles: Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final. O referencial teórico que embasou o trabalho foi o Materialismo Histórico, com ênfase na Teoria da Atividade que possui como maior representante Leontiev (2011). Conscientes da delimitação do artigo, foi exposto como amostra do trabalho desenvolvido duas aulas correspondentes a fase da Instrumentalização, no qual são aprofundados os conteúdos científicos com os alunos, para que se possa observar a influência da Teoria da Atividade proposta por Leontiev na compreensão das charges pelos alunos.

No total, a Unidade Didática foi dividida em treze aulas. A Prática Social Inicial correspondeu a primeira aula, na qual houve o processo de resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, sendo parte fundamental para o reconhecimento do gênero e a associação com o que já foi desenvolvido em matéria de conhecimento pelos alunos em anos anteriores. O passo seguinte foi a Problematização na qual são lançadas questões que propiciam a mediação entre a prática e a teoria, “É o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2012; p.35). Uma das atividades propostas para essa aula consistiu em que os alunos descrevessem como escolher o tema em uma charge.

O terceiro passo, que corresponde ao foco desta pesquisa neste artigo, é denominado de instrumentalização. Nesse momento a intenção é o trabalho com o conhecimento científico por meio das ações didático-pedagógicas, sistematizadas e organizadas pelo professor, o mediador entre o aluno e o conhecimento. Para Gasparin (2012), o aluno possui um conhecimento prévio advindo do senso comum e adquirido nas relações culturais. O papel da escola então é fazer com que o aluno possa aprofundar esse conhecimento, torná-los científicos. A aprendizagem passa a constituir-se com significado histórico, social e coletivo, tendo desta forma sentido para sua vida.

Com finalidades predefinidas pelo docente que buscou conciliar o ensino da geopolítica com o uso do gênero charge, as aulas começaram com a contextualização do assunto e dialeticamente os alunos eram indagados sobre as principais temáticas do conteúdo, tais como: política;

economia; sociedade; cultura política. Desta forma, objetiva-se a formação de conceitos, fundamentais para a compreensão das charges e o aprimoramento dos alunos enquanto leitores, pois para Manguel (1997; LAJOLO, 1997, REZENDE, 2009) as leituras anteriores são essenciais para as futuras leituras.

Do total de 46 produções dos alunos foram selecionadas para a análise deste artigo três produções. O critério para a seleção foi o de utilizar as produções nas quais os alunos apresentaram produções inéditas, sem a reprodução de outros meios, tais como: a internet, livros didáticos e da própria Unidade Didática. A primeira atividade consistiu em retratar temas atuais com o uso de *charges*. Além da intenção do docente em utilizar a estrutura do gênero *charge*, também houve a preocupação em produzir um motivo, em forma de ação e a necessidade do aluno retratar o real entendimento dos temas que cercam a realidade do discente.

Na produção da figura 1 abaixo, do aluno A, observa-se que o aluno utiliza ironia ao conciliar dois temas atuais que estão presentes a todo momento na mídia: o consumo de energia e as eleições presidenciais. Desta forma, ele contempla duas características do gênero *charge*: a ironia e o uso de fatos atuais. Observa-se que o aluno aproximou-se do gênero *charge*, mas apresentou a produção no formato de tirinhas, ou seja, em partes como se fosse uma sequência de histórias, o que não corresponde a estrutura da *charge*, feita em apenas uma parte. A temática da política ganhou destaque em várias produções devido ao próprio contexto político das eleições presidenciais.

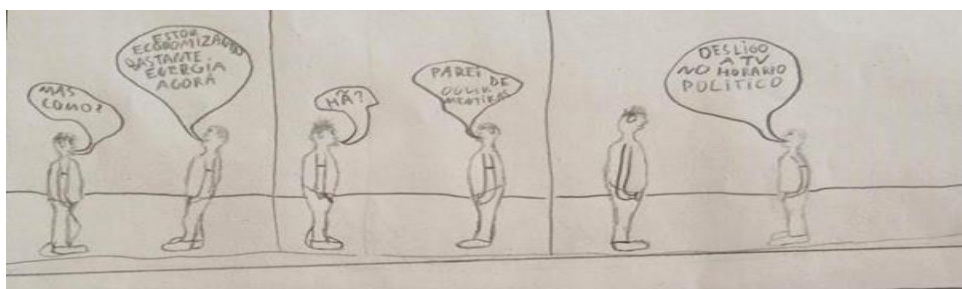


FIGURA 1 - Aluno A – Turma A
Fonte: Produções dos alunos (2014).

A segunda atividade desenvolvida com os alunos foi de buscar saber se os alunos conseguem entender quais os fatos que possuem uma repercussão a nível nacional, e assim, atender a uma outra característica da *charge* que é a de tratar de assuntos relevantes para a

maioria da população. Assim, quatro temas foram expostos e os alunos deveriam escolher um deles e em seguida produzir uma charge correspondente. Os temas foram:

Tema 1: Será inaugurado o viaduto da Rua Quinze neste fim de semana.

Tema 2: Dona de casa quebra o braço após tombo no banheiro.

Tema 3: Ibope informa queda de audiência no Horário eleitoral.

Tema 4: Humilhação no futebol brasileiro vira piada na internet.

A produção do aluno B, turma A versou sobre a discriminação sofrida por um jogador de futebol promovida por uma torcedora durante partida de futebol.

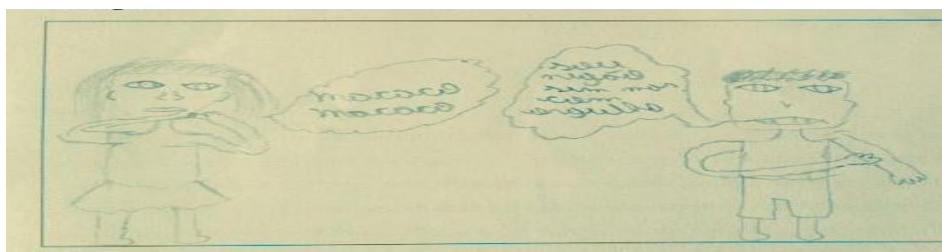


FIGURA 2 - Produção aluno B turma A – tema futebol.
Fonte: Produção dos alunos (2014).

A produção do aluno B reflete com maior exatidão as características do gênero charge. A temática escolhida pelo aluno possui repercussão nacional, com certa ironia e expressa em uma única imagem. Pode-se considerar que a intencionalidade do aluno é demonstrar a opinião dele sobre o fato ocorrido.

A terceira atividade realizada nas duas aulas observadas, contempla a mescla entre o uso do gênero *charge* e o conteúdo trabalhado pelo professor sobre as Américas. Na produção abaixo do aluno C, turma B, nota-se a necessidade da aluna em utilizar o gênero *charge* para expressar questões econômicas e sociais, ou seja, feita pelo discente das diferenças sociais e culturais entre ambas as américas.



FIGURA 3 - Produção aluno C turma B – Diferenças entre as Américas.
Fonte: Produção dos alunos (2014).

Observa-se no diálogo entre mãe e filho que a ironia com relação ao país, para a mãe a única forma de ascensão econômica seria a mudança para a América Anglo-saxônica. Para enfatizar este fato, o aluno C produziu duas *charges* com a mesma temática, embasada no poder aquisitivo, na qual a América Latina seria considerada uma região pobre e a América Anglo-saxônica a região rica. A ironia na segunda *charge* pode ser observada na apresentação da personagem que se coloca como morador da parte rica. As duas *charges* apresentam a estrutura característica do gênero *charge*, na qual o aluno C pode expressar os conhecimentos adquiridos do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu da observação de que os alunos apresentam uma leitura ingênua das *charges* apresentadas, o que reflete em produções desvinculadas de um contexto social mais amplo, que representem as dimensões: políticas, econômicas, sociais, históricas, afetivas, psicológicas, da qual fazem parte. Este olhar inocente pode ser resultado do trabalho fragmentado

desenvolvido nas escolas em praticamente todos os anos escolares. Para Marx (1990), a compreensão do real só pode ser obtida quando se tem a dimensão do todo, e não somente das partes que o compõe, ou seja, a forma mais desenvolvida seria a chave para a menos desenvolvida, assim a forma mais complexa seria a chave para a menos complexa (MARX, 1990; DUARTE, 2003). O aluno precisa compreender que o viver em sociedade constitui o próprio desenvolvimento do homem (MARTINS, 2004), assim somos produtos das relações histórico-sociais, das objetivações do homem na busca por sanar e construir novas necessidades, do movimento ininterrupto do saber.

Alguns alunos apresentaram uma leitura mais aprofundada do conteúdo trabalhado, o que representa uma superação das metodologias até então oportunizadas aos estudantes. É na base da superação das funções biológicas (animal), que surgem novas funções cognitivas (LURIA, 1987; VIGOTSKI, 2010; LEONTIEV, 2001; MARTINS, 2004). Este passo representa o desenvolvimento humano, na qual funções elementares são superadas pelas funções psíquicas superiores, como ocorre com o pensamento que se organiza a partir da aquisição da linguagem (LURIA, 1987; VIGOTSKI; 2010).

Faz-se necessário que mais intervenções busquem o desenvolvimento integral do aluno, mas para isso devem estar pautadas em teorias como o Materialismo Histórico e Dialético e as consideradas teorias que beberam em sua fonte, tais como: Teoria Histórico e Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria da Atividade. Sendo que a Teoria da Atividade, que possui Leontiev (2001) como maior representante, em muito contribui para o processo de ensino e aprendizagem quando ressalta a importância do envolvimento do aluno para a aprendizagem no intuito da formação da consciência, fornecendo ao educador um caminho a seguir, como o trabalho com o motivo (a ação do aluno) e a necessidade.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. N.29, mai/jun/jul/ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09>. Acesso em: 22/01/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SAEB;

Inep,2011. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 15/05/2014.

_____. **IDEB. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** INEP. 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 10/03/2015.

DUARTE, N. A anatomia do Homem é a chave da anatomia do macaco. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EIDT, N. M. DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia e Educação**, n.24, São Paulo jun/2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 22/01/2015.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26, n.2, p. 157-188. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 22/01/2015.

GASPARIN, J.L.. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. Ver.. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Cascavel, PR: Livros Horizonte. Centro de confecção de material em braile. Julho, 2001. Tradução: Manuel Dias Duarte. Disponível em:<http://minhateca.com.br/malafaia/Livros/Alexis+Leontiev+-+O+Desenvolvimento+Do+Psiquismo,1451653.txt>. Acesso em: 04/11/2014.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Edições progresso-Editorial "Avante!" Moscovo: Lisboa, 1990. Disponível em <http://www.marxist.org/portugues/marx/1867/capital/#sthash.cuMShOHs.dpuf>. Acesso em 15/10/2014.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=1060>. Acesso em: 22/01/2015.

REZENDE, L. A. **Leitura e formação de leitores vivências teórico-práticas**. Londrina: Editora EDUEL, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Ver- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da mente**. São Paulo, SP: Martins Editora, 2010.

A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES

Renata de Oliveira Sbrogio - UNESP - renata_sbrogio@hotmail.com

Maria Da Graça Mello Magnoni – UNESP - sofia@fc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a necessidade de formar leitores críticos já na educação fundamental. Sabemos que essa formação não é um processo simples, nem rápido. É necessário desenvolver nos alunos muitas habilidades e competências para este feito, incluindo uma alfabetização e letramento efetivos.

Essa formação crítica para a leitura e interpretação, principalmente, do mundo tornou-se ainda mais necessária na sociedade pós-industrial, e intensificou-se na sociedade digital, ou Sociedade da Informação. Já não são suficientes os conhecimentos básicos de leitura e escrita assim como são imprescindíveis saber manusear com certa desenvoltura alguns dos muitos aparatos das tecnologias de informação e comunicação, sendo necessário pensar em outros tipos de “alfabetização”. (GRÁCIA, 2006, p.69)

A informação, em nosso atual contexto, assume papel de ator principal. Por isso, a Sociedade da Informação. Em grandes quantidades e circulação livre pela rede, saber lidar com a informação é o fator que, hoje, diferencia os sujeitos nessa sociedade. “A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento. Mas, por si só, ela não propicia o saber...ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada” (LIBÂNEO, 2002, p. 165).

Não se discute aqui a questão do acesso à informação, ou da inclusão digital, mas do tratamento que se dá quando se tem o acesso, e de como é possível favorecer uma formação docente para essa questão informacional que nos atinge e quão importante é esta formação para o pensamento crítico, criativo e autônomo.

As decisões mais eficazes dependem da competência em buscar informações de pontos de vista diferenciados, organizá-las e apreendê-las, considerando a experiência pessoal, para se chegar a uma conclusão, mesmo que provisória. A esse processo sistematizado e metódico de organizar a informação denominamos ‘pensamento reflexivo’. (GASQUES, 2012, p. 17-18).

Para tanto, Gràcia (2006, p.70) afirma que existe e é necessária uma alfabetização “diferente” do mero uso de computadores e seus programas. Para ele, “a alfabetização em informação transcende o mero uso instrumental de um computador e se preocupa em melhorar aquilo para o qual serve um computador, para gerenciar melhor a informação” (tradução nossa).

Já no início do século passado, o professor primário Celèstin Freinet acreditava e defendia a importância da prática do jornal escolar para a formação de leitores e escritores críticos, mas não só. Freinet desenvolveu inúmeras técnicas educacionais, muito antes de falar-se em Educomunicação, como por exemplo, a intercorrespondência escolar e a imprensa escolar e, com estas e tantas outras técnicas, iniciou o que ele mesmo descreve como uma “reviravolta pedagógica total” (FREINET, 1974, p.8).

Ainda de acordo com Freinet, de antes da sua técnica do Jornal Escolar, só se tem conhecimento de um caso, realizado “depois da guerra de 1914-1918, pela Escola Decroly (Bélgica) do Correio da Escola, impresso na própria escola” (FREINET, 1974, p.10).

Consideramos que, nos dias atuais, as práticas educacionais continuam sendo fundamentais á atividade docente, tanto na sua formação como na sua atuação, principalmente com o surgimento das inúmeras tecnologias de informação e comunicação ao qual estamos expostos diariamente e que nos exigem uma atuação crítica frente ao contato direto e constante com notícias e informações diversas. Essas mesmas tecnologias, são elementos que podem ser utilizados na prática do jornal escolar, desde a pesquisa de informações, até a edição, diagramação e impressão dos jornais, de forma que os alunos podem participar do processo completo de produção de um jornal, elevando os níveis de consciência e criticidade no consumo e compartilhamento de informações, o que chamamos de letramento informal.

Para Gasques (2012, p. 19), tal processo:

o letramento informacional, capacita os aprendizes a buscar e usar a informação de maneira eficiente e eficaz. Transcende a alfabetização informacional ou a mera decodificação de um código, possibilitando a aplicação desses processos no cotidiano. Os aprendizes aprendem, por exemplo, a usar dicionários, enciclopédias, elaborar referências e citar autores para escrever artigos ou estruturar uma pesquisa. O letramento traz a ideia de funcionalidade. (grifos da autora)

Esse “pensamento reflexivo”, no processo de pesquisa e busca e seleção das informações e notícias, é o que se pretende alcançar (ensinar) por meio da prática do jornal escolar, em qualquer nível educacional em que seja realizado.

Em geral, os aprendizes não são formados para buscar informações em fontes diversificadas, comparar diferentes pontos de vistas, adotar critérios para avaliá-las ou organizar e analisar as informações. Ademais, os aprendizes não têm desenvolvido a competência de produzir, de maneira adequada, textos científicos, resumos e artigos. (GASQUES, 2012, p.18)

Diante das preocupações acima expostas, este estudo alerta para a importância de projetos educacionais como o jornal e o jornal mural escolar na formação de cidadãos letrados para o uso autônomo e criativo de informações, o letramento informacional. Contudo, para obter-se os resultados esperados de letramento informacional na educação fundamental, é preciso que esta prática seja iniciada já na formação dos futuros educadores, na Educação Superior dos cursos de Licenciaturas.

Um bom projeto de jornal escolar para o letramento informacional desses futuros educadores deve estabelecer atividades pedagógicas que consistam no processo de pesquisa, desenvolvimento, produção e distribuição do produto final, para que todos os envolvidos e também a comunidade escolar, assim como para além da instituição escolar, tenham acesso aos conhecimentos produzidos.

Com base em uma revisão bibliográfica, o presente estudo pretende apresentar as fases necessárias para um bom projeto de jornal escolar, priorizando as técnicas da Pedagogia Freinet, atentando para sua importância no letramento informacional dos educadores ainda em formação.

LETRAMENTO INFORMACIONAL PARA FORMAR EDUCADORES

Há quase 1 século atrás, Freinet (1974, p.6) apontava para as evoluções tecnológicas do seu tempo e afirmava que “cada época tem uma linguagem e utensílios que lhe são próprios”.

Estamos actualmente na aurora de um novo período: a imprensa impôs a tal ponto a sua soberania que mesmo o manual mais rico não passa de um ‘ersatz’ da riqueza gráfica posta à disposição de todos pela técnica contemporânea. A própria escrita manuscrita tende a minimizar-se num mundo em que a máquina de escrever, a poligrafia, o disco, a rádio, o cinema, a televisão, o gravador, intensificam e aceleram a intercomunicação e as trocas. (FREINET, 1974, p. 6)

Ersatz é uma palavra alemã cujo significado literal é **substituto**. Embora seu uso em inglês seja o de adjetivo, em alemão *Ersatz* só existe como substantivo de próprio direito ou em aglutinação com outras palavras tais como *Ersatzteile* (peças de substituição) ou *Ersatzspieler* (jogador suplente). Embora em inglês tal termo frequentemente implique a inferioridade ou a qualidade insatisfatória da

substituição, o mesmo não acontece necessariamente em alemão. (ERSATZ, 2013)

Hoje, abarcamos uma evolução sem igual no que se refere às tecnologias de informação e comunicação. Tais avanços tecnológicos, principalmente a difusão da internet e a conexão por banda larga, trouxeram uma nova experiência de acesso e produção de informações, assim como modificou a realidade da aprendizagem da população em geral, exigindo cada vez mais uma “educação digital” que prioriza as habilidades e competências do letramento informacional.

Por meio da atividade do jornal escolar, é possível transformar uma simples prática de busca e uso de informação em um processo de letramento informacional que intervém na forma de organizar a informação em busca de sua convergência para o conhecimento.

“Precisa-se, hoje de um pensamento que compreenda a tecnologia como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte dessa história e está interligada à formação e à construção do sujeito” (COSCARELLI, 2007, P. 85).

É necessário estarmos atentos ao processo de educar. “Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 33).

Ponderamos, então, que educar é um processo necessário a formação de cidadãos críticos e politicamente ativos, e o letramento informacional é formação fundamental para se aprender a educar.

A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL

Conforme já ponderamos, a prática do jornal escolar é uma das atividades pedagógicas educacionais que podem auxiliar no letramento informacional dos alunos de licenciaturas diversas.

A partir da sua iniciação por Freinet, o jornal escolar já foi produzido de diversas formas: manuscrito, por linogravura (técnica de impressão que utiliza o linóleo como matriz), policopiado (a exemplo do “antigo” mimiógrafo), limografado e o impresso.

Sobre o processo limografado, Freinet explica que é o processo feito

com uma lima (ou uma celolima, substituto inofensivo da lima, em celuloide) ou com uma máquina de escrever, perfura-se um papel especial, que não se rasga: o

'stencil'. Com um aparelho especial, o limógrafo, passa-se um rolo de tinta sobre o 'stencil' perfurado. A tinta atravessa os perfuradores e passa para o papel que se põs por baixo do 'stencil'. (FREINET, 1974, p. 17)

Falaremos, a seguir, mais especificamente, da prática do jornal impresso, que hoje, já não encontra dificuldades em ser realizado em qualquer que seja o nível de ensino ou situação social uma vez que existem tecnologias diversas para a realização de tal prática, com possibilidades pedagógicas muito abrangentes, principalmente considerando-se a Educação Superior, que aqui nos interessa.

Contudo, o jornal impresso não é a única, ou melhor, opção de que dispomos na atualidade. É possível convergir tal prática para um jornal escolar virtual, o que minimiza os custos e abre a possibilidade de ser "distribuído" para um número muito maior de pessoas. O jornal escolar pode ser realizado, também, no formato de blog educacional.

Para apoiar a prática do jornal escolar e melhorar os conhecimentos sobre essa prática educativa e suas possibilidades, existe um ambiente virtual dedicado ao tema. É o Portal do Jornal Escolar (disponível no endereço eletrônico: <http://www.jornalescolar.org.br/>), um Recurso Educacional Aberto, "iniciativa do Comunicação e Cultura, uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, que promove o jornal escolar desde 1995 [...] que se propõe a contribuir para a disseminação do jornal escolar e a qualificação do seu uso, como instrumento de uma proposta pedagógica que permite à escola assumir as mudanças produzidas pelo extraordinário desenvolvimento da comunicação" (PORTAL JORNAL ESCOLAR). O acesso ao portal é gratuito, bastando apenas realizar um simples cadastro.

Por meio do Portal Jornal Escolar, os educadores tem acesso à todas as informações pertinentes ao processo de criação, produção e impressão do jornal escolar, incluindo acesso às obras de Cèlestin Freinet, para leitura virtual, impressão ou download.

É importante ressaltar o fato de que, como estamos tratando da educação de adultos, diferentemente da técnica utilizada para a educação infantil e fundamental, e como atenta o próprio Freinet (p. 37-38):

[...] as fórmulas que estabelecemos experimentalmente e que correspondem às nossas necessidades de crianças e educadores do primeiro grau não devem ser transpostas sem modificações para outros meios. Cabe aos educadores desses graus a tarefa de adaptar as nossas próprias realizações e êxitos às suas próprias classes. (FREINET, 1974, p.37-38)

Por isso, consideramos de suma importância, que o professor mediador seja de todo observador, para encontrar os melhores métodos e caminhos para cada projeto e turma, adequando o trabalho de forma a oferecer o máximo de aprendizado em cada instância. Com isso, cada uma das etapas aqui propostas, estão reformuladas com base nas necessidades de formação da Educação Superior.

“A efetivação do potencial do jornal escolar precisa de um pensamento orientador, pois o fato de publicarmos um jornal bonito e com muitas páginas não significa, necessariamente, que ele trouxe algum benefício aos alunos” (RAVILOLO, 2012, p.1).

Para isso, consideramos necessárias as seguintes etapas para o bom desenvolvimento de um jornal escolar:

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

A apresentação do projeto aos alunos tem o propósito de explicar diretamente cada etapa que será realizada antecipadamente, evidenciando a ordem, os processos, as dificuldades e, principalmente, os objetivos gerais do trabalho que será realizado, além de seus objetivos específicos.

“O jornal escolar é uma experiência de vida para o aluno, que se mobiliza para comunicar. Nesse engajamento, ele desenvolve seu julgamento e criatividade” (RAVILOLO, 2012, p.2).

Nesta etapa é essencial que os alunos entendam que todo o processo será uma construção coletiva e, a ajuda e apoio de todos são fundamentais. Cada um com seus conhecimentos, habilidades e competências, poderá ajudar ao longo de todo o processo, obtendo as explicações necessárias para sanar as dúvidas iniciais que surjam.

Todos os detalhes devem ser repassados e assimilados, para que o trabalho seja colaborativo e mediado corretamente. Os temas são discutidos e analisados. O processo de impressão definido. “Quando um jornal de adultos prepara o seu lançamento, procura colaboradores e organiza os primeiros números. Mas, ao mesmo tempo, prevê a colocação e o funcionamento das máquinas que asseguram a sua edição” (FREINET, 1974, p.22).

DIVISÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

Nesta etapa, os alunos organizam-se em grupos de pesquisa, com o qual permanecerão ao longo do projeto, dividindo-se nas atividades, por afinidade, habilidade ou vontade de aperfeiçoamento. Aqui o professor orientador não deve interferir, agindo apenas como orientador do processo e ajudando aos alunos a tomarem as decisões mais assertivas.

Na produção coletiva, todos os alunos participam de todas as etapas. O tema do texto é escolhido em comum acordo, a redação e a ilustração são feitas em conjunto. O grande desafio é manter a identidade individual, algo mais fácil se os grupos de trabalho forem pequenos (não mais do que 4 ou 5 alunos). Trata-se de uma maneira de trabalhar bastante exigente para o educador. (RAVILOLO, 2012, p.10).

O número de alunos em cada grupo deve ser o suficiente para a realização organizada e produtiva do projeto, contudo, isso deve ser determinado pelo professor orientador, de acordo com a necessidade, número de alunos por turma ou outro fator importante, podendo, inclusive, que os grupos sejam compostos de forma heterogênea, com integrantes de períodos/turmas em diferentes estágios de formação, possibilitando uma maior interação entre os mesmos, assim como fazia Freinet, misturando alunos de várias idades em um mesmo projeto.

ATRIBUIÇÃO DE TEMAS

Na técnica Freinet do Jornal Escolar utilizada na “escola primária”, qualquer atividade que contraponha o “texto livre” não pode ser considerada como Jornal Escolar, pois as crianças “estão aptas a produzirem por si próprias um texto suficientemente correto na forma e no conteúdo para poder surgir numa revista”. Contudo, ele próprio afirma que uma “fórmula” que utilize “um diretor e uma Redação que recebem e, se necessário, pedem textos para publicar, examinam esses textos e decidem da sua publicação[...]será talvez válida para o segundo grau do ensino” (FREINET, 1974, p.12).

Utilizando o texto livre e o jornal, habituamos os nossos alunos a uma crítica da imprensa, à aceitação e procura dessa crítica. Aprendem a detectar, com um bom senso recuperado, a presença incorrigível da verborreia e da “leitura”, escondida sob o clamor de certas páginas. Aprendem, por experiência, a julgar as obras que lhe são apresentadas, e rapidamente se tornam aptos a descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais [...] (FREINET, 1974, p.67)

Na Educação Superior devemos considerar, sim, que os temas sejam previamente selecionados e, por isso, são “impostos”, mas não o seu conteúdo a ser desenvolvido, este sim será livre. Vale observar que ficam os grupos livres para trocar seus temas com outros grupos, de acordo com sua vontade e interesse.

Dentro de uma visão de coerência pedagógica, ao contrário, o produto (o jornal, na sua dimensão material) expressa o resultado de um processo de ensinoaprendizagem, assim como a vivência dos alunos durante sua produção. O aluno produz mídia testando e ampliando, com ajuda do educador, os limites de seus conhecimentos. (RAVILOLO, 2012, p.2)

Planejando cuidadosamente os temas que os alunos deverão pesquisar, assim como organizando os recursos que serão utilizados para tal, utilizando-se das novas tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente da internet, já que os temas relacionados encontram-se também *online*, é possível realizar um projeto com a prioridade nos conteúdos relacionados às necessidades vigentes na formação docente.. Assim, os alunos vão exercitando e aprendendo novas habilidades de busca, seleção e recriação de informações, habilidades estas que são consideradas essenciais no processo de letramento informacional.

Limitado aos gêneros jornalísticos, o jornal fica engessado e mesmo empobrecido – sobretudo se toma feições de boletim institucional da escola. Ao contrário, se libertamos as forças da criatividade, o jornal escolar se apresentará como um patchwork de textos, cuja graça está na diversidade e na autenticidade das produções dos alunos. (RAVILOLO, 2012, p.4).

É importante notar que, este tipo de projeto educomunicativo se adéqua perfeitamente em projetos inter e transdisciplinares, assim como é possível de ser aplicado em qualquer disciplina de formação fundamental, média ou superior. “Uma possibilidade para reduzir o número de textos a selecionar é realizar produções cooperativas, com participação de vários alunos” (RAVILOLO, 2012, p.10).

Com os grupos formados e temas divididos, os alunos começam o processo de **pesquisa das informações** necessárias para a **criação de um texto informativo**, que é corrigido pelo professor orientados do projeto, antes de ser colocado no jornal. Para conseguir essas informações os alunos podem consultar qualquer material informativo, desde livros, revistas, jornais e até mesmo a internet. Terminada a pesquisa inicial, os alunos devem selecionar e analisar os textos pertinentes ao trabalho de construção de um novo texto.

A escrita e correção dos textos seguem a afirmativa da necessidade adaptativa da técnica Freinet, pois, não seria pertinente aceitar textos mal escritos no ensino Superior, portanto, deve haver a intervenção com relação ao produto textual apresentado pelos alunos. Não se trata, aqui, de tolher a criatividade ou privar a opinião dos alunos, mas apenas de aproveitar a oportunidade da escrita para aperfeiçoá-la.

O respeito à liberdade de expressão dos alunos pode criar situações delicadas, quando eles abordam assuntos que a direção ou os professores prefeririam não ver abordados. O pior reflexo, nesses casos, é a censura, que destrói o próprio projeto educativo. Aconselha-se respeitar a liberdade de expressão e de pensamento dos alunos, condicionada a algumas normas básicas, como a obrigação de "ouvir o outro lado" e mesmo conceder direito de resposta. É claro que, em nenhuma hipótese, a liberdade de expressão pode ser entendida como direito de difamar, caluniar ou invadir a privacidade de outras pessoas. (RAVILOLO, 2012, p.7).

Após a correção e aprovação dos textos informativos recriados pelos alunos, começa a fase de **diagramação do jornal**, que é feita em um editor de texto, cuja base do jornal, assim como seu aspecto visual, devem ser previamente organizados, para que todos sigam o mesmo padrão estético, alcançando ao máximo sua similaridade a um produto jornalístico de qualidade. O jornal escolar deve ser "realização original" e, "a sua apresentação, no entanto, nem por isso deixa de obedecer a um certo número de regras que procuram obter, no gênero que se previu, um máximo de perfeição" (FREINET, 1974, p. 28).

Ainda segundo Freinet (1974, p. 28), o jornal escolar deve seguir a 3 critérios na sua forma e apresentação:

- a) O jornal deve ser bem impresso. A perfeição da tiragem, é uma condição 'sine qua non' do êxito de um jornal, seja qual for, mesmo de um jornal escolar. [...]
- b) O texto deve ser ajustado, isto é, as linhas devem ter, tanto quanto possível, o mesmo comprimento.
- c) É preciso ter um cuidado muito especial com a composição de cada página. É neste ponto que julgo dever incidir o essencial da iniciação e da aprendizagem. A arte da edição é, em grande parte, a arte de compor uma página.
- d) O texto deve estar perfeito e sem gralhas.

Os alunos devem seguir as instruções que constam no modelo de diagramação, que deve ser previamente disponibilizado, identificando os elementos constitutivos do jornal, como tamanho de fonte do título e subtítulo, texto em 2 colunas ou mais para facilitar a leitura do texto, mantendo uma unidade de padrão visual em todos os jornais. Além disso, "é preferível não meter numa página senão metade do texto mas numa forma equilibrada, bem espaçada e agradável, que

apresentar um material compacto que é indigesto e não apetece ler” (FREINET, 1974, p. 28). Com este processo, os alunos aprendem a buscar a informação, interpretá-la, tratá-la e reconstruí-la, que é o objetivo para o letramento informacional.

Após diagramado e pronto para impressão, os alunos aprendem o processo de **impressão em pdf** (Portable Document Format: desenvolvido pela Adobe Systems, o formato PDF é um padrão aberto para troca de documentos eletrônicos, amplamente aceito pelos equipamentos de impressão em gráficas digitais) , para preparar os arquivos corretamente, antes de enviá-lo para a impressão de uma ou mais unidades, em gráfica rápida digital, que é mais viável do que se obter equipamentos capazes de uma impressão de qualidade dentro das instituições de ensino, até porque é um recurso de alto custo. Esta etapa de importante realização pois, além das habilidades de letramento informacional, o aluno tem a possibilidade de desenvolver habilidades para o seu letramento digital, e aos poucos vai deixando de ser apenas mero consumidor informações e de tecnologias para ser autor e produtor de conteúdo, além de um usuário crítico delas.

Por fim, após impressos em papel, os alunos **entregam seus jornais** para serem distribuídos ou expostos de forma a atingir o maior número possível de leitores.

Ao final de tal processo, deseja-se que o futuro educador, agora com maior domínio no processo de gerir informação, esteja apto a realização sua função docente de maneira mais “comunicativa” e inteligível, tornando-se um educador mais completo, melhor preparado para formar e continuar formando-se na Sociedade da Informação, sendo um educador, mediador entre a informação e o conhecimento. Assumindo-se a postura de educador e comunicador, ao “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo prima pela conscientização da importância da prática pedagógica do jornal escolar para o letramento informacional na formação de educomunicadores, que farão o perpetuar desta prática ao longo de sua prática profissional.

Libâneo (2002, p. 166) afirma que “a educação escolar significa prover os meios de compreender o mundo, compreender a realidade, e de transformá-la”. Tudo isso depende de compreender e produzir comunicação. Depende, então, de formar educomunicadores.

Para tanto, afirmamos que, na formação dos educadores, torna-se fundamental e necessário desenvolver o letramento informacional.

Educar é incluir! “Letrar”, informacionalmente, é incluir com abundantes chances de progresso. É prover o futuro educador de autonomia, crítica, social, política e tecnológica.

O letramento informacional é prioridade para além da inclusão social ou digital, é necessidade intrínseca para a leitura do mundo digital, do ser e sua condição humana ativa e participativa. Com a prática do jornal escolar é possível alcançar tal objetivo e ir além, para emancipação do aluno de encontro à sua consciência de uma educação permanente. É reconhecer a tecnologia como saber necessário à sua condição humana e para realização de suas necessidades produtivas, não como ferramenta comunicação ou de lazer. Pois, isso, é condição essencial para eliminar as “exclusões” que levam à alienação.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs): **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ERSATZ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ersatz&oldid=35062377>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

FREINET, Celéstin. **O Jornal Escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editora Estampa Ltda, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 40ª Reimpressão. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GASQUES, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: Pesquisa, Reflexão e Aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012.

GRÀCIA, Josep Vives i. La alfabetización informacional: una alfabetización pendiente em La era digital. In: MIRANDA, Antonio. SIMEÃO, Elmira. **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. As tecnologias da Comunicação e Informação e a Formação de Professores. In: VALE, José Misael Ferreira; MAGNONI JR, Lourenço; LUCCI, Elian Álabi; MAGNONI, Maria da Graça Mello; (Org.). **Escola Pública e Sociedade**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva/Atual, 2002.

PORTAL DO JORNAL ESCOLAR. **Quem Somos**. Recurso Educacional Aberto. Comunicação e Cultura. Fortaleza/CE. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/quem-somos-contato/>. Acesso em: 05, Jan. 2015.

RAVILOLO, Daniel. **Pedagogia para o Jornal Escolar**. Comunicação e Cultura. Fortaleza, 2012.

GRUPO ESCOLAR LENÇÓES (1914-1930): CURRÍCULO E QUESTÕES EDUCACIONAIS DO PERÍODO

Laura Laís de Oliveira Castro – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” –

laura_laiscastro@hotmail.com

Analete Regina Schelbauer – Universidade Estadual de Maringá – analeteregina@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente trabalho foi o Grupo Escolar Lençóes, inaugurado no ano de 1914, no município de Lençóis Paulista. O interesse pela história do Grupo Escolar partiu da necessidade de compreender como se desenvolveu o processo de escolarização primária no município durante as primeiras décadas do século XX. Nascido na conjuntura de outros grupos escolares do Estado de São Paulo, o Grupo Escolar Lençóes merece destaque, pois se constituiu como projeto modelar de instituição de ensino, vinculada à nova forma de governo do país, tornando-se um símbolo da República brasileira.

O advento da República alterou de maneira significativa, a forma de pensar e de fazer educação no Brasil, pois os republicanos utilizaram-na como instrumento para propagar os ideais cívico-patrióticos da nação brasileira. A escola, neste momento, “[...] despontava como mais um símbolo do grau de civilização atingida pelos núcleos urbanos” (SOUZA, 2008, p. 37). Através da escola seria possível formar as crianças para o exercício da cidadania, inserindo-as no mundo do trabalho e transformando-as em eleitores.

Quanto aos princípios educacionais, foram adotados os liberais, estabelecendo a “[...] obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e o caráter laico da educação” (SOUZA, 2008, p. 37). Além disso, o poder público fixou o compromisso de criar mais escolas e ampliar o número de matrículas.

Segundo Saviani (2007), o advento dos grupos escolares, no Brasil, iniciou-se na década de 1890, por meio da reforma da Escola Normal. Em 1892, por intermédio da lei nº 88 de 8 de setembro, houve uma reforma geral na Instrução Pública Paulista, e a grande inovação consistiu na criação dos grupos escolares. A disseminação dos grupos escolares no Estado de São Paulo deu-se a partir de 1893, espalhando-se, posteriormente, para todo o país.

Para Souza (1998b, p. 23) “[...] os grupos escolares constituíram uma nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna”. Além disso,

tornaram-se um marco relevante do investimento público em educação, expresso, sobretudo, por meio de sua arquitetura, monumental e suntuosa, sua beleza, imponência e exuberância. Identificado pela autora como “Templo de Civilização”, “[...] a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos, e os Grupos Escolares tornaram-se um símbolo; por isso era importante torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los” (SOUZA, 1998a, p. 16).

O período republicano em Lençóes representou um momento de grande efervescência política, marcada pelas disputas entre representantes da Monarquia e defensores do novo regime, destaca Oliveira (2009). Neste contexto e em relação à educação, a transformação mais significativa pôde ser observada através da criação do Grupo Escolar, inaugurado no ano de 1914, pois o mesmo contribuiu para a sistematização da educação no município, uma vez que Lençóes passou a ter um local específico para ensinar e aprender.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi sistematizada da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma breve trajetória da história da educação brasileira e dissertamos sobre a criação, a expansão e as principais características dos grupos escolares no Estado de São Paulo.

Em seguida, descrevemos o município de Lençóes desde a sua fundação e a chegada dos primeiros povoadores, caracterizando a educação no final do século XIX, apoiados em uma bibliografia específica sobre a história do município.

Finalmente, utilizamos as seguintes fontes primárias, pertencentes ao Arquivo Público de Lençóis Paulista “Espaço Cultural”: um Livro de Visitas, aberto em 2 de maio de 1914; um Livro de Matrículas da Seção Feminina, aberto em 1923; um Livro de Matrículas da Seção Masculina, aberto em 1922, e um Livro de Registro de Informações, Circulares, Requerimentos, de 1924-1952, tendo o último sido analisado até 1930. Essas fontes foram utilizadas com o propósito de definir o perfil da educação no Grupo Escolar Lençóes, destacando a articulação do mesmo com o projeto político republicano, expresso em suas comemorações cívicas; em seu currículo; organização do espaço escolar; comportamento dos alunos e dos professores, dentre outros aspectos relevantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros debates sobre a instrução pública no Brasil surgiram após a Independência do país, em 1823, quando Dom Pedro I convocou uma Assembleia Constituinte para promulgar uma Constituição. As discussões resultaram na criação da lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das escolas de primeiras letras. No ano de 1834, foi promulgado o Ato Adicional, significativo para a história da educação no país durante o período Imperial, por colocar as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias (SAVIANI, 2006).

Ainda de acordo com o autor, foi somente com o advento da República que a escola pública, propriamente dita, esteve presente na história da educação brasileira, pois a partir deste momento, o poder público passou a se responsabilizar pela organização e manutenção das escolas, com o objetivo de difundir o ensino a toda a população. Os estudos de Souza (2008b, p. 38) evidenciam que várias iniciativas de renovação educacional vinham sendo implantadas em algumas províncias brasileiras no final do Império. A partir da Proclamação da República, as “[...] reformas educacionais consolidaram uma nova organização administrativa e pedagógica no ensino primário” (SOUZA, 2008b, p. 38). A realidade do moderno aparelho de ensino que se configurava era completamente distinta das escolas de primeiras letras predominantes no Império.

Para Souza (2008b, p. 40), “[...] os primeiros governos republicanos do Estado de São Paulo deram à educação popular uma grande centralidade política, e buscou-se fazer da escola primária, uma escola eminentemente republicana”, capaz de divulgar os valores cívicos patrióticos da República Brasileira.

O Estado de São Paulo, devido a sua hegemonia econômica (produção de café) e política (política dos governadores) foi o primeiro estado a organizar e a implantar a instrução pública no país, iniciada a partir da Reforma Caetano de Campos, de 1890. Anexa à Escola Normal de São Paulo foi criada uma Escola Modelo, “[...] composta como um órgão de demonstração metodológica” (SAVIANI, 2004, p. 23), responsável pela formação dos professores.

No ano de 1892 por meio da Lei nº 88 de 8 de setembro, regulamentada pelo Decreto nº 144B, de 30 de dezembro, foi empreendida a reforma geral da instrução pública paulista, e a principal inovação consistiu na criação dos Grupos Escolares, originários da reunião das escolas isoladas.

Apesar da implantação dos grupos escolares a partir de 1892, Saviani (2004) destaca que a questão da educação das massas populares não tinha sido colocada, e apenas em 1920 mediante uma reforma empreendida por Sampaio Dória a questão passou a ser discutida.

Para Souza (1998a, p.15-16) “[...] a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso os grupos escolares tornaram-se um símbolo”, representando uma das mais importantes inovações de ensino, por intermédio de uma organização administrativa e pedagógica concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho.

Os Grupos Escolares, segundo Souza (1998a), disseminaram uma nova concepção arquitetônica, transformando-se em espaços específicos para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, com o advento dessa modalidade de escola foram introduzidos novos métodos de ensino, destacando o método intuitivo, que segundo Schelbauer (2006a p. 2) “[...] ganhou expressão como parte do movimento de difusão da escolarização das classes populares”. O método intuitivo, segundo a autora, apresenta como característica principal “a intuição como elemento essencial do conhecimento” (SCHELBAUER, 2006b, p.1). No Brasil, foi somente a partir da década de 1870 que o método intuitivo passou a ser divulgado e adotado, atingindo o apogeu a partir das reformas da instrução pública com o advento da República, em 1890.

Segundo Souza (2008), os valores difundidos pelos grupos escolares deveriam estar ligados a formação do cidadão brasileiro, por isso é possível afirmar que a estruturação desses estabelecimentos de ensino no país teve como pano de fundo os ideais republicanos, constituindo uma extensão do novo projeto político, na medida em que havia a necessidade de ser alfabetizado para tornar-se um cidadão, pois o exercício da cidadania no período estava vinculado exclusivamente à participação política.

Quanto à localização dos Grupos Escolares, Souza (2008, p.46) afirma que “[...] a expansão do ensino público em São Paulo privilegiou a zona urbana em detrimento da rural. Somente estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul estabeleceram um número significativo de grupos escolares até meados do século XX”.

Somente por meio da leitura e da escrita seria possível tornar-se um verdadeiro cidadão, pois Souza (2008, p. 56) afirma que “[...] ler na escola primária constituiu-se em um modo de aprender os códigos de sociabilidade e cidadania”.

Desta maneira, “[...] os republicanos fizeram da educação popular um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, 1998a, p. 30). A educação primária oferecida pelos Grupos Escolares tinha como propósito formar o indivíduo moral e civicamente.

Quanto à extinção dos Grupos Escolares, Vidal (2006) afirma que foi iniciada apenas em 1971, com a promulgação da Lei 5692 e acrescenta que os mesmos foram responsáveis pela disseminação de valores e normas sociais e educacionais, assumindo durante as quatro primeiras décadas do período republicano a posição de uma “[...] escola de verdade” (VIDAL, 2006, p. 9-10), capaz de divulgar os valores da recém proclamada República brasileira, a República da Ordem e do Progresso.

A EDUCAÇÃO NUMA BOCA DE SERTÃO 1830-1889

O município de Lençóis Paulista, local em que se situa o objeto de nosso estudo, está localizado no interior do Estado de São Paulo. Até meados do século XIX, a região onde Lençóis estava inserida, era conhecida como “boca do sertão”, e abrangia as terras ocidentais do território paulista, compreendida entre os rios Tietê e Paranapanema. A região constituía um ponto de apoio importante para as expedições para o sertão, apresentando-se como o último reduto de colonização do homem branco no sertão desconhecido. Anteriormente à colonização efetiva do sertão desconhecido, as terras do Oeste Paulista eram habitadas por povos indígenas. Presume-se que os primeiros povoadores do município tenham chegado à região durante as primeiras décadas do século XIX, entre os anos de 1800 e 1830, e estavam constituídos em boa parte por mineiros. Os povoadores do sertão desconhecido eram motivados principalmente pela facilidade da obtenção de terra, e também por novas oportunidades de trabalho (FERNANDES, 2008, p. 39).

Além dos mineiros, vieram para a região pessoas que habitavam regiões de povoamento mais antigo do interior de São Paulo, como “Sorocaba, São João do Rio Claro, Constituição (atual Piracicaba), Mogi-Mirim, Descalvado, Itapetininga, Caconde, Casa Branca e outros” (FERNANDES; GUIRADO, 2008, p. 29). Esses povoadores eram lavradores e criadores, e é provável que tenham vindo para a “Boca do Sertão” a pé, a cavalo ou em carroças. É provável também que tenham vindo para essa região em grupos de muitas famílias. Foragidos da justiça e exterminadores de índios, os chamados “bugreiros” vieram também para o sertão desconhecido.

Segundo Fernandes (2008), a precariedade das condições de vida estava relacionada à inexistência de leis e policiamento, capazes de regular a vida dos moradores. Desta maneira, a ocupação das terras do sertão era efetivada quase sempre de maneira violenta, ou seja, por meio do confronto entre povoadores e povos indígenas. Algumas áreas territoriais eram controladas também por coronéis e, especificamente, em Lençóis, durante a Primeira República, é possível

detectar vários coronéis que utilizavam o poderio econômico, decorrente de suas propriedades territoriais para impor regras, controlando suas áreas de dominação de forma coercitiva.

A povoação de Lençóes foi transformada em freguesia no dia 28 de abril de 1858, elevada a categoria de vila em 25 de abril de 1865, e no ano seguinte, precisamente no dia 12 de julho de 1866, Lençóes passou a constituir-se como município, e a Comarca, ponto central da organização administrativa, foi criada em 7 de maio de 1877, sendo instalada no dia 20 de outubro do mesmo ano.

Segundo Fernandes (2003, p.15), Lençóes ao desmembrar-se de Botucatu, em 1865, deu origem a várias povoações no final do século XIX, e apresentava no período características específicas: diferentes de outras regiões, o advento da ferrovia, a entrada dos imigrantes, o avanço do café, as leis abolicionistas formavam um pano de fundo que dava uma singularidade própria a esta boca do sertão. Além disso, o autor acrescenta que houve um movimento intenso de desmembramentos territorial e populacional durante o período caracterizando a região.

Quanto à estrutura educacional no sertão desconhecido é possível observar que a mesma teve início anteriormente à elevação da freguesia de Lençóes à categoria de vila e enfrentou inúmeros obstáculos. A precariedade das estradas dificultando a vinda de professores; a relutância dos pais em colocar os filhos na escola, sob o pretexto de falta de mão-de-obra familiar; a falta de materiais pedagógicos; a ausência de um espaço específico para desenvolver as atividades educativas, são alguns dos entraves à burocratização do processo educacional (FERNANDES, 2003, p. 4).

A primeira manifestação para a criação de uma escola em Lençóes foi efetivada pela professora Maria Carolina Marques de Almeida, que em 1862, enviou ao Inspetor Geral da Instrução Pública uma solicitação para a abertura de uma escola na freguesia dos Lençóes, demonstrando sua preocupação em abrir uma escola para meninas, e ao mesmo tempo, reforçando a ideia de que havia um ensino diferenciado para meninos e meninas, o que ocorria em toda a Província.

O pedido atesta a necessidade de criar um ambiente de ensino na Vila de Lençóes, capaz de atender e instruir a mocidade. Após analisar o pedido e um documento datado em 1869, foi possível perceber que ambos surtiram o efeito desejado, pois neste ano, foram registradas na Vila de Lençóes duas escolas de Primeiras Letras.

Apesar da existência de duas escolas de Primeiras Letras em Lençóes neste período, a sistematização do ensino público deu-se através da criação do Grupo Escolar, no ano de 1914, e esteve vinculado à nova forma de governo implantada no país; o sistema republicano, que

defendia abertamente a redenção dos indivíduos através da educação, defendendo os valores morais e cívico-patrióticos que deveriam ser transmitidos na escola.

O GRUPO ESCOLAR LENÇÓES

O advento da República contribuiu para algumas transformações na comunidade lençoense, de ordem econômica, social, política, cultural e educacional. Em relação às transformações educacionais, destacou-se, sobretudo, a criação do Grupo Escolar Lençóes, instalado no ano de 1914, com capacidade para 360 alunos.

Segundo Correa et. al (1991), consta no Anuário de Ensino de 1915, que o grupo funcionava apenas em um período, com oito classes. Neste ano, foram matriculados 316 alunos, com frequência média de 205. O diretor era Arnaldo Madeira e Sousa.

Em 1917 atendendo à Lei nº165 de 1º de setembro ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino primário em todo o município de Lençóes, em conformidade com a Lei Estadual de 08/09/1892.

O prédio do Grupo Escolar Lençóes, atual “EMEF Esperança de Oliveira”, que no ano de 1942 passou a chamar-se Grupo Escolar Esperança de Oliveira, em homenagem ao professor Esperança de Oliveira, que havia falecido havia dez anos, foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), conforme publicação do dia 7 de agosto de 2002, páginas 1 e 52, juntamente com outras 122 escolas públicas da capital e do interior.

A criação do Grupo Escolar Lençóes contribuiu para a sistematização da educação no município, uma vez que a partir do mesmo, Lençóes passou a ter um local específico para ensinar e aprender. A leitura de algumas fontes primárias utilizadas para a pesquisa, presentes no acervo público “Espaço Cultural” de Lençóis Paulista permitiu observar alguns aspectos caracterizadores da educação neste estabelecimento de ensino.

Os principais aspectos demonstrados no Livro de Visitas estão relacionados à organização do estabelecimento de ensino, ao número de analfabetos, à conservação do prédio, às férias escolares, aos eventos promovidos pela escola, à frequência dos alunos, ao horário de funcionamento, a descrição das “aulas modelos” e das palestras pedagógicas ministradas pelos inspetores e diretores, às visitas realizadas às escolas isoladas, dentre outros.

Em relação à organização do Grupo Escolar Lençóes, foi possível observar que a maioria dos inspetores escolares ficava satisfeita com a visita, como demonstra o trecho abaixo, escrito após a visita de um inspetor ao Grupo Escolar recém inaugurado:

Visitei no dia 14 e 15 de maio este estabelecimento de ensino, em organização. O diretor do grupo Sr. Armando Madureira Sousa tem se esforçado para organizar o estabelecimento de acordo com os melhores grupos escolares do Estado. Muito me satisfaz o critério que tem presidido os trabalhos da instalação (LIVRO DE VISITAS, 15 DE MAIO DE 1914, p.1).

Outro documento, escrito em 28 de janeiro de 1918 pelo inspetor escolar Leopoldo de Santhana, apresenta algumas instruções para o bom funcionamento do Grupo Escolar. Além disso, demonstra a preocupação de inculcar nos alunos o amor pela pátria por meio do ensino cívico:

- a) desenvolver e ativar o ensino cívico, de conformidade com as exigências do momento atual;
- b) inculcar, no espírito de cada aluno, o sentimento patriótico empregando, para tal fim, todos os meios ao seu alcance;
- c) enaltecer as vantagens do “escotismo” como escola do caráter e do dever, a promover a fundação de associações desse gênero, as quais depois de organizadas deverão filiar-se as da capital;
- d) desenvolver entre os alunos sentimentos morais, e hábitos de respeito, obediência, disciplina, delicadeza, urbanidade, etc.
- e) ministrar lições práticas de educação física, simulando, nas aulas, eleições, sessões de júri e o exercício de outras atribuições inerentes ao cidadão;
- f) animar e desenvolver o ensino da música, não tanto sob o ponto de vista teórico e artístico, mas principalmente pelo lado do sentimento cívico e patriótico, que desperta o canto dos nossos hinos e canções brasileiras quando modulados com expressão.
- g) no desenvolvimento do ensino da história, estudar a biografia dos homens que engrandeceram a nossa pátria pelo talento, pelo estudo dos vários ramos do saber humano e, mormente, pelo trabalho material, no exercício das suas funções que constitui-se fonte de nossa riqueza, a causa do nosso progresso, a importância do nosso país (DIRETOR LEOPOLDO DE SANTHANA, LIVRO DE VISITAS, 28 DE JANEIRO DE 1918, p. 2-3).

Nota-se no trecho acima o desejo de inculcar nos alunos o amor pela pátria, direcionando as disciplinas para tal fim. Os alunos deveriam ser formados moralmente, e a escola deveria ensinar hábitos de respeito, obediência, disciplina, preparando os alunos para o exercício da cidadania, personificado neste momento exclusivamente mediante as eleições. Em relação ao ensino de História, é possível observar a preocupação do Grupo Escolar em enaltecer os heróis, valorizando a história dos vencedores em detrimento dos vencidos.

De acordo com os relatos dos inspetores, foi possível observar que o número de alunos matriculados no Grupo Escolar durante o período de 1914-1930 não ultrapassou 300 matrículas anuais, além disso, o número de analfabetos era grande em relação ao número total de alunos do Grupo Escolar. Constatamos, também, que a maioria dos estudantes era composta por meninos. Quanto à frequência, os documentos atestam a assiduidade dos alunos, como demonstrado pelo relato do inspetor escolar: “[...] louvo o Sr. diretor e seus dignos auxiliares pela ótima frequência deste estabelecimento e faço votos, para que tal fato se torne comum, no grupo escolar. Porcentagem de frequência: 97, 8%”. (INSPECTOR ESCOLAR PASCHOAL, LIVRO DE VISTAS, 27 DE ABRIL DE 1923, p. 8-9).

Durante o ano de 1925 o Grupo Escolar não funcionou com regularidade. Segundo os documentos, o principal motivo da irregularidade esteve vinculado à falta de água, pois, de acordo com o inspetor escolar Gustavo, “[...] a bomba que fornece esse líquido está estragada”. (LIVRO DE VISITAS, 18 DE FEVEREIRO DE 1925, p.13). No dia 7 de maio de 1925 constatou-se que a bomba não havia sido consertada, e de acordo com o mesmo inspetor escolar, “[...] efeito dessa irregularidade é a baixa frequência que se observa, pois de 288 alunos matriculados nas 8 classes, apenas compareceram hoje 185. São 185 os alunos de 1º ano”. (LIVRO DE VISITAS, 7 DE MAIO DE 1925, p. 14)

Num documento de 1928 é interessante notar as observações do inspetor escolar Paulo Monteserrat em relação ao asseio das salas de aula: “[...] recomendo ao sr. diretor que solicite das adjuntas um meio de se evitarem raspas de lápis, pedaços de papel e migalhas de pão sobre o assoalho, o que contrasta com a disciplina e adiantamento notados nas classes”. (LIVRO DE VISITAS, 18 DE ABRIL DE 1928, p. 20).

Os livros de matrícula analisados como já citado anteriormente, foram dois, o primeiro registrado como “Livro de Matrículas da seção feminina, aberto em 1923” e o segundo, “Livro de Matrículas da seção masculina, aberto em 1922”.

Em relação ao primeiro, foi possível constatar: a quantidade de alunas por sala, as profissões dos pais e as idades das alunas. A média de alunas por sala, divididas entre 1º e 2º ano era de 36; as idades variavam entre 9 e 15 anos; e as profissões dos pais que apareceram com maior frequência foram: sapateiro, artista, negociante, lavrador, operário, carroceiro, prendas domésticas, funcionário público, industrial, médico, maquinista, guarda-livros, empreiteiro, carpinteiro, feitor, telefonista, pedreiro, empregado da CIA Paulista de Força e Luz, dentre outros, demonstrando uma grande diversidade de empregos na época, tanto na área rural quanto na área urbana.

Pudemos observar que a causa mais comum de evasão escolar estava relacionada à mudança de endereço e/ou transferência para outra escola.

O segundo livro, da Seção Masculina, aberto em 1922 revela: as idades dos alunos de 1º e 2º ano, as profissões dos pais e a naturalidade dos alunos. As idades dos alunos tanto no 1º ano quanto no 2º ano variavam entre 08 e 16. Em relação às profissões dos pais, destacam-se: lavrador, negociante, artista, padeiro, agente de estação, professor, proprietário, serviços domésticos, cocheiro, dentista, agente de correio, dentre outros. Em relação à naturalidade, a maioria dos alunos era natural de Lençóis ou de regiões próximas.

Foi analisado um “Livro de Registro de Informações, Circulares, Requerimentos”, datado de 1924-1952. O período analisado foram os anos de 1924-1930. Os principais aspectos tratados no livro estavam relacionados à designação de professores para fazer homenagens, comentários sobre datas comemorativas, festejos da data de 15 de novembro, instruções aos professores quanto ao aproveitamento das aulas, recomendações quanto aos horários de entrada e saída, justificativas para as faltas dos alunos, frequência dos alunos, garantia de eficiência na aprendizagem, período de férias, comemoração de 7 de setembro, Dia das Aves, Dia das Árvores, reuniões sobre o ensino, disciplinas ministradas, dentre vários outros. Abaixo segue um documento com algumas recomendações às professoras:

Senhoras professoras

Já tive a oportunidade de vos recomendar que os 15 minutos antes da entrada, se destinam ao preparo de lições.

Observando, entretanto, que esta determinação não está sendo observada como prescreve a ordem por mim expedida, lembro-vos que ainda não foram revogadas as suas disposições e que esta diretoria exige de todos quantos trabalham nesta casa de ensino, a mais e mais exata observância das leis, ordens que regulam toda a Instrução, para um desempenho do papel que lhe foi confiado, isto é, a inteira administração, o completo funcionamento desta casa que se refletiu no nosso trabalho no cumprimento exato dos nossos deveres. (DIRETOR PAULO RIBEIRO NETTO, 13 DE FEVEREIRO DE 1925, p. 4)

De acordo com esse documento, é possível perceber que os momentos destinados a preparação das aulas e das atividades, ocorria todos os dias, 15 minutos antes das aulas serem iniciadas. Porém, o diretor Paulo Ribeiro Netto observou que as professoras não estavam cumprindo esta regra, e por isso, foi necessário redigir essa recomendação. Para o diretor, era fundamental que as professoras cumprissem as leis estabelecidas na instituição, a fim de que o dever delas e o dele fosse cumprido da melhor maneira possível.

Em relação aos castigos impostos aos alunos, o documento seguinte datado em 29 de outubro de 1925, escrito pelo diretor Henrique Richetti, comprova a não permissão de castigos físicos e vexatórios no Grupo Escolar Lençóis:

Senhoras professoras

Devendo a disciplina repousar essencialmente na afeição do professor para com os seus alunos, de modo a serem estes dirigidos não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa, não são absolutamente permitidos castigos corporais ou medidas que se tornem deprimentes ou vexatórias ao caráter do aluno. (DIRETOR HENRIQUE RICHETTI, LIVRO DE REGISTRO DE INFORMAÇÕES, CIRCULARES, REQUERIMENTOS, 29 DE OUTUBRO DE 1925, p. 9).

Segundo o documento, é possível perceber que a disciplina em sala de aula era resultado do bom relacionamento entre as professoras e os alunos, portanto caberia à professora instruir os alunos a seguirem o melhor caminho por meio do conselho e da persuasão. Qualquer tipo de castigo físico, ou qualquer situação que colocasse o aluno numa situação constrangedora, não seria permitido. A disciplina era cobrada para um bom rendimento dos alunos e atendia uma finalidade moral, de “[...] formar o caráter das crianças”. (SOUZA, 2008, p. 49)

Em alguns documentos, é possível observar os ideais da educação, segundo a concepção administrativa e política republicana, evidenciando o propósito da construção dos Grupos Escolares e da educação promovida e desenvolvida nestes estabelecimentos de ensino: “[...] engrandecimento de nossa pátria e felicidade do grande povo brasileiro” (LIVRO DE REGISTRO DE INFORMAÇÕES, CIRCULARES, REQUERIMENTOS, Diretor Osorio Ayres, 10 de junho de 1930).

A educação no início da década de XX estava associada à política, pondera Saviani (2006, p.177), e desta maneira seria capaz de “[...] transformar indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos”.

Neste sentido, segundo os estudos de Vidal (2006, p.10) “[...] os grupos escolares reuniram os esforços da ilustração brasileira, na propagação de um ideal civilizatório”, assumindo nas quatro primeiras décadas republicanas a posição de uma “escola de verdade”, funcionando para uma parte da sociedade brasileira como “símbolo de coesão e status”.

A preocupação central do projeto educacional brasileiro durante a Primeira República seria “educar o povo”, afirma Souza (2008, p. 36). Além disso, “[...] o desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia a escola primária moldar o novo cidadão.” (SOUZA, 2008, p. 36).

No Grupo Escolar Lençóes, foi possível observar que os ideais da educação escolar durante a Primeira República estiveram ligados às ideias políticas da época, pois só era considerado cidadão o indivíduo que pudesse votar, tendo como requisitos, saber ler e escrever. Além disso, a organização espacial, administrativa e pedagógica do Grupo Escolar estava alinhada a dos outros Grupos Escolares do Estado de São Paulo; e isso pôde ser observado por meio dos documentos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que, durante a Primeira República Brasileira, os Grupos Escolares estiveram inseridos no projeto político republicano, e como tal, propagaram um ideal civilizatório, expresso em suas comemorações cívicas, organização administrativa, arquitetura, corpo docente, nos métodos de ensino, disciplinas ministradas (currículo), dentre outros. Coube à escola primária neste período “[...] colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos por meio das quais cultivaria nas novas gerações o amor pela Pátria.” (SOUZA, 2008, p. 38).

Quanto ao Grupo Escolar Lençóes, fundado durante a República Velha, em 1914, pôde ser observado que o mesmo esteve inserido na realidade dos Grupos Escolares fundados em São Paulo no período, e como tal, propagou os valores morais da República brasileira, e isso ficou evidenciado por meio dos diversos documentos apresentados; revelando o compromisso do estabelecimento de ensino em moldar os cidadãos, ou seja, os alunos que futuramente seriam trabalhadores, com o intuito de engrandecer à nação e à Pátria brasileira.

Cabe ressaltar que foi a partir da implantação do Grupo Escolar Lençóes que houve a sistematização da educação no município, pois como observado anteriormente, não existia um local específico para ensinar e aprender; e este processo ocorria de modo improvisado, na casa dos professores ou em locais alugados.

REFERÊNCIAS

CHITTO, Therezinha e Meiry. **História de nossa gente: Lençóis Paulista, 150 anos.** São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica Ltda, 2008, p. 288-291.

CÔRREA, Maria Elizabeth Peirão et. al. **Arquitetura escolar paulista (1890-1920)**. Disponível em: mariocovas.sp.gov.br. Acesso: 06 fev 2011, 1991.

OLIVEIRA, Laura Laís. **O coronelismo em Lençóis: Conflitos e violência política (1889-1930)**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Sagrado Coração. Bauru, SP, 2009.

SAVIANI et. al. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, Autores Associados, 2007, p. 3-27.

_____. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: **O legado educacional do século XIX**. Campinas, Autores Associados, 2006, p. 1-32.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998a.

_____. **O direito à educação: Lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998b.

_____. **História e organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008

A PRÁTICA CURRICULAR E AS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mariana dos Reis Alexandre – UNESP – mari.agd@hotmail.com
Thais Cristina Rodrigues Tezani –UNESP –thaistezani@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O currículo é algo que se reconstrói a todo instante ao adentrar o universo da prática docente. Está relacionado à seleção, escolha e construção de identidade, sempre surge de um norte, pois está envolvido a uma política educacional. Desta forma, diversos autores procuram um conceito exato, porém, por ser complexo, não há uma única definição. No entanto, é necessário maior atenção às condições de trabalho dos professores para que sejam úteis as reformas curriculares. A mesma atenção é preciso quando falamos de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, e da articulação dessa tecnologia no currículo proposto e praticado.

Vivemos um momento em que urge olhar para o currículo, em específico nos anos iniciais do ensino fundamental, sem apontar vítimas ou algozes sobre os inúmeros problemas conhecidos, mas analisando o fenômeno na sua realidade concreta, ou seja, na escola, considerando a vivência e a percepção daqueles que atuam diretamente na prática pedagógica, enfrentando desafios e encontrando possibilidades cotidianamente.

A motivação para o início deste trabalho foi o fato da falta de pesquisas realizadas com a temática do currículo nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia, já que é um campo amplo e complexo, necessita de maior dedicação para que seja devidamente articulado à realidade dos alunos, assim como a tecnologia que está presente no dia a dia da maior parte da população no contexto em que vivemos e, que segundo os autores estudados no decorrer deste trabalho, pode servir de apoio à educação. Porém, o seu uso depende de inúmeros fatores, desde a concepção da tecnologia, a quantidade, condições materiais e até mesmo a compreensão do uso de forma pedagógica e articulada.

Nessa perspectiva, este trabalho visou responder às questões-problemas: Há relação entre o currículo dos sistemas estadual ou municipal de ensino de Bauru SP com o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental? Os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas estaduais e municipais são suficientes e adequados? Quais

recursos tecnológicos são explorados pelos docentes na sua prática pedagógica cotidiana? A produção de conhecimento está restrita apenas ao que está determinado pelo currículo? Os cursos oferecidos pelo estado e município dão auxílio ao professor para utilizar tecnologias na sala de aula?

Portanto, com a finalidade de analisar a relação entre o currículo das escolas estaduais do Estado de São Paulo e municipais de Bauru SP e sua articulação com o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, estabelecemos como objetivo geral:

- conhecer a visão dos professores, do ciclo I do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais de Bauru, acerca da articulação entre currículo e o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Como desdobramento do objetivo geral, temos os específicos:

a) identificar se os professores consideram os recursos tecnológicos existentes na escola de ensino fundamental estadual e municipal do interior paulista suficientes e adequados para a prática pedagógica;

b) verificar se os professores consideram importante articular a proposta curricular ao uso das tecnologias existentes na escola;

c) conhecer os desafios e possibilidades encontradas pelos professores no uso do currículo articulado às tecnologias.

Autores como, Candau e Moreira (2007), Goodson (2001), Oliveira (2012), Sacristán (1998), Silva (1999), entre outros, discutem sobre o amplo conceito de currículo, com diversas definições desde a origem da palavra, problemáticas encontradas nas práticas curriculares devido às condições do trabalho docente, questões históricas, políticas envolvendo poder, dominação, ideologias e culturas. Desta forma, abrangendo a visão de continuidade na sua constante avaliação e reconstrução com suma importância e inúmeras relações na nossa sociedade e cultura.

O Programa “Ler e Escrever” e o Programa Educação Matemática para os Anos Iniciais auxiliam no cumprimento do currículo oficial das escolas estaduais de São Paulo, enfatizando as disciplinas de língua portuguesa e matemática. As demais, como história, geografia e ciências são trabalhadas simultaneamente com as duas principais. Consoante o Programa, os professores possuem cursos de formação continuada para a utilização do material e aprimoramento profissional, que, de acordo com o Fundeb, as escolas também recebem verbas para adquirir ferramentas de trabalhos, dentre eles os recursos tecnológicos.

O Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru, foi construído com a união de professores mestres e doutores de uma universidade estadual em conjunto com os professores do sistema, que participaram de reuniões, colaboraram com sugestões. Implementado recentemente, ainda está em andamento para futuras revisões e adequações, na qual este trabalho também pode servir de apoio para entendermos as concepções dos professores sobre o atual currículo.

As tecnologias e suas relações no contexto escolar foi assunto abordado, segundo os autores como Lévy (1993), Mercado (2002), Moreira e Kramer (2007), Palfrey e Gasser (2011), Veen e Vrakking (2009), entre outros que consideram as possibilidades do uso dos recursos tecnológicos integrados à metodologia do professor no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a sociedade atual, seus nativos e imigrantes digitais.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa dos dados com professores atuantes em escolas públicas, dos sistemas estadual e municipal de ensino da cidade de Bauru, interior de São Paulo. A ela, associamos pesquisa documental e bibliográfica, de autores renomados na área, para dar sustentação aos argumentos na discussão dos resultados.

Realizamos a coleta de dados com nove professores, dos quais seis foram entrevistados durante o primeiro semestre de 2014, que ocorreu com a autorização dos sujeitos, gravada e, posteriormente, transcrita. Três professores responderam ao questionário, enviado por e-mail, com perguntas abertas durante o segundo semestre do mesmo ano, em virtude da impossibilidade de agendamento de encontros. O roteiro da entrevista e questionário foram elaborados tendo como temas geradores o currículo vigente e o uso das tecnologias, assim como os desafios e as possibilidades que o professor, praticante do currículo, enfrenta e observa no cotidiano escolar e nos cursos realizados.

Na definição da metodologia de pesquisa nos apoiamos em Gil (1987), Lüdke e André (1986), Brandão (2000), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Dencker e Viá (2001). Assim, a entrevista:

[...] entre todas as técnicas é a que apresenta maior flexibilidade [...] pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao

entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso (GIL, 1987, p. 115-117).

A entrevista, como um dos procedimentos usados para coleta de dados em campo, possibilitou que os dados fossem analisados quantitativamente e qualitativamente. Como objetivamos conhecer opiniões dos professores e não foi possível entrevistar pessoalmente todos os participantes, utilizamos também questionário por exigir “menor habilidade do pesquisador, podendo até mesmo dispensar sua presença nos casos em que pode ser enviado pelo correio, por e-mail ou por outros meios de contato” (DENCKER; VIÁ, 2001, p. 162). Desta forma, o questionário com perguntas abertas permite maior liberdade para o participante expressar ideias com suas próprias palavras, pois não possuem estruturas sugestivas para a resposta.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante as respostas das entrevistas, questionários e pesquisas bibliográficas e documentais, a participação dos professores na elaboração do currículo se dá de forma indireta e é visto pelos professores como uma base para o trabalho docente, facilitador por trabalhar de forma unificada caso haja transferência de alunos e considerado relativamente bom, assim como algo amplo e complexo.

Os cursos oferecidos pela rede Estadual é voltado à alfabetização e à matemática, tendo mais cursos para o PEB II, tanto presenciais quanto em EAD, alguns professores consideram os cursos, para os docentes do Ciclo I, cansativos e sem devolutiva significativa. Já no município, até 2014 os cursos eram oferecidos por uma empresa privada relacionada ao uso das tecnologias na escola.

Os professores são a favor e acham importante o uso da tecnologia na escola. Assim, o recurso mais utilizado foi citado o computador, em seguida a televisão, data show, DVD e notebook. As aulas com mais utilização de recursos tecnológicos são matemática com jogos educativos, ciências e em língua portuguesa, na qual alguns professores veem possibilidades e outros não, da mesma forma como na inclusão e em concordância com autores, como Oliveira (2012), e com a própria proposta curricular.

A tecnologia é concebida como sendo recursos, principalmente pelos professores do Estado, já no município consideram como criações para facilitar a vida, objetos históricos, consequências de estudos e o englobamento de tudo. As dificuldades na utilização da tecnologia se pautaram em montar os recursos, a disponibilidade e funcionamento por a escola ter uma grande demanda. Porém os resultados obtidos na utilização são positivos e promove a participação de toda a sala.

Com relação à flexibilidade curricular, os professores consideram o currículo mais flexível para o Ciclo II dependendo do próprio professor para que ocorra a flexibilização. Contudo, os professores afirmam que fazem uso das tecnologias mesmo sem estar proposto no currículo, de acordo com a disponibilidade do recurso, algo muito defendido por Palfrey e Gasser (2011) e Veen e Vrakking (2009). Apenas um professor do Estado e um do Município consideram os recursos suficientes e adequados, os demais consideram os recursos lentos, salas apertadas e poucos recursos para variar a metodologia em sala de aula.

Portanto, entre os desafios encontrados na articulação entre currículo e tecnologia temos os recursos insuficientes e inadequados, a falta de conhecimento dos professores para lidar com as tecnologias e a falta de políticas públicas. Entre as possibilidades temos um ATPC mais direcionado, mais suporte técnico, menos exigências, pois muitos professores não utilizam os recursos da escola por medo de quebrar, mais investimento em capacitação com flexibilidade de horário, utilização do celular na escola para fins pedagógicos e mais foco na importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

Concluimos que há relação entre o currículo tanto nas escolas estaduais quanto municipais com o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem no Ciclo I dos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de haver mais sugestões de uso e capacitação aos atuantes no Ciclo II. Os professores podem adequar as propostas curriculares, da qual participaram indiretamente da construção, por meio de reuniões e sugestões durante a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e seus planejamentos de aula.

A maioria dos professores consideram os currículos flexíveis para serem utilizadas tecnologias na metodologia escolhida, desde que seja uma contribuição somática ao ensino e esteja de acordo com os objetivos curriculares, porém há desafios e dificuldades que se

estabelece quanto às adequações, como por exemplo, a falta de recursos tecnológicos suficientes e adequados para o professor executar o seu planejamento, que algumas vezes pelos imprevistos ocorridos no cotidiano escolar precisa ser revogado.

O recurso tecnológico mais explorado pelos docentes na prática pedagógica cotidiana é o computador. E a produção de conhecimento não está restrita apenas ao determinado pelo currículo, os professores o articulam com as tecnologias disponíveis na escola de acordo com as possibilidades que enxergam, a disponibilidade e funcionalidade dos materiais.

Desta forma, conhecemos a visão dos professores acerca da articulação entre currículo e o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Constatamos que certas adequações independem da vontade dos docentes, pois são relacionados às políticas públicas, portanto, os desafios encontrados pelos professores são grandes, entre eles temos a falta de tempo para acrescentar coisas ao currículo por causa dos projetos e até mesmo pelo excesso de conteúdos cobrados. Além de problemas como falta de profissionais para auxiliar nas salas de informática e de capacitação profissional aos professores para saber quando e como utilizar a tecnologia, gerando transtorno pelo medo de utilizar sem um devido conhecimento.

As possibilidades também são vastas, entre elas temos a superação dos desafios e dificuldades citadas, mais investimento na parte técnica, melhores cursos para capacitação de professores que dê uma devolutiva aos docentes após estes terem colaborado partilhando seus anos de experiência e ideias para a pesquisa científica. Há também possibilidades quanto ao uso da tecnologia de maneira diferenciada e perder a insegurança em frente do que é novidade. Assim, é imprescindível dar voz e vez aos atuantes nas escolas públicas, visto que os professores possuem riquíssimas contribuições a dar, basta ouvi-los, procurar uma solução e oferecer um retorno por meio do acesso às produções científicas.

Compreendemos também a posição dos professores quanto à formação continuada. Se aulas cansativas desmotivam os professores que são adultos, imigrantes digitais, quem dirá como aulas cansativas desmotivam os alunos, nativos digitais? Assim, pensamos que os professores tem consciência da importância de buscar conhecimento para adequar a escola conforme demanda a sociedade para que o aluno se sinta confortável no ambiente escolar e tenha, além dos conteúdos convencionais, um letramento digital integrado.

Com relação à falta de cursos aos professores, optar por uma formação online, Educação à Distância (EaD) é uma das possibilidades encontradas, já que há cursos grátis oferecidos aos professores por universidades públicas com horários flexíveis e intuito de dar uma melhor direção à educação. Contudo, temos esperança de condições melhores para o trabalho dos professores,

com materiais de qualidade, bons cursos de capacitação aos professores oferecidos pelo Estado e Município, a fim de que formem cidadãos encaminhados a um futuro deslumbrante na era digital, beneficiando a sociedade toda com o potencial e capacidade dos alunos nativos digitais.

Analisamos que alguns autores e professores consideraram em suas posições que minoria dos docentes e colegas de trabalho utilizam as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem por causa da forte resistência ao que é novo, porém nenhum professor assumiu essa posição de resistência, todos afirmaram ser a favor do uso, elencando pontos positivos e até mesmo cobrança dos alunos para que façam o uso. Todavia o que destacamos é a dificuldade ao lidar com a tecnologia, visto que há insegurança quanto ao manuseio dos materiais, e até mesmo por questões políticas que fogem do controle do professor, passando a adequar o currículo de acordo com as condições da escola.

Os resultados obtidos nas aulas com a utilização da tecnologia são positivos e promove a participação dos alunos, por estes se interessarem pela aula e interagir de uma forma melhor de acordo com o combinado feito entre professores e alunos. As aulas em que os professores mais utilizam a tecnologia são ciências e matemática por meio de imagens e jogos, entretanto a mesma disciplina é vista de forma diferente pelos professores, pois no qual um professor não vê possibilidades outro encontra inúmeras.

Percebemos que no Currículo Comum Municipal de Bauru há algumas sugestões para usar tecnologia nas aulas de Artes, porém nenhum dos professores do Município citou o uso da tecnologia nesta aula, o que nos mostra a flexibilidade para que o professor utilize os recursos quando achar adequado, de acordo com a sua autonomia metodológica.

Desta forma, acreditamos que realmente depende da concepção de cada professor, a sua visão e conhecimento sobre determinadas possibilidades de adequações ao currículo, na qual a tecnologia pode fazer parte do currículo oculto tanto dos professores quanto dos alunos que levam celulares para as aulas e que de alguma forma está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, direta ou indiretamente e na reavaliação do seu trabalho é possível o docente perceber se a tecnologia utilizada em determinado ponto da prática foi favorável ou não naquele momento, aprimorando cada vez mais seu trabalho.

O processo de ensino e aprendizagem não necessita apenas das habilidades e competências do docente, mas também de condições favoráveis para que o professor possa colocar essa habilidade e competência em prática, não basta simplesmente atribuir ao professor ou a outras pessoas envolvidas na educação a responsabilidade, se o sistema educacional como um todo não estiver preparado para receber os alunos nativos digitais e dar aos professores as

devidas condições de trabalho e oportunidades de capacitação para lidar com todas as diferenças e exigências da Era Digital.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 171-183.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Currículo conhecimento e cultura. In: **Boletim o Salto para o Futuro: indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. MEC/SEED: setembro 2007.

DENCKER, A. F. M.; VIÁ, S. C. **Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação**. São Paulo: Futura, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2001.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1993.

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

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

OLIVEIRA, C.M. de S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola.** 2012, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. Quem escondeu o currículo oculto. In: **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROTINAS DE PENSAMENTO COMO FERRAMENTA TRANSVERSAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO

Taís Crema Remoli – UNESP – taiscrema@hotmail.com

Rosa Maria Manzoni – UNESP – romama@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Acredita-se que seja importante que os professores continuem aprimorando suas estratégias de ensino a fim de enriquecerem suas aulas; neste sentido, a utilização de Rotinas de Pensamento pode ser uma interessante ferramenta didática para melhor envolver os alunos e fazer com que se interessem mais por temas estudados.

Howard Gardner, psicólogo cognitivo estado-unidense, é um grande nome relacionado ao estudo do pensamento. Professor adjunto de neurologia da Universidade de Boston, também é diretor sênior do “Project Zero” – da Universidade de Harvard, que vem desenvolvendo estudos a respeito do processo de aprendizagem de crianças e adultos.

Dentre os importantes tópicos de estudo do “Project Zero” estão as Rotinas de Pensamento, que visam tornar o pensamento mais visível durante o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando maior reflexão e discussão mais aprofundada com os alunos a respeito do assunto trabalhado, bem como o registro de reflexões e discussões que serão retomadas ao longo do processo de aprendizagem, a fim de se verificar o aprofundamento do pensamento após o trabalho realizado.

Segundo o autor Nunes (2011, p.1), “as rotinas não são importantes apenas para o corpo e para a mente. As rotinas ajudam a que nos organizemos como grupos, principalmente na escola”.

Rotinas fazem parte do dia a dia da sala de aula, auxiliando no processo de aprendizagem, como uma ordem ou sequência de atividades ou procedimentos. Há também rotinas de aprendizagem, como responder a perguntas após ler um texto.

César Nunes, ao citar Howard Gardner, aponta a importância de se aprimorar o ensino em sala de aula como maneira de melhor desenvolver o pensamento dos alunos: “O Ensino para a Compreensão continua sendo uma das maneiras de desenvolver algumas dessas mentes. As

rotinas de pensamento são atalhos para transformar aos poucos as rotinas da escola sem rompimentos.” (NUNES, 2011, p.1).

As Rotinas de Pensamento são procedimentos simples, que requerem a utilização de materiais de fácil acesso a alunos e professores (como: papel sulfite, cartazes, imagens, objetos, “post-its”), por isto podem ser adaptadas a diferentes séries e a partir de diferentes conteúdos de estudo. Neste sentido, a utilização de Rotinas de Pensamento pode ser uma interessante ferramenta didática para melhor envolver os alunos e fazer com que se conscientizem do seu processo de aprendizagem e se tornem mais autônomos.

Na página do site de Harvard denominada “Introduction and Overview”, há a seguinte citação, que explica a finalidade de se utilizar tais rotinas em sala de aula: “These routines will help your students to develop a better understanding of the content you are teaching as well as to develop their understanding and appreciation of the Ideal itself”. Ou seja, além de ampliar o entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado, ao utilizar as Rotinas de Pensamento, o aluno também desenvolve sua compreensão sobre essa prática.

Embora as Rotinas de Pensamento sejam recursos pedagógicos importantes e versáteis, de acordo com os bancos de dados *Web of Science* e *Scope*, há pouca bibliografia disponível a respeito do assunto.

Atualmente, a universidade americana de Harvard, por meio do projeto de pesquisa “*Visible Thinking*” (disponibilizado *online* em seu *website*), é a grande divulgadora de tal ferramenta de ensino, pois vem pesquisando, há alguns anos, como é possível tornar o pensamento dos alunos mais visível para que seus professores e eles mesmos consigam melhor compreender o que estão pensando, seus possíveis questionamentos e dificuldades, bem como aprofundar suas ideias a respeito de temas trabalhados, tornando o aprendizado mais rico e engajador.

De acordo com informações dos pesquisadores de Harvard (disponibilizadas na página introdutória do *website* do projeto) as rotinas são estruturas simples, por exemplo, uma série de questões ou uma sequência curta de passos que podem ser usadas em diferentes séries e conteúdos.

A partir da teoria disponibilizada no *website* da universidade americana citada e do curso *online* que ela promove, denominado “*Making Thinking Visible*”, este trabalho foi realizado, tendo como objetivo principal demonstrar de que forma as Rotinas de Pensamento auxiliam docentes e alunos no processo de ensino e aprendizagem, apresentando sugestões que podem ser adaptadas a diferentes níveis de ensino e conteúdos, assim como inspirando outros professores a

adaptarem tais Rotinas de Pensamento para sua realidade escolar a fim de enriquecer sua prática.

2. METODOLOGIA

Este estudo apresenta parte do trabalho realizado durante o segundo semestre de 2013 em uma escola bilíngue do interior de São Paulo que trabalha de maneira interdisciplinar, tendo as Rotinas de Pensamento como uma ferramenta que auxilia o ensino. O público-alvo foi composto por 24 alunos de 6º ano, 19 alunos de 7º ano e 18 alunos de 8º ano.

Duas Rotinas de Pensamento aplicadas pela professora de Língua Inglesa (trabalhando interdisciplinarmente com as disciplinas de História e Geografia) foram descritas, apresentando-se seu passo-a-passo, bem como fotografias das produções dos alunos, que exemplificam a realização do trabalho.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a análise contrastiva dos resultados – destacando-se dados relevantes dos trabalhos realizados pelos alunos de acordo com o objetivo da professora com cada turma, apontando conhecimento prévio e progresso obtido a partir de registros antes e durante o estudo de temas pré-determinados pela escola.

Os registros do trabalho com Rotinas de Pensamento são imprescindíveis às análises, pois permitem que tanto professor como aluno possam acompanhar o desenvolvimento obtido em diferentes tópicos de estudo, bem como no uso da língua-alvo (neste caso, o inglês), o que é importante para ampliar a consciência de estruturas gramaticais em uma segunda língua, conforme apontado por Ridd (2005):

[...] uma análise contrastiva realizada por alunos que são aprendizes de uma língua estrangeira para aumentar sua consciência dos contrastes e semelhanças que existem entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira (RIDD, 2005, p. 3).

Os resultados obtidos foram apresentados por meio de análise amostral de fotografia das produções dos alunos, que registraram o passo a passo do trabalho realizado com Rotinas de Pensamento em seus cadernos (registros individuais) ou cartazes (elaborados a partir de trabalho em grupo) durante aulas ministradas em Língua Inglesa e de maneira interdisciplinar. Para a análise

amostral, os trabalhos selecionados foram escolhidos de maneira aleatória, por sorteio, a fim de possibilitar a melhor utilização das páginas disponibilizadas para este artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Rotinas de Pensamento descritas nesta pesquisa foram desenvolvidas com alunos de Ensino Fundamental II de uma escola bilíngue privada (que trabalha de maneira interdisciplinar). É importante ressaltar que as Rotinas de Pensamento foram todas realizadas utilizando apenas a Língua Inglesa, o que foi possível devido ao nível de conhecimento de professores e estudantes que já estavam realizando tal trabalho há alguns anos nesse ambiente bilíngue de ensino.

Dentre as mais de trinta Rotinas de Pensamento disponíveis na pesquisa desenvolvida pela universidade de Harvard, optou-se por utilizar as que serão elencadas a seguir devido à sua finalidade e ao tópico de estudo daquele momento.

Rotina de pensamento *SEE-THINK-WONDER*: encoraja os alunos a realizarem observações cuidadosas e refletir sobre interpretações de figuras, objetos etc. Ela ajuda a estimular a curiosidade e prepara para a investigação. Conta com três momentos guiados pelo professor: descrição do que se vê; relato do que se pensa a respeito daquilo que foi observado e registro dos questionamentos que surgiram após a observação.

Optou-se por realizar a análise de uma imagem (FIGURA 1) a fim de se introduzir o conteúdo interdisciplinar, com a disciplina de História, relacionado à Inconfidência Mineira. O público-alvo foi uma turma de sexto e uma de sétimo ano e o objetivo principal do procedimento foi ampliar vocabulário específico, em língua inglesa, sobre o tema, bem como verificar o conhecimento prévio a respeito do tópico de uma forma que envolvesse os alunos e pudesse nortear os próximos passos da sequência didática partindo-se do conhecimento apresentado pelos estudantes.



FIGURA 1 – Quadro “Sentença de Tiradentes”

Fonte: <http://www.brasilecola.com/historiab/inconfidencia-mineira.htm>.

Passo a passo da Rotina: **Primeiro passo – SEE (O que eu vejo na imagem)**

Após projetar a imagem, sem mostrar o nome do quadro ou dizer ao que ele se relacionava, a professora solicitou que alunos a analisassem e listassem o que viam.

Segundo passo – THINK (O que eu penso sobre a imagem)

Passado o tempo destinado à primeira parte, que normalmente depende do envolvimento e interesse da sala pelo objeto de estudo, a professora pediu que alunos elencassem o que pensavam sobre a imagem (quais ideias lhes vinham à mente quanto observavam a figura e quais suposições poderiam fazer).

Terceiro passo – WONDER (O que eu gostaria de saber sobre a imagem)

No terceiro momento, solicitou-se que alunos elaborassem questões que tivessem a respeito do quadro. Foi um passo importante, pois os alunos refletiram ainda mais sobre o que estavam vendo a fim de elaborar suas perguntas e, a partir das curiosidades dos estudantes, foi possível que o professor elencasse outros pontos interessantes que poderiam ser abordados a respeito do tema a fim de sanar a curiosidade de seu público-alvo.

Após essas três etapas individuais, realizou-se uma partilha de cada um dos passos. Todos os alunos foram convidados a dar sua contribuição, sendo um momento rico de aprendizagem tanto de vocabulário quanto para enriquecer o conhecimento com diferentes ideias e pontos de vista. As fotos a seguir são exemplos de registros realizados pelos alunos em seus cadernos, selecionados de maneira aleatória, por sorteio, a fim de se realizar uma análise amostral dos resultados.

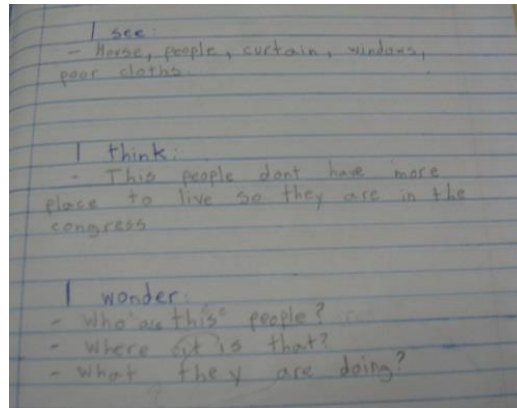


FIGURA 2 – Fotografia do caderno de um aluno do 6º ano que registrou a Rotina See-Think-Wonder.

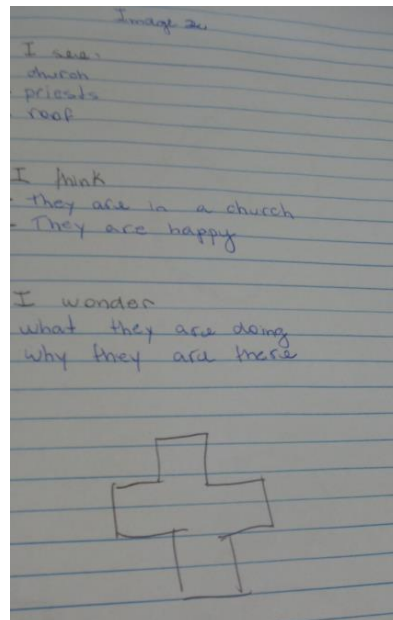


FIGURA 3 – Fotografia do caderno de um aluno do 6º ano que registrou a Rotina See-Think-Wonder.

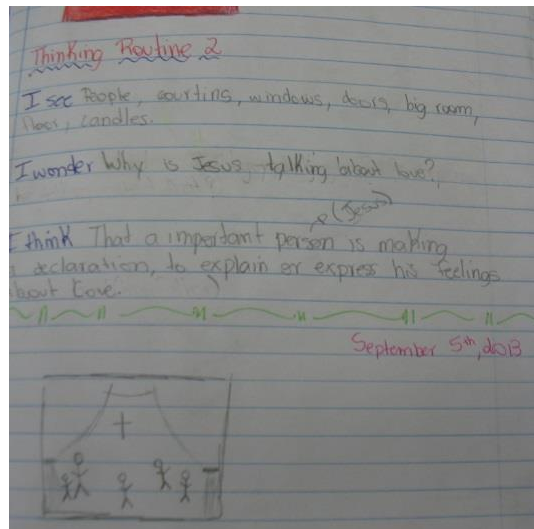


FIGURA 4 – Fotografia do caderno de um aluno do 7º ano que registrou a Rotina See-Think-Wonder.

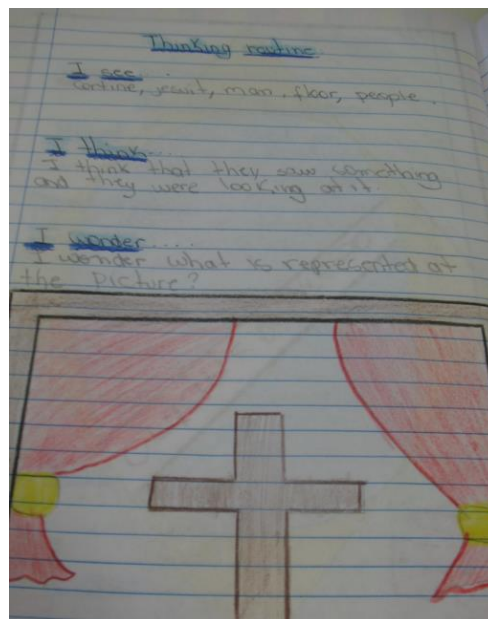


FIGURA 4 – Fotografia do caderno de um aluno do 7º ano que registrou a Rotina See-Think-Wonder.

O passo-a-passo descrito foi realizado da mesma maneira com as turmas de 6º e 7º ano, pois a escola mencionada trabalha com ciclos de ensino e o mesmo tema para ambas as turmas citadas. Nota-se que os alunos das duas turmas conseguiram realizar os três passos da Rotina de Pensamento, apresentando pouca variação na quantidade de palavras ou frases. Ideias diferentes surgiram e foram registradas em relação ao que viram (passo 1) na figura projetada, como:

cortina, teto, igreja, pessoas, casa, janela, roupa, pobres, portas, cômodo grande, velas, jesuíta, homem (Tradução livre da autora dos termos apresentados nas fotografias).

Em relação ao que pensavam sobre a imagem (passo 2), as seguintes frases foram registradas nas fotos apresentadas acima: “Eles estão em uma igreja”/ “Eles estão felizes”/ “Essas pessoas não têm mais lugar para viver, então elas estão no congresso”/ “Que uma pessoa importante (Jesus) está fazendo uma declaração para explicar ou expressar seus sentimentos sobre amor”/ “Eu acho que eles viram alguma coisa e eles estão olhando para ela” (Tradução livre da autora dos termos apresentados nas fotografias).

As perguntas que os alunos escreveram no passo 3 foram: “O que eles estão fazendo?”, “Por que estão lá?”, “Quem são essas pessoas?”, “O que é isso?”, “Por que Jesus está falando sobre amor?”, “O que está representado na imagem?” (Tradução livre da autora dos termos apresentados nas fotografias).

Após os registros (que foram realizados sem que os alunos soubessem ao que a imagem se relacionava, pois foi uma atividade introdutória com a finalidade de avaliar conhecimento prévio) a professora mediou a partilha das respostas. Os alunos liam o que haviam escrito e a professora os direcionava, por meio de perguntas, para que atingissem os objetivos da atividade. Os próprios alunos foram capazes de identificar que havia pessoas de classes sociais diferentes, que a pessoa em destaque deveria ser a mais importante e apenas um aluno de cada uma das duas salas conseguiu relacionar o homem a Tiradentes. Em ambas as turmas, alunos relacionaram o homem em destaque na imagem a Jesus, mas, por meio da reflexão e discussão do grupo, chegou-se a conclusão que o período retratado era posterior ao de Jesus, portanto provavelmente o homem em destaque seria mesmo Tiradentes.

Verificou-se, com tal rotina, o pouco conhecimento prévio que grande parte dos alunos possuíam a respeito de tal período histórico, o que foi importante para a elaboração das aulas seguintes sobre esse tópico de estudo. Notou-se, também, que os alunos desconheciam algumas palavras relacionadas à descrição de lugares e pessoas; por isto, a professora auxiliou os alunos quando tiveram dúvidas ao realizarem os registros, bem como retomou tais vocabulários nas aulas seguintes.

A segunda atividade escolhida é a Rotina de Pensamento Circle of View Points. Ela não pertence à mesma classificação da rotina apresentada anteriormente (que se destinava à compreensão), mas sim ao grupo de rotinas relacionadas à justiça, de acordo com a classificação dos pesquisadores do programa de Harvard, pois permite ao aluno explorar diferentes perspectivas.

Tal rotina é extremamente importante, pois oportuniza, aos alunos, momentos de pensarem sobre situações sob diferentes perspectivas, auxiliando-os a melhor argumentarem e a serem mais humanos ao refletirem a respeito de outras culturas e cenas como se as vivenciassem.

This routine can be used at the beginning of a unit of study to help students brainstorm new perspectives about a topic, and imagine different characters, themes and questions connected to it. It can be used after Reading a book or chapter. Provocative topics and issues are encouraged and the routine also works especially well when students are having a hard time seeing other perspectives or when things seem black and white (VISIBLE THINKING RESOURCE BOOK, 2009, p. 77).

Esta rotina pode ser usada no início de uma unidade de estudo para ajudar alunos a realizarem um “brainstorm” de novas perspectivas sobre um tópico e imaginar diferentes personagens, temas e questões conectadas a ele. Ela pode ser utilizada após a leitura de um livro ou capítulo. Temas provocativos e questionamentos são encorajados e a rotina também funciona especialmente bem quando alunos estão tendo dificuldades de verem outras perspectivas ou quando veem coisas pelo preto no branco, ao pé da letra (Tradução livre da autora).

O público-alvo foi composto por estudantes de sétimo e oitavo anos, que trabalharam de maneira interdisciplinar, divididos em grupos com alunos de ambas as séries, em um momento de interação de turmas proporcionado pela escola, cujo objetivo era elaborar uma atividade de encerramento do tema estudado naquele semestre: cultura.

Foram pré-selecionadas diversas imagens que representavam diferentes culturas para que os pré-adolescentes verificassem com qual mais se identificavam a fim de elaborarem cartazes com os pontos sugeridos por essa Rotina de Pensamento. Primeiramente, os alunos deveriam escolher o que iriam analisar e sob quais pontos de vista (“Estou pensando em... Sob o ponto de vista de...”). Ao redor das imagens escolhidas, eles descreveram o que viam nas figuras. O segundo passo foi apresentar o que consideravam justo e injusto de acordo com o ponto de vista que adotaram, ou seja, colocando-se no lugar da personagem escolhida.

A imagem escolhida pelo grupo 1 (FIGURA 5) mostra um menino calçando “chinelos” feitos com garrafas plásticas. O que eles relataram que estavam vendo e fazendo relações com a imagem foram as seguintes palavras: governo; falta de recursos; diferenças sociais; pobreza; sem trabalho, emprego, dinheiro ou economia. Os alunos se colocaram no papel do garoto da imagem para listar justiça e injustiças, registrando as seguintes frases: “Nós não temos recursos”, “Nós reciclamos”, “Nós não recebemos ajuda nem mesmo do governo”, “Nós não temos dinheiro”, “Nós

não temos educação”, “Nós nos acostumamos a isso” (Tradução livre da autora dos termos empregados no cartaz).



FIGURA 5 – Grupo 1 – Rotina *CIRCLE OF VIEW POINTS* registrada por alunos de 7º e 8º ano.

A figura 6 apresenta as observações do Grupo 2 a respeito da figura: diferente cor de pele, roupas diferentes, diferentes costumes, país diferente, cultura diferente, características diferentes, rostos sérios. A partir do ponto de vista das pessoas retratadas na imagem, os alunos apontaram como sendo justo: família feliz, estilo de vida único e estilo de vida maravilhosa. Como injusto, escreveram: preconceito e direitos desiguais (Tradução livre da autora).

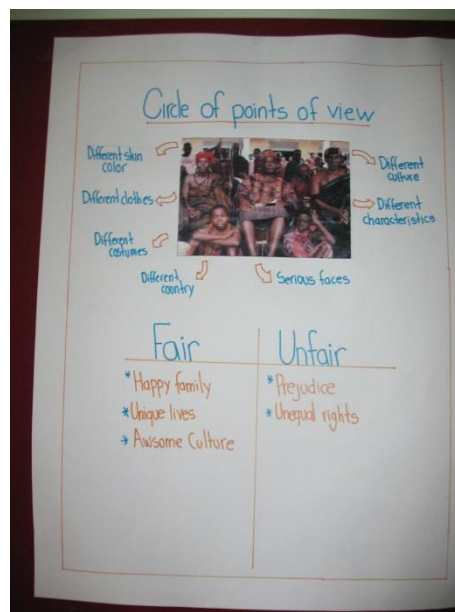


FIGURA 6 – Grupo 2 – Rotina *CIRCLE OF VIEW POINTS* registrada por alunos de 7º e 8º ano.

Na figura 7, foram identificados os seguintes itens pelos estudantes: alunos, professor, índios, jesuíta, plantas, floresta, cruz, penas, portugueses, roupas. Eles optaram por analisar a imagem de acordo com o ponto de vista dos índios, relatando que o que era justo: os jesuítas mostraram aos índios outra cultura e religião; e o que era injusto: obrigar a acreditar apenas em deuses portugueses e os portugueses acharem que tinham mais poderes que os índios (Tradução livre da autora).

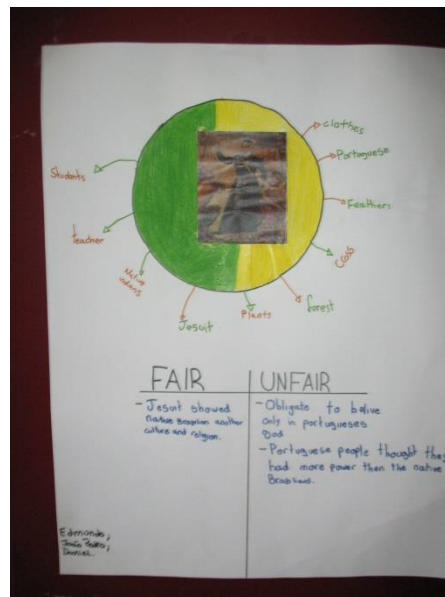


FIGURA 7 – Grupo 3 – Rotina *CIRCLE OF VIEW POINTS* registrada por alunos de 7º e 8º ano.

A partir dos cartazes, selecionados aleatoriamente como amostragem do trabalho realizado, nota-se que os alunos atingiram os objetivos propostos: colocar-se no lugar do outro, respeitar e valorizar diferentes culturas, registrar observações e discussões do grupo a partir do passo a passo da rotina de pensamento, utilizar apenas a língua inglesa para discussões orais e elaborações dos cartazes. Surgiram dúvidas em relação à vocabulário e gramática na língua-alvo que foram sanadas durante a atividade e retomadas em aulas pontuais sobre tais assuntos.

Por meio dos registros realizados, notou-se progresso em relação ao que os alunos entendiam por cultura no início do semestre e após a realização da atividade descrita, na qual a Rotina de Pensamento *Circle of View Points* foi utilizada como pós-teste do trabalho realizado interdisciplinarmente ao longo de um trimestre letivo.

Os registros apresentados, em formato de fotografia dos trabalhos dos alunos, exemplificaram parte do trabalho realizado ao longo de um trimestre letivo desenvolvido pela mesma professora e com diferentes turmas, obtendo resultados satisfatórios em todas elas, tanto em relação ao envolvimento dos alunos ao realizarem uma atividade diferenciada e motivadora quanto em relação à possibilidade de reflexão sobre sua própria prática docente ao observar o que seus alunos já sabiam e onde deveria se aprofundar mais.

A partir da análise das fotografias e dos registros das Rotinas de Pensamento realizados pelos alunos é possível identificar muitos aspectos positivos ao aplicá-las nas aulas, pois os estudantes puderam refletir (tanto durante a realização das Rotinas quanto ao partilharem suas observações e trabalhos com a classe) a respeito de temas de estudo de maneira mais aprofundada e interessante, demonstrando o que já sabiam a respeito e sendo ouvidos em relação às suas curiosidades sobre o tópico, além de ampliarem seu vocabulário e estruturas gramaticais em língua inglesa de maneira contextualizada, partilhando ideias, discutindo sobre diferentes pontos de vista e entendendo melhor seu pensamento e o dos colegas.

Este trabalho reflete a importância dos registros durante os processos de ensino e aprendizagem, exemplificando outras formas de se registrar não apenas conteúdos trabalhados, mas a evolução do pensamento dos alunos durante todo o processo. Os cartazes e cadernos dos estudantes, bem como as anotações da docente, foram importantes instrumentos a respeito da evolução de cada um em relação ao conteúdo interdisciplinar trabalhado, bem como do uso e compreensão de aspectos linguísticos. Ao proceder dessa maneira, a professora destinou tempo para que o aluno pudesse refletir e se expressar, além de realizar intervenções pertinentes e pontuais a fim de corrigir vocabulário, gramática e conceitos, trabalhando-se de maneira contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado neste estudo, é possível notar que as Rotinas de Pensamento são ferramentas facilmente aplicáveis em sala de aula, pois não necessitam de muitos recursos, e versáteis, porque podem ser adaptadas a diferentes conteúdos de ensino e com variados públicos, com as devidas adequações a cada idade.

Após a aplicação das Rotinas de Pensamento e por meio da análise dos trabalhos e registros produzidos pelos estudantes, é possível concluir que tal prática, quando aplicada com

frequência em sala de aula, auxilia o professor a melhor conhecer o pensamento do seu aluno, podendo aprofundar seu conteúdo em direção aos tópicos que mais chamam atenção de seu público-alvo, bem como sanar dúvidas que surgirem durante as rotinas propostas e a discussão de seus resultados.

Em relação ao trabalho com a língua inglesa tendo as Rotinas de Pensamento como ferramentas de ensino, estas auxiliam o docente a trabalhar com as quatro habilidades necessárias ao se aprender uma segunda língua (falar, ouvir, ler e escrever), registrando o pensamento e o progresso do aluno, o que pode ajudar o professor a melhor replanejar sua sequência didática ao longo do semestre de acordo com as dúvidas e necessidades de seu público-alvo.

Conforme apontado pela bibliografia estudada, essas ferramentas de ensino podem ser utilizadas por diversas disciplinas e com diferentes conteúdos, por este motivo, acredita-se que o trabalho com as Rotinas de Pensamento deva ser mais explorado e divulgado a fim de auxiliar professores a tornarem suas aulas mais participativas e interessantes, assim como possibilitar que os alunos utilizem tais estratégias de maneira espontânea como forma de refletirem sobre seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION (2009). **Visible Thinking Resource Book**.

Downloaded em 11 Maio, 2010. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/vt/>

LOWE, G. M. et al. I see, I think, I wonder: An evaluation of journaling as a critical reflective practice tool for aiding teachers in challenging or confronting contexts. **Australian Journal of Teacher Education**, 2013, v. 38, issue 6, p. 1-16.

NUNES, Cesar. **Rotinas de pensamento**. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Documentos/concepcaoteorica/Rotinas%20de%20pensamento.pdf> (PDF). 2011. Acesso em: 11 out. 2013.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: **I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica. Denize Elena Gracia da Silva** (Org.). Brasília: 2005. p. 1-8.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. **Making Thinking Visible**. San-Fransisco: Jossey Bass, 2011.

SALMON, Angela K. Promoting a Culture of Thinking in the Young Child. **Ealry Childhood Educ J.**, 2008, v. 35, p. 457-461.

THINKING ROUTINE. Disponível em: http://www.old-pz.gse.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html. Acesso em: 18 out. 2013.

VISIBLE THINKING IN ACTION. Disponível em: http://www.old-pz.gse.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/01_VisibleThinkingInAction/01a_VTInAction.html. Acesso em: 17 set. 2013.

EAD EM RELAÇÕES PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS CURSOS SIMILARES OFERECIDOS

Simone Alves de Carvalho – ECA-USP – simonecarvalho@usp.br

Agência Financiadora: CAPES

1. INTRODUÇÃO

O bacharel em Relações Públicas (RP) tem como atividades principais o planejamento e a gestão da comunicação integrada da organização, seja ela pública ou privada e independentemente do seu porte; estas organizações devem manter boas relações públicas através das práticas de comunicação institucional, mercadológica e administrativa, estando organizadas através do planejamento estratégico da comunicação integrada (KUNSCH, 2003).

No entanto, há dificuldade para inserção no mercado sob essa titulação, pois utilizam-se preferencialmente nomenclaturas correlatas, tais como assessoria de imprensa, relações com a mídia, relações com investidores, entre outros (KUNSCH, 2003); além de coexistirem profissionais formados tanto em relações públicas quanto em diversas áreas, tais como jornalismo, marketing, publicidade, administração e mesmo graduados nas áreas de exatas e biológicas atuando na área de comunicação integrada (NASSAR; FIGUEIREDO, 2007). Essa dificuldade em encontrar disponibilidade de emprego sob a alcunha correta de acordo com a Lei nº 5.377 de 1967 prejudica o conhecimento tanto do mercado profissional quanto dos estudantes do ensino superior sobre essa área de trabalho e suas atividades.

O curso de graduação em Relações Públicas é oferecido na modalidade educação a distância (EAD) em poucas Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2013 foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação como bacharel em Relações Públicas, sendo que a proposta básica era transformar as antigas habilitações em cursos, todas sob a grande área de conhecimento de Comunicação Social, ao reduzir o número excessivo das nomenclaturas vigentes para terminologias específicas dos cursos existentes (KUNSCH, s/d).

O problema investigado neste artigo é se os cursos de graduação em RP oferecidos na modalidade EAD seguem as novas DCNs; se os cursos de especialização e de extensão também a distância estão relacionados com as DCNs e as necessidades profissionais; e se existe interesse por estudantes e profissionais da área em se aprimorar continuamente utilizando a EAD para tanto, abrindo, desse modo, um campo para a docência independente.

A contribuição desta pesquisa é mostrar os diferentes cursos existentes nos diferentes níveis (graduação, especialização e extensão); se eles estão formando egressos habilitados para trabalhar na área, ainda que sem a graduação formal exigida pelos conselhos da área (Conselho Regional de Relações Públicas – CONRERP e Conselho Federal de Relações Públicas – CONFERP); e apresentar possibilidades de evolução do currículo tradicional existente, visando o aprendizado contínuo do profissional.

Foram utilizados como métodos a pesquisa bibliográfica (*desk research*) em livros, revistas científicas artigos divulgados em congressos e publicações das áreas de interesse, para conhecer o que já foi produzido sobre o tema; pesquisa nos sites na área de educação, para levantamento dos cursos existentes; e estudo exploratório com potenciais públicos de interesse, sendo estes profissionais da área ou estudantes de graduação.

1.1 Objetivo geral

O objetivo geral é investigar se o conteúdo dos cursos de graduação em Relações Públicas na modalidade EAD seguem as novas DCNs.

1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, pretende-se verificar os conteúdos programáticos curriculares dos cursos oferecidos na modalidade EAD nos níveis de especialização e extensão, em áreas correlatas às RP; apresentar um levantamento preliminar *online* sobre a disposição de frequentar um curso EAD na área de RP; e apontar oportunidades de atuação na área de docência independente, ou seja, sem vinculação direta com alguma instituição de ensino.

1.3 Apresentação do artigo

O artigo é composto por seis partes, a saber: introdução; referencial teórico, com pesquisa bibliográfica em livros e documentos oficiais da área; pesquisa em sites e em rede social, cuja metodologia foi a pesquisa exploratória não-exaustiva com amostra aleatória por conveniência; descrição dos resultados; considerações finais com os resultados obtidos; e referências bibliográficas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades similares às Relações Públicas são iniciadas historicamente há mais de cinco mil anos, mas tal como é conhecida hoje, como práticas de relacionamentos entre organizações e públicos de interesse, com o objetivo de estabelecer diálogos e consensos (PINHO, 2008), surge nas duas primeiras décadas do século XX, com o trabalho desenvolvido por Ivy Lee para as indústrias de Rockefeller, nos Estados Unidos (KUNSCH, 2009). A área de relações públicas é responsável por estabelecer e promover políticas, estratégias e instrumentos de relacionamentos e comunicações entre as organizações de qualquer porte e natureza, e seus públicos de interesse, que são consumidores, trabalhadores, investidores, mídia, comunidade, entre outros.

Kunsch (2003) advoga que o profissional destacado para ser o gestor do planejamento estratégico da comunicação integrada das organizações, composta pelas atividades de comunicação administrativa, institucional e mercadológica deva ser graduado em Relações Públicas, embora esteja constatado em outras pesquisas (NASSAR; FIGUEIREDO, 2007) que essa indicação nem sempre corresponde à realidade encontrada nas organizações. Para Grunig (1989), aquele que trabalha com RP sem a formação adequada, não será mais do que um assessor de imprensa; para Wehmeier (2009) nota-se no mercado ascensão da perspectiva gerencial do trabalho de RP, sendo necessária sua contínua capacitação. Nesse sentido, Taylor (2001) acrescenta a necessidade de incorporar discussões sobre relações públicas internacionais.

O primeiro curso superior de Relações Públicas surge na ECA-USP (que, na época, se chamava ECC – Escola de Comunicações Culturais) em 1967, mesmo ano em que foi sancionada a Lei nº 5377 (BRASIL, 1967, p. 1): que disciplinava a profissão de relações públicas. Historicamente, “a trajetória do ensino de relações públicas no Brasil está associada aos caminhos delineados pela questão curricular” (MOURA, 2008, p. 688), criado durante o período do regime ditatorial militar. Para Freitas (2008, p. 695), as IES estão se adaptando continuamente aos “interesses econômicos, hegemônicos, políticos, sociais” e “às necessidades do sistema”, repensando assim os conteúdos e práticas dos cursos oferecidos. Embora sejam genéricos em suas propostas,

As diretrizes curriculares oferecem liberdade para que as IES estruturem os cursos de diferentes formas. Antes de se discutir a sistemática creio que a qualidade do docente, os conteúdos que serão transmitidos e o perfil do egresso que se pretende são questões mais relevantes. (FREITAS, 2008, p. 698)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Relações Públicas sofreram modificações por diversas vezes ao longo da história e, recentemente foram realizadas Audiências Públicas Regionais para reelaboração destas diretrizes, que tiveram como pauta norteadora das

discussões questões como os objetivos da profissão, o perfil do egresso e os conteúdos curriculares necessários, entre outros.

As diretrizes também determinam como características do egresso as seguintes, além das competências gerais e específicas. Sriramesh (2008, p. 506) professa que a formação em RP deve se fundar em dois pilares principais: um vasto volume de conhecimento e um corpo docente qualificado, que contribua para o conhecimento do campo, Kruckeberg (1998) corrobora com o entendimento que o currículo de RP no século XXI deve ter preocupações sociais, tecnológicas e profissionais, enquanto Shen e Toth (2008) apontam para a possibilidade do uso de aulas online para adequar o currículo de RP às necessidades do estudante, todos em consonância com as novas DCNs (BRASIL, 2013b). Para Kunsch (s/d), ainda existem necessidades em nível nacional para que as novas diretrizes sejam bem sucedidas como atualização do corpo docente e participação dos pesquisadores nas agências fomentadoras de pesquisa.

Em relação às DCNs anteriores, as modificações realizadas em 2013 determinaram que o estágio curricular passa a ser obrigatório, a estrutura curricular está subdividida em eixos coordenados e a carga horária mínima obrigatória passou de 2700 horas para 3200 horas de estudos. Rhoden e Rhoden (2014, p. 21) afirmam que “a inserção, mais incisiva desse digital no ensino superior da área de relações públicas também exige, do corpo docente, preparação adequada, aspecto que merece mais reflexão e estudo”, ou seja, a falta da prática no âmbito digital por parte dos docentes também afeta esse cenário.

Além de elevada qualificação intelectual e domínio de saberes na área, com os novos paradigmas da educação, o professor, cada vez mais, tem papel importante na condução de estudos, pesquisas e atividades que auxiliem na construção do conhecimento do aluno. Os gestores e professores dos cursos de relações públicas precisam discutir o impacto que o cenário digital traz aos egressos e dimensionar a inserção de maneira mais efetiva no ensino superior da área. (RHODEN e RHODEN, 2014, p. 21)

Por esses motivos, entende-se que a educação a distância nessa área deva ser estudada, pois consiste em um momento de grande modificação através das Diretrizes Curriculares Nacionais e no próprio mercado de trabalho, que exige mais qualificação dos oriundos dessa área. Além disso, é salutar que as pesquisas em RP sejam aprofundadas, pois a parca produção científica no campo é apontada como um dos fatores para a falta de inovação ou atualização do mesmo (SCROFERNEKER, 2008). Sobre os cursos de RP na modalidade EAD, Rhoden afirma que

se no modelo tradicional já são enfrentados muitos problemas, como a evasão e a pouca inserção de egressos no mundo do trabalho, nesta modalidade o desafio é ainda maior, requerendo, inclusive, docentes mais preparados do que os da modalidade presencial tradicional (2013, p. 125)

o que pode ser um impeditivo se verificarmos editais recentes de concursos para professores e tutores e analisarmos os valores pagos por esses trabalhos.

Moran (2003, p. 102) aponta que a área de comunicação tem especificidades, e para ter qualidade, deve “ampliar as possibilidades de interação, a qualidade do conteúdo, dos educadores e orientadores, a metodologia inovadora, a variedade de opções de aprendizagem” e que os cursos devem ser “focados na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio [entre] o individual e o grupal, entre conteúdo e interação” (MORAN, 2003, p. 104). Entretanto, deve-se ser lembrado que o ensino superior tem limitações, sendo uma delas que “não se levam em consideração as deficiências da formação anterior dos alunos” (DURHAM, 2007, p. 23), ou seja, os alunos devem ser preparados não só para a prática da profissão, mas inclusive para entender o mundo digital quando inserido no contexto da educação a distância mediada pela internet.

André e Bruzzi (2012, p. 143) corroboram com Durham ao demonstrar em sua pesquisa que “adolescentes na faixa de 15 a 24 anos têm cada vez menos acesso a educação em detrimento da necessidade de trabalho para sustento próprio e/ ou familiar”. Esse cenário está longe de ser considerado o ideal para desenvolvimento intelectual, científico, tecnológico e, em última instância, econômico do país. Entende-se que a EAD seja uma prática educacional determinante para a melhoria do país em médio prazo.

3.MÉTODO

O método (VOLPATO et al., 2013) utilizado para a construção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica (*desk research*), por ser o que melhor se encaixa para atingir os objetivos esperados, que inclui conhecer os conteúdos programáticos em cursos EAD de RP e confrontá-los com o rol de práticas e conhecimentos que se adequem melhor aos conhecimentos, habilidades e atitudes (BEHAR, 2013) esperados do profissional que atua em Relações Públicas ou áreas correlatas, de acordo com as novas DCNs. Além disso, foi realizado um levantamento sobre cursos de RP oferecidos na modalidade EAD e uma apuração preliminar *online* sobre a predisposição dos estudantes e profissionais frequentarem cursos de RP na modalidade EAD.

Para a primeira etapa, os dados foram coletados em livros da área e em documentos oficiais com as DCNs do curso de graduação em Relações Públicas. A análise foi realizada com base nas estruturas curriculares e no perfil do egresso esperado pelo mercado (BRASIL, 2013(a), pp. 12-13). Na sequência, foram consultados os sites do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, Guias de Educação e Universidade Aberta do Brasil para definir os cursos que foram analisados.

No que tange cursos ofertados na modalidade EAD, observou-se o retorno de 11 cursos relacionados à palavra-chave (relações públicas) no site da ABRAEAD, de apenas 4 cursos no Guias de Educação e de nenhum curso na UAB. Entretanto, apenas no segundo site a palavra-chave foi diretamente relacionada com cursos, e em apenas dois casos ela estava explícita. Embora a palavra-chave fosse relações públicas, os sites automaticamente redirecionavam para comunicação, a grande área dentro da qual está o curso de relações públicas. Essa busca foi realizada na primeira quinzena de dezembro de 2014. Aldoory e Toth (2000) afirmam que há necessidade de uso de amostras por conveniência em pesquisas baseadas na internet e que seus resultados não podem ser generalizados por causa disso.

Para a análise dos dados, a intenção era verificar a estrutura curricular oferecida pelos 25 cursos em EAD sobre temas ligados à área de relações públicas que foram apontados pelos sites. Entretanto, ao entrar nos sites das IES, inclusive daquelas não listadas pelos portais de busca, observa-se que os resultados apresentados por eles, que poderiam ajudar a escolher um curso, não correspondem à realidade, ou por estarem desatualizados, mostrando cursos que não existem mais, ou por não apresentarem cursos que estão sendo oferecidos segundo os sites de busca. Como categorias de análise foram separados quatro grandes blocos de acordo com a Resolução nº 2 de 27 de setembro de 2013, que institui as DCNs do curso de graduação em RP.

Adicionalmente, realizou-se um levantamento exploratório via *Survey Monkey* e *Facebook* com o objetivo de conhecer a disposição destes usuários potenciais frequentarem um curso de RP ou de área correlata na modalidade EAD, nos níveis graduação, especialização e extensão.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se nessa seção os resultados sobre a verificação se os cursos oferecidos atendem às DCNs e se existe interesse, por parte de profissionais e estudantes, em frequentar

estes cursos na modalidade EAD, de maneira a ofertar possibilidades profissionais aos docentes independentes.

4.1 A formação segundo as novas DCNs

O eixo de formação geral contempla conteúdos de cultura geral e de formação ética e humanística e prevê disciplinas baseadas essencialmente em conhecimentos das Humanidades e das Ciências Sociais Aplicadas, da filosofia e da sociologia, com foco na ética e nas questões da sociedade contemporânea, em especial nas questões ligadas aos temas dos direitos humanos, educação ambiental e sustentabilidade, ao qual poderão ser agregados conteúdos gerais de formação em economia, direito, antropologia, psicologia, estética e artes, ciência política, administração e de outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2013(a), p. 13).

O eixo de formação em comunicação postula conteúdos teóricos e aplicados das ciências da comunicação, com foco naqueles que contribuem para o entendimento dos processos e práticas de relações públicas, a saber: fundamentos teóricos da comunicação, com estudos das correntes teóricas da comunicação social e da história social dos meios de comunicação, pesquisa em comunicação, interfaces da comunicação com a cultura e a política, campos profissionais da comunicação, estudos sobre a legislação e a ética da comunicação; linguagens, mídias e tecnologias, com estudos da linguagem, da retórica e do discurso, estudos da organização das informações, estudos das mídias, das tecnologias de informação e de comunicação, estudos sobre a cibercultura, estudos semióticos da comunicação, estudo de línguas de contato ou de relação (língua franca) (BRASIL, 2013(a), p. 13-14).

A formação em relações públicas promove conteúdos teóricos e técnicos que contemplem: estudos sobre teorias das organizações e correntes teóricas da comunicação organizacional e comunicação nos processos de gestão organizacional, estudos sobre história, princípios e fundamentos das relações públicas e sobre perspectivas teóricas e tendências do setor, estudos sobre públicos e opinião pública e as relações públicas no contexto nacional e internacional, estudos de comunicação pública, responsabilidade histórico-social e sustentabilidade, estudos de políticas, planejamento e gestão estratégica da comunicação, assessorias de comunicação e estratégias de relacionamento com as mídias, estudos de planejamento e organização de eventos, prevenção e gerenciamento de comunicação de risco e crise, comunicação governamental no terceiro setor e nos movimentos sociais, estudos sobre a cultura organizacional, a construção da imagem e da reputação e processos de comunicação interpessoal nas organizações, estudos sobre as relações públicas no contexto da comunicação integrada

(institucional, administrativa, mercadológica e interna), estudos de mercado e de negócios e avaliação e mensuração em comunicação, pesquisas de opinião e de imagem que fundamentem a execução de projetos específicos, diagnóstico, planejamento e gestão estratégica da comunicação, planejamento e organização de eventos, gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais, comunicação em rede, portais corporativos, governamentais e comunitários, realização de projetos sociais e culturais (BRASIL, 2013(a), p. 14-15).

A formação suplementar é composta por: conteúdos de domínios conexos que são importantes, de acordo com o projeto de formação definido pela instituição de educação superior, para a construção do perfil e das competências pretendidas, devendo ser previstos estudos voltados para: empreendedorismo e gestão de negócios, comunicação nos processos de governança corporativa, psicologia social, estatística, relações governamentais, cerimonial e protocolo e ouvidoria. Estágio supervisionado, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso são as demais exigências para a graduação em Relações Públicas (BRASIL, 2013(a), p. 15).

4.2 Os cursos ofertados em EAD

Foi escolhida uma amostra aleatória não exaustiva, a partir dos resultados obtidos pelos portais de busca, acrescentadas de outros cursos que surgiram no buscador Google, durante a primeira quinzena de dezembro de 2014. Os resultados estão divididos em graduação, pós-graduação e extensão, para estruturar as análises.

Os cursos de graduação atendem aos requisitos propostos pelas novas DCNs. O arranjo das disciplinas durante os semestres é de responsabilidade das instituições de ensino superior, e sua lógica interna é facilmente compreensível, do conhecimento mais amplo ao mais específico e aplicado. Não há nenhum impedimento legal para a oferta dos cursos de RP na modalidade EAD, mas poucos cursos foram encontrados sendo ofertados dessa maneira.

Os cursos de especialização, a pós-graduação *lato sensu*, cuja oferta não tem regulações quanto ao conteúdo, apenas quanto à carga horária e à exigência de trabalho de conclusão e curso. Pelos exemplos utilizados, pode-se apreender que os cursos buscam correlacionar os quatro eixos propostos pelas DCNs (formação geral, em comunicação, em relações públicas e suplementar), de maneira a agregar conhecimentos da área de RP aos potenciais estudantes, independentemente de sua área de graduação original. Já os cursos de extensão são muito mais

flexíveis em sua gênese, sem se preocupar com as DCNs, mas também sem desviar-se muito ao proposto pelas mesmas.

Conclui-se com esta análise exploratória não-exaustiva, que a grande área Comunicação ainda abrange muitos significados e é utilizada como sinônimo de diversas áreas de estudo, incluindo marketing e linguística. Esta situação se replica no mercado profissional, em que a pouca visibilidade da denominação oficial Relações Públicas, conforme previsto na lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967, fragiliza a própria imagem do curso, motivo este, que talvez justifique os poucos cursos na modalidade EAD oferecidos para esta graduação.

Os cursos de graduação de RP na modalidade EAD analisados têm estruturas curriculares ajustadas às novas normativas, mas deve haver adequação da nomenclatura, para que possam ser avaliados pelas instâncias competentes, segundo as novas DCNs. Aqueles de extensão e de pós-graduação *lato sensu* são menos susceptíveis às avaliações reguladoras e normativas, portanto existe um campo de atuação, inclusive para cursos livres, muito grande a ser explorado.

4.3 Levantamento exploratório com usuários em potencial

O levantamento exploratório foi realizado com a utilização da ferramenta *Survey Monkey*, através da rede social *Facebook*. O método utilizado foi divulgar o questionário com 3 perguntas nos grupos que exibissem afinidade com o tema (grupos profissionais, estudantis e assemelhados).

Optou-se pelo *Facebook* para o levantamento exploratório pela possibilidade de atingir uma amostra qualificada de estudantes e profissionais de Relações Públicas e áreas correlatas, embora esse tipo de levantamento sofra com a fluidez e velocidade próprias das redes sociais, sendo que as 73 respostas obtidas vieram de pessoas conectadas aos grupos digitais da área. Entretanto, decidiu-se por manter esse questionário por ser, embora pouco numericamente, relevante para o objetivo da pesquisa. É importante ressaltar que os resultados foram obtidos entre os dias 16, 17 e 18 de dezembro de 2014, ou seja, teve alto impacto logo após sua publicação mas teve vida curta na rede, fenômeno recorrente nesse meio.

Dos respondentes, 49% são formados na área e outros 44% estão estudando RP. Apenas 7% são de outras áreas, ainda que correlatas: jornalismo, publicidade, marketing e gestão empresarial. Esse resultado é justificado uma vez que a divulgação foi em redes sociais ligadas aos profissionais e estudantes da área.

O expressivo percentual de 73% afirma que não faria o curso de RP na modalidade EAD. Os motivos desta recusa não são o objetivo desta pesquisa, embora possamos inferir que sejam

por causa do não conhecimento de como funciona esta modalidade, desconfiança com o método e o próprio desconhecimento do campo de trabalho do profissional formado em RP. Entretanto, pela análise exposta anteriormente, os cursos de RP na modalidade EAD seguem às diretrizes normativas, mesmo porquê, se não as seguissem, não teriam sido autorizados a funcionar em primeira instância.

Na pergunta sobre cursos extracurriculares e de extensão, a maioria (77%) se sente inclinada favoravelmente a cursar a modalidade EAD para a realização dos mesmos, o que demonstra interesse para os estudos contínuos, além da flexibilidade de tempo e horários para estudos.

Considera-se que os cursos de extensão na modalidade EAD seja um campo de atuação em crescimento, pois podem atrair vários interessados em conhecer ou aprofundar um ou mais aspectos da área, e que também podem influenciar na maior interdisciplinaridade da formação profissional e pessoal, uma característica necessária no mercado de trabalho e pouco explorada nos cursos de graduação, independentemente da modalidade na qual são oferecidos. Esse campo também oferece oportunidades de atuação na docência independente, através de cursos livres oferecidos por especialistas nas áreas.

É interessante observar que Palloff e Pratt (2003, p. 23) fazem um perfil do estudante que opta pelo EAD que se encaixa nas respostas obtidas: esse estudante já seria formado ou estaria estudando na educação superior ou continuada, tem liberdade para horário e local de aprendizagem formal, sem abrir mão de trabalho e/ ou família e pensam criticamente. Sanchez e Sanchez (2012) também pesquisaram o tema educação a distância e estudantes adultos e concluíram que os adultos tendem a apresentar uma atitude mais positiva em relação às tecnologias da EAD, o que pode elucidar porquê os cursos de extensão e/ ou especialização têm maior aceite por parte dos pesquisados.

CONCLUSÕES

O objetivo desse artigo foi verificar se o conteúdo dos cursos oferecidos com suporte EAD na área de Relações Públicas seguem os requisitos recomendados pelas novas DCNs em 2013, e ao final da pesquisa, constatou-se que estão aptos a serem oferecidos de acordo com a legislação vigente. Quanto aos demais objetivos, embora não tenha-se verificado uma predisposição favorável entre os estudantes e formados na área para frequentar a graduação em RP na

modalidade EAD, a oferta de cursos, especialmente na modalidade extensão, é um campo em expansão com maior possibilidade de aceite entre os pesquisados. Estima-se também a existência de oportunidades de atuação na área de docência independente, ou seja, sem vinculação direta com alguma instituição de ensino superior.

Embora seja inegável o crescimento da EAD, tanto na quantidade de cursos oferecidos quanto na qualidade dos mesmos, a área de Relações Públicas tem poucos cursos de graduação nesta modalidade. Após o desenvolvimento da pesquisa, verifica-se que a área de Relações Públicas ainda tem um grande campo a ser explorado pela EAD, pois, para Grunig, Scrofernecker e Kruckeberg, é necessário que o bom profissional se mantenha atualizado, em todas as áreas pessoais e profissionais. Wehmeier aponta a necessidade da perspectiva gerencial deste profissional, assim como Kunsch ao se preocupar com o planejamento da comunicação integrada, enquanto Taylor assume a internacionalização como crucial na contemporaneidade.

Nesse sentido, Shen e Toth indicam a possibilidade da educação online, assim como Sanchez e Sanchez apontam para que as novas tecnologias de informação e comunicação promovam essa área de estudos ao planejamento estratégico das instituições, com impactos em todos os setores produtivos.

Esta pesquisa teve caráter exploratório e seus resultados permitiram conhecer o campo e as possibilidades de atuação profissional futura no campo da docência independente. Recomenda-se que sejam aprofundados os motivos pela rejeição do curso de graduação em RP na modalidade EAD entre os atuais estudantes e os já formados.

Como dificuldades para a escrita deste artigo, aponta-se a escassez de material de pesquisa sobre cursos ofertados na modalidade a distância na área de Relações Públicas, como pode ser lido no artigo de Aldoory e Toth que explicitam as dificuldades encontradas em estudos semelhantes, bem como o baixo número de respondentes ao estudo exploratório realizado *online*. Sugere-se que sejam realizadas mais pesquisas com estudantes e profissionais que atuam na área para construir um corpo de conhecimento mais denso.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Disponível em: <www.abraead.com.br>. Acesso em 12 dez 2014.

ALDOORY, Linda; TOTH, Elizabeth. An exploratory look at graduate public relations education. In: **Public Relations Review**. Volume 26, número 2, 2000. Disponível em <<http://eric.ed.gov/?id=EJ611108>>. Acesso em 10 abr. 2015.

ANDRÉ, Claudio Fernando; BRUZZI, Demerval Guillarducci. Formação técnica de alunos usando a EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. Vol 2. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BEHAR, Patricia (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Lei nº 5.377 de 11 de dezembro de 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5377.htm>. Acesso em 08 de jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas**. Brasília, 2013 (a). Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14243%26Itemid%3D&ei=bt6KVJmXGYqpgwS8p4KAAQ&usg=AFQjCNGVfgKEImS7BJJDaCluulU5NDpCkA&sig2=2Wve6HVSh05ofYydEiabKg&bvm=bv.81828268,d.eXY&cad=rjt>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. **Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013**. Brasília, 2013 (b) . Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14243%26Itemid%3D&ei=K9-KVNC0HMOrgwSlmYHYAg&usg=AFQjCNGVfgKEImS7BJJDaCluulU5NDpCkA&sig2=Vb_7LzXd6fKi2jWTR2oTmA&bvm=bv.81828268,d.eXY&cad=rjt> Acesso em 12 dez. 2014.

DURHAM, Eunice. A qualidade do ensino superior no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org). **Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional**. São Paulo: ECA/USP, 2007.

ESAB. **Escola Superior Aberta do Brasil.** Disponível em:
<<http://www.esab.edu.br/cursolivre/gestao-da-comunicacao-institucional/>>. Acesso em 16 dez. 2014.

FREITAS, Sidinéia Gomes. Os reflexos das diretrizes curriculares no ensino de relações públicas. In: MOURA, Cláudia Peixoto de (org.). **História das relações públicas**: fragmentos da memória de uma área. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro digital.

FGV. **Fundação Getúlio Vargas.** Disponível em:
<http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/Atualizacao/Comunicacao-Empresarial/COEMPEAD-01slsh2012-1/COEMPEAD_00/SEM_TURN0/3239>. Acesso em 16 dez. 2014.

GRUNIG, James. Teaching public relations in the future. In: **Public Relations Review**. Volume 15, número 1, 1989. Disponível em
<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363811189800293>>. Acesso em 10 abr. 2015.

GUIAS de Educação. Disponível em: <www.guiasdeeducacao.com.br>. Acesso em 12 dez. 2014.

KRUCKEBERG, Dean. The future of PR education: some recommendations. **Public Relations Review**. Volume 24, número 2, 1998. Disponível em
<<http://cgpr.uncc.edu/sites/cgpr.uncc.edu/files/media/Kruckeberg%20-%20Future%20of%20PR.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2015.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas.** s/l. s/d. Disponível em
<http://www.conrerp4.org.br/download_anexo/Diretrizes_Curriculares_Nacionais_do_Curso_de_Graduacao_em_Relacoes_Publicas.pdf>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada.** 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

KUNSCH, Waldemar Luiz. Gênese e desenvolvimento do campo profissional e acadêmico das relações públicas no Brasil. In: KUNSCH, Margarida (org.). **Relações públicas: história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias no ensino de comunicação. In: PERUZZO, Cicília M. Krohling e SILVA, Robson Bastos. **Retrato do ensino em comunicação no Brasil: análises e tendências**. São Paulo: Intercom, 2003.

MOURA, Cláudia Peixoto de. Fragmentos da história do ensino de relações públicas no Brasil. In: MOURA, Cláudia Peixoto de (org.). **História das relações públicas: fragmentos da memória de uma área**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro digital.

NASSAR, Paulo e FIGUEIREDO, Suzel. **Pesquisa comunicação interna 2007: dados comparativos 2002, 2005 e 2007**. São Paulo: ABERJE, 2007. Disponível em <http://www.aberje.com.br/pesquisa/pesquisa_Com_Interna_2007.pdf>. Acesso em 12 dez. 2014.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINHO, Júlio Afonso. O contexto histórico do nascimento das relações públicas. In: MOURA, Cláudia Peixoto de (org.). **História das relações públicas: fragmentos da memória de uma área**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RHODEN, Valmor. **O ensino superior de relações públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM**. 2013, 331 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

RHODEN, Valmor; RHODEN, Juliana Lima Moreira. O ensino de relações públicas no Brasil em relação às tecnologias digitais. **Revista Organicom**. Ano 11. Número 1º semestre de 2014. Disponível em <<http://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/view/707/545>>. Acesso em 15 dez. 2014.

SANCHEZ, Lúcia; SANCHEZ, Otavio. Efeitos dos tipos de tecnologias na atitude de alunos em relação à tecnologia EAD. **18º Congresso Internacional de Educação a Distância**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/373f.pdf>>. Maranhão, 2012. Acesso em 10 abr. 2015.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. (Re)construindo a história das relações públicas. In: MOURA, Cláudia Peixoto de (org.). **História das relações públicas**: fragmentos da memória de uma área. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro digital.

SHEN, Hongmei; TOTH, Elizabeth. An ideal public relations master's curriculum: expectations and status quo. In: **Public Relations Review**. Volume 34, número 3, 2008. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363811108000520>>. Acesso em 10 abr. 2015.

SRIRAMESH, Krishnamurthy; VERCIC, Dejan (orgs.). **The global public relations handbook**: theory, research and practice. New Jersey: Taylor & Francis, 2008.

TAYLOR, Maureen. Internationalizing the public relations curriculum. In: **Public Relations Review**. Volume 27, número 1, 2001. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/03638111/27/1>>. Acesso em 10 abr. 2015.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 12 dez. 2014.

UMESP. **Universidade Metodista de São Paulo**. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/emec/especializacao/comunicacao-empresarial-ead>>. Acesso em 16 dez. 2014.

UNIARA. **Centro Universitário de Araraquara**:. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/uniaraonline/curso_detalhes_pos_graduacao.php?codadm=573&comunicacao-contemporanea-e-relacoes-publicas>. Acesso em 16 dez. 2014.

UNIFACS. **Universidade Salvador**. Disponível em: <http://ead.unifacs.br/curso_grad_cmkt.html>. Acesso em 16 dez. 2014.

UNISINOS. **Universidade do Vale do Rio dos Sinos.** Disponível em: <<http://www.unisinos.br/cursos-de-extensao/formacao-em-gestao-de-eventos-ead-ex920060/22241>>. Acesso em 16 dez. 2014.

UNISINOS. **Universidade do Vale do Rio dos Sinos.** Disponível em: <<http://www.unisinos.br/graduacao/relacoes-publicas/ead/sao-leopoldo>>. Acesso em 16 dez. 2014.

VOLPATO, Gilson Luiz; BARRETO, Rodrigo Egydio; UENO, Helene Mariko; VOLPATO, Enilze de Souza Nogueira; GIAQUINTO, Percília Cardoso; FREITAS, Eliane Gonçalves de. **Dicionário crítico para redação científica.** Botucatu, SP: Best Writing, 2013.

WEHMEIER, Stefan. Out of the fog and into the future: directions of public relations, theory building, research, and practice. In: **Canadian Journal of Communication.** Volume 34, número 2, 2009. Disponível em <<http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/2033>>. Acesso em 10 abr. 2015.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Vanessa Minuzzi Bidinoto - Universidade Metodista de Piracicaba - vambidinot@unimep.br

Carolina José Maria - Universidade Metodista de Piracicaba - caroljosemaria@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas, as iniciativas e as discussões sobre as questões ambientais no Brasil em geral e, em particular, sobre o desafio de trazer a Educação Ambiental para o contexto educativo, quer seja no âmbito escolar ou não escolar, tem exigido um grande esforço intelectual de todos, e o que o torna mais difícil é fazer com que os educadores trabalhem este tema em escolas do campo, de forma a valorizar a vivência e a realidade do seu educando, partindo desta forma do meio em que o mesmo encontra-se inserido, para que assim ele aja com maior responsabilidade ecológica.

A escola precisa contribuir para os processos de transformação da sociedade e a Educação Ambiental constitui-se como possibilidade de contribuir para uma educação de qualidade, garantindo o respeito à multiculturalidade de seus sujeitos. A Educação Ambiental pode trazer grandes contribuições no sentido de oportunizar uma sociedade mais justa, menos violenta e economicamente sustentável, possibilitando uma prática de vida que respeite a singularidade e as dimensões afetiva, social e ética do ser humano.

É através das escolas que a situação referente ao meio ambiente pode vir a mudar, pois as novas gerações e aquelas que forem preparadas com educação ambiental de qualidade em suas classes regulares de ensino têm enorme chance de virem a colaborar com o meio em que estão inseridas, colocando assim suas atitudes em prática.

Na maioria das vezes as escolas do campo não agem de forma a valorizar os conhecimentos que os alunos trazem de sua vivência, da experiência com seus familiares, sendo de fundamental importância que sua identidade camponesa seja respeitada. Assim, Caldart (2002), discorre:

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas, a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses. (CALDART, 2002, p. 24)

Nesta compreensão, a Educação do Campo deve trabalhar pedagogicamente os princípios organizativos da participação e auto-organização dos educandos, educadores e comunidade, de forma autônoma, entrelaçando e materializando a vida escolar com o trabalho, com a terra, com a educação ambiental, com a cultura, com a história, com o Movimento Social, com a organização social e política da comunidade e valorização do ser humano que habita o campo, buscando dessa forma trabalhar de forma condizente com a realidade do mesmo. Garantem-se, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Superior, bem como políticas públicas para as comunidades rurais.

O educador deve levar em conta a realidade em que o aluno vive e está inserido, para assim partindo dos problemas ambientais causados em seu meio, transcender para os grandes problemas ambientais de forma globalizada.

Não distante do exposto, o atual momento da Educação Ambiental no Brasil caracteriza-se pela explicitação das convergências e divergências, um momento de amadurecimento teórico e metodológico (LOUREIRO, 2000).

Conforme Reigota (2002, p.82), a partir da Educação Ambiental, a escola, os conteúdos, e o papel do professor e dos alunos são colocados em uma nova situação, não apenas relacionada com o conhecimento, mas sim com o uso que fazemos dele e a sua importância para a nossa participação política cotidiana.

Segundo Diniz e Tomazello (2005, p.5-6):

Vemos que o trabalho com a questão ambiental não pode se restringir apenas à transmissão de conhecimentos e informações. É necessário que a escola supere a visão fragmentada dos conteúdos sem significados para o aluno. Para uma compreensão das questões ambientais é imprescindível que o aluno estabeleça ligações entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, o que já conhece. O conhecimento sobre meio ambiente deve ser utilizado para compreender a sua realidade, procurar soluções para problemas próximos e participar das soluções e decisões de sua comunidade. Não se deve, entretanto, se distanciar das questões mais globais. (DINIZ; TOMAZELLO, 2005, p.5-6)

É necessário que a Educação Ambiental não fique presa apenas aos círculos científicos, mas sim vivenciada pelas comunidades, pela sociedade, cada grupo a sua maneira, de forma a transformar as relações entre as pessoas e o mundo que a cerca, refletindo como cada um de nós se relaciona com a pequena fatia que ocupa do planeta. Precisamos mudar o mundo mudando a nós mesmos.

Menciona Zakrzewski (2007, p. 200), que ao estudarmos a história da educação brasileira, podemos perceber que a educação do campo foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias (projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade), muitas não levando em conta o contexto em que as escolas estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais estabelecidas no território. As políticas educacionais trataram a educação urbana como parâmetro a ser seguido, e a do campo como adaptação desta.

É evidente a necessidade de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que se comprometam com a educação ambiental e com o ambiente escolar do campo, de modo que condigam com a realidade do meio em que estão inseridos, com especificidades voltadas ao campo. Dessa forma são necessários novos olhares para a prática pedagógica na educação ambiental do campo acerca das novas políticas educacionais.

Assim, os Projetos Político Pedagógicos das escolas do campo na área de Educação Ambiental precisam ser condizentes com o meio em que os educandos estão inseridos, pois para a aprendizagem ser significativa, o educador precisa estimular seus alunos através da sua realidade, através das suas vivências e de seus saberes, para que assim haja a troca de experiências e a construção do conhecimento de uma forma dialógica, fortalecendo o reconhecimento do meio rural e sua grande importância para as comunidades não apenas rurais, mas principalmente para as urbanas.

Isaia (2001) alerta para o fato de que a Educação Ambiental estar constituída como uma temática interdisciplinar pode tanto dar a ela o significado de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, quanto não pertencer a nenhum lugar na estrutura curricular que organiza o ensino.

Para Zakrzewski (2003), o enfoque interdisciplinar facilita o desenvolvimento de uma visão sistêmica e global das realidades. Segundo o autor, é importante, além da interdisciplinaridade, aprender a reconhecer o interesse e o valor de outros saberes para a Educação Ambiental, como os saberes relacionados com a experiência, os saberes tradicionais e os saberes associados ao senso comum. Deste diálogo de saberes, que implica a confrontação de saberes de diferentes tipos, podem surgir outros novos, que podem revelar-se úteis, pertinentes e que podem ter uma significação contextual (Zakrzewski, 2003, p.69).

Zakrzewski (2004, p. 81) corrobora a necessidade da Educação Ambiental nas escolas do campo seja vista com mais atenção e carinho, e que fortalecida em seus alicerces políticos, possa contribuir com a construção de uma sociedade mais equitativa e com responsabilidade ecológica, através do olhar inventivo da educação ambiental.

Deste modo buscou-se realizar uma investigação teórica e prática sobre os processos de Educação Ambiental, destacando os modelos de desenvolvimento rural e suas implicações na dinâmica da educação em escolas do campo.

2. MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e, conforme destaca Bogdan e Biklen (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através de um trabalho intensivo de campo”.

Utilizando-se dessa perspectiva, foi realizado um levantamento de cunho bibliográfico sobre Educação Ambiental, Educação do campo, e a importância de Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas.

Em seguida foi realizado um diagnóstico das Propostas Pedagógicas das escolas municipais rurais de um município do interior de São Paulo observando se o que consta sobre Educação Ambiental é condizente com a realidade do campo, visto que todos os Projetos Políticos Pedagógicos estavam desatualizados, motivo pelo qual foram analisadas as Propostas Pedagógicas.

Após a leitura foram denominadas quatro categorias para análise do material: a) Qualidade de Vida; b) Identidade; c) Comunidade e d) Questões ambientais, destacando o que é comum dentro dessas categorias nas seis Propostas Pedagógicas. As referidas categorias foram escolhidas dentre os cinco conceitos considerados pilares para a Educação Ambiental: “Identidade, Diálogo, Comunidade, Felicidade e Potência de Ação”, segundo artigo de Alves et al (2010) “Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista”.

As seis escolas analisadas foram assim denominadas: 1) Escola A, 2) Escola B, 3) Escola C, 4) Escola D, 5) Escola E, 6) Escola F.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A necessidade e importância de serem trabalhados temas relacionados nas quatro categorias: Qualidade de vida, Identidade, Comunidade e Questões ambientais é em virtude de que a Educação Ambiental perpassa por temas geradores, os quais ampliam a visão apenas de

meio ambiente, indo mais além, em um processo mais amplo que faz com que auxilie para que sejam trabalhados aspectos de grande importância para a melhoria da vida em nosso planeta. Sabemos dos inúmeros problemas ocasionados pela falta de atitudes conscientes e de responsabilidade socioambiental, e nada melhor que as escolas, ambientes propícios para a aprendizagem, despertarem nos alunos desde a Educação Infantil, as atitudes responsáveis para que possamos reverter o quadro de grande descaso com o nosso meio ambiente.

Conforme destaca Minayo et al (2000, p.10) a qualidade de vida está relacionada ao modo, condições e estilos de vida (CASTELLANOS, 1997, apud MINAYO et al, 2000); inclui ideias de desenvolvimento sustentável e ecologia humana; relaciona-se ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais e no que concerne à saúde, as noções se unem em uma resultante social da construção coletiva dos padrões de conforto e tolerância que determinada sociedade estabelece, como parâmetros, para si.

Conforme relata Bauman (2005, p.26):

A ideia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento e do esforço que essa desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia. (BAUMAN, 2005, p.26)

O papel do educador ambiental é norteador na construção da identidade individual e coletiva de seus alunos, buscando elementos para a construção da identidade planetária, enfrentando os desafios da questão ambiental na escala global.

Na definição de comunidades destaca-se que elas são constituídas não apenas por pessoas do mesmo bairro, cidades, etnias, mas são constituídas também por pessoas de interesse em comum, de ideais norteadores, como por exemplo, pessoas que fazem parte do mesmo grupo em busca de melhores condições ambientais. É necessário que as pessoas sintam-se pertencidas a seu meio, para que dessa forma valorizem o meio ambiente, sua identidade, sua comunidade, sua qualidade de vida e com isso novas formas e atitudes responsáveis serão certamente desenvolvidas.

Na análise dos Projetos Educacionais desenvolvidos pelas escolas, destaca-se que nenhum deles é relacionado com o tema Educação Ambiental, algumas escolas apresentam Projetos denominados de: Projeto Meio Ambiente, Projeto Meu corpo, minha casa, Projeto Leitura é Cultura, Projeto Mês da natureza, Projeto Cultura Afro-brasileira, Higiene e Saúde, Alimentação Saudável, Posse Responsável, Programa Água Doce e Aquamiga, Projeto Arcelor Mittal de Meio

Ambiente, Projeto Sabor da horta, sendo que nesses projetos citados são trabalhados alguns itens relacionados a: qualidade de vida, identidade, comunidade e questões ambientais, mas todos muito superficiais e não destacando pontos importantes e que poderiam ser relacionados com os mesmos, pois o que mais se percebe é: higiene e saúde, alimentação saudável para uma boa saúde, cuidados com o corpo, água, proteção aos recursos hídricos, cultura do povo, proteção aos animais, reciclagem, horta, cultura afro-brasileira, diferenças entre o meio rural e o meio urbano, em um Projeto sobre o Meio Ambiente na Escola D, que foi destacado sobre: conscientizar os alunos da importância da preservação, redução, reutilização e reciclagem do lixo, mostrando que elas trazem benefícios a toda a comunidade e ao planeta, destacando dessa forma que é importante não apenas reciclar, mas reduzir, reutilizar, pois muito se trabalha sobre a reciclagem mas, o combate ao desperdício e a redução desses materiais na maioria das vezes são deixados de lado.

No conteúdo curricular das seis escolas analisadas: 1) Escola A, 2) Escola B, 3) Escola C, 4) Escola D, 5) Escola E, 6) Escola F, tanto nos conteúdos como nos objetivos propostos em cada Proposta Pedagógica, o nome Educação Ambiental é apenas trabalhado na Escola B, no item: Visita ao Núcleo de Educação Ambiental, e dentre áreas dos conteúdos curriculares como: Formação pessoal e social: Identidade e autonomia; Conhecimentos de Mundo: Movimento, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música, Língua Portuguesa, Linguagem oral e escrita, Aritmética/Geometria, Geografia, História, Ciências, Educação Física, já sobre as questões envolvendo âmbitos relacionados às quatro categorias propostas para a análise: a) Qualidade de Vida, b) Identidade, c) Comunidade, d) Questões Ambientais, percebe-se que os conteúdos e objetivos que se enquadram nessas categorias são nas disciplinas de: Ciências, Natureza e Sociedade, Geografia, História, Identidade e Autonomia, sendo que nas disciplinas, principalmente de Português e Matemática, mas também nas demais disciplinas não são trabalhados nenhum ponto relacionado com a Educação Ambiental, pois são disciplinas que não são consideradas de conteúdo ambiental, mostrando que a interdisciplinaridade não acontece, pois a Educação Ambiental conforme os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1999), é considerada um tema transversal, dessa forma deveria ser trabalhada em todas as disciplinas, mas na prática não é isso que ocorre, tendo uma visão restrita de um tema tão amplo como a Educação Ambiental.

Os conteúdos curriculares e seus objetivos propostos e analisados destacam-se como temas comuns a todas as escolas nas seguintes categorias: a) Qualidade de vida temas

relacionados a: higiene bucal corporal e ambiental; cuidados com o corpo; alimentação saudável; pirâmide alimentar; atividades físicas.

b) Identidade: Construção da autoimagem e identidade; conhecimento de si mesmo e do próprio corpo; desenvolvimento da autoestima e da afetividade; respeito às características pessoais, relacionado ao gênero, etnia, peso e estatura; raças que formaram a população brasileira e sua contribuição para o país (índios, negros...); história de vida, sua identidade, sua etnia, família, descendência.

c) Comunidade: relação entre o campo e a cidade; a paisagem urbana e rural; semelhanças e diferenças entre os modos de vida da cidade e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura; relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural; modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos; tradições folclóricas.

d) Questões Ambientais, temas como: água, lixo, preservação do meio ambiente, reciclagem, horta, cuidado com os animais, espécies de animais e plantas, poluição do ar, saneamento básico, cuidados com a terra, cadeia alimentar.

Das quatro categorias analisadas a que contou com mais conteúdos e objetivos foi a categoria: d) Questões Ambientais, sendo que as outras três categorias obtiveram menos resultados, destacando como o tema referente ao meio ambiente se sobressai a respeito dos demais em Educação Ambiental.

Na análise sobre o meio rural o item comunidade é o que mais aponta sobre o meio do campo, fazendo a diferenciação da cidade, mas que nem todas as escolas tem essa concepção, pois é preciso que os alunos sintam-se pertencidos ao local onde moram, gostem do ambiente em que estão inseridos, conheçam sua comunidade, a paisagem que norteia o local, conheçam o problema ambiental de sua comunidade, haja interação entre família-escola-comunidade.

Esses itens destacados revelam a importância sobre o conhecimento do bairro rural para que os alunos se sensibilizem e despertem para a conservação e proteção do local onde vivem, de sua casa, de sua escola, de seu bairro, fazendo com que cuidem e protejam o meio ambiente em que estão inseridos, sabendo dessa forma quais são os problemas ambientais enfrentados pela comunidade, bem como, não apenas trabalhar a reciclagem, mas formas de redução da quantidade de lixo gerada pela população, através do consumo consciente, da reutilização desses materiais e alimentos.

CONCLUSÕES

Esta referida pesquisa ressalta a importância da Educação Ambiental ser trabalhada nas escolas do campo, bem como dos conteúdos serem relacionados com o meio em que os alunos estão inseridos, sua realidade.

Através da análise sobre as Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais Rurais, foram percebidos vários problemas e deficiências com relação à forma como é exposto na maioria das escolas o tema de Educação Ambiental, pois ela apenas é descrita em poucas disciplinas, evidenciando que a Educação Ambiental não é trabalhada de forma interdisciplinar, conforme prevê os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), como tema transversal. Acredita-se que a equipe escolar não esteja sensibilizada com a necessidade de enfrentamento da crise ambiental, faltando formação específica na área, bem como formação continuada dos professores sobre Educação Ambiental.

Percebe-se também que falta envolvimento a respeito da Educação Ambiental com a comunidade do bairro, da escola, não se nota a interação entre família-escola-comunidade, visto que, quando ocorre se percebem transformações positivas no local.

Muitas vezes também a Educação Ambiental quase não aparece nas Propostas Pedagógicas ou não é colocada em prática, em virtude das escolas não vencerem o conteúdo programático e o material didático, ficando dessa forma apenas no papel ou nem sequer considerada.

Somente quando as escolas através de seus professores, equipe gestora e supervisão, tratarem a Educação Ambiental como de grande relevância e importância para a educação e para nossa comunidade teremos uma sociedade e um mundo melhor, onde todos saberão respeitar as identidades, as comunidades, o meio ambiente, tendo assim melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Maria. Gandara; et al. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, v. 9, p. 7-35, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J.Zahar Editor, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

DINIZ, Edna Maria; TOMAZELLO, Maria GuiomarCarneiro. **A pedagogia da complexidade e o ensino de conteúdos atitudinais na Educação Ambiental**. Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, FURG, ISSN 1517-1256, v.15, 2005.

ISAIA, Enise Bezerra. (Coord.). **Reflexões e Práticas para Desenvolver Educação Ambiental na Escola**. Santa Maria: UNIFRA, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria Social e Questão Ambiental: Pressupostos para uma Práxis Crítica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. S. (orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, 5(1):7-18, 2000.

REIGOTA, Marcos. **A Floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZAKRZEVSKI. Sônia Beatris. As tendências da educação ambiental. In: ZAKRZEVSKI. S. B. B.(Org.) **A educação ambiental na escola**. Erechim: Edifapes, 2003.

ZAKRZEVSKI, Sônia Beatris. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural.

Revista Brasileira de Educação Ambiental, n.0, p.79-86, 2004.

ZAKRZEVSKI, Sônia Beatris. A educação ambiental nas escolas do campo. In: MELLO, S.S. &

TRAJBER, R. (Coords.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas de educação ambiental**

na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental/

Ministério do Meio Ambiente/UNESCO, p.199-207, 2007.

HISTÓRIA DA LEITURA: DESCAMINHOS EM BUSCA DE SENTIDO

Larissa Fernanda Domingues Rosseto, Programa de Pós-graduação em Educação da
Unesp/Marília - larissa_rosseto@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Quando a escrita passou a ser alfabética, a linguagem assumiu dois conjuntos de codificação, o escrito e o oral. A escrita não transcreve todas as particularidades do oral, ainda assim não cumpre um papel de submissão à fala.

A invenção do alfabeto foi capital, não somente porque propõe uma passarela entre o oral e a escrita, mas sobretudo porque provê a escrita da eficácia de uma codificação amadurecida lentamente no curso do desenvolvimento da humanidade (BAJARD, 1994, p. 28).

Com a democratização do acesso à leitura, conquistada ao longo de séculos - e ainda não plenamente por todas as camadas sociais, especialmente no cenário brasileiro -, apropriar-se desse mecanismo coloca o cidadão em um novo *status*. “Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar” (MANGUEL, 1997, p. 89).

A leitura e a escrita são processos diferentes que, embora sejam ensinados simultaneamente, avançam de forma distinta para posteriormente se encontrarem no texto escrito. Historicamente, como veremos no tópico “História da leitura”, a escrita esteve subordinada ao oral, como se fosse uma mídia do som.

Na Idade Média, o ato de ler foi formalmente subdividido em várias etapas, como decifrar, compreender, interpretar. Sistematização que não difere muito das práticas atuais adotadas nas salas de alfabetização, onde as crianças são ensinadas primeiramente a tirar o som das letras, para depois extrair o sentido.

Adiante, no tópico “Impactos na alfabetização”, trazemos uma revisão bibliográfica de autores que defendem que a compreensão não deve ser vista como o ponto de chegada do ensino da leitura, mas como o de partida.

Por fim, sugerimos que um possível diálogo da educação formal com a linguagem dos meios de comunicação pode somar ao processo de alfabetização, na medida em que torne os alunos leitores ativos e de fato inseridos no mundo da escrita.

2. HISTÓRIA DA LEITURA

A evolução da escrita tem relação direta com a história da leitura, sobre a qual vamos nos deter aqui. Diferentes autores sintetizam essa jornada que ainda mantém laços estreitos com a forma como as crianças são alfabetizadas nos dias de hoje. “Em nenhum outro campo, a história se repete tanto como no caso da evolução da leitura, visto que cada nova geração de leitores tem de passar pelos mesmos estágios de aprendizagem e de experiência do processo como seus predecessores” (PARKES, 2002, p.116). Uma sucessão de etapas que não precisaria mais se repetir.

A leitura nasceu impregnada das características da sociedade da época, baseada na cultura oral. Os textos eram lidos em voz alta, como se a escrita tivesse um caráter incompleto, a ser preenchido pelo som. O leitor exercia uma função passiva, tanto que a atividade fora exercida por séculos pelos escravos mais esclarecidos, tratados meramente como veículos da voz do autor do texto.

No século V, surgiram os primeiros registros de leitura silenciosa, quando as letras passaram a dizer-se por si mesmas. Os primeiros praticantes da leitura com a mente e o movimento dos olhos eram os profissionais que trabalhavam com a palavra, ofício que naturalmente facilitava a interiorização da voz leitora (SEVENBRO, 2002).

No entanto, essa modalidade de leitura só foi se disseminar mais de quatro séculos depois, entre o nono e o décimo, e avançou como um importante marcador de diferenciações sociais.

Na época moderna, a leitura silenciosa representa o estágio final de uma aprendizagem que começa com a leitura em voz alta e passa em seguida para a leitura sussurrada, de tal forma que a diferença entre as duas maneiras de ler – a oral ou a leitura visual – pode ser considerada como um índice do nível sociocultural de uma determinada sociedade (CAVALLO, 2002, p.83)

No mundo romano, a leitura era precedida pelo ensino da escrita. O domínio da escrita era restrito aos membros da igreja e aos nobres. O aprendizado se dava normalmente dentro de casa

com professores particulares ou em escolas públicas. Os alunos memorizavam a forma e o nome das letras, o traçado das sílabas, das palavras e por fim o das frases (CAVALLO, 2002).

A popularização da leitura durante o império romano levou ao desenvolvimento do codex, o códice, o livro-caderno, mais fácil de ser manuseado que os rolos. O códice foi uma invenção pagã que serviu muito bem ao cristianismo. “Os cristãos primitivos adotaram o códice porque descobriram que era muito prático para carregar, escondidos em suas vestes, textos que estavam proibidos pelas autoridades romanas” (MANGUEL, 1997, p. 65).

O novo suporte teve outros méritos:

O códice tornara-se pouco a pouco, mesmo com as necessárias nuances, o instrumento da passagem de uma leitura `extensiva` de muitos textos, difundidos entre um público variado e estratificado, como nos primeiros séculos do Império, a uma leitura `intensiva`, de poucos textos, sobretudo a Bíblia e o Direito (...) (CAVALLO, 2002, p. 96).

Nós séculos seguintes, houve um retrocesso no desenvolvimento cultural, com a redução do número de romanos alfabetizados. A leitura foi se tornando cada vez mais reduto dos dignitários da Igreja.

A necessidade de facilitar o acesso à leitura trouxe inovações gráficas nesse período. Foi reduzido o número de variantes de uma mesa letra, e introduzidos a grafia em letras minúsculas, o espaço entre as palavras e a pontuação. Apenas no século XII o espaço em branco, que indica onde começam e terminam as palavras, notabilizou-se como um sistema de registro de textos. Uma inovação a serviço da escrita, pois inexistente na oralidade. As mudanças fazem parte do escopo que Parkes (2002) chama de “gramática da legibilidade”. As alterações tinham efeitos práticos, uma vez que a pedagogia medieval baseava-se na leitura de textos. Do pensamento escolástico, surgido nesse período, nasceu o modelo escolástico de leitura, que requer certa organização, como detalha Hamesse.

O método de ensino herdado do século XII prevê três níveis: a explicação gramatical, palavra por palavra (*a littera*), o comentário literal ou a paráfrase destinada a compreender o sentido geral e as nuances da frase (*o sensus*) e, enfim, a explicação aprofundada e pessoal do professor a respeito da passagem comentada (*a sententia*) (2002, p. 133).

No século seguinte, surgiram as universidades e com elas a necessidade de sistematizar o conhecimento de forma a tornar os textos acessíveis ao maior número possível de estudantes. Disseminaram-se, então, as enciclopédias, os florilégios (espécie de resumos), as tabelas, os

estratos, os manuais. Assim, não mais se buscava o texto original. Os novos hábitos não fogem à crítica, sintetizada nas palavras de Hamesse:

A redução do pensamento original de um autor a uma série de citações mais ou menos bem escolhidas e sempre tomadas fora de seu contexto provocava a deformação de numerosas doutrinas e não permitia que se entrasse em contato com a riqueza presente em certas obras (2002, p. 135).

Reações ao modelo escolástico começaram a irromper entre os séculos XIV e XV, quando os livros voltaram a ficar acessíveis, uma vez que a peste negra dizimou um sem número de estudantes e professores. A oferta ainda cresceu nesse período por causa da invenção da imprensa. O desenvolvimento das cidades também contribuiu para a democratização do ensino e a diversificação do público leitor.

A leitura silenciosa, já sedimentada, alimentava o pensamento individual reflexivo e crítico. Em privado, estudantes e universitários trocavam em segredo pontos de vista discordantes. “Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, visto que permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal por completo” (SAENGER, 2002, p. 162). Foi o combustível para a Reforma protestante.

3. IMPACTOS NA ALFABETIZAÇÃO

A história da leitura mostra que ela sempre esteve submetida à oralidade. Mesmo com a distância de séculos, as crianças de hoje continuam a aprender a ler tendo a linguagem oral como referência. Autores de diferentes áreas contestam essa prática ao discutirem o papel da linguagem oral e da escrita.

Frank Smith baseia-se em pesquisas científicas para afirmar que as informações captadas pelos olhos são influenciadas pelo conhecimento que o cérebro já tem. O conhecimento prévio é determinante para o processo de leitura – é o que podemos chamar de informação não visual (2003). Para nos tornarmos competentes em leitura, temos uma necessidade mínima de informação visual, pois inferimos grande parte da informação escrita com base no nosso próprio acervo ou repertório. Por esse motivo, Smith defende que o ensino deveria se adaptar às circunstâncias nas quais o indivíduo aprende melhor (2003).

Os professores de leitura ajudam a evitar a sobrecarga na memória de seus alunos quando asseguram que os materiais a serem lidos pelas crianças fazem sentido para elas, e então estas não são forçadas – pelo material ou pela instrução – a engajarem-se em memorizações extensivas e inúteis (SMITH, 2003, p. 125).

Uma série de estudos prova que letras isoladas não fazem sentido para o leitor, por isso são mais difíceis de serem processadas. Convém explicar que identificamos as letras por meio de características distintivas: o olho capta as informações visuais e, com o auxílio do acervo acionado pelo cérebro, processamos as características que vão eliminando todas as alternativas, exceto uma, que define aquela letra (SMITH, 2003).

O mecanismo de identificação das palavras é o mesmo, com a vantagem de que as letras quando combinadas fazem sentido, assim, nem todas precisam ser identificadas. Quanto mais letras são conhecidas de uma palavra, menos informações são exigidas para a decifração. Smith (2003) acrescenta que apenas no caso de não reconhecer de imediato uma palavra, o leitor recorre à identificação prévia das letras.

Com base nessas premissas, o autor conclui que é o sentido que ajuda na identificação da palavra, e não o contrário. O conhecimento prévio dirime dúvidas e elimina possibilidades que não fariam sentido naquele contexto. “O significado que os leitores compreendem, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber” (SMITH, 2003, p. 186).

Por isso, é preciso dar aporte crítico às crianças, para que elas tenham questões para buscar no texto. Elas devem ser encorajadas a arriscar, a tentar com base no seu próprio acervo. “Infelizmente, o direito de as crianças ignorarem o que não podem compreender pode ser a primeira de suas liberdades a ser tomada, quando ingressam na escola” (SMITH, 2003, p. 195).

Autores, alinhados com as concepções de Smith, aprofundam outros aspectos do processo de leitura. Foucambert põe a questão sob uma perspectiva político-social, expressa no conceito de “leiturização”, por ele defendido. A leiturização propõe a leitura não como uma decodificação de um código, mas uma maneira de inserir a criança no mundo da escrita. Passa por uma leitura crítica do mundo - diferente do conceito de “letramento”, que nasce das dificuldades de as crianças entenderem o que leem.

Na visão dele, um dos principais equívocos relacionados à leitura é atribuir ao mau leitor a dificuldade de ler. “(...) a opinião corrente retrata frequentemente a não leitura como um vazio em relação ao prazer que se julga poder oferecer aos que lêem, sem se questionar sobre o determinismo social que está na origem de tal prática” (FOUCAMBERT, 1998, p. 42). Como se ler fosse algo estritamente prazeroso, quando, na verdade, desperta sentimentos tão ambíguos como

distintos do prazer. As crianças não gostam de ler, na verdade, porque não conseguem atribuir sentido ao que os olhos veem e o cérebro tenta processar.

O mesmo autor lembra ainda que a leitura se constrói em redes, cujos nós são as referências de outros leitores que atuam como mediadores dos textos. “Um tipo de leitura está sempre ligados a um conjunto de relações com outras práticas ou núcleos de prática do leitor” (NAFFRECHOUX apud FOUCAMBERT, 1988, p. 41).

O telefone, o rádio e a televisão são descritos por Foucambert como meios mais fiéis para uma comunicação rápida e interativa, se comparados à escrita. A escrita é posta como um meio de expressão: mas para quem e em que condições? “(...) a necessidade de se apoderar da escrita para se expressar é ainda menos premente do que para comunicar, principalmente quando o indivíduo já elaborou outros meios ainda não reconhecidos” (FOUCAMBERT, 1998, p. 44).

A escrita permite operações intelectuais específicas, com implicações diretas na forma de organizarmos o pensamento. Para Bourdieu (1987), o discurso escrito nasce do confronto entre quem escreve e o que se tem para dizer. Foucambert acrescenta que “A escrita não é o terreno do pensamento que se cria, mas do pensamento que experimenta a si mesmo em sua unidade (...) o oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço” (1998, p. 47).

Jack Goody define a escrita como “a domesticação do pensamento selvagem”, no subtítulo do livro “A Razão Gráfica”. Ele concebe-a como uma manobra do intelecto sobre a língua, uma vez que o texto permite manipulação, rasura, destaque e uma constante reformulação. Um contraponto às opiniões de que a racionalidade está atrelada à linguagem escrita vem de Marcuschi (2010). É preciso reconhecer, segundo ele, que a supremacia da razão se deve em princípio à oralidade. “Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI, 2010, p.36).

Vygotsky pontua que a linguagem escrita exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor. “A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem”, afirma em citação célebre, reproduzida também por Foucambert (1988, p.51). Fato inegável é que a escrita vai além de um mero sistema de transcrição do oral a serviço da comunicação e da expressão. Ela imprime um ponto de vista, é um instrumento de construção retórica, portador de determinada ideologia, com intenções de dominação e controle para os estudiosos mais críticos;

Bajard lembra que o surgimento da escrita transforma a própria prática da linguagem, pois ela permite dois percursos para o leitor, um horizontal e outro vertical, enquanto o oral permite apenas a hierarquia da sucessão da enunciação. “A capacidade do leitor de manter duas proposições sob o mesmo olhar, possibilita-lhe tratá-las simultaneamente e, a partir delas, deduzir

logicamente uma terceira. O silogismo, assim como a lógica e a filosofia, nasce da escrita”, (BAJARD, 1994, p.18).

Foucambert fala em um “status prévio e incondicional de leitor”, que implica maior ou menor facilidade para se apropriar dos mecanismos de leitura. No entanto, critica certa concepção corrente de que métodos de alfabetização mais tradicionais, que ensinam a leitura passo a passo e de maneira mecânica, estariam mais bem adaptados a crianças que não desenvolveram relação com a escrita no ambiente familiar; enquanto os métodos que partem da prática para a técnica seriam ideias para alunos já usuários ativos do sistema de escrita.

Para o autor, essa visão só reforça as desigualdades sociais:

(...) se a escolha de um método de leitura não serve exatamente para reproduzir os usos desiguais da escrita, desde o primeiro instante a escola deve questionar-se sobre a representação e o uso da escrita que ela apresenta e dá como modelo (1998, p.67).

Os modelos de alfabetização correntes reproduzem concepções dos séculos anteriores. A prática nos mostra que os métodos levam a uma alfabetização pouco ambiciosa. Já as crianças em condições sócio-culturais privilegiadas chegam à escola como leitoras, pois aprenderam a ler no núcleo familiar de forma tão natural quanto aprenderam a falar.

Houve tentativas de romper com os modelos tradicionais, como a proposta de Célestin Freinet (1967), baseada na pedagogia do trabalho. Na prática, traduz-se na produção de textos verdadeiros, escritos para destinatários reais.

Em resumo, há duas concepções distintas de métodos de alfabetização: o sintético, que parte do aprendizado do signo para a decodificação de sílabas, palavras, frases e assim sucessivamente. E o método analítico ou global, que parte dos grupamentos, como frases e palavras, para depois se ater às letras. Foucambert pontua que aos poucos o método global foi sendo distorcido. “É assim que se espalharam, sob o rótulo de ‘global’, métodos que partem de palavras inteiras para chegar, no entanto, o mais rápido possível, a uma decomposição” (1988, p.75).

Independentemente da abordagem, convém definir o que é a leitura afinal. Na visão de Foucambert, “(...) leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro (...), mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor” (1998, p.78).

Daí, podemos inferir que durante a leitura a identificação e a compreensão não são fenômenos sucessivos, mas simultâneos. A identificação não se trata de encontrar um correspondente oral para aquele sinal gráfico, mas de atribuir o significado diretamente partindo do contexto no qual o sinal está inserido: “a procura de índices visuais se insere de antemão numa antecipação do sentido” (FOUCAMBERT, 1988, p.99).

Enquanto lê, o leitor elimina todas as possibilidades de palavras conforme compreende o que está escrito - a compreensão orienta o olhar. Um acervo rico facilita esse processo, pois um texto dialoga com outros textos e com a visão de diferentes leitores sobre aquele mesmo texto, assim, cria-se uma rede, de significados inclusive.

O conceito de leiturização, de Foucambert, abre a criança para o universo da escrita, transformando o seu jeito de pensar, influenciado por uma nova razão, a razão gráfica. “Aprender a ler é, então, aprender a desenvolver e a operar um programa de leitura para cada novo contato com um texto” (1998. p.116). O autor defende um modelo que prefere chamar de interacionista para explicar o processo de leitura. É um contraponto aos modelos de leitura ascendente (quando o leitor vê os sinais gráficos, decodifica-os e depois extrai o sentido); descendente (quando o leitor vai para o texto com hipóteses que são testadas e confirmadas ou não ao longo da leitura) e ao modelo interativo (que trata de examinar as interações entre as duas estratégias).

Bajard também concebe a leitura como um processo complexo, mobilizado por diferentes mecanismos cerebrais, que não passam necessariamente pelo simples reconhecimento dos fonemas. “Se fosse esse o caso, os surdos-mudos corretamente reeducados só poderiam saber ler palavras que tivessem aprendido a articular” (HAGEGE apud BAJARD, 1994, p. 21).

Basear o ensino da leitura nas relações fonográficas é um procedimento que não leva em conta a existência de línguas não alfabéticas, como a língua usada pelos surdos. Na visão de Bajard, iniciar as crianças no universo da escrita partindo de suas relações com a linguagem oral é ignorar a função semântica e o *status* de linguagem da escrita.

Dado que a palavra gráfica se dá a ver separadamente, graças ao espaço branco - sem correspondência sonora - qualquer metodologia de aprendizagem da escrita deveria reconhecer que, em leitura, o tratamento da palavra é fundado sobre uma operação inicial ideográfica (BAJARD, 2009).

O autor defende a necessidade de uma abordagem pedagógica fundada em uma prática de linguagem.

As instituições educacionais das nações têm a responsabilidade de providenciar para todos – quer seu sistema gráfico vigente corresponda ou não a uma língua oral - a capacidade de tomar solitariamente conhecimento de um texto gráfico desconhecido (BAJARD, 2009).

Se para Bajard não se pode estabelecer uma relação de dependência entre as linguagens oral e escrita, para Marcuschi, as duas modalidades podem ser analisadas como complementares. “Minha posição é a de que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal” (2010, p. 32).

Fato é que as relações entre fala e escrita não são consensuais. Para Marcuschi, são dinâmicas e baseadas no que ele chama de um continuum: “(...) as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p.37). Um exemplo típico é o noticiário televisivo, que se trata de um texto escrito posteriormente vocalizado, o que, portanto dificulta a classificação precisa como um evento da oralidade ou da escrita.

Ainda que procedentes as contribuições de Marcuschi, acreditamos que para as crianças aprenderem a ler de fato, precisam aprender a ler atribuindo sentido. Para isso, a referência deve sim ser a própria escrita e o repertório que elas trazem, inclusive pela convivência com a linguagem dos meios de comunicação.

Acreditamos na necessidade de letrarmos nossas crianças, na definição trazida por Marcuschi: (o letramento) “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, (...) até uma apropriação profunda”. E prossegue: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (2010, p.25).

Para ele, não existem “sociedades letradas”, mas “grupos letrados”, formados pelas elites que detêm o poder social. Descrição que infelizmente retrata com precisão o cenário brasileiro.

4. DIÁLOGO COM AS MÍDIAS

Alfabetizar letrando ainda é o maior desafio para os educadores deste século. Mobilizar os aspectos técnicos em favor de algo maior, que é inserir a criança no mundo da escrita. Ratificamos o posicionamento dos autores aqui apresentados de que a criança precisa atribuir

sentido ao que lê. Para isso, é fundamental ter contato com textos reais. Uma das possibilidades é a apropriação do conteúdo veiculado pelos meios de comunicação. O contato com as mídias, desde o nascimento, é uma das principais fontes de abastecimento do acervo da criança. Sabemos que o sentido de um texto nasce da interação do autor com o leitor, das expectativas deste em relação ao que aquele entrega. Quando se debruçam sobre um texto, os olhos vão em busca de respostas a inquietações pessoais.

Foucambert (1988) pontua que toda a leitura é direcionada por uma expectativa, inclusive a “passada de olho” aleatória sobre um jornal. Nesse caso, por exemplo, a leitura é movida pela busca da atualidade ou até por uma identificação com a linha editorial do jornal.

Isso quer dizer que o olhar que ele coloca sobre a informação é provido de todo um aparato teórico e documental que vai adiante da notícia do dia na tentativa de associá-la a esquemas e representações, com o risco ou a esperança, em troca de uma pequena mudança (FOUCAMBERT, 1998, p.106).

Este mesmo pesquisador lembra ainda que mesmo a criança menos favorecida de uma turma em idade de alfabetização, desde muito pequena, acompanha desenhos na televisão, nos canais do *youtube*, com roteiros complexos, e também vê e ouve histórias fictícias e verdadeiras, contadas em livros, jornais e filmes (FOUCAMBERT, 1998). Em outras palavras, significa dizer que os pequenos já estão acostumados às narrativas da vida real ou da ficção que lhes são apresentadas cotidianamente, muito antes de chegarem ao momento formal onde devem ser inseridos no mundo da escrita. Falamos aqui não só da necessidade de se trabalhar com os textos veiculados pelos meios de comunicação, já da intimidade das crianças. Elas também têm condições de se apropriar das tecnologias utilizadas por esses meios e de produzir seus próprios textos.

Esse trabalho com produção de conteúdo para as mídias, pelos próprios alunos, tem a ver com a visão de Foucambert sobre transposição de conhecimento especializado.

(...) se se considera o aprendizado não como resultado de um processo de transmissão de conhecimentos externos, mas como uma invenção de conhecimentos ligados à resolução de situações novas, o que deveria ser objeto de transposição não é o conhecimento especializado, mas as condições de produção desse conhecimento especializado (1988, p. 94).

As crianças são capazes de se apropriar das tecnologias para buscarem respostas para seus próprios questionamentos. Ao mesmo tempo em que podem dar publicidade a esse percurso

de aprendizagem por meio da produção de um vídeo, de um texto publicado em um *blog*, por que não? O aprendizado da leitura dar-se-ia, então, de maneira natural e estimulante, como um meio, e não como o ponto de chegada.

Destacamos ainda que as mídias estão liberando o cérebro para pensar e refletir, pois têm o poder de arquivamento praticamente infinito, o que nos desobriga a memorizar tudo. Em diferentes suportes, o texto midiático atende a características caras ao processo de aprendizagem da leitura. O texto impresso, por exemplo, explora a dimensão icônica da linguagem. Os textos audiovisuais deslocam as fronteiras entre a linguagem oral e escrita, como bem nos lembra Bajard (1994).

O pedagogo Freinet (1967) despertou para essa possibilidade desde o século passado, com importantes contribuições.

A intuição que levou Célestin Freinet a introduzir a imprensa na sala de aula tendo por fim enraizar a aprendizagem em uma prática da comunicação acarretou também o manuseio das unidades necessárias à composição do texto a ser impresso (BAJARD, 2009).

Essas unidades hoje são selecionadas pelas crianças quando vão teclar em celulares, computadores e tablets. Dão nova dimensão às letras, que agora passam a ser conhecidas em suas variações, com acentos, cedilha, caixa baixa, caixa alta; o que o usuário desejar a partir de um simples toque na tela.

Estamos falando da dimensão de carácter assumida pelas letras, que nada tem a ver com sua dimensão fônica. “Muitas das suas ferramentas - teclado, corretor ortográfico, cópia, colagem, previsão de texto, scanner etc. - operam a partir da configuração gráfica, sem desvio pela dimensão sonora” (BAJARD, 2009).

A escrita impressa nos e pelos meios de comunicação se insere no contexto da razão gráfica, de Jack Goody, sobre o qual já falamos. Explorá-la na escola é um exercício que só pode ajudar no processo de alfabetizar letrando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas que formam os novos leitores vêm sendo repetidas ao longo de séculos. Ainda hoje nossas crianças são alfabetizadas como se vivêssemos na Grécia Antiga: como se o sentido

do texto precisasse ser extraído a fórceps, depois de um exaustivo processo de decifração das palavras.

A responsabilidade pelo avanço dos alunos na escola sem serem capazes de compreender o que leem é daqueles que os educam, dos que formam esses educadores, dos governos que mantêm o sistema educacional em condições precárias e, em última instância, de todos nós, que somos coniventes com a negligência em relação a nossas crianças.

Manguel nos lembra que há um determinismo, ainda que não seja intencional, entre a educação que se oferece e o cidadão que se busca formar:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder – como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGUEL, 1977, p.85).

As concepções do que é a leitura e do que esperamos de um leitor competente precisam ser revistas. Reafirmamos que elas devem passar pela busca de um leitor como um atribuidor de sentidos. Os caminhos existem, porém urge que sejam abertos para os responsáveis diretos e indiretos pelas próximas gerações de leitores.

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Manifesto dos usuários da escrita**. 2009. Disponível em: <http://corporealizante.blogspot.com.br/2009/02/manifesto-dos-usuarios-da-escrita.html>. Acesso em: 13 out. 2013.

CAVALLO, G. Entre volumen e códex: a leitura no mundo romano. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar textos: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. Jesper Svenbro. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES?

Uillians Eduardo Santos – Unesp – ues0709@hotmail.com

Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo – Unesp – gdatilo@marilia.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é um ato inerente ao ser humano, universal, independente de classe social, cor, etnia, sempre nos perguntamos, refletimos, se estamos agindo de forma correta ou não, em função do que esperamos conseguir em nossas vidas. Ela nos é tão útil ao ponto de que nossas ações futuras são planejadas de acordo com o resultado do que avaliamos no presente.

Em nossas escolas não seria diferente, a partir da avaliação conseguimos acompanhar as dificuldades e facilidades de nossos alunos. Segundo Hoffmann (2012) avaliar é acompanhar a construção do conhecimento de nossos alunos, cuidando através da intervenção do professor para que o aluno consiga aprender e se desenvolver.

Para Russell (2014), a avaliação em sala de aula, o processo de coleta, síntese e interpretação de informações, são os elementos que nos ajudam na tomada de decisões em sala de aula. Segundo o autor ao longo de um dia de aula, os professores coletam e utilizam informações de maneira contínua para tomar decisões sobre a administração e a instrução em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e o planejamento.

É notório que a avaliação na educação infantil não visa dar notas às crianças, mas segundo Silva (2012) tem como objetivo observar a criança, compreender sua dinâmica, poder interferir no momento certo em que aparecem suas dificuldades. Para a autora, a avaliação nesta fase deve ser contínua e dinâmica e o professor (a) deve intervir sempre, (re) planejando a ação educativa, tentando (re) significá-la de forma apropriada de acordo com as dificuldades de cada criança e do grupo como um todo. Neste sentido a autora afirma a necessidade da avaliação “na educação infantil ser mediadora do desenvolvimento da criança” (SILVA, p.4, 2012).

Frente ao exposto, discutiremos inicialmente algumas questões acerca da educação infantil, compreendendo sua concepção e pressupostos nessa etapa de ensino da educação básica. Na sequência, discutimos e analisamos a avaliação da aprendizagem na educação infantil, compreendendo sua função para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Por fim,

apresentamos alguns instrumentos de coleta que são úteis aos professores para o desenvolvimento da avaliação na educação infantil.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica utilizamos artigos científicos e livros de autores que trabalhem com a temática avaliação, especialmente, avaliação da aprendizagem. Quanto à pesquisa documental, analisamos alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de identificar e analisar a concepção de educação infantil e avaliação da aprendizagem para essa etapa de ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Discussões iniciais em educação infantil

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica e compreende o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, dividida em modalidades: creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos e privados que cuidam e educam de crianças em jornada integral, na maioria dos casos das creches, ou parcial, no caso das pré-escolas, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetido a controle social.

Pela Lei nº 9.394/96, sabe-se que a Educação Infantil, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na atualidade a Educação Infantil tem por finalidade cumprir o seguinte tripé: cuidar, brincar e educar (Proinfância), realizando no seu interior um trabalho que possua caráter educativo, visando garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças atendidas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as

políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, conforme o Art. 2º desta resolução.

Frente ao exposto, em seu art. 6º as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios: éticos, políticos e estéticos, cumprindo assim plenamente sua função sociopolítica e pedagógica descrita no art. 7º:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

Um ponto relevante dessa Resolução é a diversidade ao acesso da Educação Infantil, uma vez que a mesma proporciona a garantia da autonomia dos povos indígenas, das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos das florestas, na forma de provimento a tal etapa de ensino, reconhecendo assim as particularidades e individualidades de cada cultura, região, comunidade, sem prejuízo do processo de ensino e de aprendizagem.

Fica evidente nessa resolução a preocupação nacional para com a Educação Infantil, determinando assim seus princípios norteadores, suas práticas pedagógicas a serem adotadas em todas as instituições de ensino infantil no país, mas conservando e evidenciando as particularidades e individualidades de cada uma delas.

Entretanto, para que tal resolução seja efetivamente cumprida é necessário um professor “super-herói”, pois para que ele cumpra tais princípios e práticas pedagógicas propostas, o mesmo deverá ter tido uma boa formação, possuir uma visão ampla de mundo, que a nosso ver só poderá ser conquistada mediante uma formação condizente e coerente com essa realidade, algo não evidenciado em nossa atualidade. O que observamos é a formação de professores cada vez mais precarizada, exemplificado, pela grande expansão dos cursos de pedagogia à distância.

Não podemos deixar de mencionar que houve alguns avanços para com a Educação Infantil, entretanto essa etapa de ensino encontra alguns problemas que devemos resolver o

quanto antes, uma vez que, sendo essa a primeira etapa da educação básica, se torna imprescindível. Os principais problemas que podemos elencar são: a falta de unidades e oferta de vagas para atender a demanda necessária, professores bem formados, espaços físicos adequados para o desenvolvimento da criança.

Enfim, é imprescindível e urgente a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a formação do professor, em especial, para o que atuará com a Educação Infantil. Assim, observamos que para atuar com a essa etapa de ensino é preciso que o profissional esteja apto a lidar com várias temáticas. Logo, a avaliação passa por essa necessidade. E é esse tema que discutiremos nas próximas linhas: a avaliação da aprendizagem na educação infantil.

3.2 Avaliação da aprendizagem na educação infantil: discussões e análises

Como temos observado, a avaliação perpassa todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o mais alto grau de ensino. Diante disso, discutimos a avaliação na educação infantil, a etapa base da nossa educação.

Para Hoffmann (2012) a avaliação na Educação Infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

De acordo com Silva e Urt (2014, p. 60), “avaliar não se reduz a emitir juízo de valor, mas sim realizar um acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da vida institucional da criança, com o propósito de aprimorar a prática docente”.

Assim, deve ser a avaliação, não só na educação infantil, mas consideramos que em todas as etapas da educação básica e ensino superior. Uma avaliação que sirva ao processo e não meramente a um resultado final e que essa avaliação sirva também para o professor avaliar o seu trabalho e tomar decisões a partir dela, para o aprimoramento de sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Consideramos ainda que para o professor desenvolver uma avaliação coerente e condizente na educação infantil, ele deverá pensar em vários aspectos: desenvolvimento, concepção de infância, de criança. Terá que utilizar materiais diversificados, assim como propor atividades diferenciadas e ricas para explorar cada aspecto das crianças. Afinal

avaliar o desenvolvimento de uma criança é uma ação complexa e exige da escola um olhar de extrema atenção, um conhecimento sobre o aprender e o desenvolver do aluno, para que assim, através de metodologias de avaliação ou de

instrumentos variados seja possível aferir de maneira mais sistematizada, contemplando o indivíduo e seus avanços (SILVA; URT, 2014, p. 63).

Dialogando com Hoffmann (2012), observamos que é preciso que o professor aprenda a olhar, a observar, de forma que possa desenvolver técnicas de observação, apreendendo não só o que está visível, mas o 'ver além', um olhar sensível voltado a todos os momentos do cotidiano escolar.

Outros autores concordam com Hoffman, no sentido de que

observação e o registro da dinâmica da aprendizagem na Educação Infantil facilitam a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e influenciam no planejamento e eficácia da ação do professor (SILVA, p.1, 2012)

De acordo com Micarello (2010), as referências para realizar processos de avaliação devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos aos quais ela deve corresponder. Temos que respeitar as individualidades, particularidades e especificidades de cada criança, o ritmo de desenvolvimento de cada uma, levando em consideração que "a avaliação na educação infantil é marcada por diversos âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diferentes linguagens" (FARIA; BESSELER, 2014, p. 161).

Carneiro (2010) nos alerta que,

a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Consideramos que pensar no processo de ensino, é pensar numa ação mediadora. E assim, também deverá ser a avaliação da aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando, o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas.

Diante disso, o professor deverá avaliar cada aluno na sua individualidade, avaliar o progresso e desenvolvimento de cada aluno individualmente. Mesmo quando da avaliação de uma

atividade em grupo, a avaliação deverá ser realizada com olhar individualizado para cada criança. O professor deverá atuar como um mediador.

Segundo Hoffmann (2012) a ideia de avaliação mediadora, coloca a participação do professor como fundamental, pois é ele o observador, capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica.

Diante disso, concordamos com Silva e Urt (2014) de que

o trabalho na Educação Infantil se faz a partir de vários olhares (professores e crianças), o conhecimento é construído de maneira mediada, fundamentado por meio do diálogo, da reflexão, do planejamento e da avaliação, em que o professor, como responsável direto, visa desenvolver seu trabalho de forma correta (SILVA; URT, 2014, p. 75).

As autoras salientam também que

a abordagem da avaliação na Educação Infantil envolve o pensar em ações que valorizem todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, do professor, da instituição. Não existe uma forma de avaliar, requer sim um olhar reflexivo e mediador à prática. (SILVA; URT, 2014, p. 76).

Diante disso, destacamos que a avaliação na educação infantil é de extrema importância, tendo em vista ser essa etapa base para todo o processo de desenvolvimento da criança para as próximas etapas da educação.

Ressaltamos que a avaliação deve servir tanto a escola, como a todos os atores escolares, devendo ser utilizada como norte para analisar os processos e as práticas em vigência, ou seja,

a avaliação deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor, orientado pela equipe gestora da instituição, e contemplar aspectos que lhe permitam conhecer profundamente seus alunos e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil (FARIA; BESSELER, 2014, p. 164).

Consideramos também que a avaliação só terá sentido e significado se ela for utilizada como instrumento de auxílio para o professor, para a escola, pensando sempre no desenvolvimento de cada criança e jovem.

Enfim, a avaliação será útil e necessária para (re) pensarmos em verdadeiros e efetivos processos de ensino e de aprendizagem, e revertermos a atual situação que temos tido em nossas unidades escolares acerca de avaliação da aprendizagem.

3.3 Os instrumentos de coleta para a avaliação na educação infantil

Para realizarmos uma boa avaliação na Educação Infantil torna-se necessário termos vários instrumentos para compô-la, os quais nos darão base para a elaboração dos pareceres sobre o trabalho realizado, onde será necessário focar as dificuldades, avanços, progressos apresentados por cada criança. Alguns autores como Hoffmann (2012), Silva (2012) concordam que devemos saber sobre a realidade do aluno, assim, onde e como ele vive, respeitar sua individualidade e neste sentido realizar as intervenções no sentido ser um “transformador na aprendizagem dos alunos” (SILVA,p.5, 2012).

Alguns pesquisadores como Gandum Marchão, Presumido Fitas (2014), Silva (2012), acreditam ser de extrema importância pensar nos instrumentos utilizados para relatar a avaliação na educação infantil.

Silva (2012) cita os registros diários das observações realizadas, pensando em informações básicas para a melhora do planejamento, cita os relatórios individuais que segundo ela mostram os avanços, expectativas, mudanças e as descobertas, a partir de onde o educador pode fazer uma reflexão e análise sobre em que situação a criança pode melhorar sua aprendizagem.

Já o portfólio é citado por Gandum Marchão, Presumido Fitas (2014), pesquisadoras de Portugal, e também Silva (2012), pesquisadora brasileira, como um ótimo instrumento de avaliação. Gandum Marchão e Presumido Fitas (2014), definem o portfólio como

uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planejada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado. Deste modo, afigura-se como um instrumento de trabalho e de avaliação em desenvolvimento constante e sempre em construção, que merece uma atenção particular dos/das educadores/as de infância e que encerra dois objetivos principais: incluir a criança no processo de aprendizagem e integrar a avaliação no processo de aprendizagem (GANDUM MARCHÃO, PRESUMIDO FITAS, p. 31, 2014).

Frente ao exposto, observamos a importância de se fazer uma avaliação rica em instrumentos avaliativos variados. Observamos que não é somente a observação um dos

instrumentos que o professor terá a seu favor e disposição para o desenvolvimento da avaliação na educação infantil. Há várias possibilidades de instrumentos, dos quais podemos elencar: os registros, os relatórios, por meio das figuras e desenhos elaborados pelas crianças, por meio de fotografias produzidas pelos alunos, em exploração de objetos, por meio de confecção e elaboração de portfólios, sejam individuais ou coletivos, entre tantas outras possibilidades e instrumentos de coleta de dados que podem ser avaliados para conhecermos cada criança e acompanhar seus avanços e retrocessos, ou seja, seu desenvolvimento diário, assim como, e principalmente para que o professor possa (re) pensar sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES

A partir dos estudos realizados, foi possível concluir a vital importância da avaliação da aprendizagem na educação infantil, tanto para o aluno, como para o (a) professor (a), para a família, para a escola. Evidenciou-se que a avaliação jamais deverá se resumir a uma nota ou conceito, ou servir apenas para classificação, mas que deve sim ser utilizada como diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem, e para a tomada de decisão a partir da análise do contexto que o aluno se encontra.

Enfatizamos a unanimidade dos autores pesquisados, no sentido de que avaliação deve ser contínua e de caráter formativo, que deve partir do professor, mas orientado por sua equipe coordenadora da escola a que pertence e contemplar aspectos que lhe permitam conhecer seus alunos e a si mesmo, desse modo auxiliando-o para a revisão de suas práticas pedagógicas e, enfim para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Infantil. Conseguiremos esta melhor qualidade na avaliação, a partir de um bom planejamento, uma prática mediadora, uma relação dialógica e uma visão reflexiva no dia a dia de nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 maio. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **DOU**. 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

FARIA, A. P; BESSELER, L. H. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169, set./dez. 2014.

GANDUM MARCHÃO, A. D. E. J, PRESUMIDO FITAS, A.C. A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. **Rev. Iberoamericana de educación**. n. 64, p. 27-41, 2014.

HOFFMANN, JUSSARA. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. **Portal MEC**: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em 12 mar. 2015.

RUSSEL, M.K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Rev. Thema**, v.9, n.2, p.1- 14, 2012.

SILVA, J. P; URT, S. C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR: INSTRUMENTO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA DO LUGAR

Fander de Oliveira Silva – Universidade Federal de Uberlândia – fanderoliveira@hotmail.com

Antonio Carlos Freire Sampaio – Universidade Federal de Uberlândia –

acfsampa@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O Mapa tem sido um importante instrumento de percepção e análise não só da ciência geográfica mais de tantas outras, pois muito além de sua ilustração o significado dos símbolos, das cores, das distorções e projeções, da escala nos permite perceber e alcançar os objetivos deste instrumento sob as diversas perspectivas geográficas. Trabalhar com mapas é requisito básico e indispensável no processo de ensino-aprendizagem da Geografia do lugar, principalmente quando nos referimos aos anos iniciais do ensino fundamental, pois é neste momento que a criança tem o seu primeiro contato com mapas e nada mais interessante e viável que o espaço lhes apresentado seja o seu lugar de moradia: sua cidade, seu município.

O presente trabalho é fruto de uma preocupação com o estudo do lugar, das pequenas cidades e municípios, pois é evidente que os livros adotados nas salas de aulas na maioria das vezes não consideram o cotidiano e o lugar como poderiam ser explorados, isto é a localização, a história, agricultura e pecuária, as relações comerciais, os meios de transporte, o espaço urbano e rural, dentre outros aspectos que poderiam ser envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da criança.

É importante ressaltar que a maioria dos municípios brasileiros sofre carência de material didático para estudar o espaço vivido, assim o estudo do lugar acaba sendo secundarista seja pela dificuldade inerente ao seu ensino ou mesmo pelo difícil acesso a estes materiais, passando os professores e alunos a procurarem por outros recursos que não seja tão transversal e multidisciplinar quanto o atlas geográfico escolar municipal. Salienta-se que isso se soma também a condições adversas de trabalho docente e formação profissional.

O projeto “Atlas Geográfico Escolar Municipal de Lagoa Formosa-MG” foi desenvolvido por meio do “Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica” (PIVIC), vinculado a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O objetivo deste trabalho é da busca de ampliar o conhecimento sobre Atlas Municipal e divulgar os procedimentos metodológicos e técnicas da confecção deste para aprimorar, instigar e orientar as habilidades do professor, tendo se assim o desenvolvimento da cartografia e qualidade do ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, o Atlas Geográfico Escolar Municipal de Lagoa Formosa-MG é um material didático que articula os conhecimentos sobre a Geografia do Município e os conhecimentos curriculares propostos pelos documentos oficiais PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997) e Proposta Curricular Educação Básica (MINAS GERAIS, 2005). Composto por mapas, imagens, gráficos, tabelas e conteúdos escritos que se referem à localização, a história, agricultura e pecuária, as relações comerciais, os meios de transporte, o espaço urbano e rural, dentre outros aspectos geográficos. Além disso, ainda possui uma seção que tem por objetivo auxiliar o professor com técnicas de aplicação, pesquisa e campo, como também uma lista de ilustrações.

Em conformidade com as diretrizes expostas, o atlas vem abrir as primeiras noções sobre mapas, onde os elementos básicos de cartografia escolar são apresentados às crianças. Diante disso, é importante que o ensino de Geografia seja conduzido por meio do acesso aos alunos ao conhecimento produzido e a partir de sua realidade para que possam entender e contextualizar os fenômenos do mundo globalizado e compreender o lugar como fruto da reprodução destes processos em determinados espaços e tempos.

É indispensável que conheçamos alguns conceitos sobre Atlas para legitimar o entendimento da sua importância na educação e como é de fato a sua estrutura. Partindo a essa proposta, identificamos primeiramente a origem da palavra “Atlas” que segundo Melo (2006) significa:

O termo Atlas tem origem na Mitologia Grega. Conta a lenda que Atlas era considerado o rei de Atlântida. Filho de Jápeto e de Clímene, irmão de Prometeu, Epimeteu e Menécio. Pertencia à geração divina dos seres desproporcionados, violentos e monstruosos. Atlas, com outros titãs, forças do caos e da desordem, pretenderam alcançar o poder supremo, pelo que atacaram o Olimpo e combateram ferozmente Zeus e aliados: as energias do espírito, da ordem, do Cosmos. Zeus, triunfante, castigou os inimigos, lançando-os no Tártaro, a região mais funda do Hades, para que lá nunca fugissem. Para Atlas, porém, escolheu uma pena especial: Pô-lo a sustentar, nos ombros e para sempre, a abóbada celeste. Seu nome passou a significar "sofredor" ou "portador".



FIGURA 1 - Atlas, titã grego.

O termo Atlas chega até a nós, associado àquele que segura ou porta algo ou alguma coisa, sendo nos dias atuais o significado de coleção, seja de mapas ou de outros tipos de ícones gráficos, respeitando em geral a apresentação de figuras, desenhos ou fotografias.

Alguns autores o definem de forma simples como uma coleção de ilustrações, mapas, gráficos de uma determinada espacialidade. No entanto, há outros autores que apresentam outras conceituações como Martinelli (1844) e também o IBGE (2010), como podemos ver a seguir:

Já para Martinelli (1984), Atlas é quando:

[...] reúnem de maneira cômoda, num único conjunto ou volume, uma série de mapas, convenientemente organizados e ordenados, com o fim de colocar à disposição do usuário informações atinentes aos aspectos de dimensão temporo-espacial dos fenômenos, cuja especificidade e profundidade variam de acordo com os propósitos conferidos a cada tipo de Atlas. (1984, p.11)

O IBGE (2010) o define como:

[...] é um conjunto de mapas ou cartas geográficas. Porém, o termo também se aplica a um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente organizados e servindo de referência para a construção de informações de acordo com a necessidade do usuário.

Sobre Atlas, o especialista Aguiar (1996) em sua tese afirma que existem três tipos do livro no Brasil, sendo eles: o histórico, o histórico-geográfico e o geográfico, sendo o último o que nos interessa neste momento.

Indo ao encontro das questões do ensino da cartografia na escola, destaca-se então a preocupação sobre Atlas Geográficos Escolares Municipais, onde vários são os pesquisadores que disseminam e incentivam a produção destes com a ideia de valorizar o lugar que cada criança vivia, desta forma utilizando-se de uma metodologia específica a cada município trabalhado, tornando o processo de ensino-aprendizagem próximos a realidade do aluno.

Uma das pesquisadoras que se preocupa com a temática e tem desenvolvido este trabalho em diversos municípios do país é Le Sann (1977) que toma como método a construção e formação do Atlas pelos próprios alunos, onde sua preocupação é em deixar um Atlas semi-acabado com o objetivo de levar o aluno a construir para entender, conforme salienta:

[...] um material interativo, inacabado, que possibilita e incentiva a pesquisa pessoal [...]. Um Atlas incompleto, com orientações para construir tabelas a partir de um texto; diagramas e mapas a partir de tabelas; textos analíticos e sintéticos a partir da apreensão e do entendimento das mensagens transcritas através dos documentos gráficos elaborados pelo aluno, a partir de orientações para construir, elaborar, e estruturar seu conhecimento (LESANN, 1997a, p. 33).

O trabalho idealizado e realizado por Le Sann é o mais próximo do que a Alfabetização Cartográfica sugere, pois ao mesmo tempo em que o aluno constrói o material ela se torna instrumento do seu conhecimento e compreende as relações sócio-espaciais a partir do seu lugar, da sua cidade e município. No entanto, segundo a pesquisadora é imprescindível que se tenha o envolvimento do professor nesta construção e que a ineficiência ou supressão do tema na sua formação profissional deve ser um aspecto considerado e desenvolvido mutuamente com as dificuldades dos alunos.

2. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada na confecção do Atlas Geográfico Escolar de Lagoa Formosa-MG, foi essencialmente com base na proposta de Le Sann (1997), sendo que também outros autores como Almeida (2003) e Felbequer (2003) fora referências no desenvolvimento do projeto.

A elaboração dos conteúdos abordados no Atlas se deu através do acesso e leitura de todos os materiais pertinentes ao município de Lagoa Formosa-MG, como também a partir das visitas técnicas realizadas a cidade, onde houve discussões entre a equipe de elaboração e os

professores da rede pública, secretária de educação e outros representantes sociais envolvidos da cidade. A partir destes dados elaboraram-se os mapas, textos, gráficos e demais recursos que compõe o Atlas.

Para a confecção dos mapas, utilizou-se o SIG - Sistema de Informações Geográficas - ArcGis 10.2. Para compilação dos dados físicos, utilizaram-se dados do IBGE, SRTM – Nasa, Google Earth (2013), dentre outros adquiridos junto a Prefeitura Municipal, nas suas diversas secretarias.

Para a confecção do Atlas Geográfico Escolar de Lagoa Formosa-MG foi criado um cronograma de atividades conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1 - Cronograma de Atividades.

DATA	ATIVIDADES
Mês 1	Visita ao município percorrendo toda a zona urbana e o seu entorno (zona rural); Apresentação do projeto à equipe sugerida pela Secretaria de Educação.
Mês 2	Pesquisa, levantamento e leitura de dados sobre o tema Atlas Geográfico Escolar Municipal e o município de Lagoa Formosa-MG.
Mês 3	Reunião em Lagoa Formosa-MG junto à Equipe de Apoio (Professores de Geografia da rede pública, representantes sociais, Presidente da Câmara Municipal e Secretária de Educação) para sugestões e ideias na construção do Atlas do município. Coleta de dados <i>in loco</i> e informações substanciais para a confecção dos mapas e demais recursos utilizados.
Mês 4	Estudo de operação em software (ArcGIS 10.2), entre outros, para edição de dados gráficos.
Mês 5, 6, 7, 8 e 9	Elaboração do Atlas
Mês 10	Reunião em Lagoa Formosa-MG junto à Equipe de Apoio para

	críticas e sugestões dos itens componentes do Atlas do município.
Mês 11	Revisão, correção e ajustes finais no Atlas Municipal de Lagoa Formosa-MG.
Mês 12	.Apresentação do projeto concluído à Equipe de Apoio. .Iniciação dos tramites políticos, legais para editoração, publicação e lançamento oficial do Atlas Municipal de Lagoa Formosa-MG.

Fonte: Os autores, 2015.

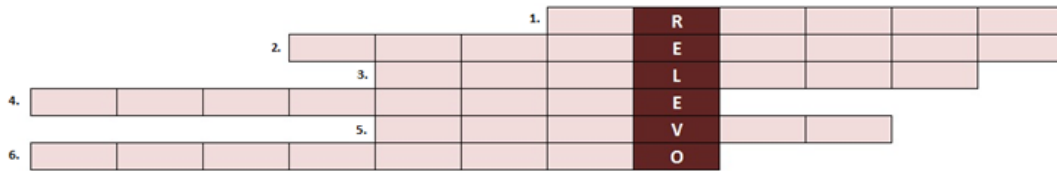
3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Atlas foi elaborado no sentido de propor a interação do aluno com o professor junto ao livro, considerando os dois sujeitos como investigadores da Geografia do Lugar, no qual se teve um cuidado especial na adequação da linguagem ao seu público-alvo que seria o Ensino Fundamental do município.

Organizado em 19 capítulos, a obra se apresenta com: Introdução; Identificação do Aluno; História e Formação do Município; Hino; Brasão e Bandeira do Município; A Localização; Minha Cidade, Meu Bairro; Características Demográficas; Clima e Tempo; Hidrografia; Relevo e Altitude; Vegetação; Agricultura e Pecuária; Indústria; Comércio Varejista, Atacadista e Serviços; Transporte Lazer; Cultura e Turismo; Saúde; Educação; Técnicas de Trabalho, Pesquisa e Campo para o Professor.

Os conteúdos apresentados em capítulos foram previamente planejados e construídos com base na equidade da linguagem do seu público-alvo que é o Ensino Fundamental, embora alguns deles surgiram no decorrer do projeto, durante os depoimentos e relatos nas reuniões com a equipe de apoio. Cada um dos capítulos dedicados ao aluno tem-se no final, exercícios de reforço como, por exemplo: perguntas discursivas, diagramas, cruzadinhas, desenhos, croquis, v ou f, entre outros conforme a seguir.

22. Faça a cruzadinha abaixo de acordo com as informações abaixo.



1. Na Depressão é o principal fenômeno responsável pela sua formação.
2. É originário de forças internas e é um dos elementos que modelam o relevo.
3. É o nome do pico mais alto do Brasil.
4. É a medida a partir do nível do mar, que caracteriza os relevos.
5. É originário de forças externas e é um dos elementos que modelam o relevo.
6. É o tipo de relevo no qual o município de Lagoa Formosa-MG se insere.

23. Cite dois morros ou mais que são conhecidos no seu município, seja por você ou pela sua família ou amigos.

24. Pesquise quais os três maiores picos no Brasil e proponha uma discussão com os seus colegas sobre sua altitude e localização.

FIGURA 2 - Exercício sobre o capítulo Relevo e Altitude.

As informações foram retiradas de cartas, fotografias, fotos aéreas, documentos, textos acadêmicos, sites eletrônicos, obras literárias, transcrições de entrevistas e depoimentos, sendo todas as informações baseadas em dados oficiais da Prefeitura Municipal, o que possibilitou fazer um acoplamento de assuntos e temas abordados.

Conforme as fotografias a seguir pode-se verificar algumas das etapas e resultados de construção do trabalho:



FIGURA 3 -Reunião com Equipe de Apoio da Secr. de Educação – Prefeitura Municipal de L.F./MG



FIGURA 4 - Visita *in loco* à Festa da Congada de L.F/MG.

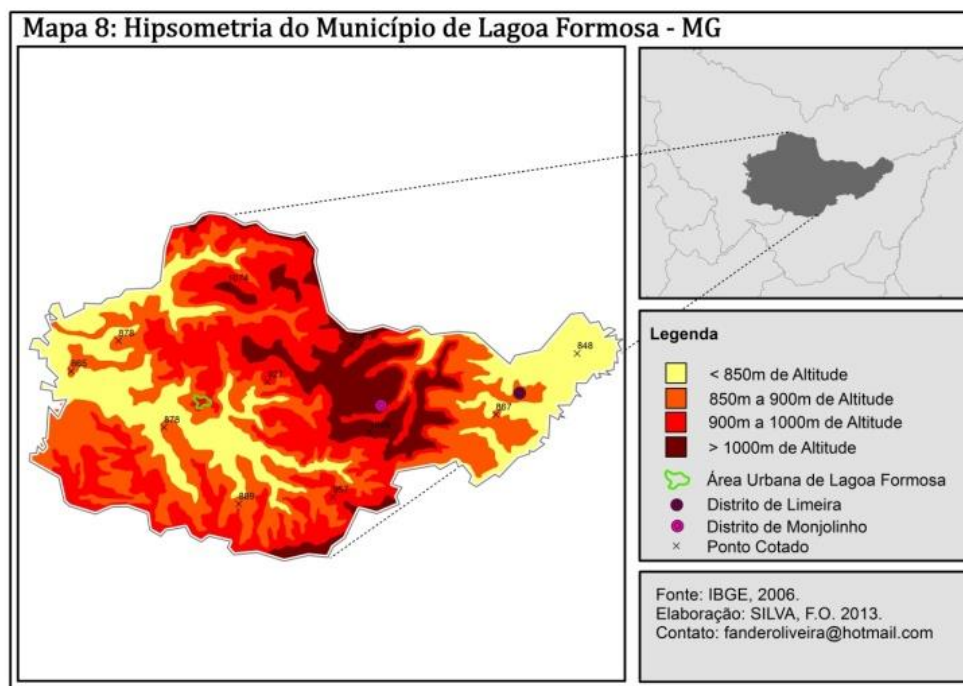


FIGURA 5 - Resultado do trabalho digital na elaboração do Atlas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atlas Geográfico Escolar Municipal é significativo para toda sociedade lagoense e especialmente para os alunos do ensino fundamental do município. Entende-se que trabalhar com o material em escala local vem a contribuir com a o processo de ensino-aprendizagem não só da Geografia, mais de várias outras ciências. E as palavras da equipe de apoio da Secretaria de Educação, com certeza serviram de alicerce no entusiasmo e dedicação na construção deste, conforme salienta:

Vocês não tem ideia do quanto este material é importante para o nosso Município, as vezes temos tanta dificuldade em encontrar alguma coisa da cidade e não conseguimos, mas agora com este Atlas com certeza nossas aulas vão ser muito mais produtivas. Dária Cristina (Professora da rede pública).

Agradeço a iniciativa de vocês e fico orgulhosa deste trabalho ter sido elaborado por uma das crianças que eu eduquei alguns anos atrás, com certeza é um trabalho rico que vai servir como referência pessoal profissional e também bibliográfica para nossa cidade. Ivani Aparecida (Professora da rede pública).

Com todo trabalho, este foi difícil para se considerar finalizado, pois foi resultado de esforços coletivos construídos em circunstâncias marcadas por um cotidiano ligeiro pelas diversas atividades que tanto a equipe de apoio quanto a de elaboração desenvolviam concomitante ao período da confecção deste.

A partir da sua publicação e disponibilização gratuita nas escolas municipais de Lagoa Formosa-MG, espera-se que este material apresenta-se mais do que um trabalho finalizado sobre a realidade histórica e geográfica do município, seja uma ferramenta de consulta que traga, além de uma melhor compreensão dos assuntos tratados a possibilidade de uma interação interdisciplinar, um incentivo para a confecção de outros materiais que venha permitir o desbravamento da riqueza e história de Lagoa Formosa-MG, servindo assim como exemplo metodológico para se desenvolver outros Atlas Municipais à realidade dos municípios vizinhos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T.B. de. **Atlas geográfico escolar**. 1996. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1996.

ALMEIDA, R.D. de. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 60, p.149-168, ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia para 1a a 4a séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 71-110. Disponível em <<http://mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 12maio 2005.

FELBEQUE, R. **A cartografia no Ensino Fundamental no Brasil e no Quebec/CA: O Atlas Escolar como um instrumento para o desenvolvimento do potencial didático da Cartografia**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFMG, Belo Horizonte, 2003.

IBGE. **Portal Brasil**. In: www.brasil.gov.br/sobre/-meio-ambiente/legislacao-e-orgaos/ibge. Acesso em junho de 2014.

LE SANN, J.G. Dar o Peixe ou Ensinar a Pescar/ Do papel do Atlas Escolar no Ensino Fundamental. **Geografia e Ensino**. Vol.6, nº1, p.31-34, 1997.

MARTINELLI, M. **Comunicação Cartográfica e Atlas de Planejamento**. São Paulo: USP, 1984.
(Tese de Doutorado)

MELO, A.A., **Atlas Geográfico Escolar: aplicação analógica e digital no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular Educação Básica- 2005: GEOGRAFIA: Ensino Fundamental**. Secretaria Estadual de Educação, Belo Horizonte, 2005.

LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DE THOMSON NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Douglas Augusto Galbiatti – Unesp
Moacir Pereira de Souza Filho – Unesp
Eder Pires de Camargo – Unesp

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vários tipos de mídias (kindles, tablets, por exemplo) surgiram como possíveis formas de substituição dos livros didáticos. No entanto Leite, Garcia e Rocha (2011, p. 11740-41) rebatem de forma veemente essas críticas, argumentando que, assim como o rádio não substituiu o jornal, a televisão não substituiu o rádio e o computador não substituiu a televisão; eles acreditam que o livro também não será substituído por nenhum outro meio de comunicação; e, da maneira como compreendemos, os meios digitais de comunicação podem proporcionar novos formatos de existência aos livros didáticos. Isto porque esta é a principal fonte de informação utilizada em sala de aula por professores e alunos e, nela está escrita a ideologia e a cultura de uma sociedade.

O livro didático no ensino superior, que é o foco desse trabalho, se mostra relevante na medida em que atividades de ensino como (i) preparação de aulas pelos docentes; (ii) material de consulta em sala de aula da sequência didática, exemplos e exercícios propostos por docentes e discentes e, (iii) o estudo no período pós-aula pelos discentes) utilizam este material como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Podemos perceber que os livros permeiam parte do período de estudo dos alunos e são agentes em potencial na internalização do conhecimento. O termo “internalizar” para Vigotski (1989) é trazer para o interior cognitivo o conhecimento de caráter social e, assim, transformar-se.

Devido à relevância dos livros apontada anteriormente, entende-se que os livros didáticos possam sintetizar e sistematizar o conhecimento físico constituído pela humanidade no decorrer de sua história, contribuindo assim, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Porém, nossa hipótese inicial é de que a maioria dos livros didáticos de ensino superior trazem conteúdos em que o aluno “passa a acreditar” sem questionamento, o que revela uma incompatibilidade com a “verdadeira” história. Um exemplo é o trabalho de Caluzi et. al. (2007), que mostram algumas incompatibilidades nos livros didáticos de ensino superior que apresentam a descoberta do eletromagnetismo feita por Oersted como um acontecimento ao acaso, quando na verdade, foi um dos períodos mais revolucionários da história, com a efervescência de ideias científicas e a quebra de paradigmas entre o modelo da ação a distância e o da teoria de campo.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural fundamentada no trabalho de Vigotski pode nos ajudar a compreender o papel do livro didático nas relações de aprendizagem. Assim, apresentamos, na sequência, a fundamentação teórico-metodológica que embasa este trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E METOLOGIA

Vigotski (2001) compreende o homem como um ser social, ou seja, para ele, o indivíduo se desenvolve cognitivamente à medida que convive e se relaciona com os membros de sua sociedade. Portanto, para esse autor, é a aprendizagem que gera o desenvolvimento cognitivo, e não o contrário, como sustentado por Piaget.

Um conceito relevante em Vigotski (op. cit.) é o de “parceiro mais capaz”, que é o sujeito compreendido socialmente como detentor de um conhecimento maior sobre uma gama de objetos e fenômenos (IVIC, 1989). Assim, quando um indivíduo entra em contato com um novo objeto de conhecimento, o processo de internalização ocorre a partir da colaboração com um “parceiro mais capaz” que já conhece o que está em pauta. Segundo Vigotski:

[...] em colaboração, a criança sempre pode mais do que sozinha. [...]. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente do que trabalhando sozinha. [...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas de seu desenvolvimento. [...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2001, p. 329-331).

A eleição do “parceiro mais capaz” é fomentada no seio de uma comunidade, de acordo com as características mais valorizadas pela própria comunidade, ou seja, pelo sujeito que está envolvido diretamente na atividade de aprendizagem. É no âmago das interações entre os

sujeitos, ou seja, entre um indivíduo e o parceiro mais capaz que ele próprio elegeu, é que surgem os conhecimentos que podem ser internalizados intersubjetivamente.

O parceiro mais capaz não é um recipiente repleto de conhecimento no qual os sujeitos podem buscar aquilo que os interessa. É da interação que germinam os conhecimentos que um indivíduo apreendeu durante sua vida e que podem ser internalizados pelo interlocutor.

Por isso, os livros didáticos podem realizar o papel de parceiro mais capaz em algumas ocasiões, pois esses materiais foram construídos objetivando as atividades de ensino e aprendizagem, almejando auxiliar os indivíduos no processo de apreensão do conhecimento e, dependendo do uso que os sujeitos fizerem desses manuais, eles poderão ganhar, ou não, o status de parceiro mais capaz.

Assim, podemos considerar os livros didáticos como um agente potencial em colaboração, que assume, muitas vezes, o papel do “parceiro mais capaz”. Esses materiais são elencados por professores e alunos como fontes sistematizadas e sistematizadoras de conhecimento, pois as informações que eles apresentam, influenciam o modo de pensar a ciência dos indivíduos em formação e são fontes de conhecimento em potencial.

Porém, poucos livros didáticos trazem discussões de cunho filosófico a respeito do conhecimento físico e negligenciam aos estudantes a possibilidade do debate a respeito da natureza do conhecimento físico. A maneira com que o conhecimento científico é trabalhado, em grande parte dos livros didáticos de Física do Ensino Superior, traz o conhecimento como imutável e bem estabelecido. Em outras palavras, algo que deve ser memorizado e fixado pelo aluno.

Medeiros e Bezerra Filho (2000) destacam que o conhecimento filosófico científico é essencial na formação de professores, pois promove uma discussão crítica frente aquilo que está presente nos livros. Os autores, parafraseando Thomas Kuhn, apontam que “a visão de ciência que se pode retirar dos livros didáticos é semelhante à visão de uma cidade retirada de cartões postais” (idem, p.108).

Esses materiais deveriam permitir aos leitores compreenderem a ciência como uma construção histórica e coletiva, possibilitando o posicionamento crítico e reflexivo. No entanto, os livros exibem, na sua maioria, um conhecimento criado por gênios, proveniente simplesmente do pensamento hipotético-dedutivo ou da pura experimentação. Esta abordagem perpetua uma concepção equivocada da maneira com que o conhecimento científico é elaborado, o que produz compreensões deturpadas da complexidade científica, caso os alunos não tenham futuramente a oportunidade de ampliação de seus horizontes de saberes.

O emprego mecânico dos livros didáticos, reproduzindo simplesmente o que está estabelecido nesses materiais e sem dispor da capacidade de indagar ou questionar o que está descrito neles, pode suscitar a internalização de concepções errôneas do trabalho feito por cientistas. Por isso, é necessária uma interação mais próxima com esses materiais, a fim de estabelecer uma relação dinâmica do aprendizado que permitirá aos estudantes compreenderem, de fato, o conhecimento sistematizado ao longo da formação dos conceitos.

Sendo assim, selecionamos três exemplos de livros didáticos Young (2009), Eisberg e Resnick (1985) e Martin (2006) utilizados nos principais cursos de graduação em Física. Nosso foco esteve voltado para os trabalhos de J.J. Thomson sobre seu modelo atômico e sobre a descrição do experimento que originou a descoberta do elétron. Extraímos destes manuais alguns trechos relevantes que são apresentados na seção a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história da ciência houve diversas concepções para o modelo atômico (ver Figura 1).



FIGURA 1 – Diferentes modelos atômicos ao longo da história.

Os livros, em geral, apresentam explicações para o modelo de Joseph John Thomson (1856-1940) – Fig. 2, que se assemelha a um “pudim de passas” (panetone ou melancia), no qual o núcleo seria a massa e, os elétrons seriam as frutinhas ou sementes incrustadas na massa ou fruta. Isto representa um modelo estático. Porém, estes manuais revelam que “Thomson descobriu os elétrons ao acelerar um feixe entre as placas de um “tubo de crookes”, ou seja, o feixe de coloração azulada que percorre as placas seria composto basicamente de elétrons”. Ora,

isso não parece incoerente? Se os elétrons estão presos ao núcleo, como eles podem “viajar” entre os eletrodos do tubo de crookies.

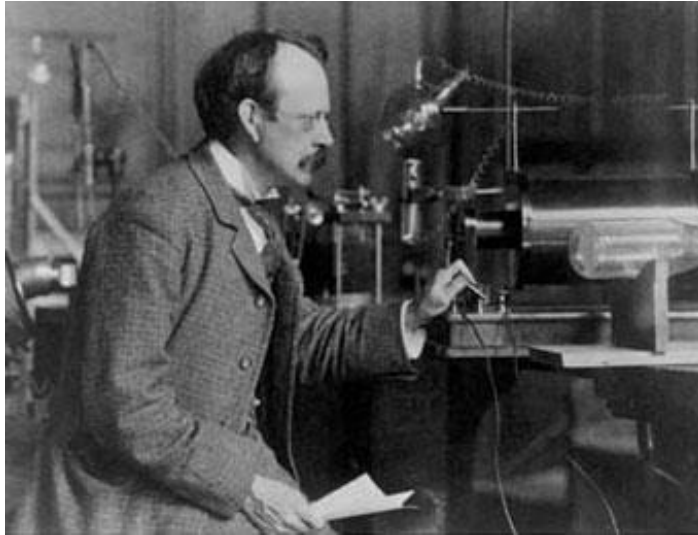


FIGURA 2 – J.J. Thomson trabalhando em seu laboratório

Em 1897, J.J Thomson descobriu o elétron e mediu a razão entre sua carga e massa (e/m) (YOUNG, 2009, p.190). E prossegue:

Contudo, não se sabia como a carga e a massa distribuíam-se no interior do átomo. Thomson propôs um modelo segundo o qual o átomo seria constituído por uma esfera carregada positivamente [...] com elétrons distribuídos ao longo do volume da esfera, como se fossem passas no interior de um bolinho esférico (YOUNG, 2009, p.190).

O trabalho de Lopes e Martins (2000) investiga, por meio da História da Ciência, os trabalhos de Thomson e considera sua pesquisa como sendo uma das mais ricas na história da ciência. Segundo os autores, as concepções atômicas de Thomson mudaram com o andamento de suas investigações e, podemos encontrar a concepção de um átomo dinâmico (anéis vórtices, girostatos e corpúsculos em movimento), sempre um átomo que tem movimento em seus elementos constituintes. Assim, no modelo de “vortex” todas as propriedades da matéria eram devidas a movimentação deste fluido. No modelo “girostatos”, os átomos eram compostos por pequenos girostatos e, de acordo com o sentido do giro destes, conferiam a ele carga positiva ou negativa. Enfim, o átomo era constituído por um número de “corpúsculos” eletricamente negativos englobados numa esfera uniformemente positiva. No entanto, o modelo de Thomson não descrevia os constituintes positivos do átomo e supunha que os elétrons circulavam em órbitas

coplanares dentro desta esfera. A grande vantagem deste modelo era, sem dúvida, sua estabilidade mecânica (LOPES; MARTINS, 2000).

Porém, Lopes e Martins (op. cit.) se perguntam: “será que Thomson nunca pensou no átomo nuclear?” Provavelmente, essa deveria ter sido uma de suas opções. Todavia esses modelos nucleares sempre apresentavam instabilidade do ponto de vista da eletrodinâmica clássica, o que pode ter contribuído para Thomson não adotar este modelo.

O uso de analogia leva a construção errônea do conceito/modelo de Thomson. Esses livros continuam a apresentar erros graves do ponto de vista da história das práticas e teorias que se propõem a discutir. Essas descrições fazem os alunos aceitarem o conhecimento como algo “inquestionável”.

Para apresentar mais exemplos, podemos citar algumas passagens de dois livros bem conhecidos da área de Física, sendo um o livro “Quantum Physics of atoms, molecules, solids, nuclei and particles” e o outro o “Nuclear and Particle Physics: an introduction”. No primeiro, há a seguinte passagem tratando do modelo atômico proposto por J. J. Thomson:

[...] J. J. Thomson propôs uma tentativa de descrição, ou um modelo, de um átomo em que elétrons carregados negativamente estavam localizados em uma distribuição contínua de carga positiva. A distribuição de carga positiva foi assumida como esférica com um raio conhecido da ordem de grandeza do raio de um átomo, 10^{-10} m. Devido à sua própria repulsão mútua, os elétrons deveriam estar uniformemente distribuídos através da esfera de carga positiva. A figura 4-1 ilustra esse modelo “pudim de passas” do átomo. Em um átomo em um estado de baixa energia, os elétrons deveriam estar fixados em suas posições de equilíbrio. Em átomos excitados (por exemplo, átomos de um material em temperatura elevada), os elétrons deveriam vibrar em relação às suas posições de equilíbrio. Partindo das previsões do modelo da teoria clássica do eletromagnetismo nas quais um corpo com cargas aceleradas, tal como elétrons vibrando, emite radiação eletromagnética, foi possível entender qualitativamente a emissão de tal radiação por átomos excitados tendo como base o modelo de Thomson (EISBERG; RESNICK, 1985, p. 86, tradução do autor).

Pode-se notar, na passagem acima que, apesar do livro em questão ser utilizado em disciplinas avançadas da grade curricular dos cursos de graduação em Física, ele apresenta os mesmos equívocos que podemos notar nos materiais com conteúdo introdutório.

Os autores afirmam que o modelo atômico de Thomson pode ser representado como um “pudim de passas”, o que nem de longe representa uma analogia satisfatória do modelo em questão, pois implica uma compreensão estática dos elétrons no átomo.

No modelo atômico proposto por J. J. Thomson, os elétrons estão em constante movimento dentro de uma esfera uniformemente positiva. Em nenhum momento os elétrons se encontram em repouso no interior do átomo, essa afirmação de Eisberg e Resnick (op. cit.) está equivocada.

De acordo com Thomson (1904), os elétrons se movem em circunferências coplanares em no interior dos átomos e ao perder energia devido à emissão eletromagnética prevista pela teoria eletromagnética clássica de James C. Maxwell, os elétrons perdem velocidade e passam a descrever circunferências de raio cada vez menor. Posteriormente, ao atingirem uma configuração de baixa energia cinética estabelecida após os elétrons atingirem um valor crítico de velocidade, devido à emissão eletromagnética, os corpúsculos se repelem mutuamente e há algum tipo de “convulsão ou explosão” (ibidem, p. 125) acompanhada de uma queda da energia potencial e um corresponde acréscimo de energia cinética, após a qual os elétrons se estabelecem novamente em uma configuração de alto valor de energia cinética.

No segundo, o autor faz a seguinte afirmação:

A visão do átomo daquela época era de que ele consistia de dois componentes, com cargas positivas e negativas, que mais tarde ficaram conhecidas como elétrons. Thomson sugeriu um modelo onde os elétrons estavam imersos e livres para se mover em uma região de carga positiva que preenche o volume inteiro do átomo – o chamado “modelo do pudim de passas” (MARTIN, 2006, p. 2, tradução do autor).

Pode-se perceber que, apesar de assumir que os elétrons estavam imersos em um volume de carga positiva, Martin (op. cit.) refere-se ao modelo de Thomson através da mesma analogia utilizada pelos demais materiais, ou seja, como “modelo do pudim de passas”.

Essa analogia fere profundamente as proposições de Thomson de um átomo dinâmico, com partículas em constante movimento e que emitem radiação eletromagnética a todo instante. Podemos perceber ainda o fato de que, se os elétrons estivessem alocados em posições fixas nos átomos, esses mesmos átomos não poderiam ser estáveis, já que há uma atração mútua de magnitude elevada entre as cargas positivas e negativas se levarmos em conta a dimensão microscópica de um átomo.

É possível afirmar que seria até mesmo estranho se J. J. Thomson tivesse formulado um modelo atômico que descrevesse um átomo estático, com todos os seus componentes em repouso, já que ele próprio descobriu o elétron acelerando um feixe de partículas entre os eletrodos de um tubo de crookies.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski abre caminho para uma formação crítica e reflexiva. Paralelamente a essa discussão, nosso trabalho teve por objetivo central verificar em alguns livros didáticos do ensino superior em Física, no que diz respeito ao modelo atômico de J. J. Thomson, a possibilidade de formação crítica dos estudantes sobre os trabalhos de história da ciência, que nos apontam os caminhos percorridos pelos pesquisadores em seus estudos nos mais variados ramos da ciência.

Afirmamos que os livros didáticos podem exercer e, muitas vezes, exercem o papel de parceiro mais capaz dos sujeitos nas atividades de ensino e aprendizagem. No entanto, faz-se necessária a minimização dos equívocos teóricos e conceituais desses materiais, para que os sujeitos não se apropriem e apreendam um conhecimento científico equivocado e sem sentido.

A forma como os estudantes se utilizam dos livros didáticos em seus estudos, depende também dos próprios livros, e se esses manuais apresentam equívocos, a aprendizagem dos indivíduos fica prejudicada.

Particularmente, no que concerne ao trabalho de J. J. Thomson sobre a estrutura atômica nos fundamentamos em Lopes e Martins (2000), que expressam de maneira bastante elucidativa os conceitos e teorias usados pelo pesquisador em questão no trabalho de adoção e criação de modelos explicativos para o átomo, colocando assim, em cheque, a analogia do “pudim de passas”.

Por fim, é possível afirmar que a superação dos equívocos conceituais contidos nos livros didáticos, bem como a utilização desses materiais de forma a guiar os alunos no caminho da apropriação dos conhecimentos a partir dos livros, fica, em última instância, a cargo do professor.

REFERÊNCIAS

CALUZI, J. J.; SOUZA FILHO, M. P.; BOSS, S. L. B. A história hipotética na Física: distorções na história da ciência nos livros didáticos sobre o experimento de Oersted. In: **VI Encontro de Pesquisa em Ensino em Física**, Florianópolis/SC, 2007.

EISBERG, R. M.; RESNICK, R. **Quantum physics of atoms, molecules, solids, nuclei and particles**. United States of America, 1985.

IVIC, I. **Social interaction: social or interpersonal relationship** – Trabalho apresentado à Conferência Anual da Associação de Psicologia Italiana, Trieste, 27 a 30 de setembro de 1989.

LEITE, A. E.; GARCIA, N. M. D.; ROCHA, M. Tendências de Pesquisa sobre os livros didáticos de ciências e física. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

LOPES, C. V. M.; MARTINS, R. A. J. J. Thomson e o uso de analogias para explicar os modelos atômicos: O “pudim de passas” nos livros texto. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2000.

MARTIN, B. R. **Nuclear and particle physics**. John Wiley & Sons: 2006.

MEDEIROS, A.; BEZERRA FILHO, S. A natureza da Ciência e a Instrumentação para o ensino de Física. **Ciência e Educação**, v.6, n.2, p.107-17, 2000.

THONSOM, J. J. **Electricity and matter**. New York: Charles Scribner's Sons, 1904.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, H. D. **Física IV: ótica e física moderna**. Young e Freedman. Trad. Cláudia Martins. São Paulo: Addison Wesley, 2009.

O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alexandre A. Castro de Souza Freitas- Universidade Estadual Paulista - Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo- alexandreacsfreitas@gmail.com

Thaís Cristina Rodrigues Tezani - Universidade Estadual Paulista - thaistezani@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela investigação do uso dos jogos eletrônicos, enquanto objetos de aprendizagem, na disciplina de História delimitando-se a análise de uma experiência didática nos Sétimos Anos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo. A ideia surgiu pelo envolvimento com o uso de objetos de aprendizagem em várias situações: em sala de aula e na formação continuada dos professores da Unidade Escolar.

Em situação específica de trabalho docente ao lidarmos com o conteúdo da disciplina de História dos Sétimos Anos do Ensino Fundamental que corresponde ao primeiro contato com período histórico chamado “Período Medieval” (o mais longo e notadamente o mais complexo do ponto de vista da compreensão dos alunos obviamente pela longa duração e mais especificamente pelo excesso de conceitos e características presentes ao longo do seu desenvolvimento).

Tal procedimento visava envolver os alunos ativamente no processo por meio do seu próprio levantamento de hipóteses que dariam o ponto de partida nas aulas expondo seus conhecimentos prévios acerca do assunto de maneira contextualizada. Assim como bem demonstra Mafra (2012 *apud* CERTEAU 1995 p. 203):

Essa situação inaugura novos problemas para o ensino de História e a prática docente, se é que podemos mesmo chamá-los de novos. Na década de 1970, Michel de Certeau (1995, p.101-143) já chamava a atenção sobre as relações entre escola e cultura na França, e as dificuldades enfrentadas pela escola diante de alguns “fatos novos”, relacionados aos outros lugares de produção de cultura, como os meios de comunicação de massa, por exemplo.

A estratégia adotada surtiu resultado e superou em muito nossas expectativas, as relações de mudança e permanência presentes na história ficou clara aos alunos à medida que expunham seus conhecimentos prévios acerca do assunto adquirido junto aos filmes, livros e outras obras

culturais e instituições sociais, político-administrativas e religiosas, baseando-se em características e conceitos medievais e que estão presentes no cotidiano da sociedade contemporânea.

As Possibilidades de Exploração dos Jogos Eletrônicos

Pesa muito em nosso direcionamento também o fato de que a maioria dos softwares-jogos disponíveis no mercado de jogos apresenta-se em plataformas de jogo os consoles de videogames que são normalmente caros no mercado brasileiro. Os jogos que utilizamos em nosso estudo, ou melhor, que os alunos utilizam e optamos por estudar são jogáveis em plataformas celulares, tablets e computadores, tecnologias mais acessíveis e que permitem uma maior abrangência e controle do professor, pois permitem através de ferramentas o gerenciamento dos jogos, regras e interações de maneira a permitir ao professor direcionar o estudo para um conceito ou tema modificando regras ou características dos personagens e elementos dos jogos. Apesar da simplicidade técnica de alguns jogos, a facilidade de acesso e a gratuidade dos mesmos atraem um grande número de alunos para estas modalidades de plataforma.

Vemos nesse contexto o professor como o fornecedor dos dados específicos, dando realismo ao jogo permitindo envolvimento socialmente relevante do aluno ao jogo e ao aprendizado que ele pode proporcionar.

E, o desenvolvedor e ou programador responsável pelo aspecto técnico da programação, e criação digital que promove o envolvimento no mundo virtual, que constrói as ferramentas de controle e regras compatíveis ao real com o auxílio do professor.

Com desenvolvimento de atividades específicas envolvendo o uso dos jogos em sala de aula trabalhando em grupos produtivos onde os alunos que já tem familiaridade com os jogos atuam junto aos demais colegas nos fornecendo campo fértil de observações permitindo a coleta de dados de qualidade que embasarão nossa posterior discussão.

Ao darmos prosseguimento em nossas atividades de sala de aula desenvolvemos junto à turma do Sétimo Ano um conjunto de regras de utilização racional dos equipamentos eletrônicos com a finalidade de melhorar o aprendizado e também para que os mesmos tivessem breves momentos de “lazer educativo” ao final das aulas. É preciso salientar aqui o que já discutimos anteriormente acerca do fator “jogo pelo jogo” pode se tornar um problema, portanto é necessário um combinado pedagógico entre professor e alunos para desenvolvimento das atividades uma vez que as visões acerca do mundo virtual são distintas entre estes gerando por sua vez comportamentos e atitudes diferenciadas como mostra Pavanati (2007, p. 3):

A confirmação do comportamento diferenciado das gerações de “nativos digitais” indica que a cibercultura propõe uma dinâmica diferenciada, com relação aos processos que, até então, foram ditos modernos nos campos da educação e do conhecimento. Isso porque as referências de espaço e de tempo no mundo virtual são diferentes das que definem o mundo real, configurado pelas gerações anteriores.

Assim juntos professor e alunos chegaram às seguintes regras construídas e validadas por todos:

- Durante as explicações teóricas do professor e ou exibição de material audiovisual não seria permitido o uso dos equipamentos eletrônicos, o descumprimento da regra acarretaria a proibição do uso no final das aulas.
- Ao final das aulas após ter cumprido as atividades os alunos poderiam fazer uso dos jogos eletrônicos com a condição de que compartilhassem com alunos que tem maior dificuldade em lidar com tais equipamentos e ou não os possuam.
- O uso durante uma pesquisa e ou elaboração de atividade é permitido desde que checadas as fontes de informação junto ao professor.

Os combinados surtiram efeitos muito positivos no aprendizado dos alunos que melhorando sensivelmente a disciplina em sala de aula bem como o aprendizado dos alunos portadores dos equipamentos eletrônicos e dos não portadores que passaram a fazer uso compartilhado tanto para lazer quanto para fins educativos dos aparelhos, tal fato é facilmente comprovado pelas avaliações e consolidação do rendimento escolar dos alunos ao longo dos bimestres letivos.

A Escolha do Jogo

Delimitadas as bases sobre as quais iríamos trabalhar tínhamos agora que focar nosso olhar num ponto mais específico dentro desse rico universo virtual que nos foi colocado pelos jogos prediletos dos alunos. Inicialmente exploramos junto aos alunos suas referências de maneira mais abrangente o que nos levantou como dito anteriormente uma imensa gama de franquias cinematográficas, literárias e dos games que dava margem a utilização para análise e estudo integrado ao conteúdo. Sendo muito difícil trabalhar de maneira objetiva com tal quantidade de informações. Após período de levantamentos prévios e referências abrangentes constatamos através das colocações orais e da observação da movimentação dos alunos nos seus momentos de jogo que o mais utilizado era o “League of Legends”, um jogo que mistura

relações antigas e medievais com ficção futurista e tem vários elementos que remetem a realidades históricas medievais como plano de fundo. O jogo encontra-se numa categoria descrita pelos gamers como “LOL” que é sigla para “Laugh out Loud” expressão que significa rir muito e sem parar de algo, ou seja, define jogos de fácil jogabilidade e acesso em máquinas menos potentes o que permite que jogadores que não possuem sistemas, computadores e outros hardwares de última geração tenham acesso e joguem sem maiores problemas. O League of Legends está entre os jogos on-line mais acessados dentro das plataformas LOL, alias suas iniciais “LOL” se confundem com a própria noção da plataforma não só pela “coincidência” na sigla, mas também pela popularidade do jogo que é um dos únicos a fazer uso de quase todos os recursos disponíveis na plataforma (a maioria dos jogos em LOL é de gráficos muito simples bem semelhantes as plataformas de 8 e 16 bits dos videogames de 3ª geração como o Nintendo e o Master System) O League of Legends se encaixa ainda numa subcategoria chamada de “MOBA” sigla para Multiplayer Online Battle Arena ou seja um ambiente de jogo online para vários jogadores simultâneos onde o jogo é um RPG que contém batalhas sistemáticas para alcançar determinados objetivos na história do jogo no modo RPG e com disputas diretas no modo Battle, possuindo gráficos mais elaborados que os demais jogos desta plataformas (semelhantes aos dos videogames de 4ª geração como o Nintendo 64 e o Playstation 1).

Apesar de algumas versões e acessos a determinadas áreas do jogo serem pagas a maioria das versões e servidores, é gratuito o que facilita o acesso e a jogabilidade, além do fato de contar com uma imensa gama de personagens das mais diversas caracterizações e inspirações medievais conforme evidenciado na Figura 1 que ilustra a abertura do jogo em um dos vários servidores disponíveis



FIGURA 1 – Abertura do Jogo League of Legends
Fonte: ABERTURA do Jogo League of Legends, 2014.

A fácil jogabilidade, a não exigência de hardware robusto e a gratuidade fizeram como que optássemos em trazer “League of Legends” para a sala de aula e através da sua “desconstrução” construir nos alunos as ideias e conceitos desejados sobre a História Medieval. Em nosso contato inicial com o jogo para levantar aspectos que poderiam ser utilizados em sala de aula o fato que primeiramente chamou a nossa atenção foi que os personagens se dividiam em espécies de “castas” que o jogador vai conquistando conforme ganha pontos nas lutas e conquistas pelo uso de estratégias tais castas assemelham-se as camadas sócias estratificadas do sistema feudal histórico fato que na prática auxiliou muito a compreensão dos alunos acerca da quase não mobilidade social medieval. O segundo ponto foi à existência da evolução dos personagens que a cada nova conquista além de armas ganham também influência junto aos outros jogadores mais graduados além de terras e armaduras e armas que vão tornando o personagem mais influente e forte no jogo um exemplo é o personagem “Armadura” que ilustra a Figura 2 ele vai acumulando armas conforme avança no jogo. Vimos com os alunos as relações senhoriais e a organização e relações entre os cavaleiros junto ao rei (jogador mais graduado de uma comunidade específica). Este sentido de comunidade interativa foi aos poucos sendo transportada para a realidade da sala de aula num movimento semelhante ao elencado por Hetkowski e Alves (2007, p. 2):

As comunidades virtuais constituídas pelos gamers denotam características muito peculiares, uma delas é o sentimento de pertença de cada sujeito na dinâmica. Há uma solidariedade e uma cooperação intensa, existem códigos de ética entre os

participantes e a essência da comunidade é: todo sujeito participe colabora para uma finalidade comum: ampliar as possibilidades de interface com o outro.



FIGURA 2 - Personagem masculino - Armadura
Fonte: ARMADURA, 2014.

FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Mafra (2012) nos coloca da necessidade do estudo e das relações entre História e Cultura existente na sociedade atual especificamente ao conteúdo da disciplina específica e também na perspectiva da Escola frente ao “Novo” no sentido de tornar o processo de aprendizado socialmente válido ao aluno, defendendo que ignorar novas tecnologias é alienar o aluno dos novos paradigmas em curso na própria sociedade em que se insere e portanto da própria sociedade.

Baranauskas (2011) elucida as relações entre Jogo Informação X Jogo Diversão salientando que o professor deve ter claros objetivos da situação de aprendizagem em que envolve o aluno de forma a não utilizar o jogo pelo jogo apenas e sim como ferramenta no alcance do aprendizado, coloca também que o jogo e ou qualquer ferramenta didática só é eficaz se produz efeitos positivos de fato na aprendizagem e cabe ao professor evidenciar e delimitar seu uso.

São Paulo (2010) No **Currículo do Estado de São Paulo** estão presentes as matrizes curriculares correntes na rede Estadual de São Paulo para as disciplinas escolares bem como o eixo das Competências e Habilidades nas quais estão focados a ideia chave do aprendizado na qual o currículo se apoia.

Ramal (2014) define o que são processos abrangentes como aqueles em que o conceito de cidadania amplia significativamente seu dialogo com culturas e conceitos diferentes das quais estão fundadas suas bases.

Pavanati (2007) Demonstra como os nativos digitais estão em imersão na cibercultura e que a educação deve comunicar-se neste “novo meio” para atingir seus educandos.

Hetkowski (2007) – Discorre sobre peculiaridades das comunidades “Gamers” elencando entraves e possibilidades de interface do professor junto a essas comunidades e como o conhecimento destas características de cada grupo podem proporcionar ações positivas no processo de ensino aprendizagem onde o uso das TDICs se faz presente.

METODOLOGIA

No ano letivo de 2014 a Unidade Escolar contou com quatro classes de sétimo ano de ensino fundamental, sendo que nossas observações e ações aqui elencadas foram realizadas com as turmas do sétimo ano B e C nas quais as observações iniciais que deram origem as ações foram feitas e existiam grupos de alunos mais envolvidos com a dinâmica do uso do jogo em diversos níveis, fato que era mais rarefeito nas salas A e D nas quais apesar da existência da “comunidade gamer” esta era constituída por jogadores de preferência por plataformas fixas representadas pelos vídeo-games os quais estavam fora de nosso objeto de delimitação de trabalho justamente por terem uso restrito e de difícil compartilhamento em sala de aula visto a viabilidade técnica de interação entre os jogadores estar limitada ao aparelho e ou rede paga.

Em sendo assim optamos por desenvolver nossas atividades com as referidas turmas B e C trabalhando concomitantemente com as turmas restantes com todos os outros objetos didáticos idênticos exceto as que envolviam direta ou indiretamente o jogo “League of Legends” como plano de fundo.

Num primeiro momento em rodas de conversa questionávamos os alunos acerca de um tema ligado à Idade Média e anotávamos seus conhecimentos prévios e pressupostos; sempre ao final de uma aula pedíamos aos alunos que ao acessarem o jogo tentassem observar quais

personagens e elementos apresentavam características que remetiam ao assunto abordado na aula anterior.

Na aula a seguir procedíamos à leitura de um texto base no qual posteriormente os alunos eram convidados a tentar encaixar os personagens que julgavam ser parecidos com os citados no texto e justificar suas escolhas.

Procedíamos então num terceiro momento aos encaixes pedagógicos separando a realidade virtual de ficção dos elementos reconstruídos da realidade histórica de maneira a demonstrar aos alunos as permanências históricas encima das quais o jogo foi construído pelos desenvolvedores.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O aspecto mais importante a considerar no decorrer desta breve experiência foi a rapidez e a qualidade observada na apropriação dos conceitos e informações dos conteúdos de História Medieval de maneira sensivelmente diferente nos alunos que trabalharam o conteúdo em concomitância com a utilização do jogo nas horas de lazer e também enquanto objeto derivado de estudo em sala de aula. As conceituações e colocações de forma escrita e oral se apresentaram qualitativamente superiores que influenciou diretamente no aumento de conceitos positivos nas atividades do dia a dia e nas avaliações bimestrais representadas na média final de cada bimestre letivo.

Não podemos perder de vista que o interesse por games tem um apelo subjetivo aos alunos que preferem jogos de plataformas diferentes e não obstante podem mesmo não se interessar por jogos eletrônicos preferindo outro tipo de interação ou mídia em assim sendo a situação que se desenhou nesta oportunidade nem sempre se repetirá, mas cabe ao professor estar preparado as novas mídias e ferramentas ainda que estas a primeira instância, pareçam estranhas e até mesmo supostamente prejudiciais ao processo de aprendizagem.

Ao fechar as portas ao aprendizado de novos contextos estamos descartando-os sem ao menos tentar tirar-lhes proveito. Ao optar pelo trabalho voltado a ações que envolvem novos territórios e paradigmas o professor sofre com a falta de apoio e subsídios adequados, ainda assim quem mais sofrerá as consequências será seu aluno que já vive em um mundo no qual real e virtual muitas vezes se estendem um sobre outro. Se não o professor para guiá-lo neste aprendizado quem o fará?

Em nosso dia a dia durante o ano letivo de 2014 percebemos ao final de cada bimestre uma sensível melhora nos Sétimos anos “B” e “C” os quais foram trabalhados com o uso do League of Legends como plano de fundo das aulas ao passo em que as turmas “A” e “D” evoluíram timidamente, pesando aqui o fator subjetivo da formação de grupos produtivos de jogo que não ocorreu na ausência do fator comunidade de jogo que não se formou, dificultando interações que ocorreram com mais ênfase nas turmas trabalhadas. Abaixo discutiremos esses aspectos, por meio de dados tabulado em forma de gráficos, transcrevendo o rendimento escolar das turmas durante o ano letivo de 2014:

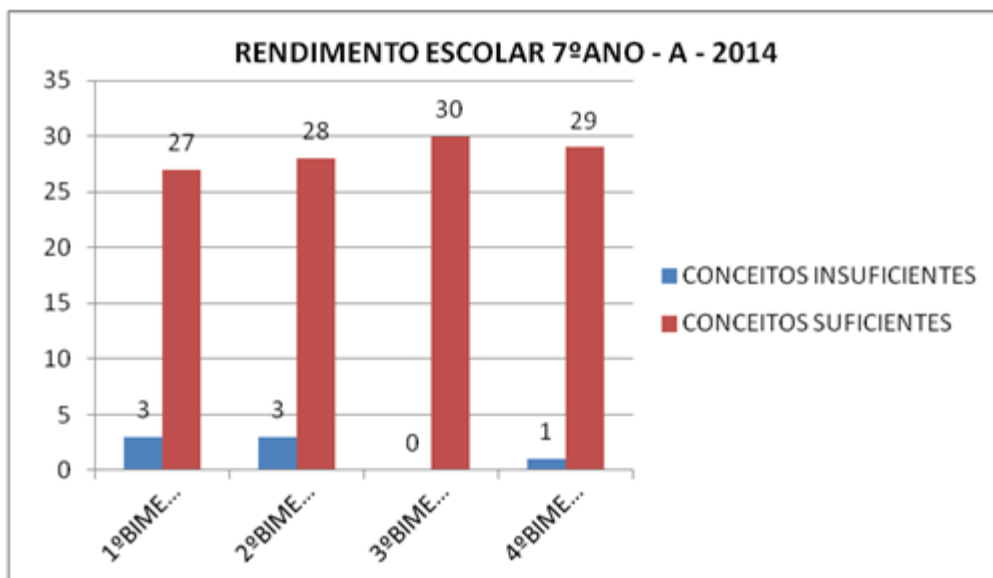


GRÁFICO 1 -Análise do Rendimento Escolar do 7º Ano – A na disciplina de História. Ano Letivo 2014

De acordo com o Gráfico 1 no 7º Ano – A nos dois primeiros bimestres há um pequeno número de alunos com conceito insuficiente que persiste no terceiro bimestre o rendimento melhora, mas volta a piorar no quarto bimestre. Observamos nesta turma a existência dos gamers, porém com preferência por plataformas fixas havia um qualitativo conhecimento prévio, mas interações limitadas entre os alunos.

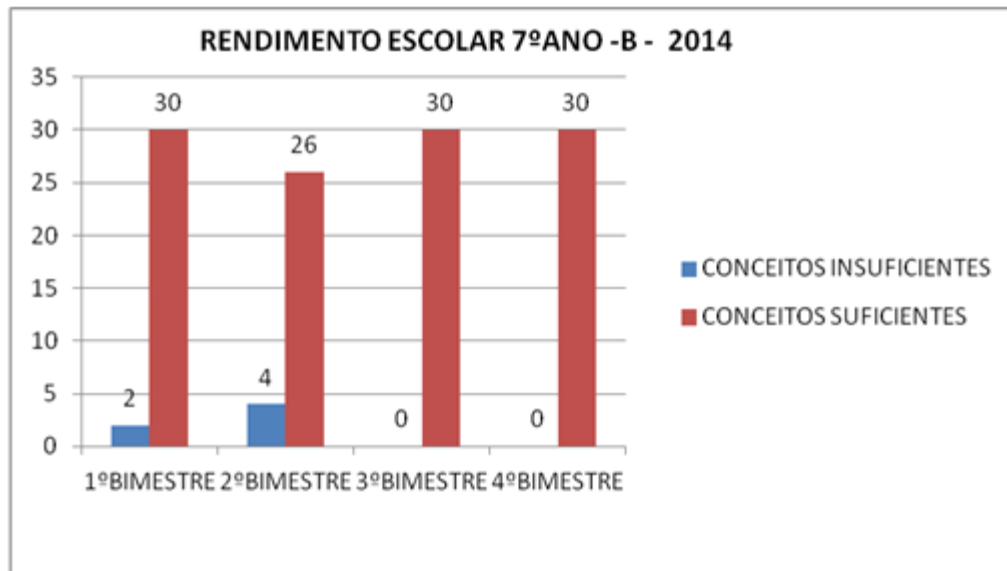


GRÁFICO 2 - Análise do Rendimento Escolar do 7º Ano – B na disciplina de História.

Com base no Gráfico 2 e considerando que o projeto foi desenvolvido no segundo e terceiro bimestre, vemos neste período que houve melhora considerável no rendimento que se manteve no quarto bimestre. Durante o ano ocorreu gradual aproximação entre os alunos gamers e os demais que se interessavam e aderiam aos jogos e a comunidade mudando de postura durante o processo.

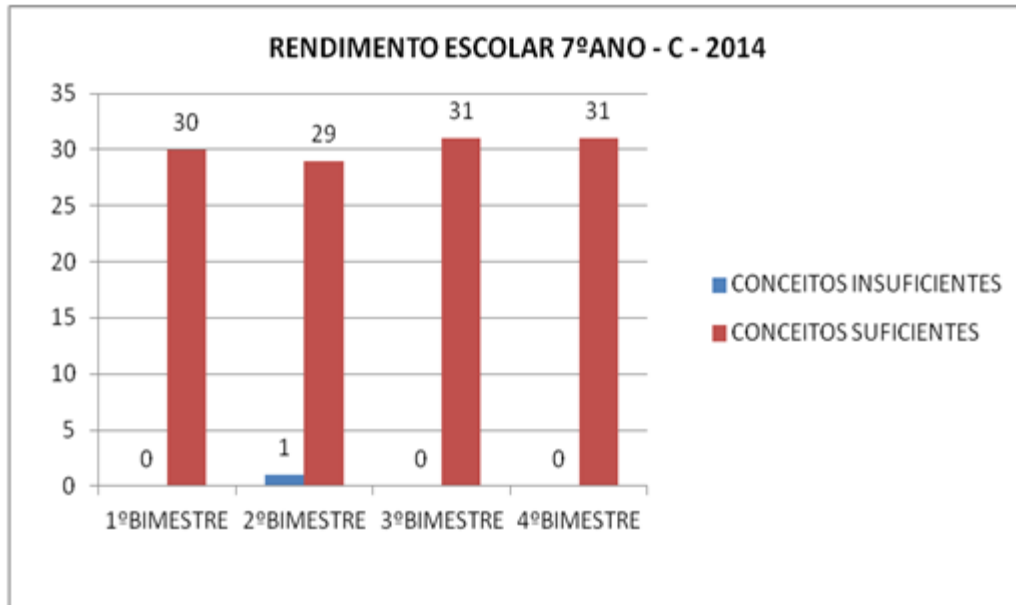


GRÁFICO 3 - Análise do Rendimento Escolar do 7º Ano – C na disciplina de História. Ano Letivo 2014

Ao analisar o Gráfico 3 verificamos o efeito da existencia, nesta turma, de um diferencial: era composta na sua maioria pelos gamers mais entusiastas. Desde o inicio havia grupos de estudos correspondentes aos grupos de jogo na comunidade, tinham maior facilidade com o conteúdo apresentando os melhor rendimento entre as quatro classes.

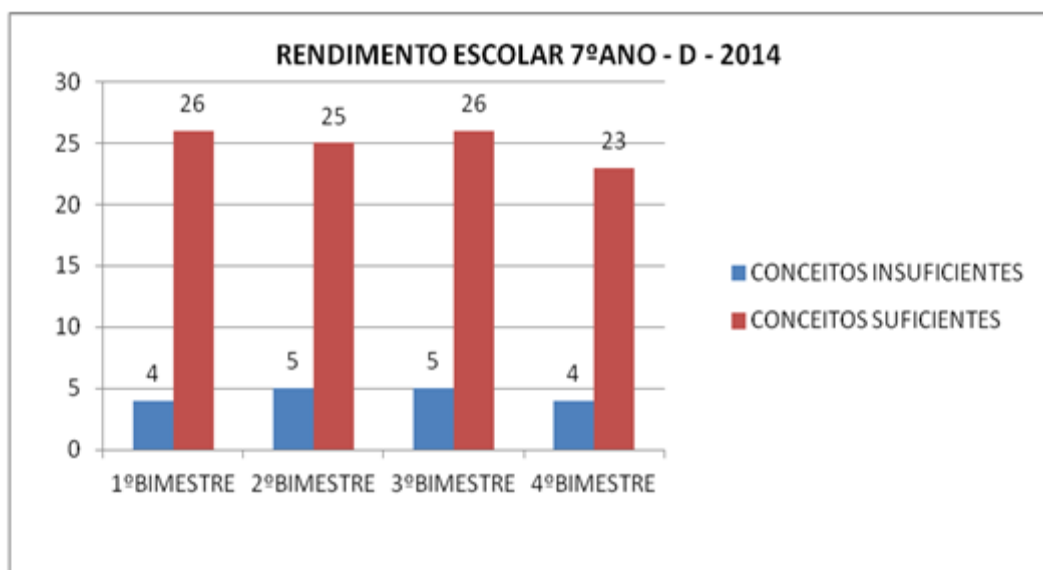


GRÁFICO 4 - Análise do Rendimento Escolar do 7º Ano –D na disciplina de História. Ano Letivo 2014.

A turma D cujo rendimento é apresentado no Gráfico 4 foi a que apresentou maiores dificuldades de aprendizado e alunos faltosos o que dificultou bastante o trabalho o reflexo fica claro no rendimento onde o grupo que varia de quatro a cinco alunos com conceito insuficiente. Aqui também há a presença de comunidade gamer com preferência por plataformas fixas.

O fator das peculiaridades das comunidades gamers: a existência de um código de ética, noção pertença ao grupo, solidariedade e intensa cooperação elencados por Hetkowski e Alves (2007) embasam nossas observações quanto as diferenças qualitativas notadas entre as turmas visto que o fator formação dos grupos de estudo está intrinsecamente ligado as comunidades gamers pré existentes ou não nas turmas e na maneira como as mesmas interagiram, tais fatores positivos parecem ter sido transferidos do jogo para a sala de aula na mesma intensidade com que esse adentrava nossos trabalhos na condição de objeto de aprendizagem, influenciando os resultados demonstrados nos rendimentos bimestrais aqui representados.

Apesar de inicialmente focarmos nosso olhar de maneira a elencar aspectos mais metodológicos e específicos acerca do uso do jogo eletrônico enquanto objeto de aprendizagem nossas observações e estudos nos demonstraram um fator que até então não era tão aparente em observações anteriores a este trabalho representado na importância do pertencimento e da solidarização na comunidade e nos grupos gamers e na possibilidade positiva que ela abre em relação a uma abordagem educacional.

Logicamente sem perder de vista o que nos alerta Baranauskas (2011) sobre o risco de o Jogo se tornar apenas diversão ou ainda um empecilho se mal utilizado, mas com possibilidades claramente efetivas e de grande valia como objeto educacional a serviço da aprendizagem desde se transponha o objeto a situação de maneira acertada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa breve, mas elucidante experiência com a utilização de jogos eletrônicos no ensino de História Medieval observamos vários aspectos facilitadores e complicadores do trabalho com as mídias eletrônicas em sala de aula.

Antes de qualquer colocação devemos sempre nos ater que cabe ao professor conhecer tais objetos da maneira apropriada no desenvolvimento de suas aulas, posto que o contexto do uso

dos objetos virtuais pelos alunos nos mais variados ambientes sociais esta posto, sobretudo no escolar e nos parece lançar mão de um uso apropriado dos mesmos a favor da educação quando se faça possível uma decisão acertada.

Desta forma, acreditamos que nosso ensaio consiga apresentar aspectos relevantes aos professores na utilização da tecnologia presente na sala de aula que em primeiro momento é vista como fator distrator como algo que pode se tornar ferramenta positiva no desenvolvimento do processo.

Aquilo que a principio era visto por alguns colegas professores como equipamento a ser proibido em sala de aula e usado muitas vezes pelo aluno como forma de desafio e inquietação ao professor, mostrou-se a nós na verdade como clara ferramenta e possibilidade de crescimento e auxílio nas aulas e no processo de ensino e aprendizagem como um todo, ainda que tais equipamentos não tenham sido construídos especificamente para este fim eles podem e devem ser utilizados sempre que se fizerem comprovadamente apoiadores na melhoria do aprendizado.

Trabalhar com um jogo como League of Legends cuja complexidade de construção e entendimento tem como base permanências de períodos históricos complexos pode alavancar o entendimento de estruturas a primeira vista impossíveis ou desinteressantes de se compreender aos alunos. A imensa gama de hardwares, softwares, jogos e plataformas disponíveis nos mostra que os mesmos têm várias bases reais de construção por trás de sua construção com fins de lazer e entretenimento que devem ser exploradas e analisadas nas suas potencialidades para o aprendizado.

Muito se critica nas TDIC e seus materiais quase sempre de difícil ou limitado manuseio como, por exemplo, a lousa digital de alto custo, uma série de programas nem sempre adequados e desenvolvidos quase sempre fora do âmbito educacional e que na prática quase não passam de uma lousa comum. Ora ela é o que é uma lousa vazia na qual temos que nos debruçar em colocar conteúdos e informações que iniciem o processo.

Não é necessário que professores se tornem exímios programadores e conhecedores do mundo virtual em nossa perspectiva um profissional da área da tecnologia pode até auxiliá-lo na sua familiarização se necessário mas não se pode perder de foco que o processo de preenchimento das lacunas reais e currículos ocultos (ainda que as vezes nos pareçam explícitos não os são aos alunos) são de parte do trabalho do educador.

REFERÊNCIAS

ABERTURA DO JOGO LEAGUE OF LEGENDS,2014: Disponível em :Fonte: <<http://www.nbcnews.com/tech/video-games/game-college-lures-students-league-legends-scholarships-n136976>> . Acesso em 27 Out 2014

ARMADURA, 2014. Disponível em <http://arena.ig.com.br/2012-04-23/conheca-todos-os-personagens-de-league-of-legends.html>. Acesso em 27 Out 2014

BARANAUSKAS, Maria Cecília C. ; MIRANDA, Leonardo Cunha de; MAIKE, Vanessa Regina M. Lima. Investigando sobre Requisitos para um Jogo de RPG com Professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental. **Anais do XXII SBIE WIE**. Aracaju, 2011. Disponível em : <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbie/2011/0063.pdf>> Acesso em: 17 Ago 2014.

HETKOWSKI , Tania Maria; ALVES ,Lynn. Gamers brasileiros: quem são e como jogam? IN: **Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação**. ORG:HETKOWSKI , Tania Maria; ALVES ,Lynn.: v.1, Edufba: Salvador. 2007, p. 161-174. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/uploads/gamersbrasileiros_lynnalves_tmaria.pdf> Acesso em : 23 Ago 2014.

MAFRA, Antonio Celso JR; SILVA, Cristiani B.. **Os jogos para computador e o ensino de História**. Diálogos possíveis. Em Tempo de Histórias. Publicação do programa de Pós Graduação em História. UNB. Brasília, 2012. Disponível em : <periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/2602/2153> Acesso em : 23 Ago 2014.

PAVANATI, Iandra. Ensino de História, Educação, Tecnologia e Cibercultura. **XXV Simposio Nacional de História da ANPUH**. Fortaleza, 2009. Disponível em : <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0579.pdf> Acesso em : 23 Ago 2014.

RAMAL, Andrea Cecília. Avaliar na cibercultura .**Revista Pátio**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000. Disponível em : <http://www.miniwebcursos.com.br/miniwebcursos/artigos/PDF/Avaliar_na_Cibercultura.pdf> Acesso em : 15 Ago 2014.

_____ SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo 2010. Coordenação geral: FINI, Maria Inês; coordenação de área: MICELI, Paulo

O PAPEL DA TUTORIA: UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO REFLEXIVA E DIALÓGICA NA EaD VIRTUAL

Andréia Santana de Carvalho - Universidade Federal Fluminense/Prefeitura de Guarujá

Prefeitura de Guarujá

1. INTRODUÇÃO

A EaD vem passando por uma rápida expansão desde o início do século XXI, trazendo profundas reflexões sobre as mudanças organizacionais na educação devido ao uso das tecnologias e suas possibilidades. O foco desse trabalho aponta, especificamente, para o contexto dos Sistemas de Tutorias em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Em 2012, no "I Encontro Regional de Educação a Distância" realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Luís Gomes, o presidente da Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância (ANATED), enfatizou que:

Com o crescimento da educação a distância, vários desafios surgiram, principalmente sobre a tutoria. Falta regulação, ou seja, quais habilidades e competências deve possuir para exercer essa função, pois exige uma abordagem diferente da que ele já faz no modelo presencial (BENNY, 2012).

Esse discurso ressalta como é essencial considerar, valorizar e analisar as peculiaridades dos sistemas de tutorias a distância que possibilitam novas formas de aprender e de ensinar.

Ao considerar a complexidade dos sistemas de tutorias a distância, Gelatti e Premaor (2009, p. 243) consideram que cabe ao tutor "(...) a atribuição de fomentar a aprendizagem para concretizar os objetivos propostos através da ativação dos processos cognitivos, sociais, afetivos, além de avaliar os processos realizados (...)".

De acordo com Brunetta *et al.* (2013, p. 83), enquanto mediador, o tutor a distância "(...) ocupa uma posição na qual é necessário estar em constante diálogo com os alunos a fim de estimulá-los durante todas as etapas do curso (...)".

Assim, a questão-problema tecida no presente trabalho foi: Como a literatura concebe o papel do tutor enquanto mediador do processo educativo na EaD, nas perspectivas reflexivas e dialógicas?

Neste trabalho procurei investigar na literatura o papel do tutor enquanto mediador do processo educativo na EaD. Para concretizar esse objetivo, pesquisei na literatura a importância do tutor enquanto mediador do processo de reflexão na EaD e investiguei em bibliografia específica como os autores percebem as práticas dialógicas entre o tutor e os alunos na EaD.

2. METODOLOGIA

Na elaboração do presente trabalho privilegiei a pesquisa bibliográfica para investigar o papel do tutor enquanto mediador do processo educativo na EaD. Defendo que esse tipo de pesquisa possibilita uma investigação mais profunda e ajuda a clarificar a relevância da mediação reflexiva e dialógica na modalidade a distância.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é um levantamento da literatura especializada para um estudo do assunto que será abordado, não sendo uma reprodução de um tema já estudado, mas oportunizando a investigação sob uma nova perspectiva ou interpretação.

Na perspectiva qualitativa, utilizei fontes primárias e secundárias de pesquisas científicas.

Fontes primárias são constituídas por obras ou textos originais, material ainda não trabalhado, sobre determinado assunto. As fontes primárias, pela sua relevância, dão origem a outras obras, que vão formar uma literatura ampla sobre aquele determinado assunto.

As fontes secundárias referem-se a determinadas fontes primárias, isto é são constituídas pela literatura originada de determinadas fontes primárias e constituem-se e em fontes das pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2001, p. 43).

Cabe lembrar que segundo Cervo e Bervian (*apud* UNIASSELVI, s.d., p. 23), a pesquisa bibliográfica "(...) busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (...)"

Gil (*apud* UNIASSELVI, s.d., p. 22) ressalta que a "(...) principal vantagem é possibilitar ao investigador a cobertura de uma gama de acontecimentos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente".

Depreendo que a referida pesquisa bibliográfica pode ser uma possibilidade para vislumbrar novas perspectivas para a tutoria nos cursos a distância.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na EaD há vários tipos de cursos que visam atender as necessidades de cada instituição bem como do público-alvo. Segundo Clementino (2014), os cursos autoinstrucionais podem ser sem ou com tutoria.

Os cursos autoinstrucionais sem tutoria são informativos, com conteúdos superficiais. O aluno não interage com os colegas de curso nem com o tutor. A avaliação é realizada por meio de questões de múltipla escolha e/ou de falso ou verdadeiro (CLEMENTINO, 2014).

Nos cursos autoinstrucionais com tutoria, o propósito também é transmitir as informações de forma acrítica. No entanto, nesse tipo de curso com tutoria, quando o aluno tem uma dúvida, ele solicita a ajuda do tutor pelo telefone e/ou por *e-mail* (CLEMENTINO, 2014).

Sabemos que em pleno século XXI, um dos grandes desafios da EaD é superar os modelos autoinstrucionais (sem ou com tutoria), pois eles não priorizam a interatividade, a cooperação, a reflexividade, a tomada de consciência.

Para a concretização de uma proposta pedagógica de cunho reflexivo, a equipe da EaD (coordenador, *designer* gráfico, *designer* pedagógico, professor, tutor, entre outros profissionais) precisa refletir e delinear a sua filosofia de aprendizagem, tendo consciência que os cursos a distância necessitam superar as informações prontas e acabadas.

Tijiboy *et al.* (2009) fazem uma alerta: "(...) apesar da variedade de recursos de interação ou ferramentas que um ambiente virtual de aprendizagem disponha, cabe à equipe docente avaliar continuamente o processo de interação, devendo em diversos momentos promover a cooperação, a reflexão (...)".

Corroborando com esse posicionamento Clementino (2014) considera que as ferramentas tecnológicas são importantes bem como a proposta pedagógica de cada instituição, pois se o planejamento educativo tiver uma perspectiva autoinstrucional, os alunos terão cursos conteudistas mesmo com ferramentas tecnológicas interativas.

Na literatura sobre a EaD, é perceptível que vários autores sinalizam a necessidade de clarificar os papéis da tutoria a distância. Segundo Almeida (*apud* MACHADO; MACHADO, 2004), "o professor-tutor atua como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal".

Litwin (2001) e Palloff e Pratt (2002) enfatizam que o tutor exerce o papel de facilitador na construção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem é centrada no aluno, tornando-o mais responsável e consciente por suas produções e participações.

Sá (*apud* BEBER; MARTINS; DIAS, 2008) também considera que o tutor é um orientador da aprendizagem do aluno, um facilitador na modalidade a distância.

Entretanto, considero que os termos "mediador" e "facilitador" não são sinônimos. O cerne na tutoria a distância não é facilitar nem tampouco dificultar o processo de aprendizagem, mas sim, desencadear a autoria de pensamento, a autonomia, a responsabilidade, a reflexividade, a interação, a cooperação, a criatividade, o espírito investigativo, a dialogicidade como instrumentos de interlocução e de tomada de consciência para tecer novas práticas educativas.

Sabemos que os obstáculos são imensos até porque no processo sócio-histórico, "não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira" (WEFFORT, 1996, p. 10).

Segundo Beber, Martins e Dias (2008), na modalidade a distância, "a figura do tutor deve situar-se numa posição estratégica, já que seu desempenho central é atuar como mediador entre currículo, interesses e capacidades do aluno".

Defendo que na EaD, a tutoria necessita conhecer os seus alunos, acolhendo cada cursista e a equipe, interagindo nos fóruns de apresentação, de dúvidas, nos fóruns temáticos, nos *chats*, enviando e respondendo os *e-mails*, entre outras atividades.

Na perspectiva reflexiva, as propostas pedagógicas dos cursos a distância têm como ideia motriz a sustentação de práticas educativas que enfatizam a dialogicidade, a interatividade, a criticidade.

Na modalidade a distância, a tutoria tem a possibilidade de criar espaços de trabalho, de interação e socialização, incentivando a participação, a autonomia, a reflexão, o diálogo por meio das ferramentas pedagógicas disponibilizadas no AVA.

Beber, Martins e Dias (2008) enfatizam que na EaD, "a figura de destaque, responsável pelo bom andamento das atividades, é o tutor, profissional que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem (...)".

Beber, Martins e Dias (2008) ainda argumentam que "(...) o tutor tem como finalidade resolver os ruídos de comunicação e os problemas que surgem ao longo do processo de ensino, procurando resolvê-los e, ao mesmo tempo, realizar a articulação e desenvolver ações para aperfeiçoar o sistema de EaD (...)".

Tijiboy *et al.* (2009) fundamentam a mediação do tutor a distância a partir da concepção de Vygotsky (1991, p. 59), depreendendo que a Zona de Desenvolvimento Proximal é "(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas (...).

A complexidade do trabalho da tutoria a distância reside na mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o labor do tutor é tecido na intersecção entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP).

A mediação do tutor reside na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois ele precisa trabalhar pedagogicamente a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, objetivando que o corpo discente construa conhecimentos basilares para a sua formação.

No AVA, o tutor pode disponibilizar ferramentas síncronas e assíncronas para realizar a mediação reflexiva e dialógica na ZDP. O *chat* é uma ferramenta síncrona na qual o tutor pode diagnosticar os conhecimentos construídos pelos alunos, uma vez que as respostas precisam ser imediatas.

Já, o fórum de discussão é uma ferramenta assíncrona na qual o tutor pode solicitar para o corpo discente uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática analisada. Na referida ferramenta, o tutor tem mais tempo para analisar, fazer o *feedback*.

Devido a complexidade do processo de mediação a distância, a orientação da tutoria exige um número de alunos reduzido. "Alguns autores apontam como ideal um tutor para cada 20 ou 30 alunos" (BEBER; MARTINS; DIAS, 2008).

A tutoria também necessita atender os alunos em horários flexíveis e meios diversos, como ressalta Sá (*apud* MACHADO; MACHADO, 2004). Em concomitância requer gerenciar bem o tempo para fazer mediações éticas, construtivas, acolhedoras, reflexivas, cooperativas, criativas para construir espaços de trabalho, de interação, de reflexão.

Tijiboy *et al.* (2009) são incisivos ao enfatizarem que o processo de reflexão na modalidade a distância necessita de "(...) questionamentos e perguntas do tutor ao aluno, visando a solução de um problema. Implica necessariamente uma ação consciente ou intencional do mediador em provocar o raciocínio crítico do aluno (...).

Os referidos autores também ressaltam que o tutor enquanto "(...) mediador não fornece respostas, mas instiga a busca dessas pelo próprio aluno" (TIJIBOY *et al.*, 2009).

Nobre e Melo (2011, p. 04) alertam que esse profissional necessita "(...) explorar as interfaces, respeitando o desenho didático, com postura sempre proativa, aberta a coparticipação e problematizadora".

Nobre e Melo (2011, p. 04) também fazem uma analogia entre a tutoria a distância e a "ponte rolante", quando ressaltam que o tutor necessita:

(...) estar sensível e com a percepção apurada em relação às demandas e necessidades dos seus cursistas, estimulando-os e despertando-os para novos olhares, novos pontos de vista e reflexão de suas práticas. A menção à “ponte rolante” e não à “ponte fixa” nos remete ao cuidado com a individualidade e abordagens diferenciadas nas relações interpessoais na sala de aula virtual.

As referidas autoras ainda alertam que o tutor na EaD age como uma “ponte rolante”, realizando a mediação entre o professor-autor, o material didático e os alunos.

Há uma necessidade do tutor em EaD compreender a relevância do exercício do diálogo no AVA, tanto nas ferramentas síncronas quanto assíncronas.

Cabe lembrar que no presente trabalho, não considero o tutor como um mero facilitador e sim, um mediador que tem funções complexas, tais como:

(...) saber lidar com os ritmos individuais diferentes dos alunos; Apropriar-se de técnicas novas de elaboração do material didático impresso e do produzido por meios eletrônicos; Dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhando em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial de educação; Ter habilidades de investigação; Utilizar técnicas variadas de investigação e propor esquemas mentais para criar uma nova cultura, indagadora e plena em procedimentos de criatividade (SOUZA *et al.*, 2004, p. 82).

Silva (*apud* NOBRE; MELO, 2011, p. 11) também argumentam que cabe a tutoria “(...) gerenciar possíveis conflitos explícitos e implícitos no calor das discussões e no desenrolar dos trabalhos, estimular: a colaboração, a interatividade (...) o clima cordial e estimulante (...)”.

Ratificando essa postura pedagógica, Guarezi e Matos (2009) depreendem que cabe a tutoria possibilitar o exercício da interatividade e da colaboração, incentivando o intercâmbio de experiências entre os alunos, destacando a comunicação entre grupos, em respeito às diferenças individuais.

Também para Costa, Paraguaçu e Pinto (2009), o papel da tutoria é apoiar e orientar os alunos em seus estudos, mediar discussões, autonomia, destacando o processo de interação mútua na construção do conhecimento.

Segundo Alarcão (2005, p. 45), para estimular a reflexão nos processos educativos são necessários “(...) contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade (...)”.

Compreendo que o trabalho pedagógico na EaD não é um labor solitário, pois é tecido na coletividade e na diversidade de ideias.

Para Zeichner (1995, p. 120), necessitamos superar o "(...) isolamento em pequenas comunidades compostas por pessoas que compartilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações (...)".

Defendo que os cursos a distância necessitam superar os modelos autoinstrucionais (sem ou com tutoria) para transcender o individualismo. A reflexão individual não é suficiente para desenvolver um processo educativo crítico.

Para Neder (2000), o tutor deve participar dos momentos de preparação e desenvolvimento de um curso, pois ele precisa colaborar na discussão do currículo do curso, dos materiais didáticos, receber formação institucional para trabalhar no curso, participar da construção dos instrumentos de avaliação dos alunos, avaliar os discentes e o curso, ou seja, é co-responsável pelo processo de formação dos alunos.

Nessa perspectiva, Beber, Martins e Dias (2008) são incisivos quando mencionam que "(...) é necessário investir e desenvolver sistemas tutoriais eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino".

No viés reflexivo, vislumbro um perfil de tutor que seja comprometido, disciplinado, organizado, motivado, autônomo, reflexivo, proativo, emancipador, cooperativo, ético.

Também defendo que a simples expansão da EaD não garante uma tomada de consciência da equipe e dos alunos. Nem a mera utilização das ferramentas tecnológicas do AVA garante o processo de reflexividade na modalidade a distância.

CONCLUSÕES

No presente trabalho, a compreensão do conceito de mediação na EaD foi útil na medida em que ajudou a clarificar como a literatura concebe o papel do tutor enquanto mediador do processo educativo na EaD, nas perspectivas reflexivas e dialógicas.

Este estudo evidenciou que alguns autores - Almeida (*apud* MACHADO; MACHADO, 2004), Litwin (2001), Palloff e Pratt (2002), Sá (*apud* BEBER; MARTINS; DIAS, 2008) - concebem que o tutor é um mediador, um facilitador.

Compreendo que a função do tutor a distância não reside em facilitar o processo de aprendizagem, mas sim, fazer a mediação na ZDP, incentivar a reflexão, a interação, o diálogo, a pesquisa.

Defendo que é indispensável investir mais nas pesquisas sobre a tutoria a distância nas perspectivas reflexivas e dialógicas, uma vez que o presente trabalho não se esgota aqui, pois é essencial aprofundarmos e estudarmos as especificidades e particularidades da tutoria a distância.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BEBER, B.; MARTINS, J. G.; DIAS, M. M. **Mediação pedagógica no processo tutorial**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834214PM.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

BENNY, J. **Professores da UFMA participam de capacitação da ANATED**. 2012. Disponível em: <http://www.anated.org.br/_site/noticias/noticia.asp?cod=7&ID_noticia=20>. Acesso em: 31 mar. 2015.

BRUNETTA, N.; LOCATELLI, P. A. P. C.; SAWITZKI, R. C.; ANTUNES, E. Di D. As representações sociais dos tutores sobre a atividade de tutoria em cursos de especialização em Administração na modalidade a distância. **Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 09, n. 17, p. 79-98, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/79-98/pdf_68>. Acesso em: 31 mar. 2015.

CLEMENTINO, A. **Tipos de cursos de EaD**. 2014. Disponível em: <http://www.ead.unifei.edu.br/videos/equipe_de_filmagem/DI_CAP/capacitacao1.html>. Acesso em: 31 mar. 2015.

COSTA, C. J. de S. A.; PARAGUAÇÚ, F.; PINTO, A. de C. Experiências interativas com ferramentas midiáticas na tutoria online. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 121-137, jan. 2009.

GELATTI, L. S.; PREMAOR, V. B. Autoavaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em Pedagogia a distância de uma universidade brasileira. **Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 22, n. 02, p. 219-248, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37412031010.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. de. **Educação a distância sem segredos**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2009.

LITWIN, E. **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. de C. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (org.). **Educação a Distância**: construindo significados. 1. ed. Brasília: Plano, 2000, p. 105-124.

NOBRE, C. V.; MELO, K. S. de. Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD. In: **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Ouro Preto, out. 2011. Disponível em: <<http://pigead.lanteuff.org/course/view.php?id=249>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, C. A. de; SPANHOL, F. J.; LIMAS, J. C. de O.; CASSOL, M. P. Tutoria como espaço de interação em Educação a Distância. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 04, n. 13, p. 79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791007.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

TIJIBOY, A. V.; CARNEIRO, M. L. F.; WOICIECHOSKI, L. R.; PEREIRA, E. A. Compreendendo a mediação do tutor a distância. **Revista Renole - Novas Tecnologias na Educação**, v. 07, n. 01, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

UNIASSELVI. **Disciplina Metodologia da Pesquisa Científica**. s.d. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/website/upl/File/Apostila%20da%20metodologia%20de%20pesquisa.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

FIC/PROEJA. UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROCESSO DE RACIOCÍNIO DA TEORIA DAS RESTRIÇÕES

Gildemberg da Cunha Silva - IFTO - gildemberg.silva@ifto.edu.br

Kerlly Karine Pereira Herênio - IFTO - kerlly.herenio@ifto.edu.br

Mateus Dall'Agnol - IFTO - mateus.agnol@ifto.edu.br

IFTO

1. INTRODUÇÃO

Toda organização e sistema funcionam anseia atingir metas crescentes. Entretanto, para objetivos serem atingidos, problemas complexos devem ser solucionados, novos caminhos e alternativas construídas com sincronia (SILVA; *et. al* 2014), mediante ferramentas sofisticadas.

Este trabalho trata das contribuições fornecidas pela Teoria das Restrições no gerenciamento de problemas, os quais limitam o alcance de suas finalidades, mais especificamente, da aplicação das ferramentas do Processo da Teoria das Restrições. Apresentam-se ferramentas que podem auxiliar na compreensão de um problema complexo (CHOE; HERMAN, 2006; LACERDA; RODRIGUES; NETO, 2011). O pensamento da teoria das restrições é a formalização de uma série de princípios (RODRIGUES, 1990) que embasam as soluções propostas pelo *software* desenvolvido por Goldratt (1984) no início dos anos 70.

Restrição, por sua vez, compreende-se como todo fator que impede uma empresa ou sistema de alcançar sua meta (BOYD; GUPTA, 2004). Ao longo dessa empresa ou sistema, propiciam melhorias em uma das etapas, necessariamente, implicam em aperfeiçoamento para o todo (LACERDA, 2005; KOHLI, *et. al.*, 2009).

Raciocínio da Teoria das Restrições (CRUZ, *et. al* 2009; SILVA, *et. al* 2014): identificar a restrição do sistema (o que mudar?); propor soluções para as restrições e conflitos do sistema do sistema (para o que mudar?) e, propor caminhos para implantação da solução (como fazer para mudar?). Ferramentas do Processo de Raciocínio compõem-se em: Árvore da Realidade Atual; Diagrama de Resolução de Conflitos; Árvore da Realidade Futura; Árvore de Pré-Requisitos e Árvore de transição, os quais foram aplicadas na busca das soluções e melhorias nos cursos Formação Inicial e Continuada na Educação de Jovens e Adultos FIC/PROEJA.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que se utiliza preponderantemente de informações de natureza qualitativa para atingir os objetivos propostos (CRUZ, *et. al* 2009). E quanto aos objetivos, define-se como uma pesquisa descritiva que pretende delinear as causas dos altos índices de evasão nos cursos FIC/PROEJA, bem como realizar um diagnóstico do desempenho dos alunos ao longo do curso a partir das ferramentas do Processo de Raciocínio da TOC. Ainda objetiva detectar as causas de o curso ter alto índice de evasão e baixa atratividade, assim como apontar possíveis ações que contribuam para a mudança da situação diagnosticada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a elaboração da árvore da realidade atual (ARA), foi identificada a principal restrição, o Problema-Raiz (PR), que impede os cursos FIC/PROEJA de ter menor evasão, podendo-se identificar outras restrições, ou Causas-Raiz (CR). Todavia, a partir deste momento, para o Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições, o PR torna-se o foco a ser solucionado pelos demais diagramas, pois a CR dá origem à maior parte dos efeitos indesejáveis (EI's) a serem resolvidos. Em seguida, foi proposto o diagrama de dispersão de nuvens, em que foi definido que um dos objetivos seria elevar a atratividade acadêmica dos cursos FIC/PROEJA e a elaboração da árvore da realidade futura (ARF) com os efeitos desejáveis (ED).

3.1. Árvore da Realidade Atual dos cursos FIC/PROEJA

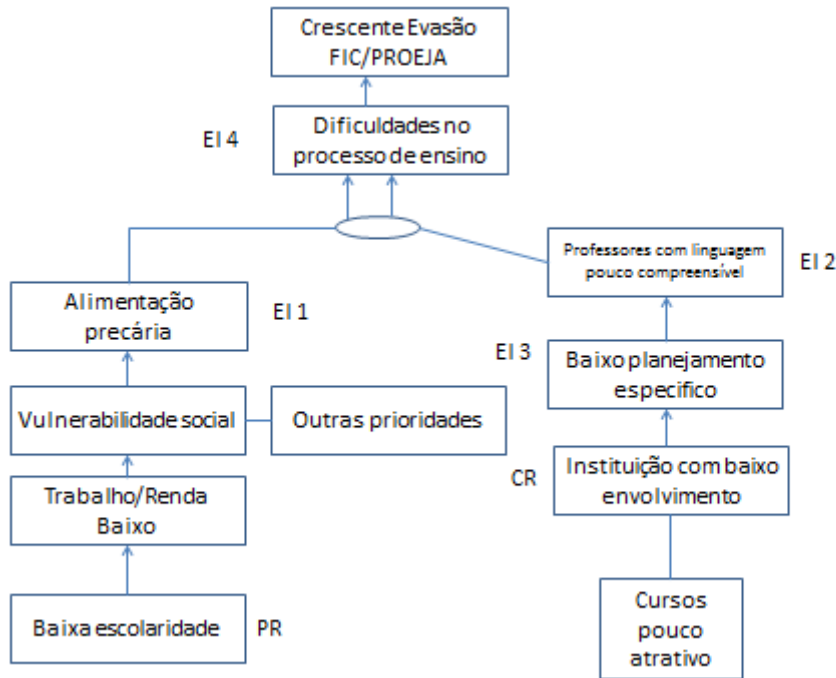


FIGURA 1 – Árvore da Realidade Atual dos Cursos FIC/PROEJA.
Fonte: Autores

A baixa perspectiva de mercado foi identificada como uma CR associada com o baixo envolvimento das instituições em ofertar um curso atrativo e para combatê-la, os cursos FIC/PROEJA precisam melhorar a atratividade acadêmica e oferta.

3.2. Diagrama de Dispersão de Nuvens (DDN)

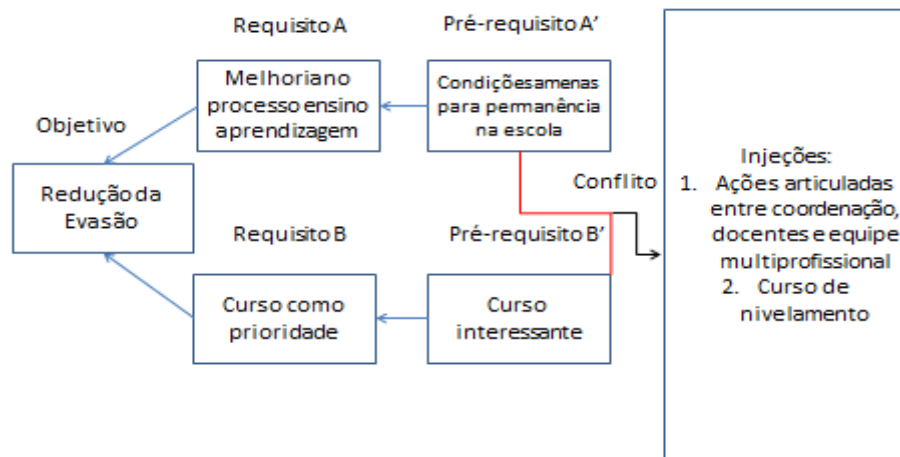


FIGURA 2 – Diagrama de Dispersão de Nuvens.
Fonte: Autores

O diagrama de dispersão de nuvens tem como objetivo identificar os requisitos e pré-requisitos para alcançar o objetivo desejado do problema identificado. A redução da evasão nos cursos FIC/PROEJA está condicionada à melhoria do processo ensino aprendizagem e mudança na visão do alunado quanto à relevância do referido curso para o futuro. Entretanto, para o objetivo ser fazem-se necessárias as seguintes injeções: ações articuladas entre coordenação, docentes e equipe multiprofissional da instituição escolar e implantação do curso de nivelamento, a fim de corrigir possíveis distorções ao longo da vida escolar do aluno.

3.3. Árvore da Realidade Futura (ARF)

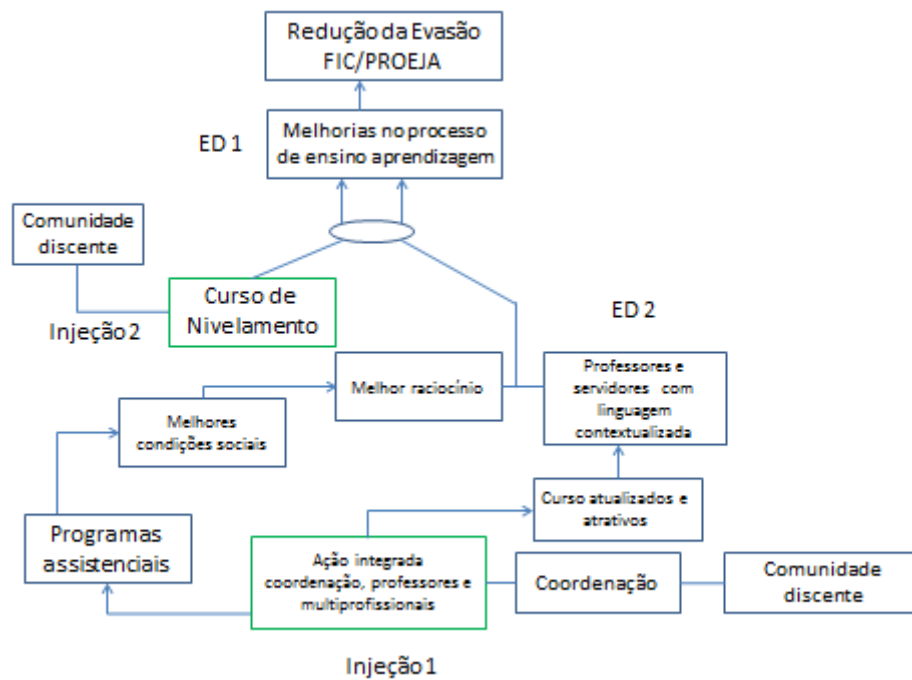


FIGURA 3 – Árvore da Realidade Futura (ARF).
Fonte: Autores

A árvore da realidade Futura apresenta as injeções aplicadas no sistema e efeitos desejáveis a serem obtidos. Sugerem-se neste trabalho as seguintes injeções nos cursos FIC/PROEJA: ação integrada da coordenação do curso com colegiado e equipe multiprofissionais da instituição a fim de estabelecer calendário diferenciado com ações distintas para uma formação profissional dinâmica e atual e um curso de nivelamento (alfabetização e a matemática básica) para uma melhor desenvoltura acadêmica.

3.4. Árvore dos Pré-requisitos (APR)

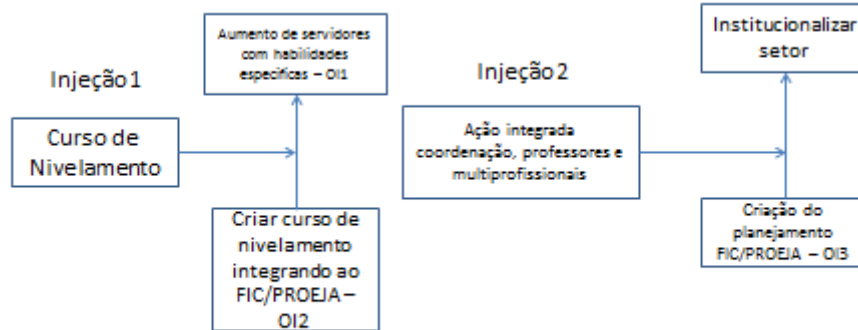


FIGURA 4 – Árvore da Realidade Futura (ARF).

Fonte: Autores

A partir da APR, visualizam-se os possíveis obstáculos para a aplicação das injeções propostas. Para superar esses obstáculos, a metodologia da APR prevê a proposição de objetivos intermediários. Nesse sentido, identificou-se a carência de servidores com formação ou treinamento específico para tratar com egressos nos cursos FIC/PROEJA nas instituições de ensino, uma vez que o público que migra para modalidade em questão costuma ser diferenciado nos mais diversos aspectos (social, econômico, entre outros). O próximo passo é a comunicação da estratégia e a definição do plano de ação para o alcance desses objetivos (Árvore de transição).

3.5. Árvore de Transição (AT)

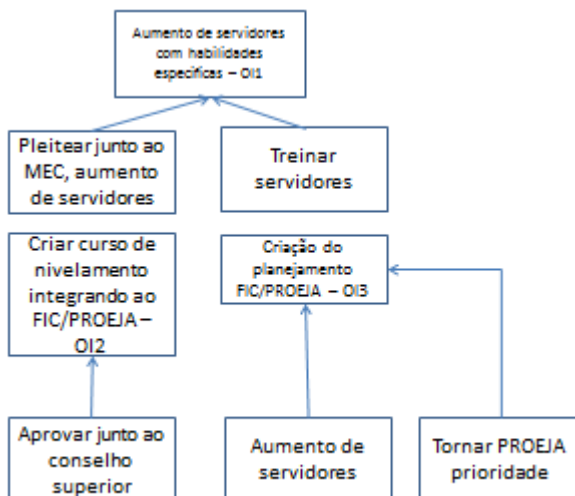


FIGURA 4 – Árvore da Realidade Futura (ARF)
Fonte: Autores

A árvore de transição (AT), que é a comunicação das estratégias e a definição do plano de ação para o alcance dos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar uma proposta de aplicação do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições à avaliação dos resultados do FIC/PROEJA, com vistas a identificar as possíveis causas da evasão escolar e propor caminhos para a queda dos números de evasão nos cursos FIC/PROEJA.

A situação abordada nesse trabalho é bastante ampla e não se refere a nenhuma instituição de maneira individual, mas as propostas de diagnóstico e melhoria apresentadas podem ser analisadas e adequadas a cada situação.

Tratou-se de uma pesquisa aplicada, feita principalmente a partir de dados qualitativos. O diagnóstico da situação abordada nesse trabalho se deu pela utilização das ferramentas delineadas pelo Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições: Árvore da Realidade Atual, Diagrama de Resolução de Conflitos, Árvore da Realidade Futura, Árvore de Pré-Requisitos e Árvore de Transição. Esses instrumentos permitem o diagnóstico do problema raiz e diretrizes para o alcance dos efeitos desejáveis.

Este estudo também alcança o objetivo de fomentar e ampliar a discussão acerca do desenvolvimento da Teoria das Restrições e suas ferramentas, assim como ajuda a preencher as possibilidades existentes na publicação e na aplicação desta teoria, que reconhecidamente pode ser aplicada em diversos cenários, inclusive nos educação, destaque aos cursos FIC/PROEJA, respeitando as particularidades locais e regionais. Possibilitando novas formas e possibilidades de avaliação do sistema de ensino no país.

REFERÊNCIAS

BOYD, L.; GUPTA, M. **Constraints Management – What is the theory?**. International Journal of Operations & Production Management, v. 24, n. 4, p. 350-371, 2004.

CHOE, K.; HERMAN, S. **Using Theory of Constraints Tools to Manage Organizational Change: a Case Study of Euripa Labs.** International Journal of Management & Organizational Behavior, v. 8, n. 6, p. 540-558, 2006.

CRUZ, C. F.; MARQUES, A. L.; SILVA, R.; R. SANTOS, R. **Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no ENADE a partir do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições.** R. Cont. Ufba, Salvador-Ba, v. 3, n. 3 p. 33-48, setembro/dezembro 2009.

GOLDRATT, E. M. COX, J. **A Meta – Um Processo de Melhoria Continua.** 1984. Nobel.

KOHLI, A. S.; SHARMA, D. K.; GEROLD, J.; PASTORINO, F. **Theory of Constraints: An Application in U. S. Army's Recruiting Process.** Journal of Academy of Business and Economics, v. 9, n. 3, p. 164-174, 2009.

LACERDA, D. P. **Uma discussão sobre o Mundo dos Custos e o Mundo dos Ganhos sob o ponto de vista da Teoria das Restrições.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 12., Itapema, 2005. Anais.Itapema, 2005.

LACERDA, D. P.; RODRIGUES, L. H.; NETO, S. L. H. C. **Processo de Pensamento da Teoria das Restrições: uma abordagem para compreensão, aprendizagem e ação sobre problemas complexos.** Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, L. H. **Apresentação e Análise Crítica da Tecnologia de Produção Otimizada (Optimized Production Technology – OPT) e da Teoria das Restrições (Theory of Constraints – TOC).** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 14., Belo Horizonte, 1990. Anais. Belo Horizonte, 1990.

SILVA, G. C. BASTOS, R. O.; DALLAGNOL, M. HERÊNIO, K. K. P. **Árvore da realidade atual e árvore de realidade futura: uma aplicação da TOC no gerenciamento do ensino de uma IES – um estudo de caso no norte do Brasil.** In: IV Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção, Ponta Grossa: CONBREPRO, 2014.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE CRECHE

Izabel Carvalho da Silva Vieira – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente- belinhafrench@hotmail.com

Gilza Maria Zauhy Garms - Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente – gmzauhy@hotmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, desenvolvida no período de 2012-2014, em uma instituição de Educação Infantil localizada em um município do interior do Estado de São Paulo.

A investigação surgiu a partir da realização do Estágio Supervisionado de Educação Infantil (0-3 anos) no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2012. Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009) terem firmado as funções cuidar e educar, não vimos, na instituição em que o estágio foi efetivado, atividades educativas intencionalmente planejadas para e com as crianças pequenas.

O tempo em que as crianças permaneciam na creche era dividido entre alimentação, higiene e descanso. Esse fato nos intrigou muito, a ponto de querer investigar políticas e documentos que explicitassem a ação educativa na creche.

Movidas pela certeza da importância do papel do outro como colaborador do processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, iniciamos a pesquisa intitulada “Legislação, Políticas Nacionais para a Infância no Brasil e o Currículo (0-3 Anos): por onde começar?”, cujo objetivo foi identificar as concepções teóricas e práticas de professoras que fundamentam a proposta pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Recentemente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as crianças pequenas conquistaram o direito social à educação. Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) reafirmou esse direito, o que vai provocar o repensar das ações do cuidar com foco educativo no atendimento às crianças até 6 anos.

Mais tarde, em cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) insere a criança de zero a cinco anos no contexto da Educação Básica, como primeira etapa desse nível de ensino a ser garantida pelo Estado. A LDB, em seu art. 29, estabelece que a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica tem a finalidade de “[...] promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família”.

Apesar de todo esse avanço legal, questões históricas referentes ao cuidado e proteção da criança pequena, principalmente aquela oriunda de classe pobre, fizeram com que, hoje, o atendimento em creches se firmasse com esse viés assistencial, compreendido de modo equivocado com práticas tradicionais vistas através da ausência de sistematização e planejamento da rotina, ou seja, em geral, a preocupação está na higiene, na alimentação e no sono (WEIGGERS, 2012).

Kulmann Júnior e Hernandes (2012, p. 33), discordando do caráter assistencialista conferido ao espaço creche, afirmam que “[...] se apresentou como uma instituição educacional que permitiria à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse, sem precisar abandoná-lo na casa dos expostos ou enviá-lo para os cuidados de uma ama de leite [...]”.

Os autores retomam a conceito de “assistência” para esclarecer que a palavra, vista “[...] como termo vulgar que remete a práticas clientelistas e personalistas”, não pode ser incluída na Educação infantil, pois a “[...] significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais [...]”. (KULMANN JUNIOR; HERNANDES, 2012, p. 33, grifo dos autores).

Creches e pré-escolas são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil como

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.4).

Porém, aquela atitude compensadora continua sendo confiada ao espaço creche, de maneira que outros desafios se apresentam: profissionais sem qualificação apropriada, ausência

de propostas pedagógicas que resultam num grau de improvisação e falta de compromisso com o direito e necessidades das crianças e de suas famílias.

O problema da não qualificação dos professores ainda é recorrente, em instituições de Educação Infantil, e a expansão quantitativa de vagas não veio acompanhada de uma proposta pedagógica específica para as crianças pequenas, sobretudo as de 0 a 3 anos, as quais muitas vezes acabam sendo esquecidas das políticas para a infância; como afirma Barbosa (2010, p. 1), “[...] até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia nacional privilegiam a educação das crianças maiores”.

Assim, há uma separação da intencionalidade educativa que “[...] ora está explicada por meio de práticas de maternagem – o cuidar – especialmente em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes – o educar – direcionadas a idade de 3 até os 6 anos” (GUIMARÃES; GARMS, 2011, p.8).

Nesse sentido, Guimarães e Garms (2011, p.15) apontam que a proposta curricular da creche/pré-escola, no bojo de sua proposta pedagógica, “[...] comparece na contemporaneidade como eixo articulador da identidade deste nível da educação básica e da formação inicial específica de futuros professores das crianças, bem como da formação continuada”.

As autoras defendem que os professores precisam de um documento escrito – a proposta pedagógica/currículo –, onde estão registradas proposições específicas, cujas intencionalidades estejam delineadas com clareza e com base em ações e interações entre crianças e seus pares e crianças e adultos e entre estes e a cultura (GUIMARÃES; GARMS, 2011, p.2).

Com isso, é importante enfatizar que, se a creche passa a ser parte do sistema educacional do país, “[...] é necessário romper com a idéia de creches para pobre incapazes, para ser posta como complementar a ação da família” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 204).

Pesquisas recentes mostram que, a partir da mudança de concepção de criança, de seu processo de aprendizado e desenvolvimento, há um reconhecimento da necessidade de se fundamentar um currículo para a Educação Infantil. Isso se deve ao fato de a criança “[...] ser um sujeito de direitos a serem garantidos, incluindo o direito desde o nascimento a uma educação de qualidade no lar e em instituições escolares” (OLIVEIRA, 2010, p.3).

Autores, como Craidy (2005), Guimarães e Garms (2012), Kuhlmann Júnior e Hernandes (2012) e Fullgraf (2012), apontam que o fato de a Educação Infantil ter sido inserida no sistema educacional, recentemente, não fez com que a mesma se transformasse em instituições educativas. Para eles, é preciso esclarecer que sempre foram instituições educativas, uma vez que não é possível educar sem cuidar, e vice-versa. Concordam ainda que a novidade será

construir propostas pedagógicas/currículos para todos, fundadas na Pedagogia da Infância, elementos estes que melhorariam a qualidade da Educação Infantil.

Com relação ao currículo, Oliveira (2010) destaca que é um aspecto que gera muitas discussões, no momento em que é entendido na Educação Infantil como uma preparação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, esse conceito é percebido como estruturação e organização das instituições infantis, as quais, nos últimos vinte anos, são concebidas como formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, cujo fim está na promoção do desenvolvimento das crianças e foge da ideia de conteúdos de disciplinas fragmentadas.

Nessa direção, as DCNEIs (BRASIL, 2009), em seu caráter mandatório, reafirmando o exposto na LDB (BRASIL, 1996, art.12, 13) ressaltam que as propostas pedagógicas e curriculares deverão ser construídas com autonomia por cada instituição, através da elaboração coletiva. A proposta pedagógica das instituições tem como objetivo principal promover

[...] o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.20).

O currículo é compreendido como ações que favorecem trocas de experiências e saberes das crianças com os conhecimentos construídos ao longo da história. Essas práticas acontecem por meio das relações efetivadas entre crianças e professores e delas com seus pares, formando, assim, sua identidade (BRASIL, 2009).

A importância do currículo aparece nas creches e pré-escolas como meio de concretizar situações cotidianas que possibilitem a convivência agradável entre crianças e seus pares, crianças e adultos, a brincadeira em grupo, o expressar-se, o comunicar-se, bem como criar e reconhecer novas linguagens. É relevante considerar a comunidade em que a criança está inserida e sua família, ao se apreciar o planejamento do currículo nas instituições de Educação Infantil, de maneira que em sua elaboração deve haver a participação coletiva dos professores, da comunidade e das crianças (OLIVEIRA, 2010).

Kramer (2002) afirma que toda proposta pedagógica tem uma história que necessita ser contada, que toda proposta contém uma aposta e, portanto, nasce da realidade que questiona, sendo ainda a busca de uma resposta e, pois, um diálogo o qual traz consigo o lugar de onde se fala e um número de valores que a constitui, além de pressupor as dificuldades que a instituição

enfrenta, os problemas a serem superados e a direção que a orienta. Desse modo, a autora acredita que é um caminho a se construir.

De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2009), as práticas planejadas devem levar em conta a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, as experiências de aprendizagens que se espera promover junto às crianças e, para tanto, efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. A gestão democrática precisa estar presente na elaboração do projeto pedagógico (BRASIL, 2009).

Construir uma proposta pedagógica/currículo na creche é reconhecer que a aprendizagem infantil deve ser garantida através de habilidades que a criança constrói, quando conquista sua independência, no momento em que participa e demonstra ter criticidade com relação ao mundo em que vive.

As experiências promovidas pelo professor, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, devem “[...] possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (OLIVEIRA, 2010, p.6).

Para Barbosa (2010, p.8), a tarefa dos professores diante da nova função da Educação Infantil é

[...] criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individuais e também em pequenos grupos, lembrando que os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafios, mas também oferecendo segurança.

Dessa maneira, corroboramos o que ressaltam Guimarães e Garms (2011), no sentido de que há, portanto, um grande desafio – oferecer o acesso à educação desde os primeiros meses de vida a todas as crianças e superar o desafio da qualidade do atendimento infantil. E, no que concerne à qualidade do atendimento, esta está vinculada à elaboração da proposta pedagógica/currículo.

Apresentamos, a seguir, a metodologia das narrativas adotada no trabalho, para a coleta dos dados da pesquisa feita com cinco professoras de creche. Depois, os resultados e a discussão, em cumprimento ao objetivo da pesquisa.

Encerramos a discussão, trazendo a formação do professor de Educação Infantil como ponto essencial, a fim de que os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos subsidiem na escolha de quais princípios estarão presentes na Proposta Pedagógica/Currículo da instituição.

2. METODOLOGIA

A figura do professor é imprescindível nas instituições de Educação Infantil, sendo reconhecido como um dos responsáveis pela educação de qualidade requerida. Nesta pesquisa, usamos de suas narrativas como meio para buscar o “olhar”, a subjetividade de seu trabalho, e recolher resultados face aos objetivos expostos.

Nesse sentido, apropriamo-nos do conceito de Bogdan e Biklen (1994, p.13) quando afirmam que a pesquisa de cunho qualitativo “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

As narrativas, tipo de pesquisa em educação, tem sido instrumento de formação e investigação no contexto educacional, pois, no momento em que os professores narram suas experiências, “[...] acabam compreendendo a si próprios e aos outros, caracterizando-se como uma estratégia emancipadora de tomada de consciência e formação” (COSTA; SILVA, 2010, p.2).

A importância de usar as narrativas como metodologia na pesquisa em educação constitui, para as autoras, “[...] acesso e reconstrução das vivências experienciadas objetivando contribuir para a formação dos professores, através da escuta da voz do professor, a história narrada constitui elemento primordial nessa construção” (COSTA; SILVA, 2010, p.9).

No campo empírico, foram aplicados questionários junto às professoras envolvidas na pesquisa da Creche Pingo de Ouro de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A leitura dos dados permitiu tabular o perfil, este identificado por meio de vinte itens. Questões abertas foram igualmente incorporadas ao questionário.

A coleta de dados feita com cinco professoras que atendem às crianças de 0 a 3 anos, sendo duas professoras do Berçário I (0-2 anos), identificadas ao longo do trabalho pelas letras A e B e três professoras do Maternal I (2-3 anos) reconhecidas como C, D e E, possibilitou-nos entender os seguintes aspectos: o que fazem e como fazem as professoras; quais recursos intelectuais e materiais utilizam; como relatam o que fazem. Dessa maneira, usamos um gravador

para colher o relato oral individual, em que o profissional abordou um dia de trabalho na Educação Infantil, desde quando chega à instituição até o momento em que vai embora.

Na análise das narrativas, foram selecionados documentos oficiais, como a *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006); a *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009); os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das narrativas foi feita a partir dos seguintes episódios: Chegada das crianças, Alimentação, Estimulação do Desenvolvimento das crianças, Hora do Sono e Retorno ao Lar. Apresentamos, a seguir, relatos das professoras para exemplificar o que inferimos sobre suas concepções.

Excertos permitiram concluir que as ações das professoras estão fundamentadas em documentos legais sobre a Educação Infantil, e que a Proposta Pedagógica/Currículo da instituição, formulada no ano de 2010, é flexível e atende às necessidades de todas as crianças, conforme já podemos notar no relato da Professora A.

[...] a hora da música mesmo não tem um momento fixo... 'a hora da música é esse'... porque música é a todo momento...a gente já percebeu até em algumas situações que as crianças pedem... quando eles começam a cantar...a gente já percebe 'Opa vamos se reunir e vamos cantar'...então ela não tem um momento específico... história, existe a história no planejamento, a gente conta aquela história, mas já acontece da gente contar umas três histórias no dia dependendo da circunstância...então assim, a rotina ela é uma coisa pra mim permanente, tá...ela é permanente em teoria, porque existe aquele cronograma das coisas que vão acontecer, porém ela é flexível...todas as coisas independentes da teoria ou não, ela tem que ser flexível, porque você olha de acordo com o que a criança faz de acordo com a necessidade dela. (PROFESSORA A).

Nas exposições seguintes, constatamos que, na perspectiva das professoras, o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações das crianças com seus pares, com o ambiente e recursos disponibilizados pelas professoras e, sobretudo, por meio das interações adultos/crianças e crianças/crianças:

[...] a gente recebe essas crianças com carinho, todo dia com um bom dia independente do seu mundo professor, mas você tem que receber a criança muito bem... conversa também com a mãe, dá bom dia... a criança chega dentro da sala, a gente coloca um brinquedo até que todos cheguem. (PROFESSORA A).

[...] tem a recepção que a gente fica ali disposto a receber com um bom dia, com um sorriso, fazendo festa pra criança todos os dias, porque ela tá com a mãe e pra você tirar ela da mãe tem que tirar ela em situações agradáveis... não assim, chegou, "Tá, tchau"... é assim: "Oi mãe, bom dia. Ela passou bem?" "Oi, fulano", e dá um beijinho. Olha os amigos chegaram ou "Você foi o primeiro". "Vamos ajudar a professora a guardar sua bolsa. O que você fez em casa?"... a gente faz bastante diálogo com eles, depois quando chega todas, direciona ao amiguinho, aí cumprimenta com bom dia e tudo.(PROFESSORA B).

[...] aí depois do café da manhã a gente parte pra chamada, aí eles vão reconhecer pelas suas fotos e a gente mostra quem veio hoje, tá lá no mural...mas a gente mudou agora que são as roupinhas que a gente fez num contexto de como estamos trabalhando o espaço, tem o espaço Doce lar que simboliza a casa deles com fogão, a mesinha e tudo... então a gente fez o varalzinho de roupa, a roupa que a mamãe estende....então tem o rostinho deles, então cada um vai identificar, aí você percebe que mesmo aqueles que não verbalizam, quando olham no rostinho eles já olham pro amigo... indicando é ele...e alguns já se reconhecem, já sorri quando se vê. (PROFESSORA B).

[...] a gente coloca brinquedos de parque como escorregador, cavalo e uns brinquedos que tem aqui fora na caixa, brinquedos de casinha, carrinhos. (PROFESSORA C).

[...] depois do almoço nós temos a atividade livre também... assim cada dia tem uma porque um dia é amarelinha, um dia é com corda, um dia com pneu... um dia na frente outro dia no fundo, fora as atividades que nós temos... os passeios, temos a quadra. (PROFESSORA D).

A rigor, foi possível perceber também que as professoras compreendem a infância como momento singular, em cujo processo a criança é considerada sujeito social e histórico, dotado de identidade própria com particularidades singulares, quanto ao modo de ser e de pensar, portanto, diferente do adulto, conforme os trechos a seguir:

[...] eles dormem, acordam, mamam ou é oferecido outro lanche, mas na maioria das vezes é a mamadeira depois que acorda... aí acontece a troca, brincadeiras e depois vem um lanche diferenciado porque....porque o intuito da creche em si e eu concordo plenamente com isso, é que a criança recebe o leite porque ela ainda é um bebê, mas ela precisa lidar com outros alimentos, então a inserção de novos lanches é pra isso...pra eles possam acostumar com outras coisas pra poder ter um bom crescimento. (PROFESSORA A).

[...] a gente parte para as músicas... nas músicas a gente trabalha as cantigas, algumas religiosas e eles assim batem palma, fazem os gestos, sorriem, alguns tentam verbalizar, outros tentam e não conseguem, mas é importante e eles gostam bastante... e tem criança que pede, pois quando ele faz uma cara feia ou chama a atenção com ruídos, balbucio diferente que é pra você continuar cantando...aí depois dessa sequência a gente parte para as trocas, mas geralmente fica assim uma fazendo essa rotina e outra indo pra troca, porque a troca é muito necessária. (PROFESSORA B).

Nesse contexto, a Educação Infantil é concebida como espaço de promoção do bem-estar da criança e espaço de estimulações por meio de ações que envolvem o cuidar e o educar, permeados por brincadeiras capazes de levar a criança a interpretar a realidade, tornando-se protagonista de suas ações. Isso está explícito nas seguintes afirmações:

[...] então a gente percebe que na saída essa criança fica muito feliz quando vai com o pai... há casos sim que a criança não quer embora, a creche foi tão gostosa pra ela, tão agradável que a criança parece que quer ficar mais, que a hora que a mãe diz “Vem com a mamãe, vem com o papai”, ela não quer ir no colo, mas do contrário disso a gente percebe satisfação da criança e aí quando a gente quer promover o bem estar da criança, tem que envolver no geral...e a nossa rotina vem isso, em todas as partes vem propondo isso, cada vez propondo o bem-estar da criança. (PROFESSORA A).

[...] quando já é a necessidade de dar banho a gente já vai dando banho...e aí já deixa uma atividade lúdica pra eles, tipo sucata pra eles empilhar e abrir e fechar... têm umas atividades de coordenação motora também que a gente fez, que eles vão colocando palitinhos de sorvete dentro da latinha que tem a tampa furada... são essas atividades. (PROFESSORA B).

[...] tem vez que a gente dá a Bebeteca e deixa eles escolherem o livro...tem que vez que a gente direciona e tem fantoche também, a gente trabalha dedoche, muito palitoche pra contar historinha... bastante recursos que eles gostam. (PROFESSORA B).

[...] trabalhamos os eixos temáticos, por exemplo, a linguagem oral a gente desenvolve todos os dias... programamos as atividades por dia, mas na verdade não tem como... trabalha-se todas, porque é difícil trabalhar uma atividade e falar assim “Óóóh, eu só fiz sobre Linguagem, só sobre Movimento ou só Natureza e Sociedade”, não dá pra falar... porque às vezes acaba ali no desenrolar da atividade você acaba falando outras coisas então não tem jeito. (PROFESSORA D).

[...] depois da atividade já vêm as 10h00 do almoço... aí a gente sai, lava as mãozinha, almoça, toma água, toma a sobremesa, escova os dentes aí vem a parte da recreação...a gente sempre procura ir lá fora ou algum outro lugar... brincar, brincadeiras com bola, com pneu, com brinquedos da creche. (PROFESSORA E).

Confirmar o que as professoras entendem por infância, desenvolvimento infantil e educação das crianças, como fizemos neste trabalho, é uma forma de considerar o que a metodologia da narrativa entende como potencialidades, as quais foram explícitas por Galvão (2005, p. 327), a saber: “[...] como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação”.

Uma das figuras essenciais para desenvolver uma Proposta Pedagógica na creche é o professor. Assim, é preciso que os Cursos de Formação de Professores, no bojo da licenciatura em Pedagogia, tenham em suas grades curriculares disciplinas com foco na educação Infantil – creche e pré-escola – e não só nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Devem fazer parte da grade curricular disciplinas sobre a história na educação Infantil no país, legislação voltada para a área, estágios devidamente supervisionados, em que há a associação teoria e prática, para o professor se inteirar do seu futuro campo de atuação profissional, apresentação de referenciais teóricos, com o objetivo de conhecer quem é a criança, como ela aprende e se desenvolve, nos campos afetivo/emocional, físico, cognitivo, linguístico, social e perceptivo-motor.

Para uma ação planejada com crianças, é preciso também que outros aspectos institucionais sejam considerados, tais como as condições de trabalho do professor, sua qualificação profissional, os programas de capacitação em serviço, o número de crianças por sala, os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. É relevante igualmente a relação dialógica entre a escola e a comunidade, professores e famílias, professores e professores, professores e crianças e, indiscutivelmente, interações de crianças com seus pares, valorizando o diálogo e trocas entre os envolvidos na educação das crianças (MACHADO, 2000).

CONCLUSÕES

Com esta pesquisa, tivemos a pretensão de desmistificar a visão de que as instituições de Educação Infantil não precisam de um planejamento: ao contrário, necessitam, realmente, de uma proposta pedagógica/currículo que organize os diversos aspectos das unidades de Educação Infantil como o institucional, educacional (o pedagógico – espaço, tempo, os materiais e, de modo geral, as ações do professor que exigem um aporte teórico que as subsidie para um agir com intencionalidade e comprometimento visando promover o desenvolvimento integral da criança) e o profissional.

Desse modo, as concepções teóricas e práticas das profissionais sobre a infância, o desenvolvimento infantil e a educação de crianças investigadas neste trabalho constituem premissa para um planejamento junto às crianças, já que elas são a base para a ação docente. Os resultados apareceram em razão da existência de uma Proposta Pedagógica/Currículo que as professoras e outros profissionais elaboraram recentemente, no município pesquisado.

Procuramos, enfim, demonstrar que não basta às políticas públicas oferecerem o atendimento em creches e pré-escolas: é preciso que se avance mais através da “[...] formação do profissional, para que este, através de um currículo e da proposta pedagógica, faça valer o direito

social e humano das crianças de serem educadas e cuidadas e, além disso, viverem plenamente a infância” (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 32).

Um dos elementos mais importantes para a educação de qualidade é o professor. Sem o docente de qualidade, não há uma educação de qualidade, de sorte que, enquanto agente de transformação da realidade social, é preciso pensar na sua formação, motivação, condições de trabalho e formação continuada, que implicará certamente em avanços e melhoria na prática.

Os relatos dos profissionais de Educação Infantil, como fizemos neste trabalho, vão em direção ao que propõem Garms, Lopes e Marin (2012, p. 13-14), quando explicitam que o narrar sobre o seu exercício é “[...] fundamental por ‘permitir olhar’ para a prática e dialogar com a teoria e vice-versa com o objetivo de detectar e desconstruir, se for o caso, eventuais crenças e concepções que não respeitem a criança como sujeito de direitos”. Reflexões realizadas ao longo do tempo poderão provocar melhorias, aperfeiçoando o fazer do professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Indicadores de qualidade na educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. **Resolução CEB n.º 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COSTA, M. L.; SILVA, M. R. F. V. **Narrativas e pesquisa em educação:** possibilidades formativas e investigativas. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 6, p. 1-14, 2010.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FULLGRAF, J. B. G. Política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, D. C., DURLI, Z. (Orgs.), **Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis, SC: UFSC, 2012. p. 59-77.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARMS, G.M.Z; LOPES, T. C.; MARIN, F. A. D. G. **Profissionalização na educação infantil:** as práticas educativas como objeto de reflexão. Projeto do Núcleo de Ensino, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Campus de Presidente Prudente, 2012.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G.M.Z. A Legislação, As Políticas Nacionais de Atendimento na Instituição de Educação Infantil no Brasil e o Desafio de Cuidar e Educar a Criança de 0 A 5/6 Anos. **Cadernos de Educação da Infância da Associação de Profissionais de Educação da Infância.** Portugal, p. 1-26, dez/2011.

_____. Implicações da Política Nacional de Educação Infantil para o currículo da creche/pré-escola. In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. H. (Org.). **Política Educacional Brasileira:** análise e entraves. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2012. p. 9-14.

_____. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Rev. educ.** PUC-Campinas, v. 18, n. 1, p.19-35, jan./abr. 2013.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-posições.** Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), maio/ago. 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____; HERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012, p. 21-39.

MACHADO, M. L. A., Desafios Iminentes para projetos de Formação de Profissionais para a Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

OLIVEIRA. Z. M. R. **O Currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais? São Paulo: Cortez, 2010.

WIGGERS, V. Currículo na educação infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.), **Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis, SC: UFSC, 2012. p. 79-95.

MAPEAMENTO DOS OBJETIVOS, CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fábio S. S. dos Santos – UNESP – fabioschwarz@yahoo.com.br

Ana Paula F. M. Oliveira – UNESP – anapaulafmoliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por intuito mapear a compreensão dos professores a respeito do objetivo e dos critérios de seleção dos conteúdos e estratégias para se abordar o ensino de ciências na Educação Infantil.

O Ensino de Ciências para as crianças é considerado importante para que a formação do aluno enquanto cidadão compreenda que a Ciência está presente na vida bem como ela interfere na sociedade (SOUZA et al, 2011).

Neste sentido, Trivelato e Silva (2011) aponta que o processo de ensino e aprendizagem em Ciências, independente do nível de ensino, e deve:

- Reconhecer a existência de concepções espontâneas (conhecimentos prévios);
- Entender que o processo de aprendizagem de conteúdos científicos requer construção e reconstrução de conhecimentos;
- Aproximar a aprendizagem de Ciências das características do fazer científico;
- Propor a aprendizagem a partir de situações-problema;
- Reconhecer o caráter social da construção do conhecimento científico;
- Entender o pluralismo que envolve o processo ensino e aprendizagem em Ciências (p. 8).

Desta forma, ao abordar o Ensino de Ciências em sala de aula, é preciso ter claro os objetivos, bem como quais são os critérios de seleção do conteúdo para se eleger estratégias com o intuito de que os objetivos propostos e os conteúdos de fato sejam atingidos e contemplados.

No entanto, vale mencionar que o professor deve ter em mente que ensinar Ciências nesta faixa etária (3 a 5 anos) requer a apresentação de conteúdos científicos que estejam ao alcance da compreensão dos alunos, facilitando seus entendimentos, por meio do concreto e do lúdico (BRASIL, 1998). Arce, Silva e Varotto (2011) destacam que,

O ensino de um conceito pode ser iniciado a partir do cotidiano da criança, e o professor deve dirigir seu olhar no sentido de possibilitar-lhe a compreensão dos

fenômenos observáveis, transformando os conhecimentos (conceitos) elementares em conhecimento mais elaborados. Eshach (2006) afirma que a criança, desde a mais tenra idade, busca compreender, tal como os cientistas, o mundo ao seu redor, e já possui, como os melhores destes especialistas, um sentimento de admiração e encantamento diante do mundo. Assim, para que elas conservem seus interesses e o sentimento de admiração, nós, pedagogos, temos que nutri-las com o desejo de exploração e conhecimento do mundo a seu redor (p. 64).

Deste modo, em relação ao Ensino de Ciências, no início do processo de escolarização, percebe-se a importância de começar a elaboração dos conhecimentos científicos que levará os alunos a construir uma compreensão do ambiente natural e social que os cercam (SOUZA et al, 2011).

O estudo aqui apresentado faz parte de um trabalho maior, que pertence ao grupo de pesquisa “Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambiental”, na qual o grupo se empenhou para identificar as concepções dos professores, nas diferentes modalidades de ensino, bem como compreender a importância do Ensino de Ciências nas redes públicas de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Assim, visando identificar o que pensam os professores sobre os objetivos de ciência o presente trabalho traz informações sobre os critérios para seleção de conteúdos e as estratégias utilizadas para que o objetivo de fato seja alcançado, e a contribuição desse pensamento para o Ensino de Ciências.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa norteou-se pelo proposto por Minayo (2012), que indica três etapas da pesquisa qualitativa: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória é realizado o levantamento do objeto de pesquisa, delimitação do tema e desenvolvimento teórico e metodológico. A fase de trabalho de campo tem a finalidade de permitir ao pesquisador um encontro direto com o objeto de pesquisa, sendo por meio de entrevistas, observações e/ou registros documentais. E, por conseguinte a análise e tratamento do material empírico e documental é a etapa onde os dados coletados são analisados e interpretados mediante referência teórico. No entanto, o processo de pesquisa não pode ser visto como um ciclo fechado. Ele é uma espiral, pois, [...] toda pesquisa produz

conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam (MINAYO, 2012, p. 27).

Os dados foram coletados por meio de questionário (GIL, 2008). O questionário é compreendido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p.121).

Os questionários foram entregues presencialmente aos professores de 04 escolas públicas municipais de Educação Infantil localizadas no interior do Estado de São Paulo, sendo de 03 municípios distintos (Agudos – 2 escolas, Bauru - 1 escola e Jundiaí - 1 escola). Participaram da presente pesquisa 26 pedagogos.

Para análise dos dados fez-se uma aproximação com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) no qual os dados obtidos na pesquisa foram agrupados de acordo com as ideias apresentadas nas respostas.

A análise de Bardin, compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Com o objetivo de compreender o que pensam os pedagogos, atuantes na Educação Infantil, a respeito dos objetivos do Ensino de Ciências, critérios para seleção de conteúdos e conseqüentemente as estratégias foi aplicado um questionário, composto por 10 questões, mas para melhor atender ao objetivo proposto na presente pesquisa, foram selecionadas 3 questões.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante dos resultados encontrados (Tabela 1), procuramos delinear abaixo quais os objetivos que os entrevistados atribuem para o que seja Ensinar Ciências. Observamos que as atitudes científicas aparecem com maior frequência, visto que para aprender conteúdos

científicos, não basta apenas estar em contato com os mesmos, mas imerso na apropriação de mecanismos e ferramentas que possibilitam a obtenção desses conteúdos.

TABELA 1 – Objetivos, critério de seleção e estratégias de ensino. (As frequências de cada resposta estão indicadas entre parênteses)

Três principais objetivos do Ensino de Ciências são:	Principal critério para seleção de conteúdos deve ser:	Três melhores estratégias de ensino:
Ampliação do conhecimento (04)	Objetivo (02)	Intervenções (01)
Atitudes científicas (20)	Interesse e necessidade do grupo (04)	Investigação (observar, experimentar, investigar, pesquisar) (29)
Autopercepção (10)	Características do grupo (faixa etária/ conhecimento prévio) (04)	Uso de materiais concretos (04)
Contato, estabelecimento de relações e desenvolvimento de interesses (08)	Contextualização / realidade (04)	Atividades práticas (aula passeio e aulas práticas) (09)
Lúdico (02)	Cotidiano (02)	Lúdico (07)
Valores e atitudes de respeito e conservação (16)	Ser crítico (01)	Rodas de conversa (01)
Outros (13)	Outros (07) Não respondeu (02)	Outros (26)

Em segundo, foi apontado Valores e atitudes de respeito e conservação, sendo este considerado por acreditarmos que os professores se referiam à conservação do meio ambiente, prática muito difundida nos ambientes escolares, em particular, na educação infantil. O terceiro objetivo elencado foi a autopercepção, também fazendo referência ao objetivo da educação infantil que é o de proporcionar aos alunos um conhecimento de si para depois conhecer o outro e o meio que o rodeia.

Portanto, o Ensino de Ciências para esses pedagogos é entendido como um processo da Ciência, cujos passos dessa produção devem ser seguidos pelos alunos, sendo evidente que os

professores estão de fatos preocupados com o processo da ciência e a importância do mesmo neste contexto escolar. Neste sentido,

A ciência deve ser entendida como um processo, isto é, uma maneira de conhecer o mundo, que não utiliza um único método e não depende de gênios individuais. Ao contrário, baseia-se na dedicação disciplinada a uma investigação, com registro cuidadoso de dados, possíveis ensaios experimentais, comunicação dos resultados e submissão destes à outros cientistas, que podem corroborá-los ou refutá-los. (MORAIS; ANDRADE, 2009, p. 11)

Diante disso, os pedagogos participantes da pesquisa consideram como principal critério para seleção de conteúdos diversas questões, como enfatizar hábito de respeito ao meio ambiente, interação do sujeito com o meio, rotina, etc., demonstrando que:

É preciso caminhar na direção da delimitação de finalidades pedagógicas que, fundadas no conhecimento científico sobre as características e peculiaridades do desenvolvimento infantil nesse período, possam superar a mera *socialização* da criança pequena – expressão maior da redução de finalidades que caracterizou historicamente o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. (PASQUALINI, 2011, p. 63, grifo do autor).

Contudo, é preciso que os professores possuam clareza sobre a seleção dos conteúdos, não permitindo que as práticas pedagógicas se tornem espontaneístas e descontextualizadas, uma vez que os conteúdos historicamente acumulados (SAVIANI, 2011) é parte de herança cultural que os alunos precisam ter o acesso de forma sistematizada e esse acesso se dá por meio da escola.

Em relação às estratégias de ensino para desenvolver os conteúdos voltaram-se para a questão da investigação, envolvendo observar, experimentar, investigar, pesquisar, etc. Sendo as estratégias de ensino ferramentas essenciais para que se proporcione um ensino-aprendizagem efetivo, ressalta-se que:

[...] o cultivo das funções psicológicas na criança *não* pode reduzir-se a um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. É preciso, diferentemente, que tais funções integrem processos *dirigidos por um alvo*, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento seja *intencionalmente* buscado pela criança como condição para a realização da atividade. Essa constatação tem implicações diretas para a organização do trabalho educativo. Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade. Conforme Davidov (1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança

estiver “sabiamente orientadas”. Logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança. (PASQUALINI, 2011, p. 69, grifo do autor).

Desta forma, ao compreender a construção da Ciência como um processo, os professores possibilitam aos alunos não somente o conhecimento e a aprendizagem, mas o desenvolvimento pleno, ou seja, contribuem para formar cidadãos atuantes na sociedade, compreendendo sua condição social e transformando sua realidade a partir dos condicionantes sociais. Isso justifica o agrupamento de valores e atitudes de conservação e respeito, uma vez que para a atuação na sociedade se faz necessário o conhecimento sobre a preservação do ambiente, do meio social, de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a exposição acima, podemos considerar com a presente pesquisa, que as concepções dos professores com relação aos objetivos do Ensino de Ciências para a Educação Infantil, bem como os critérios de seleção de conteúdos e as estratégias de ensino devem estar intimamente relacionados. O trabalho dos professores na Educação Infantil, precisa estar intimamente relacionada com a seleção dos critérios e das estratégias, levando-se em consideração o seu período de desenvolvimento. Na pesquisa, evidenciou-se a preocupação dos professores com o processo da ciência, porém ainda há aspectos que precisam ser discutidos, para que os mesmos não tragam dúvidas em relação ao trabalho pedagógico.

Na Educação Infantil, até anos atrás imperou-se a pedagogia do aprender a aprender o que descaracterizou a função deste espaço enquanto instituição de ensino. Antigamente esse espaço era denominado de “parquinho” ou “escolinha”, comunicando que a Educação Infantil era tão somente um espaço do cuidar e do brincar, porém hoje entendemos que além do cuidar e do brincar é precisa que o caráter do educar/ensinar esteja presente, pois a criança aprende, mesmo que de forma lúdica e esse aprendizado, sistematizado e mediado possibilita o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, o foco do trabalho está na exploração do meio, tanto social, quanto natural, bem como a aquisição de identidade enquanto estudante/pesquisador. Aliar os métodos científicos ao ensinar ciências, para os professores, resulta na formação de um cidadão atuante, consciente de seus direitos e deveres para promoção de uma sociedade igualitária, certos de que

a pesquisa não esgota em si mesma, mas amplia as discussões e as possibilidades para compreender a Educação Infantil como espaço de aprendizagem para o ensino de ciências e de ampliação de repertórios da prática social.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M. da; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**; Brasília, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume 3**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educ. Pesqui.* v. 30, n. 2, p. 289-300, Maio/Ago, 2004. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 2 março 2014

MINAYO, M.C.S. (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2012. 32ª Ed.

MORAES, M. B.; ANDRADE, M. H. P. **Ciências – ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

PASQUALINI, J. C. **A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 59-89

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Ed. Autores Associados, Campinas, SP, 2011. 11ª Ed.

SOUZA, A.L.S.; LUZ, C.F.S; OLIVEIRA, D.B.G.; CHAPANI, D.T. A formação do pedagogo na UESB de Jequié-BA e o ensino de Ciências nas séries iniciais In.: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. (ENPEC), VIII, 2011. Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0055-2.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi; SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CONCEPÇÕES DE CULTURA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ana Cristina Biondo Salomão – UNESP– ana.salomao@fclar.unesp.br

FUNDUNESP

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem ganhado cada vez mais importância como instrumento de comunicação intercultural devido à expansão das ferramentas de comunicação eletrônica na internet e da possibilidade de mobilidade de profissionais e de estudantes. Autores contemporâneos, como Risager (2007), Dervin e Liddicoat (2013), criticam o foco em identidades nacionais ao tratar o componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas e apontam para o professor como importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento. Isso traz à tona a necessidade de se repensar os recursos linguísticos dos aprendizes, a relação entre língua e cultura e o conceito de cultura que permeia as práticas educativas na área.

Nesse sentido, o curso de graduação em Letras carece de um olhar mais aprofundado sobre a formação do licenciando/futuro professor a fim de incorporar meios para a promoção da reflexão sobre temáticas de ordem cultural, adentrando questões relacionadas à identidade e à representação do outro.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que visa investigar as concepções de cultura de alunos de graduação em Letras-ínglês de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, relacionando-as às concepções de cultura presentes no Projeto Político Pedagógico do referido curso de Letras e nos Programas de Ensino das disciplinas de Língua Inglesa.

2. METODOLOGIA

Nossa investigação foi guiada pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as concepções de cultura dos alunos de Letras-ínglês e como elas se relacionam com as concepções de cultura que subjazem o Projeto Político Pedagógico do curso e os programas de ensino das disciplinas de língua inglesa?

Fizemos a opção por um desenho de pesquisa qualitativa e quantitativa – *mixed methods research* (DORNYEI, 2007), por meio de um questionário semiestruturado, no qual buscamos mapear tais concepções de acordo com o ano de graduação, histórias e experiências pessoais e influência das disciplinas do curso. Este questionário foi aplicado aos alunos do curso de Letras-inglês no primeiro semestre de 2014. As repostas dos alunos foram analisadas, buscando-se a articulação dos resultados encontrados nelas em relação àqueles encontrados no Projeto Político Pedagógico do referido curso e nos Programas de Ensino de Língua Inglesa (tanto na grade atual como na nova, que ainda está em tramitação e deve ser implementada em 2016). Nosso intuito foi verificar em que medida o Projeto e os Programas se encontram alinhados no que tange às concepções de cultura e como eles se enquadram nas teorias atuais sobre cultura, interculturalidade e ensino de línguas e de que modo as concepções dos alunos se relacionam ou não com as concepções subjacentes a eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder a nossa primeira pergunta de pesquisa (“Quais são as concepções de cultura dos alunos de Letras-inglês e como elas se relacionam com as concepções de cultura que subjazem o Projeto Político Pedagógico do curso e os Programas de Ensino das disciplinas de língua inglesa?”), primeiramente conduzimos a análise do questionário disponibilizado on-line por meio do software SurveyMonkey (<https://pt.surveymonkey.com/>) e respondido por 100 alunos do curso de Letras-inglês.

Como se pode ver no gráfico abaixo, a maior parte dos respondentes estava no 4º ano do curso.

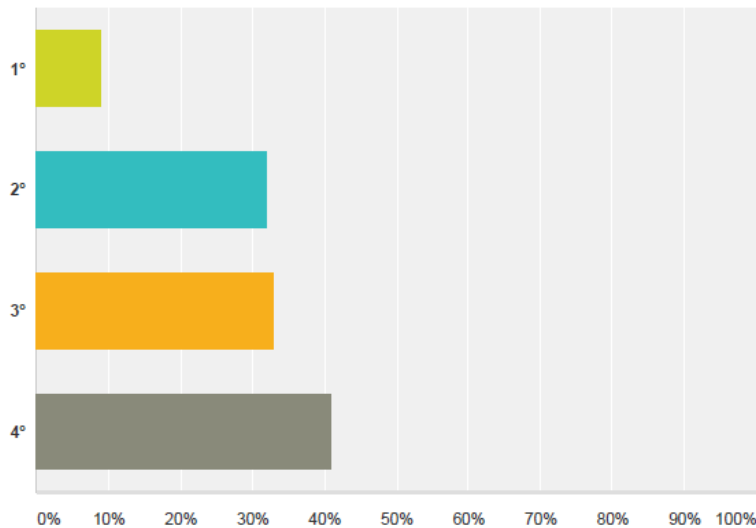


GRÁFICO 1 - Total de respondentes da pesquisa divididos por ano da graduação.

Os alunos foram todos convidados a responder o questionário durante alguma das aulas de língua inglesa. O fato de menos alunos do primeiro ano terem respondido pode se originar na questão de que eles cursam duas línguas estrangeiras nesse período, tendo que fazer uma opção por uma somente no segundo ano do curso. Como o questionário se dirigia aos alunos de Letras-inglesês, alguns poderiam não ter feito tal escolha por essa língua estrangeira e, por isso, optaram por não responder o questionário. Ainda, apontamos para o fato de que se tratava, para eles, do primeiro semestre de curso, e podem não ter se sentido plenamente preparados para responder às questões propostas.

Ao questionarmos os alunos sobre a importância de se focar o conceito de cultura no curso de graduação em Letras, houve unanimidade em apontar para a importância de tal ação. Cremos que isso aponta para uma consciência de que o professor ou profissional de línguas estrangeiras é um importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento, e que, considerado em uma perspectiva global, a aprendizagem de línguas é hoje uma experiência institucionalizada que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos que, sob dadas condições sociais, materiais e pedagógicas, podem se transformar e contribuir com os fluxos globais de significados (RISAGER, 2006).

Alguns alunos explicaram suas respostas, como podemos ver no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Respostas abertas dos alunos sobre a importância de se abordar cultura no curso de graduação em Letras segundo os alunos.

Sem o conceito de cultura, em todas as suas abordagens, não seríamos nada, e não teríamos a oportunidade de aumentar nosso repertório. É muito importante.
É essencial, devido, justamente, a essa relação que há entre a língua e a cultura.
Acredito que em um curso onde a língua é o objeto de estudo, é fundamental o enfoque no conceito de cultura.
Extremamente importante, já que o conceito de cultura nos ajuda a compreender uma língua, assim como o conhecimento daquela língua nos ajuda a desvendar uma cultura diferente da nossa.
Mais do que me formar como um professor de determinada língua, quero me formar como um especialista de tudo que envolve essa língua.
Entende-se melhor a língua e a cultura de certo povo quando estudadas em conjunto.
Estudamos as mais diferentes literaturas e línguas; sem o enfoque na cultura, esse aprendizado será raso.
Essencial, pelo ato de ser um curso tão abrangente, complexo e relacionado com as diferentes culturas de diferentes línguas
Essencial. Isso porque há um movimento muito grande sobre a interculturalidade se mostrando ótimo no desenvolvimento do ensino de línguas. Como já dito língua e cultura estão completamente ligadas, uma interferindo na outra. Sendo assim, quando uma aula de língua tem embasamento na cultura, o aluno se aproxima muito mais do idioma.
É essencial, pois não há como dissociar língua de cultura, caso contrário, o estudante estará adaptando uma língua estrangeira aos costumes de sua língua materna.

Como podemos ver nas afirmações dos alunos, muitos deles interligam cultura e língua, que parece se assemelhar à visão mantida por Kramersch (1993, 1998), Byram e Morgan (1994), Agar (1994), entre outros, que tem influenciado o ensino de línguas nas últimas décadas, de que língua e cultura estão intimamente relacionados.

Para Risager (2007), uma distinção pode ser feita no ponto de partida para se tratar da relação entre língua e cultura no ensino de línguas, o que ela identifica por meio de dois modelos: o linguístico (*culture-in-language* – que insere a cultura na língua(gem)) e o das ciências sociais (*language-in-culture* – que insere a língua(gem) na cultura). Segundo a autora, os estudiosos que tiveram como ponto de partida o modelo linguístico para discutir questões de cultura geralmente

utilizavam abordagens voltadas à comunicação, à pragmática, à semântica, à análise do discurso e à sociolinguística, enquanto que aqueles que partiram das ciências humanas ou sociais se baseavam em abordagens advindas da antropologia cultural, da psicologia, da sociologia, das ciências sociais e da pedagogia.

É possível notar, nas respostas abertas dos alunos no questionário, que suas visões parecem partir do modelo linguístico, o qual vê “cultura na língua(gem)” (*culture-in-language*). Tal constatação explica-se, a nosso ver, pelo fato de que ao estudarem Letras estão e/ou estiveram mais em contato com as teorias que Risager (op. cit.) aponta como fonte de tal modelo (comunicação, pragmática, semântica, análise do discurso e sociolinguística).

Os alunos foram ainda questionados sobre em quais disciplinas do curso de graduação notavam que a temática cultura. Como opções de respostas listamos todas as disciplinas de língua e literatura em língua inglesa. O quadro a seguir mostra o número de respostas para cada uma delas.

Opções de resposta	Respostas
▼ Habilidades Básicas Integradas do Inglês: Produção e Recepção de Textos Orais e Escritos (1º ano/anual)	48,00% 48
▼ O Texto, o Léxico, A Gramática e os Sons do Inglês (2º ano/anual)	39,00% 39
▼ Literatura de Expressão Inglesa: o Teatro Norte-Americano do século XX (2º ano/ 1º sem.)	79,00% 79
▼ Literatura de Expressão Inglesa: o Teatro Britânico do Século XX (2º ano/ 2º sem.)	61,00% 61
▼ O Texto e a Gramática do Inglês: as Categorias Sintáticas e a Frase Inglesa Simples (3º ano/anual)	16,00% 16
▼ O Texto e a Gramática do Inglês: o Sintagma Verbal Complexo (3º ano/1ºsem.)	16,00% 16
▼ Literatura e Expressão Inglesa: a Narrativa Britânica do Século XX (3º ano/1ºsem.)	57,00% 57
▼ O Texto e a Gramática do Inglês: os Operadores Discursivos do Inglês (3º ano/2ºsem.)	8,00% 8
▼ Literatura de Expressão Inglesa: a Ficção Norte-Americana do Século XX (3º ano/2ºsem.)	42,00% 42
▼ O Texto e a Gramática do Inglês: a Frase Complexa e a Expansão do Sintagma Nominal (4º ano/anual)	14,00% 14
▼ Literatura de Expressão Inglesa: a Ascensão do Romance na Inglaterra e a narrativa Britânica do Século XIX (4º ano/1ºsem.)	39,00% 39
▼ Literatura de Expressão Inglesa: a Ficção Norte-Americana da Independência ao Realismo (4º ano/1ºsem.)	40,00% 40
▼ Literatura de Expressão Inglesa: os Poetas Românticos da Primeira e Segunda Gerações (4º ano/2ºsem.)	29,00% 29
▼ Literatura de Expressão Inglesa: a Poesia Norte-Americana do Romantismo ao século XX (4º ano/2ºsem.)	30,00% 30

QUADRO 2 -Disciplina de língua e literatura em língua inglesa e o foco em cultura segundo os alunos.

Como se pode ver, as disciplinas de língua inglesa quando comparadas com as disciplinas de literatura foram as que receberam menor número de menções, tendo ficado na maioria das vezes com percentual menor que 20% nas escolhas dos alunos. Em somente duas delas, a disciplina de 1º (“Habilidades Básicas Integradas do Inglês: Produção e Recepção de Textos Orais e Escritos”) e a de 2º ano (“O Texto, o Léxico, A Gramática e os Sons do Inglês”) o percentual de escolha dos alunos foi um pouco maior, se assemelhando a maior parte dos resultados das disciplinas de literatura.

Pelo próprio nome das disciplinas de língua, pode-se notar que o foco trazido no programa de ensino é bastante gramatical (o que se comprova na análise dos respectivos programas), mas no caso dessas duas disciplinas especificamente pode ser que o professor tenha inserido alguns conteúdos ligados à temática cultura de tal forma que os alunos a perceberam mais. Ainda, há que se pensar que os alunos de primeiro ano não cursam disciplinas de literatura, e, por isso, podem ter associado cultura a outras questões que não a alta Cultura do cânone literário (KRAMSCH, 2006a; MORAN, 2001).

Kramsch (2006a) atribui a visão de cultura com C maiúsculo (alta Cultura ou “*High brow Culture*”) a uma tradição humanista que conceitua cultura como um produto de conhecimento literário e artístico canônico da ‘cultivada’ classe-média, que foi instrumental na construção do Estado-nação no século XIX. Para o ensino de línguas essa visão de cultura, segundo Kramsch (2009b, p. 221), implica a promoção do Estado-nação e suas instituições, uma vez que “ensinar sobre a história, as instituições, a literatura e as artes do país-alvo incorpora a língua-alvo na reasseguradora continuidade de uma comunidade nacional que lhe dá sentido e valor”. Isso também mostra presente nas análises subsequentes, do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras e dos Programas de Ensino das disciplinas de língua inglesa. No PPP, a palavra cultura aparece 15 vezes, com sentidos distintos em várias delas. Primeiramente, ela se refere a cultura enquanto grupos sociais, modos de vida e comportamentos, como se pode ver no excerto a seguir:

Uma vez que toda teoria necessita ser continuamente testada e aplicada com vistas à assimilação e, também, que necessita sempre de um corpus sobre o qual possa promover análises, a proposta filosófico-metodológica do Curso de Letras efetiva-se por meio de estudos de culturas específicas, antigas e contemporâneas, analisadas em suas manifestações lingüísticas e literárias, de modo que, enquanto a formação geral fornece as bases mais propriamente abstratas, necessárias para formar um sujeito crítico e capaz de empreender reflexão autônoma sobre a linguagem humana e suas manifestações literárias, as diversas formações específicas garantem a inserção concreta desse sujeito em matérias da mesma natureza, mas comprometidas com uma(s) cultura(s) particular(es), garantindo, ao mesmo tempo, as várias possibilidades de formação proporcionadas pelo Curso de Letras, de modo a proporcionar aos formandos, ao mesmo tempo, os conteúdos necessários para ocuparem as vagas do mercado de trabalho que a sociedade civil requisitar, tendo em vista suas necessidades de atuação profissional. (p. 4, grifo nosso)

Cultura aqui nos parece vista como *civilização*, (que remete à ideia Iluminista francesa de progresso coletivo da humanidade), ou seja, os grandes feitos de um povo, que se refletem em

sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, o que geralmente é referido como Cultura, com C maiúsculo. Por outro lado, cultura, com c minúsculo, ainda dentro da perspectiva de civilização, seriam os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas. Kramsch (1993, 2006a, 2009b) insere estas duas perspectivas de cultura sob a égide do pensamento modernista, segundo o qual o termo 'cultura' está associado ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data.

Cultura também aparece associada no projeto político pedagógico a conhecimento, como podemos ver no excerto a seguir.

Uma vez que a tarefa dos cursos de graduação é muito mais formativa do que informativa – não se nega, aqui, a importância da informação como componente de cultura, mas enfatiza-se que sua aquisição deve estar direcionada antes para a compreensão do que para a mera acumulação de dados. Sua missão é muito mais a de levar o aluno a gerir, organizar e compreender informações do que simplesmente fornecê-las, de maneira a suscitar nele uma postura ativa diante do conhecimento. (p. 6, grifo nosso)

Podemos notar no excerto que cultura é vista como conhecimento, que pode trazer não somente informação, mas também agir como componente de formação do graduando. A palavra aquisição no texto, que explica o modo como a cultura deverá ser trabalhada, remete à ideia de conhecimento.

Cuche (2002) e Eagleton (2005) descrevem a derivação do latim da palavra cultura com o sentido de cuidado dispensado ao campo ou ao gado, para designar uma parcela de terra cultivada. Segundo os autores, no início do século XVI, ela passa também a significar a ação de cultivar, e logo depois também toma o sentido figurado passando a designar o desenvolvimento de uma faculdade, como, por exemplo, 'cultura das artes', 'culturas das ciências'. Entretanto, segundo Cuche (2002, p.21), este sentido foi pouco conhecido até o século XVIII, quando passou a figurar uma entrada no *Dicionário da Academia Francesa* (edição de 1718), refletindo a ideia iluminista de cultura como "a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade". De acordo com Cuche (2002, p. 21):

No século XVIII, "cultura" é sempre empregada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos, a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. "Cultura" se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de

progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época.

A palavra cultura aparece ainda várias vezes no PPP na expressão “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”, é descrita da seguinte forma: “frequência a seminários, eventos científicos, artísticos e culturais, semanas de estudos, e elaboração de uma Monografia de Conclusão de Curso (MCC)”. A palavra cultura parece ser entendida aqui do mesmo modo como se apresentou nos primeiros excertos mostrados, ligando-a às artes, literatura, entre outros, uma vez que ela está relacionada à palavra eventos.

As concepções de cultura apresentadas pelos alunos nos questionários parecem espelhar de certo modo algumas daquelas trazidas no PPP, uma vez que muitos deles trouxeram definições de cultura como alta Cultura e também como cultura ligada a costumes e modos de vida. Colocamos na tabela a seguir um levantamento das palavras mais recorrentes ligadas a essas duas definições de cultura nas respostas abertas do questionário à pergunta: Para você, o que é cultura e como ela deve ser abordada no ensino e aprendizagem de língua inglesa?

Palavra ou expressão	Número de vezes que apareceu nas respostas
costumes	50
tradição/tradições	18
povo	50
grupo social	8
arte	20
literatura	16
história	13
música	11
valores	9
crenças	8
hábitos	7
teatro	3

QUADRO 3 -Ocorrência de palavras relacionadas à visão modernista de cultura.

Nota-se no quadro que as palavras mais citadas relacionam cultura à visão modernista de civilização e modos de vida (Cultura e cultura). A palavra língua apareceu 110 vezes nos

comentários dos alunos, em cerca de 80% deles. Fica evidente a associação feita entre língua e cultura, já discutida anteriormente.

Em nossa análise dos programas de ensino da grade curricular de língua inglesa, encontramos poucas vezes a ocorrência da palavra cultura ou de alguma menção a estudos que a englobem. As ocorrências são mostradas na tabela a seguir:

Ocorrência da palavra cultura	
Disciplinas de língua inglesa	Conhecer aspectos socioculturais que contextualizam o uso da língua. Textos de informação acadêmica, cultural e enciclopédica e textos selecionados da literatura de expressão inglesa.
Disciplina de literatura em língua inglesa	Estudo das principais vertentes da prosa de ficção do século XX a partir do modernismo, passando pela geração beat e a contracultura e culminando na ficção dos anos 80 e 90. A literatura panfletária da independência; o romantismo e a construção da nacionalidade; a tradição sulista na literatura; a Guerra Civil, causas e consequências na política e na cultura; o realismo e a influência da ciência na literatura. O romantismo; o primeiro modernismo de Pound e Eliot; heranças do modernismo em W. C. Williams; a poesia dos beatniks e da contracultura; a poesia cerebral da "language poetry".

QUADRO 4 -Ocorrência da palavra cultura nos programas de ensino da grade atual de língua inglesa.

Como se pode notar, as referências à cultura no que tange às disciplinas de língua inglesa estão relacionadas aos aspectos socioculturais que contextualizam o uso da língua, uma referência clara aos componentes da competência comunicativa (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995). Tratamos mais detalhadamente da concepção de cultura presente no conceito de competência comunicativa no ensino de línguas em Salomão (2011). Cultura também está relacionada a movimentos sociais e história nas disciplinas de literatura.

Na grade curricular nova, que ainda não entrou em vigor há mais ocorrências da palavra cultura nas disciplinas de língua (foco principal de nosso interesse uma vez que são as disciplinas com as quais trabalhamos na graduação), como se pode ver no quadro a seguir:

Ocorrência da palavra cultura	
	Conhecer aspectos socioculturais que contextualizam o uso da língua. Textos de informação acadêmica, cultural e enciclopédica e textos selecionados da literatura de expressão inglesa

<p>Disciplinas de língua inglesa</p>	<p>Refletir sobre questões culturais, dando maior ênfase às diferenças entre a língua materna e estrangeira no que tange a questões de pronúncia como dificuldades de aprendizagem, inteligibilidade, variantes e situações de comunicação.</p> <p>Tópicos e temas sobre o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da proficiência escrita: relação língua e cultura da língua inglesa e língua materna; competência comunicativa, erros e aprendizagem de línguas, avaliação de línguas estrangeiras.</p> <p>Identificar os principais momentos histórico-culturais e as características linguísticas distintas da evolução da língua inglesa desde seus primórdios até a atualidade, associando as fases mais importantes de suas transformações com as obras literárias que se constituem expressão máxima do desenvolvimento do Inglês e documento singular da riqueza cultural dos povos que a utilizaram e utilizam como instrumento de comunicação e manifestação artística em todos os seus aspectos.</p> <p>Panorama sucinto da história da língua inglesa e das manifestações histórico-culturais e linguísticas associadas a ela, em especial a literatura de expressão inglesa.</p>
---	--

QUADRO 5 -Ocorrência da palavra cultura nos programas de ensino da grade nova de língua inglesa.

A nova grade parece expandir o conceito de cultura ao trazer à tona a discussão da relação entre língua e cultura, que, a nosso ver, poderia ser tratada a partir das perspectivas sociológica, psicológica ou orientada ao sistema (RISAGER, 2007). Na perspectiva sociológica, explica Risager (op.cit), a prática linguístico-cultural-discursiva é vista em relação ao macrocontexto cultural. Desse modo, ela pode ser separada do contexto de primeira língua, via migração, por exemplo, e ser transferida para um contexto de uso de segunda língua ou língua estrangeira, o que a levaria a passar por processos de incorporação e mudança. A partir do ângulo sociológico, então, língua e cultura poderiam ser separados. Já em uma perspectiva psicológica, que enfoca não somente a prática, mas sim os recursos linguístico-cultural-discursivos do falante, que são inseparáveis de sua história de vida, teríamos a indissociabilidade de língua e cultura, muito embora suas relações mútuas possam se modificar, se reestruturar ou serem reinterpretadas. Na perspectiva orientada ao sistema, que parte da visão de língua como sistema, teríamos a construção de uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma

comunidade cultural imaginada. A conexão entre língua e cultura seria, nesse caso, uma construção ideológica a ser utilizada com propósitos políticos, que poderia, segundo a autora, levar a posições nacionalistas ou ufanistas, mas também poderia defender causas mais legítimas como a preservação de línguas ameaçadas.

Creemos que cultura na contemporaneidade envolva também uma visão de cultura em fluxo, na perspectiva da pós-modernidade, na qual o estático é substituído pelo dinâmico e noções de “cultura nacional” e o “essencialismo cultural” devem ser repensadas como constituídas de identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc, perpassada por aspectos de ordem coletiva e individual. Desse modo, tratar da temática cultura nas disciplinas de língua inglesa no curso de Letras deve, a nosso ver, fomentar a discussão de questões a respeito de uma problematização dos conceitos de comunicação e cultura no ensino de línguas (THORNE, 2006), envolto no pragmatismo dos encontros interculturais, por meio da construção dialética (KRAMSCH, 1993; 1998; 2006) e do entendimento de cultura como dinâmica e (re)construída na interação, envolta em aspectos de ordem e de interesses individuais e coletivos que perpassam questões sociais, históricas, econômicas e políticas.

A abordagem de cultura não deve ser somente o enfoque de produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo e se apresenta na língua como elementos que distinguem esse povo em sua forma de se expressar. Há que se considerar identidade étnica e identidade nacional como entidades conflitantes, evitando tratar os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, uma vez que existe a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias (KUMARAVADIVELU, 2008).

Para tal, creemos que alguns conceitos-chave devem ser trabalhados no curso de graduação em Letras, e podem ser trazidos à tona nas aulas de língua inglesa na busca de se associar língua e cultura de forma dinâmica. Ao questionarmos os alunos sobre conceitos relacionados a língua e cultura com os quais estariam familiarizados, notamos que grande parte dos conceitos listados lhes era conhecido, seja por experiências no curso ou não (30% dos alunos afirmaram que o conhecimento era advindo das experiências no curso, 3% não associaram tal conhecimento ao curso, e 67% disseram que o curso era parcialmente responsável). A seguir mostramos a tabela com os conceitos e porcentagens de vezes que foram marcados pelos alunos ao responderem a questão: Com quais dos seguintes conceitos você está familiarizado?

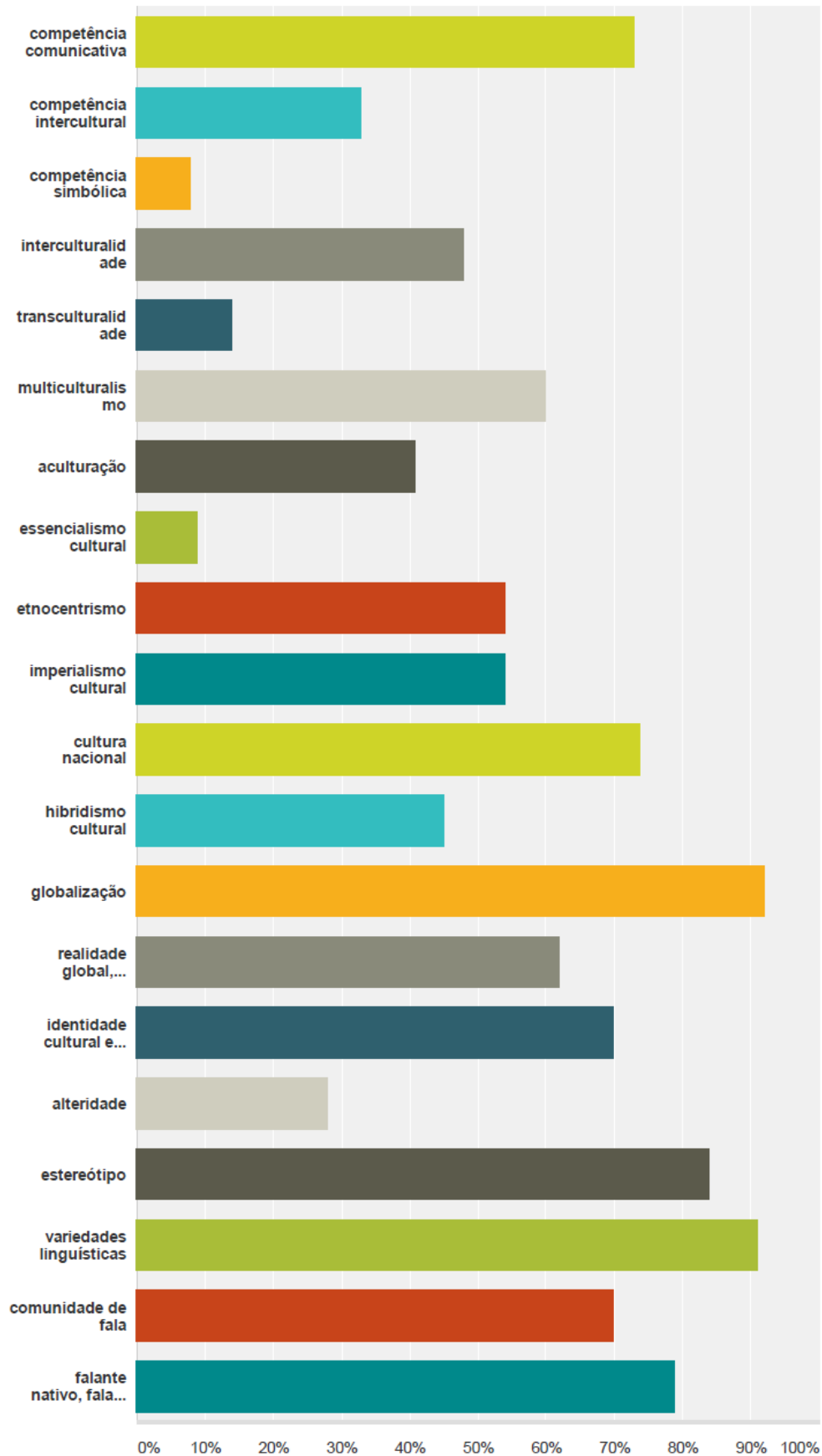


GRÁFICO 3 -Conceitos que os alunos afirmar conhecer.

Vemos que conceitos como competência intercultural, competência simbólica, essencialismo cultural e alteridade foram os conceitos menos apontados. Uma vez que a inserção do conceito de cultura na contemporaneidade deve buscar superar concepções de que se trata conjunto de conhecimentos generalizável, essencialista e homogeneizador, o que desconsidera a variabilidade e a complexidade da cultura, vemos o trabalho com os conceitos citados como essenciais para que se possa superar visões de cultura que a coloquem como sendo estanque e transparente, isenta de conflitos e interpretações.

Kuper (2002) afirma que cultura é definida como um domínio de comunicação simbólica e o elemento essencial na definição de natureza humana, constituindo-se como a força dominante na história, e compreender cultura significa interpretar tais símbolos de forma situada, no fluxo da ação social. Segundo Risager (2006), as ideias de Geertz influenciaram na atualidade uma conceitualização de cultura orientada à prática (*“practice-oriented concepts of culture”*), também influenciada pelo pensamento pós-moderno e pelos Estudos Culturais, segundo a qual os símbolos são criados e recriados na negociação entre as pessoas na interação, ou seja, nos processos intersubjetivos, sendo a ênfase colocada nos aspectos procedimentais, sociais e conflituosos da atribuição de significados. Tal orientação é, segundo Risager (2006), acompanhada de uma crítica à ideia de cultura como um sistema coeso. A autora afirma também que paralelamente há ainda uma antropologia cognitivista, interessada no lócus interior da cultura, que agora está se movendo em direção a uma concepção de conhecimento de mundo como sendo socialmente construído na interação e no discurso, o que vem ao encontro das ideias contemporâneas no campo da linguagem, com influências de teorias como a Teoria Sociocultural, a Sociolinguística e a Análise do Discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de formação de professores de línguas busca hoje caminhos para realizar a construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para questões contemporâneas sobre língua, sociedade e cultura, na qual se articulem as reflexões teórico-críticas com os domínios da prática. Cultura na contemporaneidade envolve uma perspectiva que a veja em fluxo, na qual o estático é substituído pelo dinâmico e noções de “cultura nacional” e o “essencialismo cultural” devem ser repensadas como constituídas de identidades múltiplas – de

etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc, permeada por aspectos de ordem coletiva e individual.

A abordagem de cultura não deve ser somente o enfoque de produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo e se apresenta na língua como elementos que distinguem esse povo em sua forma de se expressar. Há que se considerar identidade étnica e identidade nacional como entidades conflitantes, evitando tratar os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, uma vez que existe a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias.

A questão central seria ir além da noção de busca das diferenças culturais, para tentar adentrar um nível de reflexão no qual se procuraria entender os significados que tais elementos adquirem para determinadas culturas, tanto em nível coletivo (sociedade), quanto em nível individual, transpassados por elementos de identidade multifacetados, compostos de fatores sócio-históricos, políticos e econômicos. Para tal, há que se substituir a visão estática de cultura por uma mais dinâmica, na qual noções de cultura nacional, essencialismo cultural e competência intercultural darão espaço para outras como historicidade, cultura no discurso e competência simbólica.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language shock: Understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 1994.

BYRAM, M; MORGAN, C. **Teaching and learning language and culture**. U.K.: Multilingual Matters, 1994.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. J. (Eds.). **Linguistics for Intercultural Education**. Amsterdam: John Benjamin Books, 2013.

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 219-245.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

MORAN, P.R. **Teaching culture: perspectives in practice**. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

RISAGER, K. **Language and Culture: Global Flows and Local Complexity**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

_____. **Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SALOMÃO, A.C.B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.

THORNE, S. L. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Eds.). **AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Thomson Heinle, 2006.

ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COM DISCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BENJAMIN CONSTANT- AM

Tales Vinícius Marinho de Araújo- Universidade Federal do Amazonas- talesrevue@hotmail.com

Ulisses Gaspar Neiss - Universidade Federal do Amazonas -
ulisses.neiss@gmail.com

Taciana de Carvalho Coutinho - Universidade Federal do Amazonas -
tacycoutinho@yahoo.com.br

Josilane Amaro Pinheiro - Universidade Federal do Amazonas -
josipinheiro_12@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento Sustentável tem sido visto como solução para minimizar problemas ambientais, pois é notório que o aumento excessivo da população no planeta, somado ao crescimento acelerado e desordenado das grandes metrópoles faz com que a humanidade torne-se cada vez mais capitalista.

Tal constatação proporciona uma dicotomia, de um lado o crescimento econômico, e do outro o aumento dos problemas ambientais, que decorrem de uma política excessiva da produção e do consumo exagerado. Para Dias (2002), o Desenvolvimento Sustentável consiste no uso racional dos recursos naturais, para produzir e desenvolver a sociedade, sem comprometer o capital ecológico do planeta.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem para com à natureza e todo o ambiente, no sentido de promover um modelo de desenvolvimento sustentável, proporcionando um processo que assegure uma gestão responsável dos recursos do planeta

Nesse processo das relações sociedade e ambiente, a escola torna-se um “agente social e transformador, que auxilia na promoção de novos valores éticos, em ações alternativas concretas e viáveis para a mudança deste paradigma” (JACOBI, 2003). No entanto, nas instituições de Ensino pertencentes ao município de Benjamin Constant, localizado no interior do estado do Amazonas, há a carência de ações que busquem minimizar a degradação dos recursos naturais presentes na região.

Desta forma, surgiu à necessidade de analisar os aspectos educacionais voltados ao Meio Ambiente, mais precisamente no Desenvolvimento Sustentável, um tema relativamente atual e que muitas vezes é negligenciada por parte das Escolas Públicas da cidade.

Esta problemática foi verificada a partir das experiências vivenciadas como aluno de uma escola pública do município e através dos Estágios Supervisionados realizados durante a graduação do Curso de Ciências: Biologia e Química. A partir dessas experiências, pode-se cogitar a falta de trabalhos e propostas pedagógicas que integram o aluno com questões relacionadas a natureza e desenvolvimento sustentável.

De acordo com estes fatores, a presente pesquisa buscou conhecer a abordagem sobre o Desenvolvimento Sustentável no contexto escolar, analisando as ações e concepções de discentes e profissionais da educação sobre o tema, em duas Instituições públicas de Ensino do município de Benjamin Constant/AM.

Além disso, pretendeu-se identificar também, através das propostas pedagógicas, ações que envolvem alguns estudos educacionais e/ou projetos voltados ao Desenvolvimento Sustentável, conhecendo através destas ações, as concepções de discentes e profissionais da educação, sobre o tema pesquisado.

2. METOLOGIA

A pesquisa contou com público amostral de 80 discentes de duas escolas da rede pública estadual de ensino, sendo uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio, além de profissionais da educação- 9 docentes (Ciências Naturais, Biologia e Química), gestores e coordenação pedagógica pertencentes as instituições.

Na efetivação da pesquisa, realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico, no qual buscou em documentos e artigos científicos a abordagem conceitual e o contexto histórico do surgimento do termo Desenvolvimento Sustentável, analisando as concepções dos principais teóricos que defendem esse tipo de ação ambiental e sua obrigatoriedade no ambiente escolar de acordo com disposições e recomendações legais. Os dados recolhidos através das bibliografias estão dispostos no Referencial Teórico e nos resultados como complemento das discussões realizadas neste trabalho.

Realizou-se em seguida na pesquisa de campo do tipo exploratória um levantamento documental, tendo como objetivo identificar a partir das propostas pedagógicas (Projeto Político

Pedagógico) das Escolas envolvidas na pesquisa, ações que envolvam aspectos relacionados ao tema Desenvolvimento Sustentável, no qual realizou-se um levantamento das práticas trabalhadas nas escolas sobre esta temática.

Ao identificar o PPP das instituições de ensino, realizou-se também o estudo de caso, sendo, um produto específico que reflete a realidade da escola, no qual segundo Bell (2008), o estudo de caso deve ser feito para acompanhar e proporcionar mais detalhes a um levantamento.

Em seguida foram aplicados questionários sobre o fazer pedagógico e o trabalho escolar sobre o tema, bem como proporcionou o conhecimento das concepções dos sujeitos da pesquisa delimitados (discentes, docentes das disciplinas de Ciências Naturais, Química e Biologia; gestores e Coordenação Pedagógica) sobre o Desenvolvimento Sustentável, analisando de que forma os mesmos estão aplicando ou não nas suas vidas e no âmbito escolar.

Os dados recolhidos foram obtidos mediante a análise de fontes primárias, ou seja, informações obtidas através da aplicação de questionários com perguntas abertas (descritivas) e fechadas (categóricas), nos quais foram utilizados como instrumento de coleta de dados, presentes nos Apêndices (A, B e C). Para complementar os resultados, realizaram-se também, as entrevistas informais, visando a obtenção de um resultado claro e coerente

Conforme Gil (1999) define que o questionário “é um instrumento de coleta de dados que atinge o maior número de pessoas simultaneamente, garante o anonimato e objetiva obter respostas as mesmas perguntas”, permitindo quantificar e qualificar os resultados obtidos. Em relação as entrevistas informais, Michelat, apud Saad (2003) ressaltam que estas têm o objetivo de “captar informações complementares ao interesse imediato para a pesquisa”.

Para a análise dos dados obtidos, foram utilizados os métodos quantitativo e qualitativo, fazendo o uso de tabelas e gráficos demonstrando os resultados alcançados. Os métodos quantitativos e qualitativos tiveram o objetivo de descrever e discutir os dados amostrais e apresentar as concepções alcançadas. Segundo Seabra (2001), o método qualitativo “ênfatisa as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado, o método quantitativo supõe uma população de objetos comparáveis”.

Os dados obtidos nos questionários foram tabulados com auxílio de planilhas eletrônicas através do uso das frequências absoluta e relativa para melhor quantificação e interpretação dos gráficos e tabelas. Após a análise e interpretação das respostas, realizou-se a ligação entre citações de estudos já realizados de autores que trabalhem com essa temática para melhor compreensão dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises dos Projetos Político Pedagógicos pertencentes às Instituições de Ensino investigadas (Escola EF e EM), constatou-se que as Coordenações Pedagógicas, em conjunto com os Gestores e órgãos competentes, realizam e desenvolvem semestralmente projetos, ações e competências acerca da temática 'Desenvolvimento Sustentável' no âmbito escolar.

As atividades são desenvolvidas conforme o plano de ação pedagógica voltadas às diversas áreas do conhecimento. São executadas de acordo com o cronograma anual elaborado e consolidado no (PPP), a partir de reuniões e encontros, com o intuito de realizar o planejamento anual, discutindo a metodologia, ações e projetos a serem realizados durante o ano letivo.

Os projetos e ações consolidadas de ambas Instituições de Ensino pesquisadas relacionados a temática Desenvolvimento Sustentável, podem ser visualizados na Tabela 1.

TABELA 1 - Relação de Projetos e ações desenvolvidas nas instituições de ensino (Escola EF) e (Escola EM) sobre a temática Desenvolvimento Sustentável.

Escola de Ensino Fundamental	Escola de Ensino Médio
Feira de Ciências	Feira de Ciências
Semana do Meio Ambiente	SARAU
Horta Escolar	Projeto Sabão Ecológico
SIAE	Semana do Meio Ambiente
	Horta na Escola

Em meio aos projetos executados nas instituições, existe outras duas atividades que desempenham um papel fundamental na vida dos discentes, é o cultivo das hortas educativas e oficinas para a confecção de sabão ecológico.

Apesar de ser uma prática muito comum nas Escolas em geral, a horta escolar é uma atividade importante pois estimula o contato dos discentes com o solo, possibilitando práticas saudáveis no ambiente externo (ao ar livre), além de incentivar o hábito de responsabilidade, dedicação e cuidado socioambiental de cada participante. Já o sabão ecológico, trabalha questões relacionadas com a reutilização de óleos de cozinha

usados, evitando o descarte na rede de esgoto doméstica, e conseqüentemente a poluição de mananciais e fauna associada.

Todas estas ações criam um espaço educador sustentável, contribuindo para a relação homem/natureza e, sobretudo, incentivam a cidadania ambiental através do estímulo da responsabilidade que temos em cuidar dos recursos naturais dos quais dependemos – especialmente no contexto Amazônico.

Desta forma, as Instituições possibilitam por meio de atividades lúdicas, uma compreensão fundamental da importância de reciclar e reutilizar resíduos havendo o incentivo em desenvolver ações sustentáveis que possibilitam a minimização do descarte inadequado dos resíduos sólidos que seriam descartados de maneira incorreta no ambiente.

Desta maneira, conforme o Art. 14, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (BRASIL 2012, p. 71), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável “deve estar presente nos Projetos Políticos Pedagógicos, contemplando uma abordagem curricular que enfoque a natureza como fonte de vida”.

Dando continuidade à pesquisa, buscou-se analisar nas Escolas estudadas as disciplinas Ciências Naturais (Nível Fundamental) e Biologia e Química (Ensino Médio), verificando na grade curricular quais os conteúdos e metodologias de ensino empregadas e as áreas de estudos englobadas por tais disciplinas que abrangem assuntos relacionados sobre o Desenvolvimento Sustentável. Desse modo, foi averiguado a frequência em que o tema é desenvolvido durante o ano letivo e o tipo de metodologia empregada pelos educadores em cada disciplina.

De acordo com os docentes das diferentes disciplinas citadas anteriormente, o tema é geralmente abordado através dos assuntos transversais voltados e relacionados ao meio ambiente e educação ambiental.

Comumente são trabalhados uma vez a cada semestre, seguindo os planos anuais de educação produzidos pelos professores adjuntos da coordenação pedagógica, livros didáticos e manuais sobre meio ambiente e sustentabilidade na escola disponibilizado pela Secretaria de Educação Estadual, fazendo com que “o aluno interaja ativamente com o ambiente em que está inserido - o que caracteriza um ensino-aprendizado contextualizado.

A metodologia utilizada para a contextualização do tema é abordada pelos professores de modo diferenciado, como pode ser visualizado na Tabela 2.

TABELA 2. - Metodologia utilizadas para a abordagem do tema Desenvolvimento Sustentável (incluindo Educação Ambiental), nas disciplinas de Ciências Naturais (Escola EF), Biologia e Química (Escola EM), no município de Benjamin Constant, AM.

Disciplinas	Professores	Metodologia (s) utilizada (s)
Ciências Naturais	Professor 1	Aulas Expositivas, Vídeos Aulas
	Professor 2	Vídeos animados, exercícios de fixação
	Professor 3	Seminários
Biologia	Professor 1	Projetos Educacionais, Oficinas
	Professor 2	Semanas do Meio Ambiente, gincanas
	Professor 3	Conversas Informais, leituras participativas de artigos
Química	Professor 1	Debates, discussões de artigos.
	Professor 2	Discussão de textos educacionais do livro didático
	Professor 3	Aulas expositivas

De acordo com Tabela 2, percebe-se que os docentes, de uma maneira geral, aproveitam as ações e projetos do plano anual da Instituição para toda a comunidade escolar. Poucos são os professores que realizam alguma atividade exclusiva sobre a sua disciplina com o tema investigado.

Parafraseando com Jacobi (2003), é importante que os docentes assumam o papel de mediador na sala de aula, introduzindo novas metodologias para trabalhar a educação para a sustentabilidade, sendo essencial para a construção de uma base adequada para “a compreensão da natureza como um todo, dos problemas e soluções relacionados à mesma, e da responsabilidade de cada indivíduo para construir uma sociedade mais consciente e ambientalmente sustentável”.

Com o intuito de investigar a concepção dos profissionais da educação acerca do tema, aplicou-se um questionário, podendo-se observar que tais sujeitos possuem um conhecimento bem definido sobre o tema trabalhado, abordando de forma concisa a definição. Isto demonstra o quanto os mesmos estão preparados para educar para o Desenvolvimento da sustentabilidade,

possibilitando desta forma motivar e sensibilizar os discentes a buscarem as condições ideais para a qualidade de vida abordando a sustentabilidade no âmbito escolar.

Para Binswanger (1997), o termo Desenvolvimento Sustentável deve abordar continuamente a manutenção das condições ideais de vida para os educandos de todas as nações, pois “qualidade de vida é, portanto, a meta principal de todas as ações sociais, econômicas e educacionais que buscam conciliar os novos rumos do desenvolvimento com a proteção ambiental”.

Ao instigar os alunos acerca de suas concepções sobre o termo Desenvolvimento Sustentável, percebeu-se uma pequena diferença entre os discentes dos dois níveis educacionais, no qual pode-se visualizar que os alunos do Ensino Médio obtêm uma ideia mais estruturada do que seria o conceito.

Os discentes do nível Fundamental, apresentaram uma certa dificuldade do que seria o conceito, demonstrando dúvidas e insegurança ao responderem. Além disso, pode-se verificar que os discentes em geral, possuem uma certa dificuldade em diferenciar os termos Desenvolvimento Sustentável e Educação ambiental

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos dados verificou-se que os processos que envolvem o ensino para o Desenvolvimento Sustentável estão sendo transmitidos pelos profissionais da educação através de projetos e modalidades pedagógicas propostas pelo Projeto político Pedagógico de ambas as Instituições investigadas. Porém de uma forma muito superficial e talvez não tão contextualizada como deveria. Percebeu-se que os discentes estão absorvendo esta aprendizagem para a suas vidas, mas ainda é necessário um incentivo maior para criar cidadãos altamente sustentáveis de um planeta devastado pelas ações capitalistas.

Foi possível também, identificar as propostas curriculares apresentadas pelas Escolas, podendo-se conhecer os conteúdos de ensino apresentados pelas diferentes ciências (Ciências Naturais, Biologia e Química). Verificou-se ainda as diferenças metodologias empregadas pelos profissionais de educação e a visão que os mesmos obtêm sobre Desenvolvimento Sustentável.

Através da análise das diferentes concepções dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, obteve-se um diagnóstico das respostas dos sujeitos sobre o que é ser sustentável, verificando suas estratégias para que este conceito seja colocado em prática.

Percebeu-se que há um incentivo nas instituições de ensino com relação a abordagem do tema em questão, educando e criando alternativas que abordem padrões para a execução do desenvolvimento sustentável. Porém, ainda há a necessidade de ocorrer mudanças de pensamento na sociedade pertencentes as instituições de ensino de forma mais eficaz, no qual precisa que esta mudança de paradigma ocorra através de seu modo de vida, transpassando tal maneira de viver para gerações futuras.

Desse modo, é necessário implementar e fazer avançar a concepção da sustentabilidade através da execução de práticas pedagógicas, trabalhando nas questões de conservação e Desenvolvimento Sustentável nas escolas, visando uma conscientização em prol do desenvolvimento ambiental para a sustentabilidade no ensino do município de Benjamin Constant, incorporando esta prática, na vida dos alunos e suas famílias.

Assim, espera-se que esta pesquisa tenha instigado e venha auxiliar os profissionais da educação do município de Benjamin Constant, principalmente das Escolas analisadas, a obter uma visão ampla e uma concepção no que se concerne o Desenvolvimento Sustentável, a relação homem-natureza, instrumentalizando indivíduos e sociedades a buscar valores para se viver e trabalhar de maneira sustentável.

REFERÊNCIAS

BINSWARGER, M. **O sonho da Terra**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental . DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71. Brasília, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____ **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 11, p.117-127.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

APRENDIZAGEM – ANÁLISES A PARTIR DE UM PROGRAMA HÍBRIDO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Cristina Cardoso - UFSCar – lucianacardoso.uab@gmail.com

Aline Maria Rodrigues de Medeiros Reali - UFSCar – alinereali@gmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como propósito analisar as contribuições de experiências de ensino e aprendizagem - EEA (MIZUKAMI, et al., 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014) para a aprendizagem profissional da docência. Tais experiências decorrem da participação de licenciandas de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância e de professoras experientes que atuam na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em um programa híbrido de formação, com o suporte de um grupo de pesquisadoras-formadoras da universidade. O referido programa, constitui-se como intervenção de uma pesquisa de doutorado de natureza qualitativa e, também como um programa de extensão universitária. A associação da pesquisa com a extensão, aliada à aproximação de licenciandas (aspirantes a professoras) e professoras experientes (mentoras), à articulação de conhecimentos teóricos e práticos, à realização de atividades presenciais e virtuais e à parceria entre escolas e universidade, garantem ao programa em questão o seu adjetivo híbrido (BABHA, 1990, apud. ZEICHNER 2010, p. 486; MATHEOS, DANIEL E MCCALLA, 2005, VAUGHAN, 2010).

O programa desenvolvido, alocado em uma plataforma virtual e denominado “3º Espaço”, é compreendido como um local de interlocução, em que é possível articular conhecimentos acadêmicos e práticas docentes em contextos específicos, em benefício da aprendizagem da docência, tendo também como foco a aprendizagem das crianças.

A aprendizagem profissional da docência, em cursos de licenciatura, essencialmente no caso da Pedagogia, refere-se a um processo complexo (GATTI, 2011; PENIN, 2011). Essa complexidade adquire maior amplitude quando o contexto dessa formação inicial é o da modalidade a distância, como ocorre no caso em tela. A relação universidade-escola e a desconexão entre a formação e a atuação docentes podem ampliar as limitações bem conhecidas e recorrentes que afetam essa etapa do desenvolvimento profissional. No primeiro caso, o estabelecimento de relações de troca e confiança mútuas entre as diversas parceiras

(licenciandas; mentoras e formadoras/pesquisadoras) é dificultado pelo fato da universidade estar geograficamente localizada em um espaço diverso/distante do das escolas que recebem os futuros professores como estagiários. No segundo caso, no desenvolvimento das ações formativas, as dimensões culturais dos contextos escolares e o caráter situado das práticas docentes, muitas vezes são ignorados como se fosse possível oferecer uma formação geral, homogênea e válida para qualquer situação educativa (MÉRIDA SERRANO, 2009). Parece predominar a ideia de que os conhecimentos veiculados pela universidade são suficientes para uma boa e adequada formação (ZEICHNER, 2010).

Adicionalmente, o encontro entre futuros professores e aqueles mais experientes é visto como “recurso formativo privilegiado” (SARTI, 2009) ao possibilitar a vivência de situações de colaboração intergeracional. O caráter socializador dessas experiências, a apresentação de modelos, a possibilidade de ter os problemas resolvidos com o auxílio de um professor mais experiente em diálogo com outro ainda em formação, e com apoio das pesquisadoras-formadoras da universidade, são considerados aspectos positivos para ampliação, ajuste e revisão de conhecimentos profissionais.

2. METODOLOGIA

A partir da adoção de uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação (BOGDAN e BIKLEN, 1994; THIOLENT, 1994) foi possível o acompanhamento próximo do processo de construção de um espaço híbrido configurando, portanto um estudo descritivo-analítico. Neste artigo em especial, são tomadas como objeto de análise, as narrativas escritas (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001; BORKO, 2004; CONNELLY e CLANDININ, 2006) de duas díades (licencianda/mentora) produzidas por ocasião da fase 3 da intervenção - condução e avaliação de Experiência de Ensino e Aprendizagem.

Estas parcerias se deram no contexto da Educação Infantil, onde foram desenvolvidas EEA tomando como objetos as demandas trazidas pelas próprias professoras das salas (mentoras). O recorte feito considera elementos relativos aos estudos de caso (EZPELETTA, 1984; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MAZZOTTI, 2006) e, as interações virtuais realizadas pelas tríades (mentora/licencianda/pesquisadora-formadora) foram delineadas a partir das ferramentas: wiki; e-mail interno; mensagem instantânea e fóruns de discussões. As atividades em que cada participante (mentora/licencianda) interagia com sua pesquisadora-formadora foram viabilizadas

por meio das ferramentas diário e tarefa individual – referentes aos recursos disponíveis na plataforma *Moodle*.

Metodologicamente considerou-se que as narrativas (escritas) são ferramentas poderosas para explorar o que se pensa, pois possibilitam a compreensão dos contextos e a relação de que se estabelece entre cada um e os outros. Indicam uma forma de saber que possibilita a caracterização, o entendimento e a representação da experiência humana (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001).

As EEA são atividades circunscritas, que tomam como eixo central questões que se colocam no cotidiano do trabalho docente e que podem assumir uma demanda de um grupo de crianças ou de uma única criança. Apesar de serem propostas como foco na aprendizagem de crianças, elas possibilitam, em razão de seu caráter reflexivo, a tomada de consciência por parte de professores sobre suas ações em sala de aula, compreensões sobre currículo e metodologias de ensino (MIZUKAMI, et al., 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Para a apresentação e as análises dos dados, são tomadas como objetos de investigação as narrativas escritas produzidas pelas participantes nas atividades: 2.2 Atividade em dupla: planejamento da EEA – 1º passo; 2.3 Atividade em dupla: planejamento da EEA – 2º e 3º passos; 2.4 Atividade em dupla: planejamento da EEA – 4º passo; 2.5 Postagem da versão final do planejamento da EEA; 3.1 Wiki: Conduzindo e avaliando a EEA – processo; 3.2 Atividade individual: avaliação da EEA; diário reflexivo (atividade individual contínua) da intervenção.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises decorrem das interações realizadas pelas díades A (L.8 e M.6) e B (L.10 e M.5) em virtude de encontros presenciais entre elas e de registros (individuais e coletivos) no espaço virtual “3º Espaço”. A díade A, inserida em uma sala de aula com crianças de 5 anos, desenvolveu a EEA denominada “Matemática através do trabalho com blocos lógicos”. Já a díade B, que trabalhava com crianças entre 3 e 4 anos, optou pela temática “Aprender Brincando”. Apesar de temáticas aparentemente diversas, ambas consideraram as indicações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, V. 3) sobre a necessidade de ações pedagógicas intencionais, que ampliem o conhecimento de mundo das crianças e as façam generalizar suas hipóteses. Especificamente, a primeira temática priorizou o conteúdo classificação e a segunda, de quantificação e contagem, mas ambas se apoiaram na construção

de conhecimentos vinculados ao processo de raciocínio lógico-matemático e à descentração do pensamento (PIAGET, 2005).

[...] foi observado que as crianças possuem certa dificuldade para fazer comparações relacionadas à forma geométrica, tamanhos e espessuras, exigindo necessidade de intervenções constantes. A matemática está presente cotidianamente na vida das crianças, através de jogos de classificação a criança consegue aprender conceitos geométricos e poderá assim utilizá-los no seu dia-a-dia, através dos seus brinquedos, objetos de casa, da escola. Ainda que a criança seja pequena, ela vai despertando a observação e comparação das formas geométricas com os materiais cotidianos. (L.8 e M.6. Atividade 2.5 Postagem da versão final do planejamento da EEA. Ferramenta tarefa).

Após algumas observações, nota-se que as crianças possuem certa resistência ao trabalho coletivo e, principalmente, no respeito para com o colega. Elas ainda estão pensando mais em questões individuais. Além disso, o respeito às regras ainda não está presente em suas ações. Por isso, a intenção deste projeto é que promova o desenvolvimento da socialização entre as crianças por meio da construção de regras ao brincar em grupo.

Sabendo também da importância de se trabalhar com a Matemática na Educação Infantil para “a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas” (RNEI – Conhecimento de Mundo – Vol. III – p. 207), será trabalhado um jogo de mesa – o Dominó -, que além de auxiliar a construção de regras, irá possibilitar o aprofundamento do conhecimento matemático. (L.10 e M.5. Atividade 2.5 Postagem da versão final do planejamento da EEA. Ferramenta tarefa).

A partir do planejamento colaborativo das EEA e da avaliação sistemática e processual daquilo que era vivenciado, proporcionado graças a um contexto híbrido de formação, sugere-se que, enquanto estratégia formativa, a EEA pode familiarizar licenciandas aos futuros cenários de atuação e, ainda, propiciar conhecimentos “técnicos” da docência (elaborar um plano de intervenção pedagógica; definir conteúdos; elencar metodologias; selecionar recursos e pensar sobre propostas de registros e sistematizações), tendo em vista o roteiro de planejamento estabelecido. Além disso, as licenciandas destacam a importância dessa experiência para a apropriação de conhecimentos pedagógicos gerais (manejo de sala; estratégias de organização das crianças etc) e, também, como uma espécie de “simulação” da docência.

Minha participação, apesar da insegurança acredito que foi boa. Não tinha noção nenhuma do que era comandar uma sala. Minha maior dificuldade foi a insegurança, pois estar assistindo a aula da professora como simples estagiária e de repente ocupar o seu lugar como regente da classe se tornou um desafio e tanto.

(...)

Essa experiência que vivi é única. Com certeza essa experiência vai contribuir e muito para a minha formação. Como dito acima, comandar uma sala de aula não é tarefa fácil, todos precisam de atenção, e o professor tem que se dividir a todos. (L.8 – Avaliação das EEA – Tarefa individual).

A possibilidade de assumir o papel de regente e participar de uma EEA definitivamente contribuiu para a minha formação. Hoje, eu tenho hoje uma visão prática do que é o trabalho de um educador da Educação Infantil. Quais são as dificuldades, as necessidades, as expectativas e como podemos realizar o trabalho. (L.10 – Avaliação das EEA – Tarefa individual).

Já as mentoras, ressaltam a alegria que sentiram por serem co-formadoras de futuras professoras e que participar de uma experiência formativa dessa natureza fez com que refletissem também sobre suas práticas cotidianas. Segundo elas, a grande contribuição do “3º Espaço” está na antecipação de questões que, com frequência, as futuras professoras enfrentariam somente após o ingresso na carreira, tais quais: lidar com a ansiedade diante da classe e do inesperado, assumir referenciais criados sob a perspectiva do professor e não de suas vivências como estudante, entre outros.

Quando nos relacionamos com outra pessoa, ainda que seja na posição de “aquele que ensina”, sempre temos algo para aprender e colher do conhecimento do outro. O professor ele aprende a cada dia, não só com livros, mas com os alunos. Aprendi muito durante todo este processo, e espero continuar sempre aprendendo mais.

(...)

Este projeto deveria ser obrigatório em todos os cursos. Sempre que me refiro a “insegurança da licencianda”, relato isso como algo normal e próprio do momento ao qual ela passa. Pois tudo é novo, primeira vez, agora ela deixa de ter a visão do aluno e passa a ter a visão do professor. Isso remeterá à ela enriquecimentos e conhecimentos oportunos, as quais ela só obtém com a prática. (M.6 – Avaliação das EEA – Tarefa individual).

(...) repensar a sua prática vendo a atuação de outro professor gera sempre novas aprendizagens.

(...)

Estar na sala atuando com alguém mais experiente é importante para formação inicial e inserção profissional. (M.5 – Avaliação das EEA – Tarefa individual).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência se reveste de uma série de conhecimentos e, apropriar-se deles, compreende um longo processo. A inserção de licenciandas em escolas com o apoio de professoras experientes e mediada por uma equipe de pesquisadoras-formadoras da universidade em um

ambiente virtual, mas que se caracterizou enquanto um espaço híbrido de formação permitiu que questões, dilemas e angústias fossem antecipadas.

O trabalho colaborativo e orientado, de compromisso com a extensão e a pesquisa, viabilizado por meio de espaços híbridos de aprendizagem, pode ser desenvolvido em diversos programas universitários que contemplam a formação docente o que, inclusive, no cenário internacional, sobretudo canadense, tem sido disseminado com grande força há pelo menos uma década. Experiências dessa natureza no Brasil são, ainda, muito tímidas, principalmente ao se considerar o contexto formativo híbrido.

A experiência vivida no 3º Espaço garante o potencial formativo das EEA e da discussão delas decorrentes no espaço virtual, por meio das interações entre a tríade (mentora, licencianda e pesquisadora-formadora). No entanto, alguns dilemas foram enfrentados e precisam ser mencionados.

Algo que ficou evidente nas interações e aqui, não simplesmente entre a mentora e a futura professora, mas entre elas e a pesquisadora-formadora, diz respeito ao que o referencial teórico já sugere há algum tempo. Em programas de acompanhamento de futuros professores e/ou professores iniciantes por professores experientes, a qualidade das relações estabelecidas é decisiva para o sucesso do programa de desenvolvimento profissional (ELLIOT; CALDERHEAD, 1995). As análises indicam a presença de relações em que a mentora oferecia apoio e desafios em doses equilibradas, favorecendo o crescimento pessoal e profissional da licencianda, em que a pesquisadora-formadora assumia a posição de uma orientadora, sugerindo e elencando aspectos para o aprofundamento das temáticas (díade A) e, também relações em que a mentora oferecia pouco apoio e muitos desafios (díade B) em que a pesquisadora-formadora precisou orientar praticamente sozinha e a distância as experiências de ensino e aprendizagem decorrentes das inserções da licencianda. Em ambos os casos ocorreram aprendizagens, mas possivelmente, os caminhos trilhados pelas licenciandas que vivenciaram experiências de apoio e desafios de modo equilibrado, contribuíram para que a proximidade ao contexto de trabalho futuro ocorresse de forma mais amigável e sem grandes tumultos.

Adicionalmente, pode-se considerar que a proposição de EEA situadas, planejadas e analisadas colaborativamente, via encontros presenciais entre mentora e licencianda e virtuais entre cada díade e sua pesquisadora-formadora, se mostrou como potencializadora para que relações entre teoria e prática fossem exercitadas, mas não necessariamente, estabelecidas. Isso de deve, essencialmente, ao caráter inquiridor assumido pelas pesquisadoras-formadoras, às

exigências decorrentes da comunicação, exclusivamente on-line. E, ao modo como cada participante assumiu a postura de autoformar-se.

Ao escreverem sobre suas práticas, sobre suas vidas e seus percursos formativos, os professores permitem, possivelmente, o acesso a uma série de conhecimentos, teorias implícitas/práticas que permitem a compreensão de porque fazem o que fazem em sala de aula. Suas relações com o ensino e com a prática. Mesmo considerando alguns percalços, foram garantidos às participantes momentos de interação, de reconhecimento de dificuldade e dilemas em contextos alheios aos seus e de reflexão sobre suas próprias práticas, situadas e devidamente contextualizadas. Esta perspectiva considera, em sua essência, o protagonismo do professor (STENHOUSE, 1983; ELLIOTT, 1989; IMBERNÓN, 2010).

A socialização desses dados podem, portanto, contribuir para a área de formação de professores que, comprometida com práticas inovadoras (lembrando, no cenário Brasileiro) para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, vislumbram novos enfoques, compreensões e superações das dificuldades que, a cada dia se colocam.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, (v. 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal), Porto, 1994.

BORKO, H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In: **Educational Researcher**, 33 (8), 2004.

CONNELLY, F.M. E CLANDININ, D.J. Narrative inquiry. In: GREE, J.L., CAMILLI, G.; ELMORE, P.B. (eds). In: **Handbook of Complementary Methods in Educational Research**. Lawrence Erlbaum Associates, inc, Publishers e American Educational Research Association, p.477-488, 2006.

ELLIOT, B. e CALDERHEAD, J. Mentoring for Teacher development; Possibilities and Caveats. In: KERRY T. e SHELTON MAYES A. (Eds) **Issues in Mentoring**, Routledge, London, 1995.

EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 20, 1984.

GATTI, B. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. de (organizadora). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

MARTIN, S. D.; SNOW, J. L. e TORREZ, C. A. F. Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. In: **Journal of Teacher Education**, 2011. P. 299-311. Disponível em: <http://jte.sagepub.com/content/62/3/299>

MATHEOS, K.; DANIEL, B.; E McCALLA, G. Dimensions for blended learning technology: learners' perspectives. In: **Journal of Learning Design**, Brisbane, v.1, n. 1, 2005. Disponível em: <file:///E:/9-40-1-PB.pdf> . (Acesso em: 12 mar/2015).

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.

MÉRIDA SERRANO, R. Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. In: **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 12 (2), 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PENIN, S. T. de S. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. In: PINHO, S. Z. de (organizadora). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.12 n.01 jan/abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10369/14692> (Acesso em 13, mai/2014).

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte. V. 25, nº 02, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/06.pdf> (Acesso em 30 jan/2013).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo. In: **Reunião anual da ANPED**, 21. 2001, Caxambu, Brasil. Apresentação de trabalho.

VAUGHAN, N. D. A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesign. In: **Internet and Higher Education** 13, 2010, p. 60-65. Disponível em: <http://www.anitacrawley.net/Articles/Vaughan2009.pdf> (Acesso em 27, mar. 2015).

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria. v. 35, nº 3, set/dez 2010. p. 479-504.

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO; O DITO PELO NÃO DITO?

Célia Maria David - UNESP - cmdavid48@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O Currículo do Estado de São Paulo, em curso desde o ano de 2011, é fruto de um plano político para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas estaduais de Educação Básica do Estado de São Paulo.

Tratou-se de uma empreitada organizada e conduzida por Maria Helena Guimarães de Castro que fora nomeada para a pasta da Secretaria da Educação, após sete meses do início da gestão do governador José Serra, em 2007. Estava em pauta, de maneira preocupante para a imagem da educação paulista, o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do Prova Brasil, Enem, Saesp. Senão vejamos:

Os resultados do Saesp/2007 indicaram que em Língua Portuguesa, dos alunos da 6ª série da rede estadual, 34% foram classificados no nível adequado da série, ou seja, demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis em Português a para série em que se encontram; da 8ª série o percentual ficou em 24,3%; na 3ª série do Ensino Médio, 21,1% foram classificados no nível adequado. Em Matemática 21,7% dos alunos da 6ª série foram classificados no nível adequado; da 8ª série apenas 5,1%, e da 3ª série do Ensino Médio o percentual de classificação no nível adequado foi de 0,6%. (SÃO PAULO, 2007).

Ainda,

O resultado do ENEM denunciou, mais uma vez, que a qualidade do ensino público do país é inferior ao privado. Em todos os Estados, os alunos de escolas particulares tiveram médias melhores do que os das públicas na parte objetiva, sendo 49,20 contra 68,04. Já na redação, o desempenho entre alunos das duas redes não foi muito diferente. Enquanto os estudantes de instituição públicas obtiveram média de 55,26, os de escola particular fecharam com 62,26. (UNIVERSIA, 2007, online).

Portanto o Currículo do Estado de São Paulo nasceu com a justificativa explícita de “[...] atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado” (CASTRO, 2008, v. 1, p. 5). Uma proposta de mudança sustentada na perspectiva de uma educação à altura dos desafios contemporâneos, que colocou em xeque a “tática descentralizada” da lei de Diretrizes e Bases, “que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos” (SÃO PAULO, 2008). Se a tática descentralizada revelou-se ineficiente, como bem se expressou a

então Secretária da Educação, a contradita está posta na centralização do procedimento. A ação imediata reafirma-se com a apresentação de uma proposta curricular “organizada e integrada”, que se desdobra como “divisor de águas para a educação paulista”. (MURRIE, 2008).

O currículo em análise nasceu alinhado ao Programa São Paulo faz Escola, expresso em cinco ações:

1. Implantação de Base Curricular Comum para toda a rede estadual (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio);
2. Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries;
3. Distribuição das propostas curriculares (por disciplina e orientações de práticas de sala de aula para os professores;
4. Seleção de 8 mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa;
5. Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos dirigidos de recuperação (MURRIE, 2008, v. 1, p. 30).

São cinco ações integradas, de tal forma e suposta eficiência, que o quadro de descrédito da educação paulista se reverteria no curto espaço de dois anos (2008-2010), período correspondente à implantação do currículo.

Este é o tema que este artigo se propõe a discutir embasado em pesquisa documental e de campo, realizada pela autora no período de 2008-2010. O recorte delimitou-se ao currículo de História, objeto de estudo da pesquisadora que é Professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP/Franca. Buscou-se fundamentar os efeitos e repercussões do processo de implantação e implementação do mesmo, até os dias de hoje. Para além de uma pesquisa delimitada à Rede Oficial de Ensino da cidade de Franca/ SP este trabalho, propõe-se representativo do processo nas escolas públicas estaduais de todo o Estado.

A parte documental foi orientada pelo Kit de documentos que compõe o currículo em questão: Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno, alicerçada pelas orientações constantes do site do Programa São Paulo faz Escola. O trabalho de campo delimitou-se às escolas públicas estaduais de Franca e contou com a participação de alunos estagiários do 4º ano do Curso de História. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de História, a equipe gestora das escolas pesquisadas e representantes da Diretoria Regional de Ensino com o objetivo de se analisar o currículo prescrito, em ação: na dinâmica escolar e os reflexos na sala de aula.

Fundamentou-se teoricamente em dois princípios: um representado pela longa

duração braudeliana, que se distingue por demarcar no lentíssimo movimento do processo mental persistentes valores seculares que se impõem por verdades estabelecidas (BRAUDEL, 1990, p.80,81). O outro `a concepção de que a construção do currículo não é neutra, como bem se expressa Goodson:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e “menos formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (1995, p. 8).

Considere-se, por um lado, o processo de elaboração das políticas estaduais: propostas, concepções, mecanismos de implantação e, por outro a implementação. Importa frisar que não se tratam de raciocínios dicotômicos, mas, sim, de sentidos articulados que salvaguardam as relações de poder e a hierarquia verticalizada que caracterizam a dinâmica da sociedade brasileira desde os tempos coloniais. Na educação as raízes estão no que se pode considerar como fonte da educação oficial no nosso país - a jesuítica, de matriz persistente.

Nesta perspectiva importou perceber de que modo os princípios teóricos e didáticos metodológicos norteadores da proposta articulavam-se com a prática pedagógica do professor de História do Ciclo II, do Ensino Fundamental, provocando mudanças ou persistências. Ademais, indicou-se a necessidade de se perceber, numa abrangência maior, em que grau as políticas que norteiam o local, o regional e o nacional constituem-se em expressões de tendências que se impõem internacionalmente. Estamos diante de uma reforma curricular, e como nos lembra Palma Filho (2004, p. 90) no caso brasileiro, “[...] talvez em razão de nossa ascendência ibérica, o currículo sempre foi um forte fator de controle social.”.

2. MÉTODOS: DA CONCEPÇÃO À IMPLANTAÇÃO

Sem desconsiderar os aspectos quantitativos, este trabalho orientou-se pelos princípios da abordagem qualitativa. Importou para a pesquisa a análise desde a primeira ação chamada Implantação de Base Curricular Comum que teve curso por intermédio do que se chamou Recuperação da Aprendizagem, com duração de 42 dias, para todas as disciplinas com ênfase em habilidades de leitura e produção de textos, referendados pelos resultados do Saesp/2005.

Para este pontapé inicial foi elaborado o material didático composto de um jornal de 48 páginas (Jornal do Aluno) dividido em disciplinas para os 3.600.000 alunos e um guia para o professor, no formato de revista (Revista do Professor) com orientações e atividades detalhadamente dispostas para serem desenvolvidas; nas palavras da Coordenadora, um “guia seguro para o professor”. A semente do currículo, em sua forma e conteúdo, já estava plantada. Na forma, elaborada e imposta verticalmente, pois que as duas iniciativas que sustentariam e indicariam os rumos do trabalho, isto é, levantamento do acervo documental e técnico-pedagógico existente e ampla consulta às escolas e professores a respeito das experiências de sucesso (FINI, 2008), não se comprovam pela pesquisa.

A seleção de oito mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa foi a ação chave na prescrição do Currículo: os Professores Coordenadores representaram e representam a extensão do braço da Secretaria de Educação Estadual na gestão do currículo dentro das escolas, e das salas de aula.

A última ação- implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação fez-se sob a Plataforma do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e do Adicional por Qualidade (IQ) diligências que fizeram por fomentar a competição, que recupera o malfadado fracasso escolar, agora, não só do aluno, mas do professor, da escola e da própria Diretoria de Ensino. O ato positivo que a avaliação deveria provocar como parceiro no processo na construção do conhecimento e do ensino- aprendizagem põe em xeque a gestão do sistema como um todo podendo traduzir-se em ocultas e também evidentes ações ligadas às relações de poder, de competência e de controle social.

Preparado o terreno e dado o pontapé inicial, a Proposta Curricular teve curso a partir do mês de março de 2008. Dentro da matriz estabelecida pelas ações iniciais as escolas receberam o *Kit* de Documentos que a compõem:

- a) Documento 1: Composto por 12 Cadernos, um para cada disciplina do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
- b) Documento 2: Caderno do Gestor, disposto em três volumes; elaborados especialmente para subsidiar o trabalho do Professor Coordenador;
- c) Documento 3: Caderno do Professor organizado por bimestre, por disciplina e série. Os conteúdos do bimestre são dispostos em Situações de Aprendizagem.
- d) Documento 4: Caderno do Aluno que se constitui basicamente de um plano de atividades e exercícios para o aluno desenvolver a partir das Situações de Aprendizagem.

- e) Vídeos com a participação dos especialistas organizadores da Proposta, CDs com conteúdo de apoio para as atividades, disponibilizados no site da Secretaria da Educação do Estado (DAVID, 2010, p.37-39).

Uma elaboração centralizada, na perspectiva do que Maria Inês Fini, em termos de gestão chamou de “cadeia de comando pedagógico”.

Importa lembrar que esta não foi a primeira Proposta Curricular do Estado. A primeira com sentido emblemático para o ensino de História pode ser localizada nos Guias Curriculares que subsidiaram a implantação da Lei 5692/7. A segunda, aliada ao processo de redemocratização do país, foi fruto das discussões que tiveram curso a partir dos anos de 1980, e, no atinente à educação, culminaram na publicação das Propostas Curriculares para todas as disciplinas. Nesta pauta a Proposta Curricular de História teve sua versão final publicada em 1992, sob a concepção da chamada História Nova (LE GOFF, 1995). Por intermédio de uma abordagem que dispôs os conteúdos históricos em eixos temáticos representou uma reação deliberada contra a chamada história tradicional, eurocêntrica, de divisão quadripartite evolutiva (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), definida a partir de documentos oficiais, onde ao aluno, de maneira passiva cabia “engolir” o conhecimento pronto, incontestável. A questão chave da então Proposta era o processo ensino-aprendizagem distinguindo o aluno como sujeito da História e do seu conhecimento; visava-se formar a visão crítica da História. No currículo em questão os conteúdos são apresentados no Documento 1, onde se apresentam dispostos por séries e divididos por temas ordenados nos quatro bimestres do ano letivo, privilegiando a ordenação cronológica, que expressa a visão progressiva da História, num claro retrocesso às conquistas que tiveram curso a partir dos anos de 1980, ou seja, os eixos temáticos cedem lugar a conteúdos fixos, precedidos pela apresentação de conceitos, considerados principais, a saber: tempo e sociedade, história e memória, história e trabalho, cultura e sociedade, que, em nenhum momento nas orientações para o desenvolvimento das aulas, são retomados.

Os conteúdos estão dispostos no Caderno do Professor por intermédio das Situações de Aprendizagem onde constam os objetivos e o plano de desenvolvimento da mesma contendo: tempo previsto, temas, competências e habilidades, estratégia, recursos e avaliação.

A título de ilustração, veja a disposição do trabalho na Situação de Aprendizagem¹, da 5ª série do Ensino Fundamental: O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo:

Tempo previsto : 2 aulas

Conteúdos e temas: papel econômico do Rio Nilo, Alto Egito, Baixo Egito, camponeses, construção de diques, canais de irrigação.

Competências e habilidades: análise de documentos históricos, coleta e seleção de dados, estabelecimento de relações para produção de texto de tipo historiográfico.

Estratégias: análise de documentos, pesquisa, trabalho em dupla e produção de texto.

Recursos: documentos históricos, materiais de pesquisa, papel Kraft e canetas coloridas.

Avaliação: processo de pesquisa e produtos como painel e texto. (SÃO PAULO, 2009,p12).

Os professores, em maioria, consideram que o número de aulas programado não permite aprofundar os conteúdos e tampouco deixa margem para que ele realize mudanças, ou faça escolhas sem comprometer o cumprimento do programa. No entanto as orientações são claras:

Nos Cadernos do Professor por disciplina/série/bimestre, há a definição das expectativas de aprendizagem por disciplina/série/bimestre. Os professores de disciplina/série devem se identificar com essas expectativas e, necessariamente, incluí-las em seus planos (MURRIE, 2008, p. 38).

Dando voz aos professores, por intermédio das entrevistas, observa-se o descompasso entre o que se propõe e a exequibilidade dado o tempo para a realização:

Sinto dificuldade na utilização da metodologia proposta que está em desacordo com o tempo de aprendizagem; falta visão do todo (prof. Marcos).

Nem sempre o tempo é suficiente. Em algumas salas é possível trabalhar todos os conteúdos dentro do tempo previsto, mas nem sempre eles correspondem às necessidades dos alunos. Outra dificuldade está no atraso dos cadernos que nem sempre chegam na hora certa (profa. Neide).

O tempo previsto para o desenvolvimento dos conteúdos não corresponde às necessidades das classes, e o pior é que o professor que quer discutir os conteúdos para depois “puxar” os pontos propostos não consegue (profa. Luiza).

Não existe sintonia entre os conteúdos e o tempo para tratamento dos temas; alguns com tempo desnecessário, outros com tempo insuficiente. (prof. Antônio).

Sempre extrapolo no número de aulas previstas (profa. Helena).

Embora não se pretenda, neste artigo, discutir a concepção que ordenou a seleção dos conteúdos, vale mencionar a ruptura estabelecida e o retrocesso em relação à Proposta Curricular/1992. Inicialmente, reforça-se o corte na sequência da 4ª para a 5ª série (atualmente 5º e 6º anos) que deveria presidir os 8 anos do ensino fundamental. Por que iniciar o trabalho na perspectiva dos conceitos condutores da Proposta a partir do Egito? Desenvolver o pensamento

histórico do aluno, ainda que se considere os conceitos selecionados, e o professor consiga ministrar uma aula interessante pode-se afirmar que falamos de “conteúdos significativos” para o aluno? Que repertório o aluno trouxe da 4ª série? O “saber historicamente acumulado”, como direito de todos, além de colocar em xeque a questão da escolha, estremece o trabalho didático metodológico que deverá possibilitar ao aluno localizar-se, sentir-se parte e pensar historicamente o tempo e o espaço.

O roteiro de trabalho, como verdadeira cartilha, é estabelecido passo- a passo em termos determinantes: “Para iniciar a atividade, faça uma leitura coletiva do texto e esclareça...” Você “pode dividir a classe em dez grupos...” “Anotar, no quadro de giz, os fatos selecionados para...” “Comece a situação de Aprendizagem perguntando aos alunos...” [...] mostre a importância do Nilo para o Egito Antigo”; “ao final da Sondagem e sensibilização apresente os documentos...” (SÃO PAULO, 2009,p13 e 14).

O esquema de trabalho se repete no Caderno do Aluno. Sob um trajeto préestabelecido, padrão, pretende-se regular o ritmo da aprendizagem de maneira que, num determinado período, todos os alunos do Estado deverão estar envolvidos com o mesmo trabalho, tanto na sala de aula, como fora dela, fazendo a lição de casa (DAVID ,2010,p.186). A maior parte das situações é iniciada pela leitura e compreensão de um texto, com orientações padronizadas. O aluno é guiado passo a passo num roteiro que gira em torno de: *ler, grifar ideias centrais, responder perguntas, localizando-as no texto, anotar palavras desconhecidas e procurar o significado no dicionário; circular palavras...* Como bem argumenta David (2010, p.176) um exercício de cunho tradicional que predominou na prática de leitura e interpretação de textos de pelo menos 50 anos atrás, e, espantosamente não se apresenta sequer com uma roupagem nova, a não ser pelo uso da caneta marca texto. Um procedimento mecânico e repetitivo em todos os textos, que certamente visa criar no aluno uma rotina regulada para o ato de ler e tirar informações de textos, uma prática que, necessariamente, não favorece o desenvolvimento das competências leitora e escritora conforme prioridade da proposta, e muito menos a reflexão histórica. Tudo denota ser uma excursão com visita panorâmica; passa-se por vários lugares e de concreto não se conhece nenhum, mas fica sabendo que existe.

A pesquisa, chave mestra da História volta-se para a busca de informações, que, alimentam o foco da competência da leitura e da escrita, conforme indicação privilegiada da Proposta. No Caderno dos Alunos são recorrentes as indicações: “*Para enriquecer seus estudos pesquise informações sobre...*” “*pesquise o significado das palavras selecionadas...*” Num esquema repetitivo de se cumprir tarefas, nenhuma proposta de reflexão sobre o conhecimento histórico se

destaca. Os recursos indicados restringem-se a sites, livros, enciclopédias, sem considerar se os alunos têm acesso, ou não, a estes materiais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Questionar a nova proposta curricular é um convite para que se analise as relações entre o sistema educativo e as escolas, tendo-se, tal como o propõe Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), que, por um lado as políticas educacionais e curriculares não são neutras e vão determinar o tipo de sujeito a ser formado. Por outro, a possibilidade de que a escola, os professores podem aderir ou resistir a tais políticas e, em contrapartida, apresentarem uma nova prática formativa (DAVID, 2010, p.2).

As ações de implementação comprometeram de saída os princípios da autonomia, quer da escola, quer do professor, que deveriam subsidiar a dinâmica de “uma escola que aprende”, por exemplo, por intermédio da construção do Projeto Político Pedagógico. O professor não foi convidado a discutir a elaboração, sequer da Proposta, e, como já de rotina, também do Projeto Pedagógico da sua escola. Ademais, no caso em questão, a participação na formulação do Projeto Pedagógico seria praticamente nula “porque a nova Proposta oferece pouca margem para alterações na abordagem, no enfoque, no currículo”, afirmaram os professores entrevistados, e, sobretudo porque: “a posição ocupada pelo professor coordenador e sua representatividade na escola permitem-lhe o poder de decidir e traçar um caminho para os outros agentes envolvidos no processo escolar” (MURRIE, 2008, v. 1, p. 7).

No caso específico do Professor Coordenador, eleito protagonista da implantação, a entrevista com os professores de História revelou que, entre outros motivos, certamente sob o peso da responsabilidade que sobre os ombros deste profissional recaiu, a postura do Professor Coordenador tem oscilado entre a populista e a intransigente, mais propriamente de um verdadeiro “fiscal do governo”.

Apreende-se dos relatórios de estágio que:

Os professores ainda estão perdidos e não sabem como aplicar os conteúdos, devido às grandes mudanças e sua cobrança de resultados imediatos, mediante pressão da coordenação pedagógica de cada escola.

Acho que para que tudo saísse a contento os professores deveriam ter tido um treinamento ou mesmo tomado conhecimento antes, e não chegar no primeiro dia do bimestre e sem nenhum conhecimento do material, ter que aplicá-lo.

O plano de desenvolvimento dos temas, no Caderno do Professor, aliado às atribuições do Professor Coordenador que se estendem à sala aula deixam nitidamente claro que o professor precisa ser conduzido e seguir à risca o estabelecido como se apreende nas orientações dadas por videoconferência, pela Coordenação do Programa, textualmente: “O professor que não quiser usar o Caderno do Professor, ele não tem liberdade para fazer o que ele quer, e poderá usar outros recursos desde que garanta que os alunos desenvolverão as habilidades e competências previstas no Currículo.” (FINI, Videoconferência disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br> .Acesso em 04/09/2010).

Fica evidente que, no Currículo de História em curso, aprender História se reduz à apropriação dos conteúdos na perspectiva da educação bancária de Paulo Freire, partindo-se do princípio de que todos os alunos estão no mesmo patamar. A visão crítica da História, reduz-se à memorização de conhecimentos considerados verdadeiros. Desconsidera-se o homem, sujeito histórico e agente da História.

Para Basso:

A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. O saber existente a ser apropriado constitui-se numa forma de entendimento, de compreensão da realidade social, e não memorização de informações descontextualizadas. (2001, p.44).

O que está em jogo é o melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas; bem por isso, todas as propostas de atividades e avaliações contidas nos Cadernos do Professor e do aluno, estão alinhadas à matriz do Saesp.

Os resultados indicaram que se colocou em xeque a autonomia da escola na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico e do professor em sua prática. Ademais, o formato padronizado foi imposto de maneira verticalizada e prevaleceu em detrimento das especificidades regionais, locais e das escolas em seus elementos físicos, materiais e humano.

CONCLUSÕES :DO DITO PELO NÃO DITO

Como profa. de Prática de Ensino de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP, preocupada com a renovação do ensino de História aliado ao meu trabalho de pesquisadora voltado para análise da implementação das políticas educacionais, no caso do

Currículo do Estado de São Paulo, intrigou-me de maneira especial a qualificação de “divisor de águas” do Ensino no Estado. Isso porque se arvorou de marco zero, nasceu sem chão porque se desconsiderou a História, matou-se a memória, não se levou em conta o trabalho em curso.

Os conceitos principais que encabeçam a proposta estão na fileira do “não dito” , mesmo porque aqueles substantivos para a formação do pensamento histórico como democracia, cidadania, e também os referentes à natureza do saber histórico, foram asfixiados pela padronização e a pretensão hegemônica, como resgatadora da desigualdade que exhibe o quadro econômico, social e cultural do nosso país.

Afirma Apple (2001, p 43): “O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados” .Ainda o mesmo autor: “...parece muito melhor explorar nossas múltiplas histórias do que reprimi-las ou negá-las como muitos neoconservadores gostariam que fizéssemos”. (2001,p.45).

A leitura dos documentos históricos e textos indicados no Caderno do Professor é feita em uma dinâmica que se reduz ao entendimento da informação: ler, grifar, interpretar cada parágrafo, tirar informações do texto. Não são feitas comparações, estudo e confrontação com outros autores, imagens, entre outros. O aluno não se posiciona; ele tem que aprender; o mesmo valendo para o professor: “Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (MURRIE, 2008, p. 12). É o que poderia se interpretar como a microfísica do poder da prática pedagógica, regime de controle do ato de aprender, assente num currículo centralizado e enciclopédista.

Considerar que por intermédio de um currículo padronizado, hegemônico redimem-se as desigualdades é, no mínimo, um pensamento simplista; ainda que sob prisma “politiqueiro” seja abastecido de boas intenções, não tem fôlego, tampouco pontaria. O véu com que se aspira ofuscar os bastidores é vaporoso e a cada dia torna-se mais transparente dando visibilidade ao dito pelo não dito: a persistente legitimação do discurso oficial por intermédio de mecanismos padronizados.

Aliam-se às questões teórico metodológicas, posturas pontuais descontextualizadas que podem ser localizadas nas próprias orientações para o trabalho em sala de aula, ponta do sistema , onde as ações de implementação se materializam. Quem deve se responsabilizar, por exemplo, pelos recursos didáticos indicados para o desenvolvimento das aulas, como: cartolina, papel Kraft, canetas coloridas, jornais, revistas, mídias eletrônicas , lembrando que estamos falando de todas as escolas públicas do Estado de São Paulo? Uma falácia, brincadeira de mau gosto, falta de

planejamento, ou euforia sem documento? Qual, ou que concepção de cultura preside a dimensão de um currículo sem memória e contradito na linearidade com que chega às escolas?

Ainda que o currículo tenha ganhado contornos diferenciados entre os professores, de maneira especial, com relação ao tempo de magistério, onde entra em cena a perda da autonomia ou, por outro a aquiescência acrítica, por confortável, após um período de críticas contundentes a Secretaria da Educação tentou, sem sucesso, liberar o uso do Caderno do Professor. Frise-se: a muleta foi incorporada. Endossa-se, nesta constatação, os dois aspectos da objetivação do currículo em Gimeno Sacristán (2000) : um diz respeito à fase do currículo *apresentado* aos professores e o outro no currículo *moldado* pelos professores. Diz ele:

os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos” e acrescenta: “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 166, 174.)

Reforça o argumento o que se pode ler nos relatórios de estágio :” A chegada da Cartilha, no início, causou um certo estranhamento, contudo noto que os alunos e os professores já se encontram bem adaptados”. Uma acomodação que faz por cair no vale comum e persistente da dependência do professor para com o livro didático, ou seja, no caso específico, o Caderno do Professor, acabou, em maioria, por configurar-se como o plano do professor.

A melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações externas, mesmo frente a melhores resultados, fica comprometida porque o alinhamento de todo material didático pedagógico à matriz do Saesp, somado à medida do IDESP, produziu nas escolas mecanismos avaliativos sistemáticos chamados “sarespinho”, visando “treinar” os alunos para a avaliação.

O que se evidencia é que no currículo do Estado de São Paulo, na perspectiva da longa duração, considerado desde o processo de elaboração, é a inabalável legitimação do discurso oficial por meio de ações assentes no imperativo das relações de poder. Ademais o curtíssimo espaço de tempo estipulado para a implantação da proposta condicionada à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas – (2008–2010), demarca a expectativa eleitoreira do então governo do Estado à época ,como candidato do PSDB para o Executivo do País. A categorização dos que mandam e dos que obedecem é, na perspectiva da longa duração, uma persistência que permeia os elos do embate entre centralização e descentralização desde os tempos coloniais. Nesta pauta a frase com que a então Secretaria da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro apresentou a proposta aos gestores: “Este ano será um ‘divisor de águas’

para a educação paulista...”, confirma-se como expressão cujo efeito já se diluiu nos discursos de cada início de governo, de cada nova gestão e se traduz num eterno recomeçar... Desejo que seja diferente, mas ainda fica, assim, o dito pelo não dito.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. Trad. De Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In. DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Acess, 2001.

BRAUDEL, Fernando.**História e ciências sociais**. 6. ed. Lisboa: Presença, 1990.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Carta da Secretária. In: FINI, Maria Inês (Coord.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo: história: ensino fundamental – ciclo II e médio**. São Paulo: SEE, 2008.

DAVID, Célia Maria. **Currículo de História-mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo/2008** (Tese de Livre-Docência-Área de Concentração-Educação) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. UNESP/Franca, 2010, 301 fl.

FINI, Maria Inês. Orientações para o Professor Coordenador. Videoconferência disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br> .Acesso em 04 /09/2010.

GIMENO SACRISTAN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Biblioteca artes médicas. Fundamentos da educação).

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução de Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Docência em formação).

MURRIE, Zuleica de Felice. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2008. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1975.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau**. São Paulo, 1992.

_____. **Saresp 2007: sumário executivo**. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sumário%20executivo.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2010.

_____. **Edição especial da Proposta Curricular – São Paulo Faz Escola** (revista do professor). 2008.

_____. **Edição especial da Proposta Curricular – São Paulo Faz Escola** (jornal do aluno). 2008.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Caderno do Professor: história, ensino fundamental-5ª série, v.2**. São Paulo, SEE, 2009.

UNIVERSIA. **Inep libera resultado do Enem 2007**. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/preuniversitario/materia.jsp?materia=14840>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

HORTICULTURA URBANA AGROECOLÓGICA E O ENSINO DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS AMBIENTAIS

Gustavo da Fonseca – Centro Paula Souza – fonseca.guh@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A iniciativa da produção deste trabalho surgiu com o interesse de aplicar os conceitos de Agroecologia no ensino de Biologia, Ecologia e Gestão Ambiental para jovens do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração. No princípio das atividades senti certa dificuldade, pois atuo no ambiente urbano e inicialmente foi difícil estabelecer a relação entre o ambiente rural e urbano. Entretanto, o desenvolvimento de questões como essa é extremamente importante para o resgate de valores e vínculos com a natureza. Em minha prática tenho observado ano após ano um distanciamento cada vez maior dos jovens urbanos das questões rurais e ecológicas. Eles muitas vezes apresentam discursos reprodutivistas de supervalorização da racionalidade técnica sobre valores tradicionais e mais simples (LEFF, 2000). Não é raro ouvirmos discursos que relacionam as tecnologias ecológicas ou mesmo a aplicação de saberes tradicionais com estereótipos como: “sem veneno e adubo (mineral) não vai pra frente”. Atualmente as cidades são ambientes extremamente heterotróficos que em seu metabolismo exigem o aporte de energia, água, alimentos provenientes de regiões cada vez mais distantes, aumentando o custo econômico e ambiental da oferta, além, é claro, de comprometer, muitas vezes, a qualidade do recurso (MUCCI, 2004). A possibilidade da produção e consumo local poderia resolver muitas das mazelas ambientais e dos entraves urbanos contemporâneos, tais como a poluição atmosférica e o trânsito caótico.

Atualmente o planeta enfrenta uma grave crise ambiental. Seus efeitos contam com alterações climáticas, redução da biodiversidade e agrobiodiversidade, diminuição da qualidade de vida das populações urbanas, êxodo rural, baixa qualidade dos alimentos ofertados, introdução de organismos geneticamente modificados nos ecossistemas rurais e em nossa dieta sem aplicação efetiva do Princípio da Precaução. A crise em escala global afeta a todos de diferentes maneiras. Apesar de ser um debate polêmico (principalmente em relação às alterações climáticas) e longe de consenso é evidente o declínio das relações ecológicas e sociais (WORLD WATCH INSTITUTE, 2010)

Temos ampla documentação a respeito da extensão e da importância desses problemas. Ao observá-los, somos levados a perceber que não é possível compreendê-los isoladamente. Capra (1996. p. 23) nos apresenta alguns exemplos dessas interrelações:

Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. A extinção de espécies animais e vegetais numa escala massiva continuará enquanto o Hemisfério Meridional estiver sob o fardo de enormes dívidas. A escassez dos recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e à violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós-guerra fria.

Em relação à produção de alimentos observa-se a redução na agrobiodiversidade, as PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais), espécies rústicas, bem adaptadas, com alto teor de fibras, vitaminas e sais minerais, que eram encontradas nos quintais e cultivares tradicionais, foram aos poucos substituídas por culturas comerciais européias, com variedades altamente produtivas, porém com um pool gênico restrito, pouco diverso (KINUPP, 2007).

Temos ainda o problema do consumo de venenos agrícolas, que estão associados à ocorrência de diversas doenças auto-imunes e endócrinas (disruptores endócrinos), além de cânceres e desordens psicológicas (GUIMARÃES, 2004). A própria Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2010) em Nota Técnica mostra que os produtos agrícolas brasileiros estão contaminados com pesticidas que já foram banidos em nosso país ou apresentam doses acima da “dose diária aceitável” dos venenos permitidos.

O Brasil tem se comportado como um sumidouro de veneno e dólares. Anualmente um brasileiro consome cerca de 5,2 litros de venenos agrícolas, em 2010 o nosso país gastou aproximadamente 7,3 bilhões de dólares e consumiu mais de 1 milhão de toneladas de veneno. No intervalo de 2007 a 2008 houve um aumento de 25% no consumo de venenos agrícolas que não correspondeu ao aumento da produção e da produtividade agrária nesse mesmo período. Esta diferença vem crescendo ao longo dos últimos anos (CAPORAL, 2011; ABRASCO, 2012).

Em 1938, Paul Muller anunciou a síntese química do DDT, ou 1,1,1- tricloro-2,2-bis (4-cloro-fenil) etano. Por essa descoberta ganhou o Prêmio Nobel em 1948, o DDT foi considerado um “pesticida milagroso” (GUIMARÃES, 2004). Quando Rachel Carson publicou o livro Primavera Silenciosa, em 1962, poucas pessoas tinham consciência dos riscos oferecidos por pesticidas organoclorados . Tais produtos eram vistos como uma garantia de alta produção das safras de alimentos, livres das pragas que atormentavam os agricultores (CARSON, 1962).

Passados muitos anos, em meados da década de 70, descobriu-se não só que os pesticidas não garantiam a eliminação das pragas, por criar resistência naquelas (que voltavam todo ano em maior quantidade, tendo o agricultor que aumentar o volume de pesticida aplicado), como também que a contaminação ambiental do solo e das águas de abastecimento das cidades se verificaram de forma assustadora. O que parecia um milagre transformou-se em pesadelo (GUIMARÃES, 2004).

Sabemos que o consumo de pesticidas e adubos minerais contamina o ambiente prejudicando as diversas teias que sustentam a vida no planeta, inclusive são extremamente nocivos à saúde humana. O interesse pela produção e consumo de alimentos de base ecológica tem ganhado espaço na sociedade e é altamente pertinente incluir estas discussões no âmbito escolar.

Como uma possibilidade para a inclusão desta temática na Escola Técnica Rodrigues de Abreu propusemos o desenvolvimento de um projeto institucional interdisciplinar denominado “Horta Urbana: Consciência Ambiental e Alimentar na Etec Rodrigues de Abreu”. Durante a execução do projeto buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições do projeto para o processo de ensino aprendizagem na Escola Técnica Rodrigues de Abreu?

Nossos objetivos são: analisar a potencialidade do projeto para o estabelecimento da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe na Escola. Analisar a relação das atividades práticas na horta com a aprendizagem interdisciplinar de conhecimentos de Ecologia e Gestão Ambiental. Analisar os valores humanos desenvolvidos nas atividades.

2. METODOLOGIA

Uma tendência atual, no ensino de Ciências e Biologia, é o tratamento do ensino/aprendizagem de maneira contextualizada, enfocando as QSC (Questões Sócio Científicas) em uma abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Dessa forma é possível a participação democrática dos estudantes na sociedade e a formação cidadã. A grande contribuição da perspectiva CTSA no ensino é a reflexão do caráter provisório e incerto das teorias científicas, o que permite analisar e avaliar as aplicações da ciência, levando em conta as opiniões controvertidas dos especialistas. Isto vai contra a visão de ciência como algo absolutamente verdadeiro e acabado (CACHAPUZ; et al., 2005).

O tema Agroecologia/Agronegócio é uma QSC relevante e pode oferecer diversas possibilidades de abordagem CTSA. A escola deve ser um agente de transformação socioambiental. Porém, o que observamos atualmente nos sistemas de ensino básico é uma preocupação demasiada com exames de admissão em universidades (vestibular). Ou, ainda, com o aumento de índices de qualidade (IDEB e IDESP por exemplo) vinculados a resultados de avaliações institucionais (Prova Brasil e SARESP, por exemplo). Em instâncias locais há a exacerbada atenção ao cumprimento do conteúdo programático (currículo) das diferentes disciplinas em detrimento do desenvolvimento de projetos de ensino de Biologia que considerem a abordagem CTSA. Interessante seria podermos desenvolver os conteúdos formais e sistematizados dentro de programas escolares interdisciplinares e multidisciplinares. Dessa forma, o conhecimento faz sentido no momento em que é solicitado para a realização de uma tarefa, e essa tarefa se manifesta como um problema que precisa de um corpo de conhecimentos para ser resolvida e executada (CACHAPUZ; et al., 2005). Nesse caso o aprendizado não ocorre de maneira mecânica, fragmentada e memorística e sim de uma maneira orgânica e contínua.

Em nossos ambientes escolares as relações sociais encontram-se engessadas por uma hierarquia de mais de um século. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), já apontam para a superação das relações verticais e propõe a busca da democratização das relações dentro no espaço escolar. Segundo essas orientações a relação dos envolvidos deve pautar-se numa relação horizontal de troca de conhecimentos e experiências. Além disso, as atividades desenvolvidas nesses recintos pautam-se principalmente na utilização de representações prontas dos fenômenos naturais apresentadas na forma de manuais didáticos.

A expectativa criada em torno de atividades fora da sala de aula desencadeia maior motivação nos alunos; essas atividades são importantes por potencializar condições de aprendizagem e também por oferecer experiências socioculturais (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006); os espaços não formais permitem, muitas vezes, complementar as lacunas deixadas pela educação escolar e as atividades ali realizadas podem ser entendidas como uma maneira diferenciada de trabalhar, paralela aos conteúdos curriculares (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Frequentemente esses espaços possibilitam a apresentação de fenômenos naturais e, conseqüentemente, a construção de representações particulares por parte dos estudantes. Por que não conhecer os agroecossistemas in loco, por exemplo, e deixar que os alunos elaborem suas próprias representações do que seja uma relação ecológica de competição ou mesmo de

alelopatia? Seria o livro didático, com imagens e textos, suficiente para caracterizar esses fenômenos?

Defendemos que nesses espaços o professor pode retomar conteúdos já trabalhados e adiantar outros, de acordo com as situações de aprendizagem que Espaços não formais de ensino: contribuições de professores de Ciências e Biologia em formação surgem, possibilitando assim um ganho de tempo e não um atraso de matéria. Para Krasilchik (2008), ao despertar a curiosidade e a motivação dos alunos o professor os capacita a estudar e pesquisar sozinhos, visto que é impossível dar todo o conteúdo e cobrir todo o campo de conhecimento. Em suma, podemos concluir que atividades desenvolvidas em espaços não formais ou não escolares podem ser uma metodologia eficaz na superação da fragmentação e ineficácia das aulas teóricas tradicionais. Como destacam Cavassan, Pinheiro da Silva e Seniciato (2006), essas atividades permitem a experiência de vivenciar o contexto, fazer associações, levantar hipóteses, estimular a criatividade e a motivação. Portanto, para os autores: “Negar ao estudante o acesso a um ensino de Ciências com tais características, é também lhes negar a participação em um mundo em franca modernização” (2006, p.201).

O projeto “Horta Urbana: Consciência Ambiental e Alimentar na Etec Rodrigues de Abreu” teve início em junho de 2013. Durante sua realização foram desenvolvidas atividades práticas de: remoção de entulhos da área destinada à horta, limpeza e manutenção do entorno, compostagem, montagem de canteiros agroecológicos, plantio, irrigação, manutenção, colheita, observações e conversas sobre os conceitos desenvolvidos em aulas teóricas relacionados com a prática.

Nos canteiros foram introduzidas aleatoriamente várias espécies de hortaliças e aromáticas, para favorecer o controle biológico de pragas pela fauna visitante e também aproveitar o efeito repelente de compostos voláteis das folhas das plantas aromáticas. Além disso, esta configuração estimula a interação entre os vegetais como a alelopatia positiva e negativa (ALTIERI, 2012) e a competição. Tratando-se de uma horta pedagógica a ocorrência dessas interações foi aproveitada para as observações. A produção de alimentos foi bem recebida pelos alunos. Após o preparo do solo, surgiram muitas plantas espontâneas, entre elas diversas Plantas Alimentícias não Convencionais. As plantas espontâneas sem interesse nutricional eram controladas manualmente durante os mutirões, enquanto que as Plantas Alimentícias não Convencionais (PANC) se desenvolviam normalmente.

Neste trabalho iremos focar os componentes curriculares: Biologia (do núcleo comum) e Gestão Ambiental (do núcleo técnico desenvolvida durante a 2ª série). Em relação à Biologia iremos nos concentrar mais especificamente no conteúdo referente ao 1º semestre da 1ª série

que trata dos conhecimentos em Ecologia. Em relação à Gestão Ambiental iremos nos concentrar mais especificamente no conteúdo referente ao 1º semestre da 2ª série: Revolução Verde e Desenvolvimento Sustentável.

Para a coleta e análise de dados deste trabalho nos concentramos em uma turma de alunos do 2ª série do curso de Técnico em Administração integrado com o Ensino Médio. Nosso universo amostral totalizou 28 estudantes participantes do projeto. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário (Q1) com perguntas abertas para aplicação em 28 alunos voluntários da 2ª série do Ensino Médio integrado com Técnico em Administração. Estes alunos frequentaram as atividades práticas de desenvolvimento da horta durante as aulas regulares (duas aulas semanais) de Gestão Ambiental.

Para melhor analisarmos os dados obtidos nos questionários optamos por desenvolver categorias de análise de conteúdo, que Bogdan e Biklen (1994) denominaram categorias de codificação. Trata-se de uma metodologia de análise qualitativa de estudo de caso sem tratamento estatístico. Segundo os autores, o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve os seguintes passos:

Percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (p. 221)

Analisamos atentamente as respostas do questionário e separamos os códigos que se repetem e consideramos relevantes. Essas categorias de análise foram utilizadas na discussão dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Vargas (2013) a escola possui papel relevante na promoção da saúde. Sobre isso o autor indica que:

A escola é um espaço social no qual muitas pessoas convivem, aprendem e trabalham no qual os estudantes passam a maior parte de seu dia. Além disso, é na escola onde os programas de educação e saúde podem ter a maior repercussão, beneficiando os estudantes na infância e na adolescência. Nesse sentido, os professores e todos os demais profissionais tornam-se exemplos

positivos para os estudantes, suas famílias e para a comunidade na qual estão inseridos (2013. p. 3).

Em geral a percepção dos alunos sobre a implantação desse projeto foi positiva. Em suas respostas pudemos encontrar referências ao desenvolvimento cognitivo e pessoal, a integração, a interdisciplinaridade, ao cuidado e embelezamento da escola. A seguir apresentamos em subseções as perguntas presentes no questionário Q1. Em cada uma das subseções apresentamos a discussão das categorias de codificação presentes nas respostas dos estudantes.

a. O que motivou você a participar do projeto?

Em relação às motivações para a participação no projeto o grupo de alunos destacou principalmente a possibilidade de contato com a natureza e a oportunidade de cuidar da escola. Muitos relacionaram ainda a possibilidade de aplicar os conhecimentos na prática e manifestaram interesse acadêmico pela área ambiental. Nas respostas encontramos com menor frequência referências a realização pessoal, terapia e integração social.

b. Qual a sua contribuição para que o projeto tenha continuidade e sucesso?

Todo o grupo de alunos participou ativamente das atividades da horta. Entre as ações com maior participação estão à divulgação, limpeza (retirada de resíduos sólidos dos canteiros e solo, retirada de plantas espontâneas em excesso), plantio e colheita. Os alunos divulgaram regularmente as atividades em diversos meios de comunicação: na escola visitando as salas, na internet, através de redes sociais e blogs e em eventos de divulgação científica que ocorreram na escola. Com menor frequência encontramos: irrigação (feita principalmente pelos vigias em horários de baixa temperatura), montagem dos canteiros e retirada de caramujos africanos (*Achatina fulica*) uma espécie invasora e predadora de raízes que prejudicava o desenvolvimento dos vegetais. Estas atividades eram realizadas principalmente durante os mutirões. A participação dos alunos ocorreu predominantemente durante as aulas de Gestão Ambiental. Outra parcela (13% dos alunos) se dedicava voluntariamente aos mutirões realizados em horário extracurricular com voluntários de outras turmas.

c. Qual seu conhecimento sobre agroecologia e alimentos orgânicos?

Em relação ao conhecimento sobre agroecologia e produção orgânica de alimentos o grupo de alunos demonstrou conhecimento profundo sobre a temática. Suas respostas, além de relacionar a ausência de agrotóxicos, apresentaram a ausência de adubos minerais, a utilização de meios ecológicos (interações entre populações) para a produção agrícola e controle de pragas. Com menor frequência, alguns destacaram ainda: os aspectos sociais e econômicos da produção agroecológica (“socialmente justo e economicamente viável”), a importância da adubação verde para a incorporação de nitrogênio no solo, as restrições relacionadas ao uso de sementes transgênicas (citando a tecnologia dos genes terminator) e suas implicações bioéticas, ecológicas e econômicas, o papel da certificação Brasil Orgânico na credibilidade do produto nas relações comerciais e a melhor qualidade dos alimentos orgânicos relacionada ao seu sabor e textura.

d. Qual a relação das atividades práticas/teóricas do projeto com as disciplinas curriculares?

O projeto Hortas Urbanas Agroecológicas favoreceu a interdisciplinaridade, isso fica evidente ao analisarmos as respostas dos alunos. A integração pode ser percebida em disciplinas afins como no caso das disciplinas foco deste trabalho: Gestão Ambiental e Biologia. Não tão evidente, mas presente, está a integração com disciplinas de outras áreas. Em observações, objeto de outro trabalho de pesquisa, obtemos dados da atuação dos professores de: Artes (teoria das cores, estética e composição), Filosofia (humanização) e Geografia (reforma agrária e uso e ocupação do solo) que relacionaram o projeto a suas respectivas disciplinas.

Morgato (2006) e Legan (2007) destacam a horta escolar como um grande e vivo laboratório para diferentes atividades didáticas relacionadas à alimentação e a outros temas diversos. No processo de cultivo da horta, os estudantes certamente terão a possibilidade de desenvolver uma série de habilidades e competências relacionados às diversas atividades escolares, principalmente em educação ambiental.

A grande maioria dos indivíduos relacionou as atividades práticas do projeto com as aulas teóricas de Gestão Ambiental e Biologia destacando que podiam colocar em prática o que haviam aprendido em aulas teóricas de Biologia e Gestão Ambiental. Alguns relacionaram ainda o incremento de sua consciência ambiental e o aprendizado de conceitos de agroecologia. Nas respostas pudemos encontrar referências e elementos dos conteúdos (ou bases tecnológicas) das duas disciplinas. Os alunos apresentaram em suas respostas conceitos sobre: Revolução Verde: “O uso de pesticidas depois da segunda guerra mundial para desenvolver a agricultura de países subdesenvolvidos levou a contaminação do ambiente e das pessoas através da magnificação

trófica...”, Desenvolvimento Sustentável: “...não usar venenos é uma forma de ajudar o ambiente mantendo ele saudável pras próximas gerações, conservando o solo, a água e também o ar desses poluentes tóxicos que são cumulativos e matam muitos agentes polinizadores como as abelhas”, Fluxo de Energia e Matéria e Relações Ecológicas: “...as plantas leguminosas auxiliam a fixação do nitrogênio da atmosfera no solo porque possuem bactérias em simbiose com suas raízes...”; “Eu vi muitas relações ecológicas estudadas na aula de Bio, como a simfilia entre formigas e pulgões e também as sociedades de formigas e cupins.”, Ecossistemas, Populações e Comunidades: “Podemos observar como as diferentes espécies interagem pra formar um ecossistema, e que um sistema com mais espécies diferentes (populações) é mais resistente a mudanças.”, Fatores Associados aos Problemas Ambientais e Problemas Ambientais Contemporâneos: “...o solo estava sem nenhuma matéria orgânica, pois a chuva escoou e levou toda a capa orgânica do solo, porque ele estava descoberto de plantas...”; “...atualmente podemos encontrar pesticidas até na gordura das focas e no leite materno.”, Botânica: “Aprendemos botânica na prática principalmente as flores e suas estruturas e também nectários que atraem formigas protetoras, sementes com ganchos e asas para a dispersão.” Dessa forma alcançamos o principal objetivo deste trabalho, evidenciar a grande potencialidade para o trabalho interdisciplinar em uma horta escolar, principalmente em relação ao ensino de Biologia, Ecologia e Ciências Ambientais.

Vargas (2013. p. 4) nos mostra as diversas possibilidades pedagógicas de uma horta escolar:

A horta é uma atividade de extrema riqueza por ser lúdica e concreta no imaginário das crianças, adolescentes e demais envolvidos, permitindo uma vivência do processo desde o plantio, colheita, preparação e degustação do alimento. Processo que pode parecer simples, mas, na prática, torna-se inesquecível para os educandos que, muitas vezes, só tem acesso a informação. A atividade em hortas escolares proporciona uma reflexão sobre a importância da horta em si, como laboratório de vida, cultivo da terra, consumo de alimentos saudáveis, preservação do meio, interação entre as comunidades escolares, interdisciplinaridade, valores e estreitamento de relações.

Capra (2006) apresenta a horta como uma “sala de aula” apropriada para:

A horta escolar pode religar as crianças aos fundamentos básicos da alimentação e com a essência da vida, ao mesmo tempo em que integra e enriquece praticamente todas as atividades escolares. Quando a horta da escola passa a fazer parte do currículo, nos aprendemos sobre os ciclos alimentares, por exemplo, e integramos os ciclos alimentares naturais aos ciclos de plantio, cultivo,

colheita, compostagem e reciclagem. Por meio dessa prática, descobrimos também que a horta da escola, em sua totalidade, esta embutida em sistemas maiores que também são teias vivas com seus próprios ciclos (água, carbono, nitrogênio, estações). Devemos preservar a integridade dos grandes ciclos ecológicos em nossa prática de agricultura. Esse princípio baseado num profundo respeito pela vida faz parte de muitos métodos tradicionais de cultivo da terra e esta sendo hoje resgatado num movimento mundial de retomada da agricultura orgânica. A horta na escola é o lugar ideal para se ensinar aos alunos os méritos da agricultura orgânica. (p.14)

Ainda segundo Capra (2006), as atividades práticas em ensino de ecologia estimulam tanto o desenvolvimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Isto pode favorecer uma atitude responsável, uma formação cidadã e preocupada com a sustentabilidade da vida, pode despertar paixão em relação à aplicação dos conceitos ecológicos e a busca pelas tecnologias sustentáveis.

Diversos autores destacaram a presença e o papel significativo do componente emotivo em aulas práticas de Ecologia. Quando desenvolvemos uma relação de conhecimento e paixão pela ecologia aumentamos a possibilidade de adotarmos práticas sustentáveis em nossas vidas (FONSECA; CALDEIRA, 2008).

Essa visão integradora e sistêmica pode ser potencializada numa horta agroecológica, onde as relações entre os diversos elementos são determinantes no sucesso do processo. Caso contrário, as hortas são trabalhadas com um olhar fragmentado, de maneira tradicional, convencional, diferente do objetivo do presente trabalho (SOUZA; NEVES, 2011).

e. Quais foram as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto?

A principal dificuldade manifestada foi em relação ao espaço limitado. Além disso, relacionaram o respeito ao espaço da horta por outros estudantes como um possível complicador, nesse caso as respostas consideraram vandalismos e descarte inadequado de resíduos sólidos. As respostas do grupo de alunos apresentaram outros complicadores, entre eles: a ausência da participação de outros professores, a falta de ferramentas e alguns materiais, a pouca participação de outros alunos e, em menor frequência, o tempo escasso.

f. O trabalho na horta interfere na questão comportamental e nas relações humanas?

O projeto Horta Urbana Agroecológica na Etec Rodrigues de Abreu pode contribuir para a formação de valores e atitudes solidárias entre a comunidade escolar. O grupo de alunos destacou em suas respostas principalmente a questão da integração social, além de destacar o desenvolvimento de valores relacionados à paciência, organização, hábitos saudáveis e empatia

com o próximo. Além disso, mencionaram o desenvolvimento da amizade, da determinação e humildade. O trabalho em equipe foi relacionado em diversas respostas como ponto positivo para a realização do projeto e como consequência do mesmo. Observamos a potencialidade do trabalho em equipe que ficou evidente na atuação e respostas do grupo alunos.

Para Legan (2007) o trabalho didático pedagógico com hortas une teoria e prática, de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo, cooperado entre os agentes sociais envolvidos. É uma educação de qualidade no meio rural e no meio urbano, uma troca de saberes e conhecimentos através de atividades pedagógicas ligadas à instrução comum e à experiência diferenciada de ambos os locais que integram um processo de ensino-aprendizagem referente às atividades multidisciplinares, promovendo o resgate de uma cultura da qual fazemos parte e desconhecemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão podemos concluir que a prática em uma horta agroecológica escolar, favorece a cognição de conceitos das ciências ambientais por oferecer a possibilidade de aplicação prática dos conceitos teóricos desenvolvidos em sala de aula. Diversos autores defendem a necessidade do contato direto do estudante com o fenômeno que é objeto de estudo para a construção de conhecimentos realmente significativos. Tais autores destacam o papel da afetividade, do interesse e das potencialidades perceptivas envolvidas nas atividades práticas no ensino de Biologia. Como docentes de Ciências Naturais não podemos nos furtar da apresentação de fenômenos, pois as atividades práticas oferecem a possibilidade de percepção de diferentes elementos sensoriais. Quando nos restringimos à apresentação dos fenômenos naturais utilizando representações prontas, como as presentes nos materiais didáticos impressos amplamente utilizados, tiramos dos estudantes a possibilidade do estabelecimento de muitas relações cognitivas.

O trabalho com projetos coletivos favorece a interação entre diferentes atores criando um ambiente cooperativo de aprendizagem, onde os diversos estudantes podem contribuir para o aprendizado de seus colegas. O estabelecimento de um projeto interdisciplinar é difícil e muitas vezes virtualmente impossível. Observamos que é necessária uma figura articuladora, que mobilize a equipe pedagógica e crie situações em que a interdisciplinaridade possa ocorrer. Imaginar que a simples idealização de um projeto interdisciplinar pode superar as fronteiras entre

as diversas disciplinas curriculares é ingenuidade, é preciso muito trabalho e dedicação na manutenção dos fios que unem as teias do conhecimento.

O estabelecimento de parcerias e a participação da universidade são fundamentais para o êxito de projetos dessa natureza, além de promover o contato e intercâmbio entre jovens de diferentes faixas etárias. A realização do projeto contribuiu para o estreitamento dos vínculos pessoais de toda a comunidade escolar, observamos a aproximação dos alunos com funcionários, por exemplo, com os vigias que passaram a receber um tratamento mais pessoal. A dissolução de “panelinhas” existentes no grupo de alunos, e a integração de toda a turma. A agroecologia mostrou seu poder de unir as pessoas. O trabalho com atividades agrícolas no ambiente urbano pode ser surpreendente, despertando paixões e conhecimentos adormecidos no cidadão urbano.

Finalmente concluímos que o tratamento de um tema de relevância Sócio Ambiental como a Agroecologia, pode contribuir profundamente para a formação de cidadãos críticos, com embasamento científico e com valores humanos raros em nossa época: humildade, compaixão e empatia. Ou seja, uma nova geração apta a realizar a transição para uma sociedade realmente sustentável, ambientalmente, economicamente e socialmente sustentável.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Dossiê Abrasco**: um alerta sobre os impactos dos Agrotóxicos na Saúde. Parte 2: Agrotóxicos, saúde, ambiente e sustentabilidade. Associação Brasileira de Saúde Coletiva: Rio de Janeiro. 2012.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3 ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-APTA, 2012.

ANVISA. **Programa de análise de resíduos de agrotóxicos em alimentos (PARA)**. Relatório de 2010. Gerência Geral de Toxicologia. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília/DF, 2010.

ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. Divulgação e cultura científica. p. 15 a 34. In: **Divulgação Científica e Ensino e Ciências**. São Paulo: Escrituras. ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (Org.) 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei 9.394 de 20/12/1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF: Ministério da Educação. 1997.

CACHAPUZ, A.; GIL-PERZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; VILCHES, A.; PRAIA, J. **A necessária renovação no ensino de ciências**. Cortez: São Paulo, 2005.

CAPORAL, F. R. Em defesa de um plano nacional de transição agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações 123-163p. In: **Princípios e Perspectivas da Agroecologia**. Caporal, F. R., Azevedo, E. O. (Orgs.). Instituto Federal do Paraná: Curitiba. 2011.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**. Cultrix: São Paulo, 1996.

_____. Como a Natureza Sustenta a Teia da Vida.13-15 p. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z (Org.). **Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável**.Cultrix: São Paulo, 2006.

CARSON, R. **Silent spring**. New York: Houghton Mifflin Company, 1962.

CAVASSAN, Osmar; PINHEIRO DA SILVA, Patricia; SENICIATO, Tatiana. Ensino de Ciências e a Biodiversidade do Cerrado. p. 190 a 217. In: **Divulgação Científica e Ensino e Ciências**. São Paulo: Escrituras. ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (Org.) 2006.

FONSECA, G.; CALDEIRA, A. M. A. **Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas praticas e a construção de sociedades sustentáveis**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Vol. 1 N. 3 set./dez. 2008. 70-92 p.

GUIMARÃES, J. R. P. F. **Disruptores endócrinos no meio ambiente: um problema de saúde pública e ocupacional**. 2004. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/trabalhador/pdf/texto_disruptores.pdf acesso em: 22/04/2015.

KINUPP, V. F. **Plantas alimentícias não-convencionais da região metropolitana de Porto Alegre, RS.** Porto Alegre-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Tese de Doutorado). 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LEFF, E. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. p. 19-51. in: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** PHILLIP JR., A. et all (org.). São Paulo : Signus Editora, 2000.

LEGAN, L. **A escola sustentável: eco-alfabetização pelo ambiente.** 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Pirenópolis, GO: Ecocentro IPEC, 2007.

MORGATO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis.** Florianópolis. 2006.

MUCCI, J. L. N. Introdução as Ciências Ambientais. p. 15-38. in: **Educação Ambiental e Sustentabilidade.** PHILLIP JR., PELICIONI, M. C. F. São Paulo: Manole Editora, 2005.

SIMSON, O. R.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; **Educação Não Formal: cenários da criação.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SOUZA, A. L. V.; NEVES, P. M. **Horta Escolar Agroecológica: um estímulo a educação ambiental na Escola Integração, município de Ubaíra, Bahia.** VII Congresso Brasileiro de Agroecologia. Fortaleza/CE, 2011.

VARGAS, I. S. **Percepções da Comunidade Escolar Rural e Urbana sobre o Projeto Hortana Escola, no Município de Gramado/RS.** TCCULBRAGravataí/RS, 2013.

WORLD WATCH INSTITUTE. **Relatório do Estado do Mundo.** 2010.

A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta – UNESP – thaisaangelica@yahoo.com.br

Patricia Unger Raphael Bataglia – UNESP – patriciaurbataglia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Constantemente, presenciamos na mídia discussões entre educadores ou ainda, lemos em artigos científicos, a necessidade de uma modificação no modelo proposto pela educação para que seja possível um adequado processo de ensino e de aprendizagem. Então, faz-se importante, compreender que a educação precisa estar fundamentada em um modelo mais crítico e reflexivo, no qual o aluno tenha a oportunidade de construir o seu conhecimento, refletindo sobre aquilo que está aprendendo, e não apenas, recebê-lo, como algo que não adquire um significado e não se constitui como importante para sua vida.

Assim, quando falamos em formação crítico-reflexiva é preciso que apresentemos uma conceituação dos referidos termos para melhor entendimento das discussões que serão iniciadas. A criticidade é

Algo de abrangência, pois, antes de tudo, precisamos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de seres pensantes (MORAIS, 2007, p. 57).

Por sua vez a reflexividade é

A capacidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ apud LIBÂNEO, 2006, p. 56).

Ao contemplarmos uma formação crítico-reflexiva, colocamo-nos como sujeitos contestantes da realidade, nos tornando críticos do próprio existir, mas ao mesmo tempo, agentes

reflexivos, com a capacidade de nos voltarmos sobre nós mesmos, sobre a sociedade e suas relações, atuando de forma a modificar a realidade e o processo de conhecer.

2. METODOLOGIA

O presente artigo faz parte da dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e contempla uma revisão de literatura a respeito da formação crítico-reflexiva e o uso de metodologias ativas e qual é o papel do professor para a promoção de um ambiente mais reflexivo, a partir de mudanças no uso de metodologias em sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na concepção tradicional, o adulto é considerado como um homem já pronto e acabado, e o aluno como um adulto em miniatura, que precisa ser atualizado. Desta forma, o ensino está sempre centrado no professor, sendo que o aluno apenas executa aquilo que lhe é prescrito por autoridades exteriores a ele (MIZUKAMI, 1986). Neste ensino tradicional, a transmissão do saber está constituída “na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial” (LIBÂNEO, 1994, p. 61). Os papéis de aluno e professor são descritos abaixo

O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos e ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a haver com a vida presente e futura. A matéria do ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Não há um interesse com a construção do aprendizado pelo aluno, mas com a transmissão do conhecimento pelo professor, objetivando a formação de um modelo de aluno que

recebe todo o conhecimento transmitido e o reproduz nos momentos solicitados, ou seja, nas avaliações parciais e bimestrais.

Quando reduzimos o ensino a aulas expositivas, compactuamos com posturas empiristas, que consideram o aluno apenas uma folha em branco, na qual são inscritos os conhecimentos transmitidos. Nesta postura, acredita-se que o aluno aprende simplesmente pelo ouvir conceitos ao invés de manipulá-los (CASTANHO, 2001). Contrariamente, o ensino pautado na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico cria nos próprios contextos de prática, as condições para o desenvolvimento desse tipo de pensamento (LITWIN, 2000). Assim, o processo de ensino e aprendizagem que se baseia na utilização de metodologia ativas, “o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores” (WALL; PRADO; CARRARO, 2008, p. 516), diferentemente do ensino tradicional em que o professor é a figura detentora do conhecimento.

Para Mitre et al. (2008) há um aumento na busca de métodos inovadores, para uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o treinamento apenas técnico, para realmente alcançar a formação do homem enquanto ser histórico, inserido na problemática da ação-reflexão-ação. Estas metodologias ativas se alicerçam em um significativo princípio teórico que é a autonomia, condição já defendida por Paulo Freire, que o ensinar exigirá o respeito a cada sujeito, principalmente quanto a sua autonomia e dignidade. Assim, esse é o alicerce para uma educação que considera o sujeito como construtor da própria história (MITRE et al., 2008).

Nas metodologias ativas há a utilização da problematização, estratégia de ensino-aprendizagem, que objetiva tanto alcançar quanto motivar o aluno, pois ao entrar em contato com o problema, exigirá um exame, uma reflexão e a relação de sua história, resignificando as descobertas. Quando se realiza a problematização isso pode possibilitar um contato com as informações e à produção do conhecimento, solucionando os entraves e permitindo o desenvolvimento. Quando o aluno percebe que a aprendizagem constitui um instrumento necessário e significativo para a ampliação de suas possibilidades e de seus caminhos, ele poderá colocar em exercício a liberdade e a autonomia, nos momentos de suas escolhas e tomadas de decisões (MITRE et al., 2008).

Um ensino realizado por meio da problematização visa à mobilização do “potencial social, político e ético do estudante, para que este atue como cidadão e profissional em formação” (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004 apud MITRE et al., 2008, p. 2139). Neste ensino pela problematização também está incluída a preocupação com o aumento da capacidade do aluno

enquanto agente de transformação social, no processo de detecção de uma problemática real e de busca por novas soluções (MITRE et al., 2008). Somente por este caminho de uma prática reflexiva, crítica e comprometida pode-se “promover a autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos” (MITRE et al., 2008, p. 2141).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* – PBL) é o processo educativo que se centra no estudante, possibilitando que haja um amadurecimento deste, com a aquisição crescente de autonomia. Tem como principais aspectos: “(1) a aprendizagem significativa; (2) a indissociabilidade entre teoria e prática; (3) o respeito à autonomia do estudante; (4) o trabalho em pequeno grupo; (5) a educação permanente; (6) a avaliação formativa” (MITRE et al., 2008, p. 2140).

De acordo com Sousa (2010) a metodologia do PBL objetiva: a reconstrução dos métodos escolares a partir da problematização de situações cotidianas, com o intuito de resolução destes problemas; a relação dos alunos com a comunidade e com o mundo exterior à sala de aula; a proposta de situações que desafiem os alunos, permitindo a busca de técnicas para soluções da problemática, que contemplem o conteúdo programático da disciplina e estimulem a autonomia de raciocínio; incutir no aluno uma responsabilização pela aquisição de atitudes e de seu próprio conhecimento. Para tanto, a chave para a independência intelectual visando uma transformação da sociedade está pautada na reconstrução gradual dos materiais e dos métodos escolares, para que sejam “desenvolvidas atividades entre os alunos que privilegiem ocupações ou vocações sociais contínuas e cumulativas” (SOUSA, 2010, p. 240). Então, a escola configura-se como um ambiente próprio para a reflexão social, para a promoção da capacidade nos alunos de serem protagonistas da vida social e para a promoção de situações que permitam o desenvolvimento crítico sobre os problemas compartilhados por todos (SOUSA, 2010).

Zanotto (2000, p. 58) compartilha deste pensamento quando ao apresentar a teoria de Skinner diz que o ensino deve ser entendido como “atividade que deve preparar o aluno para o futuro, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sobre si mesmo, necessários à sua sobrevivência como membro da espécie, como indivíduo e como participante de uma cultura”. Pelo ensino do autogoverno, é possível que o aluno passe de uma situação de “dependência em relação a outras pessoas, para uma situação na qual seu comportamento passe a ser determinado pelos efeitos das interações com as suas consequências naturais” (ZANOTTO, 2000, p. 115). A eficácia da educação está em preparar os indivíduos para serem competentes e autônomos, atuando nas diferentes instâncias da realidade social (ZANOTTO, 2000).

O aprender deve ser um processo reconstrutivo, que permita ao indivíduo estabelecer diversas relações entre fatos e objetos, que contribua nas ressignificações e reconstruções, bem como em sua utilização em variadas situações (MOURÃO et al., 2012). Quando problematizamos as situações, ressaltamos a práxis, buscamos soluções para a realidade e é possível que ao transformá-la a partir de nossa ação, possamos nos transformar (MOURÃO et al., 2012). Completando esta ideia Mitre et al. (2008, p. 2137) destaca que a educação enquanto prática libertadora, no processo de ensinar e aprender deve ser “um conjunto de atividades articuladas, nas quais esses diferentes atores compartilham, cada vez mais, parcelas de responsabilidade e comprometimento”.

A escola ativa não deve basear-se no pensamento de que as matérias ensinadas à criança devem ser impostas de fora, mas sim, “redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea” (PIAGET, 1996, p. 19). O método ativo deve buscar sempre: “não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (PIAGET, 1996, p. 24). As contribuições de Piaget se estendem para além da educação infantil, inclusive são necessárias para a educação superior e para os cursos de pós-graduação, com uma modificação do direcionamento deste conhecimento, no qual o próprio aluno, agente ativo em seu processo de aprendizagem, possa fazer suas experiências e construir seu conhecimento. A prática docente na universidade seria justamente “fazer pensar, buscar soluções para problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos” (FISCHER, 2009, p. 311). Ou seja, a busca constante pela integração entre teoria, técnica e prática, já discutida em momentos anteriores.

Presenciamos a necessidade de modificar a definição do professor como mero perito em aula (DEMO, 2007) para um professor ideal que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39). Zanotto (2000) se opõe à experiência do professor como fonte para o saber docente, e manifesta a necessidade de cursos que preparem o professor para o exercício de sua profissão. Assim, podemos verificar que o professor precisa estar sempre atualizado quanto a novas metodologias de ensino-aprendizagem, inclusive sendo treinado para a utilização de metodologias mais ativas em suas práticas escolares.

O professor precisa permitir ao aluno reelaborar associações, ampliar e ganhar novos sentidos, e conforme for desenvolvendo novas relações, envolver-se com a resolução de

problemas, abrindo-se para aprendizagens de maior complexidade (RIBEIRO, 1998). Libâneo (1994) complementa que o uso adequado dos métodos ativos de ensino atualizam as capacidades potenciais dos alunos, pois um ensino não pode ser bem-sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para o enfrentamento de conhecimentos novos.

Enfim, Imbernón (2000) conclui que não basta que mudemos as pessoas para que transformemos a educação e suas consequências, mas, sim, que mudemos as pessoas e os contextos, ou seja, as pessoas em seus contextos educativos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o uso de metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem, pode haver maior integração entre teoria, técnica e prática. O uso de metodologias ativas deveria iniciar na educação básica para termos reflexos no ensino superior e, conseqüentemente, nas especializações e pós-graduações, inclusive no mestrado e doutorado. Os estudos de Bataglia (2012) demonstram que é possível trabalhar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, principalmente nos cursos de formação, por meio da possibilidade do aluno discutir a respeito de situações que possam fazer parte de seu cotidiano de trabalho. No entanto, essas reflexões precisam ocorrer com mais frequência, sendo importante a modificação do currículo do curso para maior contato dos alunos com o posicionamento reflexivo e com a temática da ética associada a demais disciplinas do currículo escolar.

Contudo, como sugestão de trabalhos futuros, haveria a necessidade de mais pesquisas com os professores a fim de se investigar a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, inclusive verificar a hipótese: se a partir de professores mais críticos e reflexivos, teríamos alunos mais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação: temas e pesquisas**. 2012. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. (Org.). **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77-94.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortes, 1994.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 193-210.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, Dec. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURÃO, M. G. M. et al. Metodologias ativas na graduação médica. **Motricidade**, v. 8, supl. 2, 2012, p. 875-881.

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36.

RIBEIRO, E. C. O. Ensino/aprendizagem na escola médica. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coords.). **Educação Médica**. São Paulo: Savier, 1998. p. 40-49.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 237–245.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: EDUC, 2000.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologia ativas. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

A PRÁTICA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Aline Aparecida Pereira Zacheu – Universidade Estadual Paulista – aline.apz@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é discutir o currículo de História do Estado de São Paulo e sua relação com a prática docente, utilizando para tanto o material entregue nas escolas da rede, o *Caderno do Aluno* e o *Currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias*. Nesse trabalho, buscamos compreender qual é a possibilidade de trabalho com o material ofertado pela rede estadual, na disciplina de História, mais precisamente nos anos finais da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, e sua relação com o currículo oficializado para a disciplina, aqui entendido como um currículo prescritivo. Para tanto, foram entrevistados quatro professores para obtenção de dados qualitativos a respeito do currículo e sua concretização em sala de aula.

Nesse novo currículo notasse a preocupação em modificar algumas estruturas pedagógicas das escolas que pertencem à rede e, dá-se predominância a metodologias críticas e democráticas, ao invés das superadas metodologias tradicionais. Agora, entra em cena um estudo e aprendizagem pautada na elaboração de competências e habilidades específicas das disciplinas e/ou divididas entre elas. A tarefa do educador então seria a de mediar às práticas educativas expostas no *Caderno do Aluno*, entendida como uma ferramenta que deve ser utilizada, mas, sem exclusivismo, já que o professor teria a livre disposição outros materiais e meios didáticos.

Dentro desse campo de pesquisa surgiram inúmeros questionamentos e por isso mesmo, limitaram-se as expectativas e indagações nesse trabalho, entre elas: Quais as possibilidades de uso de outros materiais didáticos em sala de aula? Seria essa metodologia democrática o esperado pela rede estadual? Por que tantos professores reclamam do material enviado para as escolas, *Caderno do Aluno*, e o classificam como “de uso obrigatório”? Essas são algumas das discussões que pretendemos fomentar nesse trabalho, esperando que ele seja um veículo de pensamentos e posicionamentos quanto ao trabalho docente e o currículo estruturado por instâncias superiores.

A importância dessa pesquisa concretiza-se com a problemática levantada por Goodson, na qual, discute-se a distinção entre o currículo escrito e o praticado em sala de aula. De acordo com Goodson (2012, p.107), o currículo escolar é elaborado em várias áreas e níveis e, que: “(...) fundamental para esta variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como

atividade em sala de aula.”. O autor completa seu pensamento usando as falas de Rudolf (1977), que adverte o erro de se ver o currículo como apenas um catálogo, não considerando sua vida e sua personificação que acontece em sala de aula. O estudo envolvendo o currículo como temática ganha importância então se considerarmos, dentre tantas variáveis, sua aplicabilidade e distanciamento entre o escrito e o aplicado em sala de aula.

O novo currículo: trajetória, questionamentos e análise

Quando esse trabalho foi pensado muitas foram às questões que poderiam ser utilizadas como eixo norteador de pesquisa, mas acabou-se por privilegiar a questão da construção de um novo currículo na rede estadual de São Paulo e sua real utilização em busca da tão almejada educação de qualidade e democratização do ensino. Seguindo esse pensamento, e buscando respaldos teóricos, foi encontrada a mesma problemática, em outro país, mas em um tempo não tão distante do nosso. Goodson (2013) desenvolveu uma pesquisa a respeito da teoria curricular e sua relação com os propósitos, práticas e a história das disciplinas escolares em vários países, entre eles Estados Unidos da América e Inglaterra nos últimos trinta anos. Ele diz que

A maioria das iniciativas de reestruturação escolar foi resultado da combinação de vários elementos. A postura adotada foi normalmente a de “novidade otimista”: uma amnésia que se concentra na criação espontânea de soluções, de novas “forças de mudança”. Sobretudo, elas demonstraram uma desconsideração quase intencional das tentativas anteriores de mudança e dos contextos e estruturas do ensino já engastados e historicamente sedimentados. (GOODSON, 2013,p.59).

Essa ideia de que o novo será a salvação e a solução de todos os problemas e falhas da teoria curricular anterior é bem recebido pelo público de professores, alunos e pais de alunos sedentos pelo fim dos conflitos e baixa qualidade educacional, porém, como a mudança curricular geralmente vem de políticas externas aos muros da escola, esse mesmo currículo começa a não se enquadrar na realidade da comunidade escolar, geralmente caminhando para o fracasso. Goodson (2013, p.68) relata essa experiência em seu trabalho: “Já é possível perceber que, em muitos países ocidentais, o otimismo da mudança comandada externamente parece estar se fragilizando diante da continuidade da prática escolar.”. E pensando ainda no pior das perspectivas para o novo currículo que se quer implantar, seja qual for à escola, quando não se chega a uma concretização de sucesso, é muito comum à busca por culpados; e a respeito disso Goodson afirma:

Os professores são considerados culpados, ou os alunos são considerados culpados ou até as famílias são consideradas culpadas: o que raramente é considerado culpado é o programa de mudança externa mal-articulado. (GOODSON,2013,p.68).

Partindo das discussões de Goodson é que foi feita a análise no documento *Currículo do estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. O material ao qual nos dedicamos neste trabalho faz parte de uma nova proposta curricular, lançada em 2008, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que aparece nas escolas públicas como uma oportunidade de se atingir a educação de qualidade. Concretizado na forma de material impresso em 2010, o Currículo do Estado de São Paulo, proposto em 2008, para as escolas estaduais de Ensino Fundamental do ciclo II e Ensino Médio, surge como uma proposta de currículo básico para todos os prédios escolares da alçada estatal, e também dos municipais se acharem conveniente.

Essa proposta para a rede de educação do Estado iniciou-se com um material chamado de *Jornal do Aluno e Revista do Professor*. Além desse material, professores e equipe gestora receberam orientações por meio de vídeos disponibilizados na plataforma do site do *Programa São Paulo faz escola*. Nesse ano, apenas o professor tinha o material em formato didático impresso que deveria ser trabalhado com os alunos em períodos bimestrais e seguindo as orientações temporais e temáticas.

De acordo com o currículo da disciplina de História (2010, p.26) da rede estadual, à História compete a formação de um bom cidadão, crítico e participativo em sua realidade. No ensino da disciplina, devem-se selecionar os conteúdos mais relevantes sempre tendo como meio avaliativo para essa seleção, a totalidade de correntes historiográficas e o encadeamento das temáticas designadas para cada ano/série, recomendando-se a ênfase nas questões de alteridade. Dessa forma,

Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. (SEE/SP, 2010, p.31).

A respeito da organização dos conteúdos básicos do currículo do estado, pode-se ler: “optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais”. (SEE/SP,2010,p.31). Dessa forma, não foram feitas grandes mudanças nos conteúdos habituais da disciplina, o que mudou foi à forma de tratamento ao

conteúdo e a ênfase dada a cada um deles, acompanhando as tendências do pensamento historiográfico.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem do conteúdo da disciplina de História, o documento afirma que é preciso atrair o estudante para a disciplina, orientá-lo em sua aprendizagem e reforçar a percepção histórica desvinculada de grandes heróis nacionais e a importância da participação política. Alerta ainda para o cuidado com as posturas de julgamentos preconceituosos ou posturas “antitradicionalistas”, do qual se entende que o conteúdo deve ser sucedido por esquemas conceituais. Por fim, recomenda que as capacidades de leitura e escrita sejam favorecidas, já que é o ponto central desse programa curricular.

A partir de 2009, é entregue para os alunos, exemplares bimestrais do *Caderno do Aluno*, no qual, os alunos fazem atividades com mediação do professor. O *Caderno do Professor*, também é elaborado de forma bimestral e, nele, constam os conteúdos e competências necessárias à aprendizagem, como também propostas de atividades de recuperação. Além do material para o professor e para o aluno disponibilizam na escola outro material, chamado *Caderno do Gestor*, de interesse de diretores, coordenadores, coordenadores de oficinas pedagógicas e supervisores.

No ano de 2014, há uma nova apresentação para o *Caderno do Aluno*. Aquele que antes era entregue em quatro volumes, um para cada bimestre, agora se junta em apenas dois volumes, um para cada semestre. Na prática, notam-se poucas transformações no material, mas pensa-se no benefício de logística de entrega deles nas unidades escolares.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi sistematizada da seguinte forma: organizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica a fim de delimitar alguns conceitos e posicionamentos, como por exemplo, o que foi feito ao definir o currículo da rede estadual de São Paulo como um currículo prescritivo (GOODSON, 2012). À frente, nos prendemos na análise do material didático *Caderno do Aluno* e sua visão quanto ao uso da disciplina e a aprendizagem desejada nesse componente. Por fim foram realizadas as entrevistas com os docentes e foram analisados os dados colhidos com esse trabalho, em uma perspectiva histórico-cultural.

Para se discutir a prática do ensino e aprendizagem da disciplina e seu currículo, foram entrevistados quatro professores da rede estadual paulista. Assistimos às aulas de maneira

passiva durante um momento do primeiro semestre do ano letivo de 2014 e primeiro semestre de 2015. Identificamos aleatoriamente os professores por: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4, sendo que todos lecionam em escolas de uma mesma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Através de uma entrevista qualitativa colhemos um material importante para o apoio e validação da pesquisa, na qual esperamos ter uma visão abrangente sobre a prática do currículo em sala de aula. Para tanto, foi feito uso da entrevista semi-dirigida por ser adequada na coleta de informações vinculadas ao campo educativo, uma vez que educadores e outros profissionais são abordados com mais facilidade por esse instrumento aberto (MACHADO; MAIA; LABEGALINI, 2007, p. 137).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse trabalho tem-se como resultado, a análise das entrevistas realizadas com os professores e a análise do documento *Currículo do Estado de São Paulo*, como também a análise do material didático *Caderno do Aluno*.

O primeiro professor a ser entrevistado foi o Professor 1, que é uma professora da rede estadual há dois anos, sendo que já conta com quatro anos de experiência profissional. Teve sua formação no curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Assis e, na data da atual entrevista contava com 31 anos de idade. Professora de uma escola do interior paulista, da região de São José do Rio Preto, diz conhecer o currículo do Estado, como também o *Caderno do Aluno*. Mesmo utilizando o material disponível, não vê tantas vantagens na utilização do mesmo em sala de aula e, completa com a citação de que poucas atividades são coerentes com o conteúdo em que se enquadra. Entre as dificuldades encontradas pela professora ao trabalhar com o material, destaca-se: o excesso de atividades para ser discutido em grupo, o que por vezes é negado pelos próprios alunos; há atividades que a professora considera desnecessária, como por exemplo, no caderno do aluno do 7ºano onde se tem uma pesquisa sobre especiarias e os alunos tem que levar para a aula exemplar dos produtos que moviam o comércio entre europeus e asiáticos com pesquisas informativas; há atividades e conteúdos que deveriam ter mais tempo e espaço dedicado, como por exemplo, o estudo das sociedades pré-colombianas, como os Incas, Mais e Astecas.

O problema relatado por essa professora, de excesso de atividades com discussão em grupo e de excesso de pesquisas com uso da Internet, é tratado por Pinsky, no qual, os autores afirmam que o uso dos meios tecnológicos de pesquisa acabou deixando de lado os livros, agora encarados como tediosos e enfadonhos. Já quanto às discussões incansáveis, os autores alertam

O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, vício silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido. Da mesma forma, só se debatem ideias se antes as temos. Do contrário, nossas classes se transformaram em espaços de debates óbvios e inconsequentes iguais àqueles de que a televisão está cheia. (PINSKY;PINSKY, 2010,p.35-36).

O Professor 2 é um professor de 28 anos, leciona na rede estadual de ensino há quatro anos e conta com o mesmo tempo de experiência profissional. Sua formação de graduação aconteceu na Universidade Estadual Paulista campus de Assis, e, sua especialização foi concluída em um programa oferecido pela rede estadual em parceria com universidades, o Redefor. O professor diz conhecer o currículo do estado e, diz também concordar com ele na forma democrática em que junta as diferentes correntes historiográficas sem grandes prejuízos ou sobressalto ideológico. Mas o professor também demonstra um descontentamento com a forma com que o currículo se direciona para um cumprimento de atividades repetitivas e pensadas para atingir as metas das avaliações externas. Ainda afirma como ponto negativo, que as atividades são uma espécie de treino dos alunos, e que se elas forem executadas com êxito, os resultados numéricos apareceram conforme o esperado. Na prática, o professor diz que as competências leitoras e escritoras são usadas de maneira errônea na disciplina que se ausenta de conteúdo sistematizado característico da disciplina, para treinar a escrita com os alunos.

O Professor 3 é uma mulher de 41 anos de idade, sendo que 13 são de dedicação ao trabalho docente na rede pública. Sua graduação foi completada na instituição Faculdades Dom Bosco de Monte Aprazível, contando com especialização pelo programa Redefor- modelo EAD. A professora relata conhecer o currículo de História, observando ainda que concorda com os teóricos escolhidos para a sua fundamentação e relata também que são os mesmos teóricos utilizados na bibliografia para o seu concurso de ingresso na rede. Afirma como crítica, a falta de conhecimento prático da realidade escolar dos técnicos que desenvolveram o currículo, pois por vários momentos as preocupações se distanciam da realidade social do estudante. Quanto ao material Caderno do Aluno, a professora diz que o usa somente por pressão da coordenação escolar, que participa de suas aulas como um método coercitivo de análise de seu trabalho.

Pergunto a ela qual a explicação para que isso aconteça em um currículo que carrega o fardo de ser democrático, e ela me responde: “Temos que treinar as crianças para o Saesp e se forem mal é minha culpa.”.

O professor 4 é uma mulher de 26 anos de idade, sendo que trabalhou três anos na rede pública, e hoje se divide em escola pública e particular. Sua graduação em História também foi em uma instituição privada de ensino, assim como a de Filosofia, terminada há pouco tempo. Trabalha no estado como contratada em cadastro emergencial, dessa forma, geralmente é atribuída a ela aulas de professoras em afastamento ou licenças por pequenos períodos, e não pelo ano todo. A professora concorda com a forma que o currículo foi elaborado e gosta principalmente da organização com que foi estruturado, a ordem cronológica; de acordo com a professora, dessa forma ele é fácil de ser seguido. Quanto ao Caderno do Aluno, a professora demonstra que gosta de trabalhar com o material e diz ainda que no ensino fundamental sempre sobra um tempo de levar outras atividades e materiais, como por exemplo, usar o livro didático ou textos da internet. O problema encontrado pela professora é o excesso de atividades para serem discutidas em sala de aula, pois, de acordo com ela, isso acaba gerando indisciplina e na maioria das turmas, essas atividades não são produtivas como o esperado.

Após a coleta desses dados com a entrevista, podemos afirmar que o currículo pode agradar aos professores de História quando permanece na teoria. O problema de deslocá-lo para a prática envolve em uma série de outros pormenores, como por exemplo, a falta de conhecimentos prévios, ou até mesmo o distanciamento de realidades onde o material é pensado e a forma com que ele é, erroneamente, obrigatório na escola, limitando as adaptações de currículo necessárias ou introduzindo discussões pertinentes dentro da realidade escolar em questão. O problema do currículo é colocá-lo em prática sem anulá-lo e, por isso, concordamos com Goodson ao dizer:

Como observei, isto muitas vezes leva a firmar ou pressupor que o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa ou inevitável. (GOODSON, 2012, p. 22).

O currículo de História da rede estadual caracteriza-se como currículo prescritivo ao ser elaborado de forma sistemática e com poucas aberturas reais à complementação da temática, ou seja, na prática o que está definido como conteúdo a ser ensinado e aprendido pelos estudantes é o único conteúdo discutido em sala de aula, tornando-se uma espécie de esquema obrigatório a ser seguido sem maiores questionamentos.

O autor ainda afirma que,

(...) o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (GOODSON, 2012,p.72).

Outro ponto que denota a indisponibilidade de adequação do currículo, ou a alteração dele, são as avaliações externas que acontecem na escola pública e, que são utilizadas erroneamente como meio de bonificar professores pelo seu trabalho anual de acordo com notas e metas atingidas por alunos dos sétimo e nonos anos do ensino fundamental e, por alunos da terceira série do Ensino Médio. Atrás de melhoras de índices matematicamente calculados, encontra-se uma maneira de breçar o professor que tente desviar o foco do currículo oficial e do material disponibilizado, pois, aquele que não segue a risca o *Caderno do Aluno* não consegue bons resultados nessas avaliações entendidas aqui como as molas propulsoras do documento como um todo.

Mas o que se deve esperar de um currículo então? De acordo com Goodson: “(...) o currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula.” (GOODSON, 2013, p.143). Dessa forma, espera-se que esse documento possa realmente orientar o professor, mas sem cercá-lo em suas atividades, oportunizando novos olhares e estratégias de ensino de acordo com a realidade que o professor e seus estudantes estão inseridos. No currículo de História da rede estadual pode-se ler: “É importante registrar, ainda, que a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno não pressupõe o abandono do livro didático. Ao contrário, propõe uma ampliação das possibilidades de seu uso, tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse.” (SEE/SP,2010,p.36). O que acontece então? Por que tantas reclamações com o novo currículo que veio para ser a solução da educação estadual e que partindo de um viés democrático abre-se a milhares de possibilidades? Ora, o que acontece é que, como já foi descrito pelos professores entrevistados, o currículo escrito em instâncias superiores fica deslocada nas salas de aula, ou pior, o currículo acaba sendo concretizado no material didático *Caderno do Aluno*, por falta de tempo no caso do ensino médio, ou por cobranças coercitiva da equipe gestora preocupada com os resultados das avaliações externas.

Segundo Jaime e Carla Pinsky (2010,p.29):

Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressadas e frequentemente inúteis.

A baixa carga horária realmente é um empecilho para o bom aproveitamento das aulas da disciplina de História, se somarmos a esse empecilho os adendos já anteriormente citados e os déficits em materiais didáticos, como o mau uso que anda fazendo da disciplina por conta das competências leitora e escritora, nos restam pouquíssimos meios de luta em sala de aula, porém, devem-se ater as práticas esperançosas de profissionais que ainda conseguem abrir brechas no sistema e praticar bons hábitos de ensino/aprendizagem, não descaracterizando a disciplina nem se escondendo em currículos prescritivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo da rede estadual de São Paulo, na teoria, é um texto com aberturas democráticas, ora se vê uma História integrada, ora se vê uma História temática e, até mesmo, uma História eurocêntrica e positivista. Apesar de ser um texto muito bem escrito, não traz novidades sérias na forma de tratar a História tradicional dos currículos tidos como superados.

Na prática, o *Caderno do Aluno* é o currículo oficial que deve ser seguido por todos os professores para o sucesso da escola nas avaliações externas, ou seja, tudo aquilo que era esperado pelo currículo escrito é anulado em busca de resultados matematicamente calculados. A possibilidade de complementação do currículo tem que ser feita por recortes programados na intensidade de aulas de cinquenta minutos. Isto ocorre com leituras, discussões rápidas e incompletas diante da gama de pensamentos que poderiam ser levantados.

Dessa maneira, podemos concluir que o currículo prescritivo da rede estadual é pensado de forma a tornar o trabalho do professor algo mecânico e que atinja os dados esperados, abrindo a dicotomia entre o ensino e aprendizagem democrático descrito na teoria e o que é pior, o currículo acaba sendo entendido e finalizado na execução de um único material pedagógico, o *Caderno do Aluno*.

REFERÊNCIAS

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACHADO, Lourdes M; MAIA, Graziela Zambão A.; Labegalini, Andréia Cristina F. B., Alguns instrumentos para a coleta de dados: informática, questionários e entrevistas. In: MACHADO, Lourdes M; MAIA, Graziela Zambão A.; Labegalini, Andréia Cristina F. B. (org.) **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

SEE/SP. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Médio- 2ªsérie. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

_____. **Caderno do Aluno de História**. Ensino Fundamental-7ºano. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. Coordenação geral Maria Inês Fini; Coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: SEE/SP, 2010.

VÍDEO EDUCATIVO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM – REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Ana Paula Ribeiro Razera –USP – anapaularazera@usp.br

Armando dos Santos Trettene –USP – armandotrettene@usp.br

Fernanda Pátaro Marsola Razera –USP – nandapm@usp.br

Maria de Lourdes Merighi Tabaquim –USP – malu.tabaquim@usp.br

1. INTRODUÇÃO

O surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação vem modificando o paradigma do ensino-aprendizagem e das relações entre o indivíduo, o trabalho e a sociedade como são conhecidos (RODRIGUES; PERES, 2008). A necessidade em realizar um número cada vez maior de programas educativos e, particularmente, obter resultados condizentes com os padrões de qualidade estabelecidos, vem exercendo favorável pressão, para que o modelo educacional tradicionalmente aplicado seja revisto e substituído (CUCOLO; FARIA; CESARINO, 2007).

Desta forma, a Educação em Saúde é definida como um processo orientado e planejado para a utilização de estratégias que estimulem a autonomia dos sujeitos, pressupondo ações partilhadas e não diretivas, possibilitando a tomada de decisões livres e a seleção de alternativas num contexto adequado de informações, habilidades cognitivas e suporte social (SALLES; CASTRO, 2010). É considerada uma função inerente à prática de enfermagem e uma responsabilidade essencial da profissão. Com frequência, constata-se que as ações, diretivas ou não, carecem de metodologias específicas, sem o devido valor do uso de recursos estratégicos, que possibilitem orientações efetivas, com repercussão no aprendizado educativo do paciente.

A educação em saúde se apoia em ações e recursos de informação e comunicação, podendo envolver materiais elaborados com a finalidade de subsidiar essa interação. Dentre os instrumentos utilizados, destaca-se o vídeo educativo como recurso didático e tecnológico, disseminador de conhecimentos, o qual pode ser usado como estratégia para a formação da consciência crítica e para a promoção da saúde (FONSECA; CRUZ, 2012). É um recurso que tem sido utilizado com maior frequência nos últimos anos, porém, constata-se esse emprego como atrativo e não, fundamentalmente, como método educativo. Essa ferramenta pode fornecer ao

espectador melhor facilidade de aprendizagem, quando a construção privilegia procedimentos rigorosos de ensino, como proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção de expressão e da comunicação, o favorecimento de uma visão interdisciplinar, a integração de diferentes capacidades e inteligências, bem como, a valorização do trabalho compartilhado (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007; FREITAS; CABRAL, 2008). Neste contexto, a função do enfermeiro é enfatizada como educador, cujo objetivo final é favorecer o sucesso da intervenção na educação e integração do paciente, remetendo às proposições da educação em saúde (SALLES; CASTRO, 2010).

Assim como o professor é habilitado na organização metodológica das aulas que ministra, profissionais de saúde em geral, e de forma específica o enfermeiro, não possuem a formação básica para, na prática, lançar mão de metodologias de ensino junto ao paciente, visando habilitá-lo em procedimentos dos tratamentos. Nesse *continuum*, as produções científicas decorrentes dessa prática interventiva, com o uso de ferramentas de ensino, poderiam representar a efetivação de ações adotadas, assim como, contribuições pertinentes à área.

Desse modo, este estudo teve como objetivo caracterizar as contribuições de estudos nacionais que utilizaram o vídeo educativo como estratégia metodológica de ensino na enfermagem, para o aprendizado.

2. MÉTODO

Utilizou-se a revisão integrativa da literatura, a qual possibilita reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, e obter informações a partir de um tema de interesse, contribuindo para o aprofundamento e embasamento do conhecimento de futuras pesquisas. O percurso metodológico é composto pelas etapas de formulação das perguntas de pesquisa; definição de critérios para a inclusão de estudos na revisão; busca de estudos na literatura; elaboração de um questionário para a coleta de dados; análise dos estudos; interpretação e discussão dos resultados (GANONG, 1987), a qual possibilitou identificar resultados de pesquisas sobre o emprego do vídeo como recurso educativo na área da enfermagem. Para nortear a condução da revisão foi delineada a seguinte pergunta: “quais as produções científicas nacionais, na área de enfermagem, que utilizaram o vídeo educativo como método de ensino?”

Para o presente estudo, foram selecionados periódicos indexados nas bases de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), IBECs (Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências de Saúde) e BDENF (Base de Dados Bibliográficos Especializada na Área da Enfermagem no Brasil), utilizando-se os descritores: filmes e vídeos educativos; recursos audiovisuais; enfermagem; educação em enfermagem; cuidados de enfermagem; comunicação. Os dados foram categorizados em: filmes e vídeos educativos e enfermagem; filmes e vídeos educativos e cuidados de enfermagem; filmes e vídeos educativos e educação em enfermagem; filmes e vídeos educativos e comunicação; recursos audiovisuais e enfermagem; recursos audiovisuais e cuidados de enfermagem; recursos audiovisuais e educação em enfermagem; recursos audiovisuais e comunicação; educação em enfermagem e comunicação; cuidados de enfermagem e comunicação, utilizando os operadores booleanos sempre que necessário.

Como critério de elegibilidade foram adotados os artigos publicados em periódicos nacionais no período de 2003 a 2013, cuja metodologia contemplava o recurso de vídeo educativo como estratégia de ensino-aprendizagem, na enfermagem. Os resultados foram organizados e analisados descritivamente. Para a estratificação dos resultados, foi construído um instrumento de coleta de dados aplicado a cada artigo selecionado, contendo informações sobre a identificação do artigo e autores, base de dados de indexação, local de realização do estudo, objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e discussão, conclusões e recomendações para a prática da enfermagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra desta revisão foi constituída por 07 artigos científicos que obedeceram aos critérios de inclusão e foram organizados conforme a fonte, objetivo, método, resultados e conclusão. Na identificação das fontes para localização dos artigos, 04 foram provenientes do SCIELO, LILACS e BDENF; os outros 03 se apresentaram em uma base única de dados. No entanto, na IBECs não foram encontrados artigos que empregassem o vídeo como procedimento educativo. Nos anos de 2003, 2007, 2009, 2011 e 2013 não houve publicações relacionadas à investigação do presente estudo. O Quadro 1 representa as especificações de cada um dos artigos quanto à procedência, título, autoria, periódico e objetivo do estudo.

QUADRO 1 - Artigos levantados nas bases de dados SCIELO, LILACS, BDENF e IBECs sobre o vídeo educativo como estratégia de ensino-aprendizagem na enfermagem, no período de 2003 a 2013, Bauru, São Paulo, 2015.

Procedência	Título do artigo	Autores	Periódico	Objetivo
BDENF LILACS SCIELO	Questões éticas na pesquisa de enfermagem subsidiadas pelo método audiovisual	Berardinelli LMM, Santos MLSC.	Texto e Contexto Enfermagem 2005;14(1): 124-30	Analisa os princípios éticos e legais da pesquisa sobre os gestos no cuidado da enfermagem através de um recurso audiovisual
BDENF LILACS SCIELO	La comunicaci3n terapéutica durante instalaci3n de venoclisis: uso de la simulaci3n filmada	Lopez ML, Carvalho EM.	Rev Lat Am Enfermagem. 2006;14(5): 658-65.	Identifica a percepç3o de enfermeiros sobre uma comunicaç3o terapéutica, durante a instalaç3o de terapia endovenosa apresentada em uma simulaç3o filmada
BDENF LILACS SCIELO	Virtual educational proposal in cardiopulmonary resuscitation for the neonatal care	Gonç3lves GR, Peres HHC, Rodrigues RC, Tronchin DMR, Pereira IM.	Rev Esc Enferm USP. 2010;44(2): 413-20.	Construç3o de um recurso audiovisual sobre atendimento da ressuscitaç3o cardiopulmonar no recém-nascido
BDENF LILACS SCIELO	Physical examination during prenatal care: construction and validation of educational hypermedia for nursing	Freitas LV, Teles LMR, Lima TM, Vieira NFC, Barbosa RCM, Pinheiro AKB, Damasceno AKC.	Acta Paul Enfermagem. 2012;25(4): 581-88.	Construç3o de um recurso audiovisual sobre exame físico no pré-natal para graduandos e profissionais de enfermagem
BDENF	Tecnologia audiovisual como instrumento de	Palmeira ILT, Silva RM, Lopes MVO,	Rev RENE. 2004;5(1): 62-7.	Analisa a utilizaç3o de um vídeo educativo como instrumento de apoio na

	apoio na orientação para o autoexame de mama	FernandesAF C.		orientação de mulheres atendidas em um serviço público para detecção precoce do câncer de mama
LILACS	O filme na pesquisa dos gestos de cuidado em enfermagem: princípios metodológicos	Berardinelli LMM.	Rev Enferm UERJ. 2008;16(4): 584-89.	Destaca os princípios metodológicos como uma das potencialidades do método fílmico na pesquisa dos gestos de cuidado
SCIELO	Uso do filme como estratégia de ensino-aprendizagem sobre pessoas com deficiência: percepção de alunos de enfermagem	Oliveira PMP, Mariano MR, Rebouças CBA, Pagliuca LMF.	Esc Anna Nery.2012;16 (2):297-305.	Analisa a percepção dos alunos de graduação sobre o uso do filme como estratégia de ensino-aprendizagem em sala de aula com temas de deficiência visual, auditiva e fala

A maioria dos artigos (05) apresentou os objetivos com clareza, o que possibilitou o fácil entendimento da proposta, tendo focalizado o vídeo educativo como estratégia de ensino-aprendizagem para a Enfermagem, englobando as especialidades da saúde da mulher, da criança e do adulto, enquanto 02 artigos não relataram com a mesma clareza os objetivos do estudo, porém, abordaram os princípios éticos e metodológicos da aplicação e construção do recurso audiovisual. Quando o estudo tem uma definição estruturada das metas a que se pretende atingir, favorece a compreensão sobre o delineamento e o emprego das estratégias para a obtenção dos resultados e do alvo atingido. Estudos com tal fragilidade correm o risco de conclusões incipientes e pouco contribuintes à comunidade científica.

Outro aspecto importante relacionado às publicações foi o delineamento dos procedimentos metodológicos, onde foram identificados que apenas 03 dos estudos utilizaram o método descritivo, 02 discriminaram como pesquisa aplicada e estudo em desenvolvimento e 02 não discriminaram o método utilizado. O método descritivo foi o mais empregado, tendo como

proposta a identificação de características, propriedades e relações existentes nos grupos ou contextos determinados. Destes estudos, 04 apresentaram características detalhadas da amostra estudada e 03 não apresentaram nenhuma característica. A metodologia é um aspecto essencial para a execução do projeto e necessita ser bem detalhada, porém, o que determina o tipo de delineamento mais adequado é a natureza do problema (AGUDELO, 2004). Nos estudos, a natureza do problema foi relacionada à educação, especialmente aos processos de ensino e aprendizagem.

Dos artigos selecionados para esse estudo, surgiram duas categorias: abordagem metodológica sobre a utilização do vídeo educativo como método de ensino na enfermagem, e sobre a experiência dos autores a partir da utilização do vídeo para a mesma finalidade, os quais possibilitaram evidenciar diferentes conclusões. Em relação às questões metodológicas, um estudo relatou sobre a experiência da pesquisa com método audiovisual e sua aproximação com questões éticas, afirmando que a mesma permite verificar que os atributos técnicos e epistemológicos de um método, no qual são aplicados instrumentos de coleta de dados que efetuarão resultados de uma pesquisa, devem levar em consideração o preceito ético com rigor científico no desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que tange aos cuidados de enfermagem direcionados à vida e promoção e recuperação da saúde (BERADINELLI; SANTOS, 2005). Berardinelli (2008) destacou ainda os princípios metodológicos como uma das potencialidades do método fílmico, ressaltando situações que são impossíveis de se estabelecer somente com observação direta, e considerou útil aplicar essa tecnologia na prática da pesquisa na enfermagem.

Em relação à experiência dos autores a partir da utilização de vídeos voltados para a assistência à saúde do paciente, foi discutido sobre a utilização desse recurso como método de ensino na enfermagem, onde referiram que a apresentação do vídeo educativo configurou-se um importante instrumento de apoio na orientação para o autoexame de mamas e detecção precoce do câncer de mama. Também estimulou a participação das mulheres em sua totalidade, facilitando a aprendizagem (PALMEIRA et al., 2004). López e Carvalho (2006) afirmaram também que a apresentação do vídeo favoreceu a representação do cuidado, deliberadamente organizado com as técnicas de comunicação terapêutica, que dificilmente poderiam ser empregadas numa situação real. Outros autores desenvolveram uma proposta educacional virtual, interativa sobre o atendimento na ressuscitação cardiopulmonar no recém-nascido, e consideraram que, no contexto atual da educação, há necessidades de novas práticas de ensino-aprendizagem, com o uso de recursos didáticos e tecnológicos para o aperfeiçoamento e

capacitação do enfermeiro, bem como a possibilidade do aprendizado autônomo (GONÇALVES et al., 2010).

Em relação ao ensino em sala de aula, um estudo descritivo de abordagem qualitativa associou o uso de filmes a conteúdos teóricos e leitura de textos sobre deficiência auditiva, visual e de fala, tendo como resultado uma experiência prazerosa dos alunos de graduação em enfermagem, o qual motivou o aprendizado. A introdução de filmes representa uma oportunidade para rever e sofisticar a abordagem pedagógica e os conteúdos ministrados pelo professor (OLIVEIRA et al., 2012). Freitas et al. (2012), descreveu o processo de desenvolvimento e validação de uma hipermídia educacional para graduandos e profissionais de enfermagem, sobre a técnica de realização do exame físico no pré-natal. As autoras relataram a necessidade de novos estudos que possibilitem verificar melhorias e necessidades de adaptações na hipermídia produzida, visando obter avaliações técnicas específicas.

Nos estudos encontrados, alguns aspectos relevantes foram destacados, dentre eles: a criação e construção de recursos audiovisuais para a educação; a presença de objetivos claros, possibilitando a compreensão do leitor (paciente, família, profissional ou graduando de enfermagem) acerca do material educativo; as reflexões críticas sobre os princípios éticos e metodológicos da aplicação do recurso audiovisual; as recomendações sobre a otimização de propostas para o desenvolvimento de pesquisas futuras. No entanto, verificou-se que a maioria dos artigos (06) fizeram recomendações específicas para incorporação do ambiente virtual de aprendizagem como um recurso educacional, porém, não apresentaram com clareza o método utilizado, a população estudada, a representatividade da amostra selecionada, tempo de coleta de dados, a relação dos resultados com o referencial de escolha e a justificativa da escolha do método para alcance dos objetivos, fatores que determinariam o rigor de um estudo científico.

Compreende-se que a pesquisa nacional em educação em geral, e especificamente na área da enfermagem, com a utilização de recursos tecnológicos como, no caso, o vídeo educativo, ainda está em ascensão. Porém, é necessário que as publicações em forma de artigo recebam mais atenção dos autores, editores, analistas e veículos de publicação para que o rigor evidencie a melhoria da qualidade dos manuscritos. Para que a utilização de um material educativo seja eficaz, é necessário que o mentor saiba selecionar e planejar o conteúdo necessário, levando em consideração principalmente o perfil/características do público-alvo. Assim, o enfermeiro, a partir de sua experiência clínica e como profissional conhecedor/detentor das novas metodologias, torna-se capaz de desenvolver estratégias baseadas nas novas tecnologias/metodologias para alcance de seus objetivos, seja no contexto do ensino, da pesquisa e ou da assistência.

CONCLUSÃO

As publicações nacionais utilizando o vídeo educativo, com estratégia de ensino-aprendizagem na enfermagem, são ainda muito restritas na literatura. Pela caracterização das publicações analisadas, este estudo nos permitiu reconhecer que o emprego do vídeo educativo é uma estratégia de fundamental importância para o desenvolvimento tecnológico da assistência de enfermagem e viável para o processo de ensino-aprendizagem de procedimentos que exigem habilidades técnicas em saúde. Também contribui para melhorar a qualidade de assistência, dando ênfase na necessidade de aprendizagem do receptor, preconizando a sua autonomia e colaborando para que o mesmo tenha participação ativa no processo saúde-doença. Compreende-se também a necessidade de haver novos estudos com o uso de recursos didáticos e tecnológicos na área da Enfermagem, incentivando e favorecendo o aperfeiçoamento do profissional para o atendimento ao pacientes.

REFERÊNCIAS

AGUDELO, M. C. C. Trends and priorities in nursing research. **Rev Lat Am Enferm.** v. 12, n. 4, p.583-88, 2011.

BERARDINELLI, L. M. M.; SANTOS, M. L. S. C. Questões éticas na pesquisa de enfermagem subsidiadas pelo método audiovisual. **Texto e Contexto Enfermagem.** v. 14, n. 1, p. 124-30, 2005.

BERARDINELLI, L. M. M. O filme na pesquisa dos gestos de cuidado em enfermagem: princípios metodológicos. **Rev Enferm UERJ.** v. 16, n. 4, p. 584-89, 2008.

CUCOLO, D. F.; FARIA, J. I. L.; CESARINO, C. B. Avaliação emancipatória de um Programa Educativo do Serviço de Controle de Infecção Hospitalar. **Acta Paul Enferm.** v. 20, n. 1, p. 49-54, 2007.

- FREITAS, A. A. S.; CABRAL, I. E. O cuidado à pessoa traqueostomizada: análise de um folheto educativo. **Esc Anna Nery**. v. 12, n. 1, p. 84-89, 2008.
- FREITAS, L. V. et al. Physical examination during prenatal care: construction and validation of educational hypermedia for nursing. **Acta Paul Enfermagem**. v. 25, n. 4, p. 581-88, 2012.
- FONSECA, P. M.; CRUZ, I. O ensino na enfermagem: relato de experiência sobre a construção de uma videoaula. **Boletim NEPAE-NESEN**. v.10, n. 2, p. 581-93, Jan/Jun. 2012.
- GANONG, L. H. Integrative Reviews of Nursing. **Res Nurs Health**. v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.
- GONÇALVES, G. R. et al. Virtual educational proposal in cardiopulmonary resuscitation for the neonate care. **Rev Esc Enferm USP**. v. 44, n. 2, p. 413-20, 2010.
- LÓPEZ, M. L.; CARVALHO, E. M. La comunicación terapéutica durante instalación de venoclisis: uso de la simulación filmada. **Rev Lat Am Enfermagem**. v.14, n. 5, p. 658-65, 2006.
- OLIVEIRA, P. M. P. et al. Uso do filme como estratégia de ensino-aprendizagem sobre pessoas com deficiência: percepção de alunos de enfermagem. **Esc Anna Nery**. v. 16, n. 2, p. 297-305, 2012.
- PALMEIRA, I. L. T. et al. Tecnologia audiovisual como instrumento de apoio na orientação para o auto-exame de mama. **Rev RENE**. v. 5, n. 1, p. 62-7, 2004.
- SALLES, P. S.; CASTRO, R. C. B. R. Validation of the informative material for patients and their families undergoing chemotherapeutical treatment. **Rev Esc Enferm USP**, v. 44. N. 1, p. 178-85, Mar. 2010.
- VARGAS, M.; ROCHA, H. V.; FREIRE F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Rev Nov Tec Educação**. v. 5, n. 2, p. 145-51, 2007.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DO ENSINO NO CURSO DE DIREITO NO SÉCULO XXI

Michelle Mariana Germani –UNESP– michelle_mariana@hotmail.com

Lia Mara Malinski Gandra –UniToledo– liagandra@hotmail.com

Ana Luzia Videira Parisotto – UNESP

1. INTRODUÇÃO

A educação, se outrora já teve sua fase de prestígio e de privilégio de poucos, hoje enfrenta uma dura crise. Para entender o momento vivido, é preciso observar os processos de transformação social, que nos obriga a reformular as perguntas básicas sobre os fins da educação e de responsabilidade pela formação dos profissionais, sobretudo qual cabedal cultural, quais princípios e valores, qual concepção de homem e de sociedade desejamos transmitir (TEDESCO, 2001, p. 23).

Assim, este trabalho surgiu de inquietações advindas de uma pesquisa maior realizada no final do ano de 2013 para investigação das práticas docentes no curso de Direito e do ensino jurídico. Com o vasto material coletado, após minuciosa análise, chamou-nos a atenção o fato de poucos professores demonstrarem preocupação pelo não domínio do uso das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), enquanto a maioria se posicionava totalmente contra o uso dessas tecnologias.

Sabemos que o professor é figura fundamental e indispensável para o processo de construção de conhecimento dos futuros profissionais. Com mais rigor, sobre o professor universitário recai a expectativa da sociedade em mediar o acesso ao conhecimento relevante para as mudanças que a população reclama, exercendo a chamada “função social” da universidade.

Diante desse quadro, surgiram-nos as seguintes questões: quais as condutas/técnicas utilizadas pelos professores de Direito em sala? Que recursos tecnológicos são usados pelos docentes para tornar a aula mais motivadora ou estimulante?

Nesta perspectiva, nossos objetivos para o presente trabalho consistiram em investigar as condutas/técnicas utilizadas pelos docentes de Direito nas aulas, bem como investigar quais os recursos tecnológicos de que faziam uso. Analisar a prática pedagógica pelos professores desenvolvida, especialmente no que tange ao uso das TICs, é o nosso propósito maior.

A análise da temática não foi aleatória. A exigência de um docente mais consciente e preparado se faz cada vez mais necessária, inclusive no curso de Direito, onde vigora um perfil do egresso desalinhado dos objetivos previstos na Resolução CNE/CES nº 9, de 29/09/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso. Em que pese o prestígio arraigado aos bacharéis de Direito, cada vez mais a formação se mostra deficiente. Tal realidade está refletida nas reprovações maciças nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Convém refletir que uma reprovação tão alta nos últimos exames não pode (nem deve!) ser atribuída exclusivamente aos estudantes. Diferente não é o resultado verificado em concursos públicos para os cargos de Direito.

2. METODOLOGIA

Para entender a dimensão da problemática explicitada, utilizamos parte de uma pesquisa qualitativa, um amplo estudo de caso realizado nos últimos quatro meses do ano de 2013 junto a uma instituição de ensino superior privada do município de Araçatuba, na faixa 3 (regular) no IGC (Índice Geral de Cursos) de 2012.

O presente trabalho foi produzido com uma abordagem qualitativa que procura explicar em profundidade as características e os significados das informações obtidas (OLIVEIRA, 2007). Neste caso, optamos pelo enfoque descritivo-analítico, pois, conforme Martins (2008, p. 56), “o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição”.

Para a coleta de dados, utilizamos procedimentos de observações em sala de aula, entrevistas junto aos professores do curso de Direito e seus respectivos alunos. Os professores, num total de oito docentes, foram indicados pela instituição. O critério usado para a indicação pautou-se na Avaliação Institucional que selecionou os professores com avaliação satisfatória, regular e insatisfatória, sem, contudo, proceder a identificação da classificação do professor investigado. Para nossas análises, omitimos seus nomes, bem como o da instituição de ensino superior. Optamos, então, por identificá-los por letras do alfabeto, de A a H, de forma aleatória, para evitar quaisquer julgamentos ou comentários posteriores.

Na observação das aulas, as categorias de análise recaíram sobre as práticas de ensino-aprendizagem, a postura do professor perante o alunado, bem como a reação dos alunos em

relação às práticas e posturas de seus mestres. A partir das práticas de ensino dos professores surgiram alguns questionamentos que conduziram a pesquisa a investigar também os alunos sobre as aulas recebidas no curso, se as mesmas eram boas ou ruins, se conseguiam aprender com elas, e o que seria na visão deles uma aula boa e ruim.

Para as entrevistas, levantamos algumas questões norteadoras; todavia, para este trabalho não utilizaremos todas, detendo-nos nas respostas dos docentes sobre como eram suas aulas, as metodologias adotadas e os recursos /instrumentos utilizados em sala. Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas tendo por base as normas adotadas pelo Projeto NURC/SP (Norma Urbana Culta de São Paulo), o qual tem por objetivo documentar e descrever a norma do português culto falado no Brasil. Porém, para os objetivos estabelecidos nesse trabalho, não vamos utilizar as estratégias expressivas empregadas nas falas reproduzidas pelo Projeto NURC, sendo-nos suficiente a reprodução do conteúdo, visto que as respostas para os questionamentos foram confrontadas com suas condutas em sala, muitas vezes incoerentes com o discurso que alegaram defender.

A partir dessas proposições, conseguimos ter uma ideia do contexto da sala de aula dos cursos de Direito, tecendo algumas considerações acerca das principais deficiências do ensino jurídico brasileiro quanto ao uso das TICs e que passamos a descrever a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em que pese estarmos em pleno século XXI, as análises apontam que, ainda que se deseje uma aula estimulante, que leve à reflexão e à aprendizagem significativa, o que vemos na maioria das salas de aulas da área jurídica é uma maciça reprodução de conhecimentos, que no dizer de Balzan (2000, p. 133) se traduzem no “tradicional círculo vicioso: transmissão – memorização – concurso público – decisões”. Carlini (2008, p. 215), ao se manifestar a respeito, expõe bem essa situação quando diz que “Há um estado de desânimo entre os professores de direito, que pode ser traduzido com a predominância do “pacto da mediocridade”, em que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”.

Aliás, na atualidade, era de se esperar que, com o passar dos anos, as faculdades de Direito em todo o país se tornassem celeiros de pensamentos liberais, contrárias ao arbítrio e ao totalitarismo. Todavia, não foi exatamente isso o que aconteceu. Muito ao contrário:

O modelo da universidade de Coimbra foi o preferencialmente adotado nos cursos de Direito desde seu início e, ainda em nossos dias, as salas de aula lotadas com alunos silenciosos ouvindo longas explicações de professores é, majoritariamente, o modelo adotado nos mais de mil cursos de direito do país. (CARLINI, 2008, p. 211-212)

Mais preocupante é notarmos que esse modelo de universidade não incomoda a maioria dos alunos da graduação de Direito, bem como a maior parte dos professores investigados, os quais se acomodaram com o sistema de ensino tradicional e improdutivo, conforme podemos perceber nas palavras de um dos docentes entrevistados:

O pessoal que é da nossa formação [de Direito] da pós em Docência fala que as aulas não podem ser apenas conteudistas, falando que já caiu de moda você passar o conteúdo e ir embora. Apesar de gostar bastante das novidades que tenham aparecido no mundo da docência, para o Direito isso não funciona tanto, principalmente no interior, onde a cultura ainda é conservadora. Se eu preparar uma aula com slides, dinâmica de grupo, não terá uma boa aceitação. Para o Direito, eu acho que não dá para dar uma aula inovadora. [...] Se eu ficar com aulas diferentes (como a gente pode fazer na Pedagogia), a sua avaliação pelos alunos vai virar um lixo. Ainda há um conservadorismo muito grande. Por isso, as minhas aulas são conteudistas porque o próprio sistema exige. Não há espaço para inovar, mesmo porque se eu for inovar, perco o emprego. (Professor F)

Se por outro lado os docentes podem ser responsabilizados por aulas entediadas, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, os alunos do curso de Direito são, via de regra, passivos. Tentar inovar nessa seara é frustrante, pois geralmente o alunado acaba se rebelando contra o docente criativo que o força a construir o conhecimento. Isso ficou claro no relato de um dos poucos docentes investigados que usavam novos recursos e tecnologias em sala:

Infelizmente, temos que dar aula de certa forma, pois senão vira uma rebelião dentro da sala de aula. É o que chamo de aprendizado passivo, e isso vem da base. O aluno senta e o professor dá a informação na boquinha dele. Se você foge muito disso, nossa... os alunos reclamam na coordenação! (Professor A)

Logo, as aulas inovadoras nas salas de aula jurídicas constituem esforços isolados, com má aceitação pelos alunos ainda acomodados a um sistema tradicional, conforme expõe Balzan (2000, p. 136), o que certamente explica o uso por poucos professores de estudos de casos e discussões de problemas em sala:

Com raras exceções, no ensino de Direito, tem-se respostas prontas, como se um número enorme de questões não estivessem desafiando a ciência do Direito no momento atual. O ensino é mais linear e a dúvida não constitui, em geral, aspecto a ser valorizado positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Em casos como os citados, é comum os docentes estarem *lutando contra a corrente*, formada até mesmo por seus jovens alunos, que preferem receber conhecimentos prontos, acabados, em vez de tentar a busca de informações, isto é, *um ensino como sempre foi feito*.

Por sua vez, os alunos, em sua maioria, são reféns de seus cadernos ou de algum material disponibilizado pelos professores, seguindo um modelo “apostilado”, em que predomina pouca ou nenhuma leitura. Grande parte dos professores possui consciência dessa situação, segundo exemplificamos com a fala dos docentes:

Sou contrário a resumo, resenha, material fornecido pelo professor, mas o aluno tem muito disso. Acaba virando apostila. Aí o aluno vira e diz que estudou pelo material que você deu, não leu nenhuma doutrina. Mas o resumo do professor, na verdade, é o estudo de uma doutrina, a interpretação subjetiva particular com a exposição para a sala. A apostila é a visão que o professor teve da doutrina, e não o que ele conseguiu absorver daquela doutrina. Às vezes, os professores possuem visões distintas da mesma doutrina. Então, esses recursos julgo prejudiciais, e não os adoto há um bom tempo. (Professor B)

Os alunos pegam provas dos anos anteriores, apostilas de anos anteriores e querem passar de ano com aquilo. (Professor C)

As técnicas que os educadores analisados utilizam em sala também revelam um perfil conservador de aula, havendo poucas inovações. O uso de imagens, vídeos e artigos só faziam parte das aulas de 12,5% dos professores investigados. Aulas dialogadas, seminários, trabalhos com leitura, trabalhos em grupo, análise/resolução de casos não se fizeram presentes em mais de 60% das aulas dos professores. A prevalência absoluta recai sobre as aulas expositivas. Aliás, a aula expositiva é a regra, num sistema de ensino tradicional. A utilização de aulas expositivas pelos docentes é importante; porém, utilizá-la como única técnica em sala é temeroso, pois

Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos. (CASTANHO, 2001, p. 158)

Quebrar com certas barreiras do tradicionalismo do ensino do Direito não é tarefa fácil, e tudo se torna ainda mais difícil quando não há colaboração dos alunos no sentido de desenvolverem autonomia intelectual, conforme explica Castanho (2007, p. 67):

Romper com a pedagogia tradicional e caminhar rumo a uma perspectiva dialética é a proposta, e para isso é preciso empenho por parte dos alunos. Aprender não é uma ação passiva – exige muito trabalho; nesse contexto, o professor deve ser mediador e facilitador dos conhecimentos, instigando seus alunos a pensar criticamente, a expor suas ideias e dúvidas, a fim de elaborarem sínteses provisórias, adquirindo assim autonomia intelectual.

Todavia, é assustador constatar que ainda hoje, em pleno século XXI, há no desenvolvimento das aulas a utilização de ditados e cópias num curso que deve desenvolver habilidades nos alunos de escrita, leitura e análise dos fatos sociais. Muitos professores utilizam desses recursos como forma de disponibilizar aos alunos um “material organizado”, segundo defenderam:

As minhas aulas são expositivas. Após cada exposição que faço, tenho por didática registrar no material do aluno aquele conteúdo que foi lecionado. E mais recentemente, passei a relacionar no caderno deles, ao final da aula, questões/perguntas sobre os temas que foram analisados durante a aula para estudo em casa. Então a aula começa como expositiva, segue por uma anotação de resumo da síntese da aula, e ela termina com o registro de potenciais perguntas de provas e de concursos sobre a matéria estudada. (Professor D)

A técnica que adoto no 1º ano, de explicar e ditar, aprendi com cursinho, porque no ritmo do cursinho é pela busca de fazer justamente com que o aluno registrasse no caderno e ter meios de estudar através de algo que ele tem. E no momento que digo, o aluno já está escrevendo e memorizando. (Professor G)

Mais desesperador é o fato de que o próprio aluno, que deveria ser capaz de organizar a explicação do professor no caderno, solicita insistentemente ao docente o ditado do conteúdo, como observado em uma sala do último ano do curso em que o mestre, atendendo a pedidos, deu sua aula ditando pausadamente o conteúdo, dando tempo para anotações.

Somando às técnicas retrógradadas, também constatamos que um professor, completamente contrário a ditados, projeta sua aula em *Data Show*, onde os alunos passam a copiar exaustivamente o conteúdo projetado (longos textos no *Microsoft Word*). Nesse sentido, ditado ou cópia não faz qualquer diferença, uma vez que o que está em jogo é o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, condição *sine qua non* para o exercício profissional do Direito. Interessante que o professor não vê que tanto o ditado como a cópia não exigem reflexão dos alunos, condenando somente a primeira técnica:

Eu, por exemplo, em contrapartida ao esquema de aula que uso, penso que o ditado é a pior das formas. Você tem que trazer o aluno para o raciocínio, para a reflexão. Ditando você limita as condições do aluno, você engessa, não permite reflexão. Direito não é isso! Não existe nada pronto e acabado. O Direito é dinâmico o tempo todo, é constante. E com o ditado você cerceia essa reflexão do aluno, a introdução dele num tema de uma forma definitiva. Ele vai anotar a aula, vai anotar o ditado, muitas vezes não vai entender nada; ele só está escrevendo, não está refletindo, não está entendendo.

Não sei o que seria uma aula ideal, mas o ditado fica descartado para mim. Para os alunos é cômodo, eles se sentem confortáveis. (Professor E)

A aula, nesse sentido, assume uma postura conservadora, desinteressante e reprodutivista, conduzindo a uma formação profissional ineficiente e ineficaz. O aluno vai assim construindo uma visão distorcida da aula e, por conseguinte, um perfil acomodado e desmotivado em que qualquer inovação ou tentativa que o leve a refletir é tida como “enrolação” por parte do docente.

Em que pese as inovações da atualidade, bem como a introdução das TICs em sala de aula, o conservadorismo do curso de Direito, preso a um ensino tradicional, ainda se sobrepõe a práticas alternativas e estimulantes, constituindo-se ainda num espaço onde encontramos um professor transmissor de conteúdo, conforme explica Libâneo (2011b, p. 1):

Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que essas práticas de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo na prova, tenham algum resultado positivo. Mesmo porque alguns alunos aprendem “apesar do professor”. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar a matéria e mecanizar fórmulas, definições etc.

Muitos dos professores defendem essa técnica de ensino, pois acreditam que a matéria é transmitida de forma lógica e organizada, não havendo necessidade de outro método que não as aulas expositivas.

Some-se a esse quadro de extrema fragilidade do ensino jurídico o fato de a maioria dos professores jurídicos não reconhecerem o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet etc.). Conforme explica Libâneo (2011a, p. 40), não há mais como os docentes ignorarem as TICs, “porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento”.

Kenski (1996, p. 133 *apud* LIBÂNEO, 2011a, p. 41) faz uma consideração bastante pertinente sobre o assunto:

[Os alunos] aprendem em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de *outdoors* e informes de mercado e *shopping centers* que visitavam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, video-games, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana.

Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. [...] O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhe oferecer.

Todavia, constatamos nas entrevistas de nossa pesquisa forte resistência por parte dos professores em levarem novos recursos e TICs para a sala de aula, e essa aversão ficou evidente principalmente em uma resposta:

Essa história de você utilizar recursos áudios-visuais é muito legal, mas acho que na graduação de Direito não dá certo. Se coloque no lugar do aluno... Quando você tem um slide, você pensa: “Ah, depois eu pego o slide!” Se você dá o material, eles falam: “Ah, tudo o que ele fala está naquele material!”

[...]

Não gosto de utilizar nem *Data Show*. Uso a lousa, é a base. (Professor F)

Além do conservadorismo, outro ponto que colaborou para a negação da inserção de novos recursos e TICs em sala pela maioria dos docentes investigados foi o uso abusivo pelos alunos em aula de celulares, *notebooks*, *tablets*, utilizando esses recursos para diversão (ouvir música, acessar o *Facebook*, trocar mensagens etc.). Todavia, o posicionamento de um professor nos chamou a atenção pela compreensão da necessidade de motivar e estimular os alunos:

Se ele [aluno] quiser usar bem, a tecnologia só vem a crescer. Vai da consciência do aluno. Do contrário, o aluno vai ficar no *Facebook*, no *Twitter*. Mas acho que isso não é só com a tecnologia não... Se você deixar o aluno desinteressado, mas sem nenhuma ferramenta de comunicação, ele pode pegar papel e caneta e começar a desenhar. (Professor A)

Em contrapartida, dois professores analisados, em especial, mostraram-se muito preocupados em realmente estimular as aulas dos alunos, fazendo uso de novos recursos e TICs

em sala, relatando-nos experiências positivas e produtivas. Um deles nos relatou as técnicas/recursos que faz uso nas aulas, mostrando sua preocupação em compor uma aula mais estimulante e significativa:

Eu tento ser objetivo, para não cansar o aluno, e também não me desgastar. Não gosto de aula monótona. E procuro atingir todos os alunos: o aluno que aprende bem ouvindo, o aluno que aprende bem visualizando. Assim, procuro fazer o maior número de aulas que atenda os diferentes perfis dos alunos.

[...]

Eu gosto de fazer estudo de casos com os alunos. Nos anos anteriores, eu gostava de levar trechos de reportagens de jornal falando de um crime, ou depoimento que um jornal colheu. Eu puxava no *YouTube* e levava para eles assistirem e analisarem qual era o crime. Esse ano eu fiz menos por conta de uma aluna que é deficiente visual. [...]

Uso bastante *PowerPoint* [...]. Eu disponibilizo para eles com antecedência, e sempre digo que o bom aluno vai ler esse material e virá para aula com uma noção da matéria para a gente discutir e a aula render mais. [...]

Eu gosto de levar também muitos fatos de novela, porque sei que eles assistem bastante. Acabo assistindo novela para chegar até eles. Pego cenas da novela e discuto com eles: isso é crime? Não é? Qual crime? Afinal, muitas cenas de novelas eles vão ver no dia a dia.

Acho sensacional a tecnologia! Tem aluno que acompanha a aula, e de acordo com o que vou falando, por exemplo, um posicionamento do STJ, eles já vão procurar na internet.

[...]

Inclusive, no ano retrasado, tentei trabalhar com eles usando a internet, acessando processos digitais. Já há alguns processos que são todos digitais, e quando eu estava explicando um crime (roubo, por exemplo), pedia para eles acessarem o processo, ler a declaração da vítima e verificar se configurava o crime ou não. (Professor A)

O segundo professor preocupado com aulas mais motivadoras compartilhou em sua entrevista a necessidade de zelar pela não repetição do modelo de ensino vivenciado enquanto aluno, relatando uma experiência extremamente positiva que teve com o uso das TICs em uma aula em particular:

O que eu tento é construir uma aula que desestabilize, buscando a participação.

[...]

Quase sempre utilizo o *DataShow*.

[...]

E o contato com as novas tecnologias é legal! Te ensina a trabalhar com o *Word* em certos pontos, explica que ele foi substituído e dá para usar *PowerPoint*. Aí chega um outro e fala que dá para colocar um filme! Aprender usar esses recursos é muito bom! Mas também é importante sempre rever como você ensina, fazer essa reflexão. Por exemplo, é preciso desestabilizar o aluno, despertar interesse. Você faz uma aula bacana assim, e na próxima aula, ou daqui 2-3 aulas, se você não se policiar, já estará repetindo aquele velho método das aulas anteriores,

onde você passa a informação dos livros, repete aquilo e os alunos vão perdendo o interesse. É preciso ficar em alerta com isso, ter alguém para sinalizar, porque nós ainda estamos engatinhando, pois passamos a nossa vida inteira tendo aulas expositivas. Aí vem alguém e nos acorda para despertamos os alunos.

[...]

Sempre via a professora da pós em Docência falando que a gente podia usar imagem, e ficava me perguntando que imagem eu usaria. [...] E aquilo ficou maquinando em mim, porque a imagem realmente marca. O aluno pode não estar entendendo bulhufas, mas se ele lembrar da imagem, já é um começo. E foi o que usei para explicar uma questão teórica da suspensão condicional do processo e as condições da suspensão condicional do processo. E a gente sempre trabalha com isso como se fosse uma bula, não é? E fiquei pensando que essas condições poderiam ser mais vivas. Então preparei a aula, e cada condição tinha uma imagem. Os alunos lembraram de todas na prova. Foi maravilhoso! O visual ajuda muito! [...] Lembro até agora as imagens que coloquei. Tinha “não frequentar determinados lugares” e eu baixei no *Google* uma imagem de prostíbulo. Era até uma reportagem da França explicando que a prostituição lá não é crime, mas queriam multar os clientes delas, ou seja, a mulher pode se prostituir, mas o homem não pode procurar uma prostituta. Ficou meio estranho, e as prostitutas fizeram um protesto lá. E foi essa imagem que usei. E daí expliquei essa condição, falando que nessa condição não se pode frequentar lugares criminosos, como bares, onde vende bebida alcoólica, principalmente que venda bebidas mais pesadas, como pinga, cachaça artesanal, ou mesmo cerveja, pois o sujeito ingere a bebida e perde os freios sociais, e pode arrumar confusão, provocar alguma lesão corporal, algo nesse sentido. Aí brinquei e falei: “Agora casa de prostituição não sei se é um lugar criminoso...”, e aquilo marcou. E fiz essa pergunta e o pessoal foi bem! [...] Tinha uma de “comparecer periodicamente ao fórum”, e coloquei uma de acessibilidade, pois tinha um cadeirante que precisava comparecer e não tinha rampa no fórum, e ele estava na imagem indignado. Isso, além de marcar, fez eles refletir como o rapaz ia comparecer ao fórum naquela situação. Usei figuras que traziam impacto, e serviu!

Eu queria trazer um filme, mas às vezes não tenho. Não tem problemas, eu uso uma sequência de figuras. Foi bem bacana! Se a gente conseguir trazer mais figuras, acho que as aulas ficarão mais interessantes. (Professor C)

Dentre os professores investigados, aqueles que reconhecem os impactos do uso de novos recursos e TICs em sala de aula admitem suas dificuldades e limitações com a tecnologia, apesar de se esforçarem e estarem buscando alternativas:

[...] preciso me familiarizar mais com a informática. Meus *PowerPoint* são básicos. [...] Tem gente que faz um *PowerPoint* que deixa a gente bobo! Até pedi para um colega me ensinar, e ele me passou algumas coisas diferentes. Mas quanto mais a gente sabe mexer nessa ferramenta, dá para ser mais criativo e prende mais a atenção do aluno.

Já testei trabalhar com o *Prezi*, mas foram duas aulas para nunca mais! Não sei mexer, e apesar de criativo e prender a atenção do aluno, perdi muito (muito tempo mesmo!) preparando. Seria uma ótima ferramenta se eu soubesse mexer melhor, pois é uma plataforma on-line. Dá para acessar de qualquer lugar o que você preparou. (Professor A)

Possuo dificuldades com recursos tecnológicos. Vejo uma professora da pós em Docência colocando filmes para gente, e tenho uma super, mega dificuldade para isso! Teve um dia que até baixei um filme, e junto vieram uns 30 vírus, meu computador travou. Consegui tirar os vírus e ficar com o filme. Mas e agora cortar? E colocar no *PowerPoint* um trecho do filme? Tenho dificuldade com isso, confesso.

E tem mais com as tecnologias... Se eu tenho dificuldade, preciso procurar quem saiba, e acabo só tendo sábado de manhã. É difícil achar alguém disponível, e acabo tentando me virar sozinho. Para eu preparar uma aula com filme, é um super, mega sacrifício. [...] Preciso realmente me superar com os recursos tecnológicos. (Professor C)

Logo, essa riqueza de tecnologias deve ser levada para a sala de aula para que os alunos possam atribuir significados às informações, ensinando-os, inclusive, a fazer análises críticas, abrindo novas oportunidades de aprendizagem de forma inovadora e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula do curso de Direito está eivada de deficiências e vícios. As consequências desse tipo de ensino, conforme explica Libâneo (2011b, p. 1-2) comprometem a formação profissional, pois essa aprendizagem mecânica só acaba sendo útil para responder questões de uma prova, já que não colabora para que o aluno desenvolva uma autonomia intelectual. Os conceitos são meramente memorizados, não conseguindo os estudantes visualizar sua aplicação na prática. Os próprios professores deste tipo de ensino são meros transmissores de conteúdos, visto que seus alunos não conseguem explicar conceitos ou definições com suas próprias palavras, ou sequer vislumbram novas possibilidades de aplicação do conhecimento em situações novas ou diferentes. Ou seja, nas instituições de ensino superior prevalece o ensino expositivo, empírico, repetitivo, memorístico, não havendo construção efetiva do conhecimento.

Sabendo-se que as leis são mutáveis e diariamente há legislações sofrendo alterações e sendo revogadas, exigir que os alunos do curso de Direito memorizem conteúdos e registrem ditados sem a compreensão da matéria, é condená-los a serem incapazes de construir (e reconstruir) o conhecimento. Aulas com abordagens inteligentes e estimulantes servem de norte e motivação para aprofundamento teórico, já que é impossível que os professores esgotem o conteúdo em sala.

De acordo com o exposto, é urgente que o professor de Direito repense seu papel e reconstrua (ou, até mesmo, construa) a sua identidade, sem recusar as inovações e tecnologias

que o avanço do mundo coloca a seu dispor. A sala de aula dos cursos da área jurídica deveria ser espaço de formação de mentes pensantes, participativas, engajadas em movimentar transformações sociais. Todavia, vislumbramos, conforme constatado nos resultados de nossa pesquisa, um aprendizado de “faz de conta”, coberto por um véu de um tradicionalismo que o mascara.

Não questionamos o conhecimento técnico-científico dos docentes da área. Todavia, pecam pelo desconhecimento e/ou negação de estratégias didáticas inovadoras, não avaliam suas posturas, não conduzem os alunos à autonomia e crescimento intelectual. Ao contrário: as salas de aula de Direito estão repletas de alunos dependentes, aguardando instruções, o que é extremamente preocupante. O resultado de toda essa deficiência no ensino está visível em nossa sociedade: bacharéis que não são aprovados no exame da OAB, advogados que se aventuram em chicanas jurídicas, juristas que cometem erros grotescos ao redigir uma peça. Esses absurdos compatíveis com o despreparo dos profissionais afeta diretamente a população que deles necessitam, tendo consequências sociais desastrosas.

Mudar esse quadro não é tarefa fácil e envolve grandes esforços do professor, mas também e sobretudo, das instituições de ensino superior. Enquanto os espaços formadores de profissionais não contarem com uma sólida proposta político-pedagógica, desenvolvendo ações referentes à sua execução no que diz respeito ao tipo de profissional que desejam formar para a sociedade deste tempo e, investindo na formação do professor que atenda esses critérios, continuaremos assim como sempre fizemos, fazendo de conta que ensinamos, que formamos, que aprendemos!

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 115-136.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito**. Brasília/DF: MEC/SES, 2004.

CARLINI, Angélica Lucia. O professor de Direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (org). **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito**: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008, p. 203-229.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 63-73.

_____. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papirus, 2001, p. 153-163.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13^a ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011a.

_____. **Didática e trabalho docente**: a mediação didática do professor nas aulas. PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia/GO, 2011b. 11 p. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DID%C3%81TICA%20E%20TRABALHO%20DOCENTE%202011.doc>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

OAB. Conselho Federal. **Reprovação em massa**. Brasília/DF, 27 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/25361/editorial-reprovacao-em-massa?argumentoPesquisa=%22%22>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo/SP: Ática, 2001.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A INOVAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE RIZOMA

Fernanda Pátaro Marsola Razera - USP

Ana Paula Ribeiro Razera - USP

1. INTRODUÇÃO

A estrutura curricular atual está organizada de tal maneira que as disciplinas sofreram uma compartimentalização na qual uma não faz interconexão com as outras, dificultando de sobremaneira a assimilação e compreensão do conhecimento por parte do alunado. Para a solução desse entrave tentou-se implementar, no ensino de um modo geral, a interdisciplinaridade de modo a integrar as disciplinas. Essa proposta, entretanto, vem esbarrando em problemas básicos, como por exemplo, a necessidade dos educadores em conhecer a relação de sua especialidade com as demais áreas do conhecimento.

Deleuze e Guattari (*apud* Gallo 2008), no final da década de 70, propuseram o conceito de rizoma cujo significado representa um sistema aberto, múltiplo, cujas pequenas raízes emaranhadas se entrelaçam formando um conjunto complexo cujos elementos remetem-se uns aos outros, sem apresentar hierarquização estrutural, tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação. Ao romper com essa hierarquização, o fluxo de saber ocorre numa perspectiva transversal apontando na direção da globalização, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber. Ao adentrar-se no conceito de rizoma, faz-se necessário, primeiramente, compreender o conceito tradicional no qual o conhecimento se sustenta. Para a visão tradicionalista, o conhecimento detém uma estrutura arbórea, ou seja, o tronco representa a totalidade do conhecimento e os galhos as especializações que o ser humano adquire pela curiosidade e busca do saber. Embora mantenham estreita ligação, os galhos apontam ramos para várias direções sem manter ligação com tronco, que não seja a ligação histórica. Esse paradigma implica na hierarquização do saber.

Este trabalho versou sobre como as tecnologias digitais podem auxiliar na inovação do currículo escolar, a partir do conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari. Na realidade atual, faz-se necessário pensar em novas concepções e novos paradigmas educacionais justificado pela necessidade de se oferecer uma educação voltada para atender os anseios da sociedade e a para a formação de profissionais preparados para trabalhar de forma coletiva,

interativa, dinâmica e colaborativa com habilidades para lidar com as tecnologias digitais e flexibilidade para adaptar-se frente às demandas sociais e de trabalho. Além disso, faz-se importante conhecer a maneira pela qual, segundo Deleuze e Guattari, o homem constitui seu acervo pessoal de saberes e como ofertar um ensino pautado na multiplicidade e fluxo transversal de informações para melhor assimilação do conhecimento, para assim, propor inovações curriculares que realmente transformem a forma de aprender dos alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta rizomática para a educação do século XXI

Deleuze (*apud* GALLO, 2008), embora não tenha sido um filósofo da educação, de alguma maneira mantinha o problema educacional em seu horizonte. Sendo assim como relacionar o pensamento de Deleuze com a educação?

Para Deleuze, o verdadeiro método filosófico não deve permitir absolutamente nenhuma divisão do sentido do Ser por distribuições categoriais, nenhuma aproximação do seu movimento por recortes formais preliminares, por mais refinados que sejam. É preciso pensar “juntas” a univocidade do Ser e a equivocidade dos entes (a segunda sendo apenas a produção imanente da primeira), sem a mediação dos gêneros e das espécies, dos tipos ou dos emblemas, em suma: sem categorias, sem generalidades (GALLO, 2008, p.25).

O método de Deleuze é, pois, um método que rejeita o recurso às mediações, portanto, é essencialmente anti-dialético. A mediação é exemplarmente uma categoria, pois pretende fazer passar de um ente para outro “sob” uma relação interna com pelo menos um deles. Assim, embora não tenha pensado a educação enquanto campo de produção dos saberes, seu pensamento é extremamente fecundo para trazer questionamentos sobre a educação e repensá-la à luz de um conjunto de acontecimentos.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma, ou seja, viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas.” (GALLO, 2008, p.60)

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem *devires* que implicam *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (GALLO, 2008).

Em face ao descrito acima, percebe-se que ocorrem três características deslocadas para uma educação menor rizomática, que são: desterritorialização, ramificação política e valor Coletivo.

Gallo (2008), afirma que o conceito de rizoma traria implicações profundas para a educação, substituindo o acesso arbóreo ao conhecimento pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar, significando o fim da compartimentalização do saber. A partir de Deleuze e Guattari, Gallo ressalta que conceito de Rizoma é regido por seis princípios básicos:

- a) **Princípio da conexão:** no qual qualquer ponto do rizoma pode conectar-se a qualquer outro ponto;
- b) **Princípio da heterogeneidade:** qualquer conexão é possível;
- c) **Princípio da multiplicidade:** não pode ser reduzido à unidade e não é sujeito nem objeto, mas múltiplos;
- d) **Princípio da ruptura assignificante:** embora seja estratificado por linhas, sendo assim organizado, está sempre sujeito a linhas que apontam novas direções;
- e) **Princípio da cartografia:** ao ser mapeado mostra entradas múltiplas que permitem acessá-lo de infinitos pontos e daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território;
- f) **Princípio da decalcomania:** os mapas podem ser reproduzidos, mas nem sempre garantem uma sobreposição perfeita com o mapa, pois o rizoma prolifera.

Ainda, para o autor, existem três importantes pontos a serem vencidos na implementação de um currículo transversal e rizomático: superar a pretensão científica da pedagogia para atingir uma produção singular a partir de múltiplos referenciais; superar a pretensão massificante da pedagogia para atingir a formação de uma subjetividade autônoma; abandonar a pretensão ao uno para abrir-se para uma multiplicidade, com campos de saberes completamente abertos permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados.

O pensamento de Deleuze e Guattari pode trazer, para o campo das inovações curriculares, reflexões importantes para a criação de um currículo inovador que promova o desenvolvimento integral do ser humano, de maneira a atender às suas necessidades de

aprendizagem, Assim, na concepção rizomática ocorre não só a interdisciplinaridade, mas essencialmente a transversalidade entre as disciplinas de um contexto escolar.

A inovação curricular na educação do século XXI

A visão pedagógica da escola como instituição está, ainda nos dias de hoje, intimamente associada à transmissão do conhecimento. A palavra currículo tem raiz etimológica no termo latino *Currere*, que assume tanto a função de verbo como de substantivo com as respectivas traduções de “correr” e de “pista” (GASPAR E ROLDÃO, 2007). Para Moore e Young (2001), a “visão do currículo com um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga como a própria instituição e pode ser definido como uma construção social que assume dois pontos de vista: teórico (formal) e prático (conhecimento produzido pelos que atuam em conjunto)”.

Existem muitas definições na literatura para o conceito de currículo, porém, a maioria situa o currículo a partir do conflito entre o modo de pensar e de organizar a escola. Assim, concordando com Moore e Young (2001), para Pacheco (2009), o currículo, na concepção da teoria da instrução, é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também está ligado às políticas nacionais de educação. Essa concepção estruturou-se como pilar da educação na era industrial do século XIX e como chave da guerra econômica mundial no século XX, que instituiu a escolarização como pública, gratuita, laica e obrigatória. Na teoria da instrução, seus processos e práticas curriculares visam a transmissão de um conhecimento que impõe a homogeneidade das aprendizagens.

Para Gaspar e Roldão (2007), o conceito de currículo terá de estar subjacente a qualquer sistema educativo que pretenda promover ou resultar em aprendizagem. Assim, as autoras assumem que currículo é um plano completado e ou reorientado por projetos, com um modo explicativo sobre o que deve ser ensinado e aprendido: **o que, a quem, porquê e quando será oferecido, como e com o que é oferecido**. De maneira semelhante, Doll, (1993 *apud* GASPAR e ROLDÃO, 2007) define critérios determinantes de um currículo: riqueza, recursão, relações e rigor. Ainda, menciona que as problemáticas, as perturbações e as possibilidades inerentes a um currículo são o que lhe dá riqueza. Para o autor, um currículo não deve ter início nem final fixos uma vez que suas partes devem ser vistas como oportunidades para interconexões e reflexões.

Gross (2000, página) observa que a integração curricular das tecnologias refere-se a "utilizar rotineiramente as TICs nas salas de aula para várias tarefas, tais como escrever, obter informações, experimentar, simular, comunicar-se, aprender um idioma, etc. A integração das

TICs vai além do mero uso instrumental da ferramenta e deve ser colocado no nível adequado de inovação do sistema educacional".

Ilabaca (2003) aponta características pertinentes sobre o que é uma integração curricular das tecnologias da informação e comunicação: uso transparente das tecnologias, uso das TICs para planificar estratégias que facilitem a construção do conhecimento, uso das tecnologias em aula e como parte do currículo, uso das TICs para aprender o conteúdo de uma disciplina e uso de softwares educativos em aula.

Ainda, para o autor, a integração curricular das TIC envolve um processo de apropriação por parte da escola, como uma filosofia subjacente. Assim, um projeto de integração curricular das TICs deve ser o ponto central dentro do projeto global da escola, pois envolve um processo de mudança e inovação educacional, a produção de conteúdo específico, uma variedade de modelos de aprendizagem e, acima de tudo, uma tecnologia de invisibilidade para dar visibilidade ao ato de aprender. Compreende-se, portanto, que a integração curricular requer mudanças mais profundas nas práticas de ensino e aprendizagem, com um papel mais ativo e construtivo do aluno, um professor atuando como facilitador na construção de aprendizagem e um currículo flexível em termos de tipo, quantidade, integração, aprofundamento de conteúdo, entre outros.

Mayer (2005), baseado em sua teoria cognitiva da aprendizagem, afirma que a aprendizagem ocorre quando os alunos constroem representações mentais de palavras e imagens que lhes são apresentadas. Essa teoria está baseada em processos cognitivos que devem ser considerados na formulação de uma mensagem multimídia: escolha de palavras relevantes no texto; escolha das imagens relevantes; integração das representações visuais e verbais com o conhecimento anterior e organização das imagens selecionadas numa representação visual coerente. Para Mayer, os seres humanos recebem a informação transmitida por meio de dois canais sensoriais que são: visual e auditivo, sendo importante que a mensagem transmitida estimule este canal duplo de recepção da informação. Porém, o autor menciona a capacidade limitada de processamento da informação que cada canal possui, sendo necessário um estímulo adequado para a formação de esquemas na memória de longo prazo para que a aprendizagem significativa possa acontecer. Para que estes esquemas possam ser formados é necessário que haja uma aprendizagem ativa a partir da execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos. Assim, desenvolver mensagens educacionais sequenciadas, que possam ser estruturadas em um currículo inovador, com base no modo como a mente humana funciona pode ter maior impacto no desenvolvimento de aprendizagens significativas do que as que não o são.

Os desafios que se colocam no futuro em termos educacionais exigem um novo paradigma. Segundo Correia e Dias (1998), caminha-se para a definição de uma abordagem holística do processo educacional que envolve a integração da tecnologia no currículo, com vistas a uma expansão do mesmo e a uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Essa abordagem curricular pressupõe um conjunto de condições:

- i. Promoção do autoconhecimento dos alunos;
- ii. Aumento da qualidade e da quantidade do feedback;
- iii. Desenvolvimento de materiais didáticos de qualidade que permitam uma integração eficaz nos currículos;
- iv. Estimular nos alunos habilidades de autogestão e resolução de problemas aliados a capacidade de pensar criticamente;
- v. Adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos;
- vi. Aperfeiçoamento dos processos de avaliação.

Assim, para os autores, essa visão caracteriza-se como um processo de múltiplas interações resultantes de um desenvolvimento da relação professor/aluno e aluno/aluno em torno de uma base tecnológica, na qual a experiência e o conhecimento não são propriedade exclusiva do professor podendo possuir um suporte corporizado pelas bases de dados e sistemas periciais que combinam a flexibilidade do hipertexto e o imediatismo da realidade virtual, com vistas a criação de ambientes de aprendizagem adequados ao novo paradigma educacional. O foco desse paradigma está centrado no aluno que busca tornar-se capaz de adaptar as suas atividades aos novos desafios que são impostos a cada novo dia.

Estes novos cenários exigem uma abordagem holística ao processo educacional que passa pela integração da tecnologia no currículo com vista a uma expansão do mesmo e a uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Para Pacheco (2001) somente a emancipação do currículo como um hipertexto, organizado em redes de interface que são a base da construção do conhecimento, possibilitará que o currículo adquira um carácter interdisciplinar conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares (*cross-curricular connections*) tomando corpo na realização de projetos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos.

Compreender a construção do currículo sob uma lógica hipertextual abre inúmeras possibilidades para a troca de ideias, de informações e de saberes múltiplos, diferentes, permitindo perspectivar o projeto curricular como “um espaço multi-referencial de aprendizagem, onde a multiplicidade sobre os objetos do conhecimento é o ponto de partida para o processo de

aprendizagem e o fortalecimento da construção coletiva do conhecimento” (MARTINS, 2001, p.175).

3. MÉTODO

Assim, foi realizado um levantamento nas bases de dados Scielo, ABED, Senac, Teses e Monografias utilizando como descritores: **Educação, Inovação Tecnológica, Currículo, Rizoma**. Também foram utilizados livros e produções técnicas.

Nesse trabalho, foi utilizada a metodologia de revisão da literatura, por meio do levantamento bibliográfico de assuntos pertinentes ao tema, de modo a situar o leitor no contexto da pesquisa. Para o embasamento teórico desta revisão bibliográfica, foi priorizada a busca de bases de dados recentes, oriundas de revistas científicas, redes eletrônicas, dissertações e teses.

Para a revisão da literatura realizada foram adotados os critérios: 1) o assunto descrito pertinente com este estudo; 2) objetivo claro e ser fiel ao estudo realizado; 3) ser baseado na literatura anterior; 4) conclusão de acordo com o encontrado.

Os artigos utilizados foram aqueles escritos na língua portuguesa, espanhola ou inglesa, sem restrição para data de publicação.

Os trabalhos foram selecionados de acordo com sua credibilidade no que se refere à estrutura e à metodologia.

4. DISCUSSÃO

Antes de iniciar as reflexões acerca da inovação curricular e de sua integração com as tecnologias da informação e comunicação, é necessário compreender o conceito de currículo e tecnologia que norteará o desenrolar dessa discussão.

Define-se, portanto, currículo como um conjunto de aprendizagens e competências, que integra os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo de um determinado percurso da sua escolaridade, de acordo com os objetivos consagrados na respetiva lei de bases do sistema educativo. O termo tecnologia refere-se a multiplicidade de ferramentas digitais que permitem que professores e alunos possam facilmente acessar a informação, produzir recursos/materiais e compartilhar os produtos e os processos, podendo ser utilizadas com diferentes propósitos educativos. Assim, promover a integração curricular das tecnologias implica em usá-las para aprender e desenvolver saberes e

competências específica pois não há como pensar em currículos inovadores sem pensar nas novas TICs.

O campo de estudos do currículo pode ser dividido em áreas especializadas tais como história do currículo, investigação curricular, desenvolvimento curricular, desenho curricular e inovação curricular. Esta última é o centro desse estudo e objeto determinante de toda a análise que segue.

A sociedade da informação tem como bem de maior valor a educação. Nesse contexto, um elemento fundamental para o desenvolvimento de inovações curriculares, para a reorganização dos processos de aprendizagem e para a modificação global dos modelos de ensino, é a capacitação para utilização das novas tecnologias em contextos educativos. Na era da globalização, é inquestionável o poder educativo por traz das tecnologias digitais, porém esse potencial depende do modo como estão inseridas nas estruturas curriculares e pedagógicas, pois só fazem sentido se corretamente integradas ao projeto curricular. No uso das tecnologias em contextos educativos, o mais importante que a escola pode fazer não é aumentar o seu uso, mas sim usá-las de forma mais eficiente.

O ensino contemporâneo está organizado de tal maneira que ainda privilegia a compartimentalização do saber para a organização curricular e pedagógica das disciplinas, normalmente sem interconexão alguma entre as partes. Essa estrutura, que data da época da industrialização, tem se mostrado ineficiente para atender a demanda da sociedade da informação uma vez que dificulta a compreensão do conhecimento como um todo, integrado e abrangente. Modelos tradicionais de desenvolvimento curricular focalizam-se exclusivamente no incremento de guias, laboratórios de tecnologia, revisão de manuais e aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação, ignorando as crises éticas, ecológicas, sociais e econômicas que afetam a sociedade atual. Nesse sentido, o desenvolvimento curricular deve assumir uma postura eclética na qual se destaca a hermenêutica, o gênero e a etnicidade multicultural, a compreensão reflexiva, a visão holística do currículo, a interdependência e a sustentabilidade ecológica.

Uma das propostas para superar esse déficit na educação contemporânea, tem sido repensar a estrutura curricular a partir do pensamento filosófico de Deleuze, o qual, juntamente com Guattari, trouxe o conceito de Rizoma, no final dos anos 70.

Para compreender melhor como o conceito de rizoma interconecta-se com as tecnologias para promover inovações curriculares, faz necessário entender a finalidade pela qual o homem produz tecnologia de conhecimento. Esta funciona como um mecanismo que lhe permite conhecer a realidade como um objeto de estudo e são produzidas de acordo com as possibilidades e

necessidades de cada momento histórico. Se por um lado a presença destas permite ao homem compreender o mundo, por outro exerce influência sobre o conhecimento que se produz uma vez que possibilita a geração de um saber operacional, baseado na simulação de modelos e previsões.

O saber que o homem vem construindo, cresceu a ponto de ramificar-se em áreas especializadas do conhecimento por meio de uma disciplinarização na forma de abordar determinados aspectos da realidade. Assim, o ensino tradicional está estruturado numa concepção arbórea (mecânica) do conhecimento, representado como uma grande árvore cujo tronco simboliza a filosofia que originalmente era detentora de todo o conhecimento.

Esse paradigma arborescente denota uma hierarquização do conhecimento de modo a regular o fluxo da informação pelos caminhos internos da estrutura arbórea, sendo que os elementos não recebem informações senão de uma unidade superior (tronco), ao passo que suas raízes, firmemente inseridas no solo representariam as premissas verdadeiras desse modelo organizacional.

Embora esse modelo, em sua gênese, busque essencialmente a classificação do saber de forma a facilitar seu acesso e domínio, o pensamento humano não segue a mesma estrutura arborescente proposta.

As tecnologias da informação e comunicação apresentam novas perspectivas para a possibilidade desse modelo hierarquizado dar lugar a uma nova estrutura curricular marcada pela transversalidade e interconexão entre as diversas áreas do saber, embora essa imagem rizomática não deva ser tomada como um paradigma uma vez que não há um rizoma, mas vários rizomas que representam um sistema aberto propício à proliferação de pensamentos.

A noção de rizoma foi trazida por Deleuze e Guattari, pela primeira vez em sua obra "*Capitalisme e Schizophrénie: mille plateau*", remetendo a ideia de multiplicidade com que o emaranhado de raízes apresenta e apontando para a relação intrínseca entre as várias áreas do conhecimento. Esse emaranhado de raízes entrelaçam-se formando um conjunto maior e mais complexo no qual todos os elementos remetem as informações uns para os outros e inclusive para fora do próprio conjunto.

No rizoma, as linhas de fuga são múltiplas permitindo inúmeras possibilidades de conexões, cortes, aproximações, etc. rompendo com a hierarquização da circulação ao criar um fluxo transversal que se opõe a verticalidade ou a horizontalidade as quais impossibilitam a visualização do todo. As propostas de interdisciplinaridade apontam para integrar os fluxos verticais e horizontais das várias áreas do saber, numa tentativa de globalização, já a

transversalidade reconhece a multiplicidade dos possíveis trânsitos dos saberes, integrando-as de uma forma mais abrangente.

Para a escola, a aplicação do conceito de rizoma a organização curricular significa romper, de fato, com a compartimentalização para um fluxo transversal com infinitas possibilidades entre as áreas do saber. Para Gallo(2008) “O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.”

Um currículo rizomático e transversal implica em:

- 1) Reconhecer o processo educativo como heterogêneo, com uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, abandonado assim, a pretensão científica da pedagogia;
- 2) O processo educativo deve voltar-se para a formação de uma subjetividade autônoma e necessariamente singular, abandonando qualquer pretensão massificante resultante das diferentes pedagogias em exercício;
- 3) Compreender a multiplicidade que a educação rizomática propõe, abandonando a pretensão ao uno, uma vez que os campos de saber são abertos, sem fronteiras com trânsitos jamais imaginados.

A proposta rizomática encoraja os professores a aceitarem uma nova filosofia de ensino que considera todas as pessoas capazes de aprender e compreender, atendendo às diferenças individuais. Tal filosofia cria uma atmosfera mais colaborativa de trabalho, pois problemas e questões comuns são examinados em contextos reais num ambiente de aprendizagem harmonioso. Neste cenário, o *currículum* adquire um carácter transdisciplinar, conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através do estabelecimento de conexões curriculares e toma corpo na realização de projetos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos. Esta abordagem holística do *currículum* em que as várias disciplinas se combinam em projetos temáticos transforma-se numa poderosa estratégia de aprendizagem. Deste modo, as diferenças individuais e a diversidade cultural podem ser usadas para enriquecer e reforçar o ambiente de aprendizagem no sentido do desenvolvimento da tolerância e da aceitação da diferença.

Para que um currículo se adeque a sociedade atual, além de operar mudanças nos papéis de alunos e professores, necessita contemplar características tais como: saber selecionar a informação de qualidade, aprender a criar alternativas para solução de problemas, promover colaboração entre pais, professores e alunos, ensinar os alunos a aprender a partir das tecnologias existentes, transpor os muros da escola através da ligação com o mundo exterior.

Para tanto é necessário a criação de ambientes de aprendizagem interativos capazes de estimular no aluno a capacidade de aprender a aprender e principalmente o interesse pela partilha de informações e experiências, típicas de um cenário onde se aprende de forma colaborativa. Por esta razão, a escola deve alterar a sua concepção tradicional de único transmissor de conhecimento e começar por estabelecer pontes com outros universos de informação ao se abrir para novas situações de aprendizagem.

Nesse contexto, as potencialidades educativas dos sistemas rizomáticos, veem na tecnologia uma forma de oferecer inovações curriculares mais condizentes com as necessidades de formação dos cidadãos. Tais potencialidades operacionalizam-se na criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem individuais ao conceber o processo educativo como um campo aberto no qual o conhecimento será o novo poder. Cabe, portanto, à escola, combater a exclusão tecnológica, para a construção de uma autêntica sociedade do conhecimento.

Assim, a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa. Por isso, o currículo é um projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e a seus modos de conversação.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões acima pode-se concluir que, em termos de inovações e integrações curriculares das TICs:

1. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação, quando integradas aos currículos inovadores, contribuem para desenvolver habilidades importantes para o século XXI, tais como criatividade, trabalho em equipe, pensamento crítico, e para implementar mudanças nos contextos globais que favoreçam a transformação social.

2. Para uma real adequação da escola às demandas do século XXI, as TICs e o Currículo terão de se integrar, criando um espaço epistemológico tal que, ao unir as vantagens de ambos, poderão responder aos desafios e responsabilidades que lhes são colocados.

3. O modelo curricular da era digital deve embasar na concepção de currículo como hipertexto, semelhante a um rizoma aberto, transversal e flexível, no qual tudo está interconectado por meio de múltiplas conexões interativas, que emergem de contextos específicos, coletivos,

sem compartimentalizações, voltados para desenvolvimento da tolerância de aceitação das diferenças.

4. Há a necessidade imediata de investir na formação e capacitação de professores, em relação aos aspectos técnicos e pedagógicos das TICs, para que se possa idealizar um contexto pedagógico no qual haja a integração, a utilização e a contextualização dos currículos com as TICs.

5. Além da capacitação de professores, a escola deve passar por um processo de readequação de sua infraestrutura e de sua organização para criar condições ideais ao uso dos meios tecnológicos em sala de aula.

6. Somente por meio da alfabetização informacional, ou letramento digital, ao criar condições de igualdade no acesso a informação é que a escola do século XXI assumirá a verdadeira função social que lhe é solicitada.

REFERÊNCIAS

CORREIA, A. P. S. e DIAS, P. **A evolução dos paradigmas educacionais à luz das Teorias curriculares**. Revista portuguesa de educação, 11 (1), 113-122, 1998.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2008. 104p.

GASPAR, M. I e ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GROSS, B. **El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza**. Editorial Gedisa: Barcelona, 2000.

ILABACA, J. S. Integración curricular de TICs: concepto y modelos. **Revista Enfoques Educativos**. v. 5, n.1. p. 01 - 15, 2003.

MARTINS, J. B. A questão curricular e o papel do professor no contexto das tecnologias educacionais. In A. Estrela & J. Ferreira (org.) **Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações**. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE. p. 173-178, 2001

MAYER, R. E. **Cognitive Theory Of Multimedia Learning**. In: The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, 2005.

MOORE, R.; YOUNG, M. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p.195-22.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009

_____. Currículo e Tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem. In A. Estrela & J. Ferreira (org.) **Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações**. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIIE. p. 66-76, 2001.

O TRABALHO EXPERIMENTAL DE LAVOISIER PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (2012-2014)

Letícia do Prado –UNESP– leticiadpd@gmail.com
Marcelo Carbone Carneiro – UNESP – carbone@faac.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa na qual se originou este trabalho fez um estudo inicial sobre a experimentação na química como ciência particular, usando como personagem histórico Lavoisier.

Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794) teve sua formação científica relativamente tardia, visto que era formado em direito e desenvolvia alguns trabalhos em laboratório por conta própria, seu primeiro trabalho apresentado à Academia data de 1767.

Na primeira fase dos trabalhos de Lavoisier há a preocupação em realizar estudos para resolver alguns problemas pontuais como a questão da iluminação noturna e a obtenção de pólvora e salitre mais eficientes (FILGUEIRAS, 2007).

Em uma segunda fase da experimentação de Lavoisier observa-se o afunilamento das investigações. A partir de 1774, os experimentos feitos por Lavoisier voltavam-se para as reações de combustão/calцинаção dos metais. Estes experimentos eram influenciados pelos flogistas e outros cientistas dos quais Lavoisier manteve contato por meio de cartas.

Por não se convencer com as explicações dos flogistas, principalmente com as convicções de Priestley, Lavoisier assume o comando de suas próprias investigações, procurando responder algumas questões sobre os processos químicos de desprendimento e fixação dos ares, das reações de redução da cal e seus fenômenos de efervescência, sobre a questão do aumento do peso dos metais durante a calcinação e também buscava por um desdobrar de uma teoria sobre o calor que permitisse explicar a natureza dos fluidos elásticos (CASTILLO, 2010).

Enquanto se ocupava com essas investigações, Lavoisier afirmou que a combustão e a calcinação eram fenômenos similares e que ambas implicavam na fixação do ar. O experimento mais famoso realizado por Lavoisier, Priestley e Scheele, a calcinação de mercúrio, é descrito

mais tarde no *Tratado Elementar* de maneira minuciosamente detalhada, de forma que não haviam dúvidas sobre a precisão e veracidade de seu trabalho.

Um dos grandes diferenciais da química lavoisieriana, e talvez o fator primordial para a credibilidade em seus experimentos se deu pelo uso de instrumentos finamente calibrados e balanças confeccionadas pelos melhores mestres da França, estes instrumentos eram comprados pelo próprio Lavoisier, pois além de cientista respeitado destacava-se na função de cobrador de impostos em seu país (FILGUEIRAS, 2007).

Além do estudo historiográfico, fizemos um panorama sobre o uso da experimentação no ensino de química a partir da 1990, usando como referência artigos científicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999) e a Lei de Diretrizes de Bases (LDB 9394/96), partindo deste levantamento pudemos traçar as principais ideias sobre a experimentação neste ensino.

Desta forma a experimentação a partir de 1990 é caracterizada no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 - A experimentação no Ensino de Química.

<p>A partir de 1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia para a construção de ideias; • Fonte de motivação • Estratégia que favorece o aprendizado; • Forma de desenvolver o lado cognitivo dos alunos; • Engajamento em outras atividades; • Forma de estabelecer conexões entre atividade e conceito; • Reflexão e desafio cognitivo; • Forma de confrontar conhecimentos científicos e cotidianos; • Forma de desenvolver a argumentação; • Ponto de partida para as aulas; • Forma de habilitar o trabalho com ferramentas simbólicas (medir, analisar, construir gráficos); • Dimensões: conceitual, epistemológica e metodológica; • Trabalho: prático, laboratorial, experimental e como experimento didático científico; • Demonstração de fenômenos; • Verificação de hipóteses;
-------------------------	--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Investigação acerca de um problema;• Atividade complementar;• Forma de intervir em situações reais (formular, diagnosticar e estabelecer relações) |
|--|

Fonte: Extrato de Prado (2015, p. 138)

Diante destas duas vertentes de estudo (historiográfica e contemporânea sobre a experimentação) voltamos nosso foco para os livros didáticos do triênio 2012 – 2014, do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), buscando identificar e caracterizar *quantos*, *quais* e *como* é trazida a experimentação nestes livros quando tratam do desenvolvimento da química lavoisieriana.

2. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa escolhida para nortear a leitura e análise dos textos históricos de Lavoisier foi a análise internalista de texto e para a busca por experimentos e trechos dos livros didáticos que abordavam o trabalho de Lavoisier usamos como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo.

A análise internalista de texto trata-se de um método eminentemente filosófico, que aborda uma doutrina conforme a intenção de seu autor e, até o fim, conserva, no primeiro plano, o problema da verdade. Este método, usado para examinar um texto filosófico ou historiográfico sobre sua verdade, subtrai-o ao tempo (cronológico), bem como as particularidades da época em que foi escrito, de forma que as contradições que é levado a constatar no interior de um sistema ou na anarquia dos sistemas sucessivos, permitem que todas as teses de uma doutrina passem a ser verdadeiras “ao mesmo tempo” (GOLDSCHMIDT, 1970).

Já na análise de conteúdo usada para buscar por experimentos e trechos dos livros didáticos que abordavam o trabalho de Lavoisier, em linhas gerais, apoia-se em procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo de mensagens, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de recepção e produção destas mensagens. A escolha do material é a primeira das três fases de uma análise, a chamada “Pré – análise”. Nela espera-se que o pesquisador faça primeiramente uma “leitura flutuante” para se familiarizar com o

documento e o caracterize segundo algumas regras como a da homogeneidade, da pertinência e da exaustividade (BARDIN, 2006).

Desta forma voltamos nosso foco para um tema em particular, as reações de combustão e a constituição do ar atmosférico segundo Lavoisier, para buscar os contornos da experimentação e sua possível relação com o episódio histórico estudado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), teve sua origem com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, no qual instituiu-se que: os professores deveriam fazer a indicação do livro didático a ser utilizado nos próximos anos letivos. Devido a limitações orçamentárias a distribuição dos livros foi se dando de forma gradativa por todo ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Somente em 2008 houve a universalização do livro para o ensino médio e a criação do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), no qual são adquiridos livros de História, Química, Física e Geografia, com sua primeira distribuição e complementação das demais áreas em 2009 (BRASIL, 2012).

A reposição dos livros vem sendo feita a cada ciclo de três anos. Desta forma os livros avaliados em 2008 adentraram as escolas em 2009 e permaneceram até 2011, ano em que foi feita a avaliação das novas coleções de livros de Química para o período de 2012 a 2014, portanto, os livros aos quais fazemos referência neste trabalho fazem parte da segunda geração de livros de Química implementados no Brasil.

No ano da avaliação dos livros que seriam inseridos nas escolas em 2012, foram avaliadas 19 coleções de Química e somente 5 atenderam os requisitos técnicos de qualidade (formato, matéria- prima, acabamento) exigidos pelo MEC (BRASIL, 2011).

Dos nove critérios pedagógicos relacionados ao contexto condizente com as questões contemporâneas do ensino e da educação, dois fazem menção ao uso de experimentos e da experimentação no Ensino de Química. Espera-se que os livros didáticos para serem aprovados pelo PNLEM 2012, atendam a este critério na medida que,

(8) Propõe experimentos adequados à realidade escolar, previamente testados e com periculosidade controlada ressaltando a necessidade de alerta acerca dos cuidados específicos para cada procedimento. (9) Traz uma visão de experimentação que se afine com uma perspectiva investigativa, que leve os jovens a pensar a ciência como campo de construção de conhecimento

permeando por teoria e observação, pensamento e linguagem (BRASIL, 2011, p. 10)

Além destes dois pontos a serem avaliados nos livros didáticos, espera-se que o material que norteia o uso dos livros didáticos, ou seja, o manual do professor, atenda alguns pré-requisitos, como por exemplo alertas de segurança e adaptações para os experimentos.

Observada a preocupação com a experimentação nos livros didáticos selecionados, no quadro 1, a seguir, apresentamos a referência completa dos livros de Química aprovados pelo PNLEM 2012.

QUADRO 2 - Títulos da coleções de Química do PNLEM 2012.

FONSECA, Martha R. M. Coleção Química Meio Ambiente Cidadania e Tecnologia – 1ª edição – São Paulo: FTD, 2010. (Volume 1)
FONSECA, Martha R.M. Coleção Química Meio ambiente Cidadania e Tecnologia. - 1ª edição – São Paulo: FTD, 2010. (Volume 2).
FONSECA, Martha R.M. Coleção Química Meio ambiente Cidadania e Tecnologia. - 1ª edição – São Paulo: FTD, 2010. (Volume 3)
LISBOA, J. C. F. Química, 1º ano: ensino médio/ org. Júlio Cezar Foschini Lisboa – 1. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2010 (Coleção Ser Protagonista)
LISBOA, J. C. F. Química, 2º ano: ensino médio/ organizador Júlio Cezar Foschini Lisboa – 1. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2010 (Coleção Ser Protagonista)
LISBOA, J. C. F. Química, 3º ano: ensino médio/ organizador Júlio Cezar Foschini Lisboa – 1. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2010 (Coleção Ser Protagonista)
MORTIMER, Eduardo F. Química 1: ensino médio/ Eduardo Fleury Mortimer, Andréa Horta Machado. – São Paulo: Scipione, 2010.
MORTIMER, Eduardo. F. Química, 2: ensino médio/ Eduardo Fleury Mortimer, Andréa Horta Machado. – São Paulo: Scipione, 2010. 296p.
MORTIMER, Eduardo. Química, 3: ensino médio/ Eduardo Fleury Mortimer, Andréa Horta Machado. – São Paulo: Scipione, 2010.296p.
PEQUIS. Química cidadã: materiais, substâncias, constituintes, Química ambiental e suas implicações sociais, volume 1: ensino médio/ Wildson Luiz Pereira dos Santos, Gerson de Souza Mól, (coord.) – 1ed. – São Paulo: Editora AJS, 2012 – (Coleção Química para a nova geração).
PEQUIS. Química cidadã: materiais, substâncias, constituintes, Química ambiental e suas implicações sociais, volume 2: ensino médio/ Wildson Luiz Pereira dos Santos, Gerson de Souza Mól, (coord.) – 1ed. – São Paulo: Editora AJS, 2012 – (Coleção Química para a nova geração).
PEQUIS. Química cidadã: materiais, substâncias, constituintes, Química ambiental e suas implicações sociais, volume 3: ensino médio/ Wildson Luiz Pereira dos Santos, Gerson de Souza Mól, (coord.) – 1ed. – São Paulo: Editora AJS, 2012 – (Coleção Química para a nova geração).
PERUZZO, Francisco M. Química na abordagem do cotidiano/ Francisco Miragaia Peruzzo, Eduardo Leite do Canto. – 4 ed. – São Paulo: moderna, 2006. V.1 Química geral e inorgânica.
PERUZZO, Francisco M. Química na abordagem do cotidiano/ Francisco Miragaia Peruzzo, Eduardo Leite do Canto. – 4 ed. – São Paulo: moderna, 2006. V.2 Físico Química.
PERUZZO, Francisco M. Química na abordagem do cotidiano/ Francisco Miragaia Peruzzo, Eduardo Leite do Canto. – 4 ed. – São Paulo: moderna, 2006. V.3 Química Orgânica.

Diante destas coleções, buscamos identificar os trechos dos livros didáticos e as propostas experimentais que contivessem os termos *Lavoisier* e suas associações como, por exemplo,

flogisto, ar atmosférico e teoria da combustão. Para nossa surpresa o termo *Lei da conservação das massas* mostrou-se um tema recorrente associado ao nome Lavoisier e por isso foi agregado a nossa busca.

Em momento algum esperávamos comparar um experimento de laboratório do século XVIII a um experimento didático do século XXI, mas queríamos investigar como estava sendo tratado os trabalhos de Lavoisier na atualidade.

Fizemos o recorte de todos os experimentos e trechos que abordavam os temas recorrentes ao trabalho de Lavoisier, foram encontrados: três experimentos do tipo *Queima da palha de aço/Balança de pratos* e duas ilustrações do experimento de *Calcinação do Mercúrio* descritos por Lavoisier no Tratado Elementar de Química 1789. Os experimentos encontrados são listados do quadro 3, a seguir.

QUADRO 3 - Experimentos atribuídos ao trabalho de Lavoisier no PNLEM 2012.

Livro	Título da Proposta Experimental	Características	Trechos que as relacionam com Lavoisier
Química v.1: Ensino Médio (MORTIMER,2010)	A massa é conservada nas reações Químicas (p. 213)	<p>Interesse Metodológico: Verificação Demonstração</p> <p>Apresentação da proposta: Roteiro Fechado</p> <p>Local da proposta no capítulo: Final do cap.</p> <p>Montagem/execução Local: Não indicado</p> <p>Material: Laboratório + Adaptado.</p> <p>Responsável: Professor + Alunos.</p> <p>Solicitado para o aluno: Discutir,</p>	<p>“A conservação da massa é uma forte evidência a favor da ideia de que nas reações Químicas a matéria não é criada nem destruída, mas apenas se transforma por meio do rearranjo dos átomos que a constituem. Lavoisier (1743-1794), ao anunciar esse princípio, teria dito que “na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se</p>

		responder questionário e fazer anotações.	transforma” (MORTIMER, 2010, v. 1, p. 218).
Coleção Ser Protagonista v. 1: (LISBOA, 2010)	Relações de massas nas transformações Químicas (p. 101)	<p>Interesse Metodológico: Verificação</p> <p>Apresentação da proposta: Imagens tipo fotografia</p> <p>Local da proposta no capítulo: Meio do cap.</p> <p>Montagem/execução Local: Não indicado/não reproduzir</p> <p>Material: Laboratório</p> <p>Responsável: Não indicado/não reproduzir.</p> <p>Solicitado para o aluno: Discutir, responder questionário.</p>	“A partir das observações feitas em seus estudos e das conclusões a que chegou, Lavoisier estabeleceu a Lei da Conservação da Massa. Em um sistema fechado, quando duas os mais substâncias reagem entre si, a massa total do produtos é igual à soma das massas das substâncias reagentes” (LISBOA, 2010, p. 91).
Química Meio Ambiente Cidadania e Tecnologia (FONSECA, 2010)	Combustão na balança de pratos (p. 103)	<p>Interesse Metodológico: Verificação Demonstração</p> <p>Apresentação da proposta: Roteiro Fechado</p> <p>Local da proposta no</p>	Para este autor conservação de massa tal qual corriqueiramente anunciada é vista por este autor como uma lei popular, ele prefere a descrever por: “Em

		<p>capítulo: Início do cap.</p> <p>Montagem/execução</p> <p>Local: Não indicado</p> <p>Material: Adaptado.</p> <p>Responsável: Professor</p> <p>Solicitado para o aluno: Discutir, responder questionário.</p>	<p>uma reação Química feita em recipiente fechado, a soma das massas dos reagente é igual à soma das massas dos produtos (FONSECA, 2010, p. 109), mas mesmo assim ele atribui esta lei a Lavoisier.</p>
<p>Química Meio Ambiente Cidadania e Tecnologia (FONSECA, 2010)</p>	<p>Combustão na balança de pratos (p. 103 continuação descrição detalhada sobre Calcinação do Mercúrio)</p>	<p>Interesse</p> <p>Metodológico: Demonstração</p> <p>Apresentação da proposta: Imagens + esquemas</p> <p>Local da proposta no capítulo: Início do cap.</p> <p>Montagem/execução</p> <p>Local: Não indicado/ não reproduzir</p> <p>Material: Laboratório</p> <p>Responsável: Não indicado/ não reproduzir</p> <p>Solicitado para o aluno: Discutir, responder questionário.</p>	<p>Idem anterior</p>

<p>Química para a Nova Geração (Org. SANTOS, 2010)</p>	<p>Lavoisier: O que acontece com a massa durante uma reação Química? (p. 368)</p>	<p>Interesse Metodológico: Verificação + Demonstração Apresentação da proposta: Roteiro Fechado Local da proposta no capítulo: Final do cap. Montagem/execução Local: Não indicado Material: Laboratório+ Adaptado Responsável: Professor + Alunos Solicitado para o aluno: Discutir, responder questionário.</p>	<p>“O químico francês Antoine Lavoisier (1743-1794), com a colaboração da esposa Marie Anne, realizou uma série de experiências que o levaram à seguinte conclusão: a quantidade de massa antes e depois de qualquer reação é sempre a mesma” (SANTOS, 2012, p. 369).</p>
--	---	--	---

Fonte: Adaptado de Prado (2015, p.156).

Em geral os experimentos apresentados pertencem as categorias verificação e /ou demonstração de experimento, com roteiro fechado para a execução da proposta. Nestes experimentos os alunos são convidados a observar a variação da massa de uma palha de aço antes e depois da queima, essa variação pode ser observada por meio da pesagem em balança analítica ou pela diferença de massa entre uma palha de aço queimada e uma palha de aço normal em uma balança feita com dois pratos unidos por um arame.

Por ser uma proposta de fácil execução, não é indicado o uso de materiais de laboratório (exceto os casos que usam a balança). Ao final os alunos são convidados a responder questionários a partir das discussões em sala.

Apesar das propostas serem relativamente simples elas facilmente são fadadas ao fracasso, uma vez que para observação precisa do aumento da massa da palha de aço se deve levar a precisão na construção da balança de pratos e a perda pela combustão em ambiente aberto.

Um dos livros ainda salienta essa limitação do experimento enfatizando que, “a análise superficial dos resultados do experimento anterior pode nos levar a interpretação equivocada sobre a variação de massa nas reações de combustão (SANTOS, 2012, p. 369), mesmo assim não se trata de um experimento descartável ou irreproduzível uma vez que há diferentes métodos de se trabalhar as observações e constatações de propostas experimentais no ensino de química e ciências.

O mais intrigante é que apesar de se propor um experimento limitado os livros didáticos abordam situações extremamente diferentes das reações de combustão e calcinação dos metais descritas por Lavoisier (LAVOISIER, 2007), já que em nosso estudo historiográfico constatamos que Lavoisier não investigou a veracidade da lei da conservação da massa, ele admitia a conservação das massas a priori e por este motivo ele adquiria vidrarias e balanças de alta precisão para realizar seus experimentos.

Desta maneira, não se pode comparar um experimento deste tipo ao trabalho de Lavoisier e faz-se necessário estudos prévios alicerçados em outras metodologias de ensino como a história e filosofia da ciência por exemplo.

A necessidade de estudos embasados na história e filosofia da ciência é mais uma vez solicitada quando analisamos as frases que conectam os experimentos ao trabalho de Lavoisier.

A última coluna do quadro 3 traz uma amostra destes trechos nos quais predominam “enunciados de Lavoisier” sobre a Lei de conservação das massas recheados de frases e ditos como “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” e atribuição de paternidade a este personagem da ciência.

Um dos livros analisados que não traziam experimentos sobre o tema chega a afirmar que, A Lei de Lavoisier foi incorporada aos saberes populares e por isso é usualmente citada como, “na natureza nada se cria nada se perde, tudo se transforma” ao invés de “Quando uma reação Química é realizada num recipiente fechado, a massa dos produtos é igual a massa dos reagentes” (PERUZZO, 2006, p. 58).

Mesmo tentando se desvencilhar da frase popular, o autor atribui a frase reformulada a Lavoisier, fato que historicamente não pode ser comprovado.

Em nossa análise também podemos destacar dois livros que abordaram brevemente ou em detalhes o experimento de calcinação do mercúrio realizado por Lavoisier, estes livros continham ilustrações de experimentos e discussões breves sobre a importância da precisão quantitativa no desenvolvimento da química lavoisieriana, usando trechos do Tratado Elementar de Química sem referenciar a citação. Somente um destes livros usou o termo *Flogisto* associado

ao trabalho de Lavoisier e fez uma breve reconstrução histórica do desenvolvimento da teoria do oxigênio apresentando alguns personagens históricos como Stahl, Priestley e Boyle.

Não observamos em momento algum a associação das palavras *Lavoisier* a *ar atmosférico*, mesmo levando em consideração a importância do oxigênio na combustão, nenhum dos livros menciona os trabalhos de Lavoisier sobre a constituição do ar atmosférico, como esperávamos encontrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os livros didáticos deparamo-nos com algumas atividades que uniam o uso de propostas experimentais ao personagem Lavoisier, outras não sinalizavam a necessidade da experimentação, mas faziam menções superficiais a seu trabalho.

Concluimos que de maneira geral os livros didáticos propostos pelo PNLEM 2012 associam erroneamente o estabelecimento da *lei de conservação das massas* à Lavoisier, atribuindo a este cientista além do título de pai da química moderna a citação “*na natureza nada se cria, nada se perde tudo se transforma*”, afirmações equivocadas uma vez que nosso estudo historiográfico não atribui a este cientista nenhuma paternidade ou a preocupação em estabelecer esta lei da conservação das massas, que para ele existia *a priori*.

Somente em um dos livros analisados encontramos uma fundamentação histórica que descrevia a teoria da combustão partindo das ideias dos flogistas, mas mesmo assim o discurso era marcado pelo presentismo, ou seja analisa-se o passado com olhares do presente.

Fatos que comprovam a necessidade de se associar estudos sobre história e filosofia da química ao ensino desta ciência particular.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa Portugal: Edições 70, 2006, 224p

BRASIL - **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Química**. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, 52p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999, p. 1 - 109.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996

BRASIL - FNDE- **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico sobre a distribuição e implantação dos livros didáticos nacionais**, 2012. Acesso em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

CASTILLO, Henry G. C. Elementos históricos epistemológicos desde Kuhn que permitem la identificación de aportes para la enseñanza de la combustion. **Dissertação de mestrado. Universidad Del Valle**, Santiago De Cali, 2010.

FILGUEIRAS, Carlos. A. L. **Lavoisier. O estabelecimento da Química Moderna**. Coleção Imortais da Ciência. São Paulo, Odysseus Editora, 2007.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 2ª edição, 1970.p.139-147.

LAVOISIER, Antoine. L. **Tratado Elementar de Química**. Antoine-Laurent Lavoisier, 1789. Tradução Laís dos Santos Pinto Trindade. São Paulo. Editora Madras, 2007.

PERUZZO, Francisco M. **Química na abordagem do cotidiano**. Org. Francisco Miragaia Peruzzo, Eduardo Leito do Canto. 4ª edição. São Paulo: Moderna, v.1, 2006, 408p.

PRADO, L. Pressupostos epistemológicos e a experimentação no Ensino de Química: o caso Lavoisier. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). **Faculdade de Ciências**. UNESP, Bauru, 2015, 233p.

SANTOS, Wilson, L. P. **Química cidadã: materiais, substâncias, constituintes, Química ambiental e suas implicações sociais**. V. 1: Ensino Médio. Coords. Wildson Luiz Pereira dos

Santos, Gerson de Souza Mól. 1ª edição. São Paulo: Editora AJS, 2012 (Coleção Química para a nova geração),416p.

A FORMA DE ENTREGA DE CONTEÚDO PODE INTERFERIR NO NÍVEL DA APRENDIZAGEM EFETIVA? UM ESTUDO BASEADO NA TEORIA DA SOBRECARGA COGNITIVA CONSIDERANDO AS MODALIDADES TEXTO E ÁUDIO

Nádia C. de A. Melli – Universidade de São Paulo – nc.melli@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O momento atual vivido pela educação de uma forma geral, está intimamente ligado às tecnologias educacionais (FILATRO, 2008). Entretanto, um dos grandes problemas observados atualmente pode ser a excessiva confiança na tecnologia para a entrega de informações aos alunos com o intuito de produzir o conhecimento (CLARK; MAYER, 2008). Este possível excesso de confiança em detrimento do conhecimento dos processos cognitivos humanos resultando em ambientes que não favorecem a aprendizagem significativa pode ser um indício de que o design instrucional de um curso pode estar entre os fatores responsáveis pela não efetividade na aprendizagem idealizada.

No que diz respeito a métodos instrucionais, inúmeras teorias têm a preocupação de propor formas eficazes de aplicação. Neste trabalho optou-se por duas delas: A teoria da carga cognitiva (VAN MERRIENBOER; AYRES, 2005);(GERJETS; et al., 2009) e a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (PAAS; et al., 2005).

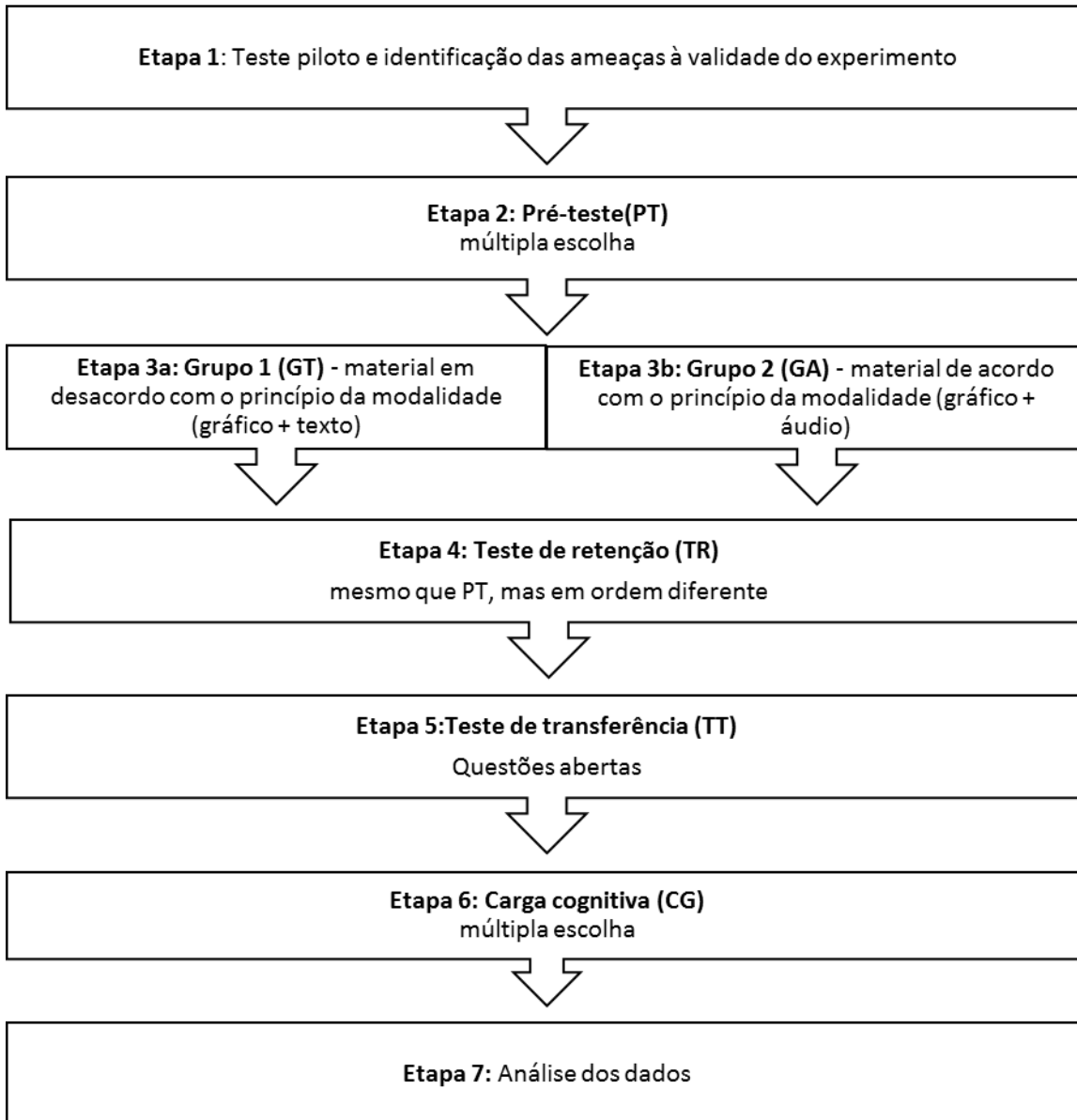
A teoria da carga cognitiva usa interações entre a estrutura da informação e o conhecimento da cognição humana para determinar o design instrucional (TABBERS; et al., 2005) e admite dois tipos de memória: a memória de trabalho, que possui capacidade e duração limitadas e a memória de longa duração, que contém modelos mentais organizados em esquemas cognitivos (RICKERS; et al., 2004); (VAN MERRIENBOER; SWELLER, 2005). A questão central da teoria da carga cognitiva é o desenvolvimento de métodos instrucionais que usem eficientemente a capacidade limitada de processar informação e o estímulo das habilidades de aplicação do conhecimento e resolução de novos problemas (CHONG; 2005),(PAAS; et al., 2004). Uma quantidade considerável dos materiais utilizados em toda a sorte de cursos é construída utilizando figuras, texto e áudio em um ambiente tecnológico. Entretanto, nem sempre esta utilização é feita de forma que esses recursos tecnológicos sejam capazes de promover uma aprendizagem significativa (SANTOS; TAROUÇO, 2009). Um dos princípios contidos na teoria da sobrecarga cognitiva, o princípio da modalidade parte do pressuposto de que esta utilização, para

ser eficiente, deve respeitar um critério referente à forma de apresentação de informações para os alunos utilizando recursos multimídia. Este princípio sugere que a apresentação das informações aos alunos seja feita através de palavras narradas (áudio) ao invés de somente texto escrito em tela (TINDALL-FORD; et al., 1997). Isto porque, nos casos onde há a necessidade de processamento simultâneo de gráficos e texto referente a estes gráficos, pode haver uma sobrecarga do canal visual/pictórico dos alunos. Se a atenção do aluno estiver voltada de modo a atender às palavras impressas na tela, este aluno não poderá direcionar esta mesma atenção no atendimento pleno à animação ou gráfico, especialmente quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente e em um ritmo rápido (PENNEY;1989).

2. METODOLOGIA

Para este trabalho foi utilizado um instrumento on line que contou com três testes cujo tempo gasto foi cronometrado embora não tenham sido impostos limite para a sua conclusão, e um texto instrucional sobre Informática Industrial. O conteúdo do texto instrucional contou com um material composto por um gráfico acompanhado de texto impresso em tela para um dos grupos experimentais e o mesmo gráfico acompanhado de texto narrado para o segundo grupo.

A amostra foi constituída de 95 alunos de um curso superior de Engenharia de Controle e



Automação de uma faculdade privada situada no interior de São Paulo no ano de 2.014 e apresentou o fluxo demonstrado na figura abaixo.

Procedimentos experimentais

Os procedimentos do instrumento de medição *on line* foram organizados em sete etapas detalhadas a seguir:

Etapa 1 – Teste piloto e ameaças à validade do experimento - Um teste piloto foi aplicado com o intuito de antecipar fatores que pudessem interferir na validade interna do experimento.

Etapa 2 - PT: Pré-teste (Nível de conhecimento anterior) - Os níveis de conhecimento prévio do aluno foram determinados usando os dados obtidos a partir de um teste de conhecimento prévio (pré-teste). O nível de conhecimento prévio dos alunos foi delimitado classificando-se a quantidade de acertos em uma escala de um a cinco.

Etapa 3 – Apresentação do conteúdo - O estudo foi realizado em uma única sessão. Os alunos foram alocados em dois laboratórios, um para o grupo texto e outro para o grupo áudio. Os computadores que apresentaram as instruções na modalidade de texto narrado tiveram fones de ouvido acoplados. A participação dos alunos foi voluntária.

Etapa 4 – TR: Teste de Retenção - O teste de retenção consistiu de 5 questões, também de múltipla escolha, com as mesmas opções que o pré-teste, porém dispostas em ordem diferente. Este teste avaliou a memorização do aluno a respeito do conteúdo apresentado de modo que possibilitasse a comparação entre os grupos submetidos às duas modalidades de entrega de informações. Assim como o pré-teste, contou com um instrumento *on line* para análise, teve o nível de retenção de informações delimitado por meio da classificação da quantidade de acertos em uma escala de 1 a 5.

Etapa 5 – TT: Teste de Transferência - A aquisição de competências formadas durante a unidade instrucional foi mensurada por meio da realização de um teste final de transferência. Este teste contou com questões abertas e as respostas dos alunos foram classificadas em 5 níveis com variação de um a cinco. Posteriormente este teste possibilitou a comparação entre os níveis de conhecimento adquirido pelos alunos nas duas modalidades de entrega de informação.

Etapa 6 – CG: Carga Cognitiva – O nível de carga cognitiva alcançado sob o ponto de vista do aluno por ocasião da leitura do material foi avaliado por um teste de múltipla escolha, sendo que mais de uma alternativa poderia ser a correta.

Etapa 7 – Análise dos dados - Os dados coletados foram as respostas dos alunos para o pré-teste, teste de retenção, teste de transferência, tempo de resposta, nível de dificuldade encontrado, e a modalidade de entrega das informações. Assim, determinou-se como variável independente a forma de entrega das informações (textual ou auditiva) e como dependentes, o nível de retenção das informações apresentadas, o nível de transferência destas mesmas informações e o nível de sobrecarga cognitiva. Para comparar os resultados do teste de retenção e do teste de transferência nas duas modalidades de entrega de informação (textual e auditivo), ficou determinada a utilização do teste t como teste estatístico e a análise de variância (ANOVA).

Esclarecimentos

a) Manipulação do experimento: modalidade de entrega das informações: Esta variável independente foi manipulada de forma a expor os grupos experimentais a diferentes modalidades de entrega das informações: textual e auditiva. A manipulação desta variável em dois níveis permitiu a mensuração de cada grupo experimental no que diz respeito à memorização das informações (teste de retenção) e à aquisição de conhecimento (teste de transferência) por parte do aluno.

b) Instrumento de coleta de dados: Este trabalho elegeu como procedimento de cálculo de confiabilidade, o coeficiente *alfa de Cronbach*, cujo valor foi calculado em 0,65, resultado considerado satisfatório na indicação da confiabilidade do instrumento. No que diz respeito à validade interna da situação experimental, o modelo pré-teste/pós teste com grupos aleatórios utilizado neste trabalho possibilita que o pesquisador consiga maximizar o nível de controle dos fatores ou fontes de invalidação interna.

c) Covariáveis: A variável “tempo de resposta” foi utilizada como covariável neste estudo, com o intuito de auxiliar no entendimento das questões referentes ao princípio da modalidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um teste piloto realizado previamente levantou as possíveis fragilidades do procedimento, como por exemplo a possibilidade de o aluno retornar ao conteúdo já ministrado e/ou a fragilidade do aparato tecnológico utilizado pelo grupo referente à modalidade áudio. Ambos os problemas foram solucionados por ocasião do experimento oficial. No caso do pré-teste, os resultados obtidos demonstraram que a diferença entre os níveis de conhecimento prévio dos alunos pertencentes aos dois grupos não foi significativa. Os grupos da modalidade texto e da modalidade áudio apresentaram uma diferença estatisticamente insignificante com relação ao grau de conhecimento prévio. Com relação ao tempo utilizado no pré-teste, os resultados obtidos por meio de tratamento estatístico demonstraram mais uma vez não haver diferença significativa entre os grupos.

No caso do teste de Retenção, a comparação das médias totais do pré-teste com o teste de retenção demonstra que houve uma evolução no que diz respeito à assimilação do conteúdo apresentado. Os resultados do teste de retenção confirmaram a hipótese nula, demonstrando que

não houve diferença significativa entre os dois grupos, ou seja, no que diz respeito à memorização das informações, nenhuma das duas modalidades foi mais eficiente do que a outra. Quanto ao teste de transferência, que buscou mensurar quanto os alunos conseguiram transformar as informações apresentadas em conceitos e aplicá-las em situações diferentes, a média geral demonstrou que houve um aprendizado por parte dos alunos participantes da amostra em relação ao pré-teste. Quanto à comparação entre grupos, os resultados estatísticos referentes ao teste de transferência demonstraram que houve uma diferença significativa entre os grupos, ou seja, no que diz respeito à aplicabilidade das informações apresentadas em um novo contexto, a modalidade áudio foi mais efetiva.

Os resultados estatísticos relacionados à carga cognitiva revelaram haver uma diferença significativa entre os dois grupos e indicaram o grupo referente à modalidade texto como o grupo que teve um esforço mental maior. O tempo gasto pelos alunos também foi submetido à análise e foi considerado menor pelo grupo da modalidade áudio. A forma narrada também foi apontada como sendo a forma de apresentação de informações que menos solicitou esforço mental. Com relação à comparação entre as amostras considerando o nível de carga cognitiva, o esforço empreendido na compreensão do conteúdo instrucional foi maior na modalidade texto. Estes resultados são fruto da percepção do próprio aluno e, aliados ao tempo gasto e à média das respostas julgadas corretas nas duas modalidades, sugerem que a modalidade áudio por usar os dois canais sensoriais produz menos sobrecarga cognitiva induzindo a uma aprendizagem mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição deste estudo reside na comparação de duas formas de apresentação de informações aos alunos: áudio e texto. Com base nos resultados deste trabalho é possível concluir que a capacidade de aplicar conceitos em situações novas (aprendizagem) foi mais efetiva no grupo pertencente à modalidade áudio. O resultado superior alcançado pelo grupo desta modalidade pode significar que no contexto do ensino superior em um curso de engenharia, onde o aluno é orientado a desenvolver habilidades transportando para a prática a teoria apresentada por um material instrucional, o princípio da modalidade pode ter uma ampla contribuição. A comparação dos resultados dos grupos nos testes de transferência e retenção demonstra essa inclinação. Nas respostas onde os alunos tiveram de memorizar os conceitos

abordados pelo conteúdo instrucional, a modalidade áudio não se mostrou superior. Os resultados obtidos sugerem, entretanto, que o princípio da modalidade pode ser uma solução promissora nos cursos superiores de engenharia, pois se ajusta às aspirações do estudante que já está razoavelmente acostumado às tecnologias multimídia.

Com relação à carga cognitiva, o menor tempo gasto pelos aprendizes pertencentes ao grupo da modalidade áudio aliado às maiores médias alcançadas por este grupo e às respostas dos alunos sobre sua própria percepção em relação à carga cognitiva despendida por ocasião dos testes, sugere que o impacto da carga cognitiva sobre a aprendizagem efetiva é menor nos grupos submetidos ao princípio da modalidade. Outra questão a ser considerada é o aspecto tecnológico do público, ou seja, não é comum que pessoas que não estejam à vontade diante das tecnologias digitais procurem este tipo de curso. Aliado a este fator, está o fato de que, de uma forma geral, o cenário educacional brasileiro, no que diz respeito ao ensino superior, apresenta um público majoritariamente composto por jovens que não têm o hábito da leitura, mas que incorporaram as diversas formas de tecnologia ao seu cotidiano.

Os resultados trazidos por este trabalho mostraram que no contexto do experimento realizado em um curso de engenharia de uma universidade privada, a forma de apresentação de informações por meio de áudio se mostrou mais eficaz na produção de aprendizagem efetiva quando comparado com a modalidade texto. O fato de os alunos pertencentes à modalidade áudio terem concluído os testes mais rapidamente sem entretanto prejudicar o nível dos resultados, indica que os alunos pertencentes a este grupo estavam menos sobrecarregados, possivelmente por já estarem acostumados à incorporação do áudio nas diferentes tarefas do seu cotidiano. O resultado da comparação e avaliação do desempenho dos alunos, considerando o menor tempo e maior média alcançada pelo grupo da modalidade áudio, sugere que a aprendizagem (formação de habilidades e competências) foi mais efetiva no grupo submetido à esta modalidade. Estes resultados foram consistentes com os apresentados por Moreno e Mayer (1999). Como complemento, a análise dos dados demográficos indicou que o princípio da modalidade não é um fenômeno restrito a uma parcela de aprendizes com características específicas. Os resultados gerados a partir das variáveis demográficas não indicaram um público alvo distinto. Este fato indica que os processos cognitivos humanos se mantêm equivalentes em todos os subgrupos pesquisados. Conclui-se que o ganho de aprendizagem pode ser verificado em homens, mulheres, jovens e pessoas mais maduras, o que pode ser visto como um fator interessante, considerando que a educação superior brasileira apresenta um perfil bastante flexível no que diz respeito à idade e sexo de seus alunos.

Os resultados mostraram ainda que se a escolha de materiais educacionais que fazem uso de recursos digitais em uma educação mediada pela tecnologia não for bem feita, frequentemente ocasiona uma sobrecarga na memória de trabalho dos aprendizes e dificulta a aquisição de esquemas que requerem reflexão.

Esta pesquisa considerou apenas uma faculdade privada do estado de São Paulo e utilizou somente duas formas de mensuração da aprendizagem. Estas duas formas de mensuração foram escolhidas por apresentar aderência com as formas mais comumente utilizadas no ensino brasileiro: retenção e transferência. O presente trabalho buscou mensurar a influência do princípio da modalidade sobre os alunos pertencentes a um curso superior de engenharia e contribuir para a compreensão deste fenômeno. Espera-se que outros pesquisadores possam prosseguir no aprofundamento das questões aqui apresentadas e confirmar os resultados obtidos, uma vez que os indicativos deste estudo revelam a importância do princípio da modalidade e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHONG, Toh Seong. Recent Advances in Cognitive Load Theory Research: Implications for Instructional Designers. **Malaysian Online Journal of Instructional Technology**, v.2, n.3, p.106-117, 2005.

CLARK, Ruth C.; MAYER, Richard E. **E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning**. 2 ed. San Francisco: Pfeiffer, 2008.

FILATRO, Andreia. **Design instrucional na prática**. São Paulo - SP: Pearson Education do Brasil, 2008.

GERJETS, Peter. et al. Learning with hypermedia: the influence of representational formats and different levels of learner control on performance and learning behavior. **Computers in Human Behavior**, v.25, p.360-370, 2009.

MORENO, R. ; MAYER, R. E. Cognitive Principles of Multimedia Learning: The Role of Modality and Contiguity. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.92, n.2, p.358-368, 1999.

PAAS, Fred. et al. **Cognitive load theory: instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. Instructional Science**, v.32, p.1-8, 2004.

_____. A Motivational perspective on the relation between mental effort and performance: optimizing learner involvement in instruction. **Educational Technology Research and Development**, v.53, n.3, p.25-34. 2005.

PENNEY, Catherine G. Modality effects and the structure of short-term memory. **Memory and Cognition**, v.17, p.398-442, 1989.

RICKERS, Remy. M. J. P. et al. Cognitive Load Theory as a Tool for Expertise Development. **Instructional Science**, v.32, p.173-182, 2004.

SANTOS, Leila M. A.; TAROUÇO, Liane M. R. A contribuição dos princípios da teoria da carga cognitiva para uma educação mediada pela tecnologia., 2009.

TABBERS, Huib. K. et al. The modality effect in multimedia instructions. **Applied Cognitive Psychology**, p.1-6, 2005.

TINDALL-FORD, Sharon. et al. When two sensory modes are better than one. **Journal of Experimental Psychology**, n.3, p.257-287, 1997.

VAN MERRIENBOER, Jeroen. J. G. ; AYRES, Paul. Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning. **Educational Technology Research and Development**, v.53, n.3, p.5-13. 2005.

VAN MERRIËNBOER, Jeroen. J. G. ; SWELLER, John. Cognitive load theory and complex learning: recent developments and future directions. **Educational Psychology Review**, v.17, n.2, p.147-177, 2005.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS DA EDUCAÇÃO

Vera Adriana Huang Azevedo Hypólito - CEETEPS - Etec Jacinto Ferreira de Sá -
vera.hypolito@etec.sp.gov.br.

Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama - UNESP - katiakodama@fct.unesp.br.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta considerações sobre a contribuição da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino aprendizagem como forma de introduzir uma educação visual, visto que nos materiais didáticos para o ensino de arte presentes nas escolas das redes públicas e também particulares destinados ao Ensino Médio não existem a preocupação de promover uma alfabetização visual.

Parte-se da hipótese de que as tecnologias promovem melhorias no ensino, enriquecendo o processo de construção do conhecimento e transportando para o ambiente escolar a realidade estética visual vivenciada pelos educandos e educadores. Para implementar a análise e apresentar resultados foi elaborada uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico. Preconiza-se que o ensino deve prover uma integração entre a realidade escolar e a realidade vivenciada pelos alunos constantemente bombardeados pelas produções visuais da contemporaneidade.

A escola apresenta-se completamente desvinculada das visualidades vivenciadas pelos seus integrantes – professores e alunos. Esse distanciamento visual pode ser denominado de estética escolar e tem sua origem nos livros didáticos com formatação e diagramação visual restrito aos materiais produzidos nas primeiras décadas do século passado. Ainda é evidente que a organização espacial dos ambientes escolares remontam a uma dinâmica de ensino aprendizagem em que os alunos eram tratados como receptores passivos do conhecimento.

Na atualidade, a escola ainda não percebeu que essas visualidades são fatores importantes para desencadear um pertencimento e aproximação dos educandos com o conhecimento. Ela se mantém fiel a suas estruturas de séculos passados, porém, seus protagonistas chegam influenciados por novas mídias, novas visualidades e novos recursos.

Todos os atores que vivenciam os processos educativos são portadores, reprodutores e consumidores de valores culturais, estéticos e visuais. Essa dinâmica pode e deve ser

considerada no ensino para gerar, como propõe Paulo Freire, “Práticas Educativas Emancipadoras”. (FREIRE, 1983). Uma Educação “Emancipadora” permite vislumbrar propostas de mudança social através da descodificação do mundo e da inserção consciente nele. Nesse sentido as TICs podem desempenhar um papel fundamental para transportar a escola para a realidade contemporânea. Moran (2008, p.7) coloca que “a escola é pouco atraente” e que as tecnologias permitem realizar uma revolução na educação, tornando o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e ativo.

Logo, as relações entre as manifestações culturais visuais e as linguagens das artes que imperam na contemporaneidade, bem como as TICs, devem se imbricar podendo ser vistas como constitutivas de uma formação comprometida com as práticas e representações sociais das comunidades, principalmente quanto aos conteúdos culturais veiculados pelos meios massivos de difusão e comunicação, predominantemente visuais e com manifestações presentes em nosso cotidiano.

Por esse motivo, a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p.22).

No Brasil, as décadas de Vargas e o período desencadeado após o golpe de 1964 foram decisivos para excluir da educação atitudes como: valoração dos sentimentos, sensibilidade, emoção e os sentidos de pertencimento vinculados às culturas regionais e locais como parte da formação das crianças (RIBEIRO, 1982). Foi preciso que a sociedade e a escola se desintegrassem na “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2003) para que se iniciasse e retomasse o caminho do sensível e da subjetividade como possibilidade educativa, da valoração das culturas locais e de uma educação voltada para os sentimentos do homem, pois como afirma Freire, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1993, p. 43).

Vive-se o momento dialético do início de um século que não permitirá ao homem ser como antes, conclamando-o a construir um humanismo novo para o milênio em curso, numa urgência até então desconhecida pela própria história. Freire aponta para o imbricamento entre tempo e cultura/arte:

Herdamos a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1993, p 41).

A redenção para nosso tempo ainda está nos meios de formação formal dos processos de aprendizagens como endossa o relatório Delors (DELORS, 2001, p.99) “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade”, e propõe no mesmo texto os pilares de uma educação para o século XXI, que consiste em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 2001, p. 31). Assim, esse texto tem por objetivo apresentar considerações elaboradas a partir de uma análise preliminar para desenvolver futuros estudos que visam discutir o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas para promover a melhoria do ensino de Arte no Ensino Médio frente ao desinteresse demonstrado pelos alunos quanto ao uso dos materiais didáticos a eles destinados.

2. METODOLOGIA

Esse texto foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica preliminar sobre cultura visual e arte, bem como sobre o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Também expressa uma análise qualitativa da visualidade dos materiais didáticos de arte presentes principalmente nas redes públicas de ensino provenientes do governo federal e do Estado de São Paulo destinados ao Ensino Médio nas cidades de Ourinhos e Presidente Prudente e como a realidade visual e estética promovida pelas TICs podem auxiliar na integração das comunidades escolares com o cotidiano promovendo a alfabetização visual.

Portanto, optou-se por não nominar os materiais pesquisados visto que o objetivo foi o levantamento de conhecimentos prévios para desencadear uma pesquisa mais elaborada e fundamentada, tendo como protagonistas os integrantes do processo educativo e suas impressões quanto aos suportes didáticos que lhes são destinados, pelas instâncias oficiais que promovem o ensino, e o papel da escola frente às novas TICs e como elas apresentam considerações referentes às culturas visuais na atualidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando o material de arte destinado ao Ensino Médio quanto aos aspectos a que se propõe esse texto, acredita-se que cabe à escola elaborar propostas viáveis para serem trabalhadas na busca de uma educação que satisfaça as necessidades dos alunos e da sociedade, entendidos como um organismo vivo do seu tempo e das culturas locais.

Não é a condição social ou cultural que determina as capacidades cognitivas das pessoas na atualidade, também a escola não é o espaço decisivo que promove aprendizagem. Afirmar isso só reforça o caráter determinista que a escola tomou para si em séculos passados. Em um mundo marcadamente visual e cercado de mídias tecnológicas de comunicação essas afirmações não se enquadram mais.

A sociedade do conhecimento, por meio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, tem multiplicadas as formas de acesso, compreensão, circulação e produção de conhecimento com os quais convivemos. Assim também na Educação, a tecnologia promove mudanças no processo de conhecimento, interação, comunicação e na formação, tanto de alunos quanto de professores.

Nesse ambiente digital, tudo se altera com extrema rapidez: conhecimentos, saberes, informações e comportamentos que são refletidos nas formas de agir de pensar e educar da sociedade moderna. Segundo Kenski (1998), para tornar possível significativas mudanças no processo educativo, as TICs devem ser conhecidas e compreendidas.

Na atualidade, os alunos lidam com muita propriedade com celulares, jogos virtuais, cartões magnéticos, cartazes e sites de promoção e compras virtuais, entre outros, que caracteriza a visualidade do mundo contemporâneo, esse domínio configura-se como um novo saber, e, a escola não leva em consideração esses conhecimentos, geralmente nega ou proíbe que adentre aos seus domínios. Existe um descompasso entre o que os alunos sabem e dominam e o que a escola espera que os alunos saibam. Os “levantamentos prévios” desconsideram esses saberes dos alunos.

Na escola, os materiais didáticos destinados a esses mesmos alunos não acompanham esse movimento compreendido e apreendido pelos mesmos. Em sua maioria, o que é destinado para a escola apresenta-se revestido de uma visualidade vinculada a um universo do início do século passado. Seus textos, sua espacialidade, sua dinâmica de promover o conhecimento não levam em consideração que os alunos do Ensino Médio chegam ao ambiente escolar dominando

e, principalmente, sendo influenciados, pelo mundo da tecnologia. Suas opiniões são formadas por elas e seus domínios cognitivos implementados por outra lógica de pensamento.

É a escola que não introduz e ou compreende esses mecanismos para atender os alunos, como exemplo pode-se citar que a grande maioria das escolas não faz uso de computadores como recurso para dinamizar as aulas embora, no Estado de São Paulo, quase todas possuam laboratórios de informática.

Em pesquisa de 2013 sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras, realizada pelo Cetic.br - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que atua sob a chancela da UNESCO, foi possível compreender como a escola e os materiais didáticos estão distantes das realidades dos alunos, bem como o uso que a escola faz da tecnologia. Das escolas públicas 99% possuem computadores e 76% estão disponíveis para uso dos alunos. A distribuição desses computadores configura-se da seguinte forma: 89% em sala de coordenação e direção, 85% em laboratórios de informática, 66% em salas de professores e reunião, 45% em bibliotecas e salas de estudos e somente 6% em sala de aula. A pesquisa ainda demonstrou que 95% das escolas públicas possuem internet.

Essas porcentagens demonstram que, embora as TICs estejam presentes nas escolas, não fazem parte da realidade do cotidiano dos processos de ensino aprendizagem dos alunos e professores. Os computadores, em sua maioria, são utilizados como ferramenta de uso dos funcionários da escola e não como ferramenta didática.

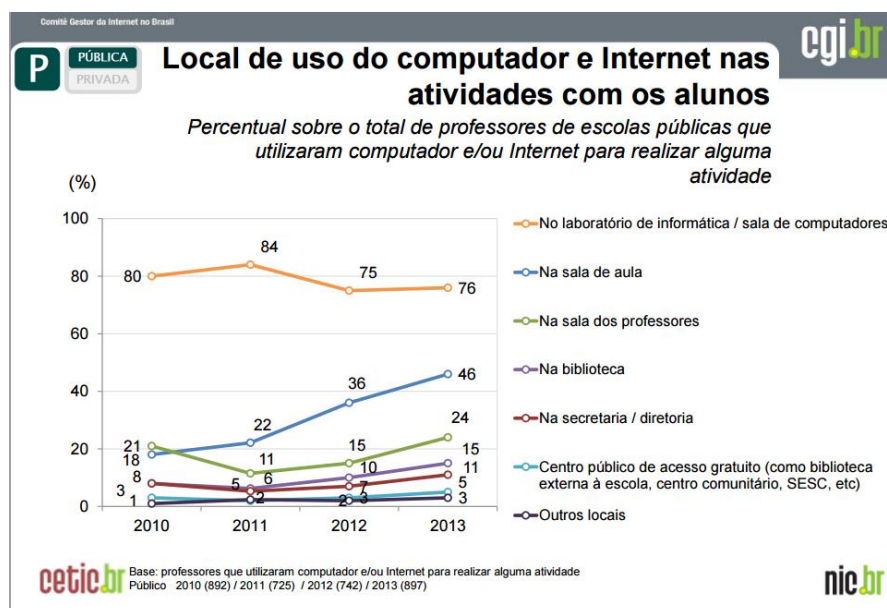


FIGURA 1 - Uso do computador e internet em atividades com alunos.
Fonte: <http://cetic.br/media/analises/tic-educacao-apresentacao-2013.pdf>.

O computador é um grande recurso para dinamizar a aprendizagem. Ele é uma ferramenta interativa na relação e busca de conhecimento pois, quando usado como suporte didático, amplia e enriquece as práticas educativas relacionando-se de forma a atender os conhecimentos prévios que todos os alunos possuem frente ao uso de novas tecnologias, independente desses saberes serem desenvolvidos ou valorados pela escola.

Ainda, é notável a discrepância entre os recursos encontrados para dinamizar o ensino em sites educativos - desde sua configuração estética até a diversidade de informações - e a realidade estática encontradas nos livros, onde as imagens são tratadas de forma precária e o uso de atividades extremamente diretivas, não estimulando o processo de busca de conhecimento dos alunos.

Nesse mundo globalizado a arte e a visualidade são, segundo Lucia Santaella (2003), os veículos comunicacionais que estão impregnados de síntese do presente, mas que sempre aponta para o futuro, pois se encontram próximos dos “enigmas do real”.

As manifestações visuais são sempre um acontecimento coletivo, pois envolve, necessariamente, um produtor ou produtores, o contato com diferentes saberes e ofícios e um receptor ou receptores. São compostas por um conjunto formal de procedimentos tecnológicos e atitudes que refletem as formas de pensar e agir de uma comunidade.

Desta forma, sob a ótica dos estudos de cultura visual, é possível compreender que as representações imagéticas e os objetos estéticos produzidos pelas novas tecnologias cumprem dupla função: auxiliar no entendimento e perpetuação das práticas ritualísticas e simbólicas aglutinadoras dos grupos das culturas populares subalternas, e propiciar uma reflexão crítica sobre as inúmeras conceituações empregadas para compreender e classificar os gêneros das múltiplas linguagens de expressões na atualidade.

Segundo Sancho, Hernández & cols. (2006, p. 75)

Para favorecer a construção de conhecimento, de uma perspectiva formativa inovadora, é necessário fomentar, em muitos casos por meio da utilização de tecnologias, tipos de situações como as seguintes:

- Contextos ricos em fontes e materiais de aprendizagem.
- Cenários que favoreçam a interação social.
- Propostas que favoreçam a transferência de aprendizagem (*sic*) em novos contextos.
- Fórmulas que permitam reconceituar a avaliação educativa.
- Problemas a resolver que exijam estudantes mais ativos e responsáveis.

Estamos em uma fase de mudanças socioculturais, com revisão de paradigmas que até a pouco tempo vigoravam como forma correta de conhecimento (HYPOLITTO, 2009).

Hernández (2007) afirma que

Isso significaria reconhecer que se produz uma distância entre o modo como a escola educa e como educam tanto os meios da cultura visual popular (o cinema, os videogames, a música popular, as séries de televisão, a internet, os desenhos animados na televisão, a publicidade, etc.) como as artes visuais. Distância que se deve levar em conta, não apenas a partir da esfera de educação dos meios, mas também como parte da educação das artes visuais. [...]

Hoje, um docente, ou qualquer pessoa interessada pela educação, que queira compreender o que está acontecendo no mundo e, sobretudo, que procura interpretar e dar resposta ao que afeta a construção das subjetividades daqueles que vão à escola, não pode se limitar “a saber a matéria” ou a ter alguns conhecimentos de psicopedagogia. [...] nos deparamos com um ciclo de renovação de conhecimento mais curto que o ciclo da vida do indivíduo; se a subjetividades se configuram como a base de fragmentos e emergências, requer-se não apenas uma outra proposta radical pra o sistema educativo, mas que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e interpretar a realidade, em comparação em comparação às atuais disciplinas escolares. (p. 32-35)

Desta forma, a escola precisa dominar as linguagens contemporâneas, isto é, saber comunicar-se através dessas linguagens e/ou ferramentas.

CONCLUSÃO

É nas diferentes relações comunicacionais que as atividades humanas são caracterizadas. Na atualidade as relações com a visualidade e difusão de novas estéticas difundidas pelas TICs é vital, quase orgânica, está entranhada nas subjetividades das pessoas. A comunicação visual não é um fenômeno isolado, nem restrito à contemporaneidade, pois interage com as manifestações culturais de cada comunidade desde seus primórdios assim como as artes que sempre carregam e se manifestam por visualidades, e, na atualidade essas visualidades estão sofrendo uma evolução incontrolada.

A velocidade com que as informações são produzidas criam uma macrocircularidade de informações e forçam os pesquisadores da Teoria da Informação e Comunicação, da Cultura

Visual, das Artes e da Educação a voltarem sua atenção para o local, para o global e principalmente para o virtual.

O sociólogo Ciro Marcondes Filho (2004, p.15) afirma que “viver é estar comunicando, emitindo sinais, demonstrando participar do mundo”. Neste sentido, propõe outro conceito de comunicação: “Comunicação é antes um processo, um acontecimento, um encontro feliz, um momento mágico entre duas intencionalidades”, e ser capaz de criar:

[...] um ambiente comum em que os dois lados participam e extraem de sua participação algo novo, inesperado, que não estava em nenhum deles, e que altera o estatuto anterior de ambos, apesar de as diferenças individuais se manterem (MARCONDES FILHO, 2004, p.15).

Conforme as concepções acima apontadas, os materiais didáticos de arte destinados ao Ensino Médio, analisados, não contribuem para inserir e nem promover uma educação que vá ao encontro de uma formação atualizada. Existe uma contradição entre o que se propõe e como são elaborados e diagramados.

Como conclusão preliminar é importante afirmar que os livros estão prestando um desserviço na formação da consciência crítica de nossos alunos e professores.

Pela primeira vez na história, percebemos que a educação não acontece só durante um período determinado de tempo, maior ou menor (educação básica, superior), mas ao longo da vida de todos os cidadãos e em todos os espaços. [...] As sociedades sempre encontraram suas formas de educar. Quanto mais avançadas, mais complexas se tornam seus processos de ensinar. (MORAN, 2008, p 15).

Portanto, a análise apresentada é motivada pelo desejo de contribuir para ampliar as ofertas de formação através da imagem e da arte, promover as culturas das comunidades, enriquecer o vocabulário, apresentar outras possibilidades estéticas para suscitar escolhas e ampliar as noções de alfabetização visual e instrumentalizar os alunos para efetivarem escolhas conscientes e críticas quanto às ofertas de conteúdos oferecidos pelas TICs. Moran (2008, p. 22) indica que: “A escola e a universidade precisam reaprender a aprender, a ser mais úteis, a prestar serviços mais relevantes à sociedade, a sair do casulo em que se encontram.”

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Belo Horizonte: Zahar Editora, 2001.

CETIC. Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação**, 2013. Disponível em: < <http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 06/05/2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: Unesco, 200. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HYPÓLITTO, D. Formação docente em tempos de mudança. **Integração**: ensino, pesquisa, extensão. São Paulo, ano XV, n.56, p.91-95, jan/fev/mar. 2009. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/91_56.pdf>. Acesso em: 04/05/2014.

KENSKI, V. M.. Novas tecnologias: redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Reunião Anual da ANPED, XX, Caxambu, setembro de 1997. **Revista Brasileira de Educação**. N.8, Mai/Jun/Jul/Ago, 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>>. Acesso em: 24/05/2014.

MARCONDES FILHO, C. **Até que ponto, de fato, nos Comunicamos?** São Paulo: Paulus, 2004.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 3 ed. Campinas: Papirus, 2008.

SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. e Cols. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura:** o advento do pós humano. Rev. FAMECOS, Tecnologias Do Imaginário. Porto Alegre. nº 22. Dez. 2003, p. 23 – 32, quadrimestral, 2003. Disponível em:
<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: DESAFIOS DAS UNIVERSIDADES NA ATUALIDADE

Ornella Padovani - USP- ornellaenf@hotmail.com

Adriana Katia Corrêa - USP- adricor@eerp.usp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

No cenário atual da educação superior, é cada vez mais constante o uso de estratégias de ensino que transcendam a educação tradicional ou bancária, propiciando ao aluno ser o centro do processo de aprendizagem, em um ambiente criativo e de mudança da realidade.

A universidade tem papel ímpar nesse processo, pois, através dela ocorrem modificações no sistema social, político, econômico e cultural da sociedade. Com o avanço tecnológico e científico atuais, faz-se necessário o papel do ensino nas universidades através da busca por caminhos que consolidem projetos pedagógicos coerentes com tais avanços, ou seja, preparar profissionais tecnicamente capazes de cumprir os desafios da modernidade, sem perder de vista as perspectivas de uma educação/ensino que atenda às demandas sociais da população, possibilitando assim uma realidade mais igualitária e humana.

No Brasil, as mudanças na educação superior se deram na década de 90, com a reformulação curricular dos cursos de graduação, fomentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação e, dentre eles, a da enfermagem. Mudar a formação na enfermagem estava atrelado às necessidades sociais vigentes da época, relativos às condições de saúde do país, ou seja, indicava a necessidade de romper com a formação baseada apenas no modelo clínico (flexeneriano/curativista) e a necessidade de formar para atender a saúde de forma integral. Para contemplar então o que foi garantido na Constituição e na posterior organização do Sistema Único de Saúde (SUS), houve a necessidade de mudar a formação até então centrada nos ambientes hospitalares para outras formas que contemplassem também as ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação.

Tal prática amplia a atuação do paradigma anterior (curativista), para dar conta da globalidade do processo saúde-doença e orienta para a reformulação das práticas assistenciais e coletivas.

O termo currículo pode ser considerado, no seu sentido lato, como conjunto de aprendizagens proporcionadas pela escola e consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto. E à centralidade do currículo está a noção de educação e de aprendizagem (ALARCÃO, 2011).

A proposta do Currículo Integrado segundo Davini (1994) é articular de forma dinâmica o ciclo básico e clínico, ensino, serviço e comunidade, prática e teoria, por meio da integração dos conteúdos.

Nesse contexto de reformas e inovações curriculares visando atender as demandas exigidas pelo SUS, pela globalização e para impedir o avanço do saber fragmentado na formação profissional do enfermeiro, o estudo tem como problema central: como as universidades têm trabalhado, frente aos desafios da contemporaneidade, com a necessidade de um currículo inovador, que englobe a formação profissional na área da saúde com um novo perfil profissional, de acordo com as propostas do Sistema Único de Saúde (SUS), além da existente mudança paradigmática? Dessa forma, prevê como objetos de pesquisa o currículo e a educação superior. Objetivos: analisar como as universidades brasileiras têm enfrentado a adequação curricular em cursos de enfermagem, tendo em vista a mudança do paradigma positivista para o da produção social da saúde e o uso de metodologias ativas para a formação profissional de enfermeiros.

2. METOLOGIA

Visando o cumprimento dos objetivos traçados optou-se por um estudo descritivo de abordagem qualitativa, através de um levantamento bibliográfico.

A pesquisa qualitativa responde a questões que não conseguem ser quantificáveis, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. O cerne da pesquisa qualitativa é a subjetividade, entendendo que o processo social passa pelas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Trabalha também com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam (MINAYO, 1994).

Para Gil (2010) a pesquisa bibliográfica consiste em materiais já publicados, incluindo material impresso (livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos), além de outros tipos de materiais, tais como, discos, fitas magnéticas, CDs, além de material disponibilizado pela Internet. Para esse autor, p.30:

“A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...]”.

A metodologia deste estudo fundamentou-se em Gil (2010) que discorre sobre os seguintes momentos para a realização da pesquisa bibliográfica: leituras exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

A pesquisa foi realizada no sítio da Biblioteca Virtual em Saúde - BVS, na base de dados do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde (LILACS), utilizando-se os descritores: Educação superior, Aprendizagem baseada em problemas, Currículo e Enfermagem, num recorte temporal dos últimos 10 anos (2004-2014).

Em uma primeira busca com os descritores isolados, encontramos 27.761 artigos. Após esta busca, decidiu-se pela associação dos descritores em duplas para refinar os resultados. Foram encontrados 272 artigos nesta segunda pesquisa. Como forma de seleção dos artigos que fizeram parte da análise, utilizamos a leitura seletiva que consistia na determinação do material que de fato interessa à pesquisa, tendo em vista os objetivos da mesma. Foram incluídos na análise desta pesquisa somente os estudos que tiveram o foco de discussão voltado para a questão curricular no ensino superior na área da enfermagem, bem como aqueles que abordaram o uso de metodologias ativas relacionados à formação profissional em enfermagem.

Posteriormente foi feita leitura analítica, que consistia em um aprofundamento da leitura do texto identificando as intenções do autor, mantendo postura de imparcialidade e livre de julgamentos (GIL, 2010). A partir da leitura analítica, foi possível determinar o número exato de artigos que realmente foram analisados. Foram excluídos os artigos que possuísem publicações em língua estrangeira. Selecionamos, então, após leitura analítica, 21 artigos.

Após a seleção do material foi aplicada a técnica de leitura interpretativa, considerada a mais complexa, onde cada artigo foi analisado e interpretado individualmente a fim de organizar os dados em conjuntos proximais e originar as temáticas centrais. Visando uma melhor exploração dos dados, foram construídas duas temáticas: 1) Reformulação Curricular e 2) Formação profissional do Enfermeiro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 21 artigos selecionados identificamos 08 relatos de experiências e 02 revisões bibliográficas.

Sobre as reformas curriculares em cursos de enfermagem brasileiros aconteceram em universidades públicas, onde socializaram suas experiências, através da publicação em periódicos nacionais. Dentre elas destacam-se: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina de Marília, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Juiz de Fora. Os periódicos que mais tiveram publicações sobre o tema em questão foram Interface - Comunicação, Saúde, Educação e a Revista Brasileira de Enfermagem, ambos caracterizando um espaço rico de discussões e oportunidades para os pesquisadores divulgarem suas experiências e práticas na formação, contribuindo para o avanço da enfermagem.

Após realizar a análise interpretativa, foram construídas duas temáticas: Reformulação Curricular e Formação profissional do Enfermeiro.

A respeito da primeira temática “Reformulação Curricular”, os artigos traziam conceitos teórico-metodológicos utilizados nas reformas de seus currículos, tendo em vista o currículo integrado. Outro aspecto descrito foi o uso de metodologias ativas, entre elas a Aprendizagem Baseada em Problemas- ABP e a Problematização. Alguns artigos descreviam o uso dessas metodologias em algumas disciplinas ou no curso todo (CAMPOS; SOBRAL, 2013; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; MARIN ET AL., 2010; OLIVEIRA; KESTENBERG; SILVA, 2007 e PRADO ET AL., 2012).

Sabemos que para adotar um currículo integrado, temos que primeiramente rever o perfil profissional que queremos ter. Para isso, baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais que priorizam um novo profissional capaz de atender às exigências do mundo atual.

Bagnato e Rodrigues (2007) fazem uma reflexão acerca da pedagogia do aprender a aprender incorporada em todas as diretrizes da área da saúde, sendo um princípio pedagógico originado de documentos da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a educação superior. Referem que ao adotar essa pedagogia, pelo discurso da globalização, enfatizando o direito de todos no cenário global, esquecem-se das diferenças marcantes entre países ricos e pobres- daí o caráter ideológico do argumento, e que a construção desses currículos torna-se um grande desafio. Formar em saúde pública implica não apenas a atenção primária, mas também o tratamento e a reabilitação.

O modelo baseado em competências ou pedagogia das competências (do aprender a aprender que engloba o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a

conhecer, ou seja, os Pilares da Educação) foi relatado em outros artigos, a saber, nos trabalhos de Teófilo e Dias (2009), Fernandes et al. (2005), Fernandes et al.(2007) e Vale e Guedes (2004). Os autores refletem vários pontos sobre essa pedagogia, devendo haver atenção para não permanecer numa relação rígida de imposição onde reforça a reprodução social, com compromisso em permitir formas criativas e de construção do caminho (crítica e reflexiva coletivamente). Outra necessidade relatada é a da discussão acerca da abordagem pedagógica com os estudantes, para que eles não se tornem alheios aos pressupostos epistemológicos construtivistas de ensino-aprendizagem.

Em Opitz et al.(2008), os autores descrevem os tipos de currículos (mínimo, integrado e linear) e fundamentam a discussão sob os aspectos epistemológicos, psicológicos e sociológicos do currículo integrado. Analisam o processo de ruptura entre o tradicional e o reflexivo, no sentido de avanço teórico-metodológico, com superação da transmissão e recepção dos conhecimentos.

Zabala (2002) faz uma reflexão a respeito da escolaridade e do mercado de trabalho, o que influencia diretamente os currículos. Para esse autor, o modelo capitalista imperante, através de seus poderes econômicos, políticos e corporativos favoreceu a reprodução do sistema através de currículos engessados em conteúdos, cujos núcleos centrais de ensino e de avaliação reafirmam a produtividade e não estão ligados à formação. São currículos que ao final, estão sendo voltados para formar trabalhadores e não cidadãos, que preparam para uma profissão já dependente da fragmentação do saber, ao comportamento rotineiro e à obediência ao trabalho. Assim, observa o autor, se situa a maioria dos sistemas educativos direcionados a uma formação fundamentalmente profissional, com uma grande hierarquização universitária, instrumento para aprofundar uma sociedade estratificada sob parâmetros de divisão social do trabalho.

Para tentar impedir essa reprodução, o autor questiona quais tipos de pessoas queremos formar e insere a realidade como objeto de estudo. Quando a opção educativa é a do conhecimento para a ação crítica, o ensino deve orientar-se para propor um saber escolar complexo. O autor refere então, que ensinar para a complexidade engloba construir um currículo que reflita as incertezas da vida real, ou seja, uma formação que facilite uma visão mais complexa e crítica do mundo, superadora do conhecimento parcelado e fragmentado. Esse conhecimento deve ser global, integrador, contextualizado, sistêmico, capaz de enfrentar as questões e os problemas abertos e difusos que a sociedade coloca. A escola/universidade centrada exclusivamente nos valores das disciplinas, como objeto básico de estudo, não consegue dar ênfase para a formação comprometida ao desenvolvimento humano e com a melhoria da

sociedade, pois isso exige muito mais, ou seja, uma educação para a complexidade. Para ele, esses fatores estabelecem uma série de desafios aos profissionais do ensino.

A formação docente foi pouco descrita nos artigos, o que nos chamou a atenção, sendo o docente um elemento primordial no processo de transformação da aprendizagem, o mediador, o facilitador do processo em questão. Sabemos que colocar o docente dentro deste processo implica em responsabilizar a instituição de ensino superior a ter consciência que os elos de formação se dão de forma conjunta, ou seja, os docentes precisam se readequar aos novos modos de ensinar e aprender, uma vez que também foram ensinados pelo método tradicional e fazer realçar o seu papel (como o que orienta a aprendizagem) e o papel do aluno (o que busca a aprendizagem), ambos numa educação crítico-reflexiva. Essa necessidade se dá também pelo fato do docente que atuará com as metodologias ativas se instrumentar sobre esses métodos, para haver coesão nas condutas e aperfeiçoar o ensino-aprendizagem. Isto está de acordo com os artigos de Backes, Silva e Rodrigues (2007), Braid, Machado e Aranha (2012), Chaves (2014), Moraes e Lopes (2010) e Paranhos e Mendes (2010).

O artigo que descreveu sobre capacitação pedagógica docente foi o que experienciou reformulação curricular na FAMEMA (REZENDE ET AL., 2006); já outros que descreviam reformulações, como a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal da Bahia não fizeram menção sobre capacitação pedagógica docente (FERNANDES ET AL., 2007 e ZEN-MASCARENHAS; BERETTA, 2005).

Alarcão (2011) faz uma discussão sobre o professor reflexivo, sua formação (que deverá ser reflexiva) e a escola reflexiva, ou seja, o local onde o professor atuará. Com base na teoria pedagógica do professor reflexivo apresentada por Donald Schön em 1983 e 1987, reproduz a idéia central da teoria como sendo a noção consciente da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas. Além disso, esse profissional que atua de forma inteligente e flexível nas inúmeras situações incertas e imprevistas, tem nessa teoria o potencial para a sua formação, desenvolvimento e valorização e como uma forma de tomar consciência da sua identidade profissional. Em relação à criatividade na formação do professor como uma maneira própria de intervir na vida social, deve haver persistência e vontade, fazer um grande esforço para vencer a estagnação e passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

A mesma autora faz um alerta também para o reconhecimento das dificuldades pessoais e institucionais que existem para pôr em ação, de uma forma sistemática e não pontual, programas

de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva. Comenta que, a essência do conceito – a reflexão, não foi compreendida na sua profundidade e por isso pode ter sido colocada como mero “modismo”.

Sobre a temática “Formação profissional do enfermeiro”, o artigo de Prado et al. (2010) nos traz a perspectiva da teoria dialética na formação do enfermeiro em uma disciplina do curso, onde o processo reflexão-ação-reflexão se dá pela problematização da práxis. O aluno passa a fazer parte da construção do seu próprio conhecimento; a perspectiva avaliativa também foi modificada (auto avaliação) além da avaliação processual pelo enfermeiro chefe do setor.

Como contraponto, o artigo de Santos et al. (2011) faz referência ao currículo mínimo adotado nas décadas de 70, 80 e 90, cujo enfoque era hospitalocêntrico, com ênfase nas disciplinas, extensa carga horária e falta de envolvimento dos professores nas atividades universitárias. Assim o curso de enfermagem proporcionava poucas oportunidades de vivenciar projetos de extensão e pesquisa, além da valorização dos procedimentos de enfermagem e as condutas comportamentais rígidas. Diante da rigidez da grade curricular, os alunos eram impedidos de organizar sua vida acadêmica de modo a incluir atividades complementares à sua formação. Esse tipo de currículo tinha como saberes embasados na racionalidade moderna, constituindo-se de verdades absolutas e padronizadas segundo os princípios do positivismo.

Podemos afirmar que houve um reconhecimento da necessidade de mudança na educação de profissionais da saúde, de âmbito internacional, diante da ineficiência das instituições formadoras em suprir as necessidades sociais. As DCNs (pautadas nas mudanças) proporcionaram às instituições seguirem o caminho do desafio de quebrar padrões tradicionais e cristalizados e formar profissionais de saúde, em especial, da enfermagem, voltados às competências que lhes permitam obter a dimensão essencial do cuidado, que é a relação entre humanos.

Outro enfoque dado por alguns artigos, dentro desta temática, refere-se à interdisciplinaridade na formação.

Para Berardinelli e Santos (2005), o princípio da interdisciplinaridade contribui para a discussão e implementação da integração curricular, fazendo um elo com o conceito de saúde e com os princípios do SUS. Para essa integração curricular, orientam a aquisição de temas transversais incluindo a ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual como bases fundamentais para a estruturação curricular (questões que integram as necessidades da sociedade brasileira no quesito cidadania e democracia). Abordam também a importância no

trabalho com o desenvolvimento das competências em sala de aula, influenciando a formação do enfermeiro.

Fernandes et al. (2005) comentam sobre a integração curricular entre as escolas/cursos e os serviços de saúde que sejam construídas de formas mais horizontais e de mão dupla, cujas demandas dos serviços sejam consideradas pelas escolas/cursos e as decisões tomadas em conjunto. Nessa articulação/integração, as parcerias são importantes para dar conta da complexidade dos Projetos Pedagógicos voltados para as reais condições de vida e saúde da população.

Já para Moraes e Lopes (2010), ainda há o conceito de formação multiprofissional e não interdisciplinar, o olhar acomodado de docentes de disciplinas básicas sobre suas orientações programáticas, promovendo uma lacuna entre o saber profissional dos professores sobre as demandas do SUS e da globalização com a realidade percebida de forma ainda fragmentada, nos moldes dos currículos engessados nos modelos biomédicos, prejudicando a formação.

Ainda em relação à formação profissional, muitos artigos fizeram referência às metodologias ativas no currículo (ABP e Problematização), como facilitador da aprendizagem, onde o aluno aprende a conhecer-se primeiro para depois entender o cuidado com o outro. Isso pode tornar o aluno com melhores condições de desenvolver a escuta e o acolhimento. Outros artigos enfocaram a necessidade de investimento para inclusão de conteúdos voltados aos aspectos preventivos do processo saúde-doença para a formação dos enfermeiros (CAMPOS; SOBRAL, 2013; MARIN ET AL., 2010; OLIVEIRA; KESTENBERG; SILVA, 2007; PARANHOS; MENDES, 2010; PRADO ET AL., 2010 e PRADO ET AL., 2012).

A perspectiva avaliativa também é citada em alguns artigos, enfatizando o uso da auto avaliação nas disciplinas relatadas (administração/gerenciamento de enfermagem e saúde mental), da avaliação processual pelo professor da disciplina e pelo enfermeiro do cenário de estágio, além do uso do portfólio reflexivo como instrumento importante da avaliação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos apontam mudanças nos currículos da área da enfermagem, tendo em vista a construção de modelos curriculares mais integrativos e a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem como a Aprendizagem Baseada em Problemas- ABP e a Problematização.

Essas mudanças configuram para a formação de enfermeiros de acordo com as DCNs e utilizando-se de estratégias que aproximem a formação deles às necessidades locais de saúde e, conseqüentemente, à consolidação do SUS.

Percebemos, ainda, poucos estudos sobre o investimento das universidades em relação à formação pedagógica docente.

Espera-se, por fim, que os resultados desta pesquisa de levantamento bibliográfico contribuam para estimular mais estudos acerca da temática formação pedagógica docente, considerando-se ser o docente um dos atores sociais importantes na reformulação curricular.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011- (Coleção questões da nossa época; v.8).

BACKES, Andressa; SILVA, Rosiele Pinho Gonzaga; RODRIGUES, Rosa Maria. Reformas curriculares no ensino de graduação em enfermagem: processos, tendências e desafios. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v.6, n.2, p.223-30, abr.-jun. 2007.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.60, n.5, p.507-12, set-out, 2007.

BERARDINELLI, Lina Márcia M.; SANTOS, Mauro Leonardo S. Caldeira. Repensando a interdisciplinaridade e o ensino de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.14, n.3, p.419-26, jul.-set. 2005.

BRAID, Liana Maria Carvalho; MACHADO, Maria de Fátima Antero; ARANHA, Ágatha Cristina. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.16, n.42, p.679-92, jul.-set. 2012.

CAMPOS, Claudinei José Gomes; SOBRAL, Fernanda Ribeiro. Estratégia problematizadora: relato de experiência na disciplina processo de cuidar em enfermagem psiquiátrica. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v.14, n.5, p. 1041-9, 2013.

CHAVES, Simone Edi. Os movimentos macropolíticos e micropolíticos no ensino de graduação em Enfermagem. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.18, n.49, p.325-36, 2014.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v.3, n.20, p.780-88, 2004.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. In: Ministério da Saúde (BR), Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor: área da saúde**. Brasília (DF); 1994. p. 39-55.

FERNANDES, Josicélia Dumêt et al. Ensinar saúde/enfermagem numa nova proposta de reestruturação acadêmica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.41 (Esp.), p. 830-4, 2007.

_____. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.39, n.4, p. 443-9, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Maria José Sanches et. al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34, n.1, p.13-20, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORAES, Juliano Teixeira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. A formação de profissionais de saúde em instituições de ensino superior de Divinópolis, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.7, n.3, p.435-444, nov.2009/fev. 2010.

OLIVEIRA, Elias Barbosa; KESTENBERG, Celia Caldeira F.; SILVA, Alexandre Vicente. Saúde mental e o ensino sobre drogas na graduação em enfermagem: as metodologias participativas. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v.11, n.4, p.722-7, dez. 2007.

OPITZ, Simone Perufe et al. O currículo integrado na graduação em enfermagem: entre o ethos tradicional e o de ruptura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.29, n.2, p.314-9, jun. 2008.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino- Americana de Enfermagem**, v.18, n.1[07 telas], jan.- fev. 2010.

PRADO, Cláudia et al. Avaliação no estágio curricular de administração em enfermagem: perspectiva dialética. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.63, n.3,p.487-90,mai-jun, 2010.

PRADO, Marta Lenise et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery (impr.)**, v.16, n.1, p.172-7, jan.-mar. 2012.

REZENDE, Kátia Terezinha Alves et. al. Implementando as unidades educacionais do curso de Enfermagem da Famema: relato de experiência. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.10, n.20, p.525-35, jul.-dez. 2006.

SANTOS, Sueli Maria dos Reis et al. A percepção do enfermeiro, graduado na década de 1990, sobre o seu processo de formação. **Revista Enfermagem UERJ**, v.19, n.4, p.547-51,out.-dez. 2011.

TEÓFILO, Tiago José Silveira; DIAS, Maria Socorro Araújo. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v.13, n.30, p.137-51, jul.-set. 2009.

VALE, Eucléa Gomes; GUEDES, Maria Vilani Cavalcante. Competências e habilidades no ensino de administração em enfermagem à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.57, n.4, p.475-8, jul.-ago. 2004.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEM-MASCARENHAS, Silvia Helena; BERETTA, Maria Isabel Ruiz. Participando da construção de um projeto pedagógico da enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.39, n.4, p.437-42, 2005.

**UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA:
ETAPA PRELIMINAR NO DESENVOLVIMENTO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA
ELETRODINÂMICA**

Ulisses José Raminelli – Unesp/Pres. Prudente - ulisses-raminelli@hotmail.com

Moacir Pereira de Souza Filho - Unesp/Pres. Prudente – moacir@fct.unesp.br

Capes

1. INTRODUÇÃO

Durante as quase três décadas de convívio diário, em sala de aula, com alunos do ensino médio, vivenciei algumas etapas da evolução tecnológica e como elas influenciaram o processo de ensino e aprendizagem. Posso apontar três tópicos que considero de suma importância nesse contexto: (i) o avanço dos computadores na sociedade brasileira e a tentativa de introduzi-los nas escolas; (ii) a criação da internet e sua inserção e influência na sociedade mundial e; (iii) o surgimento e popularização dos celulares, bem como sua evolução para os cobiçados e, atuais, *smartphones*.

Os avanços tecnológicos referentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas últimas duas décadas foram expressivos no Brasil e no mundo. O uso de computadores, notebooks, tablets, smartphones, entre outros dispositivos digitais, são uma realidade nacional pois, tais tecnologias tornaram-se cada vez mais acessíveis e difundiram-se rapidamente entre todas as camadas sociais do país. Porém, a aplicação de tais tecnologias na educação não acompanhou o ritmo de desenvolvimento das mesmas, deixando nossas salas de aula presas ao século passado, onde as tecnologias utilizadas eram apenas o giz, a lousa e o livro didático (ou apostila), criando um enorme vazio entre a prática docente e o dia-a-dia dos jovens que lotam nossas salas de aula. Quando entramos em salas de aula das escolas públicas, ou particulares, de ensino fundamental e médio o que normalmente encontramos? A resposta para essa pergunta é muito simples: um ambiente com carteiras enfileiradas e um quadro negro onde os professores expõem seu conhecimento para alunos apáticos e alheios ao assunto. Isso ocorre pelo simples fato de que os alunos não estão interessados nos conteúdos e, sim, em informações disponíveis em seus dispositivos móveis e nas redes sociais. Este cenário mostrou-se perfeito

para dar início a mais um capítulo infeliz da educação brasileira: “a não utilização das tecnologias de informação e comunicação a favor da educação”.

Consciente dessa realidade, questionamos: será que nossos professores estão inseridos na realidade digital vigente? Acreditamos que não, pois as escolas (representadas pelos professores, diretores e coordenadores) demonstram uma aversão ao novo. Nas palavras de Rodrigues-Júnior *et. al.* (2009, p. 17): “Esse ‘tsunami digital’ parece ainda desafiar a escola que, em alguns casos, desenvolve uma espécie de ‘internetofobia’ [...]”. Arriscamos creditar parte dessa aversão, ao despreparo do professor frente ao avanço dessas tecnologias. Nossas escolas não possuem suporte financeiro para acompanhar os avanços tecnológicos. Seriam necessários investimentos maciços para reequipá-las e mantê-las atualizadas tecnologicamente. Ainda nas palavras de Rodrigues-Júnior *et. al.* (2009):

[...] o governo brasileiro deve saber que oportunizar aos estudantes e aos professores da educação básica experiências de interação e aprendizagem em ambiente ‘internetiano’ não se faz jogando nas escolas máquinas jurássicas que, ao invés de seduzir seus usuários, devem chateá-los com sua lentidão [...]. (RODRIGUES-JÚNIOR *et. al.*, 2009, p.17)

Além de equipamentos, devemos considerar que investimentos deveriam ser feitos em treinamento de professores para que estes pudessem interagir de forma satisfatória com toda essa tecnologia, caso contrário, os gastos com equipamentos seriam em vão.

Alguns trabalhos têm sido propostos já para educação infantil como o trabalho de Mousquer e Rolim (2011) e Norris *et. al.* (2011). Para os primeiros autores:

O uso de dispositivos móveis como *Smartphones* e *Tablets* pode abrir oportunidades para o aluno trabalhar a sua criatividade, ao mesmo tempo em que se torna um elemento de motivação e colaboração, uma vez que, o processo de aprendizagem da criança se torna atraente, divertido, significativo e auxilia na resolução de problemas que podem ser resolvidos conjuntamente com outras crianças. (MOUSQUER e ROLIM, 2011, p. 02)

Assim, no diálogo com os colegas o aprendizado se torna realmente significativo. Os autores Norris *et. al.* (2011) preveem que dentro de 5 anos todas crianças estarão usando dispositivos móveis, por isso as escolas deverão estar preparadas para esta nova realidade. Segundo os autores as tecnologias estão dando vozes aos alunos, ou seja, eles estão se sentindo capazes de buscar o autodesenvolvimento. Assim, precisamos preparar as crianças para atuarem no mercado de trabalho, para possuírem autonomia no desenvolvimento de projetos e trabalharem em equipe.

Isso deve ser feito por meio das habilidades do século XXI e não por meio do lápis e papel tradicional.

Almeida e Prado (2005, p. 07) levantam uma questão importante: “a revolução tecnológica dos próximos anos aponta a diversidade de novas possibilidades, tais como a disseminação da internet móvel e o desenvolvimento da televisão digital. Como ficarão as práticas pedagógicas com esses novos recursos disponíveis nas escolas? [...]”.

Segundo Neves e Cardoso (2013), nossos adolescentes são “nativos digitais” e desde cedo possuem contato com a mídia tecnológica e a forma como eles lidam com a aquisição da informação e do conhecimento é muito diferente das veiculadas nas escolas. Neste sentido, o maior desafio dos profissionais da educação é transitar socialmente por este mundo cibernético e adequar as suas estratégias pedagógicas, de tal forma que atendam as novas gerações. Assim, é necessário que o professor seja flexível para aceitar a necessidade de mudança de postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez que para os “nativos digitais” a tecnologia é realmente significativa, ou seja, eles “vivem” conectados à internet através de seus *computadores*, *tablets* ou *smartphones*, elaboramos um projeto que tem como objetivo inserir o conteúdo de Física por meio destas tecnologias. Para tanto, não só faremos uso das mesmas, mas instigaremos os discentes a utilizá-las na apresentação de trabalhos e seminários relacionados aos conteúdos do curso de eletrodinâmica, como intensidade de corrente, primeira lei de Ohm, potência elétrica, entre outros, do terceiro ano do ensino médio. Ao final do ano letivo, temos como objetivo que os alunos venham a produzir vídeos-aulas relacionadas aos temas abordados. Esperamos que as TDICs desempenhem, juntos aos alunos, três funções distintas, porém complementares: (i) que elas sirvam para fomentar no aluno a predisposição para aprender, pois segundo Ausubel (1968, p. 38): “aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste um conjunto de aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição para relacionar o novo material não arbitrariamente e substantivamente com a sua estrutura cognitiva [...]”; (ii) que elas contribuam para uma aprendizagem significativa e; (iii) que elas sirvam de ferramentas para apresentarmos os *organizadores prévios* visando introduzir, ou reforçar, *subsunçores* referentes aos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Alimentamos tais expectativas, tendo em vista que este trabalho está fundamentado na *Teoria de Aprendizagem Significativa* de Ausubel.

Aragão (1976, p. 2) destaca que, na vertente teórica em questão: “[...] é imprescindível que se compreenda a atividade didática a partir de uma questão fundamental: *como facilitar o encontro da estrutura lógica de um determinado conteúdo com a estrutura psicológica de conhecimento do*

aluno? [...]”. Em outras palavras, como implementarmos uma aprendizagem significativa de conteúdos escolares? Assim, o termo *significado* assume um papel essencial nesta corrente. Nas palavras de Ausubel (1968, p. 37): “Aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados, e novos significados, reciprocamente, são os produtos da aprendizagem significativa”. Ele advoga, também, que existe uma estreita relação entre saber como o aluno aprende e as variáveis manipuláveis que influenciam a aprendizagem, bem como saber o que podemos fazer para auxiliar nossos alunos a aprender com mais eficiência. Aragão (1976, p. 19) discorre que o cerne da investigação de Ausubel: “[...] é a identificação dos fatores que influenciam a aprendizagem e a retenção, bem como a facilitação da aprendizagem verbal significativa e da retenção pelo uso de estratégias de organização do material de aprendizagem que modificam a estrutura cognitiva do aluno [...]”. Quanto aos fatores importantes para a aprendizagem e retenção temos: (i) a predisposição do aluno para aprender, (ii) disponibilidade de elementos relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz e, (iii) materiais de aprendizagem potencialmente significativos.

Destes fatores, o primeiro chamou demasiado nossa atenção e, particularmente, foi determinante na escolha da teoria de Ausubel como nosso referencial teórico. Durante as quase três décadas de atuação contínua em salas de aula em escolas de ensino médio, públicas e particulares, percebemos claramente a importância deste elemento. Vemos nele o ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem, pois ‘sem a predisposição, sem a vontade do aluno de aprender’, é impossível darmos início a uma aprendizagem significativa. Na teoria de Ausubel, a predisposição para aprender não significa apenas um ‘querer aprender’, como esclarece Aragão (1976, p. 19), essa predisposição é uma: “[...] intenção do aluno para aprender significativamente, isto é, disposição de relacionar o novo material não-arbitrária e substantivamente à sua estrutura cognitiva [...]”. Em sua teoria de aprendizagem, Ausubel traduz em palavras aquilo que observamos ao longo dos anos em sala de aula junto à comunidade discente. Assim, entendemos como fundamental buscarmos ferramentas que nos auxiliem no trato deste aspecto psicológico do processo educacional. Então, enxergamos nas TDICs uma possível ferramenta para trabalharmos esse querer aprender nos alunos, pois elas constituem um ponto de convergência de interesses dos adolescentes. Entendemos que fazer uso dessas tecnologias em prol da educação, mais especificamente no ensino de física, significa introduzirmos um elemento de modernidade no processo educacional. Elemento que permite ao professor ‘falar a língua’ do aluno, aproximando o professor do cotidiano discente. Elemento que contribui para tirarmos nossas salas de aula do passado, do atraso pedagógico e tecnológico que se encontram.

Em sua Teoria da Aprendizagem, Ausubel destaca a importância dos *organizadores prévios* e dos *subsunçores*. Os primeiros são importantes por criarem condições cognitivas adequadas para aprendizagem significativa.

A principal estratégia [...] para preparar a estrutura cognitiva, tanto para aumentar a facilidade proativa ou minimizar a inibição proativa, envolve o uso de materiais introdutórios (organizadores) adequadamente relevantes e inclusivos que são altamente claros e estáveis. Estes organizadores são introduzidos antes do material de aprendizagem propriamente dito, são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade [...] (AUSUBEL, 1968, p. 148).

Assim, *organizadores prévios* são artifícios pedagógicos na forma de elementos introdutórios ao conteúdo a ser abordado. Esses elementos devem fazer referência ao conteúdo de forma generalizada e abrangente e são apresentados antes de iniciarmos a abordagem do material de aprendizagem. Com as TDICs, podemos recorrer a uma vasta gama de vídeos, jogos, textos, etc., disponíveis on-line, e utilizaremos estes como organizadores prévios, quando necessário.

Segundo Boss (2009, p. 23): “as ideias e conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno e que são relevantes para a ancoragem inicial, de determinado conteúdo, são denominados subsunçores [...]”, outro ponto de suma importância no trabalho de Ausubel. Aragão (1976) coloca que:

[...] quando novo material entra no campo cognitivo do indivíduo, interage com um sistema conceitual relevante e mais inclusivo já estabelecido na estrutura cognitiva, e é devidamente subsumido por ele. É o fato de o material poder ser subsumível – relacionável com os elementos estáveis da estrutura cognitiva – que explica, para Ausubel, sua significação e torna possível o estabelecimento de relações significativas. (ARAGÃO, 1976, p.13)

Para buscarmos os subsunçores necessários aos conteúdos da eletrodinâmica que serão abordados, lançaremos mão de um questionário elaborado por nós.

2. METODOLOGIA

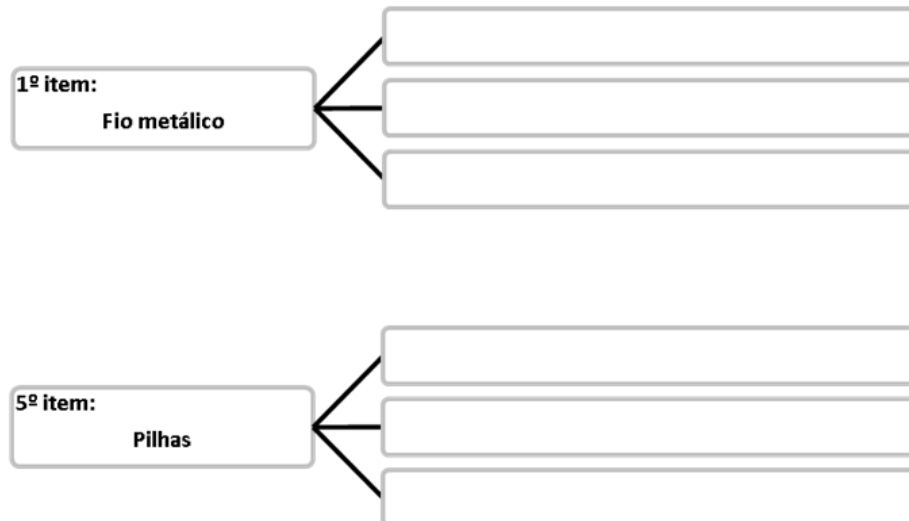
O presente artigo é um recorte de um trabalho mais amplo que terá como resultado final uma dissertação de mestrado do primeiro autor e orientada pelo segundo. Elaboramos um

instrumento de análise composto por 25 questões fechadas. Este questionário foi aplicado em uma escola pública do município de Tarabai (região de Presidente Prudente) para 39 estudantes da 3ª. série do ensino médio, na disciplina de Física que trata do tópico relacionado a eletrodinâmica. O objetivo foi conhecer o perfil socioeconômico dos alunos envolvidos. O questionário nos permitiu, também, mapear quantos alunos dispõem de computadores, tablets ou smartphones para executar as atividades que serão propostas no decorrer do projeto. Portanto, os dados apresentados dizem respeito a este levantamento inicial aplicado a estes estudantes.

Este instrumento de coleta continha questões sobre dois pontos fundamentais: (i) o primeiro, visando obter informações de ordem pessoal, a fim de identificar os participantes da pesquisa; (ii) o segundo, que versava sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação por esses alunos. É neste segundo ponto, que vamos centrar nossa análise.

As questões podem ser sintetizadas da seguinte maneira: (i) *Você possui computador em sua casa? De que tipo? (Você pode assinalar mais de uma opção)*; (ii) *Você possui tablet e/ou smartphone?*; (iii) *Você possui e-mail?*; (iv) *Você costuma utilizar computadores em seu dia-a-dia?*; (v) *Você costuma utilizar smartphone em seu dia-a-dia?*; (vi) *Você costuma acessar a internet? Com que frequência? (Você pode assinalar mais de uma opção)*; (vii) *Qual (is) dispositivo(s) você utiliza para acessar a internet?*; (viii) *Você costuma utilizar a internet para pesquisas relacionadas aos seus estudos?*. Lembrando que estas questões sintetizam o questionário original, que como dissemos, possui questões abertas e fechadas.

Pretendemos mapear os subsunçores utilizando um questionário elaborado por nós. Este será associado com elementos do cotidiano relacionados à eletrodinâmica, tais como lâmpadas, fios, pilhas, resistências elétricas de chuveiros, etc. Apresentaremos, também, alguns elementos isolantes como borracha e madeira. A apresentação de tais materiais ocorrerá individualmente. Para cada elemento exposto o aluno terá três espaços a serem preenchidos (ver Figura 1).



1º item:
Fio metálico

5º item:
Pilhas

FIGURA 1 - Exemplo do questionário elaborado para levantamento dos subsunçores.

Em cada espaço pedimos que seja colocada apenas uma palavra que venha à sua mente ao ver aquele objeto. Assim, para cada objeto teremos três palavras que podem indicar os conhecimentos prévios dos alunos e, possivelmente, itens que podem servir de ancoragem para os conceitos de eletrodinâmica que serão abordados. Acreditamos que a partir deste levantamento conseguiremos informações suficientes para buscarmos organizadores prévios apropriados que permitam fornecer ou reforçar subsunçores necessários ao bom encaminhamento das atividades em sala de aula. No entanto, ainda não iniciamos esta fase do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os trinta e nove (39) alunos da amostra investigada, aproximadamente, 87% possuem computadores em suas residências e 79,5% dispõem de smartphones. Quanto a utilização da internet, tivemos unanimidade entre os entrevistados, 100% dos mesmos afirmam utiliza-la. Quando questionados sobre a utilização da internet para pesquisas relacionadas aos estudos, tivemos grata surpresa, onde aproximadamente 67% dos alunos afirmam utilizá-la muito para este fim, e 33% as vezes; porém, todos fazem uso dela para os estudos. Assim, este questionário

mostrou-se fonte importante de informações que norteará este trabalho e confirmou nossas suspeitas da forte relação entre a comunidade discente e os recursos tecnológicos.

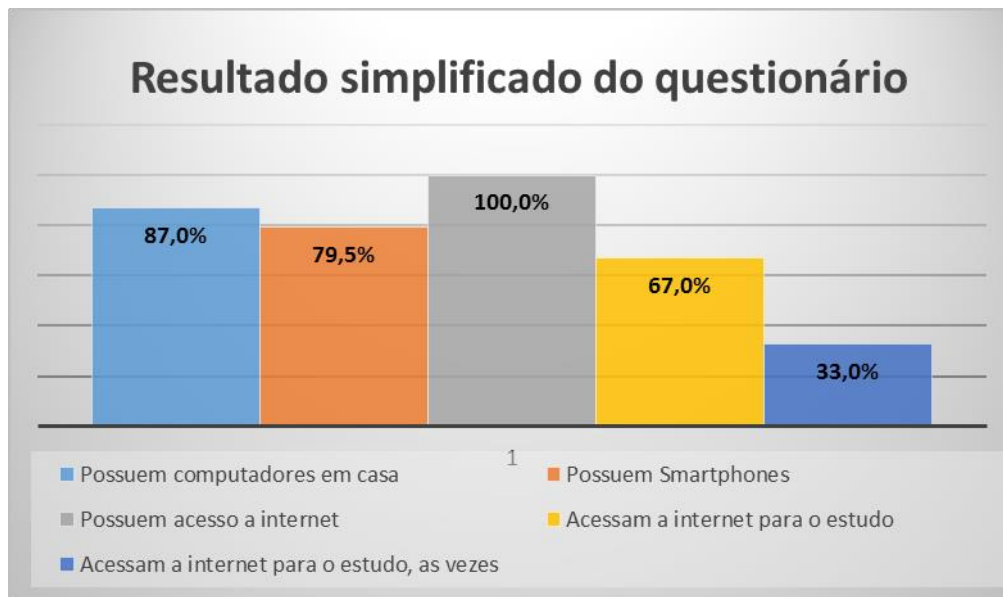


GRÁFICO 1 – Resultado simplificado do questionário aplicado.

Os dados encontrados em nosso instrumento de análise estão de acordo com o que foi apresentado pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI, 2014, p. 111), que diz que: “em 2013, enquanto 51% dos brasileiros eram considerados usuários de internet, essa proporção atingia os 75% entre crianças e adolescentes com idades entre 10 e 15 anos [...]”. Se considerarmos a população de adolescentes de 16 anos até jovens com 24 anos, segundo informação do mesmo Comitê, a proporção atinge 77%. Para atividades escolares a utilização de computadores e da internet é grande por parte da comunidade discente, 85% dos alunos afirmam utilizar a internet para pesquisas escolares, 79 % utilizam para fazer projetos ou trabalhos sobre um tema específico e, 68% dizem utilizar para fazer lições e exercícios que o professor passa (CGI, 2014, p. 457).

O Projeto irá trabalhar com os conceitos da eletrodinâmica (corrente elétrica, primeira e segunda lei de Ohm, associação de resistores, potência elétrica, energia elétrica e geradores elétricos) que são muito abordados em vestibulares e no Enem, utilizando as TDICs como ferramentas para alcançarmos a aprendizagem significativa. Acreditamos que, quando o aluno estiver fazendo uso das mesmas para abordar os conteúdos da Física e atribuir-lhes significados, ele estará assumindo uma postura ativa na construção do conhecimento, abandonando a posição

passiva em sala de aula de mero receptor e reproduzidor de informações. Segundo Arruda et al (2004, p. 198): “a construção de significados dependerá de que, conscientemente, os estudantes consigam atribuir sentido às suas atividades escolares e, vice-versa, a atribuição de sentido será uma consequência da própria construção de significado”.

Outro aspecto interessante em nosso trabalho é que estaremos promovendo uma pequena alfabetização científica e digital, no sentido de apresentar alguns recursos e permitir que os alunos os utilizem, tendo em vista que raramente o fariam se não fosse propiciado a eles esta oportunidade. Muitos só chegariam a conhecê-los durante um curso superior e, talvez, nem os utilizariam por não possuírem um domínio mínimo dos mesmos. Em nosso questionário socioeconômico, levantamos que apenas 28% dos alunos fazem uso frequente do Word, e apenas 31%, aproximadamente, utilizam o PowerPoint com regularidade.

Trazendo para o ambiente escolar, até então ultrapassado, monótono, chato, toda a dinâmica da internet, dos *smartphones* e *computadores*, acreditamos que as TDICs podem ser muito úteis, pois ao recorrermos a elas, estaremos falando a linguagem que encanta e seduz nossos adolescentes. Para Macêdo et al (2014, p. 188): “a influência das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem tem proporcionado uma grande mudança no ensino [...]”. Caminharemos nesse sentido buscando implementar nossa prática docente e visando fomentar algumas mudanças em nossa comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propõe a investigar a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação pelos alunos do terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública do município de Tarabai. Este levantamento inicial foi desenvolvido porque estes estudantes correspondem à amostra de uma pesquisa que será desenvolvida num curso de eletrodinâmica, na qual eles irão desenvolver vídeo-aulas relacionadas a este conteúdo.

Os alunos poderão utilizar a funcionalidade dos seus dispositivos móveis, ou seja, câmaras (fotográficas e de vídeos), gravadores de áudio, entradas baseadas em gestos e displays de alta resolução, sensores presentes no dispositivo, dentre outras.

Neste trabalho nosso foco foi fazer um levantamento inicial. Os resultados do questionário aplicado mostraram que todos os participantes (sem exceção) possuem acesso a internet e a maioria possuem computadores e/ou smartphones. Sendo assim, isso nos leva a inferir que as

informações digitais representam subsunçores, nos quais o conteúdo da eletrodinâmica pode se ancorar.

Nossa próxima ação será atribuir aos alunos a tarefa de apresentar alguns temas de nosso currículo fazendo uso de uma TDIC de sua preferência. Posteriormente, iniciaremos a aplicação dos questionários voltados ao levantamento dos subsunçores referentes aos assuntos específicos da eletrodinâmica. Neste momento formaremos os grupos que darão início aos trabalhos de confecção das vídeo-aulas propostas nas etapas deste projeto.

Neste sentido, acreditamos que podemos criar nos alunos a predisposição a aprender, condição de suma importância para darmos início ao processo de ensino e aprendizagem desejado. Para Moreira (2014):

Esta condição implica que, independentemente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos (ou automáticos). [...] (MOREIRA, 2014, p. 164).

Assim, pretendemos fazer das TDICs uma ferramenta que nos auxilie na transposição desta barreira inicial que tão frequentemente é imposta por nossos alunos. Acreditamos que isso seja possível porque, ao utilizarmos as TDICs, estamos “falando a linguagem” do aluno. Assim, estamos tirando este estudante do ambiente de sala de aula do século passado, onde só se utilizava giz, lousa e livros (ou apostilas) e tornando o aprendizado mais prazeroso. Com isso, nós professores, podemos ter em mãos um trunfo importante para darmos início aos nossos trabalhos em sala de aula, de forma que seja significativo para o aprendiz.

No final deste ano letivo esperamos que as duas turmas de terceiro ano do ensino médio, que constituem a amostra do projeto, tenham aprendido significativamente os conteúdos de eletrodinâmica abordados, bem como a utilização das TDICs para apresentação de trabalhos e seminários propostos. Como forma de consolidação deste projeto, teremos produção de vídeo-aulas nas quais os alunos serão os protagonistas do processo. Tais vídeo-aulas se constituirá no ponto central deste projeto, pois será resultado de um grande envolvimento e empenho dos discentes na preparação de materiais didáticos relacionado ao conteúdo, significando que eles tiveram forte envolvimento com o curso de Física em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Proposta pedagógica – Integração tecnológica, linguagem e representação. Integração de tecnologias, linguagens e representações, **bol. 05**, p. 03 – 14, mai. 2005.

ARAGÃO, R. M. R. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel – Sistematização dos Aspectos Teóricos Fundamentais**. Dissertação (Doutorado em Ciência - Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1976.

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A.; UENO, M. H.; DIAS, V. S. Da aprendizagem significativa à aprendizagem satisfatória na educação em ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, p. 194 – 223, ago. 2004.

AUSUBEL, D. P.; **Educational psychology: A cognitive view**. 1^a. ed., New York: Holt, Rinehart and Winston – Inc., 1968.

BOSS, S. L. B. **Ensino de Eletrodinâmica – A história da ciência contribuindo para a aquisição de subsunçores**. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC educação 2013**: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. Creative Commons: São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>.

MACÊDO, J. A.; PEDROSO, L. S.; VOELZKE, M. R.; ARAÚJO, M. S. T. Levantamento das abordagens e tendências dos trabalhos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação apresentadas no XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 167 – 197, abr. 2014.

MOUSQUER, T.; ROLIM, C. O. A utilização de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica colaborativa na Educação Infantil. In: **Anais do II Simpósio da Tecnologia da Informação**. Santo Ângelo, 2011. Disponível em: <http://www.santoangelo.uri.br/stin/Stin/trabalhos/11.pdf>.

NEVES, A. M.; CARDOSO, C. R. Os desafios do uso do tablet pelos professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal In: **Anais do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias**, 2013.

NORRIS, C.; HOSSAIN, A.; SOLOWAY, E. Using Smartphones as Essential Tools for Learning: A Call to Place Schools on the Right Side of the 21st Century. **Educational Technology**, p. 18-25, 2011.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Singular, 2009.

A EFICÁCIA DE UMA INTERVENÇÃO EM GRUPO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Evanisa Helena Maio de Brum - Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha -
evanisa.helena@cesuca.edu.br

João Antônio da Silva Almeida - Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha -
direção.neg@cesuca.edu.br

Luan Paris Feijó - Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha - lparisf@gmail.com

Daiane Riff da Costa – Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha - daianeriff@cesuca.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O período de escolha profissional, geralmente vivenciado na adolescência, gera inúmeros questionamentos, visto que uma das grandes preocupações deste indivíduo é fazer uma escolha profissional certa, ainda que esteja em uma fase do desenvolvimento considerada a maior crise do ciclo vital, devido as mudanças sociais, psicológicas e físicas, mas principalmente pela consolidação identitária (TRANCOSO e OLIVEIRA, 2014). A responsabilidade de assumir uma decisão por uma profissão e, ao mesmo tempo sentir-se realizado e seguro desta escolha, passa a ser uma preocupação para o adolescente (LARA, ARAÚJO, LINDER e SANTOS, 2005). Assim, além da fase do ciclo vital vivenciada, soma-se a ela outras questões que tornam esta escolha mais complexa, tais como os fatores econômicos, sociais, familiares e de personalidade.

Os fatores econômicos incluem a escolha de uma profissão que remunere melhor, ou ainda a escolha por um curso que o aluno consiga pagar. Portanto, a escolha profissional aliada aos fatores econômicos pode estar relacionada ao que o indivíduo conseguirá pagar de mensalidade ou a profissão que poderá oferecer melhor remuneração, ao invés de uma escolha pela profissão mais adequada para a sua maneira de pensar, agir e sentir, adaptando assim a escolha conforme sua realidade (LEVENFUS e NUNES, 2010).

Em relação aos fatores sociais o adolescente pode vir a fazer escolhas baseadas em ocupações que percebe serem consideradas de prestígio pela sociedade ou escolher por profissões consideradas “masculinas” ou “femininas” (LEVENFUS e NUNES, 2010). Dessa forma, as identificações que o indivíduo estabelece ao longo da vida em seu ambiente social contribuem para a construção da sua identidade profissional, seja esta baseada em estereótipos estabelecidos socialmente ou não.

Outro fator importante a ser destacado é o familiar, os quais podem dificultar ou facilitar a decisão profissional do adolescente, como exemplo, as identificações profissionais que o adolescente possui com as profissões dos pais, ao mesmo tempo em que o indivíduo em fase de escolha profissional pode analisar criticamente a atuação profissional dos pais e, escolher outra atuação profissional. Além disso, ele pode ser o depositário dos desejos e expectativas profissionais da família. Segundo Levenfus e Nunes (2010) os pais podem acabar projetando nos filhos as escolhas que estes gostariam de ter feito nesta época de vida.

Como último fator, as questões de personalidade, os adolescentes têm grande parte de suas escolhas baseadas na afinidade e nos gostos, explorando assim suas qualidades e se identificando com as profissões. Como a personalidade é constituída ao longo da vida é comum que ela se derive em múltiplas capacidades, tendências, preferências, pois todo ser humano é único em seu jeito de pensar, sentir e agir. (LEVENFUS e NUNES, 2005). Portanto, é natural que a personalidade influencie na escolha profissional.

Assim, destacamos que os fatores revisados acima influenciam de forma diferente em cada adolescente diante da escolha de uma profissão, e, é justamente pela multidimensionalidade e complexidade desta escolha, bem como pela crise de desenvolvimento vivida pelo adolescente no momento dessa decisão que surgiu a Orientação Profissional.

A Orientação Profissional é um trabalho que visa o autoconhecimento direcionado as percepções relativas à escolha profissional, levando em conta as características do interessado e as possibilidades no mercado de trabalho (SILVA, LASSANCE & SOARES, 2004). Este trabalho tem sido utilizado para auxiliar adolescentes na decisão da escolha de carreira, pois se entende por decisão de carreira, como uma competência que o indivíduo deve possuir para se comprometer com uma direção tanto educacional quanto vocacional (TEIXEIRA e GOMES, 2005).

Para ter uma escolha profissional adequada e responsável, é necessário que o sujeito consiga conciliar diferentes competências no trabalho e na profissão. Implica na possibilidade de se sentir capaz, competente, realizado, útil para si próprio e para os demais e de promover o próprio sustento. Um processo de escolha maduro possibilita maior realização pessoal, mais expressão da criatividade e participação mais ativa nos movimentos sociais, científicos e culturais que levam a gradativas mudanças das ideias e da qualidade de vida da sociedade (LARA, et al, 2005).

Desse modo, a literatura reconhece que a OP na adolescência se faz importante, pois neste período do ciclo vital ocorrem muitas transformações, tais como mudanças corporais e intelectuais, que acabam por gerar conflitos internos e externos (LARA, et al, 2005). Portanto, o

trabalho de OP tem por objetivo promover o autoconhecimento, bem como identificar interesses dentro de uma profissão, gostos e aptidões, e traçar uma estratégia de ação coerente com seus objetivos, para assim planejar as ações necessárias para o alcance das metas desejadas (TEIXEIRA & GOMES, 2005).

Por fim, destacamos que o mundo das profissões é dinâmico, e é de fundamental importância ter autoconhecimento e conhecer as profissões e os cursos para ser sujeito de sua própria decisão na escolha profissional. Diante disso a Orientação Profissional vem sendo trabalhada como facilitadora da escolha profissional, pois desfaz as imagens distorcidas que os adolescentes possam ter sobre as profissões e promove maior segurança para a escolha de sua futura profissão. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo avaliar a eficácia de uma intervenção em grupo de Orientação Profissional.

2. METODOLOGIA

Delineamento

Esta pesquisa caracterizou-se por um delineamento de pré-teste e pós-teste de um grupo (Creswell, 2010).

Participantes:

O estudo contou com 138 participantes do ensino médio de escolas públicas de Cachoeirinha – Rio Grande do Sul.

Instrumentos:

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, Ficha de dados sócios demográficos e o Questionário de Escolha Profissional. Este último apresenta cinco perguntas relacionadas a autoconhecimento e ao conhecimento das profissões: 1) Você sabe que profissão quer seguir?; 2) Você se considera pronto para escolher hoje uma profissão?; 3) Você tem certeza de que curso quer realizar no próximo ano?; 4) Você considera que se conhece; e, 5) Você considera que conhece o mundo profissional/opções de curso? Cada pergunta possuía uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos, sendo 1 = não; 2 = acho que não; 3 = talvez; 4 = acho que sim; 5 = sim. Durante os encontros os

participantes também preencheram a Escala de Interesses Vocacionais (TEIXEIRA, CASTRO e CAVALHEIRO, 2008) e o Perfil de Interesses Vocacionais (TEIXEIRA, et al, 2008).

Procedimentos:

Os participantes foram convidados a ingressar na orientação profissional e os que aceitaram preencheram o Termo e Consentimento Livre e Esclarecido e posteriormente preencheram a ficha de dados sócios demográficos e o Questionário de Escolha Profissional. Após participaram de seis intervenções de OP que objetivaram promover o autoconhecimento e o conhecimento das profissões. Ao final das intervenções os participantes preencheram novamente o Questionário de Escolha Profissional. Quanto as intervenções no primeiro encontro ocorreu a apresentação do projeto, uma discussão sobre Orientação Profissional e mercado de trabalho. No segundo encontro foram realizadas dinâmicas que objetivaram flexibilizar os estereótipos relacionados com as profissões, bem como foi trabalhado os valores do trabalho. No terceiro encontro foram trabalhadas as Habilidades dos participantes. No quarto foram aplicados dois instrumentos: Escala de Interesses Vocacionais (TEIXEIRA, et al, 2008) e Perfil de Interesses Vocacionais (TEIXEIRA, et al, 2008). Após foi realizada uma reflexão a partir dos resultados obtidos por cada participante nos instrumentos. Cada participante recebeu a tarefa de pesquisar sobre as profissões relacionadas no resultado do seu instrumento. No quinto encontro foram aplicadas dinâmicas que objetivavam discutir sobre as profissões. Por fim, no último encontro foi realizado um paralelo das características pessoais e das profissões, bem como foi feito o fechamento do trabalho, momento no qual foi aberto um espaço para que todos os participantes falassem sobre a experiência vivida nos seis encontros.

Análise de dados:

A análise de dados foi realizada de forma quantitativa com o uso do programa estatístico SPSS. Para avaliar o nível de significância foi realizado o Teste T de *Student* relacionando os resultados do Questionário de Escolha Profissional que foi aplicado antes e depois das seis intervenções em grupo (DANCEY e REIDY, 2008).

Procedimentos éticos:

O presente estudo está em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, órgão do Ministério da Saúde que estipula as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos e a Resolução (RDC - 39/2008) da Diretoria

Colegiada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária que aprova o regulamento para a realização de pesquisa clínica e dá outras providências, bem como, possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha – CESUCA/Faculdade Inedi.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelaram que 56,5% (N=78) da amostra era do sexo feminino e 43,5% (N=60) do sexo masculino. Em relação ao estado civil constatamos que 8,7% (N=12) eram casados e 91,3% (N=126) solteiros. E por fim, 53,6% (N=74) informaram que não estavam trabalhando, enquanto 46,4% (N=64) estavam.

A análise quantitativa do Questionário de Escolha Profissional comparando os resultados antes e depois das intervenções revelou que após os seis encontros os participantes conheciam melhor o mercado de trabalho e as opções de curso ($p=0,004$), resultado que pode ser visualizado na tabela abaixo.

TABELA

	T1 (Antes)		T2 (Depois)		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Pergunta 1	3,88	1,30	3,97	1,08	0,271
Pergunta 2	3,54	1,28	3,53	1,29	0,933
Pergunta 3	3,67	1,43	3,83	1,28	0,100
Pergunta 4	4,01	1,01	4,13	0,93	0,168
Pergunta 5	2,99	1,09	3,25	0,98	0,004

Perguntas: 1) Você sabe que profissão quer seguir?; 2) Você se considera pronto para escolher hoje uma profissão?; 3) Você tem certeza de que curso quer realizar no próximo ano?; 4) Você considera que se conhece; e, 5) Você considera que conhece o mundo profissional/opções de curso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados cabe considerar que a intervenção de orientação profissional foi efetiva para que os adolescentes participantes pudessem conhecer melhor o mercado de trabalho e as opções de curso. LARA, ARAÚJO, LINDNER e SANTOS (2005) explanam que muitos adolescentes acabam tendo decisões imaturas por serem pressionados a realizar escolhas de forma imediata. Nesse sentido a intervenção se torna uma importante ferramenta de amadurecimento profissional, pois o participante tem a possibilidade de se sentir mais confiante de suas habilidades, além de poder estabelecer planos profissionais possíveis para alcançar (TEIXEIRA e GOMES, 2005).

Cabe considerar que as intervenções realizadas acabaram por focar no conhecimento do mercado de trabalho e nas opções de curso, o que foi confirmado com os resultados evidenciados na pesquisa. Para tanto as novas intervenções que serão elaboradas a partir deste resultados deverão ser distribuídas de forma mais adequada entre as dimensões avaliadas nesta pesquisa.

Este resultado positivo é corroborado pela literatura que aponta que ter conhecimento do mercado de trabalho e suas opções de profissões, favorece a construção de uma carreira profissional mais congruente com a personalidade e a capacidade individual das pessoas (LARA, et al, 2005; TEIXEIRA e GOMES, 2005). Por fim, os resultados apontam para a necessidade de pensar o formato dos seis encontros realizados para que a intervenção seja eficaz também na promoção do autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática: Usando SPSS para Windows.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARA, Luciane Dianin de; ARAÚJO, Maria Carolina Schober de; LINDNER, Valkíria; SANTOS, Vanessa Priscilla Leão dos. O Adolescente e a Escolha Profissional: Compreendendo o Processo de Decisão. **Arq. ciências saúde UNIPAR**. Paraná, v. 9, n. 1, mar. 2005. Disponível em <http://revistas.unipar.br/saude/article/view/1356>. acesso em 24 mar. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução – RDC nº 39. Brasília, DF: Diretoria Colegiada. 2008. Recuperado em 10 de setembro de 2014, de ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe_eletronico/2008/iels.junho.08/iels104/U_RS-ANVISA-RDC-39_050608.pdf.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República. 2012.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&nrm=iso. acesso em 24 mar. 2015.

SILVA, L.; LASSANCE, M.; SOARES, D. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2004, 5, 2, 31 – 52.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, 4, 2, 262-273, 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, Wiliam Barbosa. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21, 3, 327-334, 2005.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira, CASTRO, Graciele Dotto & CAVALHEIRO, Carine Viegas. Escalas de Interesses Vocacionais (EIV): Construção, Validade fatorial e Consistência Interna. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 13, 1, 179-186, jan./mar. 2008.

MATERIAL DE APOIO CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA OS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Luciana Vanessa de A. Buranello – UNESP Bauru – lucianaburanello@ig.com.br

Nelson Antonio Pirola – UNESP Bauru – npirola@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Tendo como cenário a reforma curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), iniciada a partir do ano de 2008, o presente artigo, parte de uma tese, busca investigar quais as possibilidades de estruturação da prática pedagógica do professor de Matemática a partir da utilização do Material de Apoio – Cadernos do Professor e do Aluno.

Dentre as ações estabelecidas para a melhoria dos resultados das avaliações em larga escala realizadas pela SEE/SP estão a implementação e implantação do currículo de Matemática, pautado na padronização do ensino e ampla utilização de Materiais de Apoio Curricular, vem sendo o carro chefe de um contexto que podemos classificar como incerto, considerando as dificuldades apontadas pelos professores quando adentram as salas de aula.

Ao olharmos para os docentes de Matemática, no contexto do fracasso escolar estabelecido no decorrer das últimas décadas, observamos que reclamações variam e englobam a inadequação das atividades propostas pelos materiais curriculares de apoio oferecidos pela SEE/SP – Cadernos do Professor e do Aluno – no que se refere ao conhecimento dos alunos, a não participação na elaboração da proposta curricular, à caça ao livre arbítrio dos docentes e às condições precárias de trabalho.

Compostos por Situações de Aprendizagens permeadas por conteúdos, habilidades e competências matemáticas, os Cadernos dos Alunos e Professores, foram organizados inicialmente em bimestres e por ano, abrangendo os níveis fundamental e médio de ensino.

As atividades sugeridas pelos autores do currículo e dos cadernos do professor e do aluno devem, na nossa concepção, ser inseridas em sequências didáticas que trabalhem o conceito em questão a partir daquilo que os alunos já sabem, pois, se assim não for feito, o professor poderá estar trabalhando situações-problema de forma mecânica e sem significado.

Vale ressaltar, segundo nossa experiência como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de matemática de uma das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, que tal “necessidade” não consta nas sugestões pedagógicas do material de apoio curricular nem

mesmo nas orientações técnicas centralizadas e descentralizadas que a CENP/Escola de Formação oportunizou aos PCNPs, supervisores e professores da rede de ensino paulista durante todo o processo de implementação curricular.

Lembramos que, Zabala (1998) entende a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas entre si para a realização de certos objetivos educacionais, cujo princípio e fim são conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 18)

Pozo (2002) destaca que, para a Aprendizagem Significativa acontecer, deve-se levar em consideração as condições do material a ser analisado e o sujeito que se apropriará dele. Em relação ao material, Pozo (2002) ressalta:

[...] é necessário que seja arbitrário, isto é, que possua significado em si mesmo. Um material possui significado lógico ou potencial se seus elementos estão organizados e não somente sobrepostos...Para que exista aprendizagem significativa, o material deve estar composto por elementos “organizados” em uma estrutura, de tal forma que as diferentes partes dessa estrutura se relacionam entre si de maneira não arbitrária. (POZO, 2002, p. 212)

Partindo do pressuposto de que os docentes, como pudemos constatar por meio do acompanhamento pedagógico realizado nas escolas relacionadas à Diretoria de Ensino, apresentam dificuldades para promover a inserção das situações de aprendizagem sugeridas numa sequência didática que contribua para a apropriação dos novos conceitos matemáticos pelos alunos e que os cadernos do aluno e do professor não abordam esta questão de forma clara, o material proposto passa a não ter significado para os professores e muito menos para os alunos, impedindo, portanto, o diálogo com o Currículo.

Nos cadernos do professor, os autores do currículo prescrito de matemática fazem algumas considerações denominadas “*Orientação geral sobre os cadernos*”, sinalizando para a necessidade de uma organização feita pelos docentes em relação às situações de aprendizagens propostas, no entanto, não oferecem subsídios teóricos e metodológicos que passem a auxiliar os professores. Destacamos alguns fragmentos deste texto:

De acordo com o número de aulas disponíveis por semana, o professor explorará cada assunto com mais ou menos aprofundamento. A critério do professor, em cada situação específica, o tema correspondente a uma unidade pode ser estendido para mais de uma semana, enquanto o de outra unidade pode ser tratado de modo mais simplificado(...)

(...) As situações de aprendizagem são independentes e podem ser explorados pelos professores com mais ou menos intensidade, segundo seu interesse e o de sua classe...nem todas as unidades foram contempladas com situações de aprendizagem, mas a expectativa é de que a forma de abordagem dos temas seja explicitada nas atividades oferecidas. (Caderno do professor, 8ª série, vol. 3, SEE/SP)

O uso indiscriminado dos cadernos do professor e do aluno ressaltou a independência das situações de aprendizagem, tornando-as estanques, e o que deveria ter sido um meio para viabilizar a implantação de um currículo em rede, reforçou ainda mais a linearidade e a fragmentação dos conteúdos propostos, anulando a proposta dos autores curriculares em relação às ideias fundamentais que, muito provavelmente, não foram percebidas pelos docentes nem pelos aprendizes.

Os pesquisadores Arnau e Zabala (2010) enfatizam que será necessário dispor aos professores uma quantidade grande de material para que seja possível fazer as devidas “composições” de sequências didáticas. Defendem ainda que, com o intuito de promover de forma efetiva um ensino baseado em competências, o material utilizado deve contribuir para a construção de situações reais que têm como ponto de partida, sequências didáticas flexíveis e adaptáveis aos diferentes níveis de aprendizagem:

Uma das conclusões de análise dos recursos didáticos e de sua utilização é a necessidade da existência de materiais curriculares variados e diversificados que, como peças de uma construção, permitam que o professor elabore seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educacional e de seu caráter profissional. Quanto mais variados e diversificados forem os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares. (ARNAU e ZABALA, 2010, p. 158)

Durante os acompanhamentos pedagógicos realizados com os professores de Matemática, pudemos constatar que a maior dificuldade estava na articulação das atividades propostas nos Cadernos do professor e do aluno com outros materiais já existentes na rede, assim como os livros didáticos. A falta de tempo para realização de pesquisas e estudos essenciais para esta prática também é uma agravante para esta ação.

A articulação dos diferentes materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação para o planejamento das sequências didáticas a fim de oportunizar a utilização de materiais curriculares que fuja do estereótipo de cartilha, pode ser ilustrada no seguinte esquema representativo:

Articulação de materiais para composição de uma sequência didática		
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS VARIADAS	S1	
	S2	
	S3	
	S4	
	S5	
	S6	
Legenda	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento dos conhecimentos prévios. Cadernos do aluno – material de apoio. Experiências Matemáticas. + Matemática – Material elaborado para aulas de recuperação. Livro didático. 	

FIGURA1 - Representação da diversidade de materiais que podem compor uma sequência didática.
Fonte: Buranello, ano 2014

É sabido que, historicamente, os sistemas educacionais alimentaram a monopolização de livros-texto (Sacristán, 2000) em detrimento da articulação de diferentes materiais de apoio. Este fato gerou dependência por parte dos docentes, - não apenas de Matemática –, fazendo com que desabusassem a realizar planejamentos e, conseqüentemente, articular atividades na definição de seqüências didáticas.

Os docentes, neste cenário, podem apresentar dificuldades na escolha das atividades que compõem a sequência didática, pois não consideram o salto cognitivo possível aos alunos no avanço de uma atividade para outra.

Buscando despertar sua percepção quanto ao grau de dificuldade entre uma atividade e outra, propostas pelo material de apoio curricular, podemos utilizar como ilustração o esquema representativo a seguir:

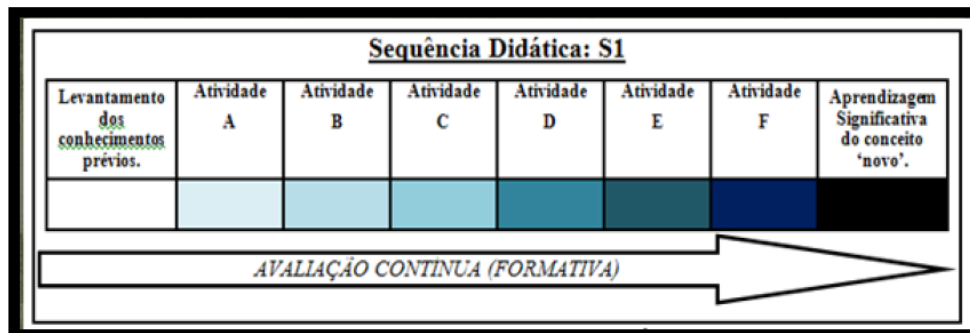


FIGURA 2 - Aumento do grau de dificuldade das atividades em uma sequência didática.
Fonte: Buranello, ano 2014.

A intensidade das cores aumenta gradativamente representando o grau de dificuldade, o qual também aumenta aos poucos. Dessa forma os alunos podem conseguir acompanhar a evolução da sequência didática até atingirem a aprendizagem significativa. Salientamos, no entanto, que a “ordem” estabelecida pelas atividades e as próprias atividades não são rígidas, tornando-as flexíveis a partir dos caminhos diversos que docentes e alunos podem tomar rumo à aprendizagem significativa do conceito, o que descaracteriza a linearidade.

Outra característica fundamental destacada por Arnau e Zabala (2010) para que um material curricular possa contribuir de forma adequada à Aprendizagem Significativa dos aprendizes é que contemple, entre outras coisas, as necessidades de aprendizagem segundo a tipologia de cada conteúdo. Neste sentido, os pesquisadores alertam para o risco da banalização das aprendizagens relacionadas aos conteúdos factuais e procedimentais devido à exploração puramente mecânica, desvinculada de outros conteúdos, como os atitudinais, que lhes dariam sentido.

Nos cadernos de matemática de alunos e professores é visível, pelo que pudemos perceber, através dos atendimentos aos professores de matemática com os quais convivemos, a supervalorização dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais, principalmente pela luta constante dos docentes em executar o Currículo Prescrito e utilizar o material de apoio, o qual se distancia das possibilidades de nossos alunos. O recorte feito pelos docentes em torno dos conteúdos conceituais permitiu desvinculá-los dos demais.

Sacristán (2000) ressalta que os currículos estão sempre acompanhados de materiais diversos, como os livros didáticos, que, há tempos, vêm configurando-se como agentes de elaboração e concretização de práticas curriculares:

Práticas econômicas, de produção e distribuição de meios, criam dinâmicas com uma forte incidência na prática pedagógica; criam interesses, passam a ser agentes formadores do professorado, constituindo um campo de força muito importante que não costuma receber a atenção que merece.

(...)Os meios não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo, sobretudo em nosso sistema, ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática, as estreitas margens de decisão de que dispõe o professorado, a baixa formação do mesmo e as condições de trabalho desfavoráveis. (SACRISTÁN, 2000, p. 24)

Tal fenômeno, definido por Sacristán (2000) por “currículo por antonomásia” concretiza-se na prática por meio da confusão preestabelecida pelos docentes e equipes gestoras de que os

Cadernos do Aluno e do Professor, material curricular de apoio, constitui o próprio currículo oficial, ressaltando inclusive a obrigatoriedade da utilização linear e integral dos mesmos em salas de aula.

O material de apoio curricular foi padronizado para proporcionar o cumprimento do Currículo, no entanto, o diálogo esperado entre professores e alunos não foi garantido através da metodologia proposta pelo material e atividades acadêmicas sugeridas por ele. A configuração do professor como sujeito que ensina ficou abalada, pois, diante dessa metodologia, os professores passaram também ao posto de aprendizes, gerando-lhes apatia e desgaste.

Retomando as condições expressas por Pozo (2002) para que a aprendizagem significativa se efetive, devemos olhar não apenas para o material em questão, mas também para as possibilidades inerentes ao aluno. O estudioso argumenta que dentre tantas problemáticas que levam o aluno a não aprender, a falta de prontidão do indivíduo para a aprendizagem significativa inicia-se a partir de obstáculos:

(...) por um nível geralmente elevado de ansiedade ou por terem experimentado fracassos crônicos em uma matéria determinada..., “os alunos” carecem de confiança em suas capacidades para aprender significativamente e daí que, além da aprendizagem por repetição, não encontram nenhuma outra alternativa que não seja o pânico”. (POZO, 2002, p. 213).

Diante de um material que não lhes confere sentido, e com o fracasso escolar arraigado a sua vida escolar, os alunos são desencorajados frente às novas situações de aprendizagem. Ao professor, por sua vez, apenas resta à apatia ante todo o processo, pois nos parece não possuírem aparato teórico e metodológico para estabelecer mecanismos pedagógicos que revertam, a curto prazo, este quadro. Sua falta de motivação acaba gerando por fim, a falta de prontidão necessária para se apropriar do material de apoio e do currículo de Matemática.

Para os docentes, que podem não se encontrar em estado de prontidão para se apropriarem do currículo e do material de apoio, os cadernos passaram a ser utilizados de forma linear como um livro didático, acentuando-lhes consideravelmente a falta de significado bem como para seus alunos.

Pozo (2002), no entanto, estabelece que para a aprendizagem significativa se efetivar, além do material significativo e do estado de prontidão dos indivíduos, é necessário que a estrutura cognitiva dos aprendizes possua ideias inclusivas que sirvam de ponte para a aprendizagem de conceitos novos.

A dependência quase que total das reformas curriculares a textos e a livros didáticos gerou um “vício” do professorado nestes recursos, constituindo-se num entrave para o desenvolvimento na sua trajetória docente, da habilidade de articular materiais de apoio para a definição de sequências didáticas mais próximas da realidade escolar, considerando que os materiais para a efetivação curricular nem sempre são eficientes para atuarem em locais cuja diversidade é grande.

2. METODOLOGIA

Por meio da aplicação de questionário para caracterização da mostra, entrevista com duas professoras da rede estadual de ensino, roteiro de observação de sala de aula, transcrições realizadas a partir da gravação do áudio e questionário para equipes gestoras de duas escolas estaduais localizadas no interior de São Paulo, buscamos responder à questão central: *Quais os limites e as possibilidades postas aos docentes de Matemática para que reestruturem sua prática pedagógica, tendo como subsídio os “Cadernos do Aluno e do Professor”, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo?*

Para tanto, realizamos uma interpretação hermenêutica fenomenológica que segundo Control (2000) ressalta o ego do pesquisador na busca pela essência do fenômeno. Na abordagem fenomenológica o destaque é dado à consciência do pesquisador, cuja intencionalidade permeia todo o processo de coleta e análise de dados, buscando através destas duas fases descrever o que está sendo ou já foi vivenciado.

Com base na tríade “compreensão, interpretação e nova compreensão” podemos enfatizar que a análise hermenêutica conduzirá o pesquisador para uma compreensão cada vez mais profunda, onde a construção do conhecimento se dá a partir da dialética entre as diferentes interpretações dos dados coletados.

Por interpretação, Masini (1989) destaca uma definição mais ampla estendendo-a ao universo da pesquisa:

(...) trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal... há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta. (MASINI, pág. 69, 1989)

É importante que através da coleta e análise dos dados, consigamos observar o que acontece nas entrelinhas da utilização do material de apoio curricular pelos professores participantes, as possibilidades e utopias em relação a sua aplicabilidade nas aulas de matemática.

Masini (1989) argumenta ainda que através do ciclo hermenêutico, a análise fenomenológica busca olhar para as manifestações de cada situação (evidenciadas nas transcrições do áudio e observações realizados em sala de aula), sem a necessidade de qualquer aparato categorial como referência.

Ao analisar os dados foram levados em consideração dois tipos de análises: estrutural e hermenêutica, sendo que o primeiro focou aspectos utilizados exhaustivamente pelos participantes enquanto que a hermenêutica levou em consideração aspectos com significados sociais e históricos presentes nas manifestações percebidas pelos pesquisadores.

Os questionários para caracterização da amostra e entrevista foram aplicados às duas professoras do nono ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo em horários pré-agendados. Utilizamos para isso material impresso, lápis e borracha. Já o questionário respondido pelos gestores contendo questões sobre a implantação do currículo e do material de apoio curricular foi aplicado em uma reunião de planejamento de uma das 91 Diretorias de Ensino estaduais.

As observações em seis aulas de matemática de cada uma das professoras foram realizadas a partir de um roteiro preestabelecido contendo itens como: “*Segue o Currículo Oficial do Estado de São Paulo? Exercícios e problemas extraídos dos cadernos do aluno? Articula materiais de apoio?*”

Por meio das observações em sala de aula foi possível escrever relatos contendo a dinâmica das 12 aulas de matemática, sendo 6 de cada professora participante, e transcrições do áudio gravado em um celular.

Após a coleta de dados e realizadas as transcrições foram destacados pontos de convergência e divergência definindo blocos de significados que nos permitiu análise aprofundada. Realizadas as reduções fenomenológicas foi possível responder ao problema de pesquisa do presente estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise fenomenológica hermenêutica, foi possível constatar que cumprir as atividades preestabelecidas no material de apoio de forma linear e constante pode ter reforçado a fragmentação das atividades exploradas pelo material de apoio curricular que, para terem sentido para os alunos deveriam ter sido repensadas em sequências didáticas mais adequadas ao nível conceitual dos aprendizes do nono ano da professora “A”, o que demandaria dar ao professor o que lhe é de direito: a possibilidade de realizar escolhas.

Foi possível notar durante o nosso período de observação em sala de aula, que os alunos das professoras participantes não valorizavam o material de apoio curricular, pois o esqueciam constantemente ao mesmo tempo que em determinada situação questionaram as professoras sobre a possibilidade de jogar o material fora depois de acabado o bimestre.

O descaso por parte dos alunos das professoras “A” e “B” com o material de apoio e tarefas solicitadas por elas, sinaliza para a falta de significado que os Cadernos do Aluno e suas respectivas atividades podem estar tendo para os aprendizes.

De acordo com Pozo (2002), para que um material propicie a aprendizagem significativa é necessário que tenha significado e dialogue com os alunos. Para tanto, o autor destaca que o material deve contar com uma organização estrutural que permita estabelecer vínculos entre suas partes de forma não arbitrária.

A supervalorização dos Cadernos do Aluno e do Professor, assim como a utilização do livro didático como material diretivo, levaram os professores de matemática, inclusive as professoras “A” e “B”, a confundirem currículo e material de apoio, concretizando na prática o que Sacristán (2000) denomina de currículo por antonomásia. Este fenômeno curricular reforça o entendimento, por partes dos professores, de que cumprir currículo seja apenas trabalhar os conteúdos propostos.

Segundo Arnau e Zabala (2010), o material utilizado não deve ser responsável pelo direcionamento das práticas curriculares exercidas nas salas de aula, mas sim, auxílio para o professor na elaboração das sequências de atividades adequadas às características de um determinado grupo de aprendizes.

A professora “A” utiliza os Cadernos do Aluno extraindo exercícios e problemas. Nas aulas observadas não houve articulação com o livro didático, no entanto, utilizou-se o “Experiências Matemáticas”, material sugerido em orientação técnica oferecida pela Diretoria de Ensino. Já a professora “B” faz uso contínuo do livro didático e em nenhum momento das observações em sala de aula utilizou os cadernos de apoio curricular. As dificuldades de

articulação de materiais por parte dos professores foi apontada por uma das equipes gestoras entrevistadas.

Os materiais utilizados na reforma curricular do Estado de São Paulo, assim como em outras, possuem, segundo Sacristán (2000), a função diretiva, pois, sobre a alegação de que os professores não são formados adequadamente, seus idealizadores acreditam que estes nortearão o trabalho docente superando deficiências de formação inicial e continuada, fato também destacado por Hargreaves (2002) em seus estudos sobre a padronização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos realizados foi possível constatar que os professores de Matemática apresentaram dificuldades em estruturar sua prática pedagógica através da utilização do material de apoio curricular disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Cadernos do Professor e do Aluno.

Tais dificuldades estão relacionadas à articulação de tais matérias com os demais disponibilizados para o planejamento de sequências didáticas que impulsionariam a aprendizagem significativa nas aulas de matemática, sinalizando para a dependência e o uso diretivo de um único material pelo professor de matemática, o que nos remete à ideia de monopolização de livros-texto nos sistemas de ensino (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Pozo (2002), o material de apoio deve ser significativo no sentido de apresentar-se estruturalmente favorável à articulação com outros materiais, de forma a oportunizar aos alunos sequências didáticas que os permitam avançar gradativamente na apropriação do conhecimento matemático.

No entanto, os alunos dos nonos anos das professoras apresentam-se em um nível de defasagem um tanto complexo, pois a maioria, segundo nossa observação em sala de aula, não domina conceitos como a área de um quadrado ou a resolução de uma equação simples do 1º grau. Apenas pensar na articulação de materiais que pudessem sanar as lacunas conceituais dos aprendizes nos parece insuficiente, mas necessário.

Frente às evidências podemos apontar para a falta de um diálogo efetivo entre as professoras participantes, seus alunos e o material de apoio curricular de matemática, Cadernos do Aluno e do Professor.

REFERÊNCIAS

ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. A competência sempre envolve conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes. Tradução: C. H. L. Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 45-53.

_____. Os métodos para o ensino de competências devem ter um enfoque globalizador. Tradução: C. H. L. Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 143-168.

BURANELLO, Luciana Vanessa Almeida. **Prática docente e a Resolução de Problemas Matemáticos no contexto de mudança curricular do Estado de São Paulo: utopias e desafios**. 2014. 347. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – UNESP, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

COLTRO, Alex. **A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade**. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v.1, nº11, 1ºTrim. 2000. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c11-art05.pdf>. Data de acesso: junho de 2012.

HARGREAVES, Andy. et al. **Aprendendo a mudar**. O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 206 p.

POZO, Juan Ignacio. A psicologia da aprendizagem: do condutismo à psicologia cognitiva. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 15-58.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadoras. In: GARCIA, R L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2 ed. São Paulo: Cortez. p. 41-80, 2006.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: unidade de análise. **A prática educativa. Como ensinar**. Tradução de E. F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-25.

A INFLUÊNCIA DA ESCOLARIDADE DOS PAIS NA ATITUDE E MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS

Evanisa Helena Maio de Brum - Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha -
evanisa.helena@cesuca.edu.br

João Antônio da Silva Almeida - Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha -
direção.neg@cesuca.edu.br

Luan Paris Feijó – Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha - lparisf@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, no Brasil, houve uma abertura do Governo para o surgimento de novas Instituições de Ensino Superior (IES). Esta abertura aumentou de forma significativa tanto o número de instituições de ensino superior quanto de alunos no país (INEP, 2013), assim como contribuiu para o surgimento de formatos institucionais variados (UNESCO, 2008). Entretanto, embora o número de instituições de ensino superior e de alunos tenha aumentado as vagas no ensino superior no Brasil ainda são insuficientes para abarcar toda a população jovem com idade para nele ingressar (IGUE, BARIANI e MILANESI, 2008). De qualquer forma a massificação do ensino superior se expandiu para camadas sociais mais heterogêneas (POLYDORO, 2000), as quais apresentam níveis sociais, econômicos e culturais diferentes do que se tinha no passado (CEYHAN, 2006; TEIXEIRA, CASTRO e PICCOLO, 2007; TEIXEIRA, DIAS, WOTTRICH e OLIVEIRA, 2008; CHEUNG e YUE, 2012; SOMMER e DUMONT, 2011).

Nesse sentido, há certo consenso na literatura nacional e internacional de que o maior desafio para o setor da educação é, num primeiro momento, identificar o perfil destes alunos (JAMES et al., 2010). Para identificar o perfil dos acadêmicos a IES que é objeto deste estudo realizou um censo e os resultados revelaram que 70% dos acadêmicos eram do sexo feminino; 71% tinham mais de 24 anos; 52% residiam com os pais; 65% eram solteiros; 74% não tinham filhos; 54% eram católicos; 76% trabalhavam 40 horas semanais; e, por fim 78% eram alunos de primeira geração, cujos pais não possuíam ensino superior (BRUM e ALMEIDA, 2014; BRUM, FEIJÓ E ALMEIDA, 2014). Podemos constatar entre esses dados um número significativo de alunos de primeira geração, questão também referida na literatura como presente diante de políticas expansionistas (STEPHENS, et. al., 2012; BOWNAN, 2010).

Um dos fatores que tem sido considerado importante para o sucesso acadêmico no contexto universitário é a motivação do aluno, principalmente dos ingressantes de primeira geração, pois existe neste nível educacional uma tarefa bastante complexa para ser realizada quando comparada as do ensino médio (DEMBO, 2000; RUIZ, 2001), principalmente para os alunos de primeira geração. Dessa forma, a literatura psicológica sobre motivação em diferentes contextos educacionais vem se expandindo consideravelmente nos últimos anos, principalmente pelo fato de que para que qualquer aprendiz seja bem sucedido é preciso que saiba utilizar de forma auto-regulada, auto dirigida e ativa estratégias para gerenciar tanto a motivação como o comportamento e a aprendizagem, ou seja, que seja capaz de aprender a aprender. Questões diretamente relacionadas com a atitude do acadêmico para o aprendizado (RUIZ, 2003).

A revisão de literatura acima conduz ao questionamento sobre qual a influência da escolaridade dos pais na atitude e na motivação dos acadêmicos? Visto que a atitude e a motivação para o aprendizado são duas dimensões consideradas importantes para o desempenho acadêmico (BARTALO, 2006; BARTALO e GUIMARÃES, 2010). Dessa forma, o objetivo deste estudo foi de investigar a influência da escolaridade dos pais na motivação e na atitude de acadêmicos do ensino superior numa instituição de ensino superior privada do Rio Grande do Sul - Brasil.

2. METODOLOGIA

Delineamento:

Para a realização dessa pesquisa, optou-se por um estudo quantitativo de caráter exploratório, com o delineamento intitulado de levantamento, o qual se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujas características se deseja conhecer (GIL, 2002).

Participantes:

O estudo contou com 107 ingressantes no ensino superior que estavam regularmente matriculados nos cursos de graduação de Ciências Contábeis e Psicologia, modalidade bacharelado, na IES no ano de 2014.

Instrumento:

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o *Learning and Study Strategies Inventory* - LASSI, versão brasileira (Bartalo, 2006), o qual possui validade psicométrica para o diagnóstico de habilidades de estudo. O LASSI foi originalmente formulado por Weinstein, Zimmerman e Palmer (1988) nos Estados Unidos e foi elaborado para investigar competências variadas para uma aprendizagem efetiva, que incluíssem estratégias e aptidões de que os alunos necessitam para regular a sua própria aprendizagem numa variedade de contextos. Dessa forma, o LASSI visa contribuir para a área como instrumento de levantamento e avaliação das estratégias de aprendizagem de alunos primeiranistas universitários.

O instrumento é composto de nove categorias que avaliam estratégias de aprendizagem: 1) Processamento da informação; 2) ansiedade; 3) organização do tempo; 4) concentração; 5) atitude; 6) preocupações ao estudar; 7) seleção de ideias principais; 8) auxiliares de estudo e 9) motivação. Para este estudo foram selecionadas apenas duas categorias para análise: Atitude e motivação, conforme justificado na introdução deste estudo. Atitude se refere aos valores que os estudantes atribuem à escola, bem como o interesse que tem pelo sucesso acadêmico, com vistas a que esse sucesso possa ajudá-los a arrumar um bom emprego. Já motivação avalia a diligência de estudantes, a autodisciplina e a força de vontade para trabalhar com afinco e a disponibilidade, bem como para assumir exigências acadêmicas completas. O instrumento possui uma escala *Lickert* de 5 pontos, sendo 1 nada característico e 5 totalmente característico (FIGUEIRA, 1994).

Procedimentos:

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa e os que aceitaram preencheram o Termo e Consentimento Livre e Esclarecido e posteriormente preencheram um formulário com dados sócios demográficos, bem como o LASSI. A presente pesquisa esteve amparada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012), órgão do Ministério da Saúde que estipula as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos e a Resolução (RDC - 39/2008) da Diretoria Colegiada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária que aprova o regulamento para a realização de pesquisa clínica e dá outras providências, bem como, possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição objeto deste estudo.

Análise de dados:

A análise de dados foi realizada de forma quantitativa com o uso do programa estatístico SPSS. Os participantes foram divididos em dois grupos: os que tinham pais com ensino superior e os que tinham pais sem ensino superior. Os dados do instrumento receberam tratamento estatístico e foram agrupados em duas categorias: atitude e motivação. Para avaliar o nível de significância foi realizado o Teste T de *Student* comparando as categorias de motivação e atitude com a variável independente escolaridade dos pais (DANCEY e REIDY, 2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 107 alunos que participaram do estudo tinham idade média entre 21 e 25 anos, 58% eram do curso de ciências contábeis e 42% do curso de psicologia. Além disso, 88% dos pais destes alunos não possuíam ensino superior (n=94) e 22% possuíam (n=13). Em relação aos dados sócios demográficos encontramos que 73% eram mulheres; 73% solteiros; 79% sem filhos e 78% trabalhavam além de estudar.

A Tabela 1 apresenta os resultados estatísticos com as comparações da motivação e da atitude dos participantes divididos em dois grupos, àqueles que têm pais sem ensino superior (G1) e os que possuem pais com ensino superior (G2).

TABELA 1 - Médias (desvios-padrão) e comparações das variáveis atitude e motivação.

	G1			G2		
	Sem ES			Com ES		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Atitude	34,91	4,40	0,544	35,69	3,52	0,480
Motivação	39,91	4,68	0,995	39,92	5,299	0,996

Na análise quantitativa não foram observadas diferenças estatisticamente significativas para alunos que tinham pais com ensino superior quando comparadas àqueles pais que não tinham ensino superior, tanto na categoria atitude, quanto na categoria motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou fornecer dados sobre o novo perfil de estudantes que passou a ingressar nas instituições de ensino superior do Brasil, como consequência das políticas expansionistas do governo que conduziram a uma democratização do ensino superior. Portanto, este novo perfil apresenta outra configuração social, cultural e econômica quando comparado ao que tínhamos no país antes dessas políticas.

Dessa forma, analisamos mais especificamente um dos dados deste novo perfil que se refere aos alunos de primeira geração, cujos pais não possuem ensino superior. Este dado foi representativo para a amostra deste estudo que tinha 88% de alunos de primeira geração. A análise não revelou diferenças estatísticas para os alunos de primeira geração quando comparados aos demais. Assim, esses resultados revelam que o nível de escolaridade dos pais parece não influenciar na atitude e na motivação dos alunos que cursam o ensino superior para esta amostra. Resultado que se torna significativo, pois o novo perfil encontrado em algumas Faculdades do país é exatamente de alunos de primeira geração, em função da abertura do Governo para o surgimento de novas IES. Nesse sentido, podemos pensar que o aluno comprometido com a meta de aprender é caracterizado pela busca de novos conhecimentos, voltado para dominar os conteúdos curriculares, possuidor de apreço pelos desafios desta nova etapa acadêmica e com a expectativa de que seus resultados estão conectados com a sua força e autodeterminação pessoal (CARDOSO e BZUNECK, 2004) independente da escolaridade dos pais.

Como a motivação e a atitude são fatores que contribuem significativamente, para o sucesso dos alunos no ensino superior (WEINSTEIN, ZIMMERMANN e PALMER, 1988; RUIZ, 2003) podemos pensar que os alunos de primeira geração poderão concluir uma graduação de forma tão satisfatória quando os demais que possuem pais com ensino superior. Por fim, destacamos sobre a necessidade de realização de novos estudos sobre alunos de primeira geração, os quais possam ampliar a compreensão do fenômeno que ocorre como consequência das políticas expansionistas do governo brasileiro. Questões que auxiliarão os gestores das instituições de ensino superior a organizar suas políticas de ensino adequadas ao novo perfil de acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BARTALO, L. **Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários**: learning and study strategies inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil – Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2006.

BARTALO, L. & GUIMARÃES, S. É. R. **Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários**: Um estudo exploratório. *I n f. I n f. Londrina*. v. 13, n.2, p. 1 – 14, 2008.

BOWMAN, N. The Development of Psychological Well-Being Among First-Year College Students. **Journal of College Student Development**, 51, 2, 180-200, 2010.

BRUM, E. & ALMEIDA, J. **Gestão da vida acadêmica**: Programa de adaptação ao ensino superior. Alternativa. Porto Alegre, 2014.

BRUM, E. H.; FEIJO, L.P. & ALMEIDA, J. A. S. Perfil de Acadêmicos do Ensino Superior de uma Faculdade da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS. **Anais da VIII Mostra Científica do Cesuca**, 8, 225-231, 2014.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: METAS DE REALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM Motivação no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CEYHAN, A. An investigation of adjustment levels of Turkish University students with respect to perceived Communication skill levels. **Social Behavior and Personality**, 34, 4, 367-380, 2006.

CHEUNG, C.; YUE, X. Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. **International Journal of Intercultural Relations**, 36, 353– 364, 2012.

DEMBO, M. Motivation and learning strategies for college success. **A selfmanagement approach**. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2000.

DANCEY, C. P. & REIDY, J. **Estatística sem matemática**: Usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIGUEIRA, A. P. C. **Inventario de estratégias de estudo e de aprendizagem** - Learning and Study Strategies Inventory - LASSI (Weinstein e Palmer, 1987) - Estudos de validação e adaptação. Psychologica, Coimbra, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

IGUE, E.; BARIANI, I.; e MILANESI, P. **Vivência Acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes**. Psico-USF, 13, 155-164, 2008.

INEP. Censo da educação superior: 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – resumo técnico. – Brasília, 2013.

LOBO, M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: Aspectos gerais das causas e soluções. Cadernos ABMES, 25, 1-23, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

POLYDORO, S. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP – Faculdade de Educação, 2000.

RUIZ, V. **Motivação na universidade**: uma revisão da literatura. Estud. psicol. (Campinas), 20, 2, 15-24, 2003.

SOMMER, M.; DUMONT, K. Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. **South African Journal of Psychology**, 41, 3, 386-395, 2011.

STEPHENS, N., FRYBERG, S., MARKUS, H., JOHNSON, C. & COVARRUBIAS, R. Unseen Disadvantage: How American Universities' Focus on Independence Undermines the Academic

Performance of First-Generation College Students. **Journal of Personality and Social Psychology**, 102, 6, 1178–1197, 2012.

TEIXEIRA, M.; CASTRO, G.; PICCOLO, L. **Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional**. *Interação em Psicologia*, 11, 2, 211-220, 2007.

TEIXEIRA, M, DIAS, WOTTRICH; OLIVEIRA. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 12, 1, 185-202, 2008.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

WEINSTEIN, C. E.; ZIMMERMANN, S. A.; PALMER, D. R. Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. In: WEINSTEIN, C. E.; GOETZ, E. T.; ALEXANDER, P. A. (Eds.). **Learning and study strategies : issues in assessment, instruction, and evaluation**. New York: Academic Press, 1988.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TRABALHO DOCENTE: NOVAS FORMAS DE COMPREENDER A INFÂNCIA

Roseli de Cássia Afonso - UENP - rcafonso@uenp.edu.br

Anilde Tombolato Tavares da Silva - Universidade Estadual de Londrina/UEL -
anildetombolato@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como finalidade apresentar os estudos realizados no trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em “Trabalho Pedagógico na Educação Infantil” da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2013, que buscou discutir o tema: Educação Infantil, o trabalho docente e as novas formas de compreender a infância no mundo contemporâneo.

Os resultados apontaram que os avanços tecnológicos influenciam nas novas configurações do brincar infantil, trazendo críticas e preocupações sobre as tecnologias que invadem o universo da criança contemporânea.

O objetivo principal da pesquisa bibliográfica foi levantar discussões sobre a relação das crianças com os meios eletrônicos, discutir concepções sobre a infância e a educação, abrindo espaço para novos conceitos e significados sobre esse tema.

No entanto o que se observa atualmente na Educação Infantil é uma listagem de atividades rotineiras que a criança é obrigada a realizar por realizar, não porque gosta ou sente necessidade de aprender sobre aquilo, mas sim, porque a professora “planejou”, colocou na listagem da semana e tem que ser dado, vencido o conteúdo programático. Enquanto isso, a criatividade, a ludicidade, a fantasia, a liberdade da criança em descobrir e criar vão ficando cada vez mais distante dela. Distante da sua realidade, da sua infância, dando lugar à escolarização cada vez mais frequente na vida das crianças contemporâneas.

Atualmente, muitas crianças, principalmente as mais favorecidas economicamente, assumindo compromisso que não cabe a sua faixa etária, a terem cada vez mais afazeres extra-escolares, tais como: aulas de línguas estrangeiras, vários tipos de esportes, aulas de instrumentos musicais, dentre outros, vão sendo atraídas pelo consumismo, pela competição, pela ostentação do mundo moderno e tecnológico.

Para elaboração deste trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica que, cujos autores selecionados para tratar da temática em questão foram Benjamin (1984); Campos e Lima (2010);

Ariès (1981); Kramer (2006); Elkind (2004); Paschoal; Batista e Moreno (2008); Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza (2007); Cairoli (2010); Silva (2012); Buckingham (2006); dentre outros.

Foi necessário levantar algumas questões para dar início a essa pesquisa procurando saber: quais são as concepções sobre infância que se tem na contemporaneidade? Quais são os efeitos da tecnologia no desenvolvimento integral das crianças? Porque os pais, responsáveis e professores sentem tanta dificuldade para orientar, equilibrar e controlar o uso excessivo dos computadores, vídeo games, celulares, dentre outros equipamentos eletrônicos? Porque não conseguem atrair as crianças para o brincar, livre e espontâneo, no qual a criança tenha que criar, imaginar, fantasiar e manipular brinquedos que não são nem plastificados, nem eletrônicos? Tais questões foram analisadas de forma qualitativa.

Percebeu-se que o meio em que a criança vive atualmente está sendo celebrado como uma forma de nutrir o desenvolvimento emocional e educacional das crianças, e em contra partida, esse próprio meio está sendo condenado por afastá-las de atividades mais saudáveis, interativas e valiosas.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de refletir e socializar novas discussões nesse âmbito, o trabalho foi organizado da seguinte maneira.

O primeiro texto da pesquisa tratou-se da “Construção do conceito de infância”. Tratar essa temática não foi uma tarefa muito fácil, mas foi necessária, uma vez que o eixo central das discussões desse trabalho foi a infância contemporânea, (CAMPOS E LIMA, 2010).

Dessa forma, mencionar algumas ideias de como a criança foi conceituada no passado, pode facilitar a compreensão de como as concepções sobre criança e infância foi se transformando no decorrer do tempo, modificando e ressignificando até os dias atuais, no entanto, mencionar: Ariès (1981); Kramer (2006); Dalhberg, Moss e Pence (2003) foram fundamentais. Atualmente é bem diferente a concepção que temos de infância do que se tinha há séculos atrás.

Para os autores citados, a visão que se tem de criança é algo historicamente construído, por isso é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que atualmente pode parecer uma anomalia, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal.

A humanidade nem sempre viu a criança como um ser único, particular, completo, cidadão de direitos, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura, como dizia Ariès (1981).

No segundo texto o “Trabalho docente na educação infantil” tratou-se das mudanças vivenciadas pelos profissionais dessa área que enfrentam cada vez mais uma realidade complexa e conflituosa diante da era tecnológica. (PASCHOAL; BATISTA e MORENO, 2008).

Neste processo educacional, vale ressaltar que o papel do professor de Educação Infantil é de suma importância, pois ele deve criar os espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras, ou seja, fazer a mediação da construção do conhecimento. (KUHLMANN, 2004).

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado, formalizado e puramente tecnológico, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais, as vivências da criança com os ambientes físicos, com brinquedos e brincadeiras diversificadas, assim como a interação com outras crianças. (ELKIND, 2004).

Já no terceiro texto, procurou-se compor algumas prerrogativas sobre “A infância na era tecnológica”, com a finalidade de mostrar os prós e os contra da era tecnológica no desenvolvimento infantil. É fato que, quando uma criança de apenas três anos de idade se debruça no computador mexendo no “*mouse*”, ou então, utilizando o “*touch screen*” de um celular, logo se percebe um misto de sentimentos. Ora porque, percebe-se, que as crianças atualmente estão cada vez mais espertas, ativas, envolvidas pelas ferramentas atraentes da tecnologia. Ora percebe-se que esse mundo tecnológico está deixando os seres humanos cada vez mais individualizados, anti-sociais e consumistas.

E finalizando, o último texto buscou tecer “Algumas considerações a respeito da infância na contemporaneidade”, procurando mostrar que existem várias pesquisas divulgadas em revistas especializadas; sites da internet; debates em escolas; relatos de experiências; dentre outros, que alertam a sociedade sobre o uso excessivo das tecnologias pelas crianças. Assim, a pesquisa trouxe informações e abriu espaço para futuras discussões e pesquisa uma vez que este assunto está em ênfase, em debate em vários âmbitos da sociedade contemporânea.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das reflexões que foram tecidas ao longo deste estudo, vale ressaltar que é necessário que haja uma ruptura com a representação desqualificada de que a criança é um ser incompleto, alguém que se constitui num “*vir a ser*” no futuro.

Á todo momento, encontra-se no interior da escola infantil crianças que já nasceram “plugadas” no universo digital. Desde pequenas aprendem a usar o computador, acessar a internet, manusear uma câmera digital ou um telefone celular. (POSTMAN, 1999).

Por essa razão, torna-se inconcebível nos tempos atuais, pensar que a criança é um ser incompleto, um cidadão do futuro. É preciso contextualizar tal concepção. Pois, para alguns assuntos e contextos ela é sim, um ser ainda imaturo; mas, a partir do momento em que se encara como um ser que pensa, sente, deseja, se expressa, ela é um cidadão agora, no presente momento. Um ser que tem sentimentos e reage a ações do tempo, do espaço, do social e da cultura que está inserida. E a tecnologia está aí para provar isso a cada dia que passa.

Convém aqui relatar os efeitos que a tecnologia excessiva causa no desenvolvimento das crianças, alertando o leitor de que é necessário dispensar atenção para esse assunto tão complexo e urgente de ações corretivas.

De acordo com Christakis (2011), citado por Rowan (2014), o crescimento rápido do cérebro de uma criança entre 0 e 2 anos, triplica de tamanho e continua em estado de rápido desenvolvimento até os 21 anos de idade. O desenvolvimento inicial do cérebro é determinado por estímulos ambientais ou pela falta dele. O estímulo a um desenvolvimento cerebral causado por exposição excessiva a tecnologias (celulares, internet, *iPads*, TV) foi mostrado afetar negativamente o funcionamento e causar déficit de atenção, atrasos cognitivos, aprendizagem deficiente, aumento da impulsividade e diminuição da capacidade de auto-regular, exemplo: birras, irritabilidade, nervosismo, (SMALL, 2008; PAGINI, 2010) citados por Rowan (2014). Cabe ressaltar que tais pesquisas mostram que isso é causado pelo uso excessivo de tais equipamentos.

Para Rowan (2014), o uso excessivo da tecnologia restringe o movimento, o que pode resultar em atraso de desenvolvimento. Uma em cada três crianças agora entram na escola com atraso de desenvolvimento, impactando negativamente a alfabetização e o desempenho escolar. O movimento aumenta a atenção e a capacidade de aprendizagem segundo a autora. Mas, o uso excessivo de tecnologia por crianças com idade inferior a 12 anos torna prejudicial o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (ROWAN, 2014).

O uso de TV e vídeo game estão correlacionados com o aumento da obesidade segundo Tremblay (2005) *apud* Rowan (2014).

As crianças que possuem dispositivos eletrônicos em seus quartos têm 30% de aumento na incidência de obesidade. Um em cada quatro canadenses e uma em cada três crianças americanas estão obesas (TREMBLAY, 2011) *apud* Rowan (2014).

É fácil observar as crianças que apresentam sinais de obesidade por não praticar nenhum tipo de exercício físico, ou apenas por ter uma vida sedentária.

Portanto, vale mencionar que esses dados devem ser avaliados de forma crítica. Uma vez que cabe aos pais, os responsáveis e os professores estarem sempre atentos a esses riscos.

Se os pais não praticam nenhuma atividade com os filhos, as crianças tentarão se divertir sozinhas, a depressão é muitas vezes gerada pela ausência de atenção dos pais, ausência do convívio familiar sadio, e os vídeos games, televisão e outros instrumentos tecnológicos acabam suprimindo essas necessidades de forma nociva.

As maneiras pelas quais as crianças são criadas e educadas com a tecnologia já não são sustentáveis (ROWAN, 2014).

Se, é fato que as crianças são o futuro de uma nação, é claro então que não há futuro para as crianças com overdose de tecnologia.

Faz-se urgente e necessário que os pais, responsáveis e professores que cuidam, que educam e que estão com as crianças á todo momento, estarem atentos a todos esses riscos, estarem conscientes de que é preciso tomar atitudes sensatas e urgentes. Não é o caso de proibir, mas sim de controlar, de orientar, estipular horários, tempos, lugares, instrumentos eletrônicos, jogos, dentre outros. Esse controle, não deve ser relacionado à proibição, mas sim, a orientação. Pois se sabe também que o uso da tecnologia quando bem utilizada, é atualmente benéfica à educação, à vida social e pessoal de qualquer individuo do mundo moderno.

Porém, requer que o adulto seja um individuo preocupado com a criança e com o seu desenvolvimento. Procurou-se esclarecer, no entanto, que as atividades envolvendo brinquedos tecnológicos, e muitas vezes em excesso, têm feito parte do cotidiano das crianças distanciando-as do brincar espontâneo, livre e criativo. O que preocupa atualmente é que, as brincadeiras tradicionais, os brinquedos tradicionais estão cada vez mais perdendo espaço para a tecnologia e mídias avançadas. Para Silva (2012, p. 21):

Os brinquedos industrializados vão criando vida própria. Têm em si todas as possibilidades e controle sobre sua manipulação. A facilidade com que as crianças operam os objetos de brincar modernos alimenta o véu de imagens artificiais que hoje povoam a contemporaneidade com a mesma velocidade que ocorre o desinteresse da criança pelo brinquedo, afinal é o brinquedo quem manipula a criança e não mais a criança quem manipula seu brinquedo.

Assim, o que se percebe é que a criança vai tornando-se um indivíduo “adestrado”, pois não é ela mais quem comanda a brincadeira, apenas a executa. O brinquedo faz tudo por ela, e assim, seu interesse pela brincadeira torna-se descartável, momentâneo, sem imaginação e descoberta.

O que fazer a partir disso tudo o que foi descrito até agora? Como questiona BUCKINGHAM (2006), haverá tecnologias de comunicação que tenham potencial para sustentar a necessidade de infância?

Segundo o autor ao citar Postman (1999, p.9), apresenta a seguinte prescrição – a saída é reduzir, e não proibir. Aqui Postman se referia na época apenas ao uso excessivo da televisão. Mas, atualmente pode-se ampliar essa prescrição para o uso excessivo de todas as tecnologias que as crianças têm acesso.

Pois proibir, como já foi citado anteriormente, torna-se impossível, uma vez que as tecnologias fazem parte da sociedade contemporânea. Mas, cabe aos adultos abrirem discussões para encontrar meios para que as crianças tenham um desenvolvimento equilibrado diante das tecnologias atuais. Oferecer brinquedos que desenvolvem suas capacidades de criação, imaginação, habilidades motoras e inteligência, são fundamentais.

Cabe aqui ressaltar que mesmo com todas as tecnologias existentes no mundo moderno, existem meios de oferecer à criança uma infância equilibrada e sadia; só depende da ação consciente e coerente deste adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma preocupação com o potencial criativo, participativo e transformador da criança, que está muito presente nos estudos que questionam a concepção predominante do que seja uma criança e o que é ter uma infância, trazendo novos subsídios para pesquisas e trabalhos nesta faixa etária.

No entanto, é preciso que uma educação de qualidade demanda, entre vários elementos, uma visão crítica dos processos escolares, critérios e usos apropriados das novas tecnologias.

Os professores, pais e responsáveis pela criança, compreendem que esse mundo tecnológico já faz parte do universo da criança desde a Educação Infantil, pois fazem parte no momento social, histórico e cultural da criança que utiliza a mídia, a tecnologia e a educação.

Faz-se necessário entender o que é e como se relacionam os vários modos de associar mídia, tecnologia e educação.

É fato que as sociedades sempre viveram processos de transformações; porém, nunca tantas mudanças ocorreram com tanta amplitude e velocidade como ocorrem no momento presente.

No mundo contemporâneo são enfatizadas infinitas possibilidades de comunicação, capacidades de pensar e realizar em curto prazo desejos e projetos, nem que isso custe um preço alto, pois a solidão, a exclusão, desigualdade social e econômica e principalmente a competitividade estão inseridas neste universo globalizado, tecnológico e midiático.

Dessa forma, um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida.

Conforme alguns autores defendem, um projeto educacional, principalmente aquele que faz parte dos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. Sendo assim, pensar em projetos educacionais que dêem conta das necessidades de segurança, proteção, liberdade e autonomia das crianças tornou-se, uma necessidade básica no mundo contemporâneo.

Contudo, uma das funções da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a promover a diversidade, deixar de ter uma percepção exclusiva do seu mundo pessoal, saber ver o mundo a partir do olhar do outro e compreender outros mundos sociais e culturais.

Na escola de Educação Infantil, o professor precisa desenvolver práticas sociais nas quais as crianças aprendam conhecimento de outras culturas; nas narrativas tradicionais e contemporâneas, descrever sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança, dos brinquedos e do brincar, ou seja, das múltiplas linguagens que geram conhecimentos e aprendizagem.

Por isso, os professores devem ter clareza de que a diversidade inclui não apenas as diferenças individuais, os interesses e necessidades de cada criança; inclui também, os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que a escola precisa estar atenta para desenvolver práticas coerentes, conscientes e significativas.

Pensa-se, no entanto, que é ampliando a qualidade do brincar nas escolas de Educação Infantil que as práticas pedagógicas proporcionarão melhores e maiores interações entre as crianças e os adultos. De acordo com Kishimoto *apud* Brasil (2013, p. 4):

Para ampliar a qualidade do brincar, é essencial pensar nos acessórios que compõem a diversidade dos temas das brincadeiras, organizar o cenário, distribuir, no tempo e no espaço, as áreas de experiências lúdicas das crianças e propiciar constantes interações (entre crianças e entre adulto e crianças).

A escola tem o papel de formar o cidadão crítico, criativo e autônomo, mesmo com tanta influência dos meios de comunicação, do consumismo, das tecnologias audiovisuais, da mídia e dos equipamentos tecnológicos.

Percebe-se que a formação tanto inicial quanto continuada de professores deva levá-los a refletir sobre a questão da preparação para o trabalho com crianças pequenas, pois, alguns professores revelam que nos cursos de graduação a parte prática sobre ludicidade é pouco explorada, deixando de contribuir para uma formação teórico-prática mais consistente.

Tal preparação precisa ser repensada e ampliada para ganhar qualidade e sustentação. Acredita-se na existência de três enfoques muito importantes: *a formação teórica, a formação pedagógica e a formação lúdica do professor.*

Ressalta-se que ao buscar qualificação profissional os professores estarão construindo e reconstruindo sua história, ampliando seus horizontes, potencializando sua prática pedagógica e mostrando que é possível ensinar sem entediar e que as atividades lúdicas são métodos de aprendizagem eficazes para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica da criança.

Muitas vezes encontra-se relatos sobre a prática docente em relação ao brincar na Educação Infantil que deixa explícito que o brincar é concebido apenas como diversão, momentos de descanso das atividades escolares, recompensa por ter “trabalhado”, ou seja, por terem realizado um sério compromisso social, a ação do estudo concentrado.

Para Wajskop (2001) essa idéia sobre o brincar demonstra uma concepção inatista e biológica de brincadeira, evidenciando a dicotomia criada entre brincar e trabalhar, sendo que esta última aparece como o treino de determinadas habilidades para o futuro (escolaridade básica).

Muitas leituras fazem repensar a prática e as oportunidades que acontecem no ambiente escolar. O papel do lúdico educativo é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica.

Acredita-se que a criança precisa de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe à professora o papel de observadora, de mediadora nestes momentos lúdicos, procurando intervir quando for absolutamente necessário.

É imprescindível planejar as atividades lúdicas, garantindo o tempo e o espaço para sua realização. Do contrário, a brincadeira passa a ser uma atividade de “preenchimento” do tempo, perdendo todas as características que ela detém.

Sendo assim, as professoras que por ora adotam o brincar de forma inatista ou biológica como diz Wajskop, precisam redefinir seus conceitos e promover uma educação mais consciente e esclarecida a respeito do brincar. É necessário saber que o lúdico é o espaço de estar *com*, com as crianças e também com os adultos. Não seria possível pensar as brincadeiras para a criança sem considerá-las como uma oportunidade também para o professor interagir, de construir conhecimentos.

A reflexão sobre o brincar e sua importância na educação de uma criança requer que o professor pense a infância que quer proporcionar aos seus alunos, considerando as mesmas em um lugar até então mais apropriado para sua faixa etária, refletindo qual o seu papel na condução de um trabalho que respeite o direito que a criança tem de brincar.

É por esse motivo que se ressalta a necessidade de inserir as atividades lúdicas no projeto pedagógico mais consistente e pragmático, para atender as necessidades das crianças, sabendo que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, descanso, entretenimento, em oposição ao trabalho escolar.

Por esse aspecto, entende-se que para desenvolver um trabalho com qualidade e atender as necessidades da criança na Educação Infantil, não basta só os professores terem brincado muito quando criança, ter tido uma infância bem vivida, cheio de experiências, aventuras e fantasia; não basta terem optado pela profissão docente acreditando que tem vocação para trabalhar com crianças pequenas; não bastam fazer um curso de licenciatura para se estabilizar legalmente na profissão; o que realmente importa neste contexto é a concepção que cada professor tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo, formando neste contexto peças de um grande quebra-cabeça que se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

Uma educação, de fato, transformadora conforme Rego (2001) diz, caminha no sentido de promover o respeito pela diferença, de estimular a riqueza da diversidade; o contrário disso é homogeneizar, é não permitir que um rico *mosaico cultural* seja pincelado por cada homem e por cada mulher: diferentes nas suas particularidades, mas únicos enquanto humanidade.

Precisa-se obter a convicção de que o ato de brincar, independente do espaço em que ocorra, deve ser valorizado por se constituir num instrumento de aquisição de novos

conhecimentos e de aprendizado das regras e normas adultas, vigentes na sociedade e na cultura, que contribuem para a formação de um cidadão crítico e atuante.

O que se espera diante de todas estas discussões, é que sejam influenciadas e modificadas as relações entre adultos e crianças e, conseqüentemente, as relações entre professores e alunos; no sentido de valorizar a ludicidade como instrumento potencializador da interação social e cultural.

Nesse contexto, é preciso criar estratégias para ofertar atividades em que as crianças brinquem mais, vivam sua infância de maneira justa, plena e feliz. Usufruir dos equipamentos tecnológicos sem deixar de imaginar, criar e explorar. Ter a chance de visualizar o que foi produzido ontem com o olhar de hoje, olhar criticamente o que foi feito para poder mudar e transformar.

Torna-se, portanto, fundamental esclarecer que este estudo não pretendeu esgotar a discussão sobre o tema abordado, ou seja, a relação das crianças com os meios eletrônicos no mundo contemporâneo. Mas, deixa aqui uma abertura para novas discussões a serem investigadas e possivelmente colocadas em práticas, a fim de oferecer à criança uma educação na qual, o lúdico possa aparecer de formas diferentes; um brincar com objetos diferentes, mas que haja sempre um brincar na infância de qualquer criança, independente de sua classe social, econômica ou cultural.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. v. 17. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola**. TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO. Supervisão Pedagógica. Ano XXIII. Boletim 12. 2013

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias**: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis, SC: 2006.

CAIROLI, P. **A criança e o brincar na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da IMED, v. 2, n.1, p. 340-348, 2010.

CAMPOS, G. V.; LIMA, L. (orgs.) **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. Trad. Magda França Lopes - 3ª.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artimed, 2007.

PASCHOAL, J. D. ;BATISTA, C. V. M.; MORENO, G. L. **As Crianças e suas Infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância** (Trad. S.M.A.Carvalho e J.L.Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 138 p.

ROWAN, C. **10 razões para se proibir tecnologia para crianças** Disponível em: http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218.html?view=print&comm_ref=false Acesso em: junho 2014

ROWAN, C. **Pesquisas sobre a influência das tecnologias para as crianças.** Zone'in Fact Sheet. Disponível em: <http://www.zoneinworkshops.com/zonein-fact-sheet.html>. Acesso em junho de 2014.

SILVA, A. T. T. da. (orgs.). **A infância e o brincar na era tecnológica:** a escola em questão. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, SP: 2012.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Fabiana Andreani – Instituto Federal de São Paulo *Campus Presidente Epitácio* -
fabianandreani@ifsp.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A História da Educação Física nos mostra diferentes abordagens no decorrer dos séculos. Dentre elas, se destacaram os métodos europeus, a Concepção Higienista que se referia aos cuidados de higiene e saúde, a Concepção Militarista voltada aos objetivos de formar cidadãos fortes e aptos para os combates caso houvesse alguma guerra, e também aquela com o intuito de formar atletas, visando o alto rendimento, a Concepção Esportivista. Outras concepções focavam apenas no desenvolvimento motor do indivíduo, como se houvesse uma separação entre corpo e mente, ou somente a diversão, o que acarretou por secundarizar a área em questão. Estas abordagens influenciam até hoje muitos profissionais da área em sua prática pedagógica. Sobre a Tendência Esportivista ou Técnicoista, muitas críticas surgiram, pois se caracterizava por uma seleção dos mais habilidosos. Porém, apesar de ser bastante criticada, ainda hoje muitos professores se apoiam nessa abordagem de ensino excludente que valoriza apenas o aspecto técnico e habilidade motora, o adestramento corporal, não proporcionando experiências significativas e certamente contribui para uma maior evasão dos alunos das aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, afastando os alunos das quadras.

Há quem secundarize esta disciplina, associando-a aos aspectos de divertimento e lazer. O “senso comum” fez com que a Educação Física perdesse seu real valor, sendo considerada por muitos a disciplina menos importante no Currículo escolar. Segundo Betti (1993 apud MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, p. 29, 2010) “a Educação Física não pode ser apenas uma disciplina que proporciona prazer aos alunos; deve ensinar algo e se tornar mais significativa para a vida dos alunos [...] unindo informação e reflexão crítica”.

Pesquisas demonstram que grande parte dos adolescentes encontra-se desmotivada para praticar as aulas “justamente pelo fato do conteúdo ser muito repetitivo e pela baixa estima dos menos habilidosos nos esportes” (PAULA; FYLYK, 2009). “As roupas impróprias, também foram citadas pelos professores como uma dificuldade para a prática das aulas de Educação Física” (DARIDO et al., p. 143, 1999).

O tratamento pedagógico executado pelo docente certamente tem influência sobre a participação ou não dos alunos nas aulas, mas não pode ser considerado o único fator para tal problema, o professor não deve ser culpabilizado pelo desinteresse dos jovens, há vários fatores que devem ser investigados para a melhor compreensão desse fenômeno. O Currículo norteia as ações, porém, cabe ao professor, por meio do conhecimento da sua clientela utilizar propostas diferenciadas que motivem e tornem as aulas interessantes para os adolescentes, revertendo o quadro de desmotivação e desinteresse dos alunos do Ensino Médio em relação às aulas de Educação Física.

O objetivo do presente projeto é discutir acerca dos possíveis fatores implicados nessa postura assumida por parte dos alunos em relação à falta de participação nas aulas práticas de Educação Física no Ensino Médio e buscar soluções para reverter este quadro atual, por meio de metodologias de ensino diferenciadas com a utilização de atividades lúdicas.

Apesar das atividades lúdicas serem muitas vezes secundarizadas no ambiente escolar, tratadas apenas como momentos de diversão e dispersão de energia, estudos contrariam tal ideia, Kishimoto (2002, p.19) ressalta que as os jogos apresentam duas funções: “**função lúdica** - o jogo propiciando diversão e prazer e **função educativa** - o jogo ensinando qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber”. Se o professor visa o rendimento e os movimentos repetitivos reproduzindo um tipo de aula excludente, gera grande desinteresse, desmotivando a participação nas aulas, em contrapartida, atividade lúdica sendo fundamental para o ser humano, é um caminho plausível, pois não limita o número de participantes, visa à inclusão, há construção de regras, discussões, criações e as aprendizagens ocorrem de maneira prazerosa.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo, exploratório, pois busca o porquê dos fatos. De acordo com Gil (1999, p. 43), esse tipo de pesquisa, “visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato”. Nesse caso o intuito foi compreender os fatores que levam os alunos a não participarem das aulas de Educação Física. Para tanto, foi utilizado inicialmente, entrevista semiestruturada. A escolha da entrevista semiestruturada se deve ao fato de que esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, ANDRÉ 1986, p. 34).

Outra técnica investigativa empregada foi a observação. Deste modo, procurou-se identificar o número de alunos ausentes das aulas práticas, as atividades em que há maior e menor número de participantes, além de conhecer o comportamento em geral dos alunos, dificuldades e prazeres relacionados às aulas de Educação Física. Além disso, é uma pesquisa interventiva, pois, procura reverter o quadro de desvalorização da disciplina com metodologias diferenciadas, por meio de atividades lúdicas, para aumentar a participação dos alunos nas aulas.

3. INTERVENÇÕES, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das observações realizadas foi possível a identificação de que a maior parte dos alunos não participantes são meninas, e a série com menor índice de adesão as aulas é o segundo ano do Ensino Médio. As práticas mais aspiradas pelos alunos são o futsal, indicado pela maior parte dos meninos e o vôlei, indicado pela maioria das meninas, porém nas aulas práticas muitos deixam de participar alegando ter vergonha ou não saber jogar corretamente, o que acarretaria muitas “zoações” por parte dos colegas, outros fatores apontados para a não participação são: não querer suar, medo de se machucar e não gostar do conteúdo que está sendo ensinado.

Nas aulas do 3º ano do Ensino Médio foram tratados assuntos relacionados ao conteúdo lutas, com aulas teórico-práticas. As aulas práticas tiveram em sua maioria jogos de combate e agilidade, entre eles, cabo de guerra, queda de braço, briga de galo, pega-rabo e rouba bandeira. Foi enfatizado o fato da utilização das capacidades físicas, força (para a execução de golpes) e agilidade (para desviar dos golpes), além disso, discussões sobre brigas, violência e lutas. Nas aulas do 1º ano do Ensino Médio foram tratados assuntos relacionados ao conteúdo basquetebol, com aulas teórico-práticas. As aulas práticas tiveram em sua maioria os jogos pré-desportivos, como passa dez, bola à torre, numerobol, bola ao cone, entre outros, que abordavam os fundamentos básicos do basquetebol (passe, drible, arremesso) sem no entanto exigir execução perfeita dos movimentos. É importante salientar que todos os alunos participaram das atividades propostas. A seguir a descrição detalhada das intervenções realizadas.

No 3º ano do Ensino Médio, a primeira aula se iniciou com um levantamento diagnóstico sobre os tipos de lutas conhecidos pelos alunos para posterior registro no quadro dos movimentos característicos. Os tipos de luta e movimentos identificados foram os seguintes:

QUADRO 1. – LUTAS E MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS EXEMPLIFICADOS PELOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.

BOXE	MUAY THAI	KARATÊ	SUMO	JIU-JITSU
Socos	Socos, chutes, cotoveladas, joelhadas e caneladas	Socos e chutes	Empurrões, desequilíbrio	Agarre, torções, imobilizações,
TAEKONDO	ESGRIMA	MMA	JUDÔ	CAPOEIRA
Chutes e socos	Luta com implemento: espada	Artes Marciais Mistas	Agarre, desequilíbrios e projeções	Movimentos Acrobáticos e chutes

Após a identificação dos tipos de lutas conhecidos e com o quadro registrado, os movimentos comuns identificados nas lutas foram os chutes, socos, desvios (esquivas), agarres, projeções e desequilíbrios, os movimentos exercidos são de ataque e defesa, bem como as capacidades físicas mais utilizadas são força (para atacar) e agilidade (para desviar, se defender). Depois da parte teórica nos deslocamos à quadra para a aula prática, num bate-papo ao centro discutimos sobre as questões dos jogos de oposição, se os jogos poderiam substituir a luta propriamente dita, se isso descaracterizaria o trabalho com lutas ou não.

A prática se iniciou com um alongamento iniciamos as atividades, e para o aquecimento foi utilizada a atividade **pega-rabo**, na qual os alunos deveriam se espalhar pela quadra, ao sinal correr e ao mesmo que defendia seu jornal tentava tirar o jornal dos colegas (ataque e defesa), com predomínio da agilidade (desviar), a segunda atividade foi a **briga de galo**, na qual em dupla, um de frente para o outro e agachados, os participantes tentavam derrubar seu “adversário”, com predomínio da força e movimentos de desequilibrar e resistir. A terceira atividade foi realizada em duplas e com bexigas, na qual um aluno segurava a bexiga cheia enquanto o outro executava socos de diferentes maneiras, depois trocava de posição, a habilidade utilizada era de socar.

Na semana posterior, o mesmo conteúdo foi abordado – boxe, porém agora de forma mais característica, fizemos levantamento sobre o que conheciam em relação aos golpes, lutadores, regras, local da luta, equipamentos de proteção e capacidades físicas utilizadas, como no quadro a seguir:

QUADRO 2 - QUESTÕES REFERENTES AO BOXE EXEMPLIFICADAS PELOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.

GOLPES	LUTADORES	REGRAS	CAPACIDADES FÍSICAS	LOCAL DA LUTA	EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO
Jab Upper Direto Cruzado Gancho	Popó Mike Tyson Muhammad Ali	Somente socos; Dividido em rounds; Nocaute – 10 s	Força, agilidade, velocidade e resistência	Ringue	Luvas, protetor bucal e genital

Posteriormente uma discussão sobre luta x violência, o que os alunos achavam caracterizar determinada ação como luta ou briga e de forma geral, as brigas foram identificadas como atitudes de agressão com o intuito de machucar outras pessoas enquanto que as lutas obedecem a regras específicas e utilização de equipamentos de proteção. Nesta mesma aula a parte prática se iniciou com um alongamento e para aquecimento os alunos vivenciaram uma aula de aerobox, com movimentos de socos e esquivas, além de defesas e posição de combate. Após esta atividade realizamos um cabo de guerra em duplas, no qual os alunos deveriam se posicionar entre uma linha e darem as duas mãos, ao sinal deveriam puxar o colega, numa outra atividade os alunos em um pé só deveriam tentar desequilibrar o colega, que deveria fazer o mesmo além de tentar resistir a queda, movimentos de desequilíbrio e agarre foram trabalhados. Por fim, uma atividade de execução de socos em colchonetes dobrados, através de uma atividade de estafeta, na qual os alunos foram separados em filas, ao sinal corriam e deveriam realizar os diferentes tipos de soco utilizados no boxe (jab, direto, gancho, cruzado e upper) em forma de competição.

Numa avaliação final os alunos foram convidados a refletir e analisar o seguinte: **“Análise sua participação e comente sobre as aulas”**. As respostas foram diversificadas, muitos não tinham nada a declarar, porém a análise mais significativa foi de alunos que alegaram ter vergonha de participar pelo fato de sempre serem “zuados” por outros colegas, por não serem tão habilidosos, por fim, disseram gostar das atividades lúdicas, visto que neste tipo de aula com jogos conseguiam participar sem medo ou pressão de execuções corretas de movimentos, aprendendo tanto quanto os demais, porém de uma maneira mais divertida.

Com o aumento da participação dos alunos, outros planos de aula foram elaborados, desta vez para o 1º ano do Ensino Médio e em relação ao conteúdo Esporte Coletivo – Basquetebol. No diagnóstico realizado se observou que os alunos pouco conheciam sobre o esporte, apenas os

que jogavam em escolinhas da cidade tinham conhecimento sobre o basquetebol, o que já fazia com que fosse descartada a utilização do caderno do aluno e do professor (Currículo da Rede Estadual de São Paulo), pois o mesmo já abordava questões táticas relacionadas ao esporte. Dessa forma, informações básicas em relação ao número de jogadores, duração da partida e fundamentos básicos foram abordadas. A aula se iniciou com um aquecimento no qual os alunos com posse de bola, deveriam passar para o outro lado driblando, enquanto os do centro (sem bola) deveriam marcar e tentar roubar esta bola. A abordagem lúdica se iniciou com marcação e drible e posteriormente, em cima de jogos pré-desportivos, utilizou o fundamento de passe, com o **Jogo Passa 10 e Bola ao Cone**.

Na outra semana a aula em sala se iniciou com a reflexão sobre os fundamentos apreendidos nas atividades passadas e análise de um vídeo curto de um jogo de basquetebol. Na aula prática iniciamos com corridas livres e paradas bruscas ao sinal do apito, abordando o controle corporal e após isso foram abordados os arremessos, com o jogo **Numerobol e Mata-Mata**, após isso foi realizado jogos reduzidos (3x3), com um arco no chão servindo como cesta e desafios como acertar a cesta de costas, do meio da quadra ou sentado.

Também numa avaliação final os alunos foram convidados a refletir sobre sua participação e comentar sobre as aulas, e o interessante nesta série foi o fato de muitos alunos nunca terem jogado basquete e começarem a gostar do esporte, pela forma como o mesmo foi abordado nas aulas, fazer uma cesta é muito prazeroso para todos os alunos isso ficou bem claro no decorrer das aulas, e não fazê-las estimulava os adolescentes a tentarem, ajustarem força, movimento e buscar a melhor forma de executar a ação.

Em ambas as salas houve aumento significativo da participação dos alunos, além de maior valorização da disciplina e entendimento dos conteúdos propostos, os adolescentes se mostraram mais interessados e motivados, porém as roupas inadequadas é um dos fatores que ainda persistem e prejudicam a prática da Educação Física Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas frequentemente utilizadas no Ensino Fundamental I podem e devem ser utilizadas como estratégias dos docentes de Educação Física, haja vista que se são excelentes recursos pedagógicos para as crianças também possuem grande potencial educativo para os adolescentes. Ao utilizar este tipo de atividade como estratégia de ensino do conteúdo

Lutas - Boxe, numa sala com 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio, o número de participantes foi de 35, já no 1º ano do Ensino Médio, no conteúdo Esporte Coletivo – Basquetebol, a participação foi de 25 alunos para um total 32, em comparação com aulas e anos anteriores, o envolvimento aumentou cerca de 50%, bem como o interesse dos alunos pelas aulas e conteúdos posteriores.

Muitos adolescentes deixavam de participar das aulas alegando não saber determinados gestos técnicos, ao se utilizar as atividades lúdicas esta característica de movimento mecânico e perfeito é superada, o rendimento não é a visão principal da atividade e os alunos aprendem de forma prazerosa qualquer tipo de conteúdo, pois as atividades lúdicas também trabalham aspectos cognitivos (pensamento, atenção, memória), motores e afetivos (respeito às regras e aos colegas).

Apesar de muitos associarem a Educação Física no Ensino Médio apenas à prática esportiva, os alunos estão chegando nessa etapa da Educação Básica com “domínios motores” precários o que inviabiliza a utilização do esporte em si, pois se torna muito excludente, apenas alguns jogam. Os alunos se recusam a aprender os gestos técnicos de forma isolada, porém em relação às atividades lúdicas não há a mesma resistência, a utilização de jogos pré-desportivos também é um grande aliado do professor na melhoria da participação dos alunos nas aulas.

Sendo assim se torna importante que os professores de Educação Física dispensem atenção especial às atividades lúdicas, inserindo-as no Ensino Médio de forma coerente com os conteúdos trabalhados e assim reverter o quadro de desmotivação e desinteresse dos alunos, consolidando o valor e o significado das práticas corporais culturais e em contrapartida diminuindo o índice de sedentarismo e obesidade que acometem os jovens em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C., GALVÃO, Z., FERREIRA, L. A. et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, v. 5, n. 2, Dezembro 1999. Disponível em: <<http://www.ciencialivre.pro.br/media/3c0567ef91560b95ffff80b4ffffd524.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2015.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil** – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2010 – (Coleção Papyrus Educação).

PAULA, M. V.; FYLYK, E. T. **Educação física no ensino médio: fatores psicológicos**. Artigo PUC-PR. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo8323.pdf>>. Acesso 20 mar 2015.

**METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS
DE PROBLEMAS**

Cristiane Johann Evangelista – UNESP – cristiane.eva@gmail.com

Dilson Henrique Ramos Evangelista – UNIR – dilson@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A resolução de problemas tem sido um tópico presente nas aulas de Matemática de todos os níveis de ensino. Em especial no Ensino Fundamental, tal prática é comum como uma maneira de verificar se o aluno compreendeu a definição de um conceito. Mas esse tipo de atividade, segundo Onuchic e Allevato (2004) não serve para ensinar matemática, apenas ensina a resolver problemas. Os estudantes devem resolver problemas para aprender matemática e isso ocorre somente quando são ativos na resolução de problemas, procuram relações, analisam padrões, descobrem os métodos que funcionam e quais não funcionam, justificam resultados e alcançam um pensamento reflexivo sobre as ideias envolvidas (VAN DE WALLE; LOVIN, 2009).

Quando os alunos se ocupam de tarefas bem escolhidas baseadas na resolução de problemas e se concentram nos métodos de resolução eles podem alcançar novas compreensões da matemática. Promover essa compreensão é um dos maiores desafios com que os educadores matemáticos se deparam no século XXI (KILPATRICK; SILVER, 2000).

O Programa de Iniciação Científica Júnior - PIC criado pelo Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada e a Sociedade Brasileira de Matemática incentiva os alunos de escolas públicas premiados nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP a estudar e compreender matemática. O principal objetivo deste projeto é o estabelecimento de um espaço para discussão e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

Esta pesquisa investiga as potencialidades didático-pedagógicas do uso da resolução de problemas como Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação em alunos do Programa de Iniciação Científica Júnior.

2. METODOLOGIA

Participaram desse estudo, seis alunos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas no ano de 2012, que realizaram o Programa de Iniciação Científica no ano de 2013. Estes alunos frequentaram o programa no Nível 2 - alunos matriculados no 8º ou 9º anos do Ensino Fundamental, no ano letivo correspondente ao da realização das provas.

A pesquisa é qualitativa, pois esta abordagem considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, portanto a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são exigências básicas. Conforme Ludke; André (1986, p. 26), “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”.

Os dados foram obtidos a partir das anotações dos alunos e observação do uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas utilizadas em dez encontros presenciais realizados aos sábados, no horário das 8 às 18 horas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIC tem como objetivos despertar nos alunos o gosto pela matemática, motivar os alunos na escolha profissional pelas carreiras científicas e tecnológicas, aprofundar o conhecimento matemático dos alunos, através de resolução de problemas, desenvolverem nos alunos habilidades de sistematização, generalização, analogia e capacidade de aprender por conta própria ou em colaboração com os demais colegas. Para atingir esses objetivos, o PIC proporciona aos alunos um ambiente propício de estudo, uma bolsa de iniciação científica júnior, um material didático composto por livros, vídeos e banco de questões, um professor presencial e um tutor virtual e um fórum de discussões.

O objetivo da resolução de problemas é o amadurecimento das estruturas cognitivas, o desenvolvimento de um grande número de estratégias de resolução de problemas mais específicos, capacidade de “fazer Matemática” construindo conceitos e procedimentos, pensando

logicamente, relacionando idéias, melhorar as crenças dos estudantes sobre a natureza da Matemática e suas próprias competências pessoais (ALLEVATO; ONUCHIC, 2008).

Para atingirmos esses objetivos, seguimos as recomendações de Dante (2004) de iniciar trabalhando com problemas simples, valorizar o processo desenvolvido pelo aluno para resolver o problema, incentivar o aluno a expressar verbalmente as estratégias que utilizou para resolver o problema, estimular o aluno a verificar a solução obtida, deixar claro que o “erro” é permitido, orientar, estimular, questionar sem dar pronto ao aluno o que ele pode descobrir sozinho, não apressar o aluno durante a resolução de um problema e estimular o aluno a inventar e a resolver seus próprios problemas.

Essas considerações aliadas às etapas da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação proposta por Allevato e Onuchic (2008) regularam o desenvolvimento das aulas do PIC. Essa abordagem foi escolhida porque ela favorece o desenvolvimento desses três elementos simultaneamente, ou seja, espera-se que “enquanto o professor ensina, o aluno, como um participante ativo, aprenda, e que a avaliação se realize por ambos” (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011, p. 81).

As nove etapas desse processo envolvem: 1) Preparação do problema: um problema é selecionado visando à construção de um novo conceito, princípio ou procedimento; 2) Leitura individual: uma cópia do problema é entregue para cada aluno e para que seja lida e compreendida o problema; 3) Leitura em conjunto: são formados grupos e uma nova leitura do problema é realizada nos grupos; 4) Resolução do problema: os alunos, em seus grupos, num trabalho cooperativo e colaborativo, buscam resolvê-lo. Os alunos podem ser co-construtores da matemática nova que se quer abordar; 5) Observar e incentivar: o professor enquanto interventor e questionador observa, analisa o comportamento dos alunos e estimula-os a explorar os problemas propostos; 6) Registro das resoluções na lousa: Resoluções certas, erradas ou feitas por diferentes grupos são registradas na lousa; 7) Plenária: o professor serve de mediador enquanto os alunos discutem as diferentes resoluções, defendem seus pontos de vista e esclarecem suas dúvidas; 8) Busca do consenso: professores e alunos chegam a um consenso sobre o resultado correto e 9) Formalização do conteúdo: quando o professor registra na lousa uma apresentação formal, organizada e estruturada em linguagem matemática utilizada (ALLEVATO; ONUCHIC, 2008).

Esse processo de trabalho é chamado de uma forma Pós-Polya de ver a resolução de problemas. Polya (2004) utilizava quatro fases para resolver problemas: 1) compreender o problema; 2) estabelecer um plano; 3) executar o plano; e 4) fazer um retrospecto para validar a

solução encontrada. Seu método priorizava a busca de uma solução para os problemas. Na Metodologia Ensino-Aprendizagem-Avaliação, a busca de soluções para problemas propostos não é o papel fundamental da resolução de problemas, mas ela tem como principal objetivo do ensino a aprendizagem de matemática, ou seja, a compreensão e a construção de conhecimento (ONUCHIC, 1999).

O aluno ao se dedicar arduamente na resolução de problemas e analisar seus próprios métodos e questionar suas soluções, envolve-se na construção do seu conhecimento matemático. Essa maneira de trabalhar do aluno é consequência de seu pensar matemático, que elabora justificativa e busca sentido para o que faz. Simultaneamente, o professor para orientar as práticas de sala de aula, avalia o que está ocorrendo (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011).

A análise da metodologia desenvolvida mostrou que, no início do trabalho, os alunos esperavam que o professor lhes mostrasse o caminho a ser seguido e trabalhavam individualmente, mas logo se manifestaram a favor de discutir as ideias e resolver colaborativamente.

A partir do envolvimento no PIC, os alunos levaram o estudo a sério, complementando-o em casa e resolvendo atividades propostas no fórum. Esses alunos não apresentaram dificuldades em utilizar diversas estratégias para a resolução dos problemas e mostraram-se interessados em resolver os problemas propostos. Consideramos que ocorreu a efetiva participação dos alunos no processo de construção de seu próprio conhecimento, na medida em que os alunos atuaram como co-construtores de seu conhecimento durante a resolução dos problemas propostos.

Eles se empenharam para utilizar várias estratégias de resolução, não uma única estratégia infalível. Dessa forma, se sentiram mais capazes para resolver diferentes problemas.

A aquisição de novos conhecimentos ocorreu a partir do uso de problemas como um ponto de partida e orientação para a aprendizagem, e a construção do conhecimento ocorreu através de sua resolução. Professor e alunos, juntos, desenvolvem esse trabalho e a aprendizagem se realizou de modo colaborativo em sala de aula (cf. ALLEVATO; ONUCHIC, 2008).

Inicialmente alguns alunos participavam menos das plenárias porque tinham mais dificuldade em justificar seus raciocínios e o desenvolvimento dos problemas, contudo haviam compreendido a matemática envolvida. Com o passar do tempo, percebemos que o trabalho em grupo propiciou um melhor entrosamento dos alunos, que os auxiliou a explicitarem ao grupo suas estratégias com mais clareza de ideias e desenvoltura no raciocínio utilizado para a resolução.

Os alunos argumentaram que estavam acostumados com a rotina de copiar teoria e resolver exercícios a partir de exemplos resolvidos pelo professor e que esta abordagem era diferente por desafiá-los a utilizarem seu raciocínio.

Ao utilizarmos a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação proposta por Allevato e Onuchic (2008), o ponto de partida das atividades matemáticas não se concentra na definição ou conceito exposto pelo professor, mas no problema. Os problemas utilizados não são exercícios no qual o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória. Os problemas estudados representaram uma verdadeira dificuldade, se constituíram como um obstáculo a ser transposto pelos alunos. Para resolverem os problemas eles precisaram usar estratégias diversificadas, o que contribuiu para obtenção de conhecimento matemático e não apenas para a memorização de técnicas e algoritmos.

A aprendizagem de Matemática que nos propomos é mais do que aprender técnicas de utilização imediata. Diferentemente de muitas escolas que utilizam essa prática, mudamos o foco dos algoritmos para a compreensão buscando desenvolver nos alunos o pensamento de alto nível, raciocínios lógicos matemáticos que os motivem e interessem. Aprender matemática através de problemas envolve construir ferramentas conceituais, criar significados, interpretar problemas, preparar-se para equacioná-los ou resolvê-los, desenvolver o raciocínio lógico, a abstração, a capacidade de compreender, imaginar e extrapolar (GROENWALD, NUNES, 2007).

Por isso, trabalhamos resolução de problemas de forma a permitir ao aluno construir conhecimento para entender a Matemática que o rodeia, compreender a geometria, a utilização de gráficos, dados estatísticos, probabilidade e demais conteúdos que desenvolvem a estrutura cognitiva do aluno.

Nos grupos, os alunos eram obrigados a utilizar a linguagem oral para se comunicar com os seus pares e isso gerou neles uma atitude de respeito com a maneira de resolução do colega, confiança em expor suas ideias e esforço em contribuir para a resolução dos problemas no grupo. Esse trabalho propiciou um maior engajamento deles no processo de ensino-aprendizagem de matemática e promoveu uma maior interação entre eles e o professor.

Eles precisaram mudar a rotina de que estavam acostumados em sala de aula, da posição de mero espectador para atuar, resolver problemas e isso exigiu conhecimento, tempo, comprometimento e perseverança. Os alunos aumentaram seu gosto pela matemática e sua auto-estima ao se perceberem como seres individuais e únicos, capazes de pensar e de contribuir com o grupo. Para resolverem os desafios demonstraram criatividade, criticidade e colaboração na realização das atividades.

Consideramos que o objetivo do PIC de estimular a criatividade dos alunos medalistas da OBMEP por meio do confronto com problemas interessantes da Matemática foi alcançado. Também como proposto no PIC, lhes foi exigido o rigor na leitura e na escrita de resultados, na aplicação de técnicas e métodos e na independência do raciocínio analítico.

Concordamos com Onuchic e Allevato (2011) que a resolução de problemas a partir dessa metodologia está centrada nos alunos e na preocupação sobre as ideias matemáticas e sobre o dar sentido. Em decorrência disso, a resolução de problemas consegue: 1) ampliar o poder matemático nos alunos, ou seja, a capacidade de pensar matematicamente e usar diferentes estratégias em diferentes problemas, proporcionando o aumento da compreensão dos conteúdos e conceitos matemáticos; 2) aumentar a crença de que os alunos são capazes de aprender fazendo matemática e de que ela faz sentido; 3) desenvolver confiança e a auto-estima dos alunos; 4) fornecer dados de avaliação contínua, que podem contribuir para a tomada de decisões instrucionais e para auxiliar os alunos a adquirir sucesso com a matemática; 5) obter bons resultados na avaliação dos professores que a utilizam, por constatarem que os alunos desenvolvem a compreensão por seus próprios raciocínios; 6) aliar a construção matemática do aluno com a formalização dos conceitos e teorias matemáticas feitas pelo professor.

Neste contexto, a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação promoveu um ensino apoiado na atividade do aluno, com preocupação na compreensão do conhecimento possibilitando um trabalho autônomo e criativo, fortemente comprometido com a construção do conhecimento matemático.

A participação de apenas seis alunos no PIC favoreceu o desenvolvimento desse trabalho, pois conseguimos visualizar o progresso dos alunos na construção do seu conhecimento matemático a partir da resolução dos problemas em sala de aula, acompanhando de perto seu raciocínio no momento de circular entre os grupos e na plenária.

Os problemas utilizados foram bem aceitos pelos alunos, assim como o uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação, que após um período de estranhamento por parte dos alunos e conhecimento da proposta norteou as ações e direcionou o processo educacional.

Essa metodologia permitiu aos alunos falar livremente, argumentar, discutir, escrever e explicar os resultados matemáticos encontrados, tornando-os cada vez mais autônomos. Os alunos não ouviram passivamente, mas participaram da construção do conhecimento matemático e o professor agiu como mediador e condutor de todo o processo.

No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos foram abordadas mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisaram desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las, pois um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório não levaria a construção de novos conhecimentos. Segundo Freire (1996, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”.

As estratégias usadas pelos alunos contribuíram para que um conceito matemático fosse construído articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações feitas por eles. Assim, os alunos construíram um campo de conceitos que toma sentido num campo de problemas, e não um conceito isolado em resposta a um problema particular.

Para adquirir novos conhecimentos foi exigido um esforço do aluno em tentar usar os conhecimentos já anteriormente construídos, descobrir caminhos novos, decidir quais iniciativas tomar para resolver o problema, trabalhar colaborativamente, relacionar ideias e discutir o que deve ser feito para chegar à solução. Dessa forma, ao utilizar esta metodologia, os alunos atuaram como co-construtores de seu conhecimento durante a resolução dos problemas propostos.

Pode-se perceber que a metodologia de resolução de problemas permitiu aos alunos resolverem as atividades através de várias estratégias, que foram construídas a partir dos conhecimentos anteriores, persistência e trabalho colaborativo. Pois a solução de problemas baseou-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exigiram dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento.

Ao se ensinar Matemática através da resolução de problemas usando essa metodologia, os problemas se tornaram importantes como um primeiro passo para compreender novos conceitos matemáticos, ou seja, os problemas se constituíram como forma para se aprender Matemática. O problema passou a ser olhado como um agente que pode desencadear um processo de construção do conhecimento.

A resolução de problemas foi considerada como uma metodologia capaz de contribuir para alcançar os objetivos do PIC de desenvolver nos alunos habilidades de sistematização, generalização, analogia e capacidade de aprender por conta própria ou em colaboração com os demais colegas. Neste contexto, ela tornou-se uma alternativa viável para promover o gosto pelo

ensino de matemática e proporcionar oportunidades para os alunos adquirirem autonomia para estudar e se desenvolverem intelectualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do PIC ao participarem da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação através da resolução de problemas desenvolveram-se intelectualmente ao serem bastante participativos e críticos, mostrando interesse em realizar as atividades, o que corrobora com a ideia de que ensinar Matemática através da resolução de problemas é uma abordagem consistente com o Programa de Iniciação Científica Júnior.

Essa metodologia despertou maior interesse e motivação dos alunos pela matemática, além de favorecer a autonomia para a resolução, a facilidade de expressão escrita e oral, elaboração de conjecturas e a argumentação, o que permitiu a compreensão da matemática através da resolução de problemas.

Apesar de não ser simples a utilização de resolução de problemas como metodologia de trabalho por profissionais da educação, o seu uso deve ser incentivado, pois seus resultados revelam que os alunos aumentaram sua auto-estima, demonstraram criatividade, criticidade e colaboração na realização das atividades.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N.S.G.; ONUCHIC, L.R. Teaching mathematics in the classroom through problem solving. In: **Research and Development in Problem Solving in Mathematics Education**, ICME, México, 2008, p. 59-70.

FREIRE, P. **A psicopedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 16 edição, 1996.

GROENWALD, C. L. O.; NUNES, G. S. Currículo de matemática no ensino básico: a importância do desenvolvimento dos pensamentos de alto nível. **Relime**, México, v. 10, n. 1, março 2007 .

Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362007000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 maio 2015.

KILPATRICK, J.; SILVER. E.A. **Learning Mathematics for New Century**. Yearbook 2000, NCTM, 2000.

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

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org). **Educação Matemática** - pesquisa em movimento. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 213-231.

_____. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. In: **BOLEMA**, n. 41, v.25, p.73 -98, 2011.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

VAN DE WALLE, J. A. ; LOVIN, L. H. **Matemática no ensino Fundamental**: Formação de professores e aplicação em sala de aula. Trad. Paulo Henrique Colonese. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INTEGRANDO CONHECIMENTOS AMBIENTAIS E ESTATÍSTICOS NA FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS POR MEIO DE PROJETOS DE MODELAGEM

Dilson Henrique Ramos Evangelista – UNIR – dilsonh@gmail.com

Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki – UNESP – mariallwode@gmail.com

Cristiane Johann Evangelista – UNESP – cristiane.eva@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que contribua para o exercício da cidadania, da democracia e para a emancipação dos estudantes. Para atender às atuais demandas de formação, o curso de Engenharia Ambiental deve promover a atuação crítica e criativa na resolução de problemas que envolvam aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais. Essa educação, segundo as recomendações nacionais (BRASIL, 2002), deve ser generalista, humanista, crítica e reflexiva, de modo que capacite o estudante a absorver e utilizar novas tecnologias.

A necessidade de contemplar a participação do estudante em discussões de temas ambientais no contexto educacional é constante em discursos, mas efetivamente poucas ações institucionalizadas têm sido realizadas neste sentido (AULER, 2007). Essa pesquisa se interessou em investigar experiências de aprendizagem, no âmbito acadêmico, que gerassem situações de participação dos engenheiros em questões ambientais do seu interesse de maneira que os saberes, os interesses e necessidades dos estudantes instigassem a sua curiosidade e os levassem à criticidade (FREIRE, 1996).

A Estatística trabalhada interdisciplinarmente, a partir de situações reais, tem a potencialidade de resolver problemas ligados a diferentes áreas do conhecimento, podendo contribuir para compreensão e busca de soluções para questões ambientais, sociais e políticas do interesse da sociedade. Portanto, o conhecimento de Estatística é cada vez mais necessário na construção da cidadania (BATANERO, 2004).

Na perspectiva de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Estatística no curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Rondônia, refletimos sobre as potencialidades de projetos de modelagem colaborativos realizados nesta Instituição. O

desenvolvimento de projetos de modelagem no âmbito da Educação Estatística Crítica segundo Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) pode ser uma alternativa que auxilie os estudantes a desenvolver visão holística para utilizar seus conhecimentos com consciência, atuar politicamente e participar das decisões que norteiam suas vidas.

Nesta proposta, o aprendizado de Estatística ganha uma nova dimensão, pois ocorre no processo de busca de respostas, de encaminhamentos para problemas contemporâneos, na procura de compreensão para situações complexas, na reinterpretação e ressignificação da experiência vivida.

Para propiciar acesso a situações de estudos e pesquisas que privilegiem esse tipo de formação, o currículo - que organiza e orienta todo o processo de ensino e aprendizagem, deve ser repensado (MOREIRA, 2011). O currículo precisa ser coerente com seu objetivo de formar para a cidadania crítica, não estando regido segundo uma estrutura rígida, mas aberta para investigações e reflexões a partir de problemas ambientais e de temáticas contemporâneas fortemente marcadas pela dimensão científico-tecnológica. Abarcando não somente um saber específico, mas permitindo o domínio de conhecimentos científicos e culturais, compreendendo-os na complexidade de suas interligações e relações.

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões e considerações sobre as potencialidades dos projetos de modelagem estatística que integram conhecimentos estatísticos e ambientais para a formação de engenheiros ambientais, tendo em vista que esses profissionais têm papel decisivo na preservação dos recursos naturais e na proteção da saúde humana por meio de sua participação cidadã, crítica, ativa e comprometida na sociedade em que se inserem.

2. METODOLOGIA

Devido à complexidade da realidade investigada e do objetivo levantado, a pesquisa possui abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), preocupa-se com o processo e não simplesmente com resultados e produtos da investigação. A coleta de dados ocorreu em todas as fases do desenvolvimento dos projetos de modelagem, buscando ouvir, interpretar e compreender ações, comportamentos, produções e a participação dos envolvidos.

Os resultados apresentados são oriundos da análise sobre as práticas compartilhadas pelos professores e alunos do curso de Engenharia Ambiental no desenvolvimento de projetos de modelagem estatística na disciplina de Estatística II nos anos de 2012 e 2013 na Universidade

Federal de Rondônia. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a observação direta, a videogravação de discussões e apresentações e o relatório escrito dos projetos realizados.

Pela impossibilidade de trazer todos os resultados encontrados no âmbito deste trabalho, trazemos um recorte que trata das contribuições dos projetos na formação de engenheiros ambientais decorrentes do uso de conhecimentos estatísticos e ambientais de forma interligada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conhecimento de Estatística desejável para o engenheiro ambiental vai além de dominar um conteúdo programático, envolve reconhecer a aplicação sociopolítica deste conhecimento. Dessa forma, Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) consideram importantes as investigações que utilizam projetos de modelagem estatística para que o estudante compreenda questões da sua realidade, que tratam de temas polêmicos, mais próximos da vida dos alunos, relacionados com a comunidade, com o seu convívio social ou com seu trabalho.

Ensinar conteúdos estatísticos precisa ter a finalidade de desenvolver a criticidade e o engajamento dos estudantes nas questões políticas e sociais relevantes para sua realidade como cidadãos que vivem numa sociedade democrática e que batalham por justiça social em um ambiente humanizado e desalienado.

A Educação Estatística Crítica, inspirada na Educação Matemática Crítica segundo as concepções de Skovsmose (2004, 2008) foi utilizada com o objetivo de promover a participação crítica dos estudantes na sociedade, discutir questões políticas, econômicas e ambientais nas quais a estatística funciona como suporte tecnológico. Desta forma, “a educação crítica deve ser baseada em diálogos e discussões, o que talvez seja uma forma de fazer com que a aprendizagem seja conduzida pelos interesses dos alunos” (SKOVSMOSE, 2008, p. 10).

A discussão e a não reprodução estimula a construção coletiva e crítica do conhecimento, supera a visão de acúmulo de conhecimento e cria possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Segundo a UNESCO (2005), essa oportunidade para discutir, questionar, compreender o mundo que os cerca, respeitar os diferentes pontos de vista, resolver problemas, criar soluções para melhorar sua qualidade de vida contribuem para a formação de indivíduos capazes de optar, decidir e transformar.

Para investigar a potencialidade de projetos de modelagem estatística na formação de engenheiros ambientais, desafiamos os alunos de Estatística II e os professores do curso a trabalharem colaborativamente. O convite para realização dos projetos foi aceito e, por meio da

modelagem estatística buscaram compreender problemas e necessidades da sociedade ligadas à questão ambiental. Este exercício alterou o trabalho em sala de aula ao permitir a discussão de assuntos e conhecimentos não previstos nas diferentes disciplinas, integrando conhecimentos ambientais e estatísticos.

Alicerçados na Educação Estatística Crítica, os projetos realizados em grupos, partiram de temas ambientais escolhidos pelos alunos na realização dos projetos e possibilitaram discussões em questões críticas. Com base nesses temas, o currículo das disciplinas do curso foi reformulado, visando à preparação para além da esfera do trabalho, considerando aspectos da vida social, cultural e política.

Ao formularem questões e ao procurarem explicações para problemáticas ambientais de seu interesse, esse ambiente de aprendizagem valorizou a realidade existencial dos alunos, seus conhecimentos anteriores, a colaboração dos docentes do curso e a integração de conhecimentos diversos. Para aprofundar as investigações sobre o Meio Ambiente, utilizaram conhecimentos de Estatística integrados aos de Sensoriamento Remoto, Recursos Hídricos, Geoprocessamento, Resíduos Sólidos, Gestão e Legislação Ambiental. De forma ativa, trabalharam colaborativamente com os professores dessas especialidades de modo a adquirirem conhecimentos científicos e culturais, compreendendo-os na complexidade de suas interligações e relações.

Nesta experiência com projetos de modelagem, conhecimentos de estatística e de Educação Ambiental estiveram presentes de forma articulada no currículo de maneira a estimular e fortalecer a consciência crítica sobre a problemática ambiental e social (Art. 2 da Lei nº 9.795/1999). Esses conhecimentos foram estudados conjuntamente, pois “[...] é necessário lançar mão das diferentes áreas de conhecimento que se unirão na busca da compreensão do todo” (GROENWALD; SEIBERT, 2011, p. 78).

Integrada a outros saberes, a Estatística foi utilizada a partir de situações reais que levaram os estudantes a buscar soluções e compreender questões do seu interesse por meio de investigações, questionamentos e participação em debates. Os estudantes aumentaram o interesse e valorizaram o conhecimento estatístico ao visualizarem a sua utilidade como instrumental em outras disciplinas, em muitas profissões e na vida diária, para o desenvolvimento de um pensamento crítico (BATANERO, 2004).

Embasados na Educação Estatística Crítica, os projetos de modelagem permitiram a articulação da educação estatística com aspectos ambientais, culturais, políticos e sociais. Esta abordagem favoreceu o envolvimento dos futuros engenheiros nas problemáticas da própria comunidade. O trabalho com projetos foi regido pelo forte entrelaçamento entre os conhecimentos

estatísticos necessários a realização das investigações e saberes essenciais para a profissionalização e para a vida em sociedade.

Com a postura dos alunos em participarem da construção do conhecimento, buscaram diversos materiais de estudo, ajuda de profissionais de diferentes áreas favorecendo o entendimento de que “(...) os conteúdos usados nos projetos constituem não um objetivo em si, mas o veículo utilizado para conduzir o processo” (D’AMBRÓSIO, 2011, p. 78).

O aluno conseguiu desenvolver sua própria autonomia, apropriando-se de novos conceitos, ajudando na formulação de questões, valorizando seus conhecimentos anteriores, dando sentido e clareza aos conteúdos estatísticos e atribuindo significado aos resultados encontrados.

A experiência de modelagem permitiu aos alunos se empenharem na construção de conhecimentos em situações reais de aprendizagem, diferentemente de quando são exercitados para o arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, eles desenvolveram consciência crítica em uma investigação que considerou sua inserção no mundo e a possibilidade de agirem como transformadores dele (FREIRE, 1996).

A interdisciplinaridade presente nos projetos de modelagem transformou o ambiente de aprendizagem ao utilizar situações reais em que o futuro engenheiro precisou compreender sua realidade social, política e histórica e encontrar uma solução para a questão ambiental considerando todos esses fatores. Dessa forma, essa abordagem auxilia para que ele se sinta preparado para resolver problemas concretos de prevenção e remediação, funções inerentes a sua profissão. Apesar disso, a Educação Estatística Crítica não direcionou para uma formação estritamente profissional, mas para a cidadania crítica ao abranger a formação de valores necessários em todos os segmentos da vida em sociedade.

A reflexão de questões ambientais a partir da Estatística desencadeou questionamentos sobre implicações políticas, econômicas e sociais. Destarte, debatemos como o conhecimento estatístico pode ser um recurso usado nas relações de poder, especificamente como linguagem de poder em inúmeras discussões ambientais. Amparado pela ideologia da certeza (cf. SKOVSMOSE, 2004) o conhecimento estatístico torna a argumentação válida para apoiar as decisões políticas e econômicas de determinados grupos e classes.

A Educação Estatística Crítica auxiliou os estudantes na contestação da ideologia da certeza ao questionarem a suposta neutralidade da Estatística e ao refletirem sobre modelos e pressupostos usados para obter certos resultados. Neste sentido, a sala de aula foi vista como um espaço democrático (cf. SKOVSMOSE, 2004), onde todos foram incentivados a expor suas ideias

e participar formulando questões, dividindo seus pensamentos e criticando a solução encontrada para determinada situação.

Os alunos envolveram-se no controle do processo educativo, segundo Skovsmose (2004). Além de coletarem dados, selecionarem materiais de estudo e dialogarem com diversos professores do curso, não se limitaram a aplicar uma simples técnica ou usar softwares estatísticos para organização e análise dos dados coletados, mas analisaram e refletiram os resultados encontrados. Com isso, ampliaram a sua visão sobre os problemas estudados e sobre o emprego da estatística na Engenharia Ambiental.

As aulas foram mais dinâmicas, com a participação ativa dos alunos ao questionarem e defenderem sua posição frente às questões polêmicas como erosão, asfaltamento, incêndios, tratamento de água, consumo consciente de água, disposição final dos resíduos sólidos, disposição final do óleo de cozinha, malária, queimadas e desflorestamento. Esse tipo de envolvimento colaborou para o desenvolvimento da criticidade e da construção da identidade pessoal e social dos alunos.

Para abordar uma pluralidade de questões trazidas da realidade dos alunos, os docentes começaram a realizar mudanças de forma coesa, transformando sua prática pedagógica e ressignificando o currículo. O envolvimento de diversos saberes e docentes contribuiu para repensarem o currículo quanto à aquisição de conhecimento crítico que possibilite os estudantes adquirir consciência de seus direitos e deveres e terem maiores condições de provocar mudanças de postura na relação homem e ambiente.

Os projetos possibilitaram que o ambiente de aprendizagem fosse um local de troca de conhecimentos e experiências, que se constituiu como um espaço de diálogo, de interação, de pesquisa e de formação em que os professores e alunos obtiveram crescimento pessoal e profissional. Consideramos que os projetos de modelagem estatística apoiados na Educação Estatística Crítica contribuíram para a formação do Engenheiro Ambiental por proporcionar uma aprendizagem significativa, contextualizada e orientada para o uso das tecnologias contemporâneas.

As atividades necessárias a realização dos projetos colocaram em evidência numerosas dimensões de valores, afetos, visões de mundo, de cultura, formas de comunicação, considerando a abordagem complexa de educação. Abarcamos assim, segundo Auler (2007) os conceitos que configuram o eixo central do discurso de Educação Ambiental que resgata a complexidade, a busca pela totalidade, a superação de visão dicotômica do mundo e da certeza do conhecimento,

a compreensão do mundo em sua totalidade, o resgate da relação entre homem e meio ambiente, a construção de novos valores e a transformação da realidade.

Foi valiosa essa experiência por meio dos projetos, que considerou a complexidade ambiental em suas manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais, e os estudantes adquiriram conhecimentos, habilidades, valores necessários para a construção de uma sociedade sustentável.

Dessa forma, segundo D'AMBRÓSIO (2011) atingimos as metas maiores da educação: o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de agir frente a novas situações, analisar meticulosamente as situações e resolvê-las considerando as consequências da atuação.

Ao avaliarmos a Educação Estatística trabalhada, segundo Batanero (2004), alcançamos as principais finalidades de se ensinar Estatística ao utilizá-la para questionar, compreender o mundo e tomar decisões inteligentes, o que permitiu aos futuros engenheiros utilizarem os conhecimentos de forma integrada favorecendo a formação de profissionais e cidadãos críticos, reflexivos e investigativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência atual para o ensino de engenharia é um curso com estruturas flexíveis que permitam uma formação abrangente, com abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na transdisciplinaridade, preocupação com o meio ambiente, integração social e política e valorização do ser humano (BRASIL, 2001).

O trabalho com projetos de modelagem se mostrou uma alternativa viável para repensar o currículo de Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Rondônia em atendimento a essas necessidades de formação. Os conteúdos deixaram de ter um fim em si, ou apenas uma utilidade futura, mas passaram a se constituir em mediadores, em instrumentos culturais para a compreensão de temas socialmente relevantes (AULER, 2007).

A partir da análise dos resultados, concluiu-se que os projetos de modelagem estatística propiciaram uma integração entre conhecimentos estatísticos e ambientais, a partir de um contexto de aprendizagem compartilhada. Por meio da colaboração, os professores tiveram a oportunidade de ressignificar socialmente suas práticas buscando a formação de engenheiros ambientais que possam exercer plenamente sua cidadania e contribuir para o meio ambiente em que se inserem.

O desenvolvimento dos projetos auxiliou os alunos a perceberem a importância de integrar conhecimentos ambientais e estatísticos para compreender e analisar situações que influenciam sua vida e a de sua comunidade.

Os resultados e reflexões que trazemos em torno da formação desses estudantes não se esgotam com a análise dos projetos desenvolvidos, mas remete a possibilidade de implementar novos projetos nesta Instituição, aprofundar e ampliar as investigações deste tema.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. Articulação Entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos Caminhos Para a Educação em Ciências. **Contexto e Educação**. Ano 22, n 77 Jan./Jun. 2007.

BATANERO, Carmen. **¿Hacia dónde va la educación estadística?** 2004. Disponível em: <http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/BLAIX.htm>. Acesso em: 11 jul. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES. Parecer n. 583, de 4 de abril de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CES**. Parecer n. 583, de 4 de abril de 2001.

_____. **Políticas de melhoria da qualidade da educação**: um balanço institucional. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAMPOS, Célio Ribeiro; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti; JACOBINI, Otávio. Roberto. **Educação Estatística** - teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Natal: EDUFRN, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROENWALD, Cláudia Lisete Oliveira; SEIBERT, Tânia Elisa. Projetos de Trabalho no Ensino Básico: experiências em Educação Matemática. In. BAYER, Arno; FARIAS, Maria Eloisa; GELLER, Marlise (Org.). **A pesquisa em ensino de Ciências e Matemática**: alguns caminhos percorridos. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus. 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. 160 p.

UNESCO. **Public Service Broadcasting**: A best practices sourcebook. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005. 143 p.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE FÍSICA: A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE OBJETOS EDUCACIONAIS

Paula Mesquita Melques – Unesp – paulamelques@gmail.com

Klaus Schlünzen Junior – Unesp – klaus@fct.unesp.br

Ana Maria Osorio Araya – Unesp – amoa@fct.unesp.br

PROESP/CAPES

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de os sistemas de ensino matricularem todos os alunos com o dever de assegurarem as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, a partir de uma perspectiva inclusiva garantida pela legislação vigente, tem evidenciado a urgência de se reformular o sistema educacional nos mais diversos aspectos.

Entre os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) – os com deficiências auditiva, visual, física, intelectual, além dos com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, os estudantes com deficiência intelectual (DI) são os que mais preocupam os docentes, sobretudo porque é a mais comum e provavelmente, a que mais exige adaptações tanto curriculares quanto de atitudes (RAIÇA et al., 2006). E ainda, segundo Mantoan (2004), este segmento de alunos parece ser o maior problema da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. No entanto, acredita-se que um ensino que contemple também as necessidades destes estudantes constitua-se como um incentivo para a melhoria do sistema educacional. De acordo com o Relatório Mundial sobre a deficiência, os sistemas educacionais precisam se afastar das pedagogias mais tradicionais e adotar abordagens mais centradas no aluno, que reconheçam que cada indivíduo tem uma capacidade de aprender e um modo específico de aprendizado (Relatório mundial sobre a deficiência, 2012, p. 228).

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010), em tradução livre, Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expressos em habilidades sociais, práticas e conceituais. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos.

Embora a matrícula dos estudantes com DI esteja aumentando devido ao direito à educação na escola comum estabelecido na legislação, na maioria dos casos, o estudante é apenas inserido neste ambiente, integrado, mas não incluído. O que ressalta esta ideia é o fato de que

o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais (ZABALA, 1998, p. 28).

Deve-se lembrar que a educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tem como finalidade o preparo para o exercício da cidadania, assim como a qualificação dos educandos para o mercado de trabalho. Sendo assim, é necessário pensar em contemplar as diversas capacidades humanas, pensando em uma formação global e menos centrada nos conteúdos tradicionais das escolas. Esta necessidade é comentada por Zabala:

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Desse modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p. 30)

Considerando a heterogeneidade dos estudantes e que a aprendizagem é individual, pode-se inferir que, a partir do momento em que o professor planeja e desenvolve uma aula elaborada pensando na diversidade do seu público, ou seja, refletindo sobre a melhor forma de proporcionar a todos o acesso ao conhecimento, assim como a construção deste, todos os alunos terão a oportunidade de aprender. Conforme Tavares,

Na medida em que o aprendiz recebe uma informação com várias nuances, a construção de seu conhecimento será mais rica, mais inclusiva. Ademais, como a informação é recebida de maneira associada através dos dois canais, a sua recuperação em um momento posterior é facilitada (TAVARES, 2010, p.9).

Considerando o cenário exposto que ilustra a necessidade de se promover práticas mais inclusivas no que concerne, entre outros aspectos, a recursos e estratégias de ensino, na presente pesquisa, foram utilizados os Objetos Educacionais (OE) como uma opção para o uso de

recursos mais acessíveis e, conseqüentemente, para processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos.

Na perspectiva da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, os OE “surgem como um recurso capaz de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas, criando novas maneiras de refletir sobre o uso da comunicação, da informação e da interação” (AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p. 130). E ainda, segundo estes mesmos autores, os OE

são recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes mídias digitais, situações de aprendizagem em que o educador assume o caráter de mediador e o aluno o caráter de sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem (2010, p. 141).

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como os Objetos Educacionais podem favorecer a inclusão escolar nas aulas de Física, em uma sala de aula na qual há um aluno com deficiência intelectual não alfabetizado?

A seguir, apresenta-se brevemente a metodologia da pesquisa, intitulada “O uso de objetos educacionais no ensino de Física e suas relações com o processo de inclusão”, defendida em 2013 pelo programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, que teve como objetivo geral investigar a contribuição do uso de Objetos Educacionais nas aulas de Física ao processo de inclusão, utilizando o repositório Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) possui abordagem qualitativa e tem natureza exploratória. Além disso, esta pesquisa tem como enfoque a pesquisa-intervenção.

Para atingir os objetivos da pesquisa, a principal fonte de dados utilizada foi a observação, realizada de março a agosto de 2012. O objetivo ao realizar a observação foi estudar o cenário encontrado, considerando aspectos como a interação entre os alunos; a relação professor-aluno com DI – com nome fictício de Lucas; as maiores dificuldades do aluno com DI na sala de aula, tanto no que concerne ao convívio com os colegas, como também em relação à

aprendizagem; e também, a perspectiva que todos tinham do aluno com DI. Estas observações ocorreram nas duas aulas semanais de Física e foram registradas em protocolos de observação.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo e o Caderno do Aluno foram utilizados como referências de modo que fosse possível analisar como inserir os OE nas aulas de Física respeitando os conteúdos, sequências e objetivos propostos. Para selecionar os OE que fariam parte da pesquisa, estes foram analisados a partir de características pedagógicas, técnicas e acerca da acessibilidade. Para isso, foram elaboradas planilhas de avaliação com critérios referentes a estes aspectos.

Foram dois dias em que os OE foram utilizados nas aulas de Física, sendo o primeiro no mês de maio e o segundo em agosto. No primeiro dia de utilização dos OE, o tema da aula foi as leis de Newton, enquanto na segunda utilização o tema foi Energia. As atividades propostas nas aulas que continham os OE também foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, com a finalidade de verificar a participação dos alunos e como foram desenvolvidas, novamente, com foco no aluno com DI. Vale ressaltar que o objetivo ao propor estas atividades não foi avaliar a aprendizagem dos alunos, embora a aprendizagem seja potencializada com uma aula mais inclusiva.

Como instrumento de coleta de dados, também foi utilizada uma conversa informal com o pai do aluno que teve os principais pontos registrados posteriormente por escrito. Esta conversa, ocorrida no mês de agosto, foi solicitada pelo próprio pai a fim de conversar sobre o filho ter desistido de estudar. Esta decisão não foi efetivada. Ao final da pesquisa, em setembro, foi pedido que a professora respondesse informalmente a algumas questões sobre o trabalho que havia sido desenvolvido. Estas respostas foram utilizadas para fundamentar os resultados observados no decorrer da pesquisa.

Além dos dados coletados na escola, também foram realizados acompanhamentos pedagógicos no Centro de Promoção e Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. Estes acompanhamentos também permitiram, a partir de conversas informais, conhecer mais profundamente o aluno, e com isso, ter ciência das suas expectativas, preferências, dificuldades e acontecimentos do dia a dia, não só no contexto escolar, mas em um âmbito geral. Estes dados também foram registrados e analisados. Os acompanhamentos pedagógicos, assim como a observação realizada na escola, ocorreram no período de março a agosto.

Finalizada a apresentação dos principais procedimentos metodológicos que delinearão a presente pesquisa, a seguir, apresentam-se os resultados e discussão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que diversos fatores influenciaram nos resultados desta pesquisa, não só o uso de OE, optou-se por descrevê-los a partir das seguintes relações: o uso dos Objetos educacionais e o aluno com deficiência intelectual – a interação e a realização das atividades; o uso dos Objetos Educacionais e o professor; a gestão escolar e as contribuições para mudança.

Em relação ao *uso dos Objetos Educacionais e o aluno com deficiência intelectual – a interação e a realização das atividades*, o Lucas demonstrou atenção e interesse em participar das atividades, assim como os demais. Apesar de terem sido realizadas atividades em duplas, observou-se que frequentemente o aluno com DI estava junto com o colega, mas não interagiu, o que não demonstra a inclusão. Ainda assim, no cotidiano escolar e até mesmo durante o uso dos OE, verificou-se que houve melhora na interação com os colegas e principalmente com a professora, passou a copiar as atividades e pelo menos tentar resolvê-las. No que concerne às atividades, observou-se que ele respondeu apenas as questões que não exigiam respostas textuais, mas sim a produção de desenhos. As respostas não estavam na sua totalidade corretas, porém frequentemente demonstravam que o aluno compreendeu os conceitos e fenômenos físicos envolvidos.

Na segunda relação, *o uso dos Objetos Educacionais e o professor*, segundo a professora de Física, é possível articular o Caderno do Aluno ao uso de OE, opinião reforçada pelo uso de OE nesta pesquisa de acordo com conteúdos e habilidades abordadas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Como desvantagem, foi apontado o tempo que deve ser dedicado para se programar e a falta de interesse dos alunos. Ainda em relação às desvantagens, a pesquisadora observou que apesar da grande quantidade de OE disponíveis nos repositórios, poucos apresentam características que tornam a aula mais acessível, assim como a maioria não apresenta interatividade e possibilidade de alteração de parâmetros pelos usuários. É comum também encontrar OE que apenas reproduzem atividades que poderiam ser feitas no papel. No que diz respeito às contribuições do uso dos OE ao processo de inclusão, a professora de Física relata que foi muito importante (durante o desenvolvimento da pesquisa) e ainda é, argumentando que os exemplos visuais facilitam o entendimento do tema abordado. Observou-se ainda que a professora passou a se preocupar em ter práticas mais inclusivas adotando algumas estratégias,

como por exemplo: leitura de todas as atividades, utilização de imagens, solicitação à pesquisadora de ideias e OE e uso de OE com outras salas de aula.

Acerca da relação a *gestão escolar e as contribuições para mudança*, destaca-se o total acolhimento e suporte por parte da coordenadora pedagógica do Ensino Médio, como também da professora de Física. Esta relação universidade-escola é imprescindível para que ambos progridam: para que a universidade possa saber as necessidades da escola e que caminhos percorrer na pesquisa e a escola para que tenha uma formação contínua dos seus profissionais. A pesquisa resultou ainda em um convite para participar de um encontro de formação durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com o objetivo de apresentar as possibilidades e limites no processo de inclusão dos EPAEE. Um ponto negativo constatado foi a questão da nota atribuída aos EPAEE. A gestão solicita que os professores atribuam a nota 5, média mínima para aprovação, a todos os EPAEE, independente do que e como fazem na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão é uma caminhada longa que exige a participação no âmbito escolar de todos, desde a equipe gestora, professores, demais funcionários e também de todos os alunos. Como observado na realização do experimento em duplas, só o esforço pontual do professor para fazer os alunos interagirem não é suficiente. É fundamental trabalhar os valores morais e éticos para que não olhem a diferença com desprezo e para que não foquem as dificuldades do outro como ponto para se sentir superior, o que frequentemente acontece entre os jovens.

O objetivo desta pesquisa não foi discutir a formação do professor ou a falta dela. Não se pretende procurar argumentos ou fatos que justifiquem os problemas. O despreparo do professor para incluir alunos com as mais variadas deficiências não pode ser motivo para não recebê-lo, acolhê-lo e fazer o possível para incluí-lo nos diversos aspectos escolares. Cada aluno tem as suas especificidades: habilidades, dificuldades, vivências, modo de aprender e de se comunicar, independente de haver ou não um diagnóstico de deficiência. O professor estará sempre em formação contínua: ao receber cada um deles, precisa buscar conhecimentos, refletir e traçar estratégias que possibilitem que todos se desenvolvam e aprendam, respeitando os limites e potencialidades dos alunos.

O uso de Objetos Educacionais é apenas um dos recursos que podem ser utilizados a fim de promover a inclusão. Nesta pesquisa, com as poucas aulas nas quais os OE foram utilizados, não foi possível eliminar a defasagem de aprendizagem que o aluno Lucas tem de toda a sua vida escolar, o que foi exemplificado pelo resultado das atividades avaliativas após a aplicação dos OE. Entretanto, o objetivo não foi fazer com que este aluno aprendesse determinado conteúdo a partir dos OE utilizados. A intenção de utilizar estes recursos foi mostrar que é possível proporcionar chances reais de aprendizagem e socialização, utilizando para isso o áudio, a imagem, a atividade prática, a oralidade, a interação, o desenho, o texto, enfim, estratégias diferenciadas para atingir o maior número de alunos possível.

Por fim, ressalta-se que muitos fatores influenciam na construção de uma escola mais inclusiva e que o uso de OE é apenas uma possibilidade de contribuição neste processo. O modo como o aluno se percebe como indivíduo; os seus familiares; o afeto, a confiança e a atenção demonstrados pelo professor e pelos colegas; as estratégias, metodologias e demais recursos utilizados pelo professor; e ainda, as medidas tomadas pela gestão a fim de mudar o contexto escolar são alguns dos fatores que influenciam diretamente no resultado final obtido no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem – Diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 128-148, jul./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 248, p. 207, 23 dez. 1996.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: SADAQ, O. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-144.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C.; MACHADO, M. L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SCHALOCK, R. L.; BORTHWICK-DUFFY, S. A.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M. (Pat). **Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports**. 11th. ed. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010. 280 p.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v.18, n.2, p. 4-16, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224 p.

PROTOCOLO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria A. G. Santos – cidinhags@usp.br

Simone R. V. Hage – simonehage@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Na educação brasileira professores, gestores, instituições de ensino têm procurado melhorar a qualidade da formação dos alunos principalmente na produção escrita, tanto nas séries iniciais bem como em todo Ensino Fundamental e Médio, constituindo assim um alicerce para que este aluno seja capaz de se expressar por escrito através das produções de textos, sejam elas de diversos tipos de gêneros textuais, que permeiarão a sua atuação na sociedade, no âmbito da graduação profissional e como agente transformador da própria história.

A questão do currículo é questionada no âmbito de todas as áreas, pois dele depende as ações realizadas no fazer pedagógico para a construção de competências e habilidades.

A formação do currículo escolar é de relevância consistente quando professores, gestores e sistemas educacionais pretendem formar alunos para construir através dos contextos educacionais, suas identidades num processo histórico e cultural para a vivência e convivência da sociedade com atitudes responsáveis e participativas pautadas no conhecimento científico.

Através da produção textual, o sujeito consegue expressar seu pensamento, interagir socialmente, além de participar democraticamente em processos de seleção, seja na carreira acadêmica, profissional ou empresarial, conquistando espaço em que o saber sistematizado é proeminente.

Para formar indivíduos com autonomia, críticos e criativos há necessidade de conhecimentos e experiências capazes destes conceberem o conhecimento e, transformar o mundo em que vivem num espaço melhor para todos. (AVALOS, 1992; SANTOS e MOREIRA, 1995).

A escola precisa de instrumentos pertinentes para essa consolidação, professores, alunos e educação necessitam de atenção especial para a produção escrita, pois por meio desta acontece o registro da história e da ciência.

Por meio da escrita o indivíduo irá argumentar, relatar, instruir e narrar suas ideias através do conhecimento que possui, todavia ele necessita de técnicas que são próprias das produções escritas, cada gênero textual possui características próprias e para tanto, o sujeito requer uma formação adequada, cabendo a escola instrumentar o ensino oferecendo ao sujeito a

possibilidade de constituir seu saber e conhecimento com propostas pedagógicas que subsidiem a sua formação.

Para Dolz e Schneuwly (2004) o ensino da língua acontece através do estudo dos textos, estes devem acontecer por meio dos diferentes gêneros textuais, sejam orais ou escritos. Para os autores, os gêneros constituem o funcionamento da língua e linguagem, e estes são produzidos conforme as diversas esferas da sociedade em que o sujeito está inserido. Os gêneros são obras sociais heterogêneas que favorecem ilimitadas edificações durante a comunicação.

Um dos objetivos dos PCN (1998) para o Ensino Fundamental é que o aluno seja capaz de utilizar as linguagens, sejam elas: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal para produzir, expressar e comunicar seus pensamentos dentro das diferentes situações de comunicação.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN em Língua Portuguesa estabelecer o ensino de produção de texto oferecendo textos de diversos gêneros de diferentes autores constituirá fundamentos para que estes alunos possam produzir textos com qualidade. Com isso o sujeito situar-se-á como agente transformador, oferecendo à sociedade contribuições pertinentes para uma melhora na qualidade de produção científica e profissional.

Dolz e Schneuwly (2004, p.98) desenvolveram uma orientação didática para o ensino em sala de aula com os diferentes gêneros em sala de aula.

As estratégias de ensino buscam capacitar os alunos para ser agentes produtores, autores de seus próprios textos. Entretanto, as habilidades de produção textual necessitam de maior compromisso das instituições de ensino, professores, alunos, devido aos resultados obtidos pelos alunos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM.

O diálogo entre sistema de educação, instituições, sociedade, professores e alunos precisa estar uníssono, isto é, cada agente responsável deve ter claro qual é a responsabilidade neste contexto.

A realização da produção textual e as avaliações destas produções necessitam ser vistas como processo e formação de produção do aluno, todavia os conhecimentos ortográficos, gramaticais e linguísticos não podem ser eliminados deste contexto por fazer parte do processo de ensino e serem constitutivos para a elaboração e compreensão do texto.

A elaboração de protocolo(SANTOS, 2013) de análise das habilidades de escrita visa facilitar a correção das produções de texto auxiliando tanto profissionais da área acadêmica como profissionais da área da saúde assinalando defasagens ou distúrbios de aprendizagem.

2.METODOLOGIA

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da instituição vinculada sob o parecer CAAE 01448612.0.0000.5417. Os responsáveis pelos participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE. Para as escolas participantes foram solicitadas a autorização de seus gestores e da Secretaria Municipal de Educação.

Neste estudo participaram 160 escolares do Ensino Fundamental de Bauru, sendo 80 escolares de escolas públicas e 80 escolares de uma escola de ensino privado. Estes 160 escolares, do 4º ao 7º ano do Ensino Fundamental foram submetidos ao subteste de leitura e escrita (STEIN, 1994) para verificação de possíveis dificuldades de aprendizagem e estando aptos, posteriormente foram convidados a produzir três textos distintos: uma narrativa para todos esses anos escolares, uma escrita de bilhete para os escolares do 4º e 5º anos e carta para os anos de 6º e 7º, uma produção de regras de jogo ou brincadeiras para todos do 4º ao 7º anos. As 480 produções textuais foram analisadas e corrigidas por meio de protocolo (ANEXO 1) elaborado para este fim com base em conceitos referentes a tipos e gêneros textuais.

O protocolo elencou as seguintes habilidades para serem avaliadas: estética, coerência, coesão, clareza e concisão, norma culta, estrutura gramatical e lexical e estética, coerência e clareza das regras do jogo ou brincadeira.

Foi concretizada análise estatística descritiva com valores de média, mediana, desvio padrão, valores mínimos e máximos. Para a comparação dos rendimentos entre escolares e escolas foram utilizados os testes de Mann Whitney e Kruskal-Wallis e Miller. Os instrumentos de produção escritas que constituíram o protocolo foram construídos com pautas para assemelhar aos pedidos de redações feitos na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Tabelas 1 e 2 (ANEXO 2) exprimem a atuação dos estudantes nas habilidades de escrita da escola pública e privada do 4º ao 7º ano. Para acatar a todos os critérios, os estudantes deveriam obter 32 pontos subdivididos em sete habilidades. O valor da mediana dos oitenta estudantes da escola privada foi de 31 pontos, estes estudantes alcançaram, em sua maioria, pontuação bem próxima do total. O mínimo de pontos impetrados por estes estudantes foi de 17, número superior à metade da pontuação total do protocolo. Para os oitenta estudantes da escola

pública o valor da mediana foi de 23 pontos e o mínimo de pontos conseguidos por estes estudantes foi 6. O valor da mediana assinalou que estes estudantes abrangeram um pouco mais de 70% do desempenho ideal indicado pelo protocolo. Os valores das medianas das habilidades: estética, coerência, clareza/concisão e organização das regras de jogo dos estudantes da escola pública conservaram 1 ponto abaixo da pontuação máxima. Prontamente os alunos da escola privada atingiram a pontuação máxima na mediana, o que concebe que metade dos estudantes deste grupo expôs desempenho máximo proposto pelo protocolo nas habilidades referidas. Observou que a média dos alunos da escola pública não abrangeu a metade da pontuação proposta pelo protocolo em norma culta (total = 3, média = 0,56) e coesão (total = 3, média = 1,48), ficando estas habilidades com maior prejuízo na elaboração de um texto na amostra avaliada. Houve melhor desempenho da escola privada em todas as habilidades investigadas, sendo que a análise estatística advertiu diferença significativa em todos os aspectos do protocolo ($p=0,000^*$).

O contexto em foco não é atribuir um valor melhor ou inferior a um ou outro grupo, mas adquirir uma pequena amostra das habilidades de escrita desses participantes, identificando características próprias de cada grupo de acordo com as habilidades constituídas no protocolo. Essa pequena amostra não traz o desempenho dos estudantes das instituições nacionais de ensino, entretanto elucida como reagem estes estudantes no trabalho de produção de texto.

A diferenciação do desempenho das habilidades de cada um dos estudantes foi essencial para a fidedignidade na aquisição de valores de referência do protocolo para que este não atribuísse valores inexatos para todo o grupo.

A produção de textos foi primordial para as universidades que trocaram algumas questões de múltipla escolha para questões dissertativas, devido a dificuldades de compreensão e interpretação em questões de leitura e organização clara de ideias nos exames vestibulares, colocando a redação com peso diferenciado na nota e também eliminatório (PCN, 1988, p. 14).

O ensino de produção de texto tem sido foco de discussão para educadores, órgãos governamentais e pesquisadores devido aos resultados apontados por meios midiáticos quanto ao rendimento dos escolares frente aos exames nacionais como ENEM.

A escola é uma instituição cultural, que deve proporcionar aos estudantes o que mais significativo e cultural produziu a sociedade; através da língua, o homem se comunica e consolida sua participação social, se expressa, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PCN, 1998).

Na escola organiza-se a cultura, socializa o saber. É de sua responsabilidade a exposição do conhecimento nela produzido. É o local social de contato com o sistema de escrita, ciência e formação da cidadania para a construção do conhecimento, nela se potencializa os efeitos de outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento.

A produção escrita dos alunos necessita ter estilo primordial em sala de aula para que o texto seja compreendido e com ele, os sujeitos se interajam numa dialógica fundamental, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p.43).

Em PCN (1998, p. 51) no processo de alfabetização “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem”. Sob este critério, professores e alunos necessitam construir seus textos pensando no que escrevem, para quem escrevem e sobre o que escrevem.

A coesão textual é um dos princípios indispensáveis da produção textual expressado nas características linguísticas da redação, oferecendo-lhe continuidade, sequência e integração de sentidos. Na escola pública, a habilidade com a menor média foi a coesão, alguns alunos escreveram o texto em um único parágrafo. A coesão textual é estabelecida no texto com as habilidades próprias daquele que escreve e, ao escrever um texto num único parágrafo, o aluno demonstrou uma inaptidão para escrever, comprometendo a presença de uma cadeia coesiva (ANTUNES, 1996).

A escola e seus professores necessitam aprimorar o trabalho com relação à produção textual, isto é, os sujeitos formadores inseridos no processo educacional necessitam refletir e compreender que este processo permeia uma formação adequada e permanente. A língua não se identifica num processo autônomo, ela concebe seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade real (KOCH, 2006, p.31).

A produção escrita concebe o pensamento daquele que escreve num processo histórico contextualizado, isto é, o sujeito escreve de acordo com a concepção a qual está inserido e se o desempenho dos estudantes nos resultados dos exames nacionais assinala uma insuficiência, ou alguns aspectos ficam a desejar; professores, escola, sistemas de ensino necessitam ser refletir sobre sua atuação.

Para Geraldi (1997, p.22) a produção de texto permeada num processo interacionista traz o diálogo com outros textos, remetendo a textos anteriores e submetendo a textos futuros, o aluno é o autor de seu texto, saindo da concepção de ensino conquanto de transmissão para uma concepção de ensino com interação verbal, de diálogos entre os sujeitos e textos.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p 98), cabe aos professores elaborar estratégias de produção de textos seguindo uma sequência didática em que o professor é um mediador, facilitador, no sentido de oferecer momentos reflexivos de aprendizagem sobre a produção de seus próprios textos; propiciando aos seus alunos um agrupamento de gêneros, disseminados socialmente nos meios de comunicação e de acordo com as capacidades de linguagem que possuem.

A produção textual possibilita a comunicação entre pessoas, sociedade, indivíduo e aquisição de conhecimento; a escola sendo espaço disseminação do saber, necessita favorecer o domínio da escrita com qualidade. Os órgãos governamentais têm evidenciado esta preocupação com a qualidade de ensino oferecendo diversos cursos para a formação de professores alfabetizadores, entretanto há um longo caminho para edificar a elaboração de texto dos escolares.

O desempenho da norma culta ficou abaixo de uma média esperada no uso do protocolo de Análise de Produção Textual nas escolas públicas; já a escola privada apresentou um desempenho acima da média esperada em todos os anos escolares.

A norma culta trabalhada na escola se confronta com a norma popular utilizada na oralidade dos próprios alunos. A escola trabalha com um padrão concebido pelas prescrições textuais, entretanto a realidade do aluno é bem diferente do seu cotidiano. Na instituição pública há uma grande heterogeneidade de culturas, pois esta atende alunos de diferentes classes sociais; já na escola privada há diferenças sociais, todavia menor que a contida nas instituições públicas.

A aquisição da norma culta compreende dois aspectos relevantes, a apropriação desta norma linguística padronizada para que o indivíduo seja locutor com capacidade de adequar-se a determinadas circunstâncias sociais comunicativas; e a assimilação desta norma padronizada para situar-se com competência em busca de uma transformação social na idealização de seus direitos a cidadania (SOARES, 1997).

A diversidade linguística presente na escola não apresenta apenas na voz do aluno, ela também se encontra na voz do professor (MATTOS E SILVA, 1995). Todavia, a voz escrita concebe a exigência da linguagem culta, existindo conflitos tanto para aquele que ensina como para o que aprende. A dificuldade existe, entretanto a escola necessita delinear ações possíveis para estruturar este conflito, comprometendo-se a buscar soluções para que o aluno seja capaz de conceber as estruturas formais da linguagem escrita.

A elaboração de Protocolo de Produção Textual (SANTOS, 2013) vem contribuir para a angústia de alguns professores e outros profissionais que iniciam o seu trabalho e possuem dúvidas nos aspectos constitutivos de um texto facilitando um olhar sobre este com relação a sua estrutura e sentido. Os textos são significativos para aquele escreve e deve oferecer significado para aquele que lê, todavia este exige conhecimentos linguísticos que permeiam esta linguagem escrita.

As avaliações das produções textuais necessitam ser vistas como processo e formação de produção do aluno, todavia os conhecimentos ortográficos, gramaticais e linguísticos não podem ser eliminados deste contexto por fazer parte do processo de ensino e serem constitutivos para a elaboração e compreensão do texto.

As instituições de ensino precisam valorizar o seu papel enquanto local apropriado para a aquisição do saber.

CONCLUSÃO

Os valores de referência impetrados podem servir de parâmetro na aplicação do protocolo de análise de produção textual de escolares do 4º ao 7º ano, todavia, a análise deve analisar os valores descritivos das escolas separadamente, devido a diferença de perfil encontrado.

Em todas as habilidades analisadas e avaliadas os escolares da escola privada demonstraram melhor desempenho comparados aos escolares públicos.

O ensino de produção de textos pode ter características próprias de acordo com a metodologia de ensino efetivado.

O uso do protocolo na correção de textos poderá ser uma ferramenta de apoio para professores, instituições de ensino, profissionais de áreas afins visando sempre à realidade de cada instituição, cabendo a estes conduzir o fazer pedagógico com aperfeiçoamento de suas práticas, respeitando as diferenças culturais, zelando para a aquisição do melhor desempenho de todos num contexto social e histórico passível de mudanças e aprimoramento constante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé C. **Aspectos da coesão do texto:** Uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora da Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 1996.

AVALOS, Beatrice. **Education for the poor:** quality or relevance? *British Journal of Sociology of Education*. v. 13, n. 14, p. 419-436, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** MEC/SEF, 1998. 126p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos** – v.1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual:** um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários.* Uberlândia: UDUFU, 2006. 256 p.

SANTOS, Maria Aparecida Gonçalves dos. **Caracterização das habilidades de escrita de escolares sem dificuldade de linguagem e aprendizagem** [Dissertação]. Bauru. Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo; 2013.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus, 1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

STEIN, Lilian Milnitsky. **Teste de Desempenho Escolar:** manual para aplicação e interpretação. 1ª ed. Casa do Psicólogo, São Paulo; 1994.

ANEXO 1

PROTOCOLO DE ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Santos & Hage (2013)

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____ Data da realização da avaliação:

Ano: _____ Escola pública () privada () Nome:

Repetência: () Não () Sim Qual ano?

HABILIDADES AVALIADAS

Estética

Letra legível	Sim = 1	Não = 0
Sem rasuras	Sim = 1	Não = 0
Margens regulares	Sim = 1	Não = 0
Utilização de parágrafos	Sim = 1	Não = 0
Utilização de letra maiúscula	Sim = 1	Não = 0
Total (5)		

Coerência

Ideia central	Sim = 1	Não = 0
Relação entre o título e o conteúdo	Sim = 1	Não = 0
Ideias encadeadas	Sim = 1	Não = 0
Argumentos adequados	Sim = 1	Não = 0
Adequação a proposta	Sim = 1	Não = 0
Nível de linguagem adequada ao ano	Sim = 1	Não = 0
Total (6)		

Coesão

Utiliza elementos de ligação entre as partes da frase	Sim = 1	Não = 0
Utiliza elementos de ligação entre frases e parágrafos	Sim = 1	Não = 0
Sem repetição inadequada de palavras	Sim = 1	Não = 0
Total (3)		

Clareza e concisão

Faz uso de palavras com sentido apropriado	Sim = 1	Não = 0
Frases completas	Sim = 1	Não = 0
Ausência de informações repetidas	Sim = 1	Não = 0
Uso de vocábulos sinônimos, pronomes (sem repetição de palavras)	Sim = 1	Não = 0
Total (4)		

Norma culta

Ortografia correta	Sim = 1	Não = 0
Acentuação completa	Sim = 1	Não = 0
Utiliza as pontuações adequadas	Sim = 1	Não = 0
Total (3)		

Estruturação gramatical e lexical

Períodos simples	Sim = 1	Não = 0
Períodos compostos	Sim = 1	Não = 0
Concordância verbal	Sim = 1	Não = 0
Concordância nominal	Sim = 1	Não = 0
Uso de pronomes	Sim = 1	Não = 0
Uso de advérbios	Sim = 1	Não = 0
Total (6)		

Estética, coerência e clareza da descrição da brincadeira ou jogo

Utiliza parágrafos ou marcadores para descrever	Sim = 1	Não = 0
Utiliza pontuações	Sim = 1	Não = 0
Ideias encadeadas	Sim = 1	Não = 0
Ausência de informações repetidas	Sim = 1	Não = 0
Uso de vocábulos sinônimos, pronomes (sem repetição de palavras)	Sim = 1	Não = 0

Total (5)		
Pontuação final		

Instruções

4º. e 5º. Anos

Narrativa: escolha uma das imagens abaixo, leia as instruções a seguir com atenção e escreva uma história.



Após escolher uma das imagens, você deve contar uma história ou relatar um acontecimento do que você sabe sobre a imagem. Seu trabalho deve ter título, começo, meio e fim.

Bilhete: neste trabalho você deverá escrever um bilhete. Você pode escolher uma das seguintes pessoas (pai, amigo, mãe, primo) e escreva um bilhete, fazendo um convite para ela: participar de um jogo com você; ir ao cinema assistir um filme; andar de bicicleta ou outro convite que desejar.

6º. e 7º. Anos

Narrativa: você já deve ter ido cinema. Escreva um texto contando como foi, que filme assistiu, qual as sensações, aquilo que você lembrar e quiser contar. Se por acaso ainda não foi, conte sobre um filme que assistiu na TV. Seu trabalho deve ter título, começo, meio e fim.

ANEXO 2

TABELA 1 – Média, Mediana e Desvio Padrão do Desempenho dos escolares do 4º ao 7º ano da escola pública nas habilidades de escrita estudadas.

HABILIDADES AVALIADAS	PÚBLICA (n=80)											
	4º ano			5º ano			6º ano			7º ano		
	Me	Md	dP	Me	Md	dP	Me	Md	dP	Me	Md	dP
Estética	2,85	3,00	1,18	4,15	4,00	0,93	3,70	4,00	1,08	3,50	3,50	1,24
Coerência	4,25	5,00	2,07	3,85	5,00	2,28	4,90	5,50	1,33	4,10	4,00	1,74
Coesão	0,75	1,00	0,85	1,30	1,00	0,92	2,05	2,00	0,89	1,80	1,50	1,01
Clareza/ Concisão	2,60	3,00	0,94	3,10	3,00	1,07	3,65	4,00	0,59	2,95	4,00	1,32
Norma Culta	0,20	0,00	0,41	0,50	0,00	0,69	0,50	0,00	0,89	1,05	1,00	1,00
E. Gram. e Lexical	5,55	6,00	0,83	5,60	6,00	0,68	5,85	6,00	0,37	5,65	6,00	0,59
ECC Jogo	2,75	3,00	1,59	3,25	3,00	1,12	4,15	4,00	0,59	3,25	4,00	1,16
Pontuação Total	18,95	20,0	5,49	21,75	23,0	5,75	24,80	25,00	3,16	22,3	24,0	5,63

Legenda: Me – Média; Md – Mediana; dP – Desvio Padrão; E. Gram. e Lexical – estrutura gramatical e lexical; ECC jogo – estética, coerência e clareza das regras do jogo.

TABELA 2 – Média, Mediana e Desvio Padrão do Desempenho dos escolares do 4º ao 7º ano da escola privada nas habilidades de escrita estudadas.

HABILIDADES AVALIADAS	PRIVADA (n=80)											
	4º ano			5º ano			6º ano			7º ano		
	Me	Md	dP	Me	Md	dP	Me	Md	dP	Me	Md	dP

Estética	4,90	5,00	0,45	4,95	5,00	0,22	4,65	5,00	0,75	4,00	4,00	0,79
Coerência	5,90	6,00	0,31	5,95	6,00	0,22	6,00	6,00	0,00	5,80	6,00	0,70
Coesão	2,35	3,00	0,81	2,85	3,00	0,49	2,65	3,00	0,67	2,50	3,00	0,89
Clareza/ Concisão	3,75	4,00	0,44	3,90	4,00	0,31	3,95	4,00	0,22	3,90	4,00	0,45
Norma Culta	1,85	2,5	1,27	2,50	3,00	0,89	2,00	2,00	0,97	2,40	3,00	1,05
E. Gram. e Lexical	6,00	6,00	0,00	6,00	6,00	0,00	6,00	6,00	0,00	5,95	6,00	0,22
ECC Jogo	3,75	4,00	1,62	4,75	5,00	0,55	4,10	4,00	1,17	4,30	5,00	1,08
Pontuação Total	28,50	28,50	3,24	30,90	32,00	2,15	29,35	29,5	2,41	28,85	30,0	3,88

Legenda: Me – Média; Md – Mediana; dP – Desvio Padrão; E. Gram. e Lexical – estrutura gramatical e lexical; ECC jogo – estética, coerência e clareza das regras do jogo.

ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM VIDEOAULAS NO YOUTUBE: CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS SOBRE ALGUNS CONCEITOS

Manoela Afonso – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
manoela_afonso@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Há aproximadamente três décadas, as pesquisas na área de Linguística Aplicada têm se debruçado sobre o ensino e aprendizagem de línguas, promovendo avanços para professores de todo o mundo. E isso não foi diferente para o ensino de língua materna no Brasil, já que também se verifica um grande esforço de professores e pesquisadores que apresentam uma gama de trabalhos disseminadores de novas vertentes e possibilidades de melhoria para a área.

De acordo com as propostas dos pesquisadores da Didática das Línguas na Universidade de Genebra e dos documentos oficiais da educação no Brasil, entende-se que há uma necessidade cada vez maior de apropriação de teorias e métodos voltados para um ensino que se propõe a contemplar essas mudanças. Tal fato tornou-se mais evidente após ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (MEC, 1998), quando um horizonte mais bem definido foi delineado para nortear as ações dos professores.

Dentre os teóricos da área, destacam-se os pressupostos de Bakhtin (2003, 2009) no que se refere à teoria dos gêneros do discurso e também Bronckart (2003), que postula sobre o Interacionismo sociodiscursivo, incluindo estudos sobre os gêneros textuais. Voltados ao ensino de línguas, esses autores postulam que os gêneros devem ser encarados como ferramentas fundamentais para o ensino, balizando as atividades dos professores em sala de aula.

A fim de evitar dificuldades de entendimento do uso diferenciado do termo gênero pelos autores supracitados, deve ficar claro que, para Bakhtin, os gêneros discursivos têm foco na base enunciativa e centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciadores e em sua dimensão sociohistórica, cujo interesse é o de ressaltar as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso. Já para Bronckart, a própria expressão gêneros textuais traz uma maior valorização da materialidade do texto, com uma preocupação em descrever propriedades linguísticas e suas formas de composição, buscando em um grupo de gêneros similares regularidades que o estruturam como tal, para, depois, colocá-lo em relação

funcional com aspectos da situação enunciativa. No entanto, ambas as teorias, de Bakhtin e de Bronckart, se imbricam em função de suas transposições didáticas (ROJO, 2000).

Conceituando os gêneros discursivos, Bakhtin (2003, p.261-262) afirma que o *emprego da língua efetua-se em formas de enunciados*, os quais o autor denomina gêneros, que existem em *riqueza e diversidade (...) infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]*. Dessa maneira, os gêneros como *tipo relativamente estáveis de enunciado* (BAKHTIN, 2003, p. 262) se apresentam socialmente de forma mais ou menos organizada em seus elementos – *construção composicional, conteúdo temático e estilo* (p.261) – estabilizando-se em certos enunciados (para cada gênero, uma estabilidade distinta).

Bronckart (2003, p.75), de forma a complementar o que apresenta Bakhtin, diz que chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autosuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso.

Por mais que haja divergência nas nomenclaturas, os autores contemplam a mesma noção de texto, enquanto enunciado repleto de significação que circula socialmente, cristalizado em formas, conteúdos e escolhas linguísticas diferentes. Logo, são instrumentos comunicacionais humanos.

Partindo desses pressupostos teóricos e tendo como base a noção de gêneros textuais/discursivos como instrumentos chave para o processo de interação humana por meio da linguagem, este artigo tem por objetivo apresentar uma análise de videoaulas de canais educacionais disponíveis no *site Youtube*, na *web*, no sentido de perceber como alguns professores de língua portuguesa têm ensinado a língua a partir dos gêneros. Essas aulas virtuais foram analisadas com um olhar direcionado às informações – corretas, equivocadas, confusas - que estão sendo disseminadas pela internet, com o propósito de identificar o que se teoriza, nessas aulas, acerca dos gêneros discursivos/textuais.

Para a análise das videoaulas que compõem o *corpus* desta investigação, utilizou-se como base a teoria dos gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2003, 2009) condensada à teoria dos gêneros textuais trazida de pesquisas do Grupo de Genebra (BRONCKART, 2003). Assim, atentou-se para a identificação dos conceitos equivocados e de possíveis problemas que podem acarretar as diferentes concepções do que sejam os gêneros textuais/discursivos. Já a seleção do *corpus* deu-se por meio da verificação de videoaulas com alto número de acessos pelos usuários do *site*.

As análises demonstraram, em sua maioria, o uso de conceitos equivocados por parte dos professores que apresentam essas aulas virtuais, sendo perceptível que gênero é concebido mais como um fim em si mesmo, que como um instrumento para a aprendizagem. Então, questionamentos elementares sobre quais os problemas que trazem essas diferentes concepções?, qual a finalidade de se entender o conceito de gênero textual? ou até como se trabalhar com gêneros para que os estudantes se apropriem deles?, tornam-se essenciais.

Em resumo, esses questionamentos devem ser feitos tanto pelos professores que estão se familiarizando com essas novas concepções, quanto pelos estudantes que as assistem e aprendem por meio dessas aulas. Essas dúvidas, não sanadas, causam confusões de conceitos que são imprescindíveis de estarem claros para que as ações dos professores sejam eficazes, no processo de apreensão daquilo que se ensina e também do que se aprende. Logo, um embasamento teórico mais sólido entre os docentes traria, possivelmente, uma melhoria ao ensino e ao entendimento da função social da língua, a qual se cristaliza por meio dos gêneros textuais/discursivos.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, nota-se a dificuldade atual de se estabelecer parâmetros elementares para a veiculação de concepções teóricas básicas difundidas no ensino de línguas, pelos professores. E, como a tecnologia aliada à internet se coloca como uma ferramenta fácil e rápida de acesso ao saber, buscou-se verificar como alguns conceitos, em relação aos gêneros textuais/discursivos, estão sendo disseminados na rede mundial de computadores

Para tal fim, foi realizada a seleção de um *corpus* com cinco videoaulas. Estas eram as cinco aulas virtuais mais visualizadas (no momento em que a pesquisa foi realizada) no *site Youtube*, ao se fazer uma busca utilizando a expressão “gêneros textuais”, no campo de pesquisa do próprio *site*. A partir dessa dimensão do acesso proporcionado pela internet, o *corpus* selecionado nesta pesquisa foi escolhido por tratar os gêneros como tema das videoaulas. Esses vídeos, apesar de apresentarem diferentes nomenclaturas como título, apresentam os gêneros textuais enquanto elemento ensinável, ou seja, como conteúdo para aulas referentes ao estudo da Língua Portuguesa.

Sobre as aulas virtuais verificadas, podemos afirmar que elas têm seus conteúdos e suas postagens como responsabilidade de seus idealizadores. As videoaulas selecionadas foram disponibilizadas por canais educacionais da rede privada de ensino e usuários do *site*. Os vídeos

em questão estão voltados para a educação básica e também para estudantes que se preparam para o ingresso no ensino superior e/ou em concursos públicos. O *Youtube*, por sua vez, apresenta-se somente como uma plataforma de vídeos na internet, disponibilizando essas mídias para que os internautas as visualizem, as comentem e as compartilhem, disseminando universalmente seus conteúdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análises das videoaulas

3.1.1 - Videoaula 1: “Os gêneros textuais e suas classificações”

No primeiro vídeo, apresentado pelo professor Rafael Cunha, o título é “Os gêneros textuais e suas classificações”. A aula, com duração de 10’53”, pressupõe uma série de vídeos sobre o mesmo tema, no mesmo canal e gravadas pelo mesmo professor. O público-alvo dessa aula virtual é composto de alunos que estão se preparando para exames vestibulares, tendo sido visualizada mais de cem mil vezes. Postada em 18 de abril de 2013, as avaliações dos visualizadores são positivas em mais de 95% dos julgamentos.

Ao analisar, no entanto, as questões delineadas como centrais para este artigo, pode-se notar uma mudança de foco em relação às orientações curriculares oficiais sobre ensino de língua: do ensino da língua através dos gêneros para o ensino dos gêneros por eles mesmos.

Sabendo que essa dimensão do ensino não é a abordagem orientada pelos documentos oficiais da educação brasileira, tampouco pela Didática das Línguas, vê-se que o professor apresenta gênero textual sem dar exemplos e denomina “jornalístico/informativo” (5’30’’) como tipo de texto. Fica evidente que ele confunde gênero com os *campos diferentes da atividade humana* (BAKHTIN, 2003, p. 264); neste caso, a esfera jornalística é entendida como um gênero e não como uma esfera que agrega vários gêneros, como notícia, reportagem etc.

Outro elemento preponderante nessa videoaula é a forma fragmentada de ensino, que desconsidera os gêneros como subsídios para as atividades de linguagem e interação em sociedade. Tal abordagem é herança da tradição do conteúdo, algo que ainda impera sobre muitas práticas docentes, além de serem encontradas em um grande número de materiais didáticos no Brasil.

Diante do que se pode observar nessa videoaula, o professor segue um padrão utilizado por muitas escolas, as quais dividem o componente curricular de Língua Portuguesa em aulas de Gramática, Literatura, e Redação e/ou Interpretação de textos. Essa atitude é um recurso

organizacional comum de escolas da rede privada, fazendo com que o ensino da própria língua seja normatizado pela premissa de que ensinar gêneros é conteúdo para as aulas que trabalham texto, ou seja, encontra-se como elemento referente às aulas de Redação e/ou Interpretação de textos.

3.1.2 – Videoaula 2: “Interpretação de Textos Tipologias Textuais”

O segundo vídeo é apresentado pela professora Rafaela Motta. A aula virtual dessa professora tem duração de 32’15” e foi idealizada pela Atual Concursos, ainda que não tenha sido postada no *Youtube* por essa empresa, mas por um usuário do *site* de vídeos. O público a quem se destina essa videoaula é constituído de alunos que estão se preparando para um concurso público do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para 2015, e nessa aula, também se verifica mais cem mil visualizações. Foi postada no *site* em 2 de maio de 2014 e as avaliações dos visualizadores foram favoráveis em mais de 95% das avaliações.

Já no título, é apresentada a expressão “tipologias textuais”. Este fato faz com que a aula discorra sobre tipologias textuais: narrativa, descritiva, argumentativa. Na correlação com a Didática das Línguas e com a teoria dos gêneros, as tipologias - ainda que de forma bastante insuficiente -, corresponderiam às sequências textuais, que, conforme Bronckart (2003, p.218),

são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência.

A professora, utilizando o signo ‘texto’ traz para sua explanação a questão das predominâncias, afirmando que sempre, nos textos, há uma das tipologias que se sobressai em relação às outras, o que deve ser observado para fins de classificação. Relacionado a isso, ela afirma que “o texto natural de uma prova de concurso é um texto, com certeza, híbrido [...] você vai ter aspectos narrativos, aspectos descritivos e até mesmo aspectos dissertativos [...]” (7’45” a 8’34”) ao dizer que “o que geralmente acontece é uma miscelânea [...]”, neste caso, das tipologias textuais. Logo em seguida é mostrada uma lista de tipologias (narrativa, descritiva, argumentativa e injuntiva), e, em dado momento, surge na fala da professora, o termo ‘sequência’ (9’03”), mas não é discutido nenhum aspecto sobre o ensino por meio da teoria dos gêneros discursivos.

Essa terminologia usada por essa professora demonstra que as teorias que sustentam seu discurso priorizam outros autores que não aqueles que embasam os PCNs e as novas teorias

sobre ensino de língua materna no país. Por esse motivo, não podemos inferir que a afirmação da professora de que as misturas de tipologias determinam que um texto seja híbrido, se apresente como um equívoco.

De acordo com Dell'Isolla (2006, p.76) e com a teoria dos gêneros textuais, pode-se dizer que gênero híbrido é aquele que aparentemente infringe convenções estabelecidas e caracteriza-se por uma estrutura em que há ruptura do convencional, do previsível, a qual parece se manifestar no texto sob a forma de uma incongruência, em que se espera do leitor uma 'descoberta' de uma função social no texto que não está na superfície de sua macroestrutura. Assim, a mistura de gêneros diferentes em um mesmo espaço (uma folha de papel, um outdoor) pode ser considerado um gênero híbrido.

Entretanto, é preciso ficar claro que, em qualquer gênero textual/discursivo, é possível encontrarmos sequências de diferentes tipos, e isso não significa que o gênero seja híbrido, embora haja gêneros com uma única sequência textual. Numa narrativa de aventura, por exemplo, é comum a apresentação de sequências narrativas, mas também de sequências dialogais, descritivas, expositivas etc.

3.1.3 – Videoaula 3: “É hora de revisar – Gêneros Textuais”

No vídeo de número três, a videoaula de 8'26” é idealizada e submetida ao *Youtube* pelo canal WDCOM Mídia Digital. Com uma quantidade bastante elevada de visualizações, recebeu mais de 90% das avaliações como positivas pelos usuários do *site*. O foco do público não aparece bem delimitado, mas o fato de as informações aparecerem escritas em uma lousa escolar leva a crer que essa aula seja voltada para alunos da educação básica.

Disponível para acessos desde 2 de maio de 2012, percebe-se neste vídeo um conhecimento teórico mais consistente sobre os gêneros textuais, em relação aos outros vídeos. Logo ao iniciar a explanação, a apresentadora – a qual se pode apenas ouvir – afirma que “Gêneros textuais são as formas naturais que utilizamos a língua...” (1'10”).

Além de apresentar exemplos de gêneros orais e escritos, outro ponto relevante é quando a voz enunciadora traz a diferenciação bakhtiniana entre os gêneros primários e os gêneros secundários (BAKHTIN, 2003, p.264). No entanto, é disposto aqui que “[...] primários são os gêneros do cotidiano, ou seja, aqueles que não precisam ser ensinados.” (2'15”). Esta é uma informação incompleta, pois sabemos que os gêneros primários não precisam ser modelizados (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) porque fazem parte da zona de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998) dos alunos, mas estes são ferramentas preciosas para a aprendizagem.

Da forma como a informação é disposta no vídeo, pode-se entender o gênero primário como um tipo de texto que o aluno não precisará saber de forma sistematizada, enquanto instrumento da linguagem. É necessário ressaltar a importância dos gêneros primários, visto que, é por meio deles, que o trabalho do professor se desloca, a fim de se ensinar os secundários, ou seja, chegar-se à zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998).

Além disso, torna-se escusa a explicação quando a voz enunciativa elenca alguns verbos como finalidades de um texto: *persuadir, convencer, divertir, narrar, descrever, argumentar* etc. (2'55'' a 3'53''). Apresenta um mesmo gênero em mais de uma dessas finalidades, sem nenhuma explicação sobre por que isso ocorre. Na teoria dos gêneros, as 'finalidades' se aproximam, de certa maneira, aos domínios dos mundos discursivos, em que há agrupamentos de gêneros com sequências textuais/discursivas predominantes. A predominância de uma sequência sobre as outras coloca o gênero em um dado domínio discursivo. Contudo, na sequência do vídeo, a enunciativa apresenta as sequências textuais/discursivas, suas funções e quais gêneros são representativos de cada tipo de sequência em questão.

A videoaula também apresenta rapidamente o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2003, p.261) de uma carta pessoal, analisando esses aspectos, os quais são inerentes a qualquer texto de qualquer gênero. Ao final da análise do conteúdo temático da carta há uma retomada do assunto, quando a voz enunciativa conceitua gênero textual como sendo “[...] os conceitos que se aplicam aos diversos textos com características comuns em relação à linguagem e ao conteúdo propriamente dito.” (7'40'')

Enfim, ainda que com alguns aspectos confusos apresentados, nota-se, nesta videoaula, uma maior familiaridade da enunciativa com as teorias que embasam o ensino de línguas nos documentos oficiais da educação brasileira. Dentre as aulas analisadas nesta investigação, essa aula virtual foi a que melhor trouxe a teoria dos gêneros textuais/discursivos em aspectos bem delineados e didáticos para o público.

3.1.4 – Videoaula 4: “Aula de Tipologia Textual”

A quarta aula virtual em análise, idealizada pelo canal Lac Cursos é a que está a mais tempo disponível para visualizações dos internautas, tendo 12'06'' de duração. Postada em 9 de agosto de 2011, ela recebeu mais de trezentas mil visualizações e quase 100% do público considera-a positiva na avaliação do *Youtube*. O vídeo leva a crer que usuários do *site* que estejam em preparação de estudos para concursos públicos sejam o alvo dessa aula.

Pode-se afirmar que o professor Vinícius de Carvalho apresenta com clareza o conceito de gênero. Apesar de a aula trazer o título “Interpretação de textos” (e ser a primeira de um curso com seis aulas sobre o tema), o professor diz que o objetivo é diferenciar tipologia textual de gênero textual, já que seu público – direcionado para concursos – precisa saber classificar as tipologias e os gêneros, separadamente.

O grande diferencial desta videoaula é que, ainda que com outra terminologia, o professor consegue explicar gênero ao falar sobre a dimensão social do gênero textual como sendo “[...] a função do texto na sociedade [...]” (5’24’)

Também afirma que tipologia textual são “[...] sequências de informações [...]” (2’09’’). Essa assertiva aumenta a inferência de que o professor-enunciador diferencia gênero de tipologia sem fazer confusões teóricas, já que seu intuito é dar um entendimento separado desses dois conceitos. Nota-se que o professor, mesmo não utilizando a expressão **sequências textuais** (narrar, argumentar, expor, prescrever etc.), mas sim tipologias, define estas de uma forma que não contrapõe a visão mais tradicional de concepção de língua à teoria dos gêneros, mas sim aliando-as de maneira que ambas se complementem a fim de priorizar o entendimento do aluno que assiste à sua aula.

A função social/comunicativa dos gêneros e sua intencionalidade discursiva são tratadas também, ainda que rapidamente. Ao final, o professor complementa explanando que os gêneros são constituídos, geralmente, por “[...] mais de um tipo [...]” (10’56’’), ao se referir à heterogeneidade de sequências textuais que se misturam dentro de um mesmo texto representativo de um gênero textual.

3.1.5 – Videoaula 5: “Português – Gêneros Textuais”

Por fim, no vídeo de número cinco, o professor Celso Silva apresenta um “aulão” preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a estudantes que irão participar do exame no ano de 2012. Organizada e idealizada pela Secretaria da Educação do Governo de estado da Bahia, esse aulão foi transmitido para cerca de vinte cidades baianas e possivelmente foi gravada para, em momento posterior, ser submetida como videoaula no *Youtube*. Foi disponibilizada na *web* em 1º de outubro de 2012 pelo canal Preparação Digital, sendo vista mais de vinte e cinco mil vezes, com aproximadamente 90% das avaliações julgadas positivas por usuários que a classificaram no *site*.

Logo aos 42” da videoaula, o professor afirma que os gêneros textuais englobam todas as (supostas) divisões de estudos da Língua Portuguesa, como gramática, redação e literatura.

Além disso, conceitua os gêneros textuais como sendo “tipos de textos” (56”). Na sequência da aula, o professor apresenta um *slide* para explicar a argumentação, mostrando um exemplo de gênero textual. Para este fim, utiliza a expressão “texto argumentativo” (1’25”) para se referir ao gênero cobrado na prova de produção textual no ENEM e, eventualmente, nas questões do exame. Demora-se explicitando os aspectos gerais da argumentação, apresentando exemplos e reforçando a importância da leitura como elemento fundamental para a fluidez na escrita.

Acerca desse fato, não há uma reflexão a ser feita somente sobre a forma como o professor se refere ao tipo de texto indicado na proposta de redação do ENEM, uma vez que o próprio exame não delimita especificamente qual gênero - dentre os inúmeros gêneros do domínio do argumentar - deseja que o estudante produza.

Traz ainda o “texto publicitário” (5’40”) apresentado como outro gênero textual, levando novamente ao equívoco que ocorre ao se confundir um gênero pertencente a uma dada esfera da atividade humana, como se a esfera fosse o próprio gênero. Porém, ao tratar da notícia e da reportagem, ambas são alocadas dentro da esfera jornalística, destacando até mesmo suas funções comunicativas. A resenha, a crônica, o poema e o romance também foram colocados pelo professor da mesma maneira com que foram tratados os gêneros notícia e reportagem.

Ao final, pode-se dizer que nessa videoaula, o professor, apesar de se propor a trabalhar os gêneros textuais e iniciar a aula se atentando a essa proposta-título, acaba voltando a atenção dos alunos à literatura, resumindo característica de autores e citando obras brasileiras. Para tanto, utiliza-se dos gêneros poema e romance e acaba optando por essa mudança de foco.

3.2 Análise geral

As análises feitas sobre as concepções de gêneros textuais/discursivos, permitem a inferência de que uma parte das aulas virtuais apresenta uma visão baseada no ensino das tipologias textuais, sem levar em consideração as premissas teóricas do Interacionismo social. Essas premissas são primordiais por estarem alinhadas aos PCNs que subjazem as concepções para ensino da nossa língua, sendo também pelo termo gênero textual/discursivo pensado dentro dessa corrente, nos estudos da linguagem.

Logo, partindo dos pressupostos de Bakhtin (2003, 2009), nota-se que uma parcela dos interlocutores das aulas analisadas concebe gênero a partir do que o autor denomina *objetivismo abstrato* que trata a língua como um sistema *de normas rígidas e imutáveis* (2009, p.93), gramaticalizando os gêneros em vez de promover o seu ensino enquanto prática linguageira. Nesta abordagem, desconsidera a língua como um fenômeno social e também o gênero enquanto

ferramenta que cristaliza as formas de interação entre os interlocutores em suas comunidades linguísticas.

Diante disso, as concepções equivocadas aparecem quando alguns professores dessas aulas virtuais utilizam uma denominação atualizada para o novo contexto de ensino, como gênero textual, por exemplo; contudo compreendem e trabalham o conceito apenas numa perspectiva estrutural. O entendimento da língua – como um sistema que atende às necessidades de uma análise que se descompromete com o contexto interacional – ainda é o que embasa a maioria dos vídeos analisados neste artigo.

Apesar de os resultados mostrarem que essa realidade das videoaulas não é o ideal esperado pelos documentos oficiais da educação brasileira, há, no *corpus* analisado, um trabalho de professores que pretendem acertar, para suprir as exigências das diretrizes curriculares oficiais. No entanto, fica clara a lacuna existente entre o aporte teórico na formação de professores sobre a concepção do que é gênero, sua dimensão enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem em língua materna, e a real prática pedagógica utilizada nas videoaulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar uma análise sobre essas aulas, identificou-se o uso de alguns conceitos equivocados em relação aos gêneros textuais sob a perspectiva sociointeracionista. Em função desses equívocos, é possível vislumbrar dificuldades que o ensino dessas concepções pode gerar para os estudantes.

Então, se, para fins de ensino, os gêneros não podem ser entendidos como unidades separadas da sua função comunicativa, já que a língua é *definid(a) por sua prática viva de comunicação social* (BAKHTIN, 2009, p.99), fazer com que a língua esteja desassociada da vida é criar um abismo entre a prática do uso dos gêneros no cotidiano. E ainda, como a maioria dos professores dos vídeos analisados apresentam os conteúdos baseados teoricamente em correntes estruturalistas de ensino, misturando-os às propostas sociointeracionistas, tais formas ensinadas para os estudantes público-alvo desse *corpus* podem ser consideradas equivocadas.

Assim, pergunta-se: desconsiderando os parâmetros contextuais e a interação, os gêneros seriam ensinados com qual finalidade pelos professores-enunciadores das videoaulas? Tal face remonta uma dificuldade que não é exclusiva dos estudantes dessas aulas. Entender o quê é e para quê serve o ensino de língua materna por meio do uso dos gêneros textuais também parece ser uma dúvida dos próprios professores.

A partir disso, além dos equívocos, percebe-se também um aspecto negativo do uso dos gêneros para o ensino: ensinar o gênero por ele mesmo e não aproveitá-lo como instrumento para as atividades de linguagem, por intermédio da elaboração de sequências didáticas com base em modelos didáticos previamente construídos.

Como consequência, a noção adequada proposta por um conceito claro e preciso sobre os gêneros textuais gera, para os alunos, um sentido maior nas práticas languageiras – tanto na escola como na vida – quando os estudantes estiverem expostos a essas práticas. Contudo, este fato torna-se verdade somente quando se é realizado um trabalho com o ensino de língua materna que preconize situações de comunicação sendo os gêneros instrumentos para que essas situações ocorram.

Fica evidente, por fim, a necessidade de serem ofertados cursos de formação inicial e continuada que auxiliem na tomada de consciência sobre as novas teorias em ensino de língua, estabelecendo contato entre os conhecimentos prévios dos professores e as novas maneiras de conceber o mundo nas diversas formas de socialização humana, o que só a linguagem pode proporcionar. Nesse sentido, os conceitos serão aliados do ensino e não somente uma forma moderna de dar nomes a antigas concepções existentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Paulo Bezerra) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. **Prova ENEM 2011**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf Acesso em 13/05/2015.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

DELL' ISOLLA, R.L.P. **Gênero híbridos: Contornos difusos?** Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 66-80. Disponível em: <http://www.pglettras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/1.%20Est%20p%C3%B3s%20doutoramento/1.6%20Regina%20L.P%C3%A9ret%20Dell%C2%B4Isola.pdf>. Acesso em 20/11/2014.

DESCOMPLICA. **Gêneros Textuais – Extensivo Redação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wewdmqFnDok>. Acesso em 20/11/2014, às 14h02.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LAC CURSOS. Aula de Tipologia Textual - Curso completo de interpretação de textos-1/6. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jwOv_diU2p4. Acesso em 20/11/2014, às 17h43.

MEIRE CONCURSOS. **Concurso do INSS 2015 - Interpretação de Textos Tipologias Textuais - Profª Rafaela Motta**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hiaWgYwreW0&spfreload=10>. Acesso em 20/11/2014, às 15h35.

PREPARAÇÃO DIGITAL. **ENEM 2012 – Português – Gêneros Textuais**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4fzV-nH5Vk>. Acesso em 20/11/2014, às 19h14.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. Sub-GT “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais” no XV Encontro Nacional da ANPOLL, LAEL/PUC-SP, 2000.

VYGOTSKI. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WDCOM MÍDIA DIGITAL. É hora de revisar - Gêneros Textuais.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ryy0Y7U7pzM&spfreload=10>>. Acesso em 20/11/2014, às 17h07.

USO DE SISTEMA APOSTILADO NO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL: O QUE PENSAM PROFESSORES POLIVALENTES E ESPECIALISTAS

Mayara Faria Miralha- UNESP - mayara.miralha@hotmail.com

Silvio César Nunes Militão - UNESP - scn militão@gmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em tela, decorrente de pesquisa realizada no ano de 2013 com auxílio financeiro da FAPESP, tem como objeto de estudo a forte tendência de aquisição de sistema apostilado de ensino (SAE) por municípios paulistas a partir da última década findada, alvo de muitas críticas e frentes de pesquisas.

Neste trabalho, especificamente, buscamos analisar a adoção/utilização de SAE numa rede pública municipal de ensino fundamental do interior paulista, a partir do ponto de vista de dois grupos de professores: polivalentes e especialistas.

A rede supracitada pertence a um município de pequeno porte populacional situado no oeste do Estado de São Paulo que, tal como a extrema maioria das demais municipalidades, aderiu ao generalizado e acelerado processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no território paulista por força da indução do advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), responsabilizando-se inicialmente (em 1997) por toda a cobertura pública do ciclo I de tal nível escolar e gradativamente assumindo o atendimento do ciclo II, até atingir a plena municipalização do nível de ensino em questão no ano de 2009.

Em meados dos anos 2000, o referido município decidiu e partiu para a adoção de um determinado SAE privado que, até o presente momento, fornece às sete unidades escolares municipais destinadas ao atendimento do ensino fundamental (ciclos I e II) material didático para alunos e professores, assessoria pedagógico-administrativa e cursos de capacitação para docentes e equipe gestora.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, de natureza qualitativa, o primeiro passo foi a realização de pesquisa bibliográfica acerca da temática. Na sequência, tendo em vista uma melhor compreensão do fenômeno em tela, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores municipais de ensino fundamental: cinco polivalentes (do 1º ao 5º ano) e cinco especialistas (do 6º ao 9º ano), cujos dados resultantes foram tratados a partir da técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

Tendo em vista a garantia do anonimato, no trabalho em questão o nome do município pesquisado, dos sujeitos da pesquisa (nomeados por letras de A a J) e da empresa privada fornecedora do SAE não são explicitados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao questionarmos os professores polivalentes acerca das razões para adoção de SAE pela municipalidade pesquisada, a maioria (60%) deles apontou “a melhoria da qualidade do ensino” como principal motivo, conforme indicado pelo quadro 1 e ilustrado pelo relato do Entrevistado C (2013): “Foi adotado pensando em melhorar a qualidade do ensino, para investir mais no aluno”.

QUADRO 1 - PROFESSORES POLIVALENTES - Por que o Município resolveu adotar o sistema apostilado de ensino nas suas escolas municipais?		
Categorias	Freq.	%
Para melhorar a qualidade do ensino.	3	60,00
Por marketing político.	1	20,00
Para utilizar o mesmo material da escola particular.	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Silva (2013, p. 155) critica a associação entre adoção de SAE e melhoria da qualidade educacional municipal, feita por seus defensores, uma vez que “[...] o fornecimento de materiais

didáticos relaciona-se apenas ao provimento de insumos, não garantindo, necessariamente, o processo e os resultados da qualidade do ensino”.

Diante da mesma questão, 60% dos professores especialistas entrevistados afirmaram que o SAE foi adotado pelo município para “sistematizar/padronizar o ensino”, como demonstrado pelo quadro 2 e exemplificado pelo seguinte trecho: “Foi para sistematizar o ensino, de modo a ter melhor qualidade de ensino” (ENTREVISTADO I, 2013).

QUADRO 2 - PROFESSORES ESPECIALISTAS - Por que o Município resolveu adotar o sistema apostilado de ensino nas suas escolas municipais?		
Categorias	Freq.	%
Para sistematizar/padronizar o ensino.	3	60,00
Para melhorar a qualidade do ensino.	1	20,00
Não respondeu	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Sobre tal aspecto, é preciso destacar que num contexto de adoção de SAE o professor é considerado um mero executor de propostas educativas, ou seja, o professor é um sujeito alienado à sua prática em sala de aula uma vez que apenas aplica um material já “pronto” e seu trabalho se encontra “engessado”. Em tal sistema as diversidades entre escolas e alunos não são respeitadas, de modo que o material é único e não contempla a realidade dos alunos.

Salientamos que a adoção do SAE pode restringir seriamente a autonomia de escolas e docentes para organizarem o trabalho pedagógico e as suas práticas a partir das necessidades locais e/ou iniciativas próprias, como inclusive prevê a própria LDB/96 (ADRIÃO et al, 2009).

A Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) estabelecem, como um dos princípios pelos quais do ensino deverá ser ministrado, a “pluralidade de concepções pedagógicas” (CF, art. 206, inciso III; LDB, art. 3º, inciso III). Segundo Azanha (1998, p.19), a “relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças”. (SILVEIRA; MIZUKI, 2011, p.83).

A padronização dos conteúdos escolares é algo que se contrapõe ao ordenamento educacional supracitado, desconsiderando que cada escola possui características divergentes que

necessitam ser respeitadas, sejam estas sociais ou culturais. A realidade presente na escola determina parte de seu currículo e as metodologias de ensino, que devem se basear na realidade do educando e respeitar o seu tempo de aprendizagem.

Os professores polivalentes, quando inquiridos se preferem trabalhar com o livro didático ou com o material didático do SAE, responderam majoritariamente (60%) que preferem trabalhar com o livro didático, considerado por eles mais completo, conforme se visualiza pelo quadro 3.

QUADRO 3 – PROFESSORES POLIVALENTES -Você prefere trabalhar com o material do sistema apostilado de ensino ou com o livro didático? Por quê?		
Categorias	Freq.	%
Livro didático, porque é mais completo.	3	60,00
Material apostilado, porque não há livro didático para minha disciplina.	1	20,00
Material apostilado, porque a escolha do livro didático não é atendida.	1	20,00
Total	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Inversamente, observa-se também pelo quadro 3 que o restante dos professores polivalentes (40%) afirmaram predileção pelo material do sistema apostilado de ensino, justificada pelos problemas decorrentes da política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mantido pelo Governo Federal e que fornece gratuitamente livros didáticos avaliados/aprovados pelo MEC para as escolas públicas brasileiras: não há livro didático para todas as disciplinas e geralmente a primeira opção dos professores sobre os livros do PNLD nem sempre é atendida.

Assim como os professores polivalentes, a maioria (60%) dos professores especialistas também declarou preferir usar o livro didático em sala de aula, igualmente classificado por eles como mais completo do que o material do SAE (quadro 4).

QUADRO 4 – PROFESSORES ESPECIALISTAS - Você prefere trabalhar com o material do sistema apostilado de ensino ou com o livro didático? Por quê?		
Categorias	Freq.	%
Livro didático, porque é mais completo	3	60,00
Material apostilado, porque não há livro didático para	1	20,00

minha disciplina.		
Indiferente	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Nota-se, pelo quadro 4, que apenas um (20%) professor especialista relatou preferir o material apostilado, por não haver livro didático para sua disciplina, enquanto que um outro depoente (20%) manifestou-se indiferente ao questionamento proposto.

A partir dos depoimentos coletados pela pesquisa (quadros 3 e 4), depreende-se que a maioria (6 ou 60%) dos professores entrevistados (polivalentes e especialistas) tem predileção pelo uso do livro didático, em detrimento do material apostilado de ensino.

Indagados se são contra ou a favor da adoção de SAE, a maioria (60%) dos professores polivalentes se declarou contrário e o restante deles (40%) se manifestou indiferente à política municipal de apostilamento do ensino fundamental, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 5 – PROFESSORES POLIVALENTES - Opinião dos entrevistados sobre a adoção de sistema apostilado de ensino pelo município?		
Categoria	Freq.	%
Sou contra.	3	60,00
Indiferente.	2	40,00
Total	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada

Sobre sua posição contrária ao apostilamento, o Entrevistado D (2013) sabia e conscientemente argumentou:

Sinceramente eu voltaria para o livro didático, não renovaria o convênio com a editora, acho que não é necessário. Esse recurso poderia ser investido em formação continuada para os professores, ao invés de gastar esses recursos com o apostilado que possui um alto custo aluno/ano, então eu acho que poderia ser investido em formação continuada de professores.

Sem dúvida, a adoção de SAE configura uma situação de duplo pagamento por materiais didáticos. Segundo Adrião et al (2009, p. 809):

[...] quando um município faz opção por um sistema de ensino privado, há um duplo pagamento por materiais didáticos. A população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino.

Respondendo ao mesmo questionamento proposto, a maior parte (60%) dos professores especialistas se declarou favorável à adoção do SAE no município, contra (40%) deles que se mostraram contrários à tal política educacional local, como retrata o quadro 6.

QUADRO 6 – PROFESSORES ESPECIALISTAS - Opinião dos entrevistados sobre a adoção de sistema apostilado de ensino pelo município?		
Categoria	Freq.	%
Sou favorável	3	60,00
Sou contra	2	40,00
Total	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Mesmo favorável à adoção do SAE, um dos professores especialistas demonstrou grande preocupação com o montante de recursos municipais necessários ao seu custeio: “Eu sou favorável. Mas conforme abordei, é um alto valor de dinheiro investido nisso, sendo que tem os livros didáticos” (ENTREVISTADO H, 2013).

Se por um lado a utilização do livro didático, gratuitamente fornecido pelo Governo Federal, não implica em ônus aos cofres da esfera municipal. Por outro lado, a utilização do SAE é totalmente financiada pelo próprio município, custando em média R\$ 150,00 por aluno/ano (BRITTO, 2011).

Contrário à política local de apostilamento do ensino fundamental, o Entrevistado B (2013) assim declarou:

Sou contra a partir do momento que eles pedem para você utilizar só isso, ficar só com isso, porque a gente tem que cumprir, eles estão investindo um dinheiro alto na apostila e ela tem que ser cumprida, de capa a capa. Eu sou contra ter que cumprir e ficar nesse sistema, se ele fosse mais completo seria melhor.

Consideramos tal depoimento altamente pertinente, pois revela a consciência que o entrevistado possui sobre as implicações do sistema apostilado para a prática docente, uma vez que ao constituir-se num sistema “pronto e fechado” ele acaba por “engessar” o trabalho docente, que se torna um mero executor de algo concebido/definido por outrem.

No caso dos professores especialistas, particularmente, uma contradição emergiu: se num primeiro momento a maioria (60%) deles afirmou preferir trabalhar com o livro didático em detrimento do material didático do sistema apostilado, agora, majoritariamente (60%) os professores especialistas declararam-se favoráveis à adoção de tal sistema.

Os quadros 7 e 8 ilustram a posição dos professores (polivalentes e especialistas) em relação as vantagens trazidas pelo emprego de SAE no município pesquisado.

QUADRO 7 - PROFESSORES POLIVALENTES - Na sua opinião que vantagens o sistema apostilado traz?		
Categorias	Freq.	%
Facilita/direciona o trabalho docente	4	66,66
O material didático fornecido para todos os alunos.	1	16,66
A apostila é atrativa	1	16,66
TOTAL	6	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

QUADRO 8 - PROFESSORES ESPECIALISTAS - Na sua opinião que vantagens o sistema apostilado traz?		
Categorias	Freq.	%
O material didático fornecido para todos os alunos.	2	40,00
Facilita/direciona o trabalho docente	1	20,00
As atividades para os alunos fazerem em casa	1	20,00
A assessoria pedagógica	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Os professores polivalentes, em sua maioria (4 ou 66,66%) consideram que a principal vantagem de se ter o sistema apostilado é que ele facilita/direciona o trabalho docente, como ilustra a fala do Entrevistado C (2013): “A facilidade de ter os conteúdos do ano todo e não precisar carregar vários livros. Não precisa pesquisar em muitos livros porque ele te traz o caminho a seguir. É só você trabalhar”.

Com menor frequência, outras duas vantagens foram mencionadas pelos professores polivalentes. A categoria “O material didático fornecido para todos os alunos” (1 ou 16,66%) e a categoria “A apostila é atrativa” (1 ou 16,66%).

Ao analisarmos as vantagens elencadas pelos professores especialistas, podemos destacar que a maioria deles (2 ou 40%) enfatizou que a vantagem principal é o material didático que é fornecido para todos os alunos, como exemplifica o depoimento do Entrevistado B (2013) “Os alunos terem o material. Nós usamos menos Xerox que é uma parte difícil pra escola, porque a máquina está quebrada e às vezes são muitas cópias porque são muitos alunos. Então a vantagem é eles terem o material”.

Outras três vantagens mencionadas com menor frequência (1 ou 20% cada) foram: “Facilita/direciona o trabalho docente”, “As atividades para os alunos fazerem em casa” e a “Assessoria pedagógica”.

Sobre as desvantagens trazidas pela adoção do SAE, seguem os quadros 9 e 10.

QUADRO 9 – PROFESSORES POLIVALENTES - E quais desvantagens?		
Categorias	Freq.	%

Falta de atividades/exercícios.	2	33,33
Não atende a realidade dos alunos.	1	16,66
Engessa o trabalho docente.	1	16,66
É mais trabalhoso preparar as atividades	1	16,66
Comodismo do professor.	1	16,66
TOTAL	6	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

QUADRO 10 – PROFESSORES ESPECIALISTAS - E quais desvantagens?		
Categorias	Freq.	%
Não atende a realidade dos alunos	1	20,00
Falta de atividades/exercícios	1	20,00
Poucos cursos de capacitação	1	20,00
Engessa o trabalho docente	1	20,00
É ruim para o aluno que vem de outro município	1	20,00
TOTAL	5	100,00

Fonte: Pesquisa realizada.

Para 33,33% dos professores polivalentes a maior desvantagem do SAE consiste na falta de atividades e exercícios nas apostilas, tal como mostra o trecho a seguir: “As desvantagens até o 3º ano é a falta de atividades de ortografia, gramática e produção de texto. Na fase da alfabetização deixa a desejar esse tipo de atividade, as crianças escrevem menos com o material apostilado” (ENTREVISTADO C, 2013).

Com menor frequência (1 ou 16,66% cada) outras desvantagens também foram citadas pelos respondentes: “não atende a realidade dos alunos”, “engessa o trabalho docente”, “é mais trabalhoso preparar as atividades” e “comodismo do professor”.

As desvantagens do apostilamento apontadas pelos professores especialistas, por sua vez, pouco diferem daquelas mencionadas pelos professores polivalentes, embora nenhuma delas tenha se sobressaído em termos numéricos no que se refere à sua aparição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme constatado pelos relatos coletados pela pesquisa de campo, muitos dos entrevistados (tanto professores polivalentes quanto especialistas) sentem/identificam os rebatimentos/desdobramentos da política local de adoção do SAE no seu ambiente de trabalho/prática pedagógica.

No entanto, frente a condições mais precárias de trabalho do que os professores polivalentes (atendem um elevado número de turmas e alunos por semana), os professores especialistas apresentaram uma maior aceitabilidade em relação à adoção do SAE e ao seu material didático.

A pesquisa de campo revelou, também, que os dois grupos de professores (polivalentes e especialistas) pouco diferiram em relação ao material didático de preferência para usar em sala de aula: a maioria dos sujeitos da pesquisa (60% do conjunto dos professores entrevistados) tem predileção pelo uso do livro didático do PNLD em detrimento do material apostilado de ensino que, na visão dos depoentes, é limitado e “engessa” o trabalho pedagógico do professor.

Por fim, cumpre ressaltar a notável semelhança nas concepções dos docentes polivalentes e especialistas acerca das vantagens e desvantagens resultantes do emprego de SAE na rede pública municipal de ensino fundamental pesquisada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** 2009, vol.30, n.108. p.799-818.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados.** Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

SILVA, Edmar Aparecido da. **Sistemas apostilados de ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado – SP.** Dissertação

(Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2013.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. **Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública.** Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol. 21, n. 38. 2011.

A DANÇA NA VIDA: CONTEÚDO EDUCATIVO REVELADO PELA HISTÓRIA E CONTEXTOS SOCIAIS

Roberta M.Z. Maziero – UNESP Araraquara roberta.maziero@gmail.com

Maristela Angotti – UNESP Araraquara – maristela_angotti@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A dança possibilita diferentes experiências subjetivas e coletivas de acordo com o contexto social a qual se esteja inserido. Como expressão da vida humana carrega imagens, símbolos e memórias das sociedades mais primitivas até as mais atuais.

O conhecimento da dança na vida humana é um patrimônio cultural. O estudo, as reflexões, as teorizações sobre esta manifestação fazem parte do trabalho de um grupo de pessoas - bailarinos, coreógrafos, pedagogos, pesquisadores, professores de Educação Física, professores de dança, mestres da cultura popular, que se relacionam com esta linguagem em um contexto que além de cultural é também profissional.

Silva (2013), no início do século XXI aponta a necessidade de pesquisadores da área da dança no Brasil, compreenderem o processo de escolarização e o fazer artístico pertencentes a área. Esta questão é fundamental na perspectiva deste trabalho, que tem como objetivo revelar através da história desta linguagem, os caminhos que a dança percorreu nas sociedades e seu aporte como conteúdo educativo.

Há alguns aspectos da pesquisa de Silva (2013) que se revelam importantes para à compreensão da escrita da história da dança. O primeiro fator é a organização da dança por estilos; o segundo, as informações colocadas em blocos separados, distanciadas de eventos históricos e o terceiro é o contato apenas com pequenos fragmentos da dança no Brasil.

Com estes apontamentos entende-se como relevante este estudo, que busca entrelaçar as narrativas históricas, relacionando-as com contextos sociais, para compreender o aporte da dança como conteúdo pedagógico e possibilitar uma organização da sua prática que contribua com reflexões e experiências individuais e coletivas sobre a vida humana.

2. METODOLOGIA

Através do estudo de diferentes autores que tratam da história da dança e sua presença no contexto educacional traça-se uma narrativa cronológica da gênese ao desenvolvimento desta linguagem, na qual triangula-se informações sobre os contextos históricos e sociais que permitem observar a dança no âmbito das sociedades e seu desenvolvimento como linguagem artística.

Ao estabelecer historicamente as formas de organização da dança dentro de uma sociedade busca-se uma análise de elementos que revelem sua inserção no ambiente educativo. Para tanto apoia-se em estudos de Nanni (2008), que indicam o aporte da dança na educação e sua contribuição com o desenvolvimento e transformação da sociedade, e Silva (2013) que compreende o homem como ser dançante, que carrega diferentes maneiras de pensar e movimentar-se, com infinitas formas de organização em um mesmo corpo, espaço e tempo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A palavra dança, danza, dance, tanz, em sua etimologia, deriva da raiz tan que em sânscrito significa “tensão”.

Roger Garaudy em sua rica obra “Dançar a vida” (1980, p.14), conceitua a dança como: “Viver e exprimir com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade e com seus deuses”. Esta relação intensa faz com que, segundo Garaudy, os homens dancem todos os momentos solenes de sua existência: guerra e paz, casamento e funeral, semeadura e colheita.

Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado ou tatuado e, pelas danças e pelos rituais, expressa emoções de alegria tristeza e sentimentos místicos e guerreiros. (GONÇALVES, 1994, p. 15-16)

Pela necessidade do ser humano em expressar-se no mundo surge a dança, sagrada em seus rituais de magia e de religião, e profana por sua presença no cotidiano da vida social.

A dança profana é a cultura de grupos, sejam eles étnicos, sociais, culturais, onde o ser humano estabelece um significado social para sua existência, adquirindo o sentido de pertencimento à uma determinada comunidade.

“Desde a origem das sociedades é pelas danças e pelos cantos que o homem se afirma como membro de uma comunidade que o transcende.” (GARAUDY, 1980, p.19)

Como o desenvolvimento das comunidades humanas a civilização grega no ocidente, segundo Gonçalves (1994), pauta sua visão de mundo no predomínio do racionalismo, de caráter eminentemente metafísico. Vê na forma a verdadeira realidade das coisas e atribui valor a estética e ao corpo. Para tanto, a dança para os gregos daria:

(...) proporção corretas ao corpo, seria fonte de boa saúde, além de ser ótima maneira de reflexão estética e filosófica, o que a faz ganhar espaço na educação grega. O homem grego não separava o corpo do espírito e acreditava que o equilíbrio entre ambos lhe trazia o conhecimento e a sabedoria. (DINIZ, 2009, p.5)

Segundo Nanni (1998), a dança era parte fundamental da educação para os gregos, pois tinha um valor na formação humana, já que a beleza das formas físicas e o espírito forte eram altamente requisitados pela educação grega.

A educação moral é o objetivo prioritário do plano educativo de Aristóteles, que segundo Gonçalves (1994), se baseia na:

(...) educação dos impulsos pelo exercício e é importante para a aquisição de virtudes, cuja formação é assegurada quando as disposições naturais orientam-se em direção ao Bem, isto é, tornam-se um hábito, constituindo uma segunda natureza. (p.43)

Conclui-se que a dança para os gregos está atrelada ao desenvolvimento humano, que carrega um ideal de “ser”, com o fortalecimento do corpo e do espírito. A beleza das formas, a educação dos sentidos, o conhecimento, o autocontrole são valores fundamentais na formação grega. Neste contexto a dança já não é apenas uma forma de expressar-se no mundo, mas ganha status na educação dos cidadãos e de certa forma cumpre a função de orientar as percepções do indivíduo dentro e fora do contexto social.

Com o advento da civilização romana, que não viveu estes mesmos valores, principalmente do ponto de vista estético há uma degradação da dança.

Segundo Ellmerich (1962), a dança era desprezada pelos romanos pela incompatibilidade com o espírito conquistador deste povo, porém, Nanni (2008) cita que apesar de menor intensidade e diversidade a dança esteve presente na educação romana, principalmente em danças que se assemelhavam a organização de guerra.

Assim, evidencia-se que no contexto da civilização romana, a organização dos movimentos está ligada à uma ordenação espacial e corporal pautada na contenção de impulsos.

As civilizações grega e romana influenciaram as civilizações ocidentais de forma contundente e muitos dos ideais destes povos permeiam práticas ainda no século XXI.

Com a degradação de muitos aspectos da dança pelos romanos e o surgimento do Cristianismo, que é um fator que revoluciona a concepção de mundo e que ganha força incontestável na sociedade, grande parte das manifestações que envolvem movimentos corporais é visto com suspeita. A dança perde a força como parte integrante da vida humana, tanto como cultura como na educação dos indivíduos.

A Idade Média é o período onde esta nova concepção de mundo se consolida, e a valorização do espírito se transforma no cerne da vida humana. A dança neste período resiste apenas em manifestações populares, como cita Ellmerich (1962), na qual a expansão de sentimentos de alegria e de desejos tão recalcados no severo regime feudal, ganham espaço apenas em períodos como o carnaval.

De maneira distinta da civilização grega, o homem medieval vê a vida apenas em seu aspecto transcendente e não corporifica suas experiências. A educação neste sentido colabora para conter e mortificar os sentidos, através de um gestual apropriado, que contenha as pulsões de vida.

Na segunda metade da Idade Média, Ellmerich (1962) aponta o surgimento do mestre de danças, que acompanha seus senhores, como cargo de confiança. Aos poucos este mestre vira professor de boas maneiras e desde então a dança faz parte da educação de cavaleiros.

A valorização da dança na classe social dominante é a apropriação de uma manifestação cultural que nasce da necessidade de se expressar no mundo. Quando é adotada como forma de educação de cavaleiros é utilizada como molde de contenção dos gestos e sentidos, determinando uma visão de homem e de mundo que acaba por predominar e desta maneira se transforma em mais um mecanismo de poder.

A partir do século XV, com o Renascimento, período marcado pela passagem do feudalismo para o capitalismo, na qual há uma redescoberta e revalorização das referências culturais da antiguidade clássica, as cortes reais passam a ostentar suas riquezas em grandes festas que mobilizam grandes produções e a dança ganha destaque.

Neste contexto, surge na corte Italiana o ballet, que vem depois a se desenvolver na França, através da Academia Real de Dança transformando-se em dança teatral para apresentações.

Há um resgate neste período do valor da dança dentro da sociedade, porém há uma contradição que se revela no viver a dança das diferentes classes sociais. Enquanto a camada

popular vive a dança no contexto familiar e social, em um processo natural de transmissão, que revela valores sociais e de integração de um povo. A corte acessa a dança através de um processo de aprendizado cada vez mais complexo, de aperfeiçoamento dos movimentos, como pontua Nanni (1998). A dança se aprimora na forma de arte, com apresentações de grande porte, que reforçam o poder desta classe.

É o início de um processo com lacunas, na qual a linguagem da dança integra gestos codificados, estereotipados que não mais se ligam a manifestação e expressão da vida humana.

Ao deslocar o foco da dança como forma de manifestação da existência humana, a classe dominante passa a utilizar esta linguagem como forma de aperfeiçoar movimentos com um fim em si mesmo.

Surgem os bailarinos, indivíduos aptos a dançar os grandes espetáculos da corte, pela sua perfeição técnica. A dança perde seu sentido de todo, pois nem todos podem participar de uma dança espetáculo na corte.

O que no princípio marcava a coletividade da dança e inseria o indivíduo dentro de sua comunidade, passa agora a ser manifestação de poucos, na qual a maioria apenas se torna espectador.

Garaudy pontua esta questão de forma espetacular, quando revela que neste período a dança se torna uma linguagem morta, desconectada da vida. “A dança, que sempre falou do amor, da luta, da morte e das coisas depois da morte, degenerou então, num academicismo e num virtuosismo sem nenhum significado.” (GARAUDY, 1980, p.27)

Durante dois séculos praticamente a dança se desprende das experiências vitais das sociedades e dos indivíduos. É somente com a Revolução Francesa (1789-1795), com um novo rearranjo das classes sociais, que se parece possível o acesso aos bens culturais.

No entanto, a burguesia que ascende como classe dominante prega a igualdade em um primeiro momento, para logo depois negar as classes populares o acesso à cultura dominante. (GARAUDY, 1980)

Neste momento a dança assume a função de divertir a burguesia através de apresentações luxuosas.

Com o advento do romantismo há uma tentativa de reconexão da dança, como expressão de emoções e sentimentos, porém o ballet ganha notoriedade como arte e suas produções desenvolvem temáticas de contos de fada, tornando-se uma evasão da realidade. (GARAUDY, 1980).

Os movimentos codificados do ballet desta época dão evidência ao gênero feminino, com importância fundamental na cena, revelando um aspecto intocável e transcendente. Os movimentos vão em direção ao plano alto, nas pontas dos pés e as mulheres são transportadas no ar em um segundo nível no espaço, reforçando um ambiente mágico.

A mulher com papel fundamental na dança espetáculo contribui para afastar o homem da cena artística da dança.

No meio social, o gênero masculino fica restrito a determinados tipos de movimentos e atividades que demonstrem virilidade. A opção pela dança causará um certo desconforto para o homem no meio social. Este fato se estende até os dias de hoje na cena artística e também na vida cotidiana.

Apesar do racionalismo e cientificismo da época, o ballet entra na contramão e ocupa um papel no contexto social de evasão da realidade. Com uma vida cada vez mais atrelada ao mundo do trabalho, da produção e de engrenagens sociais, a dança se torna uma viagem onírica e contribui para a alienação do ser humano.

Desconectada da realidade social, a dança se liga a festas populares em momentos de pura catarse emocional, e assim seu papel de integrar o homem com o mundo se distancia.

O corpo apertado em espartilhos, em espaços restritos nas fábricas, cerceado na escola, perde cada vez mais a capacidade de sentir e de se conectar com o mundo.

Os séculos XIX e XX, com suas revoluções industrial e tecnológica propiciam cada vez menos a exploração de gestos e sentidos. O corpo não expressa sua força vital e a conexão do homem com o seu corpo e de seu corpo com o mundo, já não se faz mais presente. (GARAUDY, 1980).

A dança que exprimia toda a conexão humana com a vida e a morte aparece como uma linguagem rebuscada no campo artístico e no seio da sociedade está associada a momentos de luxúria e perda dos sentidos. O corpo, o movimento se degradam na sociedade capitalista e ganham importância no meio do trabalho para a expansão do capital.

“A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência passaram a ser objetos de exploração capitalista; seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital.” (GONÇALVES, 1994, p.22)

Soares (1988) contribui com essa reflexão na medida que apresenta o universo terminológico no qual mergulha o conjunto das atividades corporais desta época, são elas: precisão, sistematização, rigor, experimentação e controle.

Neste contexto surge a dança moderna no início do século XX, em um período em que as artes são lançadas a descobrir novas linguagens para expressar as necessidades e sentimentos do novo século.

A base da dança moderna está atrelada ao um retorno à estética grega. Isadora Duncan, com sua liberdade de gestos e não codificação de movimentos expressa isso em sua arte.

Desde o início, sempre dancei minha vida, escreveu Isadora Duncan. Menina, eu dançava a alegria espontânea dos seres em crescimento. Adolescente, dançava, com uma alegria que se transformava em apreensão, obscuras e trágicas correntes que já começava a pressentir. (GARAUDY, 1980, p.57)

A dança moderna foi e é a expressão de uma necessidade interna, que dialogue com questões individuais e coletivas, e aponta um resgate da gênese desta manifestação cultural. O movimento ganha expressão partindo do centro do corpo, como gerador de energia e contribui “para dar novamente ao homem sua identidade, sobretudo devolver-lhe o sentimento do corpo”. (GARAUDY, 1980, p.51)

Com isso não é mais necessário apenas um sistema para a dança. Surgem personalidades que constroem caminhos para a prática, ensino e desenvolvimento desta linguagem.

Além de Isadora Duncan, Martha Graham, Mery Wigman, Ted Shaw, Rudolf Laban, dentre outros, estabelecem princípios relevantes da dança na vida, seja como arte ou no centro da formação humana

“Ted Shawn considerava que a dança deveria estar no centro da educação escolar e universitária e que ela era a raiz viva e carnal de toda a cultura.” (GARAUDY, 1980, p.73)

O movimento da dança no século XX é dual, contraditório, pois se de um lado temos a possibilidade da volta da conexão da dança com a realidade e profundidade do ser humano, as descobertas científicas como a biologia revela, como cita Soares (1998), uma preponderância do orgânico nas explicações do social.

“Afirma-se neste momento uma naturalização dos fatos sociais, o que permite pensar que os homens surgem determinados por uma natureza biológica que os aprisiona em um terrível fatalismo hereditário.” (SOARES, 1998, p.74)

A religião contribui com a manutenção do sistema, quando reforça aos indivíduos sua necessidade de aceitar o contexto cultural a que pertence. A Educação também colabora para a manutenção do status quo, mantendo o corpo sob rigorosas leis de comportamento.

Segundo Soares (1988), as bases de elaboração de corpo adestrado foram desenvolvidas por Darwin em sua teoria da evolução, baseada na História Natural.

“(…) fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica.” (GONÇALVES, 1994, p.20)

Este controle, como já citado, está intrinsicamente ligado a educação escolar. A escola é o local de reforço do mundo social. A dança das escolas neste período são danças pírricas – danças de guerra, com movimentos sincronizados, organização espacial linear, com repetição de gestos, com ritmos mecânicos, que dá o tom do comportamento rigoroso, disciplinador e minucioso do corpo.

Todo este rigor é visto “(…) na postura corporal de alunos e professores, cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo.” (GONÇALVES, 1994, p. 34)

Se por um lado temos todo um avanço no pensamento da dança como uma arte que deva estar em sintonia com a vida humana, de outro, o cientificismo de mãos dadas com a sociedade capitalista, controla, manipula o sentir, o fluir, a expressão natural do “ser”.

Não é à toa que até nos dias de hoje, o ballet tenha status dentro da cultura elitista e continua a dominar as práticas de ensino da dança. Esta linguagem na sua contenção, no seu refinamento gestual, na sua desconexão com a realidade humana é talvez a forma mais alienante de busca de ideal de ascensão burguesa.

Langendonck (2001, p.11) evidencia os paradoxos da modernidade, quando relaciona “(…) a noção de movimento: o automóvel, o avião, as imagens do cinema, os corpos liberados pela moda, pelo esporte e realçados pela luz elétrica” apresentam duas grandes tendências para a dança. Uma delas é o retorno aos padrões clássicos, e o outro é o rompimento com estes padrões, vistos na dança moderna e contemporânea.

Para Silva (2013, p.31) há durante a metade do século XX e início do século XXI uma “(…) incoerência temporal e sistemática”, no que diz respeito a organização da dança em um mesmo período. Artistas em universos diferentes praticam e pensam a dança de formas distintas.

A dança carrega também um estereótipo de estar presente no contexto social, seja do divertimento ou do rito religioso, o que a coloca no universo das manifestações culturais populares da sociedade. (SILVA, 2013)

Reforça-se a codificação da dança em estilos, ou seja, dança-se ballet, ou jazz, ou sapateado, ou dança de salão, ou samba, ou forró, dentre diversas possibilidades de organização do corpo em movimento. Mas será que a essência da dança está nesta diversidade de códigos?

Entende-se que os movimentos na dança se entrelaçam em estilos que são manifestações e sistematizações advinda das culturas humanas, porém, evidencia-se como cita Keleman (2001), que o corpo é um processo e fonte de imagens somáticas e históricas.

Assim, dançar proporciona ao ser humano experienciar seu corpo, suas sensações, sua história e relacionar-se com o mundo humano.

Entende-se que nos dias de hoje, este processo de assimilação do mundo pelo corpo só é possível pela mediação, na qual:

(...) é imprescindível que todos os professores desta área façam as conexões necessárias sobre a Dança e o seu contexto histórico, aproximando os conhecimentos específicos destes conteúdos e as diversas informações que os circundam. (SILVA, 2013, p.50)

No Brasil todo o contexto histórico apresentado acima leva um tempo maior para se estabelecer. Nos períodos entre a primeira e segunda Guerra Mundiais há muitos imigrantes que trazem as informações do desenvolvimento da linguagem da dança.

Ellmerich (1962, p.129) cita que 1947, na cidade de São Paulo é criada a Escola Oficial de Dança, dirigida por Marília Franco e em 1962, na Universidade Federal da Bahia é criada a Escola de Dança Moderna, por Rolf Gelewski.

No Brasil é importante ressaltar a questão da dança enquanto manifestação cultural dos vários povos que aqui já estavam e daqueles que se estabeleceram por conta do descobrimento e da exploração.

Apesar de toda a diversidade cultural destes povos, vê-se um grande desenvolvimento do ballet no Brasil e pouco conhecimento e veiculação sobre a dança das sociedades indígenas e africanas. Apenas no século XXI as danças ditas brasileiras- caboclinho, frevo, maracatu, capoeira, dentre muitas ganham alguma possibilidade de estarem no contexto escolar, pois ainda se reforça a permanente colonização cultural dos países da América do Norte e da Europa.

No início do século XXI inicia-se um processo de produções acadêmicas referente a dança no Brasil, que ganha certa notoriedade, pela interlocução entre conceitos históricos, filosóficos e educacionais, o que possibilita um novo pensar a dança no desenvolvimento humano.

Marques (2003) é uma das pioneiras nestas publicações, cita ela:

A ideia de que dançar se aprende dançando é, na verdade, uma postura ingênua (no sentido freiriano), em relação aos múltiplos significados, relações, valores

pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados as nossas danças.
(MARQUES, 2003, p.19)

Para Strazzacappa (2001), o ensino da dança como das demais artes de tradição oral estão pautadas principalmente na observação e reprodução desta observação, assim na maioria das vezes o professor faz e o aluno copia, o que possibilita pouca reflexão e educação dos sentidos.

Continua-se a controlar o corpo e repetir os gestos para a melhor execução, sem dar-se um passo adiante no sentido de proporcionar uma educação da sensibilidade, na qual o corpo se afina, através do trabalho com as coordenações instintivas, com a interlocução com o ritmo e a música, com as relações de espaço e principalmente com a expressão do corpo, que chamamos aqui a expressão do ser, libertação do sujeito e conexão com o todo.

Alguns esforços neste sentido têm sido feitos por profissionais que possuem formações diversas e compartilham de várias práticas para desenvolverem suas aulas de dança.

Pensa-se que estes esforços ainda são pequenos quando se observa a dança fazendo parte do contexto da educação. Este fato é um reflexo da formação dos profissionais que trabalham com a dança na escola, sejam os professores de arte, os professores de Educação Física, pedagogos ou mesmo os professores com formação em Dança.

Tudo é muito recente no que diz respeito ao sentido da ampliação dos conhecimentos para se trabalhar com a dança de forma a contextualizá-la historicamente e evidenciar sua interlocução com a esfera social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança acompanha o ser humano desde as épocas mais primitivas, na expressão de sentimentos e percepções sobre o mundo. O homem cultiva suas próprias forças e passa a construir suas sociedades delimitando papéis aos sujeitos.

O corpo ganha identidade e é fonte da manutenção da vida. A civilização grega cultua a integração da beleza das formas como acesso a transcendência e se utiliza da dança para a formação dos indivíduos.

Posteriormente, com a civilização romana e o Cristianismo há um retrocesso da percepção das relações de corpo e movimento com a vida das pessoas.

Mesmo no Renascimento a dança não se conecta aos sentimentos e expressões humanas, passa a se desenvolver como linguagem que refina os gestos, contém os sentidos e serve a nobreza como ostentação de suas riquezas em grandes festas.

Com o surgimento da dança moderna há uma busca de referências da antiguidade clássica para novamente trazer à tona o papel formativo e de desenvolvimento do ser humano através desta linguagem.

Em um mundo cada vez mais polarizado, a dança ganha inúmeras sistematizações e fragmentações que não possibilitam sua atuação de forma efetiva nos ambientes sociais e educativos.

Em parte, isto se dá pela contínua domesticação dos corpos na sociedade capitalista, pelos valores veiculados pela mídia relacionados a esta manifestação cultural e ainda pela frágil formação dos profissionais que atuam na área.

Busca-se neste estudo revelar através dos percursos histórico e social a essência da dança, como patrimônio cultural que carrega os sentidos da corporeidade humana.

Adota-se a referência de Merleau Ponty, para concluir que a corporeidade é a essência da dança.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida, e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (MERLEAU PONTY, 1999, p. 122)

Assim, a dança no contexto educativo torna-se possibilidade de compreensão e desenvolvimento da própria vida humana.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Thay Naig; SANTOS, Gisele Franco de Lima. **História da dança – Sempre**. Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/ThaysDiniz.pdf>. Acesso em: 20/11/2014

ELLMERICH, Luiz. **História da Dança**. 3º ed. São Paulo: Ricordi, 1962.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação**. Campinas, SP – Papirus, 1994

KELEMAN, Stanley. **Mito e corpo. Uma conversa com Joseph Campbell**. São Paulo: Summus, 2001.

LANGENDONCK, Rosana Van. **História da dança**. 2001. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestaoleitura/historiadanca.pdf> Acesso em: 01/12/2014

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MERLEAU PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fotes, 1999.

NANNI, Dionísia. **Dança-Educação - pré-escola à universidade**. 5º ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma história da dança: Reflexões sobre as práticas historiográficas para a Dança, no Brasil contemporâneo**. 2012, 121 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Salvador. 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no corpo; estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **A educação e a fábrica de corpos: Dança na Escola**. Cad. CEDES VOL.21 n° 53 Campinas, abril 2001.

O “DESAPOSTILAMENTO” DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Silvio Cesar Nunes Militão –UNESP– scnmilitao@gmail.com

Ana Paula Mendes da Silva –UNESP– aninha.smendes@hotmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Dentre os municípios paulistas que crescentemente adotam sistemas apostilados de ensino nos últimos anos, não é fato incomum a troca da empresa privada de “apostilamento” quando da mudança do prefeito municipal (ADRIÃO et al, 2012; SOUZA; LEAL, 2013). Fato mais raro, porém, é o encerramento definitivo da parceria público-privada entre a administração municipal e o grupo empresarial, sem que haja a adoção de um outro sistema apostilado de ensino privado, o que se configura como um caso de “desapostilamento” da rede municipal de ensino.

Com o primeiro ciclo do ensino fundamental totalmente municipalizado e autônomo para definir os rumos da educação sob sua responsabilidade, Martinópolis – município localizado no extremo oeste do Estado de São Paulo, integrante da Região Administrativa de Presidente Prudente, com população de 24.656 habitantes e cuja atividade econômica principal é a agropecuária – ajudou a “engrossar” ainda mais a contemporânea e crescente tendência de adoção de sistemas apostilados de ensino verificada no território paulista, ao adquirir, no ano de 2009, um sistema de tal natureza para o conjunto de escolas pertencentes à sua rede municipal de ensino fundamental.

Entretanto, surpreendentemente, no ano de 2010 o município decidiu pelo “desapostilamento” da sua rede municipal de ensino fundamental, encerrando deste modo a parceria público-privada firmada no ano anterior.

Fruto de pesquisa de iniciação científica concluída no ano de 2014, o presente trabalho objetivou analisar o recente fenômeno do “desapostilamento” da rede pública municipal de ensino fundamental de Martinópolis, a fim de desvelar sua(s) razão(ões) e seus desdobramentos, a partir da visão dos próprios professores pertencentes a rede supracitada.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa foi de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e contemplou: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas.

A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações, teses etc.) relacionadas à temática em questão, permitindo a construção do referencial teórico do presente trabalho.

Por sua vez, a pesquisa documental envolveu a seleção, exploração e análise de dados estatísticos concernentes aos aspectos educacionais, demográficos, socioeconômicos, histórico-culturais e político-partidários do município em estudo.

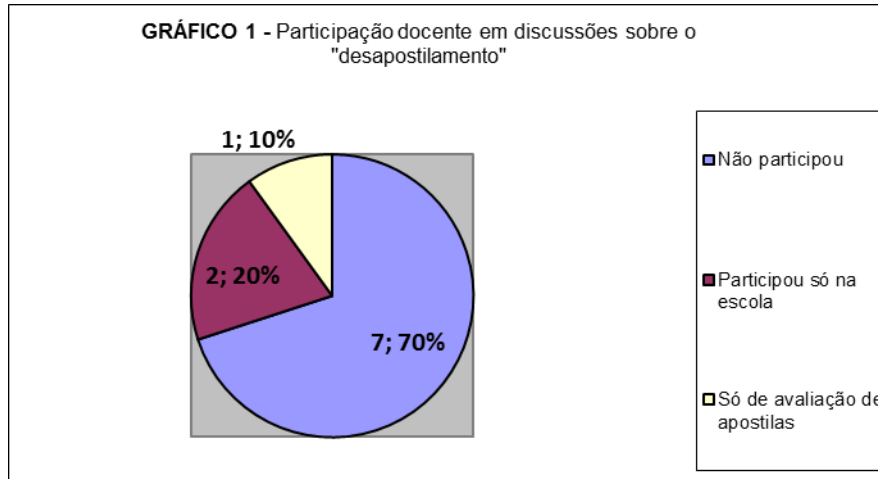
Por fim, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com dez professores da rede municipal de ensino fundamental de Martinópolis (sendo dois de cada uma das cinco escolas existentes), os quais vivenciaram enquanto docente o processo de “apostilamento” e, sobretudo, de “desapostilamento” de tal rede de ensino. Por questões de ética, o nome dos depoentes (substituídos por letras) é mantido em sigilo neste estudo.

A categorização e análise final dos dados empíricos coletados foram realizadas à luz do objetivo precípuo e do referencial teórico norteador da pesquisa, bem como a partir análise de conteúdo, conforme descrita por Franco (2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos e discutimos, nesta seção do artigo, a percepção/avaliação dos docentes pesquisados sobre o “desapostilamento” da rede municipal de ensino fundamental de Martinópolis, analisando de forma mais acurada as categorias que obtiveram os maiores percentuais em cada uma das questões por eles respondidas.

Tal qual nos casos de “apostilamento” analisados por pesquisadores da temática (ADRIÃO et al, 2009; 2012; GARCIA; GARCIA, 2013; SOUZA; LEAL, 2013), cuja decisão pela adoção do sistema apostilado de ensino foi tomada de forma unilateral, de “cima para baixo”, sem a devida e necessária consulta prévia aos profissionais e usuários escolares, o “desapostilamento” da rede municipal de ensino fundamental de Martinópolis também foi uma decisão “de gabinete”, restrita ao executivo municipal, sem qualquer participação dos profissionais do magistério local, conforme indicado por 70,00% dos sujeitos desta pesquisa quando questionados se participaram ou não de discussões a respeito do “desapostilamento” (gráfico 1).



Fonte: Pesquisa realizada (2014).

Este dado vai ao encontro dos achados de Garcia, Correa e Arelaro (2012) que, numa outra pesquisa que indiretamente tomou a questão do “desapostilamento” como alvo de análise, mostrou que tal decisão foi somente da administração municipal, sem qualquer consulta aos profissionais e usuários da escola.

No município paulista de Alumínio, igualmente, a decisão pelo “desapostilamento” não se deu a partir de consultas a rede e seus profissionais, ficando restrita apenas aos gestores municipais da educação (SARMENTO; BOSCHETTI, 2013).

Mesmo não ocorrendo da forma mais democrática, a decisão pelo “desapostilamento” em Martinópolis foi direta e fortemente influenciada pela grande resistência/insatisfação de professores municipais à política educacional local de “apostilamento”, principal razão para a retirada do sistema apostilado privado da rede municipal de ensino (quadro 1).

QUADRO 1 – Como surgiu a decisão pelo “desapostilamento” da rede municipal de ensino de Martinópolis?

Categorias	Freq.	%
Devido à resistência dos professores/Insatisfação dos professores	4	30,70
Não soube responder	3	23,10
Pelo alto custo do material apostilado	2	15,40
Pela falta de resultados	1	7,70

Por decisão do prefeito e do Departamento de Educação	1	7,70
Pela mudança da administração municipal	1	7,70
O convênio acabou	1	7,70
Total	13	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2014)

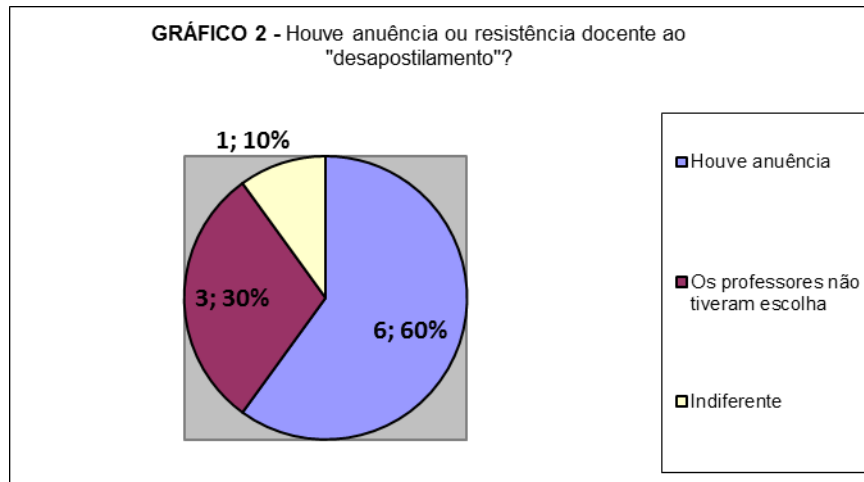
Nota-se, pelo quadro 1, que quatro (30,70%) das entrevistadas declararam que a decisão pelo “desapostilamento” em Martinópolis surgiu devido à resistência/insatisfação dos professores, como exemplifica o relato a seguir: “Os professores falaram que não queriam, não queriam participar com aquele trabalho porque não supria nossas necessidades e não acrescentava” (ENTREVISTADA I, 2014).

Afora o expressivo número de professoras (3 ou 23,10%) que não souberam responder ao questionamento proposto, duas (15,40%) afirmaram que a interrupção da parceria para adoção do sistema apostilado de ensino decorreu do seu alto custo. Nas palavras da Entrevistada C (2014): “Eu acho que estavam gastando muito e não houve o resultado esperado”.

A propósito, o alto gasto dispensado com a parceria também foi apontado como força motriz para a decisão pelo “desapostilamento” em um outro município do interior paulista, conforme analisado e revelado por Garcia e Garcia (2013).

Depreende-se, pelo conjunto dos depoimentos coletados através das entrevistas, que a administração local, ao adotar o sistema apostilado, teve como razão principal unificar a rede municipal e padronizar o ensino. Entretanto, a decisão de “apostilar” provocou descontentamento por parte dos docentes e o material, na prática, mostrou-se ineficaz para atender as necessidades educacionais de Martinópolis, sobretudo por não corresponder à realidade das escolas e dos alunos. Frente as adversidades trazidas pela adoção do sistema, diante da forte resistência dos professores e do alto custo do material, a municipalidade em estudo partiu, então, para o “desapostilamento”.

A decisão referente ao “desapostilamento”, por sua vez, contou com a anuência da maioria (60,00%) dos professores, declaradamente favoráveis à abolição do uso do material apostilado de ensino em Martinópolis, contra três (30,00%) depoentes que manifestaram certo descontentamento com tal decisão (gráfico 2).



Fonte: Pesquisa realizada (2014).

Sobre a anuência dos professores à abolição do sistema apostilado privado da rede municipal de ensino fundamental d Martinópolis, uma das entrevistadas declarou: “no [caso] do desapostilamento, eu acho que os professores não se importaram muito não. Eu acho que a grande maioria preferia trabalhar com as suas pesquisas, as suas montagens de aula e com o livro didático” (ENTREVISTADA E, 2014).

Por outro lado, dentre o grupo minoritário que afirmou que os professores aceitaram o “desapostilamento” por não ter outra escolha, uma depoente assim se manifestou: “A gente aceita, vai fazer o que?” (ENTREVISTADA A, 2014).

Nas respostas dos entrevistados sobre as vantagens decorrentes da não utilização do sistema apostilado de ensino por força do “desapostilamento”, os três principais aspectos destacados foram: maior liberdade/autonomia do professor para trabalhar (41,67%), a possibilidade de usar o livro didático (16,67%) e poder adaptar os conteúdos de acordo com a realidade da sala (16,67%), como se observa pelo quadro 2.

QUADRO 2 – Quais as vantagens de não se usar mais o sistema apostilado?		
Categorias	Freq.	%
Ter maior liberdade/Autonomia	5	41,67
Poder utilizar o livro didático	2	16,67
Adaptar os conteúdos de acordo com a realidade da sala	2	16,67
Não há vantagens	1	8,33
Há poucas vantagens	1	8,33

Não houve mudanças em não usar mais o sistema apostilado	1	8,33
Total	12	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2014).

Para a maior parte (5 ou 41,67 %) das professoras entrevistadas, a principal vantagem de não se usar mais o sistema apostilado privado refere-se a maior liberdade e autonomia do professor para trabalhar. A entrevistada G (2014) deixa claro isso em sua resposta: “O professor possui mais autonomia em estar montando seu conteúdo didático”. Ela explica, ainda, como é o seu trabalho sem a apostila e o quanto isso interfere na flexibilidade das aulas.

Eu acredito que você pode demorar um tempo mais num conteúdo que o seu aluno tem uma dificuldade maior e um tempo menor em um conteúdo que eles tiram mais rápido, você não tem aquela sequência da apostila, você pode moldar o seu tempo conforme a necessidade da sua sala, porque só você conhece a sua sala. Então se a minha classe domina muito bem a adição, eu trabalho menos a adição, mas eu vou trabalhar mais a subtração com reserva, porque eles precisam mais daquilo. Então quando você prepara as suas aulas, quando você busca aquilo que você quer mais e a apostila não dava essa abertura, você tinha que ter uma sequência, você tinha que atender, passar por todas as etapas que ela estava proporcionando (ENTREVISTADA G, 2014).

Quando ocorreu o “desapostilamento” as professoras sentiram, assim, maior liberdade, autonomia no trabalho pedagógico, pois com a apostila o trabalho docente era rígido, engessado, como foi relatado pela Entrevistada G (2014).

Sem dúvida, a autonomia – mesmo consciente que não há autonomia absoluta – é indispensável para o trabalho docente, porque cabe ao professor escolher o material didático que quer trabalhar, uma vez que somente ele sabe quais são as reais necessidades dos seus alunos e o que se adéqua melhor a realidade deles.

Ao adotar sistema apostilado privado de ensino para o conjunto de suas escolas municipais, os gestores locais colocam em xeque a autonomia escolar/docente e a própria função do professor, uma vez que os materiais didáticos fornecidos pelas empresas privadas estão ancorados na padronização/homogeneização de currículos e práticas pedagógicas, deixando pequena margem de “decisão” para escola e professor, profissional que passa a ser mero “executor” de algo concebido externamente e sem a sua participação. Diante do controle extremo de seu trabalho, o professor se vê “engessado” e com poucas condições de respeitar a individualidade/ritmo de cada educando.

Fortemente relacionada à maior liberdade/autonomia docente mencionada, duas (16,67%) das entrevistadas disseram que a grande vantagem do “desapostilamento” é a de poder agora utilizar o livro didático, seguidas por outras duas (16,67%) que declararam ser a possibilidade de adaptar os conteúdos de acordo com a realidade da sala. Na explicação da entrevistada D (2014): “Adaptação dos conteúdos à realidade da sala, à diversidade de material, a gente poder trabalhar com o que está acontecendo no momento, lá [no sistema apostilado] não tinha”.

Muito provavelmente descontentes com a decisão da administração municipal pelo “desapostilamento” da rede municipal de ensino fundamental, outras três (25,00%) depoentes afirmaram, respectivamente, que não há vantagens/há poucas vantagens/não houve mudanças em não se usar mais o sistema apostilado privado de ensino.

Sem dúvida, “[...] para o exercício da autonomia pedagógica a escola e os professores prescindem de liberdade para escolher os conteúdos e a forma de ministrá-los” (SILVEIRA; MIZUKI, 2011, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de adoção de sistema apostilado privado de ensino na rede municipal de ensino fundamental de Martinópolis foi efêmera, em grande medida por conta da forte oposição e resistência docente à sua continuidade na referida rede.

Diante das limitações/implicações do emprego de sistema apostilado de ensino – forte expressão do modelo da racionalidade técnica no campo educacional e no trabalho docente – a maioria dos professores se posicionou e se mobilizou pela sua retirada em definitivo da rede municipal de ensino fundamental de Martinópolis.

Ainda que não tomada da maneira mais democrática possível, consideramos sensata e acertada a decisão local pelo “desapostilamento” do ensino fundamental, uma vez que, comprovadamente, a adoção de sistema apostilado de ensino, “ainda que de diferentes modos, tem impactado negativamente a organização coletiva e a gestão democrática da escola pública, bem como tem dificultado a garantia de autonomia do professor na efetivação de seu trabalho docente” (GARCIA; CORREA; ARELARO, 2012, p. 13).

Tal decisão, indiscutivelmente, põe fim no município estudado a uma das mais fortes e crescentes tendências privatizantes verificadas na área educacional nos últimos anos,

contribuindo, sem dúvida, para proteger “[...] o direito à educação da lógica mercantil” (ADRIÃO, et al, 2013, p. 283).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, vol.30, n.108. p.799-818, 2009.

_____. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Educ. Soc.**, vol.33, n.119. p.533-549, 2012.

_____. A atuação de grupos empresariais na área educacional e sua inserção em redes públicas de ensino: reflexões iniciais. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Inácio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 267-286.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

GARCIA, Vanessa Purificação; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Sistema apostilado de ensino e qualidade em educação: percepções de professores em uma escola pública municipal paulista**. In: VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente [cd-rom]. Uberlândia: FAGED, 2013. V. 1 p. 1-15.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; CORREA, Bianca Cristina; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações sobre o planejamento e o trabalho docente**. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Gestão Pedagógica e Política Educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores, 2012, Zaragoza. Anais do III Congresso de Política e Administração da Educação, 2012. V. 1 p. 1-16.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SARMENTO, Albertina Paes; BOSCHETTI, Vania Regina. A municipalização do ensino fundamental em Alumínio/SP. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa (orgs.). **PNE em foco**: políticas de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação. Campinas, SP: CEDES, 2013. p. 432-446.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro. Vol. 21, n. 38. 2011.

SOUZA, Rosilene Rodrigues da Silva; LEAL, Frederico Rodrigues Póvoa. Adoção de Sistema Privado de Ensino: análise de dois municípios paulistas. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro. vol. 23, n. 42. p. 35-53, 2013

A GAMIFICAÇÃO E OS NOVOS MODELOS EDUCACIONAIS

Nicholas Bruggner Grassi – Unesp- nicobgrassi@gmail.com

Vânia Cristina Pires Nogueira Valente - Unesp - vania@faac.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A indústria dos videogames é uma das que mais cresce em todo o mundo (MATSUI, 2007), e por isso tem evoluído rapidamente em questões de mecânicas, conceitos e *design*. Os processos e estudos que existem para que seja possível desenvolver um jogo costumam ter como prioridade a motivação do jogador para com o jogo. O ato de aplicar estas mecânicas e elementos de jogos utilizados por *gamedesigners* em um contexto que não é um jogo denomina-se gamificação.

1.1 Gamificação

Gamificação é a tradução do termo em inglês *gamification*, e, segundo Navarro (2013), foi criado pelo programador britânico Nick Pelling. O termo gamificação, embora já conhecido em 2003, popularizou-se depois da conferência de Jesse Schell na DICE (*Design Innovate Communicate Entertain*) em fevereiro de 2010.

A palavra *gamification* tem sido “aportuguesada” para gamificação, mas na realidade, trata-se da palavra inglesa *game* seguida do sufixo *fication*, ou seja, o ato de tornar jogo. Mastrocola (2012) acredita que ao usar os mesmos recursos na língua portuguesa, o termo mais adequado seria ludificação. No entanto, Fardo (2013) informa que o termo remete mais especificamente aos videogames, sendo assim preferível manter o termo gamificação a propor alguma nova alternativa, pois o termo ludificação abrangeria uma gama maior de atividades além dos videogames.

A figura 1 mostra graficamente o aumento de busca do termo *gamification* a partir de 2011.

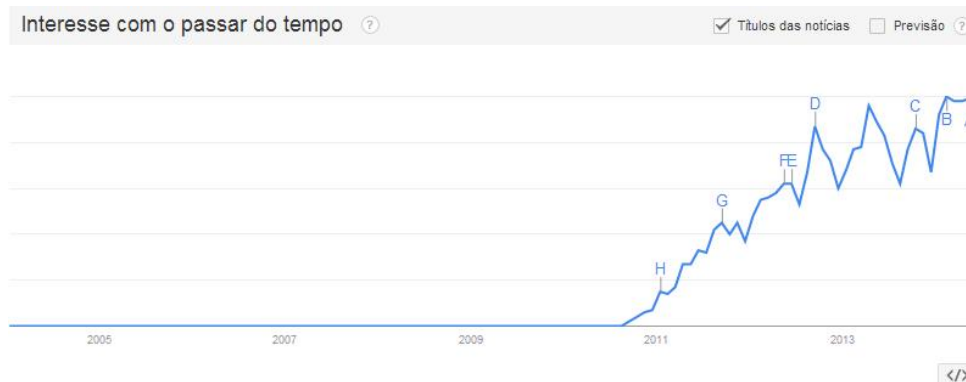


FIGURA 1 - Ocorrência de busca do termo *gamification*
Fonte *GoogleTrends* (<http://goo.gl/cr2Prg>)

Atualmente existem várias frentes teóricas quanto à definição do termo gamificação. Zichermann e Linder (2010) descrevem a gamificação como o processo de usar pensamentos e mecânicas de jogo para envolver o público e resolver problemas. Para Kapp (2012, p. 9, tradução livre), é “usar pensamentos de jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

2. METODOLOGIA

Para discutir e analisar as melhores maneiras de gamificar a educação, é preciso aprender a pensar como *game designers*. Segundo Werbach e Hunter (2012, p.35) é necessário responder quatro questões para determinar se a gamificação pode trazer os resultados esperados: O que é um jogo? Como pensar igual a um *game designer*? A gamificação vai resolver meu problema? Por onde eu começo? Para Gee (2003), o *gamedesign* é também o *design* de uma boa aprendizagem, uma vez que bons jogos são experiências de aprendizagem e resolução de problemas.

Neste contexto, é necessária uma pesquisa exploratória da Gamificação aplicada na educação, visando encontrar os elementos e ideias que melhor se encaixam na condição de gerar o interesse dos nativos digitais nos novos modelos de educação, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora haja consenso quanto à definição do termo, as divergências de ideias surgem quando se tenta definir quais são efetivamente as mecânicas e os elementos de um jogo que caracterizam uma boa aplicação da gamificação. Acredita-se que é preciso entender o que é *game thinking*, ou seja, aprender a pensar como um *Game Designer*.

De acordo com Sylvester (2013, p. 4, tradução livre), “*Game Design* não está no código, arte ou som. Não está em esculpir as peças de um jogo ou ilustrar um jogo de tabuleiro. *Game design* significa elaborar as regras que dão vida a todas essas peças”.

Game thinking significa usar todos os recursos que você puder reunir para criar uma experiência envolvente que motiva os comportamentos desejados. Algumas das coisas que os jogos fazem de melhor são encorajar a resolver problemas, manter o interesse de iniciante até *expert* e de *expert* até mestre, quebrar grandes desafios em etapas administráveis, promover o trabalho em equipe, dar aos jogadores uma sensação de controle, personalizar a experiência para cada participante, recompensar pensamentos “fora da caixa”, reduzir o medo do fracasso que inibe a experimentação inovadora, suportar diversos interesses e habilidades, e cultivar uma atitude confiante e otimista. (HUNTER e WERBACH, 2012, p. 41, tradução livre).

3.1 O que é um Jogo?

Wittgenstein (1999) usa a dificuldade de definir adequadamente os jogos para ilustrar a indeterminação da linguagem. O autor aponta problemáticas em encontrar um padrão que se encaixe em tudo aquilo que chamamos de jogos. Werbach e Hunter (2012, p.38) acreditam primeiramente no voluntariado como um aspecto importante dos *games*. Estes mesmo autores afirmam que ninguém pode forçar o usuário a se divertir, isto é, se este é forçado a jogar algo, então não é mais um jogo.

Werbach e Hunter apontam também que os jogos necessitam de escolhas do jogador, e que essas escolhas possuem consequências que, por sua vez, geram *feedback*. É importante que um jogo permita ao jogador realizar escolhas significativas, pois é através delas que ele começa a se sentir autônomo. Ainda segundo os autores, essa é uma das sensações mais exploradas pelos *game designers*. A sensação de controlar algo pode ser extremamente divertida e intrinsecamente motivadora.

A importância dos jogos faz com que ele não seja um elemento na cultura, e sim da cultura.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam as regras que os proíbem morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem estar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público. (HUIZINGA, 2012, p.3.)

A partir dessa ideia, o autor propõe classificar o homem (*Homo Sapiens*) como *Homo Ludens*, reforçando que a civilização surgiu e se desenvolveu por causa do jogo. Huizinga não coloca o jogo como um elemento histórico, para ele o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos.

Huizinga (2012) demonstra a existência dos jogos e círculos mágicos nas leis, na ciência, na poesia, na guerra, na filosofia e nas artes. Essa maneira de tentar provar a importância e a seriedade dos jogos em ambientes que não são jogos reforça a importância da gamificação. Se o homem é lúdico a ponto de criar um círculo mágico competitivo até mesmo em um tribunal, a gamificação surge como uma maneira de resgatar esses elementos em ambientes que perderam seu lado divertido. Huizinga (2012) diz que a nossa necessidade de criar regras e pequenos círculos mágicos em tudo o que fazemos vem da vontade de tentar criar ambientes mais organizados e harmoniosos.

Vale lembrar que a obra *Homo Ludens* de Huizinga teve sua primeira versão publicada em 1938, uma época em que ainda não existiam os jogos digitais e nem toda a revolução causada pelos mesmos no mercado e na cultura. Huizinga deixou claro seu descontentamento com a sociedade contemporânea que enfraqueceu as práticas lúdicas após a revolução industrial ao se preocupar demais com o trabalho e a seriedade em uma ilusão de bem-estar da burguesia.

Como conclusão provisória, poderíamos dizer que a ciência moderna se arrisca menos a cair no domínio do jogo, tal como o definimos, quando se mantém fiel a mais radical exigência de rigor e de veracidade, ao contrário do que acontecia antigamente, até a época do Renascimento, quando o pensamento e o método científicos mostravam inequívocas características lúdicas. (HUIZINGA, 2012, p.227.)

Gamificando atividades e produtos que por si só não conseguem ser atrativos e motivando seus usuários, é possível recuperar a essência do homem que, segundo Huizinga, sempre foi o jogo.

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (HUIZINGA, 2012, p.4.)

3.2 Como Pensar Igual a um *Game Designer*?

Pensar como um *game designer* não quer dizer necessariamente ser um *game designer*. *Game thinking* é uma maneira de abordar problemas e propor soluções para eles, assim como em qualquer outra técnica de negócios. Uma forma resumida é apresentada por Werbach e Hunter (2012) quando dizem que os jogadores tentam ganhar enquanto os *game designers* tentam fazer com que os jogadores joguem.

Salen e Zimmerman (2012) discutem os aspectos teóricos do *design* de *games* e, mais do que isso, preenchem a carência de bibliografia específica sobre o tema. Para desenvolver estratégias de como gamificar uma mídia com foco na criação de interesse dos nativos digitais e aprendizado dos analfabetos digitais, é preciso entender todas as técnicas utilizadas por *game designers* que buscam obter um resultado semelhante perante seus jogadores. A motivação e o aprendizado são imprescindíveis para que um jogo obtenha sucesso, além de estarem intrinsecamente ligados às “regras” de um jogo:

A seguir, as características gerais que todas as regras do jogo compartilham:

1. As regras limitam a ação do jogador.
2. As regras são explícitas e inequívocas.
3. As regras são compartilhadas por todos os jogadores.
4. As regras são fixas.
5. As regras são obrigatórias.
6. As regras são repetíveis.

Embora alguns jogos questionem e violem tais características, essas são as peculiaridades das regras do jogo consideradas de um ponto de vista estritamente formal. (SALEN e ZIMMERMAN, 2012, p.29).

Ao entender-se o funcionamento das regras, sua importância e como criá-las para um objetivo específico, é possível utilizar-se dos mesmos conceitos durante a programação de algoritmos de uma mídia digital. De certa forma, o algoritmo limita a ação dos usuários, além de ser pré-determinado, assim como as regras de um jogo. Pensar como um *game designer* na criação de mídias que não são jogos é o que define a gamificação.

3.3 A Gamificação Vai Resolver Meu Problema?

Werbach e Hunter (2012) acreditam que a gamificação se propõe a utilizar-se de uma abordagem para resolver um determinado problema, ou seja, a diversão não pode ser aplicada a todo e qualquer contexto. Em muitos casos, não é a forma mais adequada para se resolver determinados problemas.

Para compreender melhor quando e como aplicar a gamificação, é preciso considerar o contexto por meio dos seguintes questionamentos:

Motivação: De onde você pode obter valores a partir de comportamento encorajador?

Escolhas Significativas: As suas atividades-alvo são suficientemente interessantes?

Estrutura: O comportamento desejado pode ser gerado através de um conjunto de algoritmos?

Conflitos em Potencial: O jogo pode evitar conflitos com estruturas motivacionais existentes? (WERBACH e HUNTER, 2012, p. 44, tradução livre).

3.4 Por Onde Começar?

A partir dos questionamentos sobre *game thinking*, Werbach e Hunter (2012) apresentam uma tabela que, ao ser preenchida, pode auxiliar durante os processos iniciais da gamificação. Similar a uma lista de afazeres.

TABELA 1 -Lista de afazeres básica de gamificação.

Jogadores		Sistemas		
Atividade	1. Motivação	2. Escolhas significativas	3. Estrutura	4. Conflitos em potencial

--	--	--	--	--

Fonte: WERBACH E HUNTER, 2012, p. 49, tradução livre.

Antes de prosseguir com a gamificação, é preciso resolver cada bloco da lista de afazeres apresentada na tabela, ou seja, é preciso encontrar uma resposta sobre o porquê de cada escolha e atualizar continuamente as respostas conforme novas ideias surgirem.

3.5 Gamificação e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A gamificação pode abordar vários contextos diferentes, além de ter o potencial de trazer as mais diversas reações dos usuários. Fardo (2013) discute sobre a utilização da gamificação na educação, visando promover o interesse dos alunos, pois auxilia no aprendizado por meio da colaboração e participação. O uso de sistemas gamificados tem como objetivo principal manter os indivíduos envolvidos com as suas atividades, e por isso a educação tem sido um dos principais campos de experimentação da gamificação. (QUADROS, 2013).

É muito comum a aplicação de elementos como emblemas e medalhas para motivar alunos que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem. É uma maneira de comemorar as conquistas ao mesmo tempo em que mostra o progresso, sendo concedidas de acordo com critérios escolhidos por equipes pedagógicas e dos desenvolvedores de sistemas de administração de aprendizagem (QUADROS, 2013).

Um exemplo de gamificação aplicada à educação é o sistema desenvolvido pela *Mozilla Open Badges* (2011). O sistema emite emblemas e medalhas digitais para reconhecer habilidades e realizações de atividades que são exibidas no perfil do usuário de um curso criado na plataforma Moodle, por exemplo.

O Moodle é um dos AVA mais populares no mundo (CAPTERRA, 2015) e a partir da versão 2.5 incluiu a possibilidade de utilização de *badges*, através da integração com a *Open Badges Infrastructure* (OBI). Segundo Antin e Churchill (2011), os *badges* são artefatos que são concedidos a usuários por completarem alguma atividade específica, sendo entendidos como representações virtuais de uma habilidade ou conhecimento adquirido.



FIGURA 2 - Badges do web site Moodle PUCRS
Fonte: Moodle PUCRS (<http://goo.gl/Mv0WvS>)

Segundo Alves e Maciel (2014), apesar de sua crescente utilização, o termo gamificação ainda é contestado muitas vezes pela indústria de jogos e as comunidades de estudos de videogames. Isso ocorre devido à interpretação de que a maioria dos softwares e estruturas que se dizem “gamificadas” utilizam apenas alguns aspectos superficiais da experiência de se jogar videogame, como *badges*, pontos e desafios.

Por volta de 2008, uma variedade de exemplos, combinando conceitos derivados de jogos e plataformas digitais, surgiu se apoiando no termo gamificação para descrever suas técnicas. Concomitante a esta popularização, houve uma redução quanto à exploração de novas formas de utilizá-la.

Werbach (2014), em seu artigo *(Re) Defining Gamification*, explora o *Design* de Persuasão para explicar a gamificação como processo. Ele também discute como redefinir o termo que estagnou em seus significados, como “elementos de *game design*” e “contextos não-jogo” que, segundo o autor, são denominações contestáveis.

Ao longo dos últimos anos, a gamificação tem tido um crescimento significativo em seu uso e no interesse acadêmico. No entanto, permanecem questões sobre o que é único e valioso na gamificação. Alguns críticos até argumentam que a gamificação é inerentemente exploradora. Se a gamificação está amadurecendo e se tornando um campo, seus limites devem ser mais bem compreendidos. Gamificação deve ser entendida como um processo. (WERBACH, 2014, p.2. Tradução livre).

A utilização de pontos, níveis, fases, distintivos e placares não são suficientes para transformar um estudo cansativo em uma atividade atraente. Apesar de a gamificação utilizar esses elementos e mecânicas, eles são apenas uma parte e não o todo. (ALVES, 2014). A gamificação precisa gerar interações lúdicas e significativas através do uso do pensamento de jogos para ser efetiva.

Um bom exemplo da utilização da gamificação como apoio à aprendizagem é o projeto *CLASSCRAFT* (2014), um jogo de *RPG* (*role-playing game*) online e educativo que professores e alunos jogam juntos em sala de aula. Segundo reportagem da revista INFO (2014) intitulada “Projeto ‘*Classcraft*’ transforma sala de aula em *RPG* medieval”, este software possui mais de sete mil alunos em vinte e cinco países cadastrados. O diferencial desse projeto é que ele não se prende apenas aos pontos e *badges* oferecidos pelo AVA, e busca motivar os alunos de forma intrínseca e extrínseca. As recompensas que os alunos ganham podem depender da classe escolhida. Os magos, por exemplo, podem acumular pontos para usar o feitiço *Time Warp*, que adiciona oito minutos extras na hora de fazerem uma prova, ou invisibilidade que os permitem chegar dois minutos atrasados na aula.

Classcraft foi desenvolvido pelo professor de física norte-americano Shawn Young, e o progresso da turma é gerenciado através de um aplicativo web online que fica com o professor. O aplicativo pode ser acessado pelos alunos em computadores, celulares e tablets.

A interação lúdica significativa pode ocorrer por vários fatores, sendo um deles a interação social. O jogador não joga apenas sozinho ou contra uma série de inteligências artificiais, ele pode também jogar com outros seres humanos e isso é um fator muito forte para que a interação lúdica seja transformadora. (SALEN e ZIMMERMAN, 2012)

Em interações lúdicas sociais, o jogo se torna um sistema mais emergente e gera novas regras e discussões que fogem dos planos iniciais do *designer*. Quando o sistema fica mais aberto a seus usuários, eles podem encontrar novas maneiras e possibilidades de criar seus próprios papéis e estilos de jogo. O mesmo pode ser aplicado a outras mídias, tornando-as mais interessantes principalmente aos nativos digitais por se adaptar às necessidades mais avançadas e permitir a eles uma participação mais significativa durante a educação.

Quando a interação lúdica ocorre, ela pode transbordar e dominar a estrutura mais rígida na qual está ocorrendo, gerando resultados emergentes e imprevisíveis. Às vezes, na verdade, a força da interação lúdica é tão poderosa que pode mudar a própria estrutura. (SALEN e ZIMMERMAN, 2012, p.27).

Segundo Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), as pesquisas quantitativas que estudam casos de gamificação costumam apresentar resultados que comprovam o funcionamento desse método. Porém, ao analisar as pesquisas qualitativas, nota-se que o fenômeno da gamificação é mais multiforme do que mostram os estudos. As observações dos autores sugerem que os estudos devem trazer dois aspectos principais: o papel do contexto sendo gamificado e os perfis dos usuários que têm contato com este conteúdo gamificado.

Diante disso, é possível observar que para se planejar com o diferencial da gamificação, não existe uma única forma. Ou seja, cada contexto possui suas próprias demandas e suas atividades podem ser direcionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação não é uma solução única que vai resolver todos os problemas enfrentados durante a dificuldade de engajar alunos em um ambiente de aprendizado virtual ou na educação à distância, mas com certeza é uma ferramenta importante que ajuda a alcançar objetivos estabelecidos de forma motivadora, segura e divertida.

Com a gamificação é possível criar um ambiente de aprendizagem motivador que respeite a rápida velocidade com que a tecnologia e seus usuários avançam, evitando que os nativos digitais vejam a educação como algo tedioso. É necessário que os novos modelos educacionais sejam capazes de conquistar os alunos da mesma forma que a tecnologia e os videogames conquistam: através da motivação, interação e, por que não, diversão?

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio Pereira; MACIEL, Cristiano. **A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem**. SEMIEDU, Mato Grosso, 2014

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. 1.ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ANTIN, Judd; CHURCHILL, Elizabeth F. ***Badges in social media: A social psychological perspective***. In: CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings (Vancouver, BC, Canada, 2011). 2011.

CAPTERRA, Top 20 LMS Software. Capterra. 2015. Disponível em <http://www.capterra.com/learning-management-system-software/#infographic>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CLASSCRAFT. 2014. Disponível em: <http://www.classcraft.com>. Acesso em: 10 out. 2014

FARDO, Marcelo Luis. **A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. RENOTE, v. 11, n. 1, 2013.

GEE, J. P. ***What video games have to teach us about learning and literacy***. Palgrave Macmillan, 2003.

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. ***Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification***. In: System Sciences (HICSS), 2014 47th Hawaii International Conference on. IEEE, 2014. p. 3025-3034.

HUIZINGA, Johan. ***Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura***. São Paulo: Perspectiva, 2012

KAPP, Karl M. ***The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education***. John Wiley & Sons, 2012.

MASTROCOLA, V. M. **Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro**. São Paulo: Independente, 2012. Disponível em: www.ludificador.com.br. Acesso em: 06 out. 2014.

MATSUI, Eliane Keiko; COLOMBO, Maristela. **A Geração Videogame e o Futuro no Mundo dos Negócios**. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, Garça-SP, ano V, n. 8, p. 1-8, 2007.

MOZILLA OPEN BADGES. 2011. Disponível em <http://openbadges.org>. Acesso em: 25 abr. 2015

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. Biblioteca Latino-Americana de Cultura e Comunicação, v. 1, n. 1, 2013.

PROJETO "CLASSCRAFT" TRANSFORMA SALA DE AULA EM RPG MEDIEVAL. São Paulo: Abril, 2014. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/games/noticias/2014/06/projeto-classcraft-transforma-sala-de-aula-em-rpg-medieval.shtml>> Acesso em: 08 out. 2014.

QUADROS, G. **Gamificando os processos de ensino na rede**. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. 2013. Belo Horizonte, MG. 2013.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012.

SYLVESTER, Tynan. **Designing Games: A Guide to Engineering Experiences**. " O'Reilly Media, Inc.", 2013.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Wharton Digital Press, 2012.

WERBACH, Kevin. **(Re) Defining Gamification**. Springer Lecture Notes in Computer Science, v. 8462, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**, trad. JC Bruni, SP: Nova Cultural, Coleção Os pensadores, 1999.

ZICHERMANN, Gabe; LINDER, Joselin. **Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests**. John Wiley & Sons, 2010.

O MATERIAL DIDÁTICO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONTEÚDOS DE ASTRONOMIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Thalita Quatrocchio Liporini –Universidade Estadual Paulista– tha_liporini86@yahoo.com.br

Rodolfo Langhi –Universidade Estadual Paulista– rlanghi@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A abordagem sobre o Ensino de Astronomia tem conquistado grande destaque acadêmico nos últimos anos. Esta temática vem sendo recorrente e gradativa em teses e dissertações (LEITE, 2002; LANGHI, 2004; LEITE, 2006; AMARAL, 2008; LANGHI, 2009; IACHEL, 2009; SOLER, 2012; IACHEL 2013), em publicações em revistas da área (RELEA, Ensaio, Ciência & Educação) e nos anais de eventos em Educação e Ensino de Ciências, como o ENPEC, por exemplo.

Em relação ao ensino formal de Astronomia, é função das escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio oferecer os conteúdos referentes a esta área, bem como possibilidades de ensino e aprendizagem dos mesmos (LANGHI, 2009). De forma geral, o ensino de conteúdos de Astronomia é mencionado em documentos oficiais da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (LANGHI, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram elaborados a fim de estabelecer uma referência nacional comum em relação à educação em todas as regiões brasileiras, respeitando as distintas realidades regionais, culturais e políticas que permeiam o nosso país. Desse modo, os PCN foram criados com o objetivo de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 05).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi implantado, no ano de 2008, uma nova Proposta Curricular atrelada ao *Programa São Paulo Faz Escola*, baseada na utilização de materiais pedagógicos, tais como apostilas designadas como *Cadernos do Professor e do Aluno*.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparativa entre alguns conteúdos de Astronomia que são abordados nos *Cadernos do Professor* – volume 1 do Governo do Estado de São Paulo, na disciplina de Ciências do 7º ano do Ensino Fundamental II e o que é mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (terceiro ciclo), a fim de realizarmos um recorte da atual situação do Ensino de Astronomia nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.2 Ensino de Astronomia e sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental deve contemplar alguns objetivos específicos, de modo que o aluno chegue ao fim deste ciclo sendo capaz de “compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana”; “identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida”; “saber utilizar conceitos científicos básicos” (BRASIL, 1998, p. 33).

Os critérios justificados acima colaboraram para a seleção dos conteúdos que são abordados ao longo de todo o Ensino Fundamental. De acordo com o documento oficial dos PCN, destaca-se que:

Os conteúdos devem favorecer a construção, pelos estudantes, de uma visão de mundo como um todo formado por elementos interrelacionados, entre os quais o ser humano, agente de transformação. Devem promover as relações entre diferentes fenômenos naturais e objetos da tecnologia, entre si e reciprocamente, possibilitando a percepção de um mundo em transformação e sua explicação científica permanentemente reelaborada (BRASIL, 1998, p. 35).

Os eixos temáticos, por sua vez, “representam uma organização articulada de diferentes conceitos, procedimentos, atitudes e valores para cada um dos ciclos da escolaridade, compatível com os critérios de seleção [...] apontados” (BRASIL, 1998, p. 36). Em consonância, o eixo temático abordado neste trabalho é o que se intitula “Terra e Universo”, que é apresentado aos alunos a partir do terceiro ciclo (anos finais) do Ensino Fundamental. Entretanto, é válido destacar que de acordo com a realidade local que a escola está inserida, pode ser que seja necessário abordar e/ou modificar os eixos temáticos em outros anos. O documento ainda enfatiza que o respectivo eixo temático poderia ser abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

A discussão do eixo temático “Terra e Universo” se dá inicialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que neste trabalho, o enfoque se dá na relação de alguns conteúdos abordados sobre Astronomia ao longo dos últimos anos do Ensino Fundamental, no terceiro e quarto ciclos, mais precisamente no sétimo ano

No que se referem à Astronomia, os objetivos do ensino de Ciências Naturais para o respectivo ciclo está ancorado nos demais objetivos já estabelecidos para o Ensino Fundamental de forma geral. Entre outros, podemos destacar os seguintes:

Em consonância, os conteúdos do respectivo eixo temático “ampliam a orientação espaço-temporal do aluno, a conscientização dos ritmos de vida, e propõem a elaboração de uma concepção do Universo, com especial enfoque no sistema Terra-Sol-Lua” (BRASIL, 1998, p. 62).

Para tanto, os PCN recomendam o uso de períodos de observação e a oportunidade para os próprios alunos montarem suas explicações aos fenômenos observáveis, bem como a utilização de outros materiais didáticos de apoio e a possibilidade de novas explicações de acordo com as dúvidas que surgem ao longo da apresentação das aulas (BRASIL, 1998).

Em relação ao trabalho com imagens para a construção do Universo por parte dos educandos, o documento cita a utilização de fotografias dos astros, a pesquisa de instrumentos de observação e a oportunidade de visitas a espaços não formais de ensino, tais como observatórios e museus de astronomia, por exemplo, e a utilização de filmes para a elucidação de alguns movimentos celestes (BRASIL, 1998).

Ao final dos conteúdos do eixo temático “Terra e Universo”, o documento traz uma relação de conteúdos importantes que permitem o desenvolvimento dos conceitos e procedimentos já explicitados. São eles:

Observação direta, busca e organização de informações sobre a duração do dia em diferentes épocas do ano e sobre os horários de nascimento e o caso do Sol, da Lua e das estrelas ao longo do tempo, reconhecendo a natureza cíclica desses eventos e associando-os a ciclos dos seres vivos e ao calendário;
Busca e organização de informações sobre cometas, planetas e satélites do sistema solar e outros corpos celestes para elaborar uma concepção de universo;
Caracterização da constituição da Terra e das condições existentes para a presença de vida;
Valorização dos conhecimentos de povos antigos para explicar os fenômenos celestes (BRASIL, 1998, p. 66 e 67).

No que se diz respeito a composição do Currículo de Ciências, o mesmo é formado por quatro grandes eixos temáticos, sendo eles repetidos por todas as séries do Ensino Fundamental II. São eles: Vida e Ambiente, Ciência e Tecnologia, Ser Humano e Saúde e Terra e Universo.

Não obstante, cada eixo temático citado na seção anterior subdivide-se em outros subtemas, variando com a série.

Em destaque ao ensino de Astronomia, o documento elucidava que o eixo temático Terra e Universo é estruturado em três outros subtemas denominados “Planeta Terra: características e estrutura”, “Olhando para o céu” e “Planeta Terra e sua vizinhança cósmica”. De acordo com o Currículo, os subtemas são abordados, respectivamente, no 6º ano, 7º ano e 8º ano.

Dessa maneira, os conteúdos de Astronomia que são citados no respectivo documento no 1º bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental II, subtema “Olhando para o céu” são:

- Elementos astronômicos visíveis
 - O Sol, a Lua, os planetas, as estrelas, as galáxias;
 - Localização de estrelas e constelações;
 - Cultura e constelações;
 - Movimentos dos astros relativos à Terra – de leste a oeste e a identificação da direção norte/sul;
- Elementos do Sistema Solar
 - O Sol e os planetas no espaço;
 - Forma, tamanho, temperatura, rotação, translação, massa e atmosfera dos integrantes do Sistema Solar;
 - Distâncias e tamanhos na dimensão do Sistema Solar e representação em escala (SEE, 2010, p. 46).

Em consonância, o documento ainda traz as habilidades que o aluno deverá desenvolver a fim de se apropriar “das ciências como qualificação pessoal, não simplesmente como ilustração cultural” (SEE, 2010, p. 29). Sendo assim, as principais habilidades que se espera desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos do eixo temático “Terra e Universo” são:

- Descrever e/ou interpretar relatos de fenômenos ou de acontecimentos que envolvam conhecimentos a respeito do céu;
- Observar e identificar algumas constelações no céu e em cartas celestes;
- Construir um modelo em escala do Sistema Solar, interpretando as relações entre tamanho e distância dos astros que o integram;
- Expressar de forma textual ideias, percepções e impressões a respeito das grandes dimensões do Sistema Solar em relação à pequena parcela ocupada pela Terra;
- Reconhecer a construção do conhecimento científico relativo às observações do céu como um processo histórico e cultural, com base na análise de textos e/ou modelos (SEE, 2010, p. 46 e 47).

O Caderno do Professor, por sua vez, é caracterizado como um material de apoio, tendo como princípio norteador o Currículo do Estado de São Paulo, sendo dividido em dois volumes: o

primeiro volume, formado pelos conteúdos do primeiro e segundo bimestres e o segundo volume, formado pela reunião dos conteúdos que compreendem o terceiro e quarto bimestres. O eixo temático “Terra e Universo” está presente no primeiro volume do *Caderno do Professor* do 7º ano do Ensino Fundamental II. Desse modo, os conteúdos referentes à Astronomia são oferecidos aos alunos nos dois primeiros bimestres do ano letivo.

Em relação à estrutura, o material é dividido em “Situações de Aprendizagem”, que são “planejadas com o propósito de auxiliar os professores no desenvolvimento de suas aulas de Ciências, de maneira que o ensino e a aprendizagem estejam voltados para o conhecimento científico e para a integração com o contexto social” (SEE, 2014, p. 05) e que foram planejadas de acordo com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as séries que compreendem o Ensino Fundamental e Médio.

Dentro dessa perspectiva, os conteúdos sobre Astronomia discutidos no eixo temático “Terra e Universo” estão organizados no material analisado de acordo com temas. O tema 1 contempla as seguintes situações de aprendizagem: “O que vemos no céu?”; “Observando os movimentos no céu”; “Cruzeiro do Sul: como localizá-lo? E as três Marias?” e “Céu e cultura”. Não obstante, o tema 2 apresenta como situações de aprendizagem: “Representando o Sistema Solar” e “Construindo o Sistema Solar em escala”.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho comparativo. De acordo com Gil, “o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (2008, p. 16).

O método comparativo se deu através da análise documental dos seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e os “Cadernos do Professor” (2014), sendo que o primeiro documento, os autores tiveram acesso *online* e o segundo, de maneira impressa. A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2014.

A análise dos dados foi feita pela categorização dos conteúdos encontrados na pesquisa documental. De acordo com Bardin (2004, p. 111), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Desse modo, os conteúdos de Astronomia encontrados no eixo temático “Terra e Universo” foram agrupados de acordo com o tema dos quais tratavam, sendo previamente escolhidos pelos autores mediante o critério do que foi aprendido pelos alunos no ano anterior, tais como movimentos da Terra e medidas de tempo. Sendo assim, os conteúdos discutidos como objetos de análise no presente trabalho nada mais são do que uma continuidade daqueles aprendidos pelos alunos no sexto ano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise de conteúdo dos documentos, segundo Bardin (2004), as categorias encontradas nos levaram aos objetos de análise adotados neste trabalho: “concepção de céu”; “movimento e fases da Lua”; “relação entre Astronomia e cultura”; “Sistema Solar” e “concepção de Terra”.

A tabela 1 abaixo mostra cinco objetos de análise, onde a comparação dos mesmos se fez através da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e dos *Cadernos do Professor* da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2014).

TABELA 1 - Categorizações dos temas e comparação entre os documentos.

Objeto de análise	PCNs - 3º CICLO – 6º e 7º ano (BRASIL, 1998)	Nova Proposta Curricular - Caderno do Professor (SEE, 2014)
Concepção de céu	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos podem construir um inventário sobre os astros e os fenômenos que podem ser vistos no Universo (p. 62); - Consulta de outras fontes de informação de acordo com a orientação 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento inicial acerca do tema a partir de perguntas que questionam as concepções do que existem no céu e dos principais objetos celestes que os alunos

	do professor (p. 62).	conhecem (p. 07).
	- Observação da Lua durante o período de um mês, em vários horários, com registro em tabela e interpretações (p. 63).	- Levantamento inicial acerca dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de questões que abordam o movimento da Lua no céu (p. 15); - Em seguida, há uma proposta de atividade de observação do movimento da Lua usando o corpo do aluno como referencial (p. 16); - Logo após, o material indica o preenchimento de uma tabela referente às posições da Lua em vários horários (p. 17); - Por fim, o material solicita que os alunos preencham outra tabela que aborda as diferentes características da Lua em suas quatro fases (p. 18).
Movimento e fases da Lua		
	- Relação entre os diferentes calendários e culturas dos povos, permitindo diferentes concepções acerca do tema “Terra e Universo”	- Relação constelação e cultura a partir da leitura de textos sobre o tema (p. 28); - Possibilidade dos alunos conhecerem a
Relação entre Astronomia e cultura		

	(p. 63).	história das estrelas que são representadas na bandeira brasileira a partir de um texto que aborda a temática (p. 31).
Sistema Solar	- Comparação entre os planetas do Sistema Solar e visitas a museus e planetários (p. 64).	- Os planetas que compõem o Sistema Solar e suas características (p. 36); - Comparação entre os valores de diâmetro dos planetas do Sistema Solar (p. 43); - Comparação de distâncias em relação ao Sol (p. 44).
Concepção de Terra	- Planeta Terra na concepção dos alunos como uma grande “nave” (p. 65); - Características exclusivas da Terra no que se refere à possibilidade de vida (p. 65); - Compreensão da estrutura interna e da superfície da Terra (p. 65).	- Planeta Terra é abordado de acordo com as suas principais características tais como estrutura geral e medidas.

O primeiro objeto de análise que trata a tabela é a “Concepção de céu”, conteúdo este presente na *Situação de Aprendizagem 1 – O que vemos no céu?*. Pode-se observar que os PCN

traz uma abordagem voltada para a pesquisa, onde o aluno poderia articular as suas concepções prévias com dúvidas e questionamentos, que possivelmente seriam sanadas através da proposta do inventário e da pesquisa a outras fontes de aprendizagem. O *Caderno*, por sua vez, sensibiliza o aluno acerca do tema Astronomia mediante questões que investigam possíveis conceitos que os alunos trazem, sem possuir um caráter de interacionismo com outros colegas e o professor, assim como o proposto no primeiro documento.

É fato que as crianças possuem uma relação um tanto quanto familiar com a Astronomia, pois os objetos de estudo da mesma contemplam o que geralmente a criança já conhece: o céu, o Sol, a Lua, as estrelas e a Terra (BISCH, 1998). Sobre esta concepção, o respectivo autor analisa que a partir dos objetos de estudos citados no parágrafo anterior, “toda a criança forma uma imagem baseada em sua própria experiência cotidiana, no contato espontâneo que trava com elas, praticamente desde a primeira infância” (BISCH, 1998, p. 14).

Nesta mesma perspectiva, cabe à escola inferir sobre as representações dos seus alunos, mostrando que o conhecimento científico “implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos” (VYGOTSKY, 1996, p. 80).

O segundo objeto de análise diz respeito à Lua e seus movimentos, bem como suas fases (“Movimento e fases da Lua”). De forma geral, os PCN destacam a importância das observações desse astro para a compreensão das fases da Lua pelos alunos. Contudo, no outro material analisado pode-se perceber o uso de questões que provocam os alunos a elaborarem concepções prévias sobre o assunto. Além disso, o preenchimento de tabelas é bem recorrente, como duas delas que abordam as posições e fases da Lua e o estabelecimento de horários para a ocorrência de um ou outro fenômeno lunar. Desse modo, os alunos podem adquirir a ideia de que os movimentos lunares não variam de acordo com a posição geográfica ou referencial em que o observador se encontra.

Mais uma vez, recorreremos ao trabalho de Nardi e Langhi (2007) no que concerne aos erros conceituais a respeito deste assunto. De acordo com os autores:

Dependendo da localização do observador na superfície terrestre, o aspecto da fase lunar pode mudar, o que geralmente não é mencionado nos livros didáticos. Assim, as pessoas no hemisfério sul verão a Lua crescente no céu sob a forma da letra ‘C’, ao passo que a Lua minguante possui o aspecto da letra ‘D’. Isso proporciona uma facilidade para a identificação das fases: ‘C’ de Crescente e ‘D’ de Decrescente, ou minguante. Mas há o cuidado que se deve tomar no hemisfério norte, pois lá a situação se inverte, e as pessoas verão a Lua crescente como um ‘D’ e a minguante como um ‘C’ (NARDI; LANGHI, 2007, p. 93).

A *Situação de Aprendizagem 3 – Céu e cultura* presente nos Cadernos aborda o terceiro objeto de análise (“Relação entre Astronomia e Cultura”). Através da análise dos dois documentos aqui citados, pode-se perceber que a temática é trabalhada de forma muito próxima em ambos. Em uma abordagem sócio-histórico-cultural, podemos justificar a importância do ensino de Astronomia a partir do uso da mesma para o desenvolvimento de muitas civilizações ao longo dos anos (SOLER, 2012).

Em dissertação de Mestrado desenvolvida por Soler (2012), o autor elenca algumas principais consequências que trouxe o desenvolvimento da Astronomia para a sociedade, como por exemplo, “o estabelecimento de vínculos entre determinadas datas de importância social, política, religiosa e/ou cultural, a fenômenos celestes” (p. 26); “(com o conhecimento astronômico tornou-se possível a determinação das épocas mais apropriadas de se realizar colheitas e plantios, caça e pesca (ou vice versa) (p. 27); “a interdependência entre diversos fenômenos celestes, e suas interpretações, e vários elementos culturais de incontáveis povos, tais como os mitos e lendas” (p. 27), entre outras.

Desse modo, acredita-se que o ensino de Astronomia sob uma perspectiva histórica e cultural deve ser discutido em sala de aula, sobretudo em relação à possibilidade de ampliação de visão de mundo e conscientização por parte do estudante no que se diz respeito a como o mesmo se vê inserido e fazendo parte deste Universo (SOLER, 2012).

O quarto objeto de análise diz respeito ao “Sistema Solar”, com abordagens um tanto quanto próximas quando analisamos os dois documentos. Em relação aos PCN, pode-se perceber que o mesmo salienta a discussão do conteúdo a partir de características comparativas entre os planetas. Ou seja, há indicação de informação a respeito das características e composição dos planetas (SOLER, 2012) e a utilização de museus e outros espaços não formais para o ensino de Astronomia, bem como observatórios (AROCA; SILVA, 2011).

No que se diz respeito à análise dos *Cadernos do Professor*, o conteúdo sobre Sistema Solar é abordado em dois momentos: na *Situação de Aprendizagem 5 e 6*. A primeira abordagem está relacionada mais intimamente com o que os PCN propõem, ou seja, as competências e habilidades exigidas do aluno estão vinculadas a “empregar corretamente termos como planeta, planeta-anão, asteróides, satélites, cinturão de asteróides, etc; comparar tamanhos e distâncias relativas de alguns astros do Sistema Solar” (SEE, 2014, p. 34).

Por sua vez, a segunda abordagem está relacionada com o segundo objeto de análise do presente trabalho. Os conteúdos apresentados na última situação de aprendizagem remetem a

algumas competências e habilidades que o aluno deve adquirir no que se concerne ao trabalho com medidas e distâncias. Sendo assim, os alunos devem:

Fazer estimativas de tamanhos e distâncias incomuns no cotidiano; fazer medições de comprimento e distância; comparar dados com estimativas; organizar dados em tabelas; construir um modelo em escala do Sistema Solar, interpretando as relações entre tamanho e distância dos astros que os integram; expressar de forma escrita ideias a respeito das grandes dimensões do Sistema Solar em relação ao tamanho da Terra (SEE, 2014, P. 41).

Acredita-se que a abordagem trazida pelo *Caderno* permite ao aluno se distanciar daquelas concepções prévias que os mesmos possuem acerca das dimensões dos astros, pois o material ainda traz uma atividade de construção experimental do Sistema Solar. Desse modo, pode-se trabalhar alguns conceitos importantes no que se diz respeito aos planetas e suas características, tais como a excentricidade e diâmetro, promovendo mais uma vez a interdisciplinaridade no ensino de Astronomia.

As “Concepções de Terra” são trazidas no último objeto de análise. Os PCN abordam o respectivo tema através de alguns subtemas, como a estrutura da Terra, a forma e meio ambiente. É importante deixar claro que o 3º ciclo compreende o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II e o presente trabalho analisa somente o 7º ano, inferindo assim que provavelmente essas concepções trazidas pelo documento são abordadas possivelmente no ano anterior.

Em contrapartida, o segundo material analisado não discute de forma aprofundada o respectivo conteúdo, pois o mesmo já é discutido no ano letivo anterior, ou seja, no sexto ano. A abordagem do nosso planeta é vista de forma mais geral, ou seja, a partir de suas características como um planeta componente do Sistema Solar, com toda a descrição sobre medidas e estrutura, bem como o que é feito com os demais planetas. Sendo assim, é desejável que os alunos já cheguem ao sétimo ano sabendo algumas características da Terra, suas medidas, distâncias e estrutura (SEE, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os materiais analisados contemplam de forma igualitária os objetos de análises que foram estudados. O primeiro documento analisado prioriza o ensino de Astronomia

como mais descritivo, ou seja, permite o trabalho com o aluno valorizando as problematizações e observações astronômicas, o método da pesquisa e caracterização dos corpos celestes.

Em contrapartida, o segundo documento viabiliza o ensino de Astronomia como aquele mais prático, pois as atividades elaboradas nos *Cadernos do Professor* articulam a teoria com a construção de modelos astronômicos e experimentações. Além disso, todos os conteúdos abordados no material se iniciam com a participação imediata dos alunos por meio de questões, investigando com quais suas concepções prévias sobre o conteúdo que será estudado.

Deve-se destacar também a importância do professor na sistematização e escolha dos principais conteúdos que deverão ser abordados em sala. É função do mesmo articular aquilo proposto pelos PCN (documento de âmbito nacional) com aquilo que é descrito e proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo e transposto nos *Cadernos* que são utilizados por ele e pelos alunos. O documento salienta o quanto a ação do professor é imprescindível para uma efetiva e concisa realização do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, conforme já apontado por Langhi e Nardi (2012), são sabidos os problemas desse conteúdo na formação de professores, ou seja, a maioria das licenciaturas em Ciências não oferecem a disciplina, os professores em exercício não tem acesso a formação continuada e, entre outros problemas, os docentes não tem acesso a materiais que auxiliam e complementam o seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AROCA, S. C.; SILVA, C. C. Ensino de astronomia em um espaço não formal: observação do Sol e de manchas solares. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 01, p. 01-11 2011.

BISCH, S. M. **Astronomia no Ensino Fundamental: Natureza e Conteúdo do Conhecimento de Estudantes e Professores**. 1998. 301p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciências naturais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. Bauru/SP, 2009. 370p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Unesp, 2009.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de Astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 87-111, 2007.

_____. **Educação em Astronomia: repensando a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, 2012.

SÃO PAULO. **Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor – Ciências – Ensino Fundamental – Anos Finais – 6ª série/7º ano**, volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010; 2014.

SOLER, D. R. **Astronomia no Currículo do Estado de São Paulo e nos PCN: um olhar para o tema Observação do Céu**. 2012. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

UM OUTRO OLHAR SOBRE A ARITMÉTICA MODULAR EM SALA DE AULA

Cristiane Alexandra Lázaro – UNESP/Bauru - cristiane@fc.unesp.br

Tatiana Miguel Rodrigues - UNESP/Bauru - tatimi@fc.unesp.br

PROEX

1. INTRODUÇÃO

Durante a execução do projeto de extensão “Ensinando Matemática através de jogos, modelos geométricos e informática”, que está em sua 4ª edição, surgiu a necessidade de trabalharmos com a aritmética modular, visto que se trata de um conteúdo que causa bastante dificuldade entre os alunos. Como trabalhar com classe de restos da divisão de números utilizando um jogo?

Quando pensamos em jogos, as primeiras coisas que surgem à mente são disputa, competição e diversão, sensações estas que são muito importantes e saudáveis. Entretanto, quando o objetivo está focado na aprendizagem, é preciso que sejam superadas estas sensações, é preciso ir além, possibilitando aos alunos a apropriação de novos conhecimentos associados aos que eles já possuem.

Segundo (SELVA; CAMARGO, 2009, p.4),

O jogo é um processo, no qual o aluno necessita de conhecimentos prévios, interpretação de regras e raciocínio, o que representa constantes desafios, pois a cada nova jogada são abertos espaços para a elaboração de novas estratégias, desencadeando situações problemas que, ao serem resolvidas, permitem a evolução do pensamento abstrato para o conhecimento efetivo, construído durante as atividades.

As dificuldades manifestadas na aprendizagem da disciplina de matemática estão intimamente ligadas à necessidade de novas práticas pedagógicas que colaborem com o professor, a fim de auxiliar seus alunos a aprender.

Conforme explica (GRANDO, 2004) podemos utilizar o jogo para facilitar a aprendizagem de estruturas matemáticas, principalmente as mais difíceis do aluno assimilar.

Ao jogar com os colegas o aluno faz negociações, ouve a opinião dos outros, argumenta, o que torna possível estruturar seu raciocínio. A aplicação dos jogos em sala de aula pretende ser

mais um recurso metodológico para promover a aprendizagem matemática. O jogo “Avançando com o resto” foi elaborado pelos alunos da Universidade Estadual Paulista, em colaboração com seus professores. Sete escolas foram escolhidas para a aplicação, sendo seis escolas públicas e uma particular. A aplicação dos jogos nestas escolas foi realizada pelos alunos bolsistas/voluntários responsáveis pelo seu desenvolvimento bem como pelos professores de matemática responsáveis pela sala selecionada para aplicação.

2. METODOLOGIA

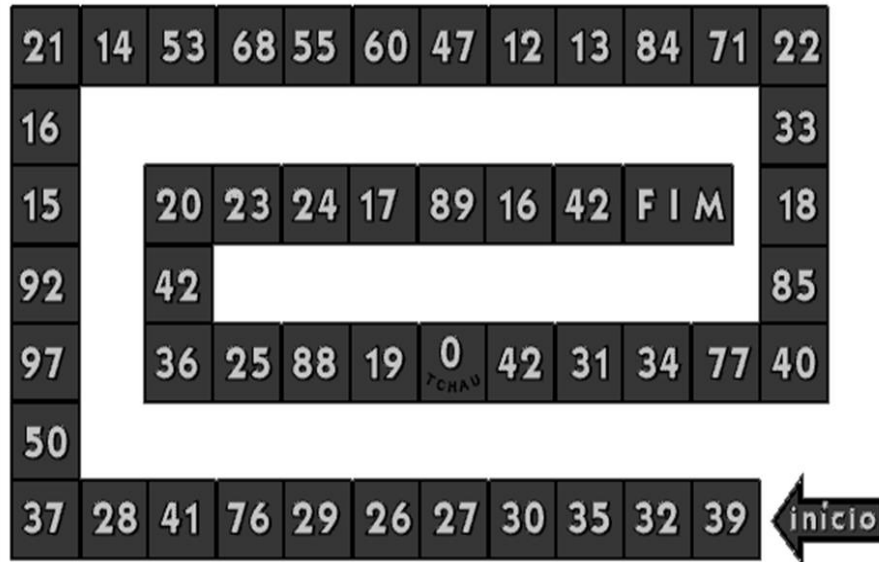
A metodologia do uso de jogos para ensino de Matemática é adequada para desenvolver uma postura crítica ante qualquer situação que exija uma resposta.

Segundo (Diniz, 1990),

Esta metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, ao adotá-la, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isto se fizer necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com esta visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentavam no decorrer do processo.

Podemos descrever o jogo “avançando com o resto” da seguinte forma: é um jogo direcionado teoricamente a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, mas devido ao cenário atual de sala de aula foi aplicado até nos anos finais do ensino. Para que tudo ocorra bem com o jogo, é necessário que os alunos já tenham se apropriado dos conhecimentos da multiplicação e da divisão.

O material usado para o jogo consiste de um tabuleiro, como apresentado na figura abaixo:



Este tabuleiro pode ser confeccionado em E.V.A. Além disto utilizamos dois dados de seis faces, e um marcador para ser colocado sobre as casas que o jogador for avançando. O jogo pode ser jogado em equipe ou individual. Após a explicação sobre as regras do jogo, um aluno joga o dado, verifica se o número sorteado é divisível pelo número que está no tabuleiro. Caso seja divisível, não sobrar resto e o aluno não moverá seu marcador. Caso tenha resto, ele avançará a quantidade de casas referente a este.

O objetivo final do jogo é o de chegar em primeiro lugar ao espaço com a palavra FIM, trabalhando com divisão e classe de restos, seguindo as seguintes regras, conforme Borin (2004):

Duas equipes jogam alternadamente. Cada equipe movimenta a sua ficha colocada, inicialmente, na casa de número 39.

2. Cada equipe, na sua vez, joga o dado e faz uma divisão onde:
 - O dividendo é o número da casa onde sua ficha está;
 - O divisor é o número de pontos obtidos no dado.
3. Em seguida, calcula o resultado da divisão e movimenta sua ficha o número de casas igual ao resto da divisão.
4. A equipe deverá obter um resto que faça chegar exatamente à casa marcada FIM sem ultrapassá-la, mas se isso não for possível, ela perde a vez de jogar e fica no mesmo lugar.
5. Vence a equipe que chegar primeiro ao espaço com a palavra FIM.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste projeto “Ensinando Matemática através de jogos, modelos geométricos e informática”, o jogo “avançando com o resto” foi aplicado em diversas escolas, com alunos de todos os anos do ensino fundamental, além de 1º e 2º ano do ensino médio. Em consequência da diversidade de escolas e turmas trabalhadas, tivemos um respaldo claro, que nos mostrou a importância dos jogos no ensino de matemática, que vai muito além do papel motivador que a disputa em um jogo.

Aplicando este jogo para alunos de 7º ano, inicialmente ouvimos perguntas do tipo “pode resolver com celular? ”, “como que faz mesmo? ”. Tentaram utilizar o celular, deparando-se com a situação de que o celular não apresenta o resto da divisão. Percebemos também que não se lembravam de tabuada e consideravam o jogo super difícil.

Essa situação se repetiu em diversos momentos nas sete escolas em que apresentamos o projeto. Foi possível perceber que os alunos tiveram dificuldades em jogar porque não sabiam tabuada. A professora desta turma explicou que poucos conseguem desenvolver os exercícios propostos nas aulas sem a ajuda da tabuada.

Percebemos que por alguns momentos o jogo perdeu o encanto, a falta do conhecimento em relação a tabuada tornou-se um entrave para a realização do jogo. Assim, para que este prosseguisse e os alunos não ficassem chateados, resolvemos deixá-los utilizar a tabuada que todos tinham colada no final do caderno. Dividimos as equipes em grupos de quatro alunos e a preocupação inicial era a de ter “conta difícil a fazer”. Prossequimos jogando por quase quarenta minutos. Ao final da aula, a professora acalmou os alunos que queriam continuar jogando, propôs uma atividade competitiva entre meninos e meninas, valendo um ponto a mais na média para quem conseguisse desenvolver, e já se ouvia frases do tipo “não posso tirar o número 3, porque não terá resto”, sinal de que estavam começando a entender melhor.

Essa turma também demonstrou estar bastante motivada em se divertir com o jogo, a maioria dos alunos já haviam se apropriado do conceito de divisão, o que favoreceu o desenvolvimento do jogo.

Nessa turma percebemos que a competição é bastante acentuada, pois demonstraram em seus diálogos a necessidade de vencer o jogo, embora tenha ficado claro que passaram a dominar o conteúdo.

Esta equipe demonstrou perceber que o trabalho colaborativo surte efeito. Os alunos se ajudam mutuamente, resolvendo a situação problema com o objetivo de finalizar a partida.

Foi aplicado, para dar suporte a experiência do projeto “Ensinando Matemática através de Jogos”, um questionário com perguntas gerais já que, além do jogo em questão, outros jogos também foram expostos.

Dentre as turmas que responderam ao questionário nas diferentes escolas foi possível perceber que, especificamente, o jogo “AVANÇANDO COM O RESTO” contribuiu com a aprendizagem dos alunos de diversas formas conforme os fragmentos das respostas dos alunos a seguir:

“Sim, o jogo avançando com o resto contribuiu com a nossa aprendizagem, pois usamos a divisão e multiplicação como nossa aliada...”

“eu e meus amigos, não eramos muito bons em divisão e agora nós aprendemos melhor...”

“Gostamos do jogo andando com o resto, por que aprendemos muito mais fácil a conta do que com a aula comum...”

“Sim, porque algumas pessoas do grupo não sabiam fazer divisão de dois números na chave...”.

Durante a aplicação foi possível observar as reações dos alunos, a interação com os colegas e com os professores, as intervenções feitas pelos aplicadores sempre que os alunos tinham dúvidas, as orientações feitas pelos professores das classes.

Além disto, tivemos uma resposta muito positiva com os alunos, alguns chegaram a pedir que voltássemos outras vezes com mais jogos do tipo. Em algumas escolas voltamos com o “Avançando com o resto” e muitos já estavam realizando as operações matemáticas básicas muito bem e até conseguiram brincar com jogos mais complexos que antes não gostavam ou não sabiam o conteúdo do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, após a apresentação do jogo “AVANÇANDO COM O RESTO” em algumas escolas, que o jogo como instrumento pedagógico constitui-se em um importante aliado uma vez que o aluno é levado a refletir, a trocar com o grupo, a construir seu próprio conhecimento, superando suas dificuldades. O trabalho do professor fica mais dinâmico. Foi possível perceber que as propostas de atividades que envolvem jogos desafiam os alunos sendo, dessa forma, um importante recurso didático, possibilitando diagnosticar o que o aluno não sabe,

ampliar o leque de conceitos que ele já possui, como também para ajudar a fixar conceitos. É preciso ressaltar ainda que a cooperação entre os alunos durante a realização do jogo foi grande. Os alunos davam palpites, incentivavam os colegas para que a partida fosse até o final.

Em todas as escolas em que foram aplicados os jogos foi muito gratificante perceber que o jogo proporcionou novos conhecimentos, colaboração entre os alunos, motivação para participação, competitividade e muita diversão e o que foi mais importante diagnosticou entraves na aprendizagem que precisam ser retomados para que os alunos avancem.

Ficou nítido para os participantes dessa experiência que os jogos matemáticos, além de favorecerem a aprendizagem podem também tornar as aulas mais dinâmicas, participativas, envolventes e principalmente prazerosas.

Os jogos em geral são bons na medida em que permitem a reflexão e a construção de vários significados para cada ideia a ser aprendida, sendo uma das diversas ferramentas para o ensino de Matemática.

Segundo (Kamii e DeVries, 1991), “Assim como cada criança tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu, cada professor precisará construir sua própria maneira de trabalhar”.

REFERÊNCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**, 5. ed. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004.

BROADBENT, Frank W. **Contig: a game to practice and sharpen skills and facts in the four fundamental operations**. Games and Puzzles for Elementary and Middle School Mathematics, NCTM, 1992.

DINIZ, Maria Ignez S. V. **Proposta curricular de matemática para o CEFAM e habilitação específica para o magistério**. Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, CENP, 1990.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

KAMII, Constance; DeVries, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: trajetória cultural. 1991.

SELVA, Kelly Regina; CAMARGO, Mariza. **O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento.** X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Ijuí-RS, 2009.

SILVA, Aparecida F. e KODAMA, Hélia M.Y. **Jogos no Ensino da Matemática.** II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBA.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/jogos-no-ensino-de-matematica/>. Acesso em:26.03.2015.

PROGRAMAS DE EQUOTERAPIA DESENVOLVIDOS NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Fernanda Carolina Toledo da Silva – UNESP – nanda_tol@hotmail.com

Marli Nabeiro – UNESP – mnabeiro@fc.unesp.br

Lígia Maria Presumido Bracciali – UNESP – bracci@marilia.unesp.br

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz – UNESP – fmmgq@hotmail.com

PROEX

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária é entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa, possibilitando a formação do profissional (BRASIL, 2001). Por essa relação ensino-pesquisa-extensão, ela é considerada um dos pilares da universidade, uma vez que efetiva a aproximação entre a universidade e a comunidade, e possibilita a troca de conhecimentos considerados teóricos da formação acadêmica, com os conhecimentos práticos construídos nos projetos de extensão (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2011).

Assim como discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula relacionado ao ensino, a extensão se relaciona com a pesquisa, abrindo possibilidades de articulação do trabalho da universidade com os setores da sociedade, e dessa maneira permite a produção de conhecimento pela interface universidade/comunidade, possibilitando transformações sociais, identificando o que deve ser pesquisado e para que fins e interesses se buscam novos conhecimentos (BRASIL, 2001).

Ao participar de projetos de Extensão Universitária, os alunos de graduação, e até mesmo de pós-graduação desenvolvem habilidades práticas relacionadas aos cursos de formação, adquirindo experiência para a vida profissional (ARAÚJO et al, 2011). A Extensão Universitária oportunizará, portanto, ao aluno, a vivência de experiências diferentes das disciplinas curriculares, junto à comunidade (PARREIRA; DINIZ, 2010). Na atuação dos docentes coordenadores dos projetos, é possível verificar que eles têm à sua disposição, grande laboratório social, e assim é possível realizar trabalhos com alunos de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte na

produção de trabalhos científicos. Dessa maneira, os resultados de seus projetos são apresentados em diferentes modalidades de publicação (ARAÚJO et al, 2011).

A Extensão proporciona o desenvolvimento de práticas relacionadas aos cursos de formação. A Equoterapia, por sua vez, definida como um método terapêutico e educacional em uma abordagem interdisciplinar para o atendimento de pessoas com deficiência ou necessidades especiais (ANDE-BRASIL, 2013), é desenvolvida por uma equipe composta por profissionais da área da educação, saúde e equitação. Essa equipe define, em conjunto, os objetivos de um programa individualizado para cada praticante (HAINZENREDER, 2013).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é caracterizar os Projetos de Extensão Universitária de Equoterapia desenvolvidos em duas cidades do interior do Estado de São Paulo.

2. MÉTODO

É sabido que a equoterapia é desenvolvida em todo território brasileiro. Neste estudo, são caracterizados dois programas de equoterapia desenvolvidos como Projetos de Extensão Universitária no interior do Estado de São Paulo. Um dos projetos, intitulado “Programa de Equoterapia buscando desenvolvimento das pessoas com deficiência” acontece em Bauru desde 2008, sob coordenação de uma Prof^a Dr^a do Departamento de Educação Física do Campus da UNESP de Bauru. O outro projeto, “Equoterapia: programa de atendimento multidisciplinar à pessoa com deficiência” é desenvolvido em Marília, tendo seu início em 2009, coordenado por uma Prof^a Dr^a do Departamento de Educação Especial do Campus da UNESP de Marília, e é realizado com a parceria entre a Universidade Estadual Paulista – UNESP e Polícia Militar da cidade de Marília.

Os projetos apresentam algumas semelhanças e diferenças entre si.

- Semelhanças dos programas de equoterapia: ambos os programas atendem às exigências de Projetos de Extensão Universitária, possibilitando o atendimento à comunidade, a experiência prática adquirida pelos alunos de graduação e pós-graduação ao atuarem nos projetos, e o desenvolvimento de pesquisas, que são orientadas pelas coordenadoras destes. Os programas são realizados por estudantes de graduação e de pós-graduação da UNESP e por profissionais das áreas da saúde e educação. Ambos possuem, ou já possuíram, alunos com bolsas de extensão. Nestes programas, são realizados planejamentos individualizados, buscando

o desenvolvimento de cada praticante de acordo com suas potencialidades e necessidades, que são práticas comuns em Programas de Equoterapia.

- Diferenças dos programas de equoterapia: o programa de Bauru atendeu desde seu início, crianças e adolescentes com diagnósticos como paralisia cerebral, deficiência visual, distúrbios emocionais e déficit de atenção, sendo que atualmente está voltado ao atendimento de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) vinculadas a uma escola regular da rede pública do município. Além disso, no início deste programa, estudantes de Fisioterapia, Psicologia e Educação Física e profissionais de Fisioterapia e Educação Física atuavam no projeto, e atualmente os atendimentos são realizados por estudantes do curso de Educação Física e voluntários com formação em Educação Física. A coordenadora do programa é formada em Educação Física e possui conhecimentos sobre equoterapia (curso básico de equoterapia reconhecido pela ANDE-BRASIL) e equitação (curso de equitação reconhecido pela ANDE-BRASIL) para atuar com o cavalo. No programa de Marília, os atendimentos acontecem com crianças, jovens e adultos com atraso no desenvolvimento, paralisia cerebral, síndrome de West, deficiência visual, TDAH, dentre outras síndromes. Os atendimentos no programa de Marília são realizados por estudantes de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Pedagogia, uma estudante de pós-graduação em Educação, formada em Educação Física, profissionais vinculados ao Programa de Aprimoramento Profissional em Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, uma mestre em Educação (com formação em Pedagogia e Psicologia), além dos policiais do quartel, que são profissionais em equitação, com cursos de equoterapia e equitação, reconhecidos pela ANDE-BRASIL. A coordenadora do programa é formada em Fisioterapia e possui conhecimentos sobre equoterapia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Extensão prevê a realização de pesquisas, coordenadas pelos docentes, desenvolvidas pelos estudantes de graduação e pós-graduação, e publicadas de diferentes modalidades (ARAÚJO et al, 2011). Neste sentido, os Projetos de Extensão tiveram bolsistas de Extensão orientados pelos coordenadores dos projetos e voluntários que participaram dos projetos, e assim, foram produzidas pesquisas, científicas ou não, originadas de diferentes propostas: trabalhos de conclusão de curso de graduação; trabalhos de conclusão de curso de aprimoramento profissional; trabalhos completos, resumos expandidos e resumos simples apresentados em

eventos nacionais e internacionais; artigos científicos publicados em periódicos; produção de pequenos vídeos apresentados ou divulgados em eventos científicos e encontros regionais; apresentação de palestras sobre equoterapia com divulgação dos programas; exposição do tema equoterapia em disciplinas da graduação.

A seguir estão descritas as produções realizadas pelos Projetos desde 2009.

Em 2009 foram produzidos: 1 trabalho completo para evento nacional e 1 resumo para evento internacional, além de um trabalho de conclusão de curso da Graduação em Educação Física em Bauru e uma entrevista à televisão em Marília, conforme segue o Quadro 1.

QUADRO 1 – Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2009.

Programa	Ano/ Evento/ Local	Apresentaçã o	Formato	Título do trabalho
Bauru	2009/ 17th ISAPA/ Gävle, Suécia	Pôster	Resumo	<i>Therapeutic riding in Brazil: an opportunity to professional improvement, research and therapy</i>
Bauru	2009/ 5º Congresso de Extensão Universitária da UNESP/ Águas de Lindoia - SP	Comunicaçã o oral	Completo	Projeto equoterapia: a terapia com cavalo e a escola inclusiva
Bauru	2009/ Graduação em Educação Física/ Bauru		Trabalho de Conclusão de Curso	Influência da equoterapia no desempenho de habilidades motoras em criança com paralisia cerebral – um estudo de caso
Marília	2009/ Marília/ Entrevista à televisão			Entrevista sobre o Projeto de extensão

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 2 é possível verificar que foi produzido em 2010: organização de 1 evento, 4 trabalhos completos, 3 resumos expandidos e 1 resumo para eventos nacionais, 1 resumo de artigo em 1 revista de relato de experiência, 1 trabalho de conclusão de curso de graduação em Fisioterapia e 1 trabalho de conclusão de curso de aprimoramento em Fisioterapia.

QUADRO 2 - Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2010.

Programa	Ano/ Local	Evento/	Apresentaçã o	Formato	Título do trabalho
Bauru	2010/ Fórum Extensão Universitária/ Bauru	VI de	Pôster – premiado entre os 3 melhores trabalhos	Resumo	A criança com necessidades especiais no projeto de equoterapia da Unesp
Bauru	2010/ Jornada Educação Especial/ Marília	10 ^a de	Pôster	Completo	A equoterapia como auxiliar da inclusão: um estudo de caso
Bauru	2010/ Congresso Brasileiro de Educação Física/ Bauru	IV de	Comunicaçã o oral	Resumo expandido	Equoterapia: resultados da intervenção para pessoas com deficiências
Bauru	2010/ Congresso Brasileiro de Educação Especial/ São Carlos	IV de	Pôster	Completo	Programa de equoterapia aplicado ao aluno com deficiência visual
Bauru	2010/ CBEE/ Carlos	IV São	Comunicaçã o oral	Completo	Influência da equoterapia no desempenho de habilidades motoras na criança com

				paralisia cerebral - um estudo de caso
Bauru	2010/ II Encontro dos Núcleos de Ensino da UNESP e I Encontro PIBID/ Águas de Lindoia	Pôster	Resumo expandido	A equoterapia auxiliando a inclusão de alunos com deficiências na escola pública da cidade de Bauru
Bauru	2010/ Edição Especial da Revista ADAPTA		Resumo de artigo	Equomandala: a equoterapia no âmbito social, profissional e universitário
Marília	2010/ Aperfeiçoamen- to- Especialização em Fisioterapia/ Marília		Trabalho de Conclusão de Curso	Ação da equoterapia no controle postural de crianças com deficiência física
Marília	2010/ Graduação em Fisioterapia/ Marília		Trabalho de Conclusão de Curso	Influência da prática da equoterapia na postura corporal de lesados medulares
Marília	2010/ IV Congresso Brasileiro de Educação Especial/ São Carlos		Completo	Equoterapia: uma proposta de atendimento interdisciplinar à pessoa com necessidades especiais
Marília	2010/ I		Resumo	Influência da prática de

	Congresso de Fisioterapia/ Marília		expandido	equoterapia no controle postural em indivíduos com lesão medular
--	------------------------------------	--	-----------	--

Fonte: Elaboração própria.

No ano de 2011, conforme segue no Quadro 3, foram produzidos: 1 resumo para evento internacional, 3 resumos para eventos nacionais, 2 trabalhos completos para evento nacional, 1 trabalho de conclusão de curso de graduação em Fisioterapia e 1 trabalho de conclusão de curso de aprimoramento em Fisioterapia.

QUADRO 3 - Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2011.

Programa	Ano/ Evento/ Local	Apresentação	Formato	Título do trabalho
Bauru	2011/ 18th ISAPA/ Paris, França	Comunicação oral	Resumo	<i>Ridding for the disabled helping to inclusion of student with visual impairment in public school of the city of Bauru-Brazil</i>
Marília	2011/ Aperfeiçoamento- Especialização em Fisioterapia/ Marília		Trabalho de Conclusão de Curso	Influência da prática de equoterapia na postura corporal de criança com paralisia cerebral
Marília	2011/ Graduação em Fisioterapia/ Marília		Trabalho de Conclusão de Curso	Equoterapia: influência na postura, função de membro superior e qualidade de vida de crianças com paralisia cerebral
Marília	2011/ VI Congresso Multidisciplinar	Pôster	Completo	Análise do programa de equoterapia: 2009-2011

	de Educação Especial/ Londrina			
Marília	2011/ VI CMEE/ Londrina		Completo	Importância da equoterapia na reabilitação de indivíduos com lesão medular
Marília	2011/ II Congresso de Fisioterapia/ Marília		Resumo	Influência da prática de equoterapia no controle postural de uma criança com paralisia cerebral
Marília	2011/ II Congresso de Fisioterapia/ Marília		Resumo	Equoterapia: influência na postura, amplitude de movimento e qualidade de vida de crianças com paralisia cerebral
Marília	2011/ 6 Congresso de Extensão Universitária/ Águas de Lindóia		Resumo	Equoterapia: programa de atendimento multidisciplinar à pessoa com deficiência

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 4 verifica-se as produções de 2012. São elas, 1 resumo para evento nacional, 1 resumo para evento internacional, 1 resumo expandido para evento nacional, 2 trabalhos completos para evento nacional, 1 artigo em revista e 1 iniciação científica.

QUADRO 4 - Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2012.

Programa	Ano/ Evento/ Local	Apresentação	Formato	Título do trabalho
Bauru	2012/ NAFAPA/ Birmingham,	Pôster	Resumo	<i>Riding therapy for children with cerebral palsy: a case study</i>

	Alabama.			
Bauru	2012/ Revista ADAPTA	Revista com relatos de experiência	Artigo	Projeto de Extensão Universitária no Interior de São Paulo
Marília	2012/ Iniciação científica/ Marília		Iniciação científica	Percepção de pais e cuidadores sobre a importância da Equoterapia para o praticante
Marília	2012/ Fórum Capixaba de Educação Inclusiva/ Vitória-ES	Pôster	Resumo expandido	Equoterapia: programa de atendimento multidisciplinar à pessoa com deficiência
Marília	2012/ 11ª Jornada de Educação Especial/ Marília	Pôster	Completo	Utilização de recursos adaptados nas sessões de equoterapia
Marília	2012/ 11ª Jornada de Educação Especial/ Marília	Pôster	Completo	Opinião de pais ou cuidadores sobre as expectativas em relação à equoterapia
Marília	2012/ VIII Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada/ Ilhéus-BA	Vídeo	Resumo	Equoterapia proposta desenvolvida em uma cidade no interior do estado de São Paulo

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao ano de 2013, é possível verificar as produções do Quadro 5: 1 evento organizado, 1 resumo para evento nacional, 2 resumos para eventos internacionais e 1 trabalho de conclusão de curso de aprimoramento em Fisioterapia.

QUADRO 5 - Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2013.

Programa	Ano/ Evento/ Local	Apresentaçã o	Formato	Título do trabalho
Bauru	2013/ Encontro de Centros e Programas de Equoterapia de Bauru e Região/ Bauru			Organização de evento
Bauru	2013/ 19th ISAPA/ Istambul, Turquia	Vídeo	Resumo	<i>Program of hippotherapy in brazil</i>
Bauru	2013/ 1st World Congress of children and youth health behaviors/ Viseu		Resumo	<i>Hyppotherapy Program For Rehabilitation of Cerebral Palsy Child</i>
Bauru	2013/ Congresso internacional de saúde da criança e do adolescente – CISCA/ São	Pôster	Resumo	Atuação da terapia ocupacional na esfera comportamental junto a um indivíduo com síndrome de Prader Willi em um programa de equoterapia

	Paulo			
Marília	2013/ Aperfeiçoamen to- Especialização em Fisioterapia/ Marília		Trabalho de Conclusão de Curso	Equoterapia e sua influência na postura do praticante com síndrome de down: estudo de caso

Fonte: Elaboração própria.

Conforme Quadro 6, estão descritas as produções de 2014: 4 resumos para eventos nacionais, 2 resumos expandidos para eventos nacionais, 3 trabalhos completos para eventos nacionais, 1 artigo científico, 1 capítulo de livro e 1 trabalho de conclusão de curso de Graduação em Terapia Ocupacional.

QUADRO 6 - Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2014.

Programa	Ano/ Local	Evento/ Local	Apresentaçã o	Formato	Título do trabalho
Bauru	2014/ Congresso Nacional Educação Física/ Bauru	VIII de	Pôster	Resumo expandido	Equoterapia da Unesp- Bauru: programas educação/ reeducação e pré-esportivo
Bauru	2014/ Congresso Brasileiro Atividade Motora Adaptada/ Presidente Prudente	IX de	Pôster	Resumo expandido	Contribuições do projeto de extensão de equoterapia para alunos de graduação em educação física
Bauru	2014/ Congresso	IX	Vídeo	Resumo	Equoterapia em ação

	Brasileiro de Atividade Motora Adaptada/ Presidente Prudente				
Bauru	2014/ IX Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada/ Presidente Prudente	Vídeo	Resumo	Cotidiano do projeto de equoterapia da Unesp - Bauru/SP	
Bauru	2014/ VI Congresso Brasileiro de Educação Especial/ São Carlos	Comunicação oral	Completo	Programa de equoterapia para alunos com TDAH	
Bauru	2014/ 3º Fórum de Extensão Universitária/ Bauru	Pôster	Resumo	Programa de equoterapia buscando desenvolvimento das pessoas com deficiência	
Marília	2014/ Revista Temas sobre desenvolvimento	Artigo científico		Percepção de pais e cuidadores sobre a importância da equoterapia para o praticante	
Marília	2014/ Discussões Sobre Deficiência	Capítulo de livro		Importância da Equoterapia na Reabilitação de Indivíduos com Lesão Medular	

	Física; Linguagem, Sala de Recurso e Altas Habilidades/ Superdotação			
Marília	2014/ 12 ^a Jornada de Educação Especial/ Marília	Pôster	Completo	Equoterapia na deficiência física: um relato de experiência sob o enfoque psicossocial e na perspectiva da inclusão social
Marília	2014/ 12 ^a Jornada de Educação Especial/ Marília	Pôster	Completo	A importância de uma equipe interdisciplinar em um programa de equoterapia: um relato de experiência
Marília	2014/ V Simpósio de terapia ocupacional/ Marília		Resumo	Contribuição da Equoterapia na qualidade de vida de crianças com Paralisia Cerebral
Marília	2014/ Graduação em Terapia Ocupacional/ Marília		Trabalho de Conclusão de Curso	Contribuição da equoterapia para a participação e qualidade de vida do praticante com paralisia cerebral em diferentes contextos

Fonte: Elaboração própria.

No ano 2015 foram realizadas 2 produções até o momento, conforme o Quadro 7, sendo que em Bauru, foi realizada uma entrevista à televisão, e em Marília foi realizada palestra sobre o programa.

QUADRO 7 - Produções dos Projetos de Extensão em Equoterapia em 2015.

Programa	Ano/ Evento/ Local	Apresentaçã o	Formato	Título do trabalho
Bauru	2015/ Entrevista à televisão/ Bauru		Entrevista à televisão	Projeto de Extensão Universitária em Equoterapia
Marília	2015/ Encontro dos 10 anos do Programa de Aprimorament o da FFC/ Marília		Palestra	Equoterapia: programa de atendimento multidisciplinar à pessoa com deficiência

Fonte: Elaboração própria.

Com os dados apresentados é possível verificar que os Projetos têm realizado pesquisas com diferentes finalidades, entre elas, a produção científica em periódicos, em capítulos de livros, em eventos nacionais e internacionais, além de trabalhos advindos de diferentes naturezas, tais como trabalhos de conclusão de curso e orientações de bolsistas participantes dos programas.

Além disso, as docentes coordenadoras dos Projetos apresentam o tema Equoterapia em suas disciplinas ministradas na graduação, e dão a oportunidade de seus alunos observarem a realização de algumas sessões para conhecerem. Por isso, os programas de equoterapia desenvolvidos no interior do Estado de São Paulo possibilitam a aproximação da comunidade à universidade, além da aquisição de conhecimentos teóricos da formação acadêmica, ligados aos conhecimentos práticos da extensão, conforme se caracterizam os Projetos de Extensão Universitária (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2011).

Em pesquisa desenvolvida pelos estudantes do programa de equoterapia de Bauru (DELACOSTA et al, 2014), os graduandos relataram que conseguiram realizar uma “aplicação prática” do que tiveram na teoria. Assim, é possível assegurar à comunidade acadêmica, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico, encontrado na sociedade, sendo possível, então, a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade (BRASIL, 2001).

Os graduandos da pesquisa de Delacosta et al (2014) adquiriram conhecimentos sobre equoterapia ao participar do projeto de extensão. Neste sentido, a pesquisa de Antunes e colaboradores (2008) apontaram com o relato de graduandas participantes de um projeto de extensão, que no início elas apresentaram dificuldade, devido ao objetivo do projeto ir além do que se aprende nas disciplinas do curso, o que mostra a importância da extensão como formação complementar.

Profissionais de Educação Física relataram em pesquisa (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2011) que transferiram para sua prática escolar o que realizavam enquanto alunos-estagiários em projeto de extensão universitária. Sendo, assim, foi apontado na pesquisa que a partir das experiências vivenciadas no projeto, os professores atuam com maior segurança.

CONCLUSÃO

A partir do exposto neste estudo, verificou-se que ambos os Projetos de Extensão possuem características semelhantes, conforme propõe a Extensão e a Equoterapia, e características diferentes, devido à particularidade de seus programas.

É possível concluir que ambos os Projetos de Extensão Universitária estão auxiliando na relação teoria-prática dos alunos de graduação e pós-graduação, além de realizarem pesquisas em diferentes âmbitos e com diferentes finalidades, a partir do desenvolvimento dos programas, publicando e divulgando os resultados dos mesmos. Também é possível verificar a importância destes projetos à comunidade atendida e aos graduandos e pós-graduandos, pois com o desenvolvimento destes projetos é possível que os discentes adquiram conhecimentos práticos (extensão), vinculados aos conhecimentos teóricos (ensino) e ao desenvolvimento de trabalhos (pesquisa).

REFERÊNCIAS

ANDE-BRASIL. **Curso básico de equoterapia**. Brasília: Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão – COEPE. 2013.

ANTUNES, P. C. et al. Contribuição da experiência no projeto de extensão “vivências corporais lúdicas” na formação acadêmica. IV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Congresso, 2008. Faxinal do Céu/PR. **Anais...**, Faxinal do Céu/PR: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2008, p. 1-7.

ARAÚJO, M. A. M. et al. **Extensão universitária: um laboratório social**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

BRASIL. Plano nacional de extensão universitária, edição atualizada. 2000/2001 Departamento de Política do Ensino Superior, SESu/MEC. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, p. 1-17, 1999.

DELACOSTA, T. C. et al. Contribuições do Projeto de Extensão de Equoterapia para Alunos de Graduação em Educação Física. In: IX Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada: Congresso, 2014. Presidente Prudente. **Anais...**, Presidente Prudente: Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, 2014, p.1-5.

HAINZENREDER, F. H. **A inserção do profissional de educação física em equipe interdisciplinar de equoterapia**. 2013. 67f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NOZAKI, J. M.; HUNGER, D. A. C. F; FERREIRA, L. A. Reflexões sobre um projeto de extensão universitária na formação/atuação do docente de educação física. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Congresso, 2011. Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011, p. 1-7.

PARREIRA, B. D. M.; DINIZ, M. A. **Atividades de extensão no contexto do ensino superior**. 2010. 7f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – MG, 2010.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO DE BIOLOGIA EVOLUTIVA

Geisa Yukari Morinaga - Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberaba -
geisa_yukari@hotmail.com

Vitória Helena Vitor de Oliveira - Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberaba -
biologavitoriahelena@gmail.com

Geovanna de Lourdes Alves Ramos - Universidade Federal de Uberlândia -
geovanna_gigia@yahoo.com.br

Mariângela Castejon - Universidade Federal de Uberlândia - mastejon@yahoo.com.br

Welson Barbosa Santos - Universidade Federal de São Carlos - wwsantosw@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos essa discussão afirmando que, ao longo da vida, ocorrem diversificadas aprendizagens: educação escolar formal desenvolvida nas escolas e a educação informal, transmitida pelo convívio, tais como em clubes, teatros, leituras e outros. Falamos do aprender que decorre de processos espontâneos. Citemos ainda que a educação não formal pode ser definida como uma forma de aprendizagem de conteúdos escolares em espaços fora da escola. Ou seja, espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outra atividade desenvolvida de forma direcionada e com o objetivo definido. Contudo, podemos perceber que os espaços não formais trazem vantagens para esse ensino aprendizagem, como também contribui para o despertar da curiosidade e da atenção do aluno, podendo assim, suprir algumas deficiências existentes em salas de aula.

No entanto, nessa direção é importante uma análise mais profundada desses espaços e dos conteúdos neles presentes, para um possível melhor aproveitamento escolar. Ao se referir ao tema, Gadotti (1992) especifica que no processo de democratização da gestão e no planejamento participativo a construção de um novo currículo interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e de relações sociais, humanas e intersubjetivas ampliará os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e no campo.

Nesse contexto, há de se considerar que temos desafios a enfrentar em relação aos regimes governamentais, em que tudo se tem uma cartilha para se seguir, e nada pode fugir ao

traçado estipulado. No ensino da biologia, por exemplo, fica difícil o aluno visualizar o que é ensinado e possivelmente; se consegue chamar mais a atenção nos espaços não formais de ensino, lhe mostrando melhores possibilidades de aproveitamento e adequação com o seu dia-a-dia escolar em relação ao que precisa aprender. Vasconcelos e Souto (2003), ao ensinar a disciplina Ciências nos diz que é importante não privilegiar apenas a memorização, mas promover situações que possibilitem a formação de uma bagagem cognitiva no aluno. Isso vai ocorrer por meio da compreensão de fatos e conceitos fundamentais, de forma gradual. Nesse sentido, os espaços não formais de educação são importantes nessa construção.

Mas, o percebido é que as aulas formais se baseiam, com relativa frequência, em conteúdos curriculares proposto em livros didáticos ou nos Parâmetros Curriculares, obedecendo cegamente o que ambos estipulam. Para Vasconcelos e Souto (2003) isso pode ser diferente, pois por meio da disciplina de Biologia estimula-se uma postura mais crítica, que permita avaliar, por exemplo, como a sociedade intervém na natureza. Isso pode ser realizado por meio de demonstrações, aulas práticas, incentivando o aluno a associar a teoria da sala de aula com possibilidades de aplicabilidade desse saber. Mas, para tal, é preciso dispor de espaços para que essa questão possa ser vivenciada na prática, contextualizando-a e tendo como referência o mundo real.

2. METODOLOGIA

Travamos nesse texto uma reflexão teórica sobre a escola, tendo como desafio *o ensinar*, e sua possibilidade de trabalho conjunto com o processo de ensino aprendizagem. Para essa análise tomamos como referencia o espaço não formal. Concordamos com Abramo (1979) de que o observador pode viver a situação em estudo e utilizar não somente técnicas de registro, mas também a introspecção e a autoanálise do que vivencia enquanto professor pesquisador.

Referenciado no pensar do autor, toda a estruturação desse artigo foi antecedida por um trabalho de campo participativo, envolvendo visitas a um conjunto de espaços não formais de educação nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo com uma carga horária de 72 horas. O roteiro envolveu museus, jardim botânico, zoológicos e espaços culturais como centro de divulgação científico, teatro, praças, dentre outros. Tendo como menção, o conteúdo curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as visitas tiveram por objetivo, propiciar reflexão sobre possíveis conexões entre os espaços não formais visitados e o conteúdo ministrado nas disciplinas durante o primeiro semestre de 2014 em um curso de graduação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando fazer um levantamento histórico sobre a educação não formal, Ghanem e Trilla (2008) elucidam que no século XIX, quando foi ampliado o acesso à escola, o discurso pedagógico cada vez mais se restringiu a distinguir educação como sinônimo de escolarização. Dessa forma, na segunda metade do século XX, aconteceram críticas à escola formal, por não estarem proporcionando aos alunos o fazer leituras claras da realidade, nem oferecer ferramentas para superar tais falhas (GOHN, 1991; GHANEM, TRILLA, 2008).

Portanto, para Trilla (1996), o termo educação não formal apareceu no final da década de 1960. Especificamente, o autor nos mostra que o termo educação não formal fica sendo conhecido na conjuntura educacional em 1967, com a *International Conference on World Crisis in Education*, que aconteceu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos. Nesse raciocínio, sabe-se que vários fatores favoreceu o aparecimento da especificidade da educação não formal, ao menos no campo pedagógico. Tais questões são facilmente percebidas em vários estudos e pesquisas desse campo de saber. Deste modo, segundo Trilla (1996), a expressão educação não formal começa a aparecer, pautada ao campo pedagógico, simultaneamente a um conjunto de críticas a educação formal.

No Brasil os trabalhos de Paulo Freire, na década de 1960, trouxeram a proposta de um novo termo nesse campo, a educação popular. Entretanto, até os anos de 1980, a educação não formal brasileira esteve associada a processos de alfabetização de adultos (GOHN, 2000). Em 1990, com o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi possível se vislumbrar a educação não formal. Mas, mesmo assim, ainda não eram mencionados espaços não formais de educação (RODRIGUES, 2012). Entretanto, a primeira publicação que trata da educação não formal, considerando-a como um conceito já em uso, foi encontrado no livro de Carlos Alberto Torres, publicado no Brasil em 1992. No campo das definições, de acordo com Gohn (2008), entende-se por educação não formal:

[...] aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal ou escolar. Poderá ajudar na complementação desta, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola. A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a

forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho, ou a participação em uma luta social contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais, entre outras. (GOHN, 2008, p. 134)

O entendimento de que a educação, enquanto forma de ensino e aprendizagem, se dá em diversos espaços e contextos, é importante para reforçar que a educação não formal também integra esse processo. Ela tem como característica uma prática educativa que pode ser lúdica, cultural, política e social (RODRIGUES, 2012). Então, o que são os espaços não formais? Qual a diferença entre espaços não formais e espaços formais? E ainda, podemos dizer que os espaços não formais podem contribuir para o ensino de evolução e demais conteúdos educacionais?

Para Jacobucci (2008), espaço não formal é todo aquele onde pode ocorrer uma prática educativa. Mas para Gadotti (2004) o espaço não formal pode ocorrer por consequência da vivência na cidade. Para o autor, a cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Dessa maneira, um espaço não formal é um lugar no qual é possível se proporcionar algum tipo de conhecimento de uma forma diferente do que é aprendido no âmbito escolar.

Assim existem dois tipos de espaços não formais. Os espaços institucionalizados, que dispõem de planejamento, estrutura física e monitores qualificados para a prática educativa dentro deste espaço, sendo o caso dos museus, centro de ciências, parques ecológicos, jardins botânicos, zoológicos, institutos de pesquisas dentre outros e o outro. Este último refere-se aos espaços não institucionalizados. Eles são caracterizados por não possuírem estruturação institucional, e referem-se aos parques, praias, teatros, cinema, casas, ruas, dentre outros. Portanto, a diferença do espaço formal para a não formal é:

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório. (JACOBUCCI, 2008, p.56).

Sendo assim, a partir do entendimento do que é espaço formal e não formal, podemos utilizar o espaço não formal como ferramenta de ensino/aprendizagem, pois é uma forma de complemento de ensino, principalmente no lecionar evolução biológica.

De acordo com Tidon e Lewontin (2004) a evolução é considerada um tema essencial que traz para a escola uma perspectiva mais ampla sobre os fenômenos naturais e da natureza da ciência. Assim, percebe-se que a transmissão de conhecimento em relação à evolução, pode ser

considerada complexa. Nesse sentido, podemos citar alguns motivos da complexidade de ensinar evolução.

Primeiro motivo refere-se à dificuldade do professor em transmitir o conhecimento. Isto ocorre porque existe um grau de dificuldade em ensinar algumas partes da Biologia Evolutiva, principalmente as que entram em choque com os valores religiosos, disseminados pelo cristianismo (TIDON e LEWONTIN, 2004). Tal questão contribui para que as teorias evolutivas lecionadas sejam restritas, simplificadas e rapidamente trabalhadas em sala de aula. Referenciando em Darwin e Lamarck, o trabalhar desse conteúdo escolar acaba por deixar de lado outros teóricos evolucionistas que também contribuíram para estudos e estruturação dos saberes sobre evolução como Morgan, Buffon e Wallace.

Outro motivo a se levantar, refere-se ao envolver a fé com o conteúdo de evolução. Podemos dizer que é preciso discutir o criacionismo, mas não cabe a nós, como professores, discutir e julgar a crença das pessoas. O importante é mostrar o que a evolução tem a nos dizer com suas teorias e embasamentos genéticos, sem precisar deixar que haja confronto e desmerecimento de fé e crenças. Entretanto, na compreensão de Bishop e Anderson (*apud* Tidon e Lewontin, 2004):

Os alunos entram nos cursos já têm explicações desenvolvidas de fenômenos naturais. Estas explicações são muitas vezes incompatíveis com a teoria científica, mas podem ser muito difíceis de mudar, porque elas são fortemente enraizadas na experiência prévia do aluno e tentativas pessoais de fazer sentido do mundo. (Tidon e Lewontin, 2004, p.4).

Portanto, para o professor debater a evolução biológica em uma sala de aula onde há pessoas que tem a visão criacionista como fundamento é um desafio relativamente complexo, mas isso não torna o conteúdo menos importante ou interessante. Pelo contrário, isso pode ser um fator estimulador; desde que bem administrado por quem o trabalha. Afinal, por mais que existam evidências que apoiam a visão evolucionista, sempre haverá questionamentos por parte dos que creem no criacionismo. Pois, segundo a visão criacionista a evolução é formada por teorias que não podem ser provadas. Ela é algo que não se consegue ver, e por isso as estruturas biológicas complexas não podem ser explicadas pela seleção natural.

Entretanto, a evolução é formada por teoria que podem ser comprovadas a partir das evidências paleontológicas, estudos genéticos, biogeográfico, órgãos vestigiais, arqueologia dentre outros conhecimentos. Os espaços não formais de educação (como exemplo os museus) são importantes nessas possibilidades, pois são passíveis de amplitude do aprender sobre a

temática evolução. Ou seja, todas essas áreas contribuem de alguma forma, para responder questões relacionadas à evolução. Para Meyer e El-Hani (2005):

Não é apropriado tratar a evolução como somente mais um conteúdo a ser ensinado, lado a lado com quaisquer outros conteúdos abordados nas salas ao se ensinar Biologia, na medida em que a ideias evolutivas tem um papel central, organizador do pensamento biológico (p.10).

Tomando como exemplo o ensinar evolução para alunos de Ensino Médio, discute-se no nosso tempo o quanto é essencial para a compreensão da biologia como um todo usar esse saber como conteúdo conector. A aposta é que o conteúdo evolução possibilite as conexões existentes entre as várias áreas da disciplina da Biologia. Sendo assim, há de se considerar e reforçar que existem lugares interessantes para se ampliar os saberes lecionados em evolução além da sala de aula. Considerados espaços não formais, os museus são viáveis de aprendizagem e conhecimento. De acordo com Ovigli (2011) os mesmos podem ser vistos como parceiros potencialmente capazes, de auxiliar o aprender. Desse modo, o dicionário Aurélio (2005), define museu como lugar destinado ao estudo, reunião e exposição de obras de arte e coleções científicas. Sendo esse, espaço não formal institucionalizado.

Mediante essa discussão e tendo como referência as experiências vivenciadas durante a estruturação prática que deu subsídio para o desenvolvimento desse artigo, podemos citar o Museu Nacional de História Natural, também conhecido por Museu da Quinta da Boa Vista no Bairro de São Cristóvão na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Ele possui um considerado acervo histórico e científico, contando entre suas principais atrações, fósseis e esqueletos de dinossauros, múmias egípcias, meteoritos e muitos objetos usados por civilizações primitivas.

Logo, podemos dizer ao visitar o museu da Quinta da Boa Vista, a primeira impressão que se tem é de encantamento quanto à sua estrutura física interna e externa. Ao entrar no espaço, a bagagem de conhecimento que podemos absorver durante a visita é grandiosa, pois cada sala contém uma exposição diferente. Em suma, dentro do museu existem espaços que apresentam diferentes concepções de aprendizagem, e de extrema importância para a construção do saber em diferentes áreas. Dessa forma, pode ocorrer a interdisciplinaridade, fazendo com que a visão do significado de museu na concepção do aluno, mude. Mediante a isso, muitos alunos têm em mente que museus são lugares monótonos por guardarem antiguidades. Mas, esse museu, pela própria experiência vivenciada pode comprovar o oposto. Ao direcionarmos o interesse quanto à visita em um museu esse significado também se transforma.

Com o objetivo de melhor discutir a questão, o ensino de evolução frequentemente é alvo de polêmica entre o criacionismo e o evolucionismo. Além disso, existe outra dificuldade, que é contextualizar a evolução biológica de uma forma a facilitar a compreensão do aluno. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem do tema evolução pode ser mais bem aproveitado, quando o conhecimento trabalhado em sala de aula se torna prazeroso e de fácil assimilação. E para que isso ocorra podem ser utilizadas várias ferramentas de ensino. Como discutidos nos parágrafos acima, uma delas é o espaço não formal. Sendo este, um lugar no qual é possível uma percepção e um sentido maior ao que é estudado.

Ainda, precisamos reforçar que o lecionar a evolução é de grande relevância para o ensino da biologia. Sabe-se e muito se discute o quanto todo o conteúdo programático dos saberes biológico acaba envolvendo o ensino da evolução. Contudo, ele nem sempre é abordado com a importância merecida, nem no campo da teoria, nem no da prática. Portanto, o consenso é que a biologia não pode ser explicada sem abordar a evolução que consideradas vezes é mal compreendida ou assimilada de forma equivocada em diversos de seus conceitos. Aí está a importância do uso de espaços não formais para o ensino da evolução como estratégia de ensino. Ele é indicado como uma forma diversificada da prática escolar e como meio para promover a aprendizagem nestes ambientes, facilitando, conectando, elucidando, aplicando toda uma gama de saberes, dentre outros.

Sabe-se que há diferentes problemas relacionados à qualidade de como a biologia evolutiva é ensinada. De acordo com as Orientações Educacionais Complementares e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o ensino de Biologia tradicionalmente trabalhado, vinha sendo organizado em torno das várias ciências da vida – a Citologia, Genética, Evolução, Ecologia, Zoologia e Fisiologia (Brasil, 2002). Porém, nem sempre essas matérias eram trabalhadas de forma interdisciplinar. A reflexão em torno da necessidade do ensino de biologia em uma perspectiva evolutiva ganhou nos últimos tempos força e reconhecimento. Segundo Dobzhansky (1973), nada em biologia faz sentido, exceto à luz da evolução. A questão é que esta abordagem evolutiva pode propiciar uma visão interdisciplinar no ensino das Ciências Biológicas, ao interligar várias de suas áreas, facilitando uma percepção integrada dos conhecimentos do ensino de biologia.

Outra problemática a ser levantada, refere-se à abordagem evolutiva nas Ciências Biológicas, que ainda é incipiente nos livros didáticos, cabendo ao professor a responsabilidade de promover esta visão evolutiva. Entretanto, há uma grande carência de instrumentos para orientação do professor, em termos de estratégias de ensino para este assunto (TIDON e

LEWONTIN, 2004). Mesmo sua formação, nesse campo de saber, nos processos de formação inicial e continuada, são falhas e fechadas, dentro de um saber engessado e sem conexão com a prática e o cotidiano.

O que podemos perceber é que os livros ainda apresentam deficiências ao abordarem a evolução. O enfoque é sempre em matérias “duras” como zoologia e botânica, ou seja, um saber tecnicista desconectado do cotidiano. Mas sabemos que todos os estudos não vieram do nada, que há um cunho evolutivo em todos eles, desde o primeiro organismo até suas várias mutações, que fez o ser tornar-se o que é. Então, se o livro apenas aborda a evolução básica, não mostra que cada organismo tem sua história, em que será remetida a evolução. Assim, um professor bem formado para a discussão e respaldado de possibilidades e espaços não formais, pode ir muito mais além.

Partindo desse ponto de vista, há de se admitir haver uma falha no ensinar evolução, por parte dos livros didáticos ou mesmo na dificuldade de se fazer entender evolução. Portanto, entendemos que cabe ao professor achar mecanismo que complementem ou supram essa falha no lecionar o tema. Um desses mecanismos é a união do ensino formal com o ensino não formal. Ou seja, o ensino formal será complementado pelo ensino não formal. Desta forma o que era uma dificuldade ou falha pode tornar-se algo rico em conhecimento, tanto para o aluno como para o professor, pois espaços não formais trazem uma bagagem de múltiplos conhecimentos e possibilitam sempre novas percepções e interpretações a cada visita.

CONCLUSÃO

O espaço não formal pode ser auxiliador ao conteúdo ensinado em sala de aula, principalmente quando se trata de difícil compreensão, como o ensino evolutivo vem sendo visto. Assim, o fato do aluno poder ver em exposição de um museu ou instituição de pesquisa, aquilo que foi explanado em sala de aula, se torna uma verdade que o aluno não imaginava que seria possível ver ou vivenciar na prática.

Também, os espaços não formais despertam nas pessoas a curiosidade em buscar saber aquilo que elas estão vendo. E isso, no ensino de evolução, é de suma importância, pois faz com que o aluno raciocine e assimile tudo àquilo que foi aprendido durante as aulas e o ajuda a perceber a conexão e identificação daquele saber com os demais saberes ensinado na biologia como um todo, por exemplo.

É possível considerar que o fato de levar alunos em espaços não formais, pode servir para despertar o interesse em alguns deles em estudar o que foi visto durante a visita de forma mais ampla e pormenorizada em outras vias de construção de conhecimento. Referimos-nos aos espaços virtuais tão bem difundidos hoje.

Concordamos com Meyer e El-Hani (2005) com a seguinte assertiva: *A evolução é tipicamente entendida como um elemento indispensável para a compreensão apropriada da grande maioria dos conceitos e das teorias encontradas nessas ciências* (MEYER; EI-HANI 2005, p. 123). Portanto, podemos considerar os espaços não formais, como ferramenta valiosa no ensino de evolução e demais conteúdos, pois a partir do que é visto pelos alunos numa visita em um museu, é possível explicar matérias de formas interessantes, do ponto de vista do aluno. Outros pontos positivos para o espaço não formal é que nele é possível a interdisciplinaridade. Eles também conseguem mostrar a importância da ciência na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, S. (Org.) **Pesquisa Social: Projeto e Planejamento**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1979.

BISHOP, Beth A.; ANDERSON, Charles W. **Students conceptions of natural selection and its role in evolution**. Journal of Research in Science Teaching, 1990.

BRASIL. MEC. PCN+ - **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002b.

DOBZHANSKY, T. **Nothing in biology makes sense except in the light of evolution**. American Biology Teacher, 1973.

EL-HANI, Charbel N.; MEYER, Diogo. **Evolução, o sentido da Biologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**, 6ª Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A Escola na Cidade Que Educa**. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaime. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sem-terra, ongs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação não-formal e o educador social**. Revista de Ciências da Educação, Americana, n°. 19, 2°. sem. 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, v.7, 2008.

MUSEU NACIONAL/UFRJ. Disponível em: <<http://www.museunacional.ufrj.br/o-museu/visao-geral>> Acesso em: 07 de agosto de 2014.

OVIGLI, Daniel F. B. **Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo**. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.13, n° 03, set-dez 2011.

RODRIGUES, Olira S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação**. Revista Anápolis Digital, v. 3, 2012.

TIDON, R.; LEWONTIN, Richard C. **Teaching evolutionary biology**. Genetics and Molecular Biology, Ribeirão Preto, v. 27, n° 1, 2004.

TRILLA, Jaime. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.** Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VASCONCELOS, S.D.; SOUTO, E. **O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico.** Ciência & Educação, v. 9, 2003.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

José Carlos Miguel - UNESP - jocarmi@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo discute os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes à ação pedagógica necessária à difusão de ideias matemáticas de forma significativa no contexto da EJA, a educação de jovens e adultos.

Vinculados, em sua maioria, a setores da economia informal, os estudantes da EJA demonstram, em geral, alguma habilidade no cálculo mental e na estimativa, mas revelam muita dificuldade com o registro formal das ideias matemáticas e com os processos de leitura e de escrita.

Para analisar como se dá a difusão das ideias matemáticas elementares nas salas de aula dos anos iniciais da educação básica de jovens e adultos buscamos inspiração inicial no ideário de FREIRE (1997). Considerando a EJA como ato político e uma ação cultural voltada para a prática da liberdade, esse autor é parcimonioso no sentido da importância da relação dialógica e da necessidade de problematização dos saberes dos educandos no cotidiano da escola como perspectiva para a instalação de um amplo processo de negociação de significados e de sentidos de aprendizagem. Para FREIRE, sobretudo, trata-se, de construir uma relação sinérgica entre educação formal e educação não-formal. É fato que

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos; nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1997:25)

Se o referencial de FREIRE é fundamental para a compreensão do processo de constituição de sujeitos de aprendizagem e para a definição do papel da educação de jovens e adultos num contexto de educação para todos ao longo da vida necessário se torna destacar dois novos condicionantes que afetam esse nível de ensino nas três últimas décadas.

Em primeiro lugar, nesse período se coloca a necessidade de se ampliar a noção de educação de adultos, geralmente pautada por um processo básico de alfabetização, para um amplo processo de educação de jovens e adultos, com outras demandas de necessidades de aprendizagem, dado o acréscimo de um grande contingente de jovens que não se adaptando à escola regular, principalmente pela distorção entre idade e série, busca acolhimento nas salas de aula de EJA.

Por outro lado, dificuldades para lidar com números, símbolos, códigos e instrumentos dificultam a inserção dos jovens no mercado de trabalho. SOJ, 23 anos, serviços gerais, estudou no Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos durante dois anos e relatou no diagnóstico efetuado para inscrição no projeto o seguinte episódio:

Fiz uma prova para trabalhar em uma indústria. Pediram para eu escrever num papel pedindo o emprego e dizendo porque eu queria trabalhar lá. Com muita dificuldade, eu consegui escrever o bilhete. O problema foi em Matemática: deram um monte de contas para eu fazer, com medidas e porcentagem. Eu até sei contas de cabeça, mas envolvendo medidas, não. Será que preciso disso mesmo para carregar janelas? Mas não tem jeito: tenho que voltar a estudar.

A manifestação de SOJ aborda elemento central na discussão sobre os fundamentos da educação matemática de jovens e adultos porque a partir do final do século XX presenciamos efeitos de transformações significativas no modo de produção capitalista decorrentes dos avanços científico e tecnológico que provocaram profundas alterações de valores sociais e culturais. Há forte impacto dessas transformações no mundo do trabalho porque elas acontecem em curto espaço de tempo e em grande espaço geográfico, afetando o cotidiano da população economicamente ativa. Em síntese, essas mudanças estabeleceram que já não basta para o mercado o trabalhador que seja capaz de apertar botões; a empresa precisa de alguém que seja capaz de tomada de decisão, ou seja, cada trabalhador, a rigor, deve se transformar num gerente.

Dessa problemática resulta que a ausência de habilidades como a de resolver problemas, tomar decisões, interpretar informações e adaptar-se às mudanças do processo produtivo dificulta a inserção de pessoas no mercado formal de trabalho. No mundo globalizado e marcado pela competitividade via internacionalização da economia a educação de massa passou a se constituir em uma das características mais significativas das sociedades industriais. E a exigir educação matemática de qualidade.

2. METODOLOGIA

O estudo analisa dados coletados em observações de aulas da educação de jovens e adultos (EJA) buscando compreender estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes e pelos docentes na ação didático-pedagógica cotidiana. Assim, partimos de vasta pesquisa bibliográfica desenvolvida de forma a destacar elementos teóricos importantes para a análise dos fundamentos da educação matemática de jovens e adultos e suas implicações para a formação de conceitos, aspecto central da pesquisa. Volta-se, também para a análise documental, coleta depoimentos de educandos e educadores e procede à observação do cotidiano das salas de aula de EJA.

A análise documental ocupa-se das diretrizes curriculares para a EJA e dos materiais didáticos produzidos ou utilizados no desenvolvimento das ações pedagógicas.

O universo de pesquisa envolve três professores da rede pública de educação básica envolvidos com a EJA, cinco bolsistas do Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos que atuam como professores em salas de EJA situadas na periferia de Marília, SP, e os educandos jovens ou adultos vinculados a estas salas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em que pese a importância do fator trabalho na constituição dos fundamentos da educação matemática na EJA e as suas implicações para a organização dos programas de ensino, não podemos perder de vista a percepção de RAM, 56 anos, sobre a aprendizagem da Matemática:

Estou aqui porque agora tenho tempo. Não preciso mais trabalhar. Faço as contas de cabeça. O que eu quero é ler a Bíblia, o evangelho. Na verdade, eu até gosto de aprender a Matemática da escola porque eu posso ensinar os meus netinhos. Passo horas com eles. Interessante que na Matemática da escola eles são melhores do que eu. Mas nas contas de cabeça eu sou muito melhor.

Do posicionamento de RAM, destaquem-se alguns aspectos. De início, uma discussão sobre os fundamentos da educação matemática na EJA não pode desconsiderar as motivações que levam os educandos jovens ou adultos para a escola. De fato, se o trabalho ainda é um elemento de forte apego para inserção na EJA, motivações de outras naturezas, especialmente o

tempo livre, se mostram cada vez mais presentes. Note-se, também, a separação que faz entre a Matemática escolarizada e a Matemática que aprende no cotidiano.

CUL, 38 anos, matriculou-se na EJA sabendo apenas “desenhar” o nome. Algumas palavras que conseguia “ler” geralmente expressavam alguma situação ou contexto familiar. Revelava, no entanto, clareza quanto aos objetivos que perseguia ao retornar para a escola:

É muito bom estar aqui porque conheci muita gente, fiz amizades. Na verdade, o que eu quero mesmo aprender é escrever uma receita. Sou a melhor confeitadora do bairro. Eu gosto de ensinar minhas amigas a fazer as coisas, mas preciso ensinar as receitas falando porque não sei falar escrevendo. Uma receita tem muitas medidas. Como não sei escrever eu mostro para as pessoas num copo ou numa vasilha a quantidade que põe.

Embora sucinto, o depoimento é carregado de significados: a função de sociabilidade inerente ao ambiente da EJA, a leitura e a escrita a partir de situações motivadoras e o uso social da leitura e da escrita e dos rudimentos de Matemática elementar. O depoimento não surpreende se pensarmos que entre os vários motivos que levam as pessoas a procurar uma sala de EJA estão “leitura da Bíblia”; “ensinar meus netos”; “ocupar o tempo livre”; “ter emprego melhor”; e “ter um futuro melhor”.

BRAUMMAN (2002) reforça a tese de que aprender Matemática sem forte intervenção de sua faceta investigativa é envolver-se em algo estático, pronto e definitivo porquanto, a rigor, não se considera a forma de evolução das ideias matemáticas, sempre marcadas por situações tais como as apresentadas nos depoimentos. Para o autor,

Aprender Matemática não é simplesmente compreender a Matemática já feita, mas ser capaz de fazer investigação de natureza matemática (ao nível adequado a cada grau de ensino). Só assim se pode verdadeiramente perceber o que é a Matemática e a sua utilidade na compreensão do mundo e na intervenção sobre o mundo. (BRAUMANN, 2002, p. 5).

Pensar a Matemática em perspectiva investigativa, de natureza exploratória, não é mais do que conhecer, buscar a compreensão ou procurar soluções para os problemas do cotidiano, capacidade fundamental e necessária para o efetivo exercício da cidadania. Parece consenso que o processo de desenvolvimento de tais habilidades deve permear todo o trabalho da escola, seja dos educandos, seja dos educadores. Isso impõe a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica em sala de aula que possibilite a negociação de significados e a produção de sentidos de aprendizagem.

É fato que a forma tradicional de difusão do conhecimento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental revela uma desconexão entre o ato de conhecer e de fazer no que se refere às práticas usuais, revelando-se independente das situações nas quais o saber se coloca como necessário, se constitui e é usado.

Não é difícil constatar no cotidiano da EJA algumas situações didático-pedagógicas nas quais o desempenho dos alunos nos surpreende ante a resolução de problemas matemáticos. Por certo, a dificuldade de compreender problemas matemáticos reflete além de práticas escolares pautadas pela manipulação de símbolos desvinculados das grandezas que representam, através da memorização de regras e replicação de algoritmos limitadores do acesso dos estudantes ao significado de símbolos e sua relação com situações nas quais são utilizados, certo distanciamento entre o plano das interações, no qual se consolidam as ações efetivas para o desenvolvimento da linguagem em geral, e a linguagem matemática propriamente dita.

Desse modo, analisamos as contribuições teóricas de CARVALHO (1995), D'AMBROSIO (1993), entre outros pesquisadores da educação matemática por ressaltarem a problematização como componente fundamental das aulas de Matemática e valorizarem a cultura dos sujeitos da EJA e os conhecimentos advindos das práticas sociais. Compreender uma ideia matemática significa apreender uma forma de discurso que embora mantenha relação intrínseca com a atividade conceitual, conserva as características de sua própria especificidade como discurso linguístico.

Apreender um conceito matemático implica na apropriação compreensiva dessa ideia e a sua incorporação em uma ampla rede de conexões e significados. Compreender Matemática significa construir significados e traduzi-los para uma linguagem que é gerada em intrínsecas relações entre mente, ambiente sociocultural e atividade.

Nesse modo de compreender a apropriação do fato matemático, os significados não estão apenas nas relações entre sujeito e objeto, mas resultam de mediações que se estabelecem por argumentações e representações pela via das interações sociais.

Trata-se de ação intelectual que se centra em elementos fundantes da teoria da atividade orientada para objetivos nos termos de Vygotsky (1988), de Leontiev (1972) e colaboradores e que, resumidamente, se estabelecem pela ideia de que o conhecimento é algo produzido e apropriado pelo envolvimento dos sujeitos cognoscentes em práticas socioculturais; os conhecimentos se desenvolvem a partir das relações postas em um conjunto de conceitos interdependentes; e, especialmente, que compreender é construir significados mediante ações mediadas por interações sociais e pelos materiais e artefatos culturais.

Se a língua materna desempenha função importante na criação dos símbolos matemáticos, estabelecendo vínculos com o objeto de referência e impedindo a perda de significado provocada pelo processo de abstração, igualmente relevante é devolver à simbologia matemática um significado referencial estabelecendo relações com as demais ciências e com a vida cotidiana.

TAP é professora da EJA com boa experiência na área e refere-se à inserção dos educandos em processos de leitura e de escrita nos quais a Matemática seja concebida como componente de alfabetização, isto é, criar em sala de aula um ambiente positivo para a produção de textos em contextos matemáticos. Para ela, os estudantes se sentem valorizados quando colocados na condição de autores:

A elaboração de um livrinho com enunciados de problemas ou a reescrita de textos é uma atividade significativa e que permite a ampliação do conceito de alfabetização, proporcionando um ambiente de troca de experiências e reflexão sobre a construção da linguagem. Emocionante é notar o brilho de felicidade e satisfação quando conseguem avançar, ainda que seja apenas um pouquinho.

Melhorar a relação do educando com a linguagem matemática e com sua especificidade pressupõe que ele seja incentivado a argumentar, expressar e defender os seus pontos de vista e levar em conta as posições de outros. Cabe aos docentes facilitar o processo de argumentação, solicitando a intervenção dos alunos para exposição de suas ideias e colocando questões que exijam deles a tomada de posição.

Este estudo funda-se na compreensão de que não se trata de a linguagem formal se sobrepor à linguagem natural, mas de admitir a coexistência de ambas nas relações de sala de aula, com o professor atuando para enfrentar conflitos no uso das linguagens, da comunicação e da formulação de conceitos matemáticos.

RDA atua na educação de jovens e adultos há cinco anos. Em reunião pedagógica que discutia como o educando jovem ou adulto se apropria dos conceitos matemáticos assim se posicionou:

Há alunos que têm muita facilidade, que se apropriam muito rápido, que entendem e que gostam da matemática. Há alunos que apresentam um pouco de dificuldade, estes se apropriam do conhecimento quando usamos materiais concretos (material dourado, giz, lápis, livros, materiais deles, os próprios alunos – o que manipulam, o que pegam) e desenvolvemos atividades lúdicas, já quando as atividades são passadas na lousa e quando são muitas atividades, eles ficam com preguiça de resolver, se cansam facilmente até pelo histórico de vida que revelam. Por isso, penso que é importante usar muito material concreto, mesclando com atividades voltadas à formalização.

Note-se que há uma crença efetiva de que o material concreto e o desenvolvimento de atividades lúdicas resolvem o problema da formação do conceito matemático. Ainda que essas atividades possam exercer algum papel no desenvolvimento das noções matemáticas, por certo, o problema não se esgota nesses encaminhamentos.

Sob o nosso ponto de vista, a compreensão do fato matemático bem como a resolução de dada situação matemática não se situa apenas no âmbito do uso do material ou do jogo; são formulações que não estão apenas no material concreto ou no jogo, mas, situadas no plano das interações sociais permitem mediações que dificilmente se estabeleceriam apenas com o apelo verbal ou pelos procedimentos de imitação e repetição que ainda marcam o processo de difusão do conhecimento matemático na escola.

É certo que a língua materna e a Matemática desempenham no currículo básico um papel semelhante: ambas se colocam a serviço da descrição, da interpretação, da criação de significados e da construção de esquemas conceituais. Ambas se colocam como linguagem e como modelos fundamentais para compreensão e explicação da realidade.

Vygotsky (1.988) estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem e a relação com o ambiente sociocultural. Essa assertiva impõe que o conhecimento matemático não se desenvolve plenamente sem a ação e a interferência do outro, estabelecendo elo significativo entre aquilo que o indivíduo já sabe e consegue realizar sozinho e o que pode ser desenvolvido com a ajuda e a intervenção de outros.

Desse modo, o aprendizado da Matemática no ensino fundamental da EJA, especialmente nos anos iniciais, deve assumir os contornos de uma consolidação do processo de alfabetização nos aspectos quantitativos da realidade, no reconhecimento das formas, na articulação dos significados e no desenvolvimento da capacidade de arquitetar soluções para os problemas envolvendo grandezas.

Os alunos da EJA trazem para a escola um vasto repertório de saberes que envolvem estratégias interessantes de cálculo mental, de estimativa e de aproximações cuja desconsideração no encaminhamento metodológico pode resultar em desmotivação para estudar visto que eles vivenciam situações significativas envolvendo conceitos matemáticos no âmbito do trabalho e da organização da própria sobrevivência. Para tanto, eles enfrentam problemas que precisam ser solucionados, analisando situações, prevendo alternativas, estimando resultados de determinadas ações, argumentando, tirando conclusões e comunicando-as.

É fato que na sociedade atual não se aprende apenas na escola. Por isso, a educação matemática de jovens e adultos deve ter como ponto de partida a criação de um ambiente de aprendizagem no qual a intersubjetividade e a dialogicidade sejam os seus principais caracteres.

ARF leciona na EJA há quatro anos e revela preocupação com a transposição didática:

Uma das dificuldades maiores é a forma como nós fomos alfabetizados matematicamente, como por exemplo, a divisão e seus métodos de ensinar: método (sic) longo, método breve, etc. Então, são alguns conceitos que estão interiorizados na gente de tal forma que a gente acaba passando isso para os nossos alunos sem perceber que talvez exista um outro método, uma outra forma de ser feito o mesmo trabalho. Minha dificuldade é superar a maneira como me foi ensinada a Matemática quando criança e avançar para essa maneira que está sendo proposta hoje, voltada para a resolução de problemas.

Da manifestação de ARF é importante destacar aspectos que se traduzem em verdadeiros mitos na educação em geral e, em especial, na educação de pessoas jovens e adultas. Primeiramente, a crença ou a esperança de que um método possa dar conta de todos os problemas e dificuldades que surgem na aula de Matemática. Destarte o papel exercido pela metodologia para o encaminhamento dos problemas didáticos é fundamental pensar que é a cultura escolar que precisa ser discutida. Mais do que um problema de método são concepções de homem, de Matemática, de educação e de sociedade que estão em disputa. Assim, a transformação do modelo de escola e de educação matemática que temos exige profundas mudanças estruturais no seio da sociedade brasileira para que possam advir as condições necessárias a um ambiente positivo de ensino e de aprendizagem.

Acrescente-se a isso o problema da transposição didática, ou seja, a Matemática não pode ser ensinada aos educandos da EJA na forma como foi sistematizada pelos matemáticos. Ainda que o ponto de chegada do trabalho em educação matemática seja o conceito formalizado, o ponto de partida deve ser as heurísticas, os modos de pensar e agir matematicamente que os estudantes da EJA revelam ao chegar à escola.

AMA, professora da EJA, cinco anos nessa área de atuação, parece enfrentar bem esse problema:

Creio ser necessário não termos vergonha de aprender com eles. Quando chegam à escola revelam formas surpreendentes de cálculo mental e estimativa que precisam ser exploradas para melhoria da ação de ensino. Se não vou aprender Matemática com eles, certamente aprendo sobre os modos de pensar que eles desenvolvem para resolver problemas matemáticos. Às vezes me ponho a pensar como é que sobrevivem com o salário mínimo. Mas percebo também que eles

querem aprender continhas, de forma mecânica e descontextualizada, por influência de outros momentos de inserção na escola ou pela necessidade de ajuda aos filhos ou netos em idade escolar. Inicialmente, quando eu colocava um problema, um jogo ou uma brincadeira para exploração de conceitos matemáticos eles reclamavam, perguntando se não teria aula de Matemática naquele dia. Aos poucos, eles foram se acostumando e percebendo a importância de trabalhar com as ideias matemáticas e com a leitura e redação do problema. A rigor, eles descobrem que é possível falar e escrever sobre Matemática.

Da análise parcial desses depoimentos resulta para nós que a busca de sintonia entre as funções da Matemática no currículo do ensino fundamental, seja a de aplicações práticas em dimensões quantitativas da realidade tais como as que lidam com grandezas, contagens, medidas, formas e técnicas de cálculo, seja a de desenvolvimento do raciocínio lógico e argumentativo, conduz-nos a um conjunto de princípios metodológicos que visam dar sentido à organização curricular que deve valorizar os seguintes fundamentos:

- 1) Compreensão da Matemática como uma linguagem;
- 2) Tratamento e a análise de dados por meio de tabelas e gráficos;
- 3) Introdução de noções de estatística e probabilidade como instrumento para predição de eventos futuros;
- 4) Moderação da ênfase na teoria dos conjuntos;
- 5) Consideração, na organização dos programas de ensino, de resultados de estudos recentes da educação matemática;
- 6) Reconhecimento da importância do raciocínio combinatório;
- 7) Constatação de que a principal função da matemática escolarizada no ensino fundamental é contribuir na instrumentalização do aluno para o exercício da cidadania.

De fato, nas últimas décadas, o processo de elaboração das propostas curriculares envolveu esforços para abordagens de temáticas inovadoras que buscam situar a Matemática como instrumento de leitura e compreensão do mundo, reconhecendo essa área do conhecimento como estimuladora do interesse, da curiosidade, do espírito de investigação e do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Paralelamente, destacou-se a importância de estabelecimento de conexões entre os diferentes blocos de conteúdos e entre a Matemática e as demais disciplinas, além da exploração de projetos didáticos que possibilitem a articulação e a contextualização dos conteúdos.

Por isso, a ação pedagógica voltada à formação de conceitos matemáticos deve ser rica em situações que vinculam o desenvolvimento do pensamento matemático a aportes sociais e culturais da vida cotidiana das pessoas. Compreende-se que a imagem é componente

fundamental para a alfabetização matemática dos jovens e adultos e contribui para a exploração e articulação dos diferentes registros simbólicos dos objetos matemáticos.

No entanto, a falsa dicotomia entre Matemática do cotidiano e Matemática escolarizada está longe de ser compreendida, em especial, na organização dos programas de ensino:

De fato, a valorização da matemática formal é tanta, em nossa sociedade, que este conhecimento serve como um valor de referência, quando comparada pelos adultos em seus conhecimentos práticos. Estes últimos podem, *também*, ser reconhecidos como *matemática*, ou então são vistos como *diferentes de matemática*. Incluindo-se ou negando-se a presença da matemática no cotidiano, ela está sendo, de qualquer maneira, mitificada. (FANTINATO, 2003, p. 121).

A posição de FANTINATO sintetiza bem o dilema do quadro teórico de uma discussão que necessita avançar. Por certo, a prática docente deverá passar por modificações profundas ao se colocar parâmetros adequados nessa discussão. Progressivamente, o currículo marcadamente de caráter normativo deverá ceder espaço ao currículo como ação compartilhada, considerando-se adequadamente esses aportes de natureza sociocultural, em particular, na educação matemática de jovens e adultos.

D'AMBROSIO (1993, p. 13) já apontava o problema ao considerar que

Esse pensar mais abrangente é sintetizado no reconhecimento da importância de se contextualizar a Educação Matemática. Tida tradicionalmente como universal, no sentido de cruzar diferentes culturas e de representar o único elo absolutamente intercultural, a Matemática vem sendo cada vez mais encarada como um produto cultural.

A compreensão da Matemática como processo de apropriação depende da compreensão que o aluno detém da evolução das ideias matemáticas. Não há como construir aquilo que se apresenta como pronto. Mas para isso, não é necessário apresentar em cada aula um tratado sobre História da Matemática. Basta criar na sala de aula um ambiente de problematização e de descoberta para aguçar nos alunos a busca das razões históricas que conduziram ao desenvolvimento de determinado conceito matemático.

De fato, é preciso pensar a formação de um professor capaz de entender o movimento real no qual se situa a educação de jovens e adultos. No caso que analisamos, trata-se de pensar uma ação didático-pedagógica que tenha como um dos fios condutores a evolução das ideias matemáticas e a apresentação de situações que conduzam os educandos à descoberta dos fatos matemáticos a partir de situações significativas, diversificadas e contextualizadas da

vida cotidiana com vistas à busca de superação da abordagem por associação de modelos de repetição tão enfadonhos que constituem a principal motivação para a aversão que muitos alunos da EJA têm por Matemática.

Essas convicções explicam, por exemplo, a ênfase na abordagem da noção de número evidenciando-se, para além da função de quantificação, as funções de código, ordenação e medida. E a busca de articulação entre a língua materna e a linguagem matemática na construção do sistema de numeração decimal e das operações com números naturais utilizando moedas e notas do sistema monetário nacional.

Compreende-se que o modo como o docente ensina traz subjacente a ele a concepção que detém de Matemática enquanto ciência, de ensino e de aprendizagem. E que essas representações acerca do trabalho pedagógico em Matemática moldam e determinam as posturas dos alunos em classe. É nossa convicção que a aprendizagem da Matemática não se dá por repetição e memorização mecânicas, mas que se trata de uma prática social histórica que requer envolvimento do aluno em atividades significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de Matemática situado na perspectiva da formação de conceitos na EJA pressupõe ação intelectual que se centra em elementos fundantes da teoria da atividade orientada para objetivos nos termos de Vygotsky (1988), de Leontiev (1972) e colaboradores e que, resumidamente, se estabelecem pela ideia de que o conhecimento é algo produzido e apropriado pelo envolvimento dos sujeitos cognoscentes em práticas socioculturais; os conhecimentos se desenvolvem a partir das relações postas em um conjunto de conceitos interdependentes; e, especialmente, que compreender é construir significados mediante ações mediadas por interações sociais e pelos materiais e artefatos culturais.

De forma sucinta, a discussão nos conduz a pensar que um conjunto de princípios metodológicos que visam dar sentido à organização dos programas de ensino de Matemática na EJA deve valorizar os seguintes fundamentos:

- 1) Levantar hipóteses sobre dada situação, analisando-as para aceitação ou refutação.
- 2) Desenvolver senso de estimativa e de cálculo mental de resultado de uma dada situação matemática.

- 3) Organizar dados observados ou conhecimentos adquiridos a partir da análise de uma dada situação matemática.
- 4) Interpretar conceitos, informações e propriedades, utilizando-as na solução de problemas.
- 5) Estabelecer relações entre ideias matemáticas e de outras áreas de conhecimento.
- 6) Representar, decodificar e codificar informações ou generalizações.
- 7) Aplicar conceitos teóricos na solução de problemas práticos.
- 8) Decidir a partir de levantamento de dados e de análise de hipóteses, organizando argumentos.
- 9) Reconhecer a plausibilidade e a coerência do resultado obtido na resolução de uma dada situação matemática.

Tais atitudes são fundamentais para os educandos desenvolverem a capacidade de análise e crítica, instrumentos fundamentais para o exercício da cidadania. Essas habilidades se revelam decisivas para compreensão de fatos do cotidiano, como por exemplo, para a decodificação de informações econômicas e políticas apresentadas em gráficos e tabelas, na localização de mecanismos de alteração na cobrança de impostos, na escolha correta da forma mais vantajosa para pagar uma dívida, na simulação de situações para controle do orçamento doméstico, no cálculo de doses e da periodicidade de medicamentos a serem usados, na manipulação de dados de receitas, dentre tantos outros argumentos que conduzem os educandos da EJA para a sala de aula, por vezes, quando já estão aposentados e no final da vida.

Em suma, o aporte à evolução das ideias matemáticas como fundamento da construção de conhecimento pressupõe um processo de ensino e de aprendizagem no qual o aluno é ativo e o professor é epistemologicamente curioso.

REFERÊNCIAS

BRAUMANN, C. *Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da Matemática*. In: PONTE, J. P.; COSTA, C. ROSENDO, A. I.; MAIA, E.; FIGUEIREDO, N.; DIONÍSIO, A. F. **Actividades de investigação na aprendizagem da Matemática e na formação de professores**, p. 5 – 24. Lisboa, SEM – SPCE, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos** (1º e 2º segmentos do ensino fundamental). Brasília, DF, MEC/Ação Educativa, 2002.

CARVALHO, D. L. **A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar.** Tese de Doutorado em Educação, 250 f.. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1995.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: uma visão do Estado da Arte.* **Pro-Posições**, vol. 4, nº 1 [10], mar. 1.993. Campinas, SP.

FANTINATO, M. C. C. *A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos.* **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, p. 109-211.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1.997.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Horizonte Universitário, 1.972.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1988.

ADOÇÃO DE SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO POR MUNICÍPIOS PAULISTAS: O OLHAR DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Silvio Cesar Nunes Militão –UNESP– scnmilitao@gmail.com

Daniela Amaral – UNESP – danielaamaral18@hotmail.com

Mariana Padovan Farah Soares –UNESP– marianapfsoares@hotmail.com

CNPq/

1. INTRODUÇÃO

Recente e crescente, a tendência de adoção de sistema apostilado de ensino por prefeituras paulistas – em grande medida induzida pelo intensivo e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental levado a efeito no Estado de São Paulo nos últimos tempos – já vem se materializando também em municípios jurisdicionados à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente (DRE/PP).

Apesar de adquirir grande destaque no debate educacional contemporâneo, com a correspondente multiplicação de pesquisas e publicações, a temática da adoção de sistema apostilado de ensino ainda não havia sido abordada a partir da perspectiva dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), órgão fundamental para formulação/condução da política educacional local.

Deste modo, a pesquisa realizada e concluída em 2014 teve como objetivo central analisar a tendência de adoção de sistema apostilado de ensino por prefeituras paulistas a partir da concepção de conselheiros municipais de educação, tendo em vista o papel imprescindível que podem desempenhar na definição dos rumos da educação municipal.

2. METODOLOGIA

Ancorada numa abordagem metodológica qualitativa, a investigação proposta abarcou a realização de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas para a sua consecução.

Após a realização da pesquisa bibliográfica, imprescindível para a construção do referencial teórico do estudo, foram feitas entrevistas com nove membros de CMEs (um por município) pertencentes à região da DRE/PP que aceitaram participar da pesquisa. Cumpre informar que, por questão ética, os nomes dos conselheiros entrevistados e dos respectivos municípios foram preservados neste trabalho.

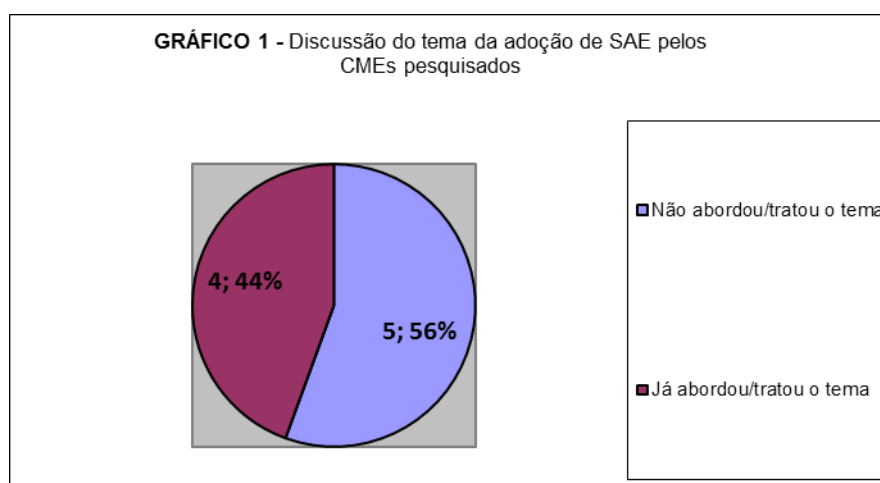
Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Os dados empíricos obtidos a partir da pesquisa de campo empreendida foram analisados mediante o emprego da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, na sequência, o resultado da análise dos dados coletados através das entrevistas realizadas, discutindo as concepções dos conselheiros municipais de educação acerca da adoção de sistema apostilado de ensino (SAE) por redes municipais de ensino fundamental.

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, verificamos que na maioria dos CMEs estudados (56,0%) o tema da adoção de SAE jamais foi abordado/discutido pelos seus membros, contra outros 44,0% de CMEs que já trataram de tal questão, como retrata o gráfico 1.



Fonte: Pesquisa realizada (2014).

Consideramos preocupante o fato de muitos CMEs não estarem discutindo a temática da adoção de SAE que, além de ser uma tendência crescente no âmbito do território paulista, já é uma realidade em parte dos municípios da região em estudo e cujas decorrências para a educação/escola pública são consideráveis. Assim, como órgão de suma importância para a definição dos rumos da educação/política educacional local, o CME não pode ficar alheio a este debate.

Tal alheamento, em certa medida, explica-se pelo fato dos CMEs serem, via de regra, “[...] pouco demandados pelo Executivo, em caráter consultivo, para a elaboração de normas e definição de políticas e diretrizes para o sistema, em geral editadas e definidas nos gabinetes administrativos” (BORDIGNON, 2009, p. 79).

Tendo em vista que o CME deve assistir e orientar o poder público municipal no tocante à definição de política e diretrizes para o sistema educacional e diante das desastrosas consequências que o estabelecimento de parcerias entre o poder público

e o privado para a adoção de sistema apostilado de ensino pode resultar, o tema em questão não pode ser ignorado e deixar de ser objeto de discussão e análise pelos CMEs da região, para que as decisões relativas a tal adoção não continuem sendo tomadas “de cima para baixo” e sem os necessários debates, como geralmente vem ocorrendo nos municípios paulistas (ADRIÃO et al, 2009; SOUZA; LEAL, 2013; SILVA, 2013).

Constatamos que 55,55% das respostas dos conselheiros indicam que o seu respectivo CME não possui uma posição definida em relação à adoção de SAE, não sendo, portanto, nem a favor nem contra a tal política educacional local, em curso em parte considerável das municipalidades paulistas. Nas respostas dos depoentes constatamos, ainda, que 22,23% dos CMEs são contrários e 11,11% favoráveis ao “apostilamento” da rede municipal de ensino, além de um outro (11,11%) que não soube responder ao questionamento proposto (quadro 1).

QUADRO 1 - Qual a posição do CME em relação à adoção de Sistema Apostilado de Ensino privado na rede municipal de ensino, é contra ou a favor?

Categorias	Freq.	%
Não há posição definida, o CME ainda não tratou/discutiu o tema	5	55,55 %
Contrária	2	22,23 %
Favorável	1	11,11 %
Não soube responder	1	11,11 %
TOTAL	9	100,00

Fonte:
Pesquisa realizada

(2014).

Ao serem questionados a respeito de quem parte a decisão pelo “apostilamento” ou não da rede municipal de ensino, os depoentes apontaram se tratar mais de uma decisão centrada no executivo local do que coletiva e democrática, partindo da Secretaria Municipal de Educação (45,44% das respostas) ou mesmo do próprio Prefeito (18,18% das respostas), como se visualiza no quadro 2.

QUADRO 2 - De quem parte a decisão pelo “apostilamento” ou não da rede municipal de ensino?

Categorias	Freq.	%
Parte da Secretaria Municipal de Educação	5	45,44%
Não soube responder	3	27,30%
Parte do Prefeito	2	18,18%
É uma decisão coletiva	1	9,08%
TOTAL	11	100%

Fonte:
Pesquisa realizada

(2014).

Os relatos dos entrevistados confirmam o que outros estudos sobre a temática da adoção de sistemas apostilados vêm revelando, como o de Adrião e colaboradoras, que apontam que

Poucos são os Conselhos Municipais de Educação que se posicionam sobre essa decisão, enquanto os Conselhos do FUNDEF e FUNDEB, quando muito, acompanham a prestação de contas e não opinam sobre a decisão já tomada pelo Executivo. Trata-se, portanto, de um retrocesso em relação à possibilidade de controle social sobre a implantação de políticas públicas previsto pela Constituição Federal de 1988 (ADRIÃO et al, 2009, p. 807-808).

Entretanto, tal decisão deveria ser a expressão de uma vontade coletiva e fruto de um debate democrático, inclusive passando pelo crivo dos órgãos de controle social da educação. Assim, uma eventual decisão pelo “apostilamento” só poderia ser tomada pelo “poder executivo, juntamente com a secretaria de educação, após analisar todas as partes [interessadas], consultando professores e pais de alunos, principalmente, e com a decisão do Conselho Municipal de Educação” (ENTREVISTADO H, 2014).

Na ótica dos conselheiros entrevistados, a principal vantagem que a adoção de SAE proporciona refere-se à “existência de material único, com sequência e direcionamento” (33,33% das respostas).

Conforme revelado por pesquisas que vêm se dedicando ao estudo da temática, apesar das limitações, o trabalho com material apostilado, não obstante suas limitações e implicações, é visto por muitos gestores e professores de forma positiva, representando “[...] um fio condutor que orienta a prática docente [...]” (MIRANDOLA, 2010, p. 100).

Quanto às desvantagens decorrentes da aquisição de SAE por prefeituras municipais, as seguintes categorias emergiram dos depoimentos com maior frequência: “material pronto/fechado/engessado” (27,3%) e “material alheio ao ritmo/dificuldades do aluno” (18,2%).

Por caracterizar-se como “pronto, fechado e engessado”, o material apostilado desqualifica a função do professor e tolhe sua autonomia pedagógica, podendo torná-lo um mero executor de prescrições externas, rígidas e descontextualizadas.

Como bem analisam Adrião e colaboradoras,

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com

a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias (ADRIÃO et al, 2009, p. 810).

Na oportuna análise de Massabni (2013, p. 517-518), “[...] saberes construídos pelos professores são desconsiderados quando se apresentam a eles propostas prontas, que o eximem de seu papel enquanto principal elaborador de sua própria prática [...]”.

A respeito da segunda desvantagem elencada pelos depoentes – material apostilado alheio ao ritmo/dificuldades do aluno –, entendemos que ela ocorre porque os variados sistemas apostilados de ensino supõem

[...] que as crianças têm um progresso ordenado, natural e que todas alcançam, da mesma forma e ao mesmo tempo, o nível de conhecimento desejado, o que não é verdade. Para garantir as mesmas oportunidades às crianças é preciso que o professor faça as intervenções pontuais [...] (MIRANDOLA, 2010, p. 110).

Sem dúvida, o emprego de material apostilado padronizado, por “[...] gerir e planejar, de fora, o trabalho docente, pode, fatalmente, trazer comprometimento à aprendizagem, uma vez que cada sala de aula e cada escola têm seu ritmo e suas especificidades” (MASSABNI, 2013, p. 516).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, um grande número de municípios paulistas mantém em vigor parceria público-privada destinada a aquisição de sistema apostilado para a rede municipal de ensino fundamental, tendência que já se manifesta também em municípios vinculados à região da DRE/PP.

Não obstante ao avanço de tal tendência no âmbito do Estado de São Paulo e na região estudada, a maioria dos CMes pesquisados, surpreendente e preocupantemente, permanece alheia à temática, não possuindo sequer posição definida acerca da adoção de SAE pelas municipalidades paulistas.

Aspecto positivo a destacar é que, mesmo diante da ausência de debate mais acurado sobre a adoção de SAE no âmbito dos CMEs, parte dos conselheiros entrevistados reconhece as limitações/implicações de tal recurso para emprego no ensino fundamental municipal.

Como órgão (normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador) do sistema municipal de ensino e pela sua fundamental importância para a formulação/condução da política educacional local, os CMEs não podem se furtar ao imprescindível e urgente debate sobre a adoção de SAE pelos governos municipais e suas possíveis decorrências para a educação/escola pública, bem como deixar de se posicionar efetivamente quando da tomada de tal decisão, de modo a evitar decisões apenas de “gabinete” e a fortalecer a definição coletiva das políticas públicas educacionais locais, no sentido da construção de uma educação municipal pública, democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, vol.30, n.108. p.799-818, 2009.

BORDIGNON, Genuino. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASSABNI, Vânia Galindo. A reforma curricular do estado de São Paulo e seus impactos no trabalho docente. In: ALMEIDA, Luana costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa (Orgs.). **PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação**. Campinas, SP: CEDES, 2013. p. 515-527.

MIRANDOLA, Claudia Barbosa Santana. **A contratação de uma empresa privada pela rede pública municipal de Poá – SP (Gestão 2005-2008):** A voz dos professores do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SILVA, Edmar Aparecido da. **Sistemas apostilados de ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado – SP.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2013

SOUZA, Rosilene Rodrigues da Silva; LEAL, Frederico Rodrigues Póvoa. Adoção de Sistema Privado de Ensino: análise de dois municípios paulistas. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro. vol. 23, n. 42. p. 35-53, 2013.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “FERNANDO COSTA” (1955-1969):
TEXTOS LIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Aline de Novaes Conceição - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
alinenovaesc@gmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

Este texto, resulta de atividades desenvolvidas no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília/SP. A partir da constatação de que em 1955 o currículo do Instituto de Educação “Fernando Costa” era composto pelas seguintes disciplinas: “Biologia Educacional”, “Sociologia Educacional”, “Prática de Ensino”, “Instit. Escolares”, “Educação”, “Trabalhos manuais”, “Música” e “Média” (SECRETARIA...,1955), realizei a seguinte indagação: quais textos eram lidos pelos alunos desse instituto? Qual a relação desses textos com o currículo do instituto?

Assim, o objetivo geral da pesquisa que resultou este texto, consiste em localizar, identificar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar aspectos da formação de professores no Brasil e o específico consiste em compreender o que era lido pelos alunos do extinto Instituto de Educação (IE) “Fernando Costa” e estava diretamente relacionado com a formação desses futuros professores. Para isso, realizei pesquisa bibliográfica e documental com abordagem histórica.

Os Institutos de Educação formavam professores, “[...] eram escolas de excelência e ser formado por uma instituição como essas dava certo *status* ao professor.” (LABEGALINI, 2009, p. 16, grifo do autor). Os Institutos de Educação eram concebidos:

[...] como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. [...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Para o desenvolvimento da pesquisa, conforme mencionei, selecionei o IE “Fernando Costa” que foi criado em 1953 e permaneceu até 1975. Entretanto, o período dessa pesquisa

abrange o ano de 1955 a 1969, respectivamente, data do início do registro dos textos lidos pelos alunos do instituto em questão e data final desse registro.

Atualmente, o local em que esse IE foi instalado é uma escola estadual também denominada “Fernando Costa” e está localizada na Avenida Washington Luiz, número 672, no Centro da cidade de Presidente Prudente/SP.

Há uma necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a história da formação de professores no Brasil, especificamente as ocorridas nos Institutos de Educação, pois há carência de pesquisas com abordagem histórica sobre esse tema, assim, os resultados dessa pesquisa contribuem para a produção de uma história da formação de professores no Brasil e para a produção de uma história do currículo das instituições que formavam professores.

2. MÉTODO

Conforme mencionei, para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizei pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, com isso, consultei os acervos da Escola Estadual “Fernando Costa, especificamente o acervo da biblioteca e o acervo de “arquivo permanente”” que consiste em “[...] documentos preservados em caráter definitivo em função do seu valor. [...] Também chamado de arquivo histórico.” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 34). Para a consulta, utilizei os seguintes procedimentos metodológicos: localização, identificação, reunião, seleção e sistematização dos documentos relacionados ao Instituto de Educação “Fernando Costa”.

No processo de consulta fotografei, principalmente, a capa e a primeira página de cada documento que localizei e que estava relacionado ao extinto Instituto de Educação em questão. Em relação à consulta ao acervo da biblioteca da Escola Estadual “Fernando Costa”, selecionei os livros que estavam carimbados com as seguintes descrições: “Exemplar destinado a biblioteca do Instituto de Educação **Fernando Costa**” ou “I.E. Fernando Costa: Pres. Prudente: C.E.P. Biblioteca”.

Com isso, elaborei um instrumento de pesquisa (CONCEIÇÃO, 2014) em que contém os locais consultados, as fotografias da capa dos documentos, as informações e as referências dos documentos localizados, reunidos e selecionados para o desenvolvimento da pesquisa. Esse instrumento consiste em uma etapa fundamental para o desenvolvimento de pesquisa com abordagem histórica. Segundo Bellotto (1979, p. 1) “[...] os instrumentos de pesquisa constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos

como fontes primárias da História.”, possibilita que o pesquisador na área da história visualize as principais informações relacionadas ao documento e assim possa selecionar os documentos possíveis de serem utilizados para o desenvolvimento de sua pesquisa.

No instrumento de pesquisa (CONCEIÇÃO, 2014) as referências dos documentos foram organizadas em duas seções, a saber: “Documentos localizados no ‘Arquivo Permanente’ da Escola Estadual ‘Fernando Costa’” e “Documentos localizados na biblioteca da Escola Estadual ‘Fernando Costa’”. A primeira sessão está ordenada em 10 subseções, a saber: “Atas”, “Diplomas e certificados”, “Inscrições”, “Inventário”, “Livros caixa”, “Livros ponto, Livros de Chamada, Livro de Presença e Atestado de Frequência”, “Livros de matrícula”, “Mapas de movimento”, “Outros” e “Papeletas de notas, exames e provas” (as referências dessas subseções estão sistematizadas de acordo com a ordem do ano mais antigo ao mais recente). A segunda seção está ordenada em três subseções, a saber: “Dicionários”, “Enciclopédias” e “Livros” (as referências dessas subseções estão sistematizadas por ordem alfabética).

A fim de compreender o que era lido pelos futuros professores do extinto Instituto de Educação “Fernando Costa”, selecionei dois documentos do instrumento de pesquisa mencionado (CONCEIÇÃO, 2014) e analisei de acordo com o método da análise da configuração textual, essa análise consiste na busca dos aspectos que constituem o sentido do texto, ou seja, está relacionada com:

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31).

Dessa forma, os documentos que selecionei estão relacionados com o registro das leituras realizadas pelos alunos do IE em questão e são intitulados: *Anotações da revista que foram lidas pelos alunos do Instituto de Educação Fernando Costa* (ANOTAÇÕES, 1955) e *Registro das consultas feitas pelos alunos ao estabelecimento* (BERTOLNCCI, 1964).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Os Institutos de Educação do estado de São Paulo

Como resultado da pesquisa bibliográfica, localizei uma baixa quantidade de textos sobre o tema, dentre esses, o texto mais significativo para a temática que desenvolvi a pesquisa, consiste na tese intitulada *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)* de autoria de Labegalini (2005). Nessa tese, Labegalini (2005), realiza pesquisa documental e bibliográfica com abordagem histórica sobre formação dos professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo, especificamente o modelo de formação do professor desses institutos entre 1933 a 1975.

Para isso, a autora utiliza os seguintes procedimentos metodológicos: localização, recuperação, reunião, seleção e análise das fontes localizadas. Dentre essas fontes, têm-se: legislação, listagem de manuais de ensino utilizados nos Institutos de Educação (IEs), livros de atas, planos e programas de ensino dos IEs, programas de ensino oficiais etc. Destaco que no geral, a autora utiliza legislação sobre os IEs e somente em dois de sete capítulos utiliza documentos localizados no âmbito da escola em que foram instalados os Institutos de Educação.

Labegalini (2005) relata que localizou informações sobre 120 IEs do estado de São Paulo, entretanto, selecionou 12 IEs localizados nas seguintes cidades: Vale do Paraíba, Sorocaba (2 IEs), Campinas (4), Ribeirão Preto, Bauru, Prudente, São José do Rio Preto e Marília, para realizar essa amostra utilizou os seguintes critérios: ano de instalação das mais antigas Escolas Normais que posteriormente tornaram-se IEs; instituições que transformaram-se em IE no ano de 1953 e IEs localizados no interior de São Paulo.

Os Institutos de Educação foram criados em 1932, por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), durante a sua gestão enquanto Diretor da Instrução Pública. A partir dessa experiência no Distrito Federal criou-se o primeiro IE do estado de São Paulo, “[...] pelo decreto estadual nº 5846, de 21 de fevereiro de 1933, promulgado na ‘Reforma Fernando de Azevedo’, sintetizada no Decreto estadual nº 5884, de 21 de abril de 1933, o *Código da Educação do Estado de São Paulo*.” (LABEGALINI, 2005, p. 54-55, grifo do autor).

Esse primeiro IE do estado de São Paulo foi denominado “Caetano de Campos” que foi criado a partir da transformação da Escola Normal da Praça da República norteadas pelo Decreto n. 6.019, de 10 de agosto de 1933 (LABEGALINI, 2005). Vale destacar que “[...] só houve um IE criado nesse ano e o processo de expansão para o interior do estado e para o litoral iniciou-se apenas em 1951, havendo a criação de novos institutos de educação até 1967. Tais escolas permaneceram como IEs até 1975.” (LABEGALINI, 2005, p. 14, grifo do autor).

No IE “Caetano de Campos”, havia as seguintes seções: educação, biologia educacional, psicologia educacional e prática de ensino, além disso, havia um centro de Psicologia experimental aplicada à educação que buscava determinar a “capacidade mental” da criança e divulgar princípios psicológicos relacionados ao aprendizado (LABEGALINI, 2005).

É importante considerar que a expansão dos IEs do estado de São Paulo

[...] ocorreu por meio da transformação, em institutos de educação, de “Escolas Normais”, “Colégios Estaduais e “Escolas Normais” ou, ainda, de “Ginásios Estaduais e “Escolas Normais”. Os últimos IEs criados no estado de São Paulo datam de 1967 e todos os IEs do nosso estado deixaram de sê-los por determinação da Lei 5692/71; porém apesar de essa lei ser de 1971, a denominação ‘instituto de educação’ persistiu até 1975, pois em 20 de janeiro de 1976 foi promulgado o Decreto Estadual 7510, que reorganizou a Secretaria do Estado da Educação, transformando todas as escolas públicas, inclusive os IEs estaduais, em Escola Estadual de 2º grau, ou ainda em Escola Estadual de 1º e 2º graus. (LABEGALINI, 2005, p. 88-89).

A Lei 5962/ 71 reformou o ensino primário e ensino médio, que passou a ser denominado de 1º e 2º graus, com essa lei ocorreu o fim dos IEs, pois a formação para exercício do magistério deveria ocorrer em cursos superiores (licenciatura plena); em cursos de graduação (licenciatura curta) e em habilitação do 2º grau. Com isso, em 26 de janeiro de 1976 pelo decreto 7510 a denominação IE foi abolida (LABEGALINI, 2005).

Por fim, após refletir sobre os IEs de uma maneira ampla, a Labegalini (2005) relata sobre o discurso oficial de formação dos professores e conclui que a partir de 1940, o modelo de formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo era escolanovista.

Conforme mencionei, Labegalini (2005) localizou 120 Institutos de Educação que funcionaram entre 1933 e 1967, no estado de São Paulo, dentre esses, está o “Fernando Costa”, criado em 20 de outubro de 1953, no interior de São Paulo, na cidade de Presidente Prudente/SP.

O prédio do Instituto de Educação “Fernando Costa” foi construído em 1941, na gestão do prefeito Domingos Leonardo Cerávolo, que também criou escolas primárias. Até 1953, esse prédio era Ginásio do Estado, a partir do ano de 1953, o governador Nogueira Garcez o transformou no Instituto de Educação “Fernando Costa” (RIBEIRO, 1999). Atualmente, no prédio desse Instituto de Educação funciona uma escola estadual que atende do 6º ano do Ensino Fundamental, ao terceiro ano do Ensino Médio.

3.2 Textos lidos pelos alunos do Instituto de Educação “Fernando Costa”

Concomitantemente a pesquisa bibliográfica, realizei pesquisa documental e conforme mencionei, elaborei um instrumento de pesquisa, a partir da elaboração do instrumento de pesquisa, selecionei dois documentos que registram os textos lidos pelos alunos do Instituto de Educação “Fernando Costa”. O mais antigo, intitula-se *Anotações da revista que foram lidas pelos alunos do Instituto de Educação Fernando Costa*(ANOTAÇÕES, 1955), contém 87 páginas e abrange o período de 22 de março de 1955 a 27 de outubro de 1962. No carimbo da página de abertura desse documento está escrito: “Biblioteca Dr. Candido Motta Filho Ginásio do Estado – Pres. Prudente-”. Na primeira página do documento a caneta têm-se três colunas denominadas “Revista”, “Data” e “Leitor”, a partir da sétima página os títulos dessas colunas são alterados para “Número de ordem”, “Título da obra”, “Autor” e “Consultante”.

O documento *Registro das consultas feitas pelos alunos ao estabelecimento* (BERTOLNCCI ,1964), contém 17 páginas e abrange o período de 19 de março de 1964 a 21 de novembro de 1969, na primeira página do documento abaixo de Bertolncci há: “bibliotecária”. O documento é escrito a caneta e têm-se quatro colunas intituladas: “Data”, “Título da obra”, “Autor” e “Consultante”.

Busquei localizar textos diretamente relacionados com a formação do professor, para isso, utilizei os documentos mencionados acima e selecionei os títulos que havia as seguintes palavras chaves (na ordem da mais antiga a mais recente): “Educação”, “Ped.”, “Educativa”, “Ed.”, “Professor”, “Manual”, “Escola”, “Escolares”, “Primário”, “Didática”, “Aprendendo”, “Pedagogia”, “Escolar”, “Educ.”, “Método”, “Ensina”, “Ensino”, “Didática”, “Pedagógica”, “Cartilha” e “Professora”.

No documento *Registro das consultas feitas pelos alunos ao estabelecimento* (BERTOLNCCI ,1964), localizei 19 títulos, dentre os autores que são mencionados em mais de um título estão: Theobaldo Miranda Santos (quatro títulos diversos) e Antônio D’Ávilla (dois títulos diversos). No documento *Anotações da revista que foram lidas pelos alunos do Instituto de Educação Fernando Costa*(ANOTAÇÕES, 1955), localizei 68 títulos e dentre os autores que é mencionado em mais de um título também está Teobaldo Miranda Santos (seis títulos diversos).

Os títulos cujo autor é Theobaldo Santos são: *Noções de Hist. Ed.; História da Educação; Met. do En. Primário; Psicologia Educacional; Noções de psic. ed.; Metodologia do EP; Metodologia escolar; Metodologia do desenvolvimento; Metodologia do ensino e Didática Geral (Metodologia)*. Os títulos cujo autor é Antônio D’Ávilla são: *Práticas escolares e Didática Geral*.

Ressalto que além desses, dentre os textos lidos pelos alunos do IE “Fernando Costa”, os recorrentes consistem em enciclopédias, dicionários, livros do Monteiro Lobato, livros sobre história e psicologia.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, é possível verificar que os Institutos de Educação eram utilizados para formar professores e a pesquisa sobre essas instituições contribuem para a produção de uma história da formação de professores no Brasil e neste texto, também contribuem para a produção de uma história do currículo das instituições que formavam professores.

Dentre os Institutos de Educação, é possível compreender que o IE “Fernando Costa” foi criado em 1953 e permaneceu até 1975, na cidade de Presidente Prudente/SP e entre 1955 e 1969, foi registrado que os alunos desse IE leram diversos tipos de textos, dentre os mais recorrentes há: enciclopédias, dicionários, livros do Monteiro Lobato, livros sobre história e psicologia. Sendo que os autores mencionados em mais de um título são: Teobaldo Miranda Santos e Antônio D’ Ávilla, cujos temas escritos por eles são sobre História da Educação, psicologia, metodologia, didática e práticas escolares.

Em relação ao currículo do IE “Fernando Costa” de 1955, que era composto das disciplinas: “Biologia Educacional”, “Sociologia Educacional”, “Prática de Ensino”, “Inst. Escolares”, “Educação”, “Trabalhos manuais”, “Música” e “Média” (SECRETARIA...,1955) é possível compreender que das oito disciplinas mencionadas, a partir da análise do título dessas disciplinas, duas estão diretamente relacionadas com o que era lido pelos alunos desse IE, ou seja, as disciplinas “Educação” e “Prática de Ensino” estão relacionadas com os temas escritos por Teobaldo Miranda Santos e Antônio D’ Ávilla.

Por fim, ressalto que há uma necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a história da formação de professores no Brasil, especificamente as ocorridas nos Institutos de Educação, pois há carência de pesquisas com abordagem histórica sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

ANOTAÇÕES da revista que foram lidas pelos alunos do Instituto de Educação Fernando Costa. Presidente Prudente, 22 mar. 1955.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BERTOLNCCI, Zélia. **Registro das consultas feitas pelos alunos ao estabelecimento**. Presidente Prudente, 18 mar. 1964.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: **Congresso Brasileiro de Arquivologia**, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Instituto de educação Fernando Costa (1953- 1975): um instrumento de pesquisa**. Marília, 2014 (Digitado).

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)**. 2005. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

_____. **A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

RIBEIRO, A. I. M. **Subsídios para a História da Educação em Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Clíper, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan/abr. 2009. p. 143-155.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. **Livro de ata da promoção do curso de aperfeiçoamento.** Inst. Educação Fernando Costa. Presidente Prudente, 1955.

UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE *KHAN ACADEMY* COMO APOIO AO DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES NA DISCIPLINA DE CÁLCULO

Hélio Fernando Gomes Maziviero - UNESP - heliomaziviero@gmail.com
William Vieira Gonçalves - UNESP - williamvieira@unemat.br

1. INTRODUÇÃO

Muitos estudantes completam o ensino fundamental e médio apresentando problemas conceituais elementares, relacionados ao sistema de numeração decimal, operações com frações e estruturas algébricas básicas. Esses estudantes chegam então ao ensino superior com déficits que não permitem ou dificultam muito seu aprendizado dentro nas disciplinas de ensino superior, especificamente cálculo. A proposta deste estudo aborda a questão dos erros dos alunos nos algoritmos e nas estratégias utilizadas na resolução de problemas, enfocando as contribuições da avaliação diagnóstica para o processo de ensino - aprendizagem da matemática.

Neste cenário, onde grande parte dos alunos apresentam dificuldades na matemática, os processos de avaliação necessitam ser reorientados e melhor compreendidos para que possam ser um instrumento de superação tanto para os alunos quanto para os professores, pois predomina nas escolas, conforme Libâneo (1994), o instrumento avaliativo na forma de “prova” ao final de um período de estudos relegando a função diagnóstica da avaliação, quando muito, a um plano secundário. O diagnóstico possibilita um repensar das metodologias, dos conteúdos relevantes e sobretudo, das dificuldades que os alunos apresentam.

Para Lima (2012) as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) voltadas à educação trazem diferentes possibilidades de utilização, com benefícios e custos significativamente menores do que qualquer alternativa que pudesse proporcionar semelhante resultado, sendo que os docentes entendem a importância do uso das tecnologias, porém as propostas são dificultosas devido a vários fatores de inserção da tecnologia. Por exemplo, para alcançar um bom diagnóstico de seus estudantes o professor espera valer-se de recursos tecnológicos para obter informações sobre os processos evidenciados por seus alunos, mas é complexa a forma de como essas informações podem ser extraídas se não houver recursos específicos para registro e tratamento dos dados.

Desse modo, buscamos meios em que o aluno transmita essas informações de forma não obrigatória, em grande volume e automaticamente registradas. E nestes pontos, o ambiente Khan Academy apresenta recursos para ofertar material, registrar ações e resultados dos seus usuários.

Por outro lado, um documento elaborado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR) sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, no qual se verifica que os recursos tecnológicos são utilizados de diferentes formas dentro das escolas, aponta escassez no uso de alguns tipos de ferramentas, como o apoio individualizado ao aluno. De acordo com o documento de todos os professores que utilizam o computador para o ensino, apenas 62% o empregam para aulas expositivas; já para o laboratório, essa taxa cai para 47%. E ao avaliar qual aspecto tem menor utilização, tanto em sala como no laboratório, identifica-se o apoio individualizado aos alunos, correspondendo respectivamente, a 34% e 24% dos usos dos computadores e internet.

E ainda, a OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) é uma organização que colabora com a criação de políticas públicas em caráter mundial, gerando relatórios em diferentes áreas. Seus indicadores de 2013 sobre educação colocam o Brasil como um dos países com maior número de alunos por turma.

Com turmas tão volumosas, passa a ser difícil identificar as dificuldades dos alunos, pois não há tempo suficiente para que o professor consiga alcançar tal diagnóstico sem que haja perda de conteúdo.

São feitas descobertas úteis quando se analisa e se padroniza os erros dos alunos, verificando seus erros e suas individualidades (BÉLANGER, 1988). Booker (1988) mostra que o erro de uma estudante não é proposital, pelo contrário ela acredita que está desenvolvendo o conteúdo de forma correta. Sendo assim, pode-se retirar de seus erros informações importantes, tanto de falhas conceituais, como de falhas de aprendizagem.

Novamente os recursos disponíveis na *Khan Academy* permitem trabalhar com a teoria de análise dos erros, gerando assim informações em larga escala acerca das habilidades matemáticas dos alunos sobre determinado conteúdo.

Considerando tal panorama, esta pesquisa pretende colaborar com a área de aplicação tecnológica voltada ao apoio individualizado de estudantes.

2. METODOLOGIA

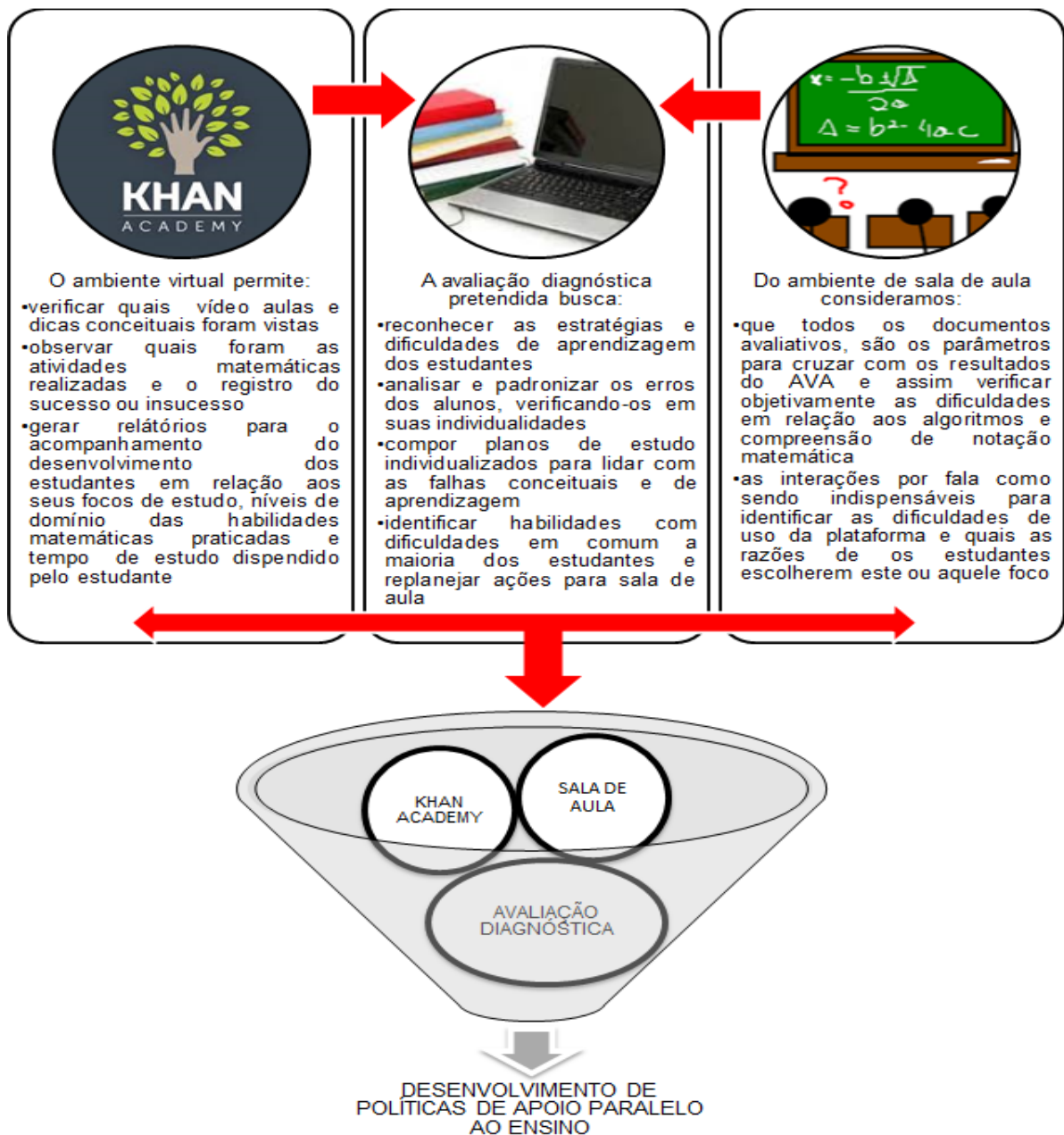
Nossa proposta de metodologia consiste em fazer análises diagnósticas das dificuldades dos alunos em matemática, baseando-se em seus erros, acertos e registros dos processos de resolução expressos pelos estudantes.

Em relação ao uso do ambiente *Khan Academy* destacamos que o tutor pode criar turmas, definindo missões para os estudantes cumprirem (no ambiente as missões são conjuntos de habilidades acerca de tópicos de conhecimento matemático, subdivididos e organizados conforme a matriz curricular norte americana).

O aluno ao aceitar a tutoria já recebe notificações sobre as missões em aberto. No primeiro momento em que inicia a missão, o estudante recebe uma sequência de atividades que vai relacionando habilidades conforme elas são dominadas ou precisam de mais prática, a qualquer momento pode-se interromper as atividades e assistir vídeos aulas em uma sequência pré-determinada ou a livre escolha. Ao fazer cada atividade o aluno pode escolher receber dicas, afirmar que ainda não estudou o assunto e assistir a um vídeo relacionado.

Existem áreas no ambiente, relacionada ao status de tutor, que exibem relatórios para cada turma ou para todos os alunos. Estes relatórios apresentam informações sobre as habilidades das missões, informando o número de habilidades dominadas através do percentual de domínio da missão analisada. Tais relatórios permitem também, delimitar a listagem dos alunos considerando os seus níveis percentuais de missão dominada e período em que a atividade foi realizada. Além disso, para cada aluno exibe informações como tempo gasto, habilidades com dificuldade, a praticar e dominadas; apresentando os pontos obtidos ao realizar as atividades. Considerando cada aluno, é possível utilizar ferramentas de tratamento de informações que apresentam informações detalhadas sobre as trajetórias, tempo e rendimento acerca dos focos de estudo.

Como objetivos específicos, visamos identificar as formas de uso do *Khan Academy*, junto à sala de aula e alguns princípios de avaliações diagnósticas para constituição de informações sobre as dificuldades individuais e coletivas dos estudantes. E após o diagnóstico criar um modelo *on-demand* para que cada instituição consiga gerar subsídios para que os alunos reduzam suas



dificuldades encontradas. A seguir, na Figura 1, apresentamos uma síntese dos recursos e o movimento analítico que propomos.

FIGURA 3- Síntese da metodologia para avaliação diagnóstica em conjunto com Khan Academy e Sala de Aula.
Fonte: Os autores

A validação do processo se deu utilizando uma pesquisa Quali-Quanti, pois esta pesquisa parte do ponto de vista da natureza do fenômeno da aprendizagem; em função de envolver a geração de conhecimentos que tenham aplicação prática e que sejam dirigidos à solução de problemas específicos, além de envolver verdades e interesses locais, esta pesquisa é aplicada (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Conduziu-se a aplicação do *Khan Academy* em larga escala através do cadastro de 50 estudantes da disciplina de cálculo do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

O cadastro dos alunos foi realizado no início da disciplina de cálculo e teve um acompanhamento contínuo durante toda a disciplina em aspectos como perfil de uso, tempo gasto dentro da plataforma e desempenho na disciplina.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar o cruzamento de informações provenientes da plataforma *Khan Academy*, observações de aula e documentos de aula (Provas, trabalhos e listas), os estudantes foram separados em três grupos distintos A, B e C.

O grupo A é composto por estudantes que tinham um conhecimento de matemática do ensino médio bem fundamentado, comportando-se de modo mais participativo durante as aulas presenciais.

O grupo B é composto por estudantes com lacunas nos conceitos mais complexos do ensino médio como funções, geometria analítica e trigonometria, ou seja, acompanham a disciplina, porém necessitam fundamentar melhor alguns conceitos ao longo do tempo.

O grupo C é composto por estudantes com déficits em conceitos de ensino fundamental de médio, estes alunos não conseguem acompanhar a disciplina, pois necessitam aprender e rever muitos elementos para que estejam aptos e entender os conceitos envolvidos no cálculo.

As divisões dos estudantes dentro dos grupos A, B e C são respectivamente 4, 13 e 33.

Todos os estudantes foram motivados a utilizarem a plataforma *Khan Academy* o maior tempo possível, tanto para sanar dúvidas de aulas, como para aprenderem conceitos que desconheciam.

Considerando o número de alunos e a quantidade de informações geradas, optamos por expor aqui um exemplo de como realizamos as análises. Foi então realizado um estudo de caso para um aluno (cuja identificação foi omitida por questões éticas) do grupo B apresentado a seguir.

O comportamento de um aluno dentro do AVA pode ser determinado pelo seu foco apresentado em um gráfico de setores como na Figura 2, em que verificamos o tempo de estudo baseado na distribuição dos conteúdos estudados.

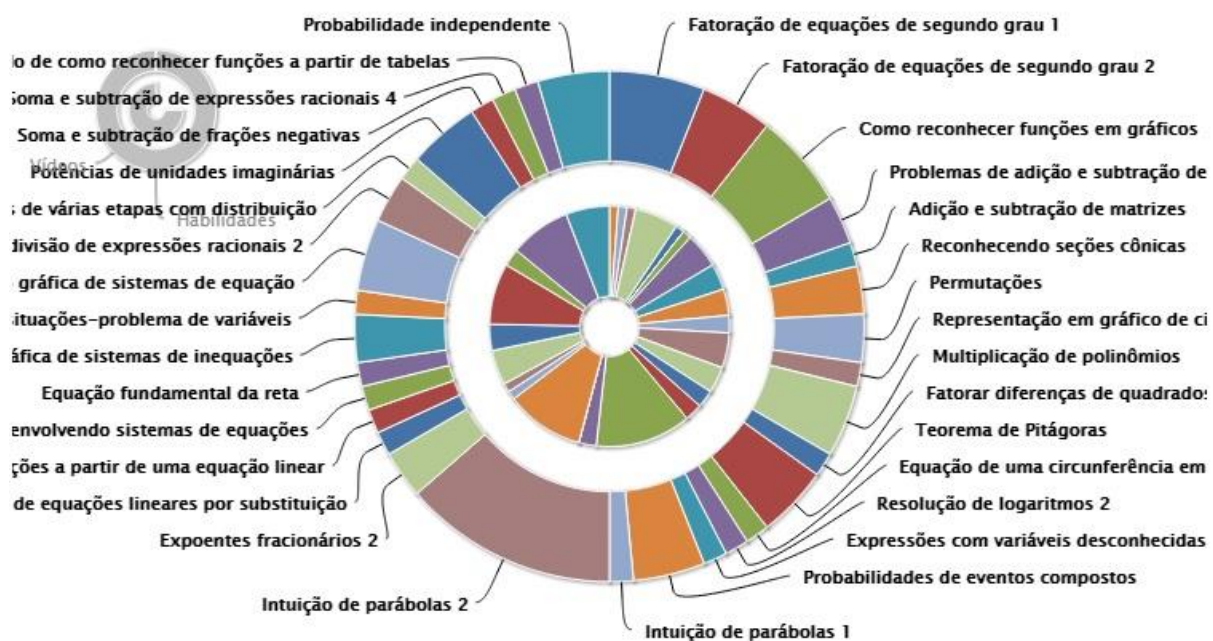


FIGURA 4- Recorte do gráfico gerado para análise do foco de estudo de um estudante.
Fonte: Os autores

O gráfico é composto por duas circunferências (interna e externa), a circunferência externa representa as habilidades desenvolvidas através de questões em que o aluno trabalhou, a parte interna representa conhecimentos trabalhados através de vídeos onde o aluno se coloca em um papel mais passivo.

Com base nos conteúdos apresentados, podemos verificar que o aluno estuda na maior parte do tempo conceitos relacionados à álgebra que são necessários para seu desenvolvimento na disciplina de cálculo. Entretanto o aluno também trabalha elementos que não fazem referência direta a disciplina como probabilidades e matrizes.

Cabe uma análise separada e com alguns alunos para entender o porquê do estudo de atividades não diretas a disciplina, porém pode estar envolvido e ou colaborar com os estudos de disciplinas que serão apresentadas posteriormente como estatísticas, álgebra linear e geometria analítica.

Dentro dos estudos realizados pelo aluno, temos muitos elementos vinculados a funções e equações de 1º e 2º grau, como por exemplo: equação fundamental da reta, funções a partir de uma equação linear, intuição de parábolas 1 e 2, fatoração de equações de segundo grau 1 e 2, entre outras.

Lembrando que o AVA foi apresentado aos alunos direcionando que estudassem álgebra para apoio a disciplina, porém nada foi dito para que eles focassem em funções e equações polinomiais.

Há então que se observar o desempenho do aluno na primeira avaliação, podendo assim traçar um paralelo com seus resultados apresentados.

Na Figura 3 estão apresentadas as respostas do aluno referentes à construção do gráfico de duas parábolas e indicação do domínio e imagem das funções propostas.

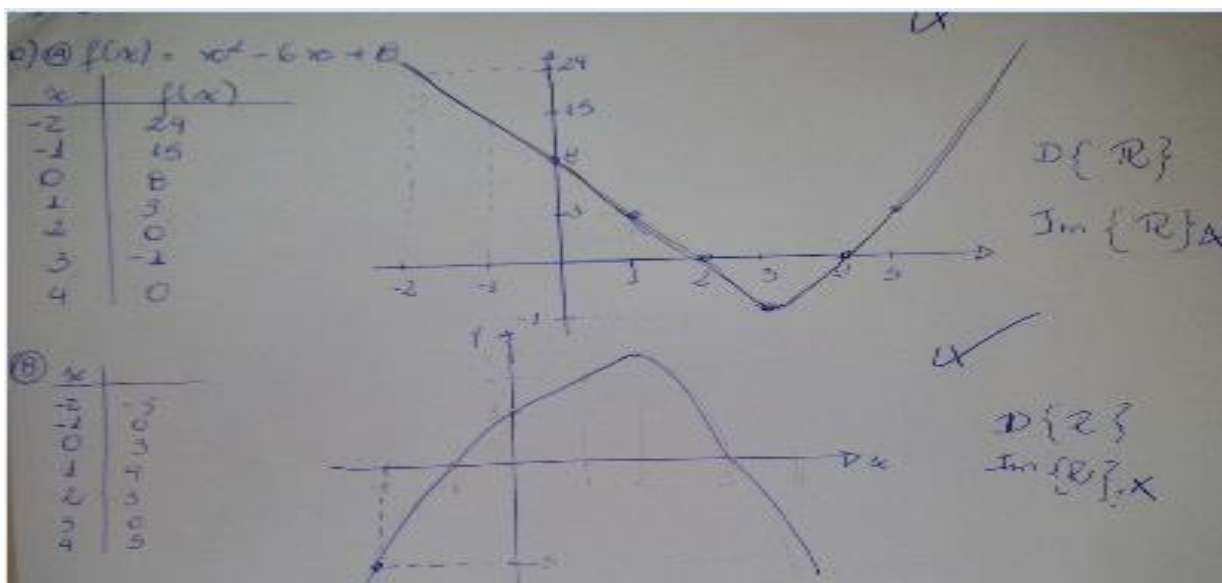


FIGURA5-Recorte da resolução de um exercício em uma prova de sala de aula.
Fonte: Os autores

Na construção dos gráficos observa-se o uso da construção por meio de pontos, onde o aluno subutiliza o processo algébrico, tornando assim muito difícil definir aonde a parábola irá ter seu ponto máximo ou mínimo. Devido à dificuldade encontrada para verificar os extremos da função o aluno também não consegue definir a imagem corretamente.

Anexando as informações de sala e do AVA, inferimos que o aluno tem dificuldades com os elementos de funções polinomiais, mais especificamente no tratamento gráfico. Com esses dados em mãos o professor pode iniciar um processo de apoio a esse aluno, sendo gerado através da própria plataforma com indicações de vídeos ou criando um processo de recuperação paralela dentro da instituição de trabalho.

A outra possibilidade de uso dos relatórios consiste em observar e reconhecer como o estudante constituiu sua trajetória pelas habilidades. Os recursos da plataforma nos permitiram identificar os níveis de domínio das habilidades e as que consistiram em extrema dificuldade o aluno. Cruzando tais informações com os resultados de uma avaliação formal de sala de aula, caracterizamos estas dificuldades e verificamos se os níveis de domínio de algumas habilidades condiziam.

Abaixo, na Figura 4, apresentamos um recorte do relatório das habilidades desenvolvidas junto a Khan Academy. Note que foi possível expor somente as informações sobre as habilidades ligadas ao conteúdo da avaliação.

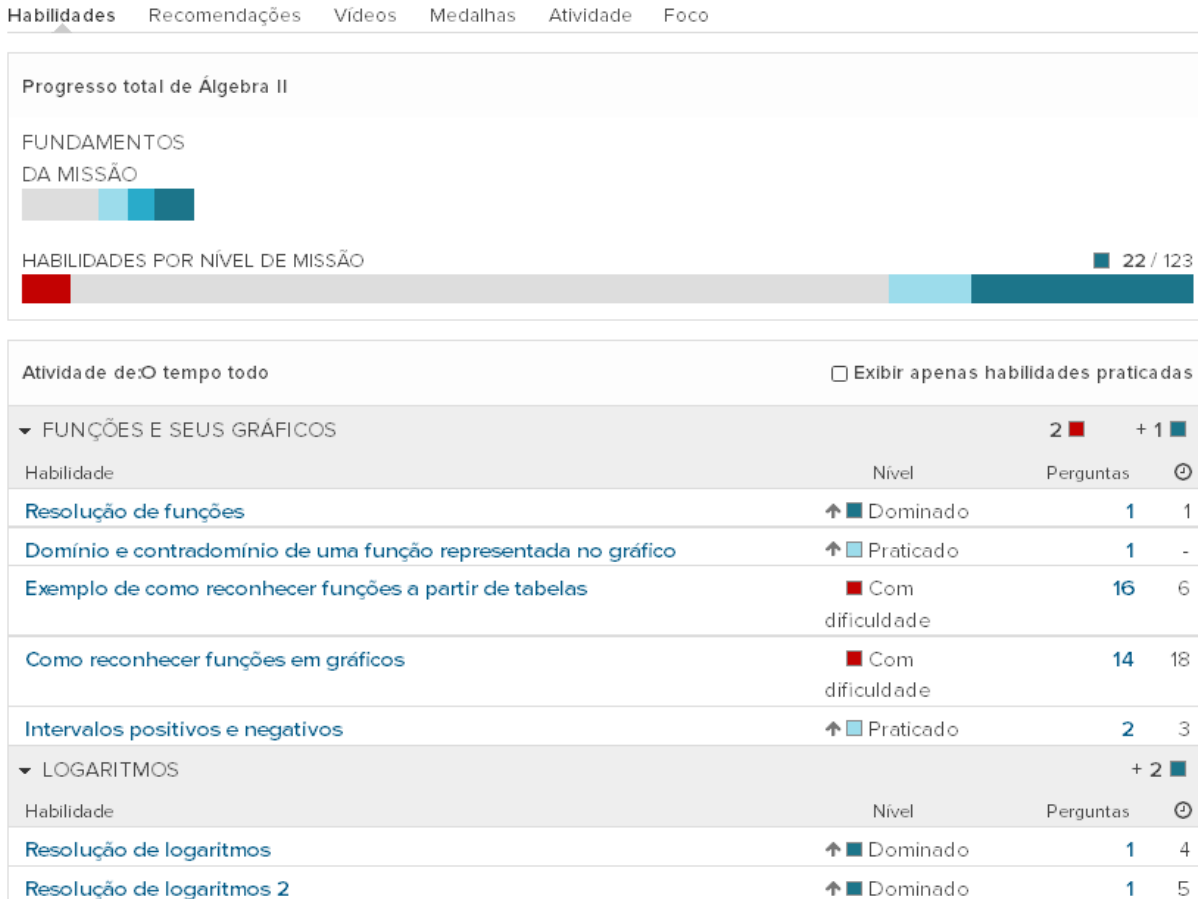


FIGURA6-Recorte das habilidades desenvolvidas por um aluno no ambiente Khan Academy.
Fonte: Os autores

Comparando estas informações com os registros da avaliação formal de sala de aula, pudemos constatar que o estudante, apesar de mostrar algum domínio em resolução de logaritmos, não consegue ainda utilizar todo o conceito para determinar o domínio de uma função deste tipo. Além disso, percebemos que o uso de notação matemática por parte do estudante, ainda nos permite identificar que o estudante não evidencia real domínio das propriedades de logaritmos. Veja a Figura 5 a seguir para reconhecer os enunciados das questões:

14- Expresse na forma de intervalo o domínio da função $y = \log(-x^2 + 2x + 3)$.

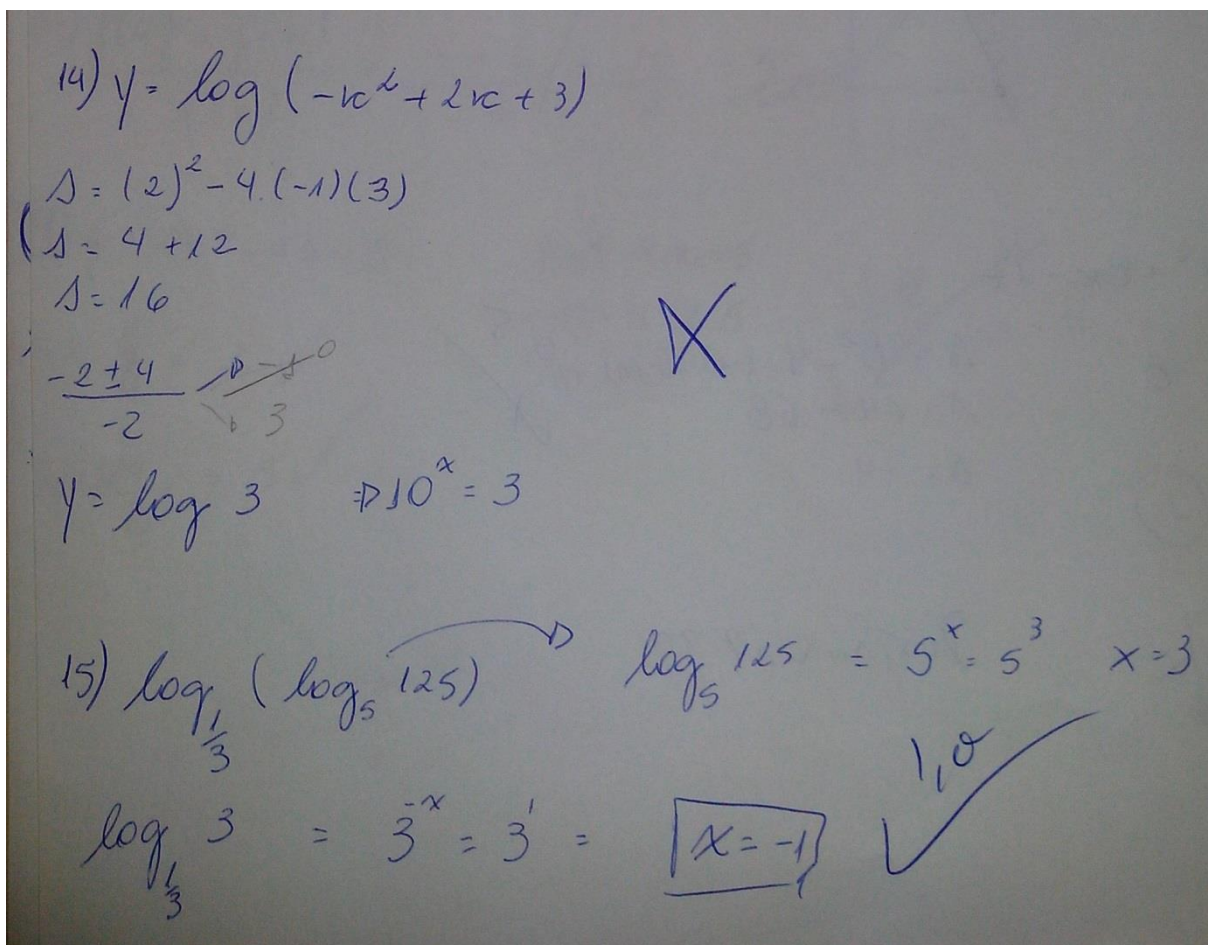
15- Calcule o valor de $\log_{\frac{1}{3}}(\log_5 125)$.

Boa Avaliação

FIGURA7-Recorte da avaliação formal, mostrando as questões sobre logaritmos.

Fonte: Os autores

Na Figura 6, logo abaixo, exibimos as resoluções dadas pelo estudante.



14) $y = \log(-x^2 + 2x + 3)$
 $\Delta = (2)^2 - 4(-1)(3)$
 $\Delta = 4 + 12$
 $\Delta = 16$
 $\frac{-2 \pm 4}{-2} \rightarrow \frac{-2+4}{-2} = -1$
 $\frac{-2-4}{-2} = 3$
 $y = \log 3 \Rightarrow 10^x = 3$

15) $\log_{\frac{1}{3}}(\log_5 125)$
 $\log_5 125 = 5^x = 5^3 \quad x = 3$
 $\log_{\frac{1}{3}} 3 = 3^{-x} = 3^1 = 3 \Rightarrow x = -1$

FIGURA8-Recorte da avaliação formal de um estudante, exibe a resolução das questões de logaritmos.

Fonte: Os autores

Em resumo, o movimento que propomos a partir do AVA, passando pela avaliação formal, convergindo para a avaliação diagnóstica e retornando para as discussões em sala de aula; desencadeia uma espiral de evolução cognitiva que permitiu interferências objetivas e produtivas para ofertarmos apoio ao estudo individualizado desta turma. Ressaltamos, apesar de o AVA

fornecer tais possibilidades e otimizar o tempo gasto para acessar estas informações, o papel docente exigiu dedicação para o cruzamento das informações. Entretanto, a logística digital oportunizou um processo contínuo para superação das dificuldades e erros.

Acrescentamos aqui o registro de que quando iniciamos o uso do AVA Khan Academy, foi possível, a partir do relatório das habilidades, acessar diretamente as atividades e os vídeos das resoluções dos estudantes. Esta funcionalidade, no momento em finalizamos este texto, não mais se fez possível. Buscamos comunicação com os responsáveis pelo AVA e questionamos sobre esta mudança, no entanto, sem resposta até a conclusão deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É explícito nos dados gerados pela plataforma que cada um dos grupos dá diferentes utilizações para o software e que o professor consegue extrair informações sobre esforço, desempenho, quantidade de dificuldades e de facilidades dos alunos individual e coletivamente.

Do ponto de vista pedagógico, a utilização do software permitiu avaliar o grau de profundidade de cada conceito em que o aluno praticou dentro da plataforma. Ademais, os dados recolhidos enquanto os alunos utilizavam o software foram úteis para que o professor pudesse refletir sobre sua prática.

Do ponto de vista técnico, a praticidade de apenas entrar em um site favorece a utilização deste recurso pedagógico na escola, visto que toda aplicação podia ser acessada via computador pessoal, *tablet ou celular*, não sendo necessária a instalação ou configuração de programas específicos. O que diminui a exigência de conhecimento técnico em informática por parte dos professores.

Desta forma, utilizar o *Khan Academy* como ferramenta no apoio às análises das atividades do professor, definitivamente podem diagnosticar falhas de conceitos nos alunos. Isto se torna extremamente útil para o desenvolvimento de projetos pedagógicos diferenciados e planejamentos de apoios paralelos voltados para os déficits mais comuns encontrados em cada turma das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BÉLANGER, M. **Errors in arithmetic computation: a century of American speculation.** The role errors play in the learning and teaching of mathematics. Les Editions de l'Université de Sherbrooke. Canadá, 1988.

BOOKER, G. **The role of errors in the construction of the mathematical knowledge.** The role errors play in the learning and teaching of mathematics. Les Editions de l'Université de Sherbrooke. Canadá, 1988.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil : TIC Educação 2011** = Survey on the use of information and communication technologies in Brazil : ICT Education 2011 / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa ; tradução/ translation Karen Brito Sexton (org.)]. – São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. L. D'Império. TIC na educação no Brasil: o acesso vem avançando: e a aprendizagem? In: BARBOSA, Alexandre Fernandes. **TIC educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras.** São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

OECD (2013), **Education at a Glance 2013: OECD Indicators**, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eq-2013-en>.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. p.20.

ENSINO DE PARTÍCULAS ELEMENTARES: O QUE OS ESTUDOS DIZEM AO PROFESSOR DE FÍSICA

Leandro Londero - UNESP - llondero@ibilce.unesp.br

Giovana Mosinahti - UNESP - gihmosinahti@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A área de Pesquisa em Ensino de Física já produziu um conjunto de estudos dedicados à analisar a inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea (FMC) em aulas de física, sejam estas do Ensino Médio ou de cursos de graduação. Essa constatação pode ser comprovada, em nosso país, pela leitura de revisões de literatura com foco neste tema. Mapeamos cinco trabalhos cujo foco de investigação centrou-se na identificação do “Estado da Arte” sobre o Ensino de Tópicos de Física Moderna e Contemporânea. Entre os trabalhos que conseguimos mapear, mediante revisão de literatura, encontram-se os de Pantoja, Moreira e Herscovit (2011), Silva e Almeida (2011), Pereira e Ostermann (2009), Greca e Moreira (2001) e Ostermann e Moreira (2000).

Os trabalhos de revisão de literatura são tratados por Moreira (2004) como um tipo de texto que “reúne e discute informações produzidas na área de estudo”, servindo para “posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra”. O autor discorre da falta de pesquisas de alto nível sobre o assunto, da necessidade da realização da revisão de literatura em qualquer tipo de trabalho acadêmico ou científico e, desta constituir um trabalho completo. Além disso, afirma que “revisar significa olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de criticar”, ressaltando a importância da Revisão de Literatura para a promoção de conhecimentos ao leitor do trabalho e ao próprio pesquisador, podendo otimizar seus objetivos e posicionamentos.

Ao tecer comentário sobre as pesquisas do tipo “Revisão de Literatura”, Romanowski e Ens (2006) esclarecem que há uma diferenciação entre “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”. Para elas, em uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos das produções em congressos e em periódicos da área. Já o estudo que aborda apenas um setor das publicações é denominado de “Estado do Conhecimento”.

Contribuindo com a pesquisa em Educação em Ciências, com a subárea de Ensino de Física e com a sistematização do conhecimento produzido por esta subárea, em nosso trabalho objetivamos conhecer as contribuições das pesquisas sobre o Ensino de Partículas Elementares para a prática pedagógica dos professores de física, realizando uma pesquisa bibliográfica de forma a analisar aspectos quantitativos e qualitativos referentes à produção acadêmica sobre tal tópico curricular. Para tanto, tomamos como fonte de informações Teses e Dissertações, defendidas em programas de pós-graduação e, atas de congressos científicos, definidos por nós como os mais relevantes em nossa comunidade nacional. Buscamos sintetizar os avanços obtidos, as ideias convergentes e procuramos sinalizar perspectivas, com o intuito de contribuirmos para um avanço e defesa dos trabalhos futuros que se dedicarem ao ensino da Física de Partículas Elementares.

Várias questões que parecem relevantes permearam este estudo, são elas: Qual a frequência de produções identificadas? Quais são as abordagens teóricas? Quais são os focos de pesquisa dominantes e as lacunas existentes? A que resultados, em seu conjunto, as pesquisas têm chegado? Quais são as sugestões dos autores para mudanças e inovações da prática pedagógica, no que se refere ao Ensino de Física de Partículas Elementares?

2. METÓDOS

Para obtermos as contribuições das pesquisas sobre o ensino de partículas elementares para a prática pedagógica de professores, realizamos uma revisão em teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação da área de Educação e Educação em Ciências. A identificação das teses e dissertações foi realizada por meio de consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estes trabalhos são considerados mais apropriados para as pesquisas de “estado da arte”, por se tratarem de documentos primários e relatórios completos dos estudos realizados, os quais, via-de-regra, são apresentados posteriormente de maneira sucinta em artigos ou eventos (congressos, simpósios, etc) (TEIXEIRA e MEGID NETO, 2012).

Na continuidade, revisamos as produções divulgadas em congressos da área de Educação em Ciências e registradas em suas respectivas atas. Optamos por revisar as atas de três congressos que consideramos como os de maior expressão em nossa comunidade nacional, são eles: Simpósio Nacional de Ensino de Física - SNEF (I até a XX edição), Encontro de Pesquisa

em Ensino de Física – EPEF (I até a XIV edição) e o Encontro Nacional de Educação em Ciências - ENPEC (I até a IX edição). A não ocorrência de trabalhos do tipo Revisão de Literatura sobre o Ensino de Física de Partículas Elementares nestes eventos e, a colocação de Virgo (1971) de que um único estudo de revisão pode substituir uma abundância de estudos originais, facilitando a vida do leitor, nos motivou para a realização desta etapa de nosso trabalho.

Em nosso estudo, tanto no levantamento bibliográfico das teses e dissertações como dos trabalhos publicados nos eventos, realizamos a busca por meio das seguintes Palavras-chave: ensino de física de partículas elementares, ensino de partículas elementares, ensino do modelo padrão, Escola de Física CERN. As produções identificadas foram registradas em tabelas nas quais registramos, para as teses e dissertações, o tipo de produção, ano da publicação, nome do autor, título, orientador e instituição na qual foi desenvolvida e, para os trabalhos encontrados nas atas dos eventos, o evento na qual havia sido divulgada, a edição e ano de publicação, nome dos autores e título da produção.

Concluindo o mapeamento, fizemos a detecção dos trabalhos completos, identificamos e organizamos em pastas. Ao final, realizamos a leitura cuidadosa de cada uma das produções, na íntegra, analisamos o conteúdo das produções e tabulamos os dados com a elaboração de registros em quadros e tabelas, construídas especificamente para este estudo. A fim de dar respostas às nossas questões norteadoras, sintetizamos, nos registros, as frequências, os objetivos, as problemáticas, abordagens, quadros teóricos, metodologias, focos dominantes, lacunas existentes, resultados e conclusões, sugestões/contribuições apresentadas para mudanças e inovações da prática pedagógica, com o objetivo de respondermos nossas questões norteadoras, seguindo o que acautela Moreira (2004), para que nossas ideias não sofressem influências das ideias dos autores revisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso mapeamento detectou 67 estudos, sendo 01 tese, 15 dissertações e 51 trabalhos publicados nas atas de congressos, sendo 9 no ENPEC, 10 no EPEF e 32 no SNEF, os quais foram desenvolvidos praticamente nos últimos 10 anos (80% ou 54), conforme ilustra os gráficos 01 e 02.

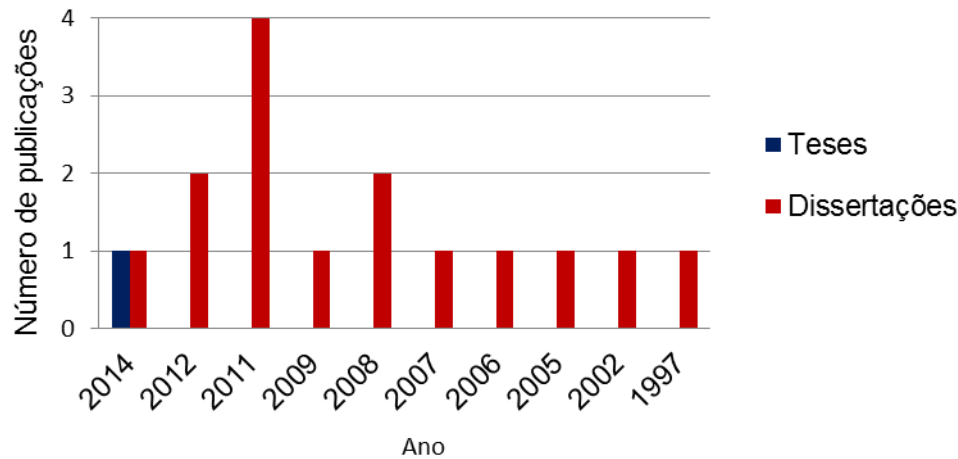


GRÁFICO 1 - Frequência de publicações de teses e dissertações.

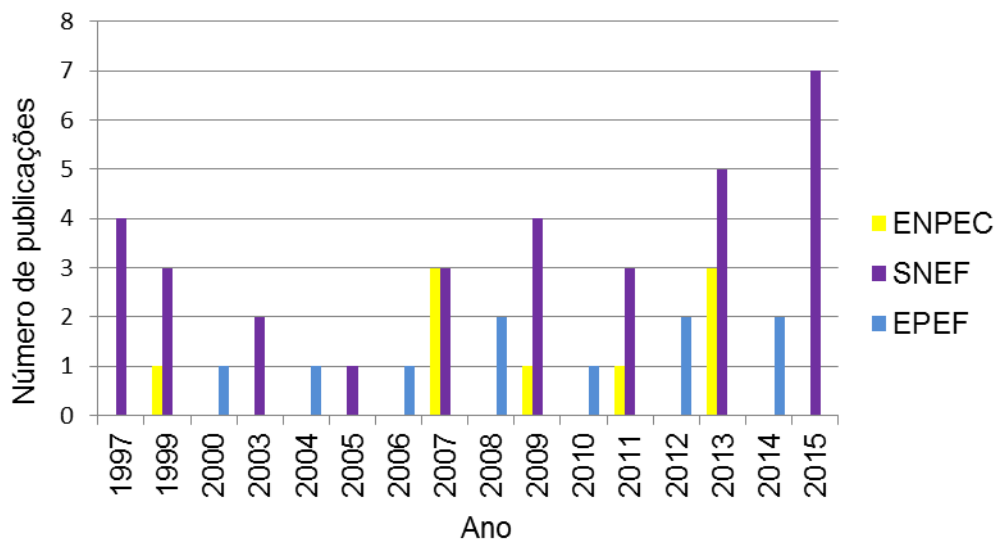


GRÁFICO 2: Frequência de publicações em atas de congressos científicos.

As produções foram desenvolvidas em 09 programas de pós-graduação, de 09 instituições, sendo 08 públicas (6 federais, UFRGS, UFC, UFSM, UFSCAR, UFRJ, IFECTRJ; e 02 estaduais; USP e UEL) e 01 privada, de 5 unidades federativas e concentram-se no Sul-Sudeste (15) e Nordeste (01), sendo todos em programas da subárea de Ensino, da grande área Multidisciplinar (46 da CAPES). A principal instituição de produção foi a Universidade de São Paulo (08 estudos), por meio de seu Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Esta distribuição está de acordo com a observação pontuada por Megid Neto (2007), “indicando haver centros já consolidados e de ampla produção de pesquisa na área, convivendo com instituições

cuja produção – pequena e ocasional – não denota a existência de grupos de pesquisa consolidados ou com interesse regular na área” (p. 346).

Em relação às atas dos congressos, evidenciamos que o SNEF é o encontro que apresenta a maior quantidade de trabalhos publicados (32 em 21 edições), seguido pelo EPEF (10 em 15 edições) e pelo ENPEC (09 em 09 edições). A maior quantidade de trabalhos identificados no SNEF pode ser justificada em virtude do maior número de edições já realizadas deste encontro.

Verificamos a predominância de pesquisas voltadas para o Ensino Médio, o que pode ser justificado pelo o perfil dos pós-graduandos que se dedicam a pesquisa em ensino de física, em geral, estudantes que concluíram recentemente a graduação ou professores que já se encontram em exercício profissional.

Por outro lado, a maior frequência de trabalhos mapeados no SNEF e EPEF pode ser justificada pelo fato desses eventos serem destinados especificamente ao Ensino de Física, enquanto que o ENPEC é um congresso que engloba outras subáreas do Ensino de Ciências e é um evento mais recente do que os outros dois.

No que se refere às abordagens teóricas, identificamos uma pluralidade de referencias utilizados, entre eles:

- a) Aprendizagem Significativa de David Ausubel (14);
- b) Mapas Conceituais de Joseph D. Novak (01);
- c) Visão interacionista social de Dixie B. Gowin (01);
- d) Aprendizagem Significativa Crítica de Marco A. Moreira (01);
- e) Transposição Didática de Ives Chevallard (27);
- f) pressupostos da Alfabetização Científica ou CTS (10);
- g) Teoria Sócio-interacionista de Lev Vygotsky (03);
- h) Construção do Objeto Científico de Gaston Bachelard (07);
- i) Aprendizagem cooperativa de Jean Piaget (01);
- j) Pedagogia Crítica de Paulo Freire (02);
- k) Crenças Educacionais F. Pajares (01);
- l) Engenharia Didática M. Artique (01);
- m) Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar de Jean-Claude Forquin (01);
- n) Conhecimento em rede de Nilson José Machado (01);
- o) Teorias das Situações Didáticas de G. Brousseau (01).

A opção pelos referenciais adotados está fortemente ligada ao menos por três justificativas: a) convicções ideológicas dos orientadores; b) referencial utilizado no grupo de pesquisa no qual o estudo foi desenvolvido; c) os estudos avaliarem a aprendizagem dos alunos, o que os obriga a usarem referenciais cognitivos, muitas vezes oriundos e próprios da Psicologia da Educação.

Para respondermos quais são os focos dominantes, classificamos as pesquisas segundo as seguintes categorias:

Elaboração/Aplicação de Propostas de Ensino e Recursos Didáticos: trabalhos que abordam o desenvolvimento e implementação de propostas para o ensino de física de partículas elementares em nível médio (35 estudos).

Divulgação Científica/Espaços não formais: enquadram-se nesta categoria os estudos que propõem o ensino de partículas utilizando espaços não formais ou fazendo referência a eles. Além, disso, enquadram-se nesta categoria os estudos que fazem análise dos espaço de divulgação/não formais como meio para ensinar partículas elementares, bem como as concepções dos agentes (funcionários/monitores) e visitantes sobre estes espaços (12 estudos).

Formação de Professores (Inicial e Continuada): enquadram-se estudos que abordam a questão da formação docente na área de Física (06 estudos).

Concepção de Professores e estudantes: estudos que explicitam e examinam múltiplos aspectos envolvendo os professores e os estudantes, com destaque para o estudo de suas concepções, crenças e representações (08 estudos).

Análise Curricular: estudos que analisam o currículo do Ensino Médio ou dos cursos de física, no que se refere à inserção da Física de Partículas (05 estudos).

Análise de Materiais impressos ou digitais: é a categoria que definimos para classificar os estudos (04) que se preocupam com o modo como a Física de Partículas é apresentada em matérias impressos (livros didáticos, apostilas, etc...) ou digitais, tanto destinados para o ensino médio, ensino superior ou para a divulgação científica.

Formação de Conceitos/Avaliação de Aprendizagem: estudos que se preocupam com o conteúdo das ideias e modelos explicativos dos educandos e professores sobre a Física de Partículas, avaliar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, as propostas de ensino, por meio de pré e/ou pós-testes (07 estudos). Esta constatação também pode ser justificada pelos referenciais teóricos adotados pelos grupos de pesquisa nos quais os estudos foram desenvolvidos. Além dos pré e pós-testes, foram utilizados como instrumentos de avaliação e/ou de coleta de dados os mapas conceituais, questionários, entrevistas, provas e demais produções textuais dos alunos.

Os estudos apresentam mais de um foco de interesse. Ao mesmo tempo em que avaliam uma proposta de ensino, os estudos analisam a aprendizagem dos alunos, as concepções de professores, a formação de conceitos, o conteúdo de materiais impressos ou os recursos didáticos utilizados.

Entre os resultados mais significativos, obtidos pelos autores em seus estudos, conseguimos sintetizar os seguintes:

- a) o ensino de partículas possibilitou a aproximação dos alunos com a pesquisa científica/interação com a “vida” no laboratório/construção da ciência;
- b) evidente distanciamento da ciência dos outros fazeres sociais;
- c) falta de conhecimento prévio sobre partículas elementares;
- d) diferenças pouco significativas no desempenho entre alunos de escolas de ensino público federal e privado;
- e) possibilidade de apresentar novo olhar sobre a física;
- f) livros didáticos incorporam a FMC de uma maneira que não privilegia os objetivos formativos desejados/carência de material didático com abordagem de conceitos de FMC;
- g) identificação de visões deformadas da Ciência e grande interesse pelos alunos por tópicos atuais de física;
- h) importante papel desempenhado pelos centros de pesquisas como difusoras do conhecimento científico e;
- i) Escola de Física do CERN se apresenta como projeto pioneiro de divulgação científica.

A partir das pesquisas realizadas é possível identificarmos um conjunto de recomendações, tanto para a prática pedagógica como para as políticas públicas, entre as quais:

- a) necessidade de se atualizar o currículo de Física do Ensino Médio;
- b) necessidade de mudanças na prática docente;
- c) educação científica deve ser objeto de debate de diversas áreas sociais;
- d) propostas de divulgação científica devem promover a ampliação sobre o sentido de conhecer ciência;
- e) visitas a centros de ciências/museus/centro de pesquisa devem ser olhadas como perspectiva de apropriação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula ou instigador de aprendizagem em outros momentos da vida;
- f) necessidade de um posicionamento docente que se refere a fazer escolhas, priorizar assuntos, reelaborar cronogramas, repensar enfoques e atividades;

- g) a importância do professor no processo da transposição didática;
- h) necessidade de introduzir abordagens que envolvam discussões de cunho social, político e econômico e;
- i) necessidade de reflexões para que o professor possa repensar sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas no trabalho respondem as questões norteadoras e permitem o esboço das contribuições dos estudos sobre o EFPE para a prática docente.

Levando em conta a quantidade de estudos com foco na elaboração e implementação de propostas didáticas, desenvolvidas para o Ensino Médio, podemos inferir que, a busca para que o EFPE seja efetivado se faz necessária e o desenvolvimento de estudos no ambiente de sala de aula parece o percurso mais apropriado.

Há também uma necessidade de investirmos esforços na mudança curricular do Ensino Médio e dos cursos de licenciatura em Física. Além disso, devemos investir na formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, para que eles sintam-se seguros para inserir discussões sobre partículas elementares em suas aulas.

Ainda, deveria haver uma preocupação por parte dos autores e orientadores em fazer os resultados de seus estudos chegarem à sala de aula, ou seja, a um número maior de professores, contribuindo para a melhoria do Ensino de Física no país.

REFERÊNCIAS

GRECA, I. M.; MOREIRA, M. A. Uma revisão da literatura sobre estudos relativos ao ensino da mecânica quântica introdutória. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.6, n.1, p. 29-56, 2001.

MEGID NETO, J. Três décadas de pesquisas em Educação em Ciências: tendências de teses e dissertações (1972-2003). In: R. Nardi. (Org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007. (p. 341-355).

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 1, n. 1, p. 19-30, 2004.

OSTERMAN, F.; MOREIRA, M. A. Uma revisão bibliográfica sobre a área de pesquisa física moderna e contemporânea no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 5, n.1, p. 23-48, 2000.

PANTOJA, G. C. F.; MOREIRA, M. A.; HERSCOVITZ, V. E. Uma revisão da literatura sobre a pesquisa em ensino de Mecânica Quântica no período de 1999 a 2009. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.4, n.3, p. 1-34, 2011.

PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. Sobre o ensino de física moderna e contemporânea: uma revisão da produção acadêmica recente. **Investigações em ensino de Ciências**, v.14, n.3, p. 393-420, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p. 37-50, 2006.

SILVA, A. C.; ALMEIDA, M. J. P. M. Física quântica no ensino médio: o que dizem as pesquisas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.28, n.3, p. 624–652, 2011.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n.2, p. 273-297, 2012.

USO DE LIVRO PARADIDÁTICO SOBRE PREVENÇÃO DE QUEDAS ACIDENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Vilas Bôas – UNESP – bru_vb@yahoo.com.br

Sandra Regina Gimenez-Paschoal – UNESP – sandragp@marilia.unesp.br

Agência Financiadora: CNPq

1. INTRODUÇÃO

Em 2010, no Brasil, os acidentes foram responsáveis por 82% do total de internações por causas externas no âmbito do SUS e, dentre eles, os acidentes de quedas (39,1%) e de transporte terrestre (15,7%) foram os mais frequentes. A proporção de internações por causas externas apresentou um aumento progressivo de 7,7% em 2000 para 10,4% em 2010 (MASCARENHAS et al., 2011).

Estudos apontam a necessidade de propiciar aos educandos conhecimentos sobre a promoção de saúde no âmbito escolar, tendo em vista sua relevância para a vida dos alunos. Neste sentido, o professor tem a oportunidade de estimular a compreensão e adoção de hábitos saudáveis, auxiliando os alunos a observarem corretamente o ambiente que estão inseridos (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008).

Vieira et al. (2005) definem a escola enquanto um “espaço ideal para fortalecer a implantação de ‘sementes’ preventivas em relação aos acidentes com crianças e adolescentes” (p. 79), sendo que esta exerce papel fundamental para a conscientização dos riscos aos quais a criança está exposta no ambiente doméstico e disseminação de conhecimentos que possibilitem a prevenção dos mesmos.

Nesse sentido, a realização de ações educativas de cunho preventivo no contexto escolar da educação básica é relevante para o avanço em direção à redução dos índices de morbimortalidade decorrentes dos acidentes. O trabalho em sala de aula deve visar não somente a formação de um indivíduo que cuida de sua saúde, assegurando seu desenvolvimento sadio e seguro, mas também possibilitar que os alunos disseminem os conhecimentos acerca da temática da prevenção dos acidentes infantis para as pessoas com as quais convive cotidianamente (VILAS BÔAS, 2013).

A leitura constitui importante recurso a ser utilizado em sala de aula durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Solé (1998) afirma que a leitura é um processo interativo entre leitor e texto, cujo processo busca satisfazer os objetivos que guiarão a leitura. Assim, pressupõe-se que deve existir um objetivo que por sua vez conduzirá a leitura, ou seja, lemos para alcançar alguma finalidade. Nas palavras da autora:

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc (SOLÉ, 1998, p. 22).

Para Andrade, Anjos e Rôças (2009), os livros didáticos e paradidáticos, reunindo conjuntos de conteúdos importantes, podem auxiliar o leitor a ampliar sua visão de mundo e a aprofundar seu olhar de forma crítica às situações que emergem do processo da vida.

Os livros paradidáticos:

[...] são livros temáticos, ou seja, geralmente trabalham um tema por livro, e o conteúdo, normalmente, está de acordo com o currículo escolar; têm formatação diferente da do livro didático, se aproximando do formato da literatura infanto-juvenil; os conteúdos são trabalhados em forma de narrativas, na maioria deles; a preocupação pedagógica se sobressai às intenções estéticas e/ou literárias; possuem poucas páginas e estas são bem ilustradas e coloridas, podendo apresentar diferentes recursos linguísticos; apresentam apurado cuidado gráfico e uma nova diagramação (MELO, 2004, p.18).

Salém e Kawamura (1996) acreditam que os textos paradidáticos, na maioria das vezes, tratam dos conteúdos científicos de forma mais atraente, relacionando-os com a realidade, conseguindo assim, aproximar o estudante do mundo da ciência. Alguns textos, além de possuírem características que mostram a ciência integrada ao cotidiano, explicitam o seu caráter cultural ao mostrá-la como atividade intelectual de criação humana, levando o aluno a percebê-la como elemento integrante de um contexto social, político, econômico e tecnológico do mundo atual.

Segundo Oliveira et al. (2009), um material paradidático destina-se a auxiliar o professor em um assunto específico que o livro didático não aborda. Esse tipo de material pode ser usado

em qualquer contexto porque não pressupõe a existência de pré-requisitos, o assunto está intimamente ligado com o que está sendo ensinado em sala de aula e está presente em situações do cotidiano.

Tendo em vista a relevância do trabalho em sala de aula sobre a temática dos acidentes infantis e das contribuições da leitura para a formação integral da criança, esse estudo teve como objetivo avaliar o efeito de um livro paradidático na aprendizagem de conceitos sobre a prevenção de quedas acidentais infantis.

2. METODOLOGIA

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior e foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, com o parecer de número 0434/2012.

Ambiente

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 220 mil habitantes.

Participantes

Participaram 16 alunos do quarto ano, sendo 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Os alunos tinham oito (6,3%) e nove (93,7%) anos de idade. Participou ainda a professora que ministrava aula para essa turma.

Materiais

Foram utilizados: computador, internet contínua, impressora multifuncional, termos de consentimento, livro paradidático envolvendo a temática dos acidentes infantis, folheto com ilustrações preto e branco e questionário para professor.

O livro paradidático utilizado nesse estudo foi o mesmo elaborado por Vilas Bôas e Gimenez-Paschoal (2010) e utilizado por Vilas Bôas (2010).

O conteúdo do livro paradidático utilizado na ação educativa retratava situações vinculadas à realidade dos alunos e foram elaboradas atividades complementares (cruzadinhas, caça-palavras e atividade de labirinto) para envolver os alunos em atividades voltadas para promoção da segurança e transmitir conceitos sobre a prevenção das quedas acidentais.

Para avaliação de conhecimentos, foi elaborado folheto com ilustrações em preto e branco que retratavam oito situações cotidianas de fatores de risco e/ou segurança para a ocorrência dos acidentes. Neste folheto, as crianças deveriam ligar as situações ilustradas a três opções de resposta, também sinalizadas por um desenho indicativo de correto (representado por uma mão com o dedo polegar levantado para cima), incorreto (representado por uma mão com o dedo polegar abaixado) ou não sei (representado por um ponto de interrogação).

O questionário respondido pela professora objetivava identificar sua opinião quanto à adequação do conteúdo da ação educativa com os alunos em relação à idade das crianças, à importância do tema trabalhado, à forma de realização da atividade, à adequação da linguagem ao público-alvo, ao tempo de duração da atividade, à forma como as crianças receberam as atividades e às atividades que foram propostas aos alunos.

O questionário era composto pelos sete itens mencionados, no qual eles deveriam avaliar a ação educativa, atribuindo notas em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representava muito deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bom e 5 muito bom. Ao final do questionário, procurou-se ainda identificar as sugestões e comentários dos professores quanto às ações realizadas.

Procedimentos

A ação educativa com o livro paradidático foi realizada nas turmas do período da manhã em dias e horários previamente agendados com a direção e os professores das turmas.

Foi solicitado que os alunos respondessem ao questionário que lhes foi entregue, de modo a verificar seus conhecimentos prévios sobre a temática da prevenção das quedas acidentais. A pesquisadora ressaltou que não se tratava de prova ou algo que valesse nota, e que, portanto, os alunos deveriam assinalar as respostas segundo suas opiniões. Neste momento, a pesquisadora lia em voz alta para os alunos cada sentença e solicitava que os mesmos assinalassem a resposta em suas folhas, de modo a garantir a compreensão de todos os alunos sobre as frases contidas nos questionários.

A pesquisadora, a seguir, apresentou aos alunos o livro paradidático, procurando ouvir suas opiniões sobre o que esperavam encontrar no decorrer da história contida no livro. Os alunos informaram que esperavam obter novas informações sobre como se cuidar para evitar os acidentes e viver com maior segurança. Posteriormente, a pesquisadora iniciou a leitura da história, sendo que ao final os alunos tiveram a oportunidade de manusear o livro paradidático.

Ao final da leitura, a pesquisadora conversou com os alunos sobre a situação retratada no enredo do livro, resgatando as informações contidas na história sobre fatores de risco e de

segurança para a ocorrência das quedas acidentais. Posteriormente, entregou para todos os alunos as folhas com as atividades complementares, deixando que essas resolvessem livremente as atividades propostas. Após aproximadamente dez minutos iniciou a correção coletiva, na qual a pesquisadora ia colocando na lousa as respostas corretas segundo as indicações fornecidas pelos próprios alunos.

Transcorridas duas semanas, a pesquisadora voltou à sala de aula para aplicação do pós teste com a finalidade de verificar se as aprendizagens adquiridas foram mantidas.

Neste momento, a pesquisadora solicitou que a professora respondesse e devolvesse em seguida o questionário de avaliação das atividades realizadas com seus alunos na sala de aula.

Os dados dos alunos foram tabulados em planilhas do programa Microsoft Excel, na qual foram calculadas as porcentagens e médias de acertos comparando-se os resultados obtidos no questionário pré e pós teste.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando indagados sobre o conceito de acidentes infantis, os alunos relataram situações relacionadas à violência, se caracterizando por episódios de abuso e exploração infantil. A pesquisadora informou aos alunos, então, que esses não seriam considerados acidentes e mencionou o tema quedas, ao que as crianças relataram situações ocorridas no ambiente escolar e/ou doméstico, onde outras pessoas sofreram fraturas e ou lesões decorrentes das quedas acidentais. Não houve relatos de acidentes ocorridos com as próprias crianças nesse grupo.

Por meio da análise dos questionários dos alunos, observou-se que nos itens “cair é acidente” e “é correto subir em árvores”, 93,8% dos alunos indicaram a resposta correta, sendo que no pós teste o acerto foi de 100%.

Na identificação do risco de tropeçar em brinquedos espalhados pelo chão, 68,8% estavam sensíveis a esse item sinalizando-o como risco para a ocorrência de acidentes, o que aumentou para 100% após a realização da ação educativa.

Quando questionou-se se era correto “colocar proteção ao redor de árvores” 85,7% dos alunos informaram que sim no pré teste, e 100% indicou a resposta certa no pós teste.

Nos itens “soltar pipa em laje/telhados” e “descer de cabeça para baixo no escorregador” todas as crianças apresentaram 100% de respostas corretas tanto no pré quanto no pós teste.

Quanto ao uso de equipamento de segurança ao se andar de skate, bicicleta e patins, 92,3% das crianças identificaram sua relevância no pré-teste, o que se elevou para 100% no pós teste.

A professora da turma considerou muito bom o conteúdo e a importância do tema trabalhado. A forma como a atividade foi realizada, a adequação da linguagem ao público alvo e o tempo de duração das atividades também foram avaliados como muito bom, bem como as atividades propostas aos alunos e a forma como estes receberam a atividade.

Os dados aqui encontrados corroboram com os estudos de Gonsales (2012), no qual a autora teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar atividades de formação para professores para a inserção curricular do tema acidente infantil e constatou que as docentes também emitiram opiniões favoráveis em relação às atividades realizadas, julgando o material claro, objetivo e de fácil entendimento.

Não foram feitos outros comentários e/ou sugestões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados mostraram que as crianças possuíam alguns conhecimentos prévios corretos sobre as situações de risco e de segurança para a ocorrência dos acidentes infantis.

Após a realização da ação educativa e por meio da reaplicação do folheto com ilustrações acerca de fatores de risco e de prevenção quanto aos acidentes, foi possível depreender que os alunos adquiriram novos conhecimentos, levando-se em consideração o aumento do percentual de acerto obtido em quase todas as respostas dadas pelos alunos, com destaque para o item “tropeçar em brinquedos espalhados pelo chão”, cujo aumento foi de 68,8% no pré teste para 100% no pós teste.

De modo geral, depreende-se que o livro paradidático foi um recurso pedagógico útil para disseminação de informações acerca de atitudes preventivas quanto às quedas acidentais infantis, obtendo avaliação satisfatória do professor do ensino fundamental.

Embora os alunos tenham demonstrado conhecimento sobre o assunto, estudos complementares poderiam ser realizados de modo a observar seus comportamentos e verificar se os conhecimentos favorecem mudanças de comportamentos das crianças de modo a afastá-los dos riscos e favorecer a adoção de comportamentos mais seguros. Outros estudos também

poderiam ser realizados para analisar documentos que contenham registros de acidentes infantis na escola e investigar junto a coordenadores e professores sobre a abordagem da temática com alunos.

Estudos similares poderiam também ser realizados com um número maior de escolas e de alunos, bem como poderiam ser investigadas questões socioeconômicas e culturais dos participantes de modo a verificar quais são os conhecimentos prévios sobre quedas acidentais entre escolares de diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. J. S.; ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. A árvore na poesia de Drummond: a construção de livro paradidático para a Educação Ambiental. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 103-113, 2004.

CARDOSO, V.; REIS, A.P.; IERVOLINO, S.A. Escolas promotoras de saúde. **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum**, v. 18, n. 2, p. 107-115, 2008.

GONSALES, T.P. **Atividades de formação de professores para o trabalho com prevenção de acidentes infantis**. 2012. 183p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MASCARENHAS, M. D. M.; MONTEIRO, R. A.; SÁ, N. N. B.; GONZAGA, L. A. A.; NEVES, A. C. M.; ROZA, D. L.; SILVA, M. M. A.; DUARTE, E. C.; MALTA, D. C. Epidemiologia das causas externas no Brasil: mortalidade por acidentes e violências. In: BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde Brasil 2010: uma análise da situação de saúde e de evidências selecionadas de impacto de ações de vigilância em saúde**. Brasília: MS, 2011.

MELO, E. A. A. **Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, H. N. L.; BONFIM, M. D.; MARINHO, R.F.; GARCIA, W. M. V.; SOARES, M. H. F. B. Elaborando um material paradidático: química na cozinha. In: XVI Encontro Centro-Oeste de Debates sobre Ensino de Química, 36., 2009, Goiás. **Resumo**. Goiás: UFG, 2009.

SALÉM, S.; KAWAMURA, R. O texto de divulgação e o texto didático: conhecimentos diferentes? In: Encontro de pesquisadores em ensino de física, 5, Águas de Lindóia, **Atas...Águas de Lindóia**, 1996. p.588-598.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIEIRA, L. J. E.; ARAÚJO, K. L.; CATRIB, A. M. F.; VIEIRA, A. C. V. C. O lúdico na prevenção de acidentes em crianças de 4 a 6 anos. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 18, n. 2, p. 78-84, 2005.

VILAS BOAS, B. V.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. **Vivendo contente e bem longe dos acidentes**; ilustrações de Marieta Bonadio. Marília, 2010.

VILAS BÔAS, B. **Material paradidático voltado para a prevenção de acidentes infantis**: levantamento de subsídios, elaboração e avaliação. 2010. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

VILAS BÔAS, B. **Procedimentos pedagógicos no ensino fundamental voltados para a prevenção de quedas acidentais**. 2013. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

DEMONSTRAÇÕES DE RESULTADOS DA GEOMETRIA EUCLIDIANA UTILIZANDO-SE COMO RECURSO A GEOMETRIA ANALÍTICA

José Roberto Boettger Giardinetto – UNESP – jrbgiar@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Um problema muito frequente no ensino da Matemática diz respeito aos procedimentos de ensino implícitos em alguns livros didáticos elaborados de forma a refletirem uma concepção de Matemática constituída por conceitos aleatórios e desconexos. A apreensão de um determinado conteúdo ocorre sem haver uma relação com o seu precedente.

No caso específico do ensino da geometria analítica, esse problema manifesta-se através da ausência de relação entre os conceitos algébricos e geométricos mediante uma associação mecânica entre curva e equação com ênfase na operacionalização das fórmulas algébricas. O aluno assimila um conjunto de fórmulas que aprende a utilizá-las em casos específicos pré-estabelecidos através de exercícios-modelos memorizados. Essas fórmulas que deveriam instrumentalizar a compreensão e análise das figuras e evidenciar suas relações internas transformam-se em obstáculos a tal compreensão, pois, são apresentados como um mero conjunto de procedimentos algébricos a serem mecanizados pelo aluno. A própria figura geométrica (que deveria ser o fio condutor na apreensão dos conceitos) se justapõe às abstrações algébricas na medida em que o aluno a apresenta de uma forma aleatória, depois do cálculo algébrico efetuado.

Esse problema da ausência de relações é muito provocativo para o caso do ensino da Matemática porque como afirma PRADO (1956, p. 197), “a Matemática tem por objeto relações”, ou seja, é uma ciência das mais favoráveis ao ensino por relações o que coloca como maior desafio para seu ensino, a elaboração de sequências de ensino-aprendizagem que criem as condições para que o aluno se aproprie dessa lógica das relações. A palavra “relação” está no sentido exposto por PRADO (1952:233) como sendo “a existência concomitante e simultânea de termos que existem um no outro e não separadamente; e devem por isso ser apreendidos por uma operação única do pensamento”.

A elaboração de sequências de ensino-aprendizagem envolve um trabalho de captação dos aspectos essenciais de cada conteúdo matemático a partir de uma investigação da história dos conceitos no âmbito da captação dos traços essenciais de toda a produção histórica dos conceitos.

No caso da geometria analítica se faz necessário resgatar da sua gênese os traços históricos fundamentais de forma a buscar a elaboração de sequências lógico-históricas de ensino. Um aspecto importante na elaboração de tais sequências é a utilização da geometria analítica como recurso para demonstrações de teoremas da geometria euclidiana. E tal utilização se justifica pela compreensão de sua lógica na história.

O objetivo deste trabalho é destacar esses dois aspectos: a contextualização histórica da lógica da geometria analítica a partir de seu idealizador, René Descartes (1596-1650), bem como evidenciar um momento importante de sequência de ensino-aprendizagem coerente as idéias de Descartes, a saber, a utilização da geometria analítica na demonstração de resultados geométricos.

2. METODOLOGIA

Trata-se de trabalho de natureza teórica de forma a propiciar fundamentos para a realização de um ensino de matemática no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A geometria analítica originou-se da utilização dos conceitos algébricos na análise dos resultados da geometria euclidiana.

Os fundamentos da geometria analítica apresentados por Descartes encontram-se no terceiro apêndice da sua obra "O Discurso do Método - Para Bem Conduzir a Razão e Buscar a Verdade nas Ciências" publicada em 08 de junho de 1637. Trata-se do apêndice intitulado "Geometria".

Todos os apêndices no Discurso do Método ("Dioptica", "Meteoros" e "Geometria") são apresentados enquanto uma aplicação do método de investigação filosófica proposto pelo autor. Entretanto, muitas das ideias contidas no "Discurso do Método" é fruto de reflexões já anteriormente exposta na obra "Regras para Direção do Espírito" de 1628.

A pretensão de Descartes de unificar os processos algébricos e geométricos se dá em decorrência de suas ideias filosóficas. A preocupação filosófica de Descartes está na resolução do problema da verdade e na validade do conhecimento. Ao abordar as ciências Descartes

percebe a força das verdades matemáticas diante das incertezas oriundas das várias opiniões presentes na filosofia. É a partir daí que Descartes analisa a possibilidade de um método universal sobre bases filosóficas que oferecesse a todas as Ciências as mesmas certezas e evidências presentes na matemática .

Diante disto, Descartes busca retirar das "matemáticas" e da filosofia o melhor para elaboração de seu método. Aqui é necessário esclarecer que o termo "matemáticas" refere-se a "análise geométrica" e "álgebra", isto é, respectivamente os métodos geométricos dos antigos e a resolução de equações.

Descartes , ao pensar por relações, passa a interpretar o mundo de uma forma matematizada, isto é, sob o aspecto quantitativo. Para ele, é na relatividade das interpretações qualitativas originadas pelas sensações que persistem as dúvidas. A certeza das idéias claras e distintas estará se relacionando a forma de conhecimento evidente. A esta forma de conhecimento enquadram-se os primeiros conceitos matemáticos. Sendo assim, a matemática em Descartes se faz presente nos seus conceitos irrefutáveis que influenciam a busca de novas verdades, bem como na interpretação matematizada do mundo pela ênfase quantitativa.

Respaldados nos pressupostos lógicos que norteiam a condução do pensamento por relações, Descartes reinterpreta a própria matemática . Este pensar por relações analisa "cada" matemática em si (a álgebra e a análise geométrica grega), mas dentro de uma perspectiva de conjunto, que determina uma única visão de matemática .

A geometria passa da sua expressão qualitativa para a quantitativa mediante o recurso algébrico e, reciprocamente, os mecanismos algébricos passam a ser melhor compreendidos em sua lógica pela adoção dos recursos geométricos.

É graças ao aspecto relacional intrínseco no modo de investigação de Descartes que elabora-se as primeiras noções da geometria analítica, noções estas, que refletem o equilíbrio entre as formas algébricas e geométricas.

Mas essas noções se dão mediante a utilização de processos algébricos já bem constituídos logicamente. Daí que, fazendo uma análise das idéias de Descartes, percebe-se com relativo destaque, uma certa admiração pelos últimos resultados algébricos de sua época. E Descartes vai mais além ao forjar uma interpretação de álgebra enquanto método para condução do raciocínio. Ele vê a álgebra como uma extensão da lógica e, por isso, passa a desvinculá-la da geometria erigindo-a em uma estrutura ordenada independente.

Para isso, Descartes inova no simbolismo algébrico aperfeiçoando o uso de Viète das letras do alfabeto ao utilizar as primeiras letras para quantidades conhecidas, e as últimas letras

para quantidades desconhecidas a maneira de hoje. Além disso, a "Geometria" apresenta uma notação tal que hoje pode ser facilmente lida à exceção do símbolo ∞ referente ao nosso sinal de igualdade = (BOYER,1974:248).

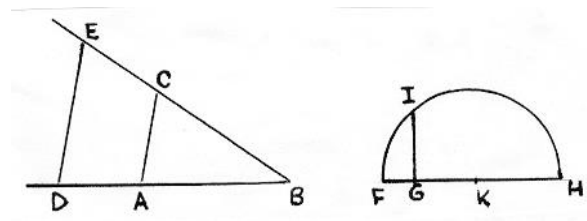
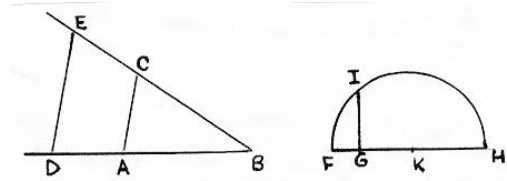
Essa interpretação da álgebra enquanto método para direcionar o raciocínio se faz na análise da geometria grega (no dizer de Descartes, a geometria dos antigos) mas não sob o absolutismo da visão algébrica. Conforme já visto, Descartes procurou retirar o melhor dos dois campos matemáticos. Daí que, o objetivo de seu método constitui-se de dois momentos (BOYER,1974: 249): o primeiro, o de reduzir a diversidade das construções geométricas à uniformidade presente na ordenação algébrica; o segundo, de se interpretar os conceitos algébricos através de seu significado geométrico.

Esses dois momentos, embora se mostrem como único (na medida em que eles se relacionam como único), ao refletirem o aspecto relacional entre álgebra e geometria, demonstram um equilíbrio existente entre as formas concretas das figuras e as formas abstratas dos procedimentos algébricos. O aspecto relacional implícito para análise da geometria e da álgebra passa a ser possível a partir da construção da álgebra enquanto instrumento eficaz para investigação dos antigos procedimentos geométricos. É esta investigação que gera a quantificação das formas geométricas por meio da desvinculação de suas formas concretas.

Porém, é importante deixar claro que as ideias de Descartes são a nível dos fundamentos do que viria a ser denominado geometria analítica. Este termo é moderno e uma análise dos três livros que compõem o apêndice da "Geometria" demonstra uma aplicabilidade recíproca da álgebra e da geometria distante das características encontradas nos trabalhos modernos.

A apresentação das primeiras noções da geometria analítica ao longo da análise do apêndice "Geometria" se dá no denominado Livro I "Problemas de Construções que exigem somente retas e circunferências". A "Geometria" se compõem de mais dois "livros" assim intitulados: Livro II : A Natureza das Linhas Curvas e, finalmente, Livro III : A Construção de Problemas Sólidos e Mais que Sólidos (no texto o termo é "supersoid").

O Livro I inicia-se com uma representação geométrica das operações aritméticas através de simples construções com régua e compasso. Com isto, DESCARTES justificava a aplicação de elementos aritméticos na geometria. Por exemplo, para multiplicação e divisão, DESCARTES(1952,p.295) procedia da seguinte forma



For example, let AB be taken as unity, and let it be required to multiply BD by BC. I have only to join the points A and C, and draw DE parallel to CA; then BE is the product of BD and BC.

If it be required to divide BE by BD, I join E and D, and draw AC parallel to DE; then BC is the result of the division.

Por exemplo, seja AB tomada como unidade e seja exigido multiplicar BD por BC. Eu tenho somente que juntar os pontos A e C, e desenhar DE paralelo a CA; logo BE é produto de BD e BC.

Se for exigido dividir BE por BD, eu associo E e D, e desenho AC paralelo a DE; então BC é o resultado da divisão.

Da mesma forma, DESCARTES procedia para adição, subtração, bem como para extração de raízes quadradas.

Tais procedimentos refletem um recurso às construções geométricas dos antigos gregos.

Após as representações geométricas das operações aritméticas DESCARTES parte para uma aplicação da álgebra à geometria afirmando (DESCARTES, 1952:296):

Often it is not necessary thus to draw the lines on paper, but it is sufficient to designate each by a single letter. Thus, to add the lines BD and GH, I call one a and the other b, and write a+b. Thend a-b will indicate that b is subtracted from a; ab that a is multiplied by b; a/b that a is divided by b; aa or a² that a is multiplied by itself; a³ that this result is multiplied by a, and so on, indefinitely. Again, if I wish to extract the square root of a² + b², I write $\sqrt{a^2 + b^2}$; if I wish to extract the cube

root of $a^3 - b^3 + ab^2$, I write $\sqrt[3]{a^3 - b^3 + ab^2}$, and similarly for other roots. Here it must be observed that by a , b , and similar expressions, I ordinarily mean only simple lines, which, however, I name squares, cubes, etc., so that I may make use of the terms employed in algebra.

(Frequentemente, **não é necessário desta forma desenhar as linhas no papel, mais é suficiente designar cada uma por uma única letra.** Desta forma, para associar as linhas BD e GH, eu faço um a e um outro b , e escrevo $a + b$. Quando $a - b$ indicarei que b é subtraído de a ; ab que a é multiplicado por b ; a/b que a é dividido por b ; aa ou a^2 que a é multiplicado por ele mesmo, a^3 que este resultado é multiplicado por a , e assim sucessivamente. Agora, se eu desejo extrair a raiz quadrada de $a^2 + b^2$ eu escrevo $\sqrt{a^2 + b^2}$; se eu desejo extrair a raiz cúbica de $a^3 - b^3 + ab^2$ eu escrevo $\sqrt[3]{a^3 - b^3 + ab^2}$, e similarmente para outras raízes. Aqui deve ser observado que para a^2 , b^3 , e similares expressões, eu quero dizer simplesmente linhas simples, os quais entretanto, eu nomeio quadrado, elevado ao cubo, etc, de modo que eu posso fazer uso de termos empregados na álgebra) (grifos nossos)

Nessa citação, percebe-se uma desvinculação da figura geométrica diante da possibilidade do uso de uma estrutura algébrica conveniente. Essa desvinculação não tem o objetivo de se fazer a relação. Pelo contrário, é o que permite a relação evitando fatos caóticos.

As letras utilizadas por DESCARTES, hoje compreendidas como incógnitas representando números, eram entendidas como segmentos unitários (a unidade quantitativa) o que permitiria avançar para além das investigações gregas (BOYER,1974;248). Expressões como a^2 (ou a^3) passavam a não serem mais representações de quadrados (ou cubos), mas sim, vistas enquanto abstrações de medidas de segmentos. A álgebra geométrica grega através de seu atrelamento à figura seria superada por uma representação algébrica com significado quantitativo da figura geométrica, de tal modo que, em sua especificidade, apresentasse a cooptação dos conhecimentos geométricos gregos por uma representação em um nível de abstração maior.

Este procedimento, por não se limitar apenas às formas concretas das figuras geométricas, permitiu uma inovação para o desenvolvimento da matemática. E isto está explicitado por DESCARTES na apresentação de seu método (DESCARTES,1952:296):

If, then, we wish to solve any problem, we first suppose the solution already effected, and give names to all the lines that seem needful for its construction, - to those that are unknown as well as to those that are known. Then, making no distinction between known and unknown lines, we must unravel the difficulty in any way that shows most naturally the relations between these lines, until we find

it possible to express single quantity in two ways. This will constitute an equation, since the terms of one of these two expressions are together equal to the terms of the other.

(Querendo portanto resolver um problema qualquer deve-se antes do mais considerá-lo como ultrapassado e dar nomes a todas as linhas que apareçam necessárias à sua elaboração, quer às incógnitas quer às outras. Em seguida, sem fazer qualquer diferença entre estas linhas, conhecidas e desconhecidas, deve-se percorrer a dificuldade segundo a ordem que nos indicar a ser a mais natural possível, de modo que elas dependem mutuamente uma das outras até ao momento em que se encontre formas de exprimir uma mesma quantidade de duas maneiras. Isto se constituirá uma equação, já que os termos de umas destas duas maneiras são iguais aos da outra).

O que DESCARTES fez foi analisar um problema geométrico pela linguagem algébrica reduzindo-a a uma equação na sua forma mais simplificada e desprovendo-a momentaneamente da figura. Porém, após a simplificação efetuada pelo trabalho algébrico, DESCARTES resolve a equação resultante geometricamente a maneira dos algebristas anteriores.

Este retorno à resolução geométrica se dá porque a preocupação de DESCARTES consistia na busca de um método que facilitasse a resolução de problemas de construções geométricas. Sua preocupação, como a de muitos matemáticos de sua época, apesar de ser pela resolução geométrica, apresentou a inovação de proceder pela associação entre curvas e equações - o verdadeiro significado da superação dos métodos geométricos dos antigos gregos exposto em sua obra.

Reduzindo a equação à sua forma mais simplificada, sua resolução geométrica passou a ser associada à construção pelo grau da equação. Melhor dizendo: o grau da equação corresponde-se com o instrumento geométrico satisfatório para a construção geométrica proposta inicialmente. Nisto consistia o aspecto relacional entre curva e equação.

Isto levará DESCARTES, por exemplo, a concluir que, por exemplo, para o caso de construções resolvidas pelo uso de régua e compasso, a equação obtida poderá ter as formas $z^2 = az + b^2$ ou $z^2 = az - b^2$ ou $z^2 = -a.y + b^2$ (z como quantidade desconhecida), isto é, as equações serão do segundo grau (DESCARTES, 1952:297).

DESCARTES passa a perceber a existência de uma relação entre a solução geométricas das equações e os seus respectivos graus. Assim, para equações quadráticas bastam procedimentos geométricos com retas e círculos; para equações cúbicas e quárticas o uso de secções cônicas.

Analisando toda a obra de DESCARTES, percebe-se que sua maior contribuição foi a divulgação do uso de equações algébricas para representar e estudar curvas geométricas graças

a relação recíproca entre álgebra e geometria até então não explicitada. Entretanto, é importante observar que os fundamentos da geometria analítica não se deram apenas com DESCARTES, contemporâneo a DESCARTES, FERMAT(1601-1665) também desenvolveu tais idéias. Ele as apresentou em sua obra "Ad locus planos et solidos isagoge", isto é, "Introdução aos Lugares Planos e Sólidos" publicada apenas após sua morte (Cf.: Giardinetto, 1991, p.104-124).

As considerações históricas evidenciam que na geometria analítica, álgebra e a geometria unificaram-se pela inclusão de seus conceitos fundamentais propiciando uma compreensão maior de suas especificidades. O produto da relação entre álgebra e geometria está na reciprocidade entre as curvas geométricas e suas respectivas equações algébricas.

Um aspecto importante para contribuir à realização de procedimentos de ensino apoiados na lógica das relações, é promover demonstrações de resultados da geometria euclidiana pelo recurso da geometria analítica, assunto do próximo item. Tal procedimento reflete a própria gênese da geometria analítica pois esta originou-se da possibilidade de se utilizar processos algébricos na resolução de problemas geométricos e essa utilização se revelaria recíproca.

Demonstração de resultados da geometria euclidiana pelo recurso da geometria analítica.

Diante dos limites de páginas de um artigo, optou-se em apresentar dois exemplos:

1. "Demonstre que a mediana relativa à hipotenusa de um triângulo retângulo é igual à metade da hipotenusa"

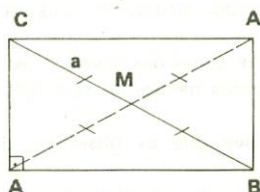
1.a. Demonstração pela geometria euclidiana (DOLCE,POMPEO,1985,p.105) escanear:

Seja ABC o triângulo de hipotenusa a e \overline{AM} mediana relativa à hipotenusa de medida m .

Por paralelas pelos pontos B e C aos catetos obtemos o ponto A' .

$ABA'C$ é retângulo $\Rightarrow \overline{AA'} \equiv \overline{BC} \Rightarrow \overline{AA'} = a$

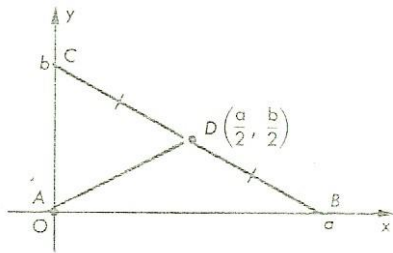
$ABA'C$ é retângulo $\Rightarrow \overline{AA'} \cap \overline{BC} = \{M\}$



e $\overline{AM} \equiv \overline{MA'} \Rightarrow \overline{AM} = \frac{a}{2}$.

1.b Demonstração pela geometria analítica (MOISE,DOWNS,1971,p.373)

É conveniente considerar o sistema cartesiano disposto na forma em que as coordenadas sejam $A(0,0)$, $B(a,0)$ e $C(0,b)$. A ideia é buscar um sistema de coordenadas em que o cálculo algébrico fique o mais simples possível.



As coordenadas do ponto médio $D(x_d, y_d)$ são:

$$x_d = (x_b + x_c) / 2 = a / 2$$

$$y_d = (y_b + y_c) / 2 = b / 2$$

A fórmula da distância entre os pontos A e D ($dist_{AD}$) de coordenadas $A(x_A, y_A)$ e $D(x_D, y_D)$ é:

$$dist_{AD} = \sqrt{(a/2 - 0)^2 + (b/2 - 0)^2} =$$

$$dist_{AD} = \sqrt{a^2/4 + b^2/4} =$$

$$dist_{AD} = (\sqrt{a^2 + b^2}) / 2 =$$

A distância entre os pontos B e C é:

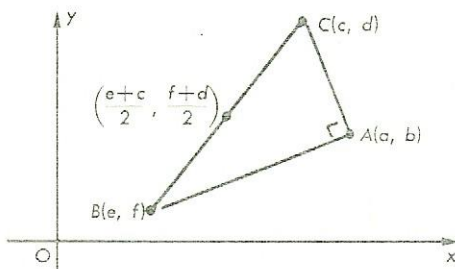
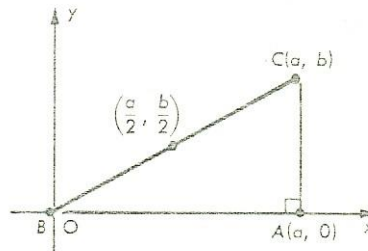
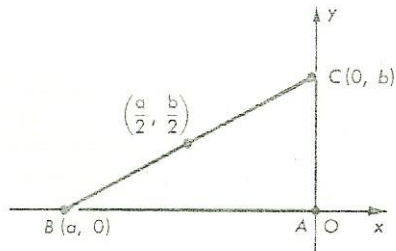
$$dist_{BC} = \sqrt{(a - 0)^2 + (0 - b)^2} =$$

$$d_{BC} = (\sqrt{a^2 + b^2})$$

Portanto $d_{AD} = (d_{BC}) / 2$

Isto é $AD = (BC) / 2$

Observação: Moise&Downs (1971,p.373) apresenta outras escolhas de disposição do sistema de coordenadas:



2. “Demonstre que se as diagonais de um paralelogramo são congruentes, então o paralelogramo é um retângulo”.

2.a. Demonstração pela geometria euclidiana (DOLCE,POMPEO,1985,p.99)

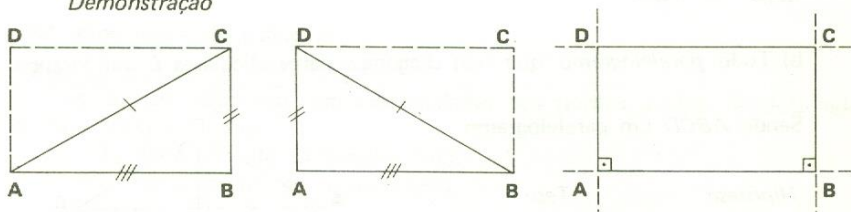
Sendo $ABCD$ um paralelogramo.

Hipótese

Tese

$\overline{AC} \equiv \overline{BD} \implies ABCD$ é retângulo

Demonstração



$ABCD$ é paralelogramo $\implies \overline{BC} \equiv \overline{AD}$.

$(\overline{AC} \equiv \overline{BD}, \overline{BC} \equiv \overline{AD}, \overline{AB}$ comum) $\xrightarrow{LLL} \triangle ABC \equiv \triangle BAD \implies \hat{A} \equiv \hat{B}$.

Como \hat{A} e \hat{B} são ângulos colaterais em relação às paralelas \overleftrightarrow{AD} e \overleftrightarrow{BC} , \hat{A} e \hat{B} são suplementares.

Logo, \hat{A} e \hat{B} sendo congruentes e suplementares, são retos.

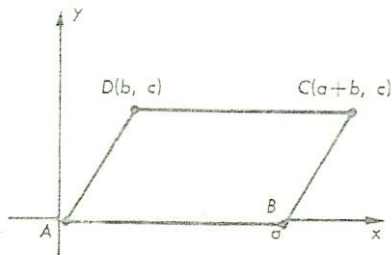
No paralelogramo os ângulos \hat{C} e \hat{D} são opostos respectivamente a \hat{A} e \hat{B} e portanto, \hat{C} e \hat{D} também são retos.

Então:

$\hat{A} \equiv \hat{B} \equiv \hat{C} \equiv \hat{D}$ (são todos retos) $\implies ABCD$ é retângulo.

2.b Demonstração pela geometria analítica (MOISE,DOWNS,1971,p.)

É conveniente tomar o paralelograma $ABCD$ no eixo cartesiano as seguintes coordenadas:



As coordenadas são $A(0,0)$, $B(a,0)$, $C(a+b,c)$ e $D(b,c)$

Tem-se que $AB = CD$.

Pela fórmula da distância entre dois pontos:

$$\sqrt{(a+b-0)^2 + (c-0)^2} = \sqrt{(a-b)^2 + (0-c)^2}$$

$$(a+b)^2 + c^2 = (a-b)^2 + c^2$$

$$a^2 + 2ab + b^2 + c^2 = a^2 - 2ab + b^2 + c^2$$

$$4ab = 0$$

Sendo a positivo, segue que $b = 0$. Logo D está sobre o eixo y .

Portanto o ângulo DAB é reto e $ABCD$ é um retângulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações evidenciaram que na geometria analítica, álgebra e a geometria unificaram-se pela inclusão de seus conceitos fundamentais propiciando uma compreensão maior de suas especificidades. O produto da relação entre álgebra e geometria está na reciprocidade entre as curvas geométricas e suas respectivas equações algébricas.

Um aspecto importante para contribuir à realização de procedimentos de ensino apoiados na lógica das relações, é promover demonstrações de resultados da geometria euclidiana pelo recurso da geometria analítica. Tal procedimento reflete a própria gênese da geometria analítica, pois, esta, originou-se da possibilidade de se utilizar processos algébricos na resolução de problemas geométricos e essa utilização se revelaria recíproca. Os dois exemplos aqui apresentados evidenciaram um momento dessa reciprocidade .

REFERÊNCIAS

CASTRUCCI, B. (1960). **Lições de geometria plana**. Rio de Janeiro: Livraria Nobel S.A.

DOLCE, O., POMPEO.J.N. (1985). **Fundamentos de matemática elementar: geometria plana**. 6.ed. São Paulo: Atual Editora ,v. 9.

GIARDINETTO, J. R. B. (1991). **A relação entre o abstrato e o concreto no ensino da geometria analítica a nível do 1º e 2º graus**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, Dissertação.

IEZZI , G. et al. (1983). **Fundamentos de matemática elementar: geometria analítica**. 2.ed. São Paulo: Atual Editora,v.7.

MOISE,E.E., DOWNS,L. (1971). **Geometria moderna**. São Paulo: EdgarBlücher.

PRADO. C. (1952). **Dialética do conhecimento**. Rio de Janeiro: Brasiliense.

CURRÍCULO E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Tiago Ricardo Luciano – UNESP– tiago.luciano10@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação pública no Brasil e a relevância do ensino e aprendizagem de determinadas competências da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História geraram uma inquietação e o desejo de investigar a relação do currículo citado e a reprodução da desigualdade.

Entre os professores de História é comum a lamúria de que falta ânsia de aprender por parte dos educandos e a recorrente pergunta: “por que estudar o passado?”. Esse questionamento vem de longa data, sinal de que não foi bem esclarecido, isso pode ter reflexo direto durante as aulas, despertando ainda mais o interesse em explorar o tema.

O ponto central do trabalho está na análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História, avaliando os grupos sociais privilegiados, seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem e se de alguma forma reproduz a “história dos vencedores”, naturalizando as diferenças sociais.

Os reflexos do currículo estão no cotidiano de professores e alunos, dentro do ambiente escolar, com relação direta no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, um currículo homogêneo, no qual os estudantes se sentem parte da história, pode estar ligado a falta de interesse pela disciplina. Assim, a sequência didática proposta sobre a história local, fugindo da perspectiva da “história dos vencedores”, busca verificar se a identidade com o objeto de estudo está associada à curiosidade em explorar novos temas.

Paralelamente aos estudos teóricos, foi realizada uma sequência didática junto a alunos do Ensino Médio de uma escola pública no estado de São Paulo com ênfase na história local para verificar a aceitação dos alunos em relação ao tema.

2. METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido junto aos discentes seguiu uma linha qualitativa e foi dividido em fases:

Fase 1: A princípio foi realizado um estudo aprofundado da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Fase 2: Entrevista com professores e alunos sobre os temas do currículo de História que são mais atrativos.

Fase 3: Foi elaborada uma sequência didática sobre a história local (sociedade, economia, cultura, transformações na paisagem etc.) em uma escola da rede pública da cidade de Lençóis Paulista. Nesta fase, os alunos coletaram dados, entrevistaram moradores e fotografaram paisagens que sofreram alterações no município.

Fase 4: Foi montada uma sala temática, com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Fase 5: Orientação aos alunos para apresentação da sala ao público (comunidade escolar e público externo)

Fase 6: Apresentação da sala temática.

Fase 7: Reflexões e análise dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos essa discussão com o sentido da palavra *currículo*. Ela que está diretamente ligada ao cotidiano de muitas pessoas e pode receber acepções diferentes de acordo com o contexto em que se encontra. Segundo Pedro Paulo da Silva (2014, p. 74), o termo tem origem do latim e pode ser entendido como *correr*, referindo-se a um *curso*. Dessa maneira, levando em consideração o campo educacional, esse *curso* pode ser entendido como a relação dos conteúdos estruturados para cada disciplina, tais assuntos precisam ser trabalhados pelos docentes, vivenciados pelos alunos e aprendidos por meio do processo de ensino. É importante conhecer e refletir sobre as questões subjacentes à expressão, sua origem e relevância junto ao processo educacional.

Conforme Moreira (2007, p. 2):

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente,

atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, 2 modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

Fica nítida a importância do currículo no desenvolvimento pedagógico, é por meio dele que as “coisas” acontecem na escola. Para Silva (2014, p.29), o currículo tem o poder de transformar e reproduzir cultura, porém, é inegável sua importância dentro da área pedagógica. A escola que o utiliza simplesmente como mais um aparato burocrático do estado, pode estar homogeneizando a aprendizagem e correndo o risco de desestimular os discentes.

Cada dia mais, questões ligadas ao currículo vêm sendo debatidas e se tornando alvo de pesquisas, principalmente na área da educação básica. De acordo com Ferreira e Jaehn, no Brasil, os estudos sobre o tema ganharam mais profundidade a partir da década de 1980, com o surgimento de pesquisas sobre a história do currículo. Inicialmente as pesquisas e grupos de estudos tinham como base as vertentes francesa e inglesa, na década de 90, a vertente americana, com Thomas Popkewitz, passa a influenciar e contribuir para os estudos do tema no Brasil.

Analisando visão de Ivor Goodson sobre a potencialidade do currículo, Ferreira e Jaehn destacam:

A lente teórica que Goodson mobiliza é de uma visão crítica do currículo, com potencial para produzir um controle social crítico ou dialético. Segue, portanto, uma tendência neomarxista herdada tanto do movimento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra quanto dos estudos críticos de currículo, nos Estados Unidos, da década de setenta. A partir desta perspectiva, a seleção e a organização e a distribuição do conhecimento escolar atendem a esse controle social e, portanto, à reprodução do status quo. Para o autor, no entanto, tais atividades, ao serem mobilizadas a partir de aportes críticos da educação, poderiam produzir a transformação da realidade, especialmente quanto ao acesso desigual ao conhecimento entre classes sociais distintas.

Seguindo essa ótica, de produção do controle social e preservação do status quo, nota-se que o currículo tem um papel determinante na formação dos estudantes. Nele estrutura-se a base do conteúdo programático de cada disciplina, contudo, pode também acentuar diferenças sociais e culturais. Como, por exemplo, nos primeiros manuais e orientações do conteúdo de História a ser ensinado nas escolas públicas, criado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro:

A primeira proposta de história do Brasil elaborada pelo Instituto e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como principal agente da história brasileira, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional – as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. (BRASIL, 2001, p.20)

Ao escrever acerca da teoria do currículo, Silva (1999, p.15) ressalta que “a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’”. Assim, as teorias do currículo procuram evidenciar que tipo de conhecimento é importante, considerando o indivíduo que se deseja formar.

Até meados do século XX a escola era vista como uma forma de garantir igualdade entre todos os cidadãos, aqueles que conseguissem se destacar ocupariam uma posição privilegiada dentro da hierarquia social. No entanto, para Pierre Bourdieu (1998), além de não garantir igualdade de oportunidades, a escola é um dos fatores mais eficazes de conservação social e legitimação de privilégios. Com efeito, um estudante de classe média tem maiores chances de êxito, principalmente nos primeiros anos, em uma atividade relacionada ao manejo da língua escolar. Conseqüentemente, ao determinar seu currículo, a escola teria um papel decisivo na reprodução das desigualdades.

Atualmente as salas de aula das escolas públicas do Brasil, mais especificamente do estado de São Paulo, apresentam ampla diversidade cultural. Uma proposta que se volte para a análise de problemas ou grupos sociais específicos acabaria sobrecarregando o currículo. Em contrapartida, Moreira (2001, p.76) “propõe que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas”. O professor teria um papel importante nesse processo, atuando como mediador.

Assim, Sacristán (2000, p. 185 apud SILVA, 2014, p. 34) aponta:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em ‘conhecimento pedagogicamente elaborado’ de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos.

Dessa forma, faz-se necessária a consciência dos docentes de que tem um plano a ser seguido, mas que este pode ser perfeitamente ajustado ao meio em que se encontra, para que não seja transmissor de práticas impostas.

Um dos pontos da cultura brasileira, ou das culturas brasileiras, é a grande diversidade, observada atualmente e melhor entendida por meio da história de formação do “povo brasileiro”. É importante, sim, destacar a forte influência da matriz europeia, desde o início da colonização, porém, não se pode esquecer de outras duas importantes matrizes de formação: a indígena e a africana. E mais, o currículo das escolas estaduais está pronto para abarcar toda essa diversidade? O material didático disponível para os alunos é apropriado? Existe formação docente para que os profissionais estejam aptos ao ofício?

Pela Lei n.10.639, implantada no início do governo Lula, em 2003, foi implantada a obrigatoriedade do ensino de história da África, cultura afro-brasileira e africana. Cuidados são necessários para não abordar esses temas sempre no contexto do europeu. Essa lei é grande desafio, uma vez que requer, além de diretrizes, material e formação para que seja efetivada na prática.

A respeito da historiografia brasileira, predominantemente eurocêntrica, Oriá Fernandes (2005, p.380) ressalta:

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada "História do Brasil" a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado "descobrimento", hoje não passam de 350 mil índios. Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.

Ainda segundo Fernandes (2005, p.381), as instituições que possuem um currículo e material pedagógico e excluem ou ignoram a história dos negros e ameríndios, são que mais sofrem com a evasão, principalmente àquelas que estão localizadas em bairros periféricos. Uma explicação para esta situação seria a ótica eurocêntrica e o tratamento diferenciado.

No caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o reflexo imediato do currículo está inserido no material didático. Nele, os temas relacionados ao estudo da história África, cultura afro-brasileira e indígena são pouco abordados, considerando que o Brasil é um país de grande miscigenação e que boa parte da população tem raízes africana e/ou indígena.

Com relação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada na rede em 2008 - justificada por uma possível ineficiência do modelo descentralizado - observa-se em sua apresentação que para estimular o desenvolvimento escolar é necessário:

[...] iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. [...] a Secretária procura também cumprir seu dever de garantir uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (FINI, 2008, p.8).

No entanto, o discurso não se mostrou de acordo com a realidade, as escolas e professores não tiveram a chance de opinar e a “proposta” acabou por homogeneizar diferentes realidades.

Analisando tal Proposta, fica claro que o valor dado ao estudo de conteúdos que não estão relacionados diretamente ao europeu é muito pequeno. Além disso, não oferece flexibilidade aos educadores para que possam trabalhar outros temas paralelamente, tendo em vista que a temática do currículo é bastante densa e está ligada a avaliações que têm por objetivo analisar a qualidade da escola.

Para a 5ª série do Ensino Fundamental – Ciclo II, por exemplo, são definidos, entre outros, estudos sobre a Pré-História, passando pelas civilizações do Oriente Próximo - que deixou um importante legado às civilizações ocidentais - a vida na Grécia, Roma, Idade Média europeia e o Islã. Em apenas um momento do segundo bimestre é abordado a vida na África e China antiga. (FINI, 2008, p.44).

No ano seguinte se inicia a temática relacionada à história da América e do Brasil, inserida em um contexto específico, o das grandes navegações. Quanto à América pré-Colombiana, está estabelecido o estudo do encontro dos europeus com os indígenas, as sociedades indígenas no território brasileiro, além dos Maias, Astecas e Incas. (FINI, 2008, p.45).

Processo semelhante acontece nos anos seguintes do Ensino Fundamental e que se repete no Ensino Médio, conteúdos que seguem uma lógica eurocêntrica e pouca margem para discussões sobre a história local, por exemplo.

Sobre a cultura escolar e a ideia de não estar vinculada socialmente a uma classe social, Bourdieu (1998 apud NOGUEIRA, 2002, p.29), destaca:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Nessa perspectiva, o discurso de neutralidade do currículo e do ensino isenta a escola de suas funções de reprodução das desigualdades. Tendo em vista que uma instituição aparentemente imparcial estaria livre de desconfiança.

Em conclusão, é comum, ao ouvir a palavra “currículo”, logo se pensar em conteúdo. Todavia, por trás do currículo, podem ser reveladas intenções, como preservar o *status quo* de uma classe dominante. Dessa forma, a necessidade de pesquisar e refletir mais sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise do referencial teórico sobre o tema, foi possível perceber a complexidade de um currículo, sua parcialidade, meio de reprodução cultural e interesses abstratos que estão envolvidos. As reflexões sobre essas questões nem sempre acontecem no ambiente escolar, principalmente pelos alunos, justificando a importância em se estudar mais sobre o assunto.

O currículo pode formar ou modificar um indivíduo dentro da sociedade, de acordo com o que é desejável para àquele que estão no cerne de sua produção. Uma proposta que considera apenas a “história dos vencedores” ou como decorrentes destes, dentro de uma realidade na qual boa parte do público (discentes) vem de famílias com descendência africana e indígena, por exemplo, pode ter resultados negativos, como a evasão.

No caso da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História, foi verificado que a maior parte dos conteúdos elencados estão diretamente relacionados aos europeus. Mais uma vez, vale destacar que muitos fatos estão realmente interligados e é importante que sejam estudados. Contudo, o ensino da história local, de sociedades indígenas, africanas e outras merecem maior contemplação dentro da Proposta Curricular.

Com base na experiência como docente e no trabalho desenvolvido, foi possível observar que o desempenho e envolvimento dos alunos nas aulas está atrelado às competências estabelecidas pelo currículo. Assim, um currículo mais atrativo, de acordo com cada realidade, consegue despertar maior interesse dos alunos. O trabalho do professor também é fundamental neste processo, buscando alternativas viáveis para readaptar o currículo, sem deixar de cumprir com a base estabelecida pela Proposta Curricular, tendo em vista que ela está ligada a uma conjuntura externa, de maiores proporções, como o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo.

Percebe-se a necessidade de um currículo com maior participação de docentes e que esteja adequado ao contexto das escolas públicas do estado, considerando a grande diversidade étnica e tendo como objeto o material didático.

Por meio da sequência didática (não vinculada a uma classe social abastada, branca e eurocêntrica) direcionando os alunos em um trabalho sobre a história local, foi possível notar maior curiosidade em explorar os temas. O objetivo de fazer com que se sentissem parte do processo histórico e como uma consequência dele foi alcançado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: M.A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), **Escritos de Educação** (p. 39-64). Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 2001.

FERNANDES, O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Caderno Cedes**. Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 67, 2005.

FERREIRA, Marcia Serra; JAEHN, Lisete. **Perspectivas para uma história do currículo**: As contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.3, p. 256-272, set/dez 2012.

FINI, M. I. (coord.) **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

MOREIRA, A. F. B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)**: Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, 2001, nº18, 65-81.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-35, abr. 2002.

SILVA, Pedro Paulino da. **A resistência ao currículo de história para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

METODOLOGIA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA BASEADA NA MOTIVAÇÃO

Luiz Francisco da Cruz - UNESP – lfcurz@fc.unesp.br

Aiara Cristina de Oliveira Ribeiro - UNESP – aiara_cristina@hotmail.com

PROGRAD – UNESP

1. INTRODUÇÃO

Uma das razões do baixo desempenho em matemática por parte dos alunos é pelo fato de não entenderem os conceitos ensinados e não desenvolverem o raciocínio lógico dedutivo tão necessário para a compreensão desta na sua totalidade. Como consequência apresentam um rendimento insatisfatório nas avaliações, não conseguem compreender os enunciados dos problemas propostos e não adquirem uma maturidade para estudarem sozinhos e fazerem as tarefas. Isso leva à desmotivação. Então, é muito comum ouvir dos alunos as afirmações tais como: *"...eu não gosto de matemática..."; "...eu não entendo o que o professor está explicando..."; "...não consigo entender matemática..."*

A estas constatações atribuímos à situação desfavorável em que se encontra o ensino fundamental e médio praticado nas Escolas Públicas, devido a vários fatores, os quais, durante vários anos, sofrem com as Políticas Educacionais equivocadas e implementadas pelos Órgãos Superiores, a não valorização dos professores, os baixos salários, a falta de autonomia das Diretorias de Ensino e das Diretorias das Escolas, dos professores não capacitados e/ou a quantidade insuficiente deles para atender a demanda do Estado e, o que é mais agravante, a falta de interesse pela profissão, ou seja, ninguém mais quer ser professor.

Nas Escolas Particulares o “ensino” é direcionado visando à aprovação dos alunos nos Concursos Vestibulares. A metodologia de ensino e aprendizagem utilizada é a da mecanização dos conceitos e massificação de exemplos e exercícios. Este procedimento faz com que o aluno se “acostume” com determinado tipo de problema, em geral os mais explorados nas provas destes concursos. Assim, não adquirem o raciocínio lógico-dedutivo, tão necessário para o aprendizado da matemática, e não adquirem a capacidade de análise e interpretação de textos, indispensáveis para a compreensão e aprendizagem de qualquer disciplina. Então o fenômeno se repete, ou seja, os alunos passam a não gostar de matemática, apenas a “suportam” por um tempo, com o

objetivo de serem aprovados nos vestibulares. Passada esta fase, abandonam e se esquecem do que foi “memorizado” e não aprendido.

O problema se torna ainda mais grave quando esses alunos ingressam nos Cursos Superiores. Por não terem aprendido os conceitos anteriores, responsáveis das Escolas de Ensino Fundamental e Médio, ingressam nas Universidades completamente despreparados e imaturos e com enormes dificuldades de acompanharem as disciplinas. A consequência desta constatação é o elevado índice de reprovação e de evasão. As Universidades acabam sofrendo com este fenômeno e a qualidade na formação do futuro profissional fica comprometida.

Aliado a tudo isto está presente uma sociedade diferente, na qual os valores familiares são outros, deixando muitas vezes a responsabilidade da educação inicial, das questões éticas e da disciplina necessária dos seus filhos para as Escolas, a qual, na verdade, deveria apenas complementar esta etapa, causando sérios problemas de mau comportamento, desrespeito, violência, de convivência social, o desinteresse pelo estudo e falta de perspectiva de um futuro promissor advindo da educação escolar.

O Projeto *"Metodologia para o Ensino da Matemática baseada na Motivação"* deu aos alunos participantes a oportunidade de serem acompanhados em seus estudos, fazendo com que passassem a gostar de matemática e foram motivados a aprendê-la através de uma metodologia que mostrou a eles que são capazes.

O que motiva aqueles que gostam de matemática é a capacidade de resolver problemas. Quando conseguem a satisfação é imensa e a motivação aumenta. Se bem motivados, mesmo que não consigam num primeiro momento, não desistem, apenas adiam a tentativa de solucioná-lo. Buscam novos conhecimentos até que se sintam em condições de iniciar uma nova tentativa de solução.

Essa busca chama-se estudo e aprendizado. É nesta etapa que acontece a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio lógico. No entanto, se não conseguem e não são motivados, desistem, criam barreiras difíceis de serem superadas e sentem-se incapazes de aprender e, conseqüentemente, apresentando um baixo rendimento escolar.

Se a motivação e o gosto pela matemática acontecer por parte do aluno desde os primeiros contatos, este não terá problemas e nem dificuldades futuras no seu desempenho escolar.

Fundamentação Teórica

Baseados na experiência de ensino de matemática dos professores orientadores e, alicerçados pelos estudos dos grandes pensadores da educação como Freinet, Saviani, Paulo

Freire, entre tantos outros, mas principalmente pelas idéias de Freinet, acreditamos que, com o número reduzido de alunos por turma (15), a dedicação, o atendimento individual e presencial é fundamental para atingir os objetivos propostos, pois os alunos são heterogêneos e uns necessitam de um acompanhamento maior que outros.

Através de situações concretas do cotidiano dos alunos, propostas em forma de problemas para serem resolvidos, cuja metodologia já é usada e recomendada por vários autores, os conteúdos específicos de cada série devem ser ensinados e/ou revistos.

O fundamental e o diferencial é que os alunos consigam resolvê-los, sentindo-se capazes e sejam motivados a continuarem, aumentando o interesse pelo estudo, descobrindo e acreditando nas suas potencialidades.

Para isso é necessário Introduzir os conteúdos de forma gradativa, devidamente exemplificados e situados no contexto geral. Inicialmente propor problemas fáceis e esperar pelas soluções apresentadas por eles. O tempo necessário para isso não importa, apenas dar tempo ao tempo para que eles passem pelas fases da *síncrise*, *análise* e *síntese*, passando naturalmente do *pensamento empírico* ao *pensamento teórico*.

Obviamente espera-se o comprometimento do aluno neste processo. O aluno tem que estudar o que foi ensinado, pensar e pesquisar os problemas propostos e encontrar a sua solução, mesmo que não seja a ideal. Sem essa prática não há aprendizado. Isso faz com que o aluno tenha um domínio sobre tudo aquilo que está sendo aprendido. Quando ele consegue achar a solução a sua satisfação é imensa. Aumenta e a motivação para continuar os estudos e a confiança na capacidade de aprender.

Caso ele não consiga, o papel do professor é fundamental em ajudá-lo a construir a solução mostrando como os conceitos devem ser aplicados e os caminhos para chegar a solução. Neste momento, fazer com que o aluno entenda todas as passagens e etapas do desenvolvimento matemático até a solução final. Ter a certeza de que nenhuma dúvida tenha ficado. Quando conseguem, fazer os elogios necessários, incentiva-los a continuarem resolvendo outros exercícios motivando-os no processo de aprendizagem.

Continuar com este processo e de forma gradativa introduzir novos conceitos e problemas cada vez mais elaborados e com grau de dificuldade maior, até que o aluno tenha condições de resolvê-los com desenvoltura e satisfatoriamente. Não introduzir novos conceitos se os anteriores não foram aprendidos. Talvez isso demande um tempo maior de aprendizagem e o planejamento deverá ser revisto constantemente para que todo conteúdo desejado seja introduzido. Ainda

assim, melhor uma quantidade menor de conteúdo bem aprendido do que uma quantidade maior com muitas dúvidas e dificuldades.

Segundo Polya (1978, p. 179), há dois objetivos que o professor pode ter em vista ao dirigir a seus alunos uma indagação ou uma sugestão: primeiro, auxiliá-lo a resolver o problema que lhe é apresentado; segundo, desenvolver no estudante a capacidade de resolver futuros problemas por si próprio.

Assim, o professor deverá ser um facilitador na tarefa de resolver problemas, levando o aluno a pensar, raciocinar, relacionar, procurar compreender o processo e solucioná-lo.

Ao resolver um problema devem ser consideradas quatro fases, sendo a primeira compreender o problema, a segunda estabelecer um plano de resolução, a terceira é a execução do plano e a quarta e última fase é o retrospecto que o estudo do caminho que levou à solução.

Embora a resolução de problemas seja muito estudada por educadores matemáticos, ainda é pouco utilizada no dia a dia da sala de aula e sua implementação como metodologia poderá ser importante para o ensino da Matemática.

O conhecimento matemático é historicamente construído e, portanto, está em permanente evolução. Assim o ensino da Matemática incorpora esta perspectiva, possibilitando ao aluno reconhecer as contribuições que ela oferece para compreender as informações, analisá-las e posicionar-se criticamente diante delas.

O ensino de Matemática deve garantir o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos e o estímulo às formas de raciocínio como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa.

A escola como instituição educadora e formadora de cidadãos instruídos e conscientes, deve priorizar a construção do conhecimento pelo fazer e pensar do aluno, o papel do professor é mais o de facilitador, orientador, estimulador e incentivador da aprendizagem. Cabe ao professor desenvolver a autonomia do aluno, instigando-o a refletir, investigar e descobrir, criando na sala de aula uma atmosfera de busca e camaradagem, sendo o diálogo e a troca de idéias, uma constante, quer entre o professor e aluno, quer entre os alunos.

Em lugar de ensinar, no sentido tradicionalmente entendido, o professor passa a estar do lado de um aluno, de uma dupla ou de uma equipe, ajudando-os a pensar descobrir e a resolver problemas, usando caminhos e estratégias diversificados. Com isso, o professor transforma-se também em um investigador, buscando e criando novas atividades, novos desafios e novas situações-problema, registrando tudo para posterior reflexão, transformação e aprimoramento.

Uma aula expositiva partilhada, dialogada com os alunos, pode ser apropriada para sintetizar e organizar as descobertas, as idéias e os resultados, e, também, para sistematizar os assuntos tratados em determinado período.

É essencial que o professor proponha a lição de casa frequentemente e as corrija. Isso auxilia o aluno no desenvolvimento do hábito de estudar e praticar o que já se estudou. É importante mesclar situações-problema com exercícios de aplicação e repetição, como um treinamento. A fluência no manuseio de equações, fórmulas e operações com símbolos e números, o desenvolvimento de atitudes mentais diante de cálculos algébricos ou construções geométricas, a criação de uma série de reflexos condicionados sadios em Matemática, os quais são adquiridos através da prática continuada de exercícios significativos, permitem que o aluno concentre sua atenção nos pontos realmente essenciais, salvando seu tempo, traçando o caminho para solução do problema. A resolução de problemas tem por meta fazer o aluno pensar, desenvolver o raciocínio lógico levá-lo a enfrentar situações novas e tornar-se confiante quanto aos procedimentos aplicados na busca de soluções.

Tratar os conteúdos de ensino de forma contextualizada significa aproveitar ao máximo as relações existentes entre esses conteúdos e o contexto pessoal ou social do aluno, de modo a dar significado ao que está sendo aprendido, levando-se em conta que todo o conhecimento envolve uma relação ativa entre o sujeito e o objetivo do conhecimento. Assim a contextualização ajuda a desenvolver no aluno a capacidade de relacionar o apreendido com o observado e a teoria com suas conseqüências e a aplicação prática.

Segundo D'Ambrósio (1996, p. 121), conhecimentos adquiridos, mesmo que formalizados empiricamente, os quais são passados entre as gerações, culturas e tradições regionais têm que ser envolvidas neste processo, pois são habilidades e competências desenvolvidas e enraizadas em determinadas comunidades. Em contrapartida, os temas atuais do mundo globalizado, da ciência e da tecnologia, também auxiliam na construção do aprendizado fazendo conexões da Etnomatemática e da Modelagem Matemática às aplicações cotidianas.

2. METODOLOGIA

O projeto ofereceu encontros presenciais realizados nas dependências da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima na cidade de Bauru, semanalmente, todas às quartas-feiras, das 8 às 10 horas, para os alunos do 6º ano do ensino fundamental e das 15 às 17 horas, para os alunos

da 1ª série do ensino médio, sendo que cada turma com o número máximo de 15 alunos. As aulas foram ministradas por uma aluna bolsista do Curso de Licenciatura em Matemática, a qual foi orientada por dois professores, sendo um o coordenador do projeto (professor do Departamento de Matemática – Unesp/Bauru) e uma professora de matemática da Escola.

Através de um levantamento realizado pela professora orientadora da escola, o projeto deu prioridade aos alunos com maior dificuldade e menor desempenho escolar em matemática das séries já mencionadas, o que não impediu a participação de outros interessados, desde que não ultrapassasse a quantidade de 15 alunos por turma, pois com esta quantidade o objetivo era atender de forma individual aqueles que necessitassem ou solicitassem a intervenção da bolsista.

Após esta etapa a bolsista e a professora orientadora da escola decidiram quais os conteúdos deveriam ser abordados e/ou revistos. Assim, foram selecionados os seguintes conteúdos:

6ª ano do Ensino Fundamental: Conjunto dos Números Naturais, dos Números Inteiros e dos Números Racionais: Operações e suas propriedades: adição, subtração, multiplicação e divisão. Potenciação e radiciação e suas propriedades;

1ª série do Ensino Médio: Função: definição e gráficos, crescimento e decrescimento, domínio e imagem, função composta, funções sobrejetora, injetora e bijetora, função inversa. Função polinomial do 1º grau: definição e gráficos, zero da função e equação do 1º grau.

Através de situações problemas os alunos foram construindo os conceitos e aplicando-os de forma natural. Incentivando a participação de todos e atendo às novas idéias, as soluções alternativas, como os alunos aprenderam, do que eles mais gostaram, na tentativa de aproveitar estes momentos e incorporar novas estratégias à metodologia aplicada. Como por exemplo, foi pedido a eles que trouxessem situações concretas do seu dia-a-dia para resolverem juntos e satisfazer suas curiosidades e necessidades. Neste momento foi de fundamental importância a percepção da bolsista em observar suas dificuldades e não deixar o aluno permanecer com dúvidas.

Inicialmente foram propostas situações problemas para serem resolvidos de nível "fácil", ou seja, aqueles de aplicação direta dos conceitos sem muito raciocínio elaborado, apenas para fixação dos mecanismos que envolvem estes conceitos. Na tentativa da resolução eles iam percebendo que precisavam de conteúdo teórico para tanto. Então a próxima etapa foi a

construção dos conceitos necessários. Sempre de forma participativa e coletiva a bolsista foi ajudando-os nesta construção até que a teoria formalizar-se na sua totalidade. Se dúvidas e dificuldades fossem detectadas, a bolsista resolvia os exercícios procurando mostrar como utilizar o conceito a ser aprendido e o raciocínio lógico para resolvê-lo.

Esta primeira etapa foi fundamental para motivar o aluno. Por serem exercícios "fáceis", esperava-se que eles conseguissem resolvê-los, aumentando a motivação para continuar e a confiança na capacidade de aprender. Se necessário é importante dedicar um tempo maior a esta etapa.

Estratégias de incentivo foram utilizadas. Por exemplo, ao final de cada aula foi aplicada uma pequena avaliação com apenas dois exercícios sobre o conteúdo que acabaram de estudar. Eles conseguiam resolver os exercícios e recebiam a sua avaliação com as notas, as quais, geralmente, estavam compreendidas na faixa de 8 a 10, com menções como "Parabéns", "Muito bom", "Vamos continuar", etc. Isso foi estimulador para o aluno, pois, como já mencionado anteriormente, todos eram alunos de baixo rendimento escolar em matemática e nunca conseguiram tirar uma boa nota, ou seja, tiveram a vida toda a decepção e a sensação do fracasso ao receberem uma prova com notas baixas e neste momento receberem uma prova com notas boas e foram elogiados e incentivados a continuarem, pois são capazes de aprender.

Assim prosseguindo a bolsista gradativamente fez com que os conceitos fossem construídos e problemas e exercícios mais elaborados iam sendo introduzidos, ou seja, exercícios de nível médio e difícil, os quais além do mecanismo necessitam de raciocínio elaborado e correlação entre os conteúdos anteriores. Esta etapa perdurou até que eles estivessem plenamente confiantes de que eram capazes de prosseguir sozinhos, pois, esperava-se que a motivação obtida lhes desse a confiança necessária em continuar e passassem a gostar de matemática.

Ao longo do desenvolvimento do projeto avaliações foram realizadas de várias formas como: exercícios para serem resolvidos em sala de aula, tarefas obrigatórias, avaliações agendadas (provas), análise e discussão de soluções alternativas. Com base no rendimento dos alunos e no desenvolvimento do projeto como um todo, analisando os pontos positivos e negativos, novas idéias e estratégias servirão de subsídio para aprimoramento da metodologia e, conseqüentemente, reformulação do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente tivemos uma boa participação dos alunos, que sempre compareciam com muita vontade de aprender. Procuramos propor uma série de atividades, principalmente voltadas para a resolução de problemas. Isso foi importante, pois aumentou a motivação e a curiosidade de tentar resolvê-los. Como previsto na metodologia, de início foram propostos problemas bem simples encontrados no cotidiano de cada um deles, com a finalidade de mostrar que eram capazes de resolver e aprender o conteúdo abordado, para num segundo momento propormos problemas mais elaborados e isso funcionou muito bem.

Durante todo o ano a participação dos alunos do 6º ano do ensino fundamental foi muito boa, mas infelizmente os mesmo não aconteceu com os da 1ª série do ensino médio. Isso ocorreu pelo fato dos alunos da 1ª série estudarem no período matutino e terem que voltar à escola no período vespertino para freqüentar o projeto. Muitos alegaram que dependiam do transporte escolar, outros por terem assumido atividades concomitantes e os demais por falta de interesse. Assim, a partir de setembro, o projeto passou a ser aplicado os alunos do 9º ano do ensino fundamental, os quais se interessaram pela oportunidade, uma vez que a maioria reside próximo à escola e, portanto, não tinham problemas com transporte e horário.

Apesar de termos definidos os conteúdos a serem trabalhados nas respectivas séries, a professora da escola disse que os alunos ainda apresentavam muita deficiência nos conteúdos anteriores. Eles não sabiam nem mesmo a “tabuada”, inclusive os alunos do 9º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio. Isso foi numa constatação muito triste e preocupante, fazendo com que tivéssemos que alterar a programação do projeto. Então, as primeiras atividades aplicadas foram metodologias de aprendizagem da “tabuada”.

Utilizamos à metodologia da propriedade distributiva da adição, fazendo-os compreender que não há necessidade inicialmente de memorizar a “tabuada” de todos os números, apenas dos números 1, 2, 3 e 5. Por exemplo:

- Qualquer número de 1 a 10 pode ser escrito como uma soma dos fatores 1, 2, 3 ou 5. Tomemos como exemplo o número $7 = 2+5$. Se quisermos multiplicar o número 7 pelo número 8, podemos usar a propriedade acima. Assim:

$$8 \times 7 = 8 \times (2 + 5) = 8 \times 2 + 8 \times 5 = 16 + 40 = 56$$

- Multiplicando o número 9 pelo número 6:

$$6 \times 9 = 6 \times (2 + 2 + 5) = 6 \times 2 + 6 \times 2 + 6 \times 5 = 12 + 12 + 30 = 54$$

Uma vez aprendida esta propriedade pedimos para eles praticarem preenchendo a tabela abaixo:

x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Eles não conheciam esta forma de fazer a “tabuada” e ficaram motivados em preencher a tabela rapidamente. Aconselhamo-los a treinarem e dissemos que, ao longo do tempo naturalmente a memorização da “tabuada” acontece.

Os objetivos do projeto foram alcançados, uma vez que pudemos perceber que os alunos têm a plena consciência das suas dificuldades e desmotivação com a aprendizagem da matemática, mas se empenharam na tentativa de reverter esta situação, apresentando ao final um rendimento melhor, não só nas avaliações submetidas pelo próprio projeto, mas no seu desempenho escolar de forma geral e, principalmente, a motivação necessária para acreditarem que podem aprender e gostar da matemática.

A professora da Escola que acompanhou o projeto relatou que os alunos participantes obtiveram uma melhora no rendimento escolar como um todo, principalmente em matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho conjunto entre a bolsista, os professores orientadores e os alunos trouxe resultados e uma experiência única na construção e aplicação da metodologia baseada na

motivação, num trabalho de pesquisa contínuo na tentativa da melhoria do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas, os quais serão disponibilizados à população acadêmica e a todos os interessados.

A participação da aluna de graduação, a princípio, se faz necessária para o desenvolvimento do projeto na sua totalidade, o qual pode envolvê-la em situações cotidianas da docência. Como um segundo objetivo, o projeto funcionou como um verdadeiro laboratório de ensino de aprendizagem da docência. Todo o conhecimento teórico adquirido em sala de aula pela bolsista foi aplicado na prática.

A metodologia da motivação utilizada apresentou bons resultados e, com algumas reformulações e melhor planejada, poderia ser aplicada em todo ensino fundamental e médio. No entanto, seria necessário que os Órgãos Superiores permitissem e dessem a contra partida para implementação de tal metodologia, pois a mesma acarretaria em mudanças do planejamento escolar.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PAIVA, Jussara Patricia Andrade Alves; RÊGO, Rogéria Gaudêncio. **Resolução de problemas no processo ensino-aprendizagem de Matemática**, 2009. Disponível em: www.nutead.org. Acesso em 25/04/2013.

SAVIANI, D. **Ensino Público e Algumas falas sobre Universidade**, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SOARES, Maria Teresa Carneiro; PINTO, Neuza Bertoni. **Metodologia da Resolução de Problemas**. Disponível em:

http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf. Acessado em 30/05/2013.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

ZUFFI, Edna Maura; ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. **O ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas e os processos cognitivos superiores**. Disponível em: <http://lourdesonuchic.blogspot.com/2008/07/o-ensino-aprendizagem-dematemtica.html>. Acessado em: 10/06/2013.

O ENSINO POLÍTICO E DIALÉTICO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Raul de Souza Hoffmann – Universidade Sagrado Coração – raulshoffmann@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Quando a filosofia chegou ao Brasil por volta de 1934, vinda da França, seu alcance era exclusivo à burguesia intelectual paulistana, porém, hoje os alunos do ensino médio de todo país possuem aula de filosofia ao menos duas vezes na semana. O avanço é evidente, embora o caminho que a disciplina percorreu tenha sido árduo e cheio de concepções ideológicas, políticas e econômicas como veremos a seguir.

Mais tarde, a disciplina ganhou um caráter de não obrigatoriedade na educação básica como apontam Carvalho e Santos (2010):

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na constituição de 1946, só foi colocada em prática no final de 1961, durante o governo de João Goulart. A Lei 4024/61 tinha como uma de suas orientações a não obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia (p. 14)

Como sabemos da complexidade de uma escola, podemos imaginar que o número de unidades escolares que de alguma forma utilizavam a filosofia neste período, de modo facultativo, era ínfimo, lembrando que nos referimos apenas às escolas públicas.

Com a instalação do regime militar em 1964, a escola passou a incorporar uma didática tecnicista e pragmática, fruto da influencia vinda de países com uma produção econômica maior. Oposta a tais correntes, a filosofia logo foi retirada dos vestibulares do país e em 1971, a Lei 5692/71 elimina de vez filosofia e sociologia da grade curricular do Ensino Médio, substituindo-as por organização social e política brasileira. (Carvalho e Santos, 2010). Durante todo o regime militar e ainda após o seu término, a filosofia se manteve no exílio do Ensino Médio público.

O lento retorno da filosofia se deu a partir de 1980, a princípio como disciplina optativa. Tal situação só é alterada em 2008, com a Lei 11.684/08 que revê o artigo 36 da LDB e estabelece a obrigatoriedade da inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio.

Sendo assim, apenas há sete anos o Ensino Médio possui a disciplina em seu currículo. Nesta recente implantação há grandes responsabilidades e expectativas, algumas se justificam e outras estão confusas.

Para que a disciplina se efetivasse ao menos dois argumentos despontaram em sua defesa nos anos de 1980. O primeiro dizia respeito à capacidade de utilizar a filosofia como agente de integração das demais disciplinas, pois se acreditava que a filosofia tornaria mais próxima à interdisciplinaridade, pois a fragmentação do ensino já havia atraído a atenção de pensadores mais atentos. Tal fragmentação se mostrou e ainda se mostra pouco eficaz, sendo bastante criticada por educadores. Segundo Morin (2003), os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

O Segundo argumento necessita de um olhar mais apurado. Temos ciência que alguns acontecimentos não se dão por acaso, a inclusão da filosofia no ensino médio é um exemplo claro de que as coisas se amarram quando olhamos atentamente para a história, pois em certo momento percebeu-se uma carência na população em relação à consciência crítica e a participação política. O momento em questão foi o final do regime militar já tratado aqui, pois no período da ditadura, a filosofia foi julgada nefasta à formação dos jovens, porque poderia levar ao pensamento crítico, este associado ao comunismo pelos militares (Carvalho e Santos, 2010). Portanto, no final do regime surge um clima de fomentação e busca de emancipação.

Como a retirada da filosofia dos currículos havia sido obra da reforma de cunho tecnicista da educação básica levado a cabo por aquele regime no final dos anos de 1960 e início da década de 1970, atribuía-se à exclusão da filosofia e de outras disciplinas de humanidades a falta de criticidade e o excesso de tecnicismo na formação de nossos jovens. E, neste quadro, a filosofia aparecia como o antídoto necessário e apropriado a um processo de redemocratização da sociedade brasileira (GALLO, 2010, p. 159).

Portanto, com a instalação do regime militar em 1964, a filosofia foi removida pelo fato de elevar a capacidade crítica e política dos jovens, recentemente a disciplina foi, ironicamente, instalada pelo mesmo motivo.

Entretanto, atribuir apenas à filosofia o papel da interdisciplinaridade e o desenvolvimento do senso crítico no aluno acaba se confrontando com a própria essência da disciplina, uma vez que esta visa à reflexão não como utilidade, mas sim como meio.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo discutir e evidenciar o objetivo da filosofia no Ensino Médio e algumas contradições no ambiente escolar, no que tange ao senso crítico do aluno frente às normas morais das escolas, apresentadas como sendo jurídicas. Desta maneira foi utilizado o método de pesquisa documental no qual “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 174). Também foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica que “[...] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.183).

Para compreender a hipótese colocada, utilizamos o método hipotético-dedutivo, assim como nos mostra (Lakatos e Marconi, 2003), o método se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese. A pesquisa tem caráter qualitativo que, “responde a questões particulares e se ocupa dentro das ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do tempo os argumentos utilizados para defender o retorno da filosofia na educação básica acabaram se transformando em características anteriores ao próprio significado da disciplina. O argumento que defende a utilização da filosofia como meio de se alcançar a interdisciplinaridade não é tão difundido atualmente como o segundo argumento, o de que a filosofia deva incentivar o senso crítico nos alunos, tal meta é bastante fomentada, pois vivemos em um país onde a corrupção é presente no Estado, portanto, por trás desse desejo em alcançar uma sociedade de alunos críticos, há também uma parcela de esperança em relação à situação política do país. De modo geral, para o senso comum este argumento se tornou uma forma de identificação da filosofia que não condiz de fato com a disciplina em si. O senso crítico está presente na filosofia, mas antes há o pensamento reflexivo subjetivo, individual, e o estudo de conceitos filosóficos.

Não estamos dizendo que a filosofia não contribui para as duas propostas mencionadas, mas apenas atribuir tais faculdades somente à disciplina de filosofia se torna uma tarefa inverossímil. Na escola, nada impede que o professor de matemática ou de química ajude a

formar um aluno crítico, ou também, busque realizar um ensino interdisciplinar, pelo contrário, tais práticas devem se tornar cada vez mais frequentes.

Segundo Gallo (2010), a criticidade não é exclusiva da filosofia e não pode ser creditada exclusivamente a ela. Ou as demais disciplinas também são formadoras da consciência crítica ou esta formação é impossível. E o mesmo raciocínio é válido para a interdisciplinaridade.

Entretanto, a ideia de promover senso crítico no aluno está além da própria sociedade, pois no currículo de filosofia do Estado de São Paulo escrito em 2008, é apresentado no texto um elenco de conteúdos que visam a orientar o professor em seu trabalho na sala de aula tendo como meta o mesmo objetivo e ideia difundida levemente. O primeiro tópico diz o seguinte: “O ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade. A abordagem filosófica. Os objetivos da filosofia no Ensino Médio. A contribuição das aulas de Filosofia para o desenvolvimento do senso crítico” (SÃO PAULO, 2012, p.116). O início do segundo tópico: “A Filosofia: a atitude filosófica e o seu caráter crítico, reflexivo e sistemático [...]” (SÃO PAULO, 2012, p.116).

A presença do objetivo em formar um aluno crítico fica evidente, mas não encontramos aquilo que poderia beneficiar o aluno antes deste beneficiar a sociedade, ou seja, não há uma proposta de utilização da filosofia como fonte de sabedoria a tornar o aluno um ser melhor que busque o autoconhecimento antes da transformação social, proposta esta que surge nos primórdios da própria filosofia. Utilizar a filosofia como instrumento para desenvolver o senso crítico é trair a própria disciplina. A filosofia em si, não se resume a formar o senso crítico como ferramenta em prol da cidadania, pelo contrário, o senso crítico se torna uma consequência e nunca um objetivo. Caso o objetivo da filosofia seja levar ao senso crítico, a disciplina perderá seu vínculo com mais de 2.500 anos de sua história.

A respeito deste uso instrumental da disciplina Gallo (2010), aponta:

Ora, desde Aristóteles que a filosofia se define como um fim em si mesma, e não como um meio para atingir a um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é essencialmente antifilosófico, portanto (p. 161).

Todavia, há uma falsa conclusão quando se espera que o aluno seja crítico; o senso comum imagina que o aluno crítico irá participar efetivamente da política organizando manifestações ou criando grupos com belos objetivos sociais, pensa que este aluno irá fomentar discussões sobre a mídia e a posição política da mesma, mas na verdade, após a sua própria casa, o estudante começará a perceber alguns problemas na escola, pois são estes lugares que

formam seu mundo, é na família e na escola que o jovem reconhece o que absorveu em aula. O seu senso crítico se refletirá nos lugares que frequenta, assim, o jovem que passa metade do seu dia na escola, passará a fazer críticas sobre a própria escola e não sobre problemas que estão além do seu dia-a-dia, pelo menos em um primeiro momento. Portanto, devemos pensar se realmente a escola se beneficiará com alunos críticos. Parece contraditório imaginar que haja algum motivo para a escola não se beneficiar com tal aluno, entretanto, há alguns pontos que colocariam a instituição em situações, no mínimo, delicadas.

A escola constantemente precisa tomar algumas decisões, em prol de um bem maior, que nem sempre estão embasadas legalmente, o ponto principal neste momento é que quase sempre o aluno não tem conhecimento dessa carência por parte da instituição e acaba se deixando delegar normas e regras que na verdade não existem de fato.

Algumas situações são da seguinte ordem: para ajudar a manter a normalidade e a disciplina na escola, algumas direções obrigam os alunos a usarem o uniforme da escola, mas não existe nenhuma lei que sustente tal norma. Outras escolas trabalham com a ideia de que o aluno que tem dezoito anos não pode frequentar o ensino normalmente, ele é encaminhado ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), ou ao supletivo, mas também não há base legal para esta norma. Acontece também, por motivo de indisciplina, o aluno ser suspenso por alguns dias, o que é normalmente legal, o problema é que às vezes este aluno só pode voltar a frequentar a escola caso os seus pais compareçam na escola, entretanto, não há embasamento legal que impeça o aluno de frequentar a escola caso seus pais não visitem a mesma. Lembramos ainda, que há no final do ano uma avaliação que ajuda a identificar o aprendizado dos alunos naquele ano, caso a nota final da escola nesta prova seja além da meta, os professores recebem uma bonificação financeira, caso a nota seja baixa o professor não recebe nada além de seu próprio salário. Portanto, cria-se uma grande expectativa quando a data da prova se aproxima, o detalhe é que os alunos não sabem deste bônus que o professor irá receber caso eles tirem uma boa nota. Sendo assim, há um receio caso os alunos venham a descobrir sobre este bônus e queiram manipular a prova simplesmente assinalando questões erradas ou não comparecendo no dia da avaliação.

Podemos perceber que o aluno crítico, àquele que procura embasamentos e que não se contenta com o silêncio, representará a princípio um abalo na forma de gestão das escolas, pois a transparência nem sempre é uma virtude presente na instituição de ensino. Entendemos também que a escola deva formar alunos críticos, o que estamos elucidando, porém, é que esta mesma escola não está preparada para este aluno crítico, pois esta já se acostumou a utilizar a ausência de criticismo a seu favor.

É evidente também a dificuldade do professor em apresentar os reais direitos do aluno, assim como os limites da escola. Se por um lado o professor esclarecer, por exemplo, que os alunos não são obrigados a utilizarem o uniforme escolar estará contribuindo para o conhecimento das normas legais por parte dos alunos, por outro lado, entrará em conflito com o discurso adotado pela direção da escola. O resultado seria a perda de parte da autoridade da direção e simultaneamente, o professor seria visto como iniciante de tal situação. Portanto, o professor se encontra muitas vezes receoso em relação ao que deve ou cabe discutir.

O segundo problema que nos propomos a fomentar está intrinsicamente ligado à essência da filosofia, pois se por um lado, a disciplina deva formar uma consciência crítica no aluno, por outro, quando o objetivo será ensinar filosofia propriamente dita? Considerando a proposta de ensino da disciplina no Ensino Médio, percebemos que o professor tem em mãos um currículo desorganizado e uma cobrança subtendida em relação à consciência crítica de seus alunos.

Corroborando com tal observação, Ghedin (2009), aponta:

Ao longo da história, a capacidade de decisão sobre os currículos ficou fora do alcance não só dos professores, mas também do próprio sistema educativo, à mercê das demandas externas, e foram os interesses e os valores daquelas pessoas que mais meios têm para decidir – as classes e os grupos hegemônicos – que historicamente determinaram a seleção e a organização dos conteúdos escolares (p. 102).

A consequência da ausência de participação dos professores na elaboração do currículo pode ser percebida facilmente, pois os temas aparecem de forma fragmentada, dificultando assim a ligação com os próximos conteúdos propostos. Por exemplo, no segundo bimestre do segundo ano do Ensino Médio, a habilidade a ser desenvolvida pelo aluno é “Discutir a relação entre cultura e natureza” e no terceiro bimestre “Identificar e discutir problemas do Estado brasileiro” (SÃO PAULO, 2008, p.122). Com temas tão diversos a dificuldade de manter uma explicação linear e contínua se faz presente, assim o professor enfrenta o desafio de seguir o currículo e manter o conteúdo interessante.

O currículo impõe que no primeiro ano do Ensino Médio o aluno desenvolva a habilidade de analisar o mundo do trabalho e da política a partir de teorias filosóficas. Entretanto, este aluno não trabalha, pois ainda não tem idade suficiente, não vota porque também não tem idade e não conhece teorias filosóficas já que a disciplina é nova. Concomitante a isto, no terceiro ano do ensino médio a habilidade proposta é “Identificar características da filosofia como reflexão” (SÃO PAULO, 2008, p.116). No terceiro ano do ensino médio o aluno já possui algum conhecimento

sobre teorias filosóficas, já estudou a disciplina por dois anos, além disso, já possui idade para trabalhar e votar, mas o que se pede é que ele possa identificar a reflexão como uma característica filosófica. Podemos perceber que a habilidade do primeiro ano deveria constar no terceiro ano, e a do terceiro no primeiro.

Esta desorganização resulta em grandes desafios no primeiro ano do Ensino Médio e simplificadas questões no terceiro ano. Como o primeiro ano carrega o peso do primeiro contato com a disciplina, seria interessante apresentar o início da filosofia, a sua origem mais remota desde a mitologia grega, passando pelos pré-socráticos e chegando a filosofia clássica. No terceiro ano, a proposta poderia ser trabalhar com conceitos filosóficos através de diferentes pensadores. Assim, a disciplina seria ensinada efetivamente, sem segundas intenções. Ao longo dos anos a disciplina se caracterizou por alcançar esclarecimentos através da reflexão, porém, esta reflexão a princípio é subjetiva e posteriormente social, como explica Ghedin (2009): “É na reflexão a respeito de sua ação que ele (o aluno) se lança sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre as coisas, inserindo-se e compreendendo-se como parte de uma totalidade” (p. 62).

Defendemos que a filosofia no Ensino Médio deva ajudar o desenvolvimento reflexivo do aluno através do estudo de conceitos filosóficos, corroborando simultaneamente à produção autônoma do conhecimento. Entretanto, a metodologia ao transmitir conhecimento deve visar à fomentação coletiva em torno do tema trabalhado, pois a escola precisa trabalhar os conteúdos que o aluno deve adquirir, cada vez menos por meio de uma metodologia da transmissão e cada vez mais por uma metodologia da produção dos conhecimentos (GHEDIN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o senso crítico como a interdisciplinaridade podem ser estimulados por qualquer disciplina, entretanto, cabe apenas a filosofia o estudo de conceitos. A tradição filosófica mostra ao longo de sua história que a filosofia é interpretação e criação de conceito, alguns destes caracterizam períodos de forma mais contundente do que alguns acontecimentos políticos, religiosos ou econômicos. Como exemplo, lembramo-nos da palavra “Belo” na filosofia platônica, ou “Fé” em Santo Agostinho, “Bom Senso” em René Descartes ou “Esclarecimento” em Kant, mais recentemente, “Luta de Classes” em Karl Marx e “Indústria Cultural” nos pensadores de Frankfurt. Tais conceitos carregam um peso por elucidarem a realidade, apenas a filosofia torna

possível a compreensão destes termos, pois estes termos são filosofia propriamente dita. Os pensadores citados eram críticos, mas antes eram filósofos.

Portanto, os alunos do Ensino Médio devem ter acesso a esses conceitos para que possam entender melhor de que forma a filosofia interpreta a realidade, qual a sua contribuição na história do pensamento. Após este contato, o novo conhecimento adquirido pelo aluno permitirá que o mesmo interprete seu próprio contexto e quem sabe, crie novas estruturas conceituais. Segundo Gallo (2010), a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes, coloca o jovem estudante em contato com a própria atividade filosófica. Cabe ao professor ajudar no esclarecimento do aluno, embora as ligações entre esses conceitos devam ser provocadas pelo próprio aluno.

O pensador corrobora:

O professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos (GALLO, 2010, p. 161).

Por outro lado, é evidente que não propomos apenas a demasiada concentração no estudo de conceitos, pois a história da filosofia de forma linear, desde que com significado para o aluno, ainda se mostra de extrema importância. A história do pensamento nos leva a entender situações atuais que tiveram origem em tempos remotos. O professor deve, por exemplo, esclarecer o modelo de democracia utilizado na Grécia antiga quando for conversar sobre democracia no país, pois assim o aluno entenderá de onde fomos influenciados e o que carregamos por sermos ocidentais.

Entendemos que a escola, por sua vez, deve buscar ser transparente por mais que algumas dificuldades tenham que ser enfrentadas. Cabe a ela gerir e coordenar o ambiente escolar de modo transparente e verdadeiro, assim após o momento em que alguns conceitos filosóficos passem a ser absorvidos pelos alunos e estes venham com o tempo, gradativamente, desenvolver uma consciência crítica, a escola possa utilizar este momento como algo a seu favor e não como ameaça.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M.; SANTOS, M. **O Ensino de Filosofia no Brasil: Três Gerações**. In: CORNELLI, G. et al. **Filosofia**. Brasília: Secretaria de Educação, 2010.

_____. São Paulo. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. Ed. Atual. – São Paulo: SE, 2012.

GALLO, S. **Ensino de Filosofia: Avaliação e Materiais Didáticos**. In: CORNELLI, G. et al. **Filosofia**. Brasília: Secretaria de Educação, 2010.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita, Repensar a Reforma e Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PENSANDO O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ

Thalita Fernanda de Oliveira Macedo - UNESP -thalitika@hotmail.com

Roberto Silva Miranda Souza - UNESP

Angela Cristina Rodrigues Russo - UNESP

Lílian Aparecida Ferreira - - UNESP

1. INTRODUÇÃO

Passados quase vinte anos da tentativa de implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em nosso país outras iniciativas foram sendo inauguradas com vistas a reiniciar este processo de proposição curricular para a educação básica, só que agora por regiões. É neste contexto que surgem as propostas e referenciais curriculares em vários estados brasileiros, dentre elas a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Especificamente no estado de São Paulo, como apontam Justo e Corrêa (2012), a proposta significou um avanço nos aspectos de orientação do trabalho docente, uma vez que se caracterizou por uma proposição curricular muito detalhada envolvendo um caderno para o docente e outro para o aluno; conteúdos para as aulas; tempo de duração das aulas para o desenvolvimento das temáticas; apresentação de estratégias de ensino; dinâmicas e atividades para os alunos e dicas para aprofundamento dos temas.

Em 2012 a Proposta Curricular foi instituída como Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) e, portanto, devendo desenvolver em todas as escolas públicas estaduais uma variedade de conteúdos nas aulas de Educação Física (EF), dentre estes vários foram identificados por nós como práticas motrizes, ainda que tal orientação curricular não tenha se baseado na Praxiologia Motriz (PM).

A PM apesar de ser estudada há algum tempo por alguns profissionais na área da EF, ainda é supostamente desconhecida por muitos da área. Saraví (2005) supõe que este fato se dê pelo, ainda, pouco impacto da teoria praxiológica na América Latina, devido à chegada tardia da obra do autor da teoria (Prof. Pierre Parlebas), por conta das traduções parciais de seus textos em francês e também pela forte ligação a um perfil mais acadêmico com universidades francesas e espanholas.

Pesquisas demonstram (RIBAS, 2010; TABORDA, 2014) que este conhecimento se constitui numa ferramenta para que professores e alunos compreendam o mundo dos esportes, inspirando a construção de uma didática de ensino que esteja vinculada a uma prática pedagógica crítica da EF, o que poderá facilitar ainda mais as decisões dos professores bem como, orientar o aluno no saber fazer e sobre o fazer corporal.

Segundo Sanches Neto e Betti (2008), todas as aulas de EF devem preservar a participação dos alunos nas vivências, o seu envolvimento nas discussões propostas e no planejamento participativo, para isso é fundamental a utilização de estratégias de ensino, aliado ao ensino reflexivo e a um método que valorize a história de vida tanto do professor quanto dos alunos, permitindo que os mesmos sejam responsáveis e protagonistas do início ao fim de um período letivo.

A PM abre espaço na EF baseada nessa proposta, pois permite organizar as práticas da cultura de movimento dando-lhes uma melhor sistematização. Para Ribas (2002) a PM define um objeto próprio da Educação Física escolar (EFE), a conduta motriz, que não está reduzida ao conjunto de manifestações ou fatos observáveis. Segundo o autor, Parlebas propõe essa terminologia com o intuito de delimitar a área de atuação no contexto escolar.

A EFE, portanto, é entendida como um campo da pedagogia das condutas motrizes, ou seja, uma prática de intervenção que exerce influência sobre as condutas motrizes dos participantes, tendo em conta as normas educativas implícitas ou explícitas (PARLEBAS, 1999 citado por RIBAS, 2002).

Destacamos ainda que a PM consiste no estudo da lógica interna das práticas motrizes no sentido de desvelar a essência de cada jogo ou esporte. De acordo com Parlebas (2008) as práticas motrizes evidenciam uma lógica interna passível de um sistema de classificação que envolve o Companheiro, o Adversário e a Incerteza do meio, denominado CAI. Com tal sistema de classificação se torna "(...) possível caracterizar as atividades em termos estruturais, levantando o tipo de situações de interação e o meio físico onde normalmente são desenvolvidas estas atividades" (RIBAS, 2002, p.34).

Além da lógica interna, a PM também conceitua o termo lógica externa das práticas motrizes como sendo, para Taborda (2014), "(...) as questões sociais, culturais, políticas e econômicas que tangem o fenômeno esporte" (p. 117) e que "(...) contribuem para que o professor possa dialogar com estes elementos da cultura, e ainda, possa refletir sobre o sentido que o esporte educacional, desenvolvido no âmbito escolar, pode e deve contribuir para a formação integral dos alunos" (p.117).

Contudo, neste estudo, a lógica externa das práticas motrizes não foi prestigiada.

Diante disso surgem os seguintes questionamentos: Quais práticas motrizes estão presentes no Currículo do Estado de São Paulo? Quais características apresentam tais práticas?

Ao analisar os objetivos e as sequências didáticas desse Currículo, partindo de conhecimentos praxiológicos, poderemos refletir se os conteúdos do Currículo são coerentes e respeitam a essência do funcionamento de cada jogo ou esporte.

A análise das práticas motrizes presentes nas aulas de EF por meio do sistema de classificação CAI pode auxiliar o docente na elaboração e intervenção de/em sua prática pedagógica, na medida em que a compreensão das propriedades praxiológicas nos permite saber qual prática motriz é mais adequada para cada objetivo proposto em aula.

Este tipo de pesquisa, além de nos aproximar da PM, possibilita um importante exercício de busca por critérios no processo de estabelecimento de conteúdos em um modelo curricular para a área da EF. Deste modo, esperamos contribuir com os professores que trabalham com este material a ter um outro ponto de vista acerca das práticas da cultura de movimento que desenvolve em suas aulas.

Considerando o contexto apontado, este estudo teve como objetivo, de acordo com o CAI, identificar e classificar as práticas motrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de EF presentes no caderno do professor para o ensino fundamental (6º. e 7º. anos).

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica que orientou este estudo foi a pesquisa documental na qual, segundo Lüdke e André (1986), está assentada em desvelar, dos textos escritos, aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos analisados foram os cadernos de EF do Currículo Oficial do Estado de São Paulo destinados ao professor de EF do ensino fundamental (6º. e 7º. anos), sendo dois volumes para cada ano escolar, totalizando quatro cadernos (SÃO PAULO, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d).

O estabelecimento de vínculo entre os Cadernos do Professor e a PM se deu a partir dos seguintes elementos: a) Eixos temáticos: tratam dos blocos de conteúdos que serão desenvolvidos ao longo de um bimestre letivo; b) Situações de aprendizagem: correspondem ao fracionamento dos amplos blocos de conteúdos, no sentido de garantir mais especificidade e aprofundamento. Tem como meta dar condições para que o aluno possa conhecer, diversificar,

sistematizar e se aprofundar em um determinado conteúdo; c) Etapas: são as subdivisões das situações de aprendizagem que visam garantir o foco em cada uma das seguintes metas: conhecer, diversificar, sistematizar e aprofundar. Além deste aspecto, estão presentes também neste item as atividades avaliadoras e as propostas de situações de recuperação; d) Situação Didática: conceito da PM que se refere às situações pedagógicas pouco regulamentadas. São estruturadas por tarefas e/ou exercícios didáticos; e) Prática Motriz: Conjunto de ações motrizes que nos permitem denominar e estabelecer os elementos estruturais e operacionais; f) Características das Práticas Motrizes: Sociomotriz havendo: C - Cooperação (há interação somente entre companheiros, valorizando a cooperação e a comunicação); A - Oposição (há interação somente entre adversários, valorizando a oposição e a contracomunicação); CA - Companheiro e Adversário (há interação entre os companheiros de uma mesma equipe e relação de oposição com os adversários da outra equipe, valorizando as relações de cooperação/oposição e comunicação/contracomunicação simultaneamente); e I - Incerteza (apresenta instabilidade no ambiente/natureza que interfere diretamente na ação do sujeito) ou Psicomotriz (realizada solitariamente, portanto, sem nenhum outro participante, mas com a incerteza ou não do ambiente).

Depois de identificadas e classificadas em tais eixos as práticas motrizes foram distribuídas por índices de recorrência, evidenciando a quantidade de práticas motrizes existentes, de acordo com o instrumento de classificação CAI. A primeira análise que será apresentada a seguir refere-se a uma reflexão geral dada a totalidade de práticas motrizes encontradas nos documentos, em seguida aparecem as análises por anos escolares (6º. e 7º. anos) e no final são apresentadas reflexões sobre as práticas motrizes em ambientes de incerteza.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos resultados e discussão são apresentados abaixo os gráficos construídos por meio das análises do Currículo Oficial de EF do Estado de São Paulo do 6º. e 7º. anos do ensino fundamental e a correlação entre o Referencial teórico da PM.

O gráfico 1, mostra a análise geral dos documentos, contabilizando as práticas motrizes e a divisão das categorias, totalizando um total de 98 práticas motrizes. A divisão das categorias seguiu as características dessas práticas conforme descrita na metodologia, ficando: Sociomotriz companheiro/cooperação/comunicação (C); Sociomotriz adversário/oposição/contracomunicação

(A); Sociomotriz companheiro/adversário/cooperação e oposição/comunicação/contracomunicação (CA) e Psicomotriz.

Deste quantitativo, 55 podem ser caracterizadas como Sociomotrizes, ou seja, aquelas que possuem a interação entre companheiro e/ou adversário, e 43 são caracterizadas como Psicomotrizes, sem a presença direta de companheiro e/ou adversário, representando 56,12% e 43,88% respectivamente.

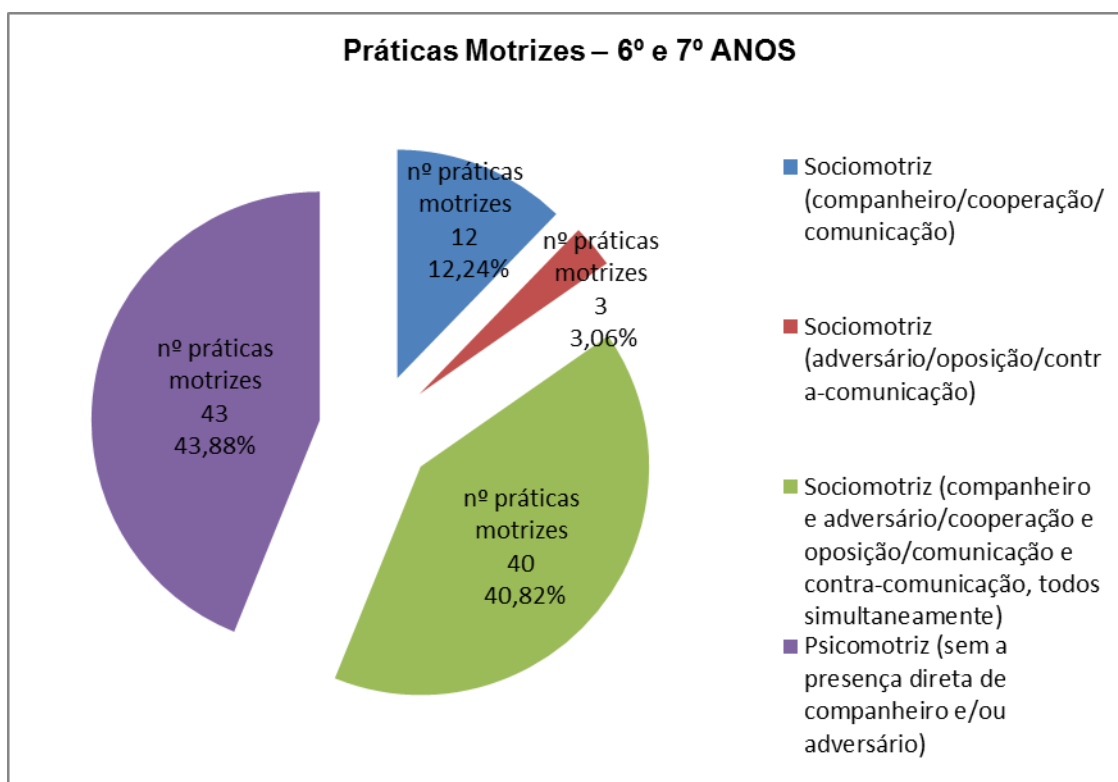


GRÁFICO 1

- Práticas motrizes do Caderno do Professor do Currículo Oficial de EF do Estado de São Paulo do 6º ano e 7º ano Ensino Fundamental/Anos Finais – Vol. 1 e 2

Nesta primeira análise, percebe-se um desequilíbrio entre todas as práticas da categoria Sociomotriz e as práticas Psicomotrizes, neste contexto, Parlebas (1987) salienta que o desequilíbrio entre as práticas motrizes não deveria ocorrer, já que cada prática desperta determinados comportamentos nos alunos por possuírem lógicas internas diferentes.

Outro fator a considerar nesta primeira análise foi que um grande volume de situações didáticas não pôde entrar na contabilização dos dados por não se converterem em práticas motrizes, todavia problematizavam vários elementos da lógica externa.

Desta forma, Taborda (2014, p. 38) destaca:

A Praxiologia Motriz fornece um corpo teórico que permite que se façam análises, interpretações e descrições minuciosas das ações motrizes oriundas do contexto dos jogos e esportes, uma vez que consideremos suas ferramentas de análise, bem como, seus critérios de classificação.

Essas situações didáticas que não puderam ser convertidas em resultados para a pesquisa foram assim tratadas em respeito ao critério minucioso descrito por Parlebas (2008), ou seja, a ausência de ação motriz. Muito embora, vale destacar que tais situações estavam relacionadas com o campo teórico e histórico do tema a ser abordado, circunscrevendo a lógica externa das práticas. De acordo com Ribas (2002) a Ação Motriz é o objeto de estudo da PM, que liga o ator social e a ação como proposta alternativa de estudo da Sociologia.

Na categoria Sociomotriz (C), observamos 12 práticas motrizes ao longo dos documentos, representando 12,24%. Podemos citar alguns como exemplo: “os Jogos cooperativos (Bola no ar); O mundo em diferentes posições (Carregando meus colegas... ou melhor, suspendendo meus amigos!); A desconstrução e a reconstrução do basquetebol (Eu-bola-colega); Os movimentos e as relações com os aparelhos da GR (As apresentações em conjunto da GR)”.

Saraví (2007) valoriza a prática sociomotriz companheiro/comunicação/cooperação pois, para ele, deve-se levar em conta a reivindicação da motricidade humana, em especial o significativo valor social da comunicação.

Já para a categoria Sociomotriz (A), encontramos 03 práticas motrizes, representando 3,06%. São situações desta natureza os seguintes descritores: “Reconhecendo as lutas (Desequilibrando meus colegas); Lutando com os amigos (Empurrando meu colega para fora do seu território: eu tenho a força ... Será que tenho equilíbrio?); O confronto em busca da bola”, são exemplos específicos dessa categoria.

Para a categoria Sociomotriz (CA), verificamos nas análises do documento 40 práticas motrizes, representando 40,82% que puderam ser percebidas em situações de aprendizagens, presentes no Caderno, como as que seguem: “Pega-pegas com bola salvadora; Qualificando o jogo de handebol (Progressão da bola e da equipe ao ataque); A desconstrução e a reconstrução do basquetebol (Jogos reduzidos); O voleibol já é do conhecimento de todos os alunos (O jogo possível: o vôlei-câmbio).

Culturalmente a utilização dos esportes na EF predomina nas práticas pedagógicas, muitas vezes sobressaindo a competição em detrimento da cooperação. Não se pode negar e nem renunciar as práticas competitivas nas aulas, contudo, faz-se relevante avaliar como a competição

tem sido trabalhada nas escolas, de modo a compreendermos suas implicações, como também caminhos alternativos que sinalizem para uma perspectiva pedagógica inclusiva e multicultural.

Neste sentido, vimos no gráfico 1 que a prática Sociomotriz (CA – cooperação/oposição), que evidencia a cooperação e a competição simultaneamente, se sobressai à prática Sociomotriz onde estes aspectos se concretizam de modo isolado (C - cooperação) e (A - oposição). Isso parece ser um dado relevante ao considerar os estudos de Ribas (2010), na medida em que a PM busca revelar a estrutura do funcionamento do esporte, podendo dar uma orientação para as escolhas dos conteúdos por parte dos professores e também dos alunos, em trabalhos com o planejamento participativo.

No campo das práticas Psicomotrizes, ou seja, aquelas em que não há interação entre companheiro e/ou adversário, foram encontradas 43 práticas motrizes, o que expressa um número mais reduzido se comparado às práticas Sociomotrizes apresentadas.

Embora Parlebas (1987) defenda a ideia de que haja um equilíbrio nas práticas motrizes, Ribas (2005) salienta que os critérios praxiológicos não devem ser utilizados como uma ciência exata e sim como referência. O equilíbrio não precisa ser entendido como 50% para cada grupo de atividades com precisão, como uma receita para reprodução, e sim para se pensar se as características das práticas motrizes que estão sendo desenvolvidas se alinham aos objetivos que o professor de EF tem estabelecido para atingir com seus alunos.

Desmembrando os documentos e tratando agora de análises mais setorizadas por anos escolares, identificamos no gráfico 2 do 6º. ano, 56 práticas motrizes totais, sendo destas, 29 Sociomotrizes e 27 Psicomotrizes, representando 51,79% e 48,21% do total respectivamente. Das práticas Sociomotrizes, 06 são práticas com (C), 23 práticas com (CA) e não houve práticas com (A), representando 10,72% e 41,07% respectivamente.

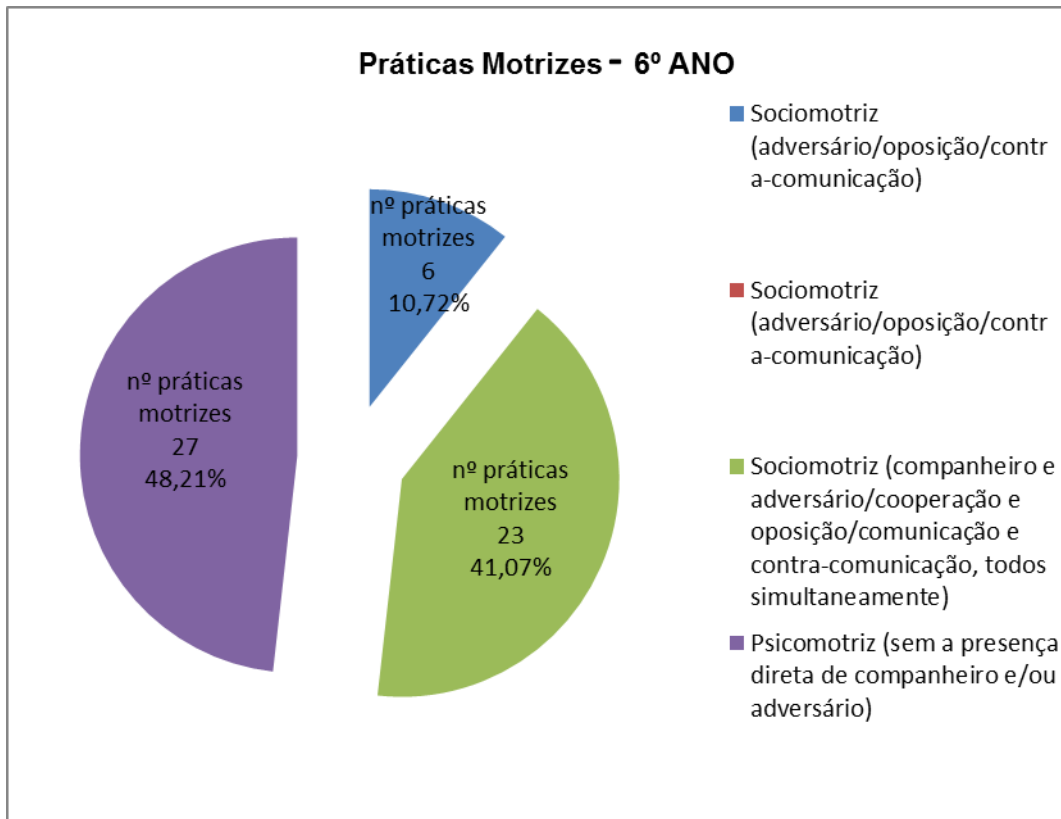


GRÁFICO 2 - Práticas motrizes do Caderno do Professor do Currículo Oficial de EF do Estado de São Paulo do 6º ano Ensino Fundamental/Anos Finais – Vol. 1 e 2.

Já para o 7º. ano, observamos um total de 42 práticas motrizes, 26 são práticas Sociomotrizes e 16 Psicomotrizes, representando 61,9% e 38,1% respectivamente. As práticas sociomotrizes também aparecem classificadas: 06 de práticas com (C), 03 de práticas com (A) e 17 de práticas com (CA), representando 14,29%, 7,14% e 40,47% respectivamente.

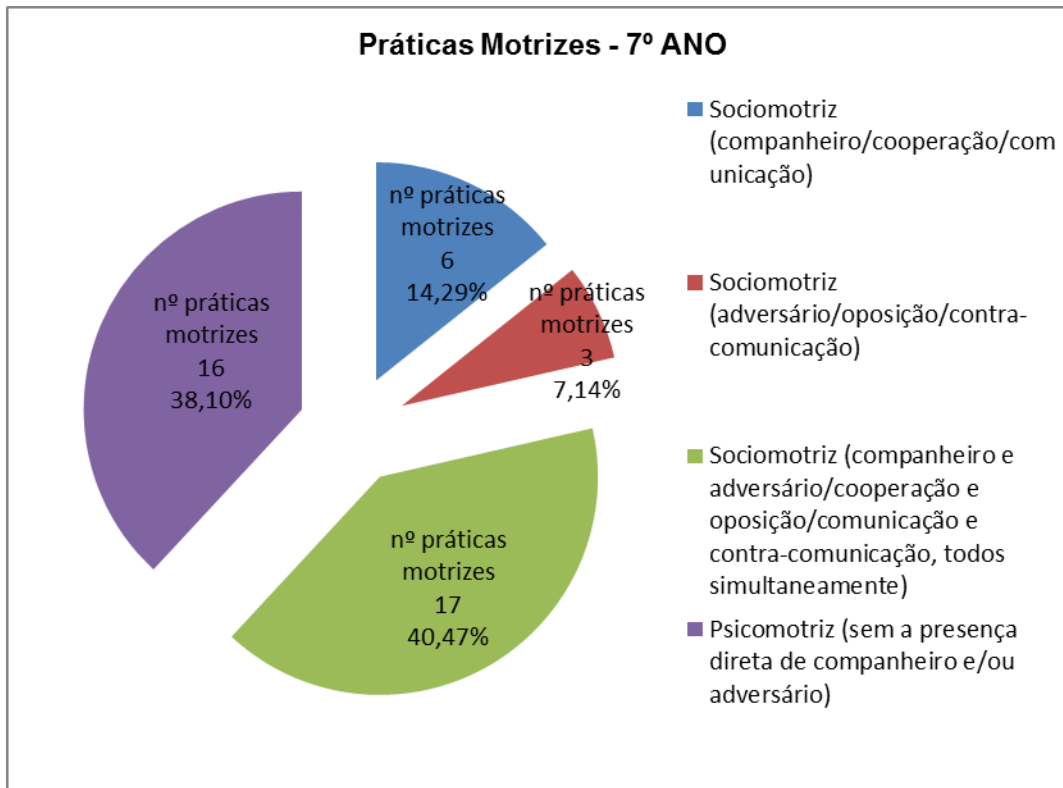


GRÁFICO 3 - Práticas motrizes do Caderno do Professor do Currículo Oficial de EF do Estado de São Paulo do 7º ano Ensino Fundamental/Anos Finais – Vol. 1 e 2.

Comparando o Gráfico 2 e 3, evidenciada-se uma redução no total das práticas motrizes no 7º. ano com relação ao 6º. Ano. Consta-se que a redução se dá em maior quantidade nas práticas Psicomotriz, significando uma redução de 17,10% de um ano para o outro. Na análise das práticas Sociomotriz, as suas respectivas categorias C e CA mantêm a proporção de um ano para o outro, e a Sociomotriz (A), aparece pela primeira vez, com três situações no 7º. Ano.

O elemento incerteza (I), característico das práticas motrizes em ambientes em contato com a natureza, não apareceu em nenhum momento nas práticas motrizes do Currículo Oficial de EF do Estado de São Paulo. Podemos apontar algumas hipóteses para isso, dentre elas: a organização física das escolas, com quadras estruturadas para o ensino de modalidades esportivas tradicionais; as dinâmicas pouco flexíveis que marcam os ambientes escolares, dificuldades advindas da formação docente, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo Oficial de EF do Estado de São Paulo significou um avanço importante, enquanto documento no contexto escolar, para auxiliar a ação pedagógica dos professores. Além disso, constamos um emaranhado de conteúdos sistematizados no Currículo, reforçando uma EF que circunscreve um conjunto de conhecimentos que se articulam entre a especificidade da área e as metas da instituição escolar, ainda que, na perspectiva da PM, esbocem certa deficiência na definição dos critérios para a seleção das práticas motrizes.

Neste sentido, identificamos a necessidade de divulgação e aproximação do conhecimento praxiológico a professores e alunos, contribuindo para a construção de conhecimentos mais elaborados com relação às práticas motrizes. Na medida em que, quando exploramos os jogos e os esportes como manifestações da cultura corporal de movimento em articulação à PM, estamos considerando as formas/modelos de como se joga o jogo ou esporte, pautando-nos por conhecimentos das suas estruturas de funcionamento, e, que são chave para interpretar e compreender sua lógica interna (TABORDA, 2014).

Em se tratando do ambiente escolar, as práticas Sociomotrizes parecem se efetivar como dinâmicas didático-pedagógicas com mais contribuições para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos coletivos, tendo em conta que estão sempre proporcionando situações de interação. Já as Psicomotrizes, com características mais individuais, tendem a se afastar do campo interativo, inclusive tendo dificuldades para ocorrer na escola dado o número grande de alunos nas turmas e a recorrente carência de materiais e infraestrutura.

Desse modo, utilizando a teoria da PM para analisar e interpretar as situações didáticas apresentadas nos Cadernos dos professores entendemos que a mesma contribui de maneira crítica para o conhecimento e compreensão da dinâmica dos jogos e esportes propostos nestes documentos, e que através dela, com a utilização do CAI, é possível organizar e selecionar situações motrizes, com construções didáticas que favoreçam o ensino e aprendizado dos jogos e esportes em todos os seus contextos.

Contudo, pudemos perceber um grande volume de situações didáticas que nem sempre se converteram em práticas motrizes, mas que problematizavam vários elementos da lógica externa (cultura, história, significação pessoal, por exemplo). Consideramos, assim como Parlebas (2008) este olhar como fundamental para as práticas motrizes, neste sentido, este será tema de investigações futuras. Vale destacar, entretanto, que igualmente relevante se torna compreender o motivo da redução das práticas motrizes nas aulas de EF propostas pelo Currículo Oficial do

Estado de São Paulo do 6º. para o 7º. ano, requerendo mais pesquisas que nos ajudem a compreender esta nova configuração para a área nas políticas públicas em vigência no estado.

REFERÊNCIAS

JUSTO, M. R.; CORRÊA, E. A. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física escolar em questão. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, nº 166, p.1-1, 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd166/proposta-curricular-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

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

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andalucía, 1987. (texto mimeografado).

_____. **Juegos, deportes y sociedades: Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Editora Paidotribo, 2008.

RIBAS, J. F. M. **Contribuições da praxiologia motriz para a Educação Física escolar - ensino fundamental**. 2002. 241f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP.

_____. Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.240-250, jan./mar., 2010.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 5-23, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>>. Acesso em: 09 Jan. 2015.

SARAVÍ, J. R. Praxiologia motriz: Un debate pendiente. **Educacion Física y Ciencia**, Año 9, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria da Educação. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental, anos finais - 5ª série/6º ano, volume 1**. São Paulo: SE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental, anos finais - 5ª série/6º ano, volume 2**. São Paulo: SE, 2014b.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: física, ensino fundamental, anos finais - 6ª série/7º ano, volume 1**. São Paulo: SE, 2014c.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: física, ensino fundamental, anos finais - 6ª série/7º ano, volume 2**. São Paulo: SE, 2014d.

TABORDA, D. S. **Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**: Por um diálogo da possibilidade. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria/RS.

UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DO USO DE EXPERIMENTOS VIRTUAIS NO ENSINO DE FÍSICA

Danilo Cardoso Ferreira – FCT/Unesp – danilo.ferreira@ifpr.edu.br

Moacir Pereira de Souza Filho – FCT/Unesp – moacir@fct.unesp.br

Capes/CNPq

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) já fazem parte, quase que indissociavelmente, da estrutura metodológica do ensino de ciências. Tanto que no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2015), os livros foram avaliados, dentre inúmeros critérios, sobre a luz de seus Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Dentre estes objetos temos: vídeos, infográficos, animações, simuladores e jogos. É justamente sobre o uso do OED simulador que será discutido neste trabalho.

Sendo assim, propomos uma metodologia para o uso de experimentos virtuais no ensino de ciências, mais especificamente em física. Esclarecemos quais objetivos podem ser alcançados, a importância de atividades experimentais simuladas, suas vantagens, como vencer algumas limitações, quais as principais características para que seja escolhido um simulador e concluímos com uma proposta de atividade experimental simulada com abordagem construtivista.

A proposta metodológica a seguir é fruto do trabalho árduo aplicado dos autores. Dentre frustrações, dificuldades e limitadores encontrados, entendemos que a observância em determinados aspectos conduz ao bom senso em realizar ou não uma dada atividade experimental simulada. Não defendemos o uso de uma ou outra ferramenta. Mas tentamos mostrar quando e como utilizar o OED estudado neste trabalho.

2. METODOLOGIA

Entendemos que objetivo do uso de atividades simuladas é realizar um experimento sem necessidade de recursos laboratoriais, de forma objetiva e com profunda oportunidade de exploração. A bem da justificativa, não defendemos que o laboratório virtual supera ou substitui o

experimento realizada na bancada. Os objetivos são diferentes entre a prática experimental na bancada e o experimento virtual. Cada qual possui distintas formas de investigação experimental para conquistar o resultado final.

É verdade que uma boa simulação pode comunicar melhor do que imagens estáticas, ou mesmo do que uma sequência delas, ideias sobre movimentos e processos em geral. Nisso se fundamenta, basicamente, a decantada superioridade das representações computacionais aquelas contidas nos livros didáticos. Inferir-se da, entretanto, que as simulações seriam ao menos equiparáveis aos experimentos reais, constitui-se em um enorme equívoco. (MEDEIROS, 2002, p.181).

O uso de experimentos virtuais no ensino de física ainda sofre críticas como a de Medeiros que atribui a falibilidade do experimento virtual devido a inabilidade do operante. Não deve-se esperar que simuladores substituam o experimento sobre a bancada. Entretanto, é uma desonestidade intelectual não tratar o experimento virtual com o mesmo rigor metodológico com que se trata o experimento sobre bancada. Especificamente, estamos destacando que o uso deste OED pressupõe que o docente elabore um roteiro com objetivos específicos, isto é, seja demonstrar uma lei científica, encontrar uma equação através de medidas ou mostrar fenômeno.

Entretanto, qual o real sentido de realizar uma dada atividade experimental? Ampliando as fronteiras da questão proposta: qual o sentido do experimento para o cientista? Chalmers responde:

Observações e experimentos são realizados no sentido de testar ou lançar luz sobre alguma teoria, e apenas aquelas observações consideradas relevantes devem ser registradas. Entretanto, uma vez que as teorias que constituem nosso conhecimento científico são falíveis e incompletas, a orientação que elas oferecem, como por exemplo, as observações relevantes para algum fenômeno sob investigação, podem ser enganosas e podem resultar no descuido com alguns importantes fatores. (CHALMERS, 1993, p. 58)

Notável característica do infinito universo de possibilidades investigativas reside no experimento sobre a bancada. Porventura não seria este o ponto a se repensar antes deste tipo de atividade? Pode parecer contraditório, mas pensado no ensino básico de física, onde normalmente o professor possui duas aulas de 50 minutos semanais, o tempo necessário para se investigar resultados aproximados, erros experimentais, resultados absurdos, inviabilidade de se realizar o experimento (por exemplo fatores meteorológicos), não é muito esforço para pouco.

Não podemos justificar a necessidade de realização de um experimento em sala de aula quando pouco é alcançado, tanto cognitivamente quanto didaticamente. A bem de eliminar qualquer obscuridade da nossa proposta, a nossa crítica não repousa sobre a refutação da aplicação de práticas experimentais sobre a bancada. Pelo contrário, entendemos que está é necessária. Mas não pode nem ser constante aponto de ser o único recurso para discutir o caráter experimental da física nem abandonada diante das dificuldades impostas pela sua realização.

Normalmente, a literatura destaca as desvantagens do experimento virtual como sendo: i) diferenças significativas entre o real e o simulado; ii) aparências ilusórias que confundem o virtual com o real; iii) imprecisão e incertezas; iv) simulação não é prova concreta, experimento real sim; v) apresentam pobre interação social; vi) necessidade de formação inicial e contínua de professores; vii) escassez de tempo.

Inicialmente, o experimento sobre a bancada é erroneamente denominado como experimento real. Afim de explicar está assertiva, não conduzimos o dialogo no sentido em que o experimento sobre a bancada não é real. Evidenciamos o erro na sentença mutuamente excludente, que impõem sobre todos as outras atividades experimentais um sentido de falso, ou irreal.

Deve-se destacar em i) que o experimento virtual é uma simulação, ou seja, uma imitação do real para facilitar a estrutura visual. Mas o caráter de concreto não está no que é manipulado e sim na ação de realizar a atividade experimental. Apenas esta mudança de abordagem analítica quando realizado atividades práticas, conduz ao aumento da objetividade.

Já em ii) o docente pode esclarecer quais as diferenças significativas entre o real e o simulado. Entretanto, já destacamos, apoiados em Chalmers, que o aumento da periferia de resultados pode conduzir o olhar do aluno para pontos desnecessários e frustrantes. Em iii) é justamente as inúmeras incertezas e imprecisões que prejudicam a aplicação do experimento real em aula.

No vi) destacamos que o experimento virtual é construído sobre um algoritmo que possui variantes que corroboram para o experimento possuir um resultado correto, mas existe inúmeros experimentos virtuais que possui erros experimentais. Tais erros incomparáveis ao cansaço consequente do experimento sobre a bancada.

A interação social de v) depende de como o experimento é aplicado. Normalmente pela baixa quantidade máquinas microcomputador na escola é necessário que os trabalhos sejam feitos em grupo, onde cada integrante possui um papel específico. Em nossas atividades com experimentos virtuais, orientamos os alunos a dividirem-se em diferentes funções: relator, investigador e experimentador. O relator anota os dados coletados na experiência. O investigador

busca em matérias didáticas referências que auxiliem no entendimento do fenômeno. O experimentador, é aquele que manipula o experimento. Como em nossos roteiros, os alunos possuem vários objetivos a serem alcançados, pedimos que eles revezem suas funções.

A formação inicial do professor vi) tanto necessita acontecer para o uso de experimentos sobre a bancada quanto para o uso de experimentos simulados. Este trabalho tenta auxiliar neste sentido. A escassez de tempo vii) é um problema constante independente da atividade que será realizada. Experimentos ditos “reais” com maior grau de dificuldade de montagem e que podem possuir grandes obstáculos para que se atinja o objetivo deveriam ser realizados através de experimentos virtuais. Mas se a montagem do experimento sobre a bancada é demasiadamente simples, deve-se optar pelo experimento “real”, ou seja, ambos tipos distintos de experimentos são mutuamente excludentes, isto é, quando se opta por um tipo de experimento, real ou virtual, automaticamente não se realiza o outro.

Relativo a forma pela qual devemos escolher um experimento virtual, alguns pontos iniciais importantes, isto é, situações que nos chamaram a atenção antes do uso deste tipo de atividade, são: i) O idioma utilizado para manipular o aplicativo; ii) A possibilidade de download do experimento virtual; iii) Se o simulador é gratuito; iv) Sítio eletrônico confiável; v) Formato do arquivo.

No primeiro item destacamos o idioma pois muitos aplicativos se encontra, principalmente, em inglês. Este fato causa frustração tanto no aluno que se sente limitado para utilizar o laboratório virtual diante da língua estrangeira, que não é de domínio de todos, quanto do professor que perde tempo precioso traduzindo os termos que aparecem no experimento. Existe ainda um contra-argumento a este item. Muitos experimentos virtuais possui poucas ferramentas acompanhadas de palavras que são essenciais para o seu pleno funcionamento, ou seja, mesmo estando em outro idioma pode ser utilizado sem grandes problemas.

Já o segundo tópico ostenta relevante importância. O PHET (http://phet.colorado.edu/pt_BR/) permite que seja realizado o download de qualquer experimento virtual sem impor grandes dificuldades, por exemplo: não é necessário realizar nenhum cadastro ou, realizar o download de algum outro programa para o funcionamento adequado do laboratório virtual. Entretanto, deste tópico, o mais importante a ser destacado é a possibilidade de poder utilizar o laboratório virtual off-line, isto é, sem nenhuma conexão com a internet. Poderia ser questionado este tópico no sentido de que existem facilidades para o uso da internet. Contudo, estamos nos referindo a aplicação do projeto em escolas, principalmente públicas, onde a grande maioria não possui internet, a sala de informática, local indicado para aplicação deste projeto,

possui recursos limitados e, infelizmente, muitas vezes está inutilizável diante de situações como máquinas quebradas, falta de materiais, poucos funcionários responsáveis, baixa manutenção e problemas com falta de internet devido a contratos interrompidos, finalizados ou problemas diversos com a fornecedora. Sendo assim, a possibilidade de ser realizado um único download do laboratório virtual, sem grandes dificuldades instalar o aplicativo em quantas máquinas forem necessárias, não necessitar do uso da internet, ou seja, limitarmos a perda de atenção, todos estes argumentos fomentam a assertiva sobre o download não ser custoso, desfrutar de destaque neste trabalho. Temos considerada quantidade de sítios eletrônicos que possibilitam a oportunidade de utilizar laboratórios virtuais, entretanto, reduzido é a quantidade daqueles que possui a qualidade exaltada neste parágrafo.

O terceiro tópico é relevante em dois sentidos. Primeiro, a gratuidade do experimento virtual não segrega públicos, ou seja, o portador desta ferramenta independe de seu estado financeiro, mas sim, da procura (direcionamento por parte dos professores) de ferramentas que facilitem a aprendizagem. Num segundo sentido, não necessitar dispendir algum valor monetário para aquisição deste recurso amplia as possibilidades de aplicação de atividades experimentais simuladas por mais profissionais da área da educação em diferentes públicos.

Não menos importante, o quarto tópico denota uma situação frequente com aqueles que utilizam a internet como forma de ensino e aprendizagem. Existe uma grande variedade de sítios eletrônicos que possibilitam pesquisa sobre assuntos científicos. Mas a confiabilidade no que é informado não contempla todas estas fontes de pesquisa.

Por último, pode parecer irrelevante, ou exagero, destacar o formato do programa do laboratório virtual. Contudo, o público escolar é heterogêneo, alguns possuem exímias habilidades com aparelhos como computadores e celulares, e outros utilizam a ferramenta para acessar redes sociais e possuem restrito conhecimento sobre informática. O mínimo de dificuldade acarreta frustração e desmotivação em realizar a atividade, mesmo que diferenciada. O formato java é gratuito e de fácil instalação em máquinas que não o possui. Portanto, fez-se necessário este item.

Destacamos estes cinco pontos em decorrência de dificuldades e frustrações que por ventura podem acontecer com aqueles que buscam utilizar o recurso de atividades experimentais virtuais.

Destacado a importância do experimento virtual, a situação em que devemos utilizar e como escolher um simulador, destacamos na próxima seção uma proposta de aplicação deste OED sobre uma abordagem construtivista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na seção anterior destacamos que o uso do experimento virtual deve ser encarado com a mesma seriedade com a qual utilizamos com experimentos sobre a bancada. Para tanto, baseando-se no trabalho de Rosa sobre a perspectiva construtivista em atividades experimentais, destacamos as três etapas necessárias para se utilizar esta abordagem.

A primeira etapa é a pré-experimental é o momento antes da realização do experimento que envolve o desenvolvimento teórico do tema abordado. Durante este momento pode ser abordado fatos históricos e até mesmo alguns recursos matemáticos sem se preocupar com demonstrações. Relativo a formulação matemática nem sempre a mesma é bem-vinda.

Já na segunda etapa. É realizado o experimento. Neste momento, pode-se entregar um roteiro fechado aos alunos e o acompanhamento para a sala de informática. É importante salientar que, este momento não é o com maior duração de tempo. Os alunos podem explorar o quanto julgarem necessário o simulador, pois ele não quebra, não se perde dados ou exige consumo de material.

Por fim, na terceira e última etapa, a mais importante, é discutido o que foi realizado no experimento e como as duas primeiras etapas se relacionam. Neste momento é aberto aos alunos a oportunidade de discutirem o experimento. A discussão é conduzida com algumas perguntas que possuem a finalidade de desenvolverem tanto a parte conceitual quanto também a observação que necessita dos recursos científicos. Está etapa pode ser realizada ainda em posse do experimento virtual, com o professor propondo desafios e modificações no simulador para gerar resultados inusitados e distintos.

O uso do experimento virtual proporciona que na terceira etapa, a discussão ocorra de forma profunda, normalmente com grande interesse dos estudantes. Este trabalho possui este objetivo, incentivar o uso de simuladores como mais uma forma de despertar o interesse do estudante por ciências.

Com o objetivo de demonstrar o uso deste OED, propomos aos nossos alunos, após a primeira etapa da abordagem construtivista, que encontrassem as equações de interferência construtiva e destrutiva em um simulador. Antes desta aula, visitamos a sala de informática da escola, testamos quais máquinas estavam com o mínimo funcionamento, realizamos a instalação do programa java, e posteriormente do experimento virtual. Este evento não foi custoso ou nos consumiu tempo indesejável. Os estudantes, munidos de um simples roteiro, utilizaram o experimento virtual denominado Onda em Corda encontrado no sitio eletrônico do PHET.

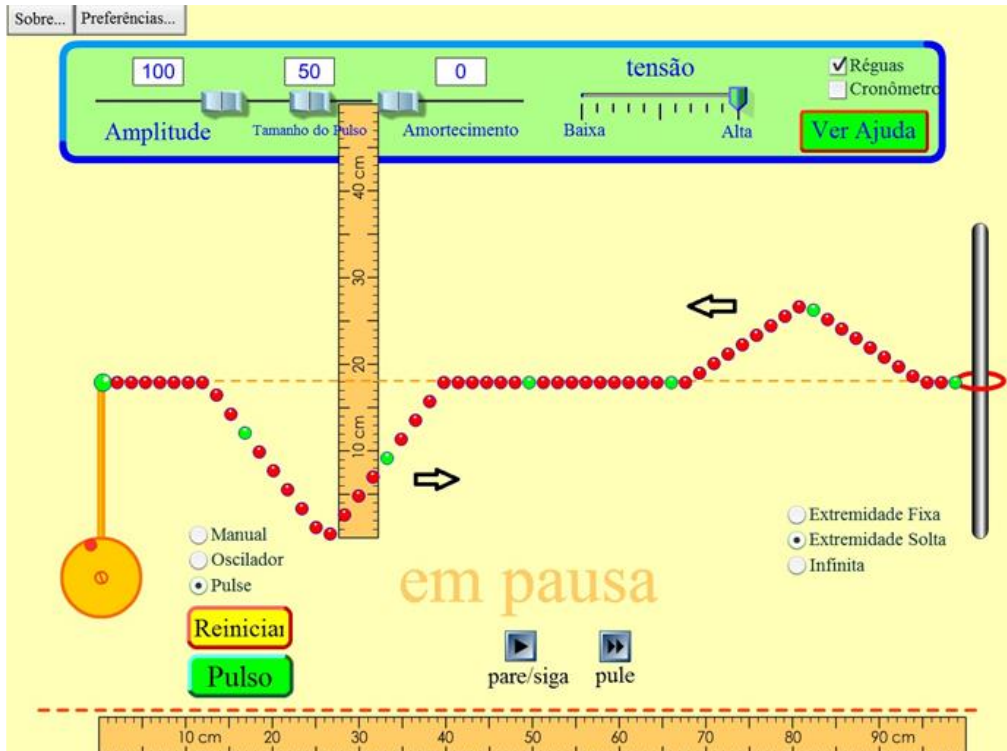


FIGURA 1 - Experimento virtual Onda em corda. O valor da amplitude do pulso da esquerda é aproximadamente 18 cm (setas de orientação nossas)

Observe na Figura 1 a existência de uma régua graduada para realizar medidas precisas. Também é possível utilizar dentro do experimento um cronômetro para medir tempo. Neste trabalho, os alunos produziam pulsos em uma corda, paravam o experimento quando necessário e realizavam medidas do tamanho do pulso. Caso não estivessem satisfeitos, podiam reiniciar o experimento desde o começo e produzir um pulso exatamente como desejavam. Os alunos, em tempo relativamente pequeno, encontraram as equações de interferência construtivas e destrutivas de ondas com sucesso.

Propomos a mudança do amortecimento da onda na corda para nos aproximarmos do mundo real e travamos questões que solicitavam aos estudantes a comparação dos fenômenos ideais e os mais próximos dos reais. Discutimos a importância de poder imaginar, e neste caso ver, um experimento ideal.

Esta atividade obteve sucesso. Os alunos conseguiram compreender que tanto real quanto ideal, a superposição de ondas ocorre. O que muda é a intensidade e tempo de duração do fenômeno.

Este foi apenas um exemplo da aplicação de simuladores, das vantagens de seu uso, do sucesso de sua aplicação e do relativo curto tempo despendido para grandes resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está em andamento. Pretendemos mostrar ainda resultados mais profundos e discutir todas as etapas do uso de experimentos virtuais com maior profundidade. Temos como objetivo propor mais discussões sobre o assunto e sanar eventuais limitações dos usuários de simuladores. Além também de incentivar o uso deste OED. É importante enfatizar que esta proposta está em fase de aplicação pelos autores. Sendo assim, este trabalho pode sofrer mudanças em seu percurso conforme os obstáculos encontrados.

Por fim, esta metodologia que propomos para o uso de simuladores em aulas de ciências já provocou mudanças sobre a prática pedagógica dos docentes em sala de aula. Que encaram os OED's como peça fundamental no ensino/aprendizagem atual.

Como incansavelmente discutimos, não abandonamos as práticas experimentais sobre a bancada. Pelo contrário, adotamos os experimentos virtuais como mais uma ferramenta de ensino.

Neste trabalho tentamos provocar os leitores no sentido e descartar o preconceito contra simuladores e, propor aos professores o uso desta ferramenta em suas aulas, de forma consciente e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PNLD 2015: física: ensino médio. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2014.

CARDOSO, S. O. O.; DICKMAN, A. G. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 29, n. Especial 2: p. 891-934, out. 2012.

CHALMERS, A. F., **O que é ciência afinal?** 1. ed., São Paulo, Brasiliense, 1993.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 24, 77-86, 2002.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, 13, 71-84, 2007.

ROSA, C. T. W.; ROSA, A. B. Aulas experimentais na perspectiva construtivista: proposta de organização do roteiro para aulas de física. **A física na escola**, vol. 13, nº1 - maio/2012.

SOUZA, A. M.; NAZARÉ, T. S. A utilização de um programa de computador para simulações de experimentos de óptica como forma de promover o aprendizado das ciências exatas. **Física na Escola**, vol. 13, 2012.

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. P.; ANGOTTI, J. A. P. Resolução de problemas de física mediada por tecnologias. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 25, n. 2: p. 310-339, ago. 2008.

CARTILHA DE ATITUDES SUSTENTÁVEIS: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM GEOCIÊNCIAS

José Roberto Serra Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo –
serra@ifsp.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Nas escolas, o espaço destinado à problematização das Geociências é exíguo e focaliza, principalmente, aspectos técnicos em detrimento às questões de outras naturezas. Neste trabalho, assume-se a premissa que as Geociências podem ser melhor compreendidas por meio do diálogo com outros componentes curriculares que as constituem e as transformam. A apropriação de pressupostos teóricos (SANTOS, 2003) e de estudos poscolonialistas (SPIVAK, 2010) podem tornar isso possível.

Inicialmente, o projeto ensejava que estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campinas (SP) produzissem um material didático voltado ao ensino de Geociências, que os auxiliasse a refletir e a (re)construir seus saberes. A supervisão exercida pelo professor serviria de modelo para que os jovens pudessem, posteriormente, mediar os debates com os membros da comunidade, auxiliando-os na produção de conhecimentos sobre o tema e a eleger quais atitudes sustentáveis deveriam ser enfatizadas e postas em prática, na intenção de evitar/mitigar danos socioambientais causados por deslizamentos de terra.

1.1. Experiências anteriores

Em 1993, a primeira turma do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unicamp recebeu como incumbência realizar estudos geológicos em duas áreas distintas do município de Campinas: uma localizada no Jardim Satélite Íris (JSI), um bairro popular da cidade, e a outra no subdistrito de Sousas (SdS), pertencente a um condomínio fechado no qual se construíram casas de alto padrão.

As equipes visitaram os locais de estudo e notaram que estes diferenciavam-se: pelo tipo de substrato associado; pelo nível de renda média dos moradores (baixa renda no JSI, e alta renda no SdS) e pelo porte das construções (sendo que os terrenos no Satélite Íris raramente passavam de 200m², em Sousas haviam casas construídas em terrenos de até 2000m²).

No que tange à urbanização, os terrenos do SdS – pertencentes ao condomínio fechado *Colinas do Hermitage* – estavam localizados em uma área incorporada, com arruamento, água servida, rede de esgoto e de luz, que, entre os instrumentos de lazer, possuía um lago, ao passo que a ocupação do JSI ocorrera de maneira praticamente desordenada (parte do bairro surgiu como resultado de um movimento de invasão), sendo que, naquela data, em quase 70% do bairro não havia arruamento, água servida, redes de esgoto ou de luz.

A presença de terrenos sem cobertura vegetal, processos erosivos (erosão laminar e formação de ravinas) consolidados e vertentes de declividade equivalente, bem como microclimas semelhantes e a presença de minas de água, mostrando a pequena profundidade do lençol freático eram fatos comuns a ambos os locais (SdS e JSI)

Para tentar resolver os problemas relativos à erosão marcaram-se reuniões com representantes da Associação de Moradores do JSI e com representantes dos moradores do *Colinas do Hermitage*. Em ambos os casos, sugeriram-se atitudes que poderiam minimizar/dirimir processos erosivos. Acreditava-se que a conscientização dos moradores acarretaria em um processo de preservação e recuperação das áreas degradadas.

Em 1998, quando a primeira turma do curso noturno de Licenciatura em Geografia da Unicamp cursou a disciplina Ciência do Sistema Terra I, resolveu-se repetir o estudo nas mesmas áreas. O resultado desse estudo revelou que os processos erosivos no JSI haviam sido dirimidos, uma vez que a associação de moradores disseminou rapidamente as atitudes que haviam sido sugeridas pelos alunos em 1993.

No caso do *Colinas do Hermitage*, pelo contrário, o processo erosivo, plenamente instalado, já havia levado ao assoreamento do lago e punha em risco construções inteiras. Os moradores, ao invés de colocarem em prática as sugestões dos grup (construção de muro de arrimo, cobrir os terrenos vazios com algum tipo de vegetação rasteira etc.), nada fizeram. Em pouco tempo, buscaram na justiça a reparação dos danos pela incorporadora do condomínio. O processo judicial, que já se arrastava por alguns anos, não havia surtido efeito algum.

Para tentar fechar um ciclo de estudos, resolveu-se aplicar esta abordagem transdisciplinar de viés poscolonialista a uma pesquisa que conjugasse aspectos diversos dos trabalhos realizados em 1993 e 1998. Por essa razão, escolheu-se uma área vulnerável com alto risco socioambiental no qual vive uma população de baixa renda, mas localizada no Subdistrito de Sousas (SdS).

A intenção desse estudo era alternar as condições pesquisadas em 1993/1998: buscaríamos uma área vulnerável e de alto risco socioambiental, composta por residências

habitadas por pessoas de baixa renda (SdS) e um condomínio fechado no Jardim Satélite Íris (JSI). Ao mesmo tempo em que se encontrou a área vulnerável (SdS), constatou-se a não existência de condomínio fechado no JSI, o que inviabilizou o estudo cruzado, mas não impediu a realização desse estudo.

Realizou-se a pesquisa durante quatro meses (agosto a novembro de 2014) com alunos pertencentes a famílias de baixa renda regularmente matriculados em uma escola da rede pública de ensino e localizada naquele Subdistrito. Para aumentar a participação da comunidade contou-se com o interesse dos estudantes sobre o assunto, uma vez que alguns deles residiam na área vulnerável, sendo um deles filho de um diretor da associação de moradores.

Que tipo de atitude teriam os estudantes frente ao desafio de uma abordagem transdisciplinar e suas aulas dialogizadas? Os moradores adeririam ao projeto de conceber e escrever uma Cartilha de Atitudes Sustentáveis?

1.2. Revisando a literatura

Cunha et al. (2004) aprofundam pesquisas e estudos relativos aos problemas urbanos que envolvem interações população/ambiente e, na busca de entendimento dos condicionantes (diferenciação das pessoas/famílias, pobreza etc.), estudam a inabilidade de uma dada comunidade em apresentar algum tipo de resposta diante dos riscos. Para tal, a premissa dos autores aponta para a coincidência de dois espaços: o que apresenta os piores indicadores socioeconômicos e de acesso aos serviços e o susceptível a processos naturais perigosos. Os autores analisam as relações existentes entre mudanças ambientais e dinâmica demográfica; levando em consideração a complexidade destas, os autores rompem os limites impostos pela questão da população e buscam aspectos multidisciplinares que envolvem os temas população e meio ambiente.

A polissemia do termo 'vulnerabilidade' leva Marandola Jr. a publicar importantes artigos que dariam conta desta diversidade. Em um deles, o autor afirma que o esforço bibliográfico constitui um caminho necessário para incorporar elementos diversos em direção a uma perspectiva interdisciplinar da vulnerabilidade, afirmando que "diferentes perspectivas e abordagens pouco dialogavam entre si, [o que fazia com que a] vulnerabilidade não (...) [fosse elevada] à condição de destaque nos campos acadêmicos, da política e da opinião pública" (MARANDOLA Jr., 2008, p.20)

Sistematizando sua proposta metodológica, Marandola Jr. (2008, p.135) aponta uma importante diferença entre o enfoque dos lugares (vulnerabilidade ambiental) e das pessoas

(vulnerabilidade sociodemográfica). Para ele, no caso de estudos em população e ambiente, a adoção de uma ou outra não resolve todos os problemas. Como trabalhar, então, com esta complexidade?

Para Martine (2007, p.188), a demanda mais premente é incorporar o espaço às análises, uma vez que “não é possível (...) analisar populações expostas a deslizamentos se não olharmos a heterogeneidade espacial da distribuição destes riscos”. E completa, afirmando que a “dinâmica demográfica tem que ser investigada nas corretas escalas espaciais que permitam visualizar e analisar os elementos ecológicos que interferem na relação população-ambiente que está sendo investigada”.

Neste trabalho analisa-se a complexidade da situação, defendendo-se a adoção de uma abordagem transdisciplinar e poscolonialista.

A abordagem transdisciplinar está incorporada à educação há mais de quatro décadas, quando Jean Piaget estabeleceu, em 1970, uma primeira tentativa de definição. Autores como Morin (2001), Mello *et al* (2002), Nicolescu (2003) e Sommerman (2008) tentaram, desde então, ressignificá-la. O dilema de circunscrever o ‘transdisciplinar’ a uma definição única é que esta limitação contradiz princípios que a própria abordagem combate.

Apesar de respeitar aspectos culturais, a transdisciplinaridade não visa criar sincretismos entre ciência e cultura. Por meio de um diálogo rigoroso, esta abordagem visa: (a) construir uma abordagem que seja, ao mesmo tempo, científica e cultural; (b) buscar pontos de vista que tornem interativas ciência e tradição, criando espaços de reflexão que, respeitando as diferenças e apoiando-se sobre uma nova concepção de natureza, as façam transgredir o conceito de totalidade, enquanto instância filosófica.

Sendo a humanidade responsável não só pelo que fez/faz ao ambiente, mas ainda por suas decisões e o impacto causado ao meio natural, concorda-se com Mello *et al.* (2002, p.9), para quem a transdisciplinaridade pode ser definida como uma teoria do conhecimento, de compreensão de processos e de diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma atitude, que leva à decodificação das informações provenientes de diferentes níveis de representação.

Por sua vez, o poscolonialismo deve ser entendido como um viés teórico-epistemológico – e, portanto, político – que visa dar direito de voz a pessoas silenciadas, por estarem à margem dos centros de decisão (MAHER, 2010, p. 154). Entendendo o fazer ciência como fazer política, os pesquisadores afiliados aos estudos poscolonialistas se implicam com o desejo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem desempenha um papel central.

Considerando a complexidade das relações em um mundo fluido e transpassado por questões econômicas e de poder, intensificadas com o processo de globalização da chamada modernidade tardia (GIDDENS, 1991), esse viés referenda atravessamentos transdisciplinares como parte de sua epistemologia, não aceitando barreiras entre as áreas do conhecimento.

Outrossim, a transgressão de barreiras disciplinares é condição à análise de um mundo cada vez mais complexo e pautado em processos de significação provisórios. Por conta dessa provisoriedade inerente à rapidez e à complexidade desse novo mundo que nos é apresentado, emerge a necessidade de politizar e problematizar o próprio saber que se produz, por meio da desconstrução de verdades totalizadoras e universais.

Como esse viés gera implicações relativas à sensibilização do contexto e a um compromisso político com a questão em foco, ele não pode estar centrado em uma ética que busca a responsabilidade pelas consequências imediatas. Por isso, um contínuo exercício de autointerrogação pode levar ao surgimento de uma atitude responsável para com o futuro.

Para Santos (2003), o viés poscolonialista mostra que as estruturas de poder e de saber são mais visíveis quando analisadas a partir das margens/periferias. Daí o interesse em problematizar a produção do conhecimento, analisando quem produz, em que contexto o faz e para quem se dirige tal produção. Daí a existência de um enfoque que é contrário à divisão disciplinar das temáticas e pretende fazer com que os alunos aprendam a agenciar suas demandas sociais e profissionais; permitindo a professores e alunos discutirem – e elegerem – os procedimentos a serem utilizados no processo de ensino/aprendizagem, visando à formação de cidadãos.

A afiliação aos preceitos poscolonialistas busca a formação de um espaço de ensino propício à (co)construção de conhecimentos básicos em Geociências, que possibilite aos estudantes utilizar suas vozes na discussão/resolução de suas demandas. A postura poscolonialista é pautada pelo respeito às demandas sociais e aos saberes cotidianos dos alunos, os quais constituem pontos relevantes à problematização e à (re)significação das concepções.

Em nosso caso, não se quer apenas estabelecer relações entre componentes curriculares; tem-se por intenção fazer com que os membros de uma comunidade vulnerável construam conhecimento em Geociências, por meio da comunhão entre conceitos científicos e senso comum.

2. METODOLOGIA

A metodologia proposta abrangeu dois âmbitos distintos e três etapas: nas duas primeiras, o professor agenciou atividades, propiciando aos estudantes a co(construção) dos conceitos de vulnerabilidade e riscos socioambientais e do material didático. Assim, os alunos envolvidos nessas fases aprenderam a desconstruir qualificativos e preconceitos relativos à comunidade, passando a entender a diferença entre perigo e risco, compreendendo a polissemia relativa ao termo vulnerabilidade.

Na etapa derradeira, os alunos auxiliaram os moradores a construir a CASus. Com isso, os moradores assumiram a posição anteriormente ocupada pelos alunos e, estes, a do professor.

Primeira etapa: os alunos problematizaram aspectos sociais, físicos e geológicos da área de risco – localizada na região nordeste do município de Campinas (SP) – e o cotidiano da comunidade eleita para participar do projeto. Basilar foi lhes mostrar que a escolha da área a ser investigada é eminentemente política.

Nesta fase inicial, os jovens: (a) leram, com ajuda do professor, trechos dos trabalhos de Cunha et al. (2004) e Marandola Jr. (2008), resumindo-os após discussões realizadas em sala de aula; (b) acessaram gêneros textuais diversos sobre o local, disponíveis nos mais diferentes tipos de mídia; (c) discutiram suas concepções a respeito da área e da comunidade; (d) apreenderam os aspectos fundamentais do cotidiano daquela comunidade – da qual alguns estudantes fazem parte – por meio de entrevistas com moradores do local e/ou análise de material já produzido sobre o lugar, para, em seguida, desconstruí-los, preparando-se para novas (re)construções. Desta forma, os(as) alunos(as), por intermédio do professor, escrevem o material didático que baliza a etapa final do projeto, funcionando como modelo para a CASus a ser produzida no final do mesmo.

Segunda etapa: os estudantes receberam informações técnicas e científicas sobre o local a ser estudado. Estas informações, somadas às informações socioeconômicas da população que habita o local, permitiram que os alunos prestassem atenção a aspectos fundamentais do projeto, os quais são, muitas vezes, negligenciados e/ou ofuscados pelos aspectos técnico-científicos.

Nessa fase intermediária, alunos ajudavam na desconstrução dos saberes essencializados, refletiam sobre metanarrativas da ciência, articulando aspectos didáticos, e começavam a sugerir modos de instrumentalizar os membros da comunidade para que estes pudessem agenciar suas demandas – princípio básico da democracia e do processo de

democratização. Para isso, os estudantes focalizaram temáticas consideradas periféricas e, com isso, estabeleceram uma estratégia que possibilitaria atrair a população local para as discussões.

Terceira etapa: na última etapa, os alunos, trabalhando de modo transdisciplinar – a partir das necessidades externadas pela comunidade durante as reuniões com a associação de moradores – verificaram aspectos técnicos pertinentes ao atendimento destas demandas, esclarecendo a população a respeito das possibilidades existentes. Entretanto, a longa estiagem que se abateu sobre o sudeste brasileiro no segundo semestre do ano passado (2014) fez com que os membros da comunidade elegessem outro tema: *Como evitar o desperdício e economizar água*.

2.1. Atividades

Na **primeira etapa**, o tema “Desastres naturais” foi acordado entre professor e alunos da escola pública em questão, vizinha à área vulnerável; os jovens entenderem que seria útil, aos membros da comunidade, compreender a relevância das atitudes que contribuíam para a ocorrência e/ou agravamento dos desastres. Como primeira atividade, sugeriu-se a pesquisa, recolha e eleição de textos e vídeos relativos ao deslizamento de encostas, pois a população daquela área – de grande risco geológico – convive amiúde com problemas decorrentes da declividade do terreno e da composição geológica do substrato sobre o qual se assenta boa parte das moradias da comunidade.

Na segunda atividade da primeira fase, compararam-se três vozes sobre o mesmo tema: a do especialista (Roberto do Carmo), a de um leitor/a da coluna sobre meio ambiente do *sítio* Universo Online (UOL) e a dos próprios estudantes. A intenção primeira era mostrar ao aluno que dissonâncias entre discursos além de auxiliar no esclarecimento da temática, também revelam a importância de se compreender o tema a partir de múltiplos enfoques.

Em uma terceira atividade, selecionaram-se trechos de três textos técnicos: um sobre a área de risco e outros dois, mais gerais, sobre a definição de risco geológico e sobre a ocorrência de fatos meteorológicos e intemperismo. Além desses, um mapa geológico da cidade de Campinas foi utilizado para localizar a área em estudo.

Visando a fixação de conceitos (re)construídos ou (re)elaborados, os alunos deveriam retomar o texto do leitor/a da coluna, refletindo a respeito do discurso deste/a e analisando-o à luz desses princípios. Essa atividade, realizada em trios, foi fundamental à compreensão de aspectos socioambientais envolvidos nas ‘catástrofes’.

Na **segunda etapa**, as atividades visavam a problematização do conhecimento (re)construído e/ou (re)elaborado. Inicialmente, os alunos leram uma entrevista com sobreviventes de deslizamentos, realizada para um estudo acadêmico (GOMES e CAVALCANTE, 2012). A intenção específica desta atividade era compreender alguns dos posicionamentos dos envolvidos nas tragédias, analisando seus discursos.

Na segunda atividade, os estudantes deveriam investigar as “múltiplas faces” do discurso oficial: da apresentação de dados, que dariam uma pista de como o poder público ‘trabalha’ no sentido de salvaguardar os afetados pelas catástrofes e mesmo sobre a propaganda política que tenta convencer o leitor (ou eleitor?) sobre a preocupação dos mandatários com a população mais vulnerável.

A última atividade desta etapa, elaborada em novembro de 2014, tinha por meta fazer com que os estudantes modificassem seu papel: de quem partilha informações e problematiza as questões por intermédio do professor, para uma posição que, em muito, se assemelhava à do professor na primeira fase do processo, pois regulava as agências de cada morador, que, assim, se tornava responsável pela elaboração da CASus.

Na **terceira etapa**, os alunos queriam adaptar o procedimento ao qual haviam participado, para, assim, lograr êxito em seu objetivo, ajudar na produção da CASus, conscientizando os moradores da comunidade a respeito de o que fazer para mitigar ou evitar os deslizamentos de terra, tão comuns durante o verão (estação chuvosa).

Entretanto, a emergência de um novo problema deitou por terra a ideia destes: grande parte dos municípios do estado de São Paulo passou a sofrer com a falta de água decorrente de um longo período de estiagem e da falta de planejamento governamental, levando, alguns dos municípios a adotarem o rodízio no abastecimento.

Interrompeu-se, assim, uma trajetória, precisamente por que a Geologia é não-determinística. É basilar que se saiba que este tipo de vicissitude não apenas auxilia na compreensão de um maior número de fenômenos; ela também colabora na elaboração de estratégias idênticas às que foram aplicadas até então.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira atividade não apenas resgatou os pré-conceitos dos alunos como também se caracterizou como responsável pela primeira problematização do tema a ser desenvolvido e por

um resultado inesperado: o primeiro contato dos estudantes com o tema, fez com que eles notassem que parte dos desastres “naturais” têm origem antrópica sendo provocados pela ação da humanidade sobre o ambiente, o que os levou a acrescentar um ponto de interrogação ao tema eleito, que, com isso, passou a ser denominado Desastres naturais?

O que mais surpreendeu os estudantes na segunda atividade foi o discurso apresentado pelo/a leitor/a da coluna. Deste, os alunos destacaram: (a) *os preconceitos e juízos (morais e de valor) apresentados*, cuja enunciação resultou em um ponto de maior tensão entre o posicionamento dos alunos e o discurso do leitor/a. O que mais os incomodou foi o trecho “Elas constroem as casas em lugares “feitos pra isso”... encosta de morro desmorona...”. Esse tipo de opinião foi refutado por argumentos diversos, que passaram, principalmente, pela justificativa da falta de recursos financeiros para comprar um terreno em local mais apropriado/seguro; (b) *os termos técnico utilizados*, uma vez que boa parte dos discentes nunca ouvira os termos “planície de inundação” e “eventos meteorológicos”, proferidos pelo especialista e “intemperismo”, por mim citado.

Por conta desta dificuldade e de outras que surgiram, decidiu-se que a próxima atividade da primeira fase seria dedicada à apresentação/discussão de concepções técnicas e científicas, bem como à fundamentação teórica do tema tendo por base aspectos relativos às Geociências.

Na terceira atividade, com a leitura dos textos técnicos e das informações do volante sobre deslizamentos (DEFESA CIVIL, 2013), os estudantes puderam relacionar a teoria científica e a ocorrência dos fatos geológicos. Eles trilharam caminhos que os levaram a compreender melhor: (a) os fenômenos de escoamento laminar da água pelas encostas até a formação de ravinas e boçorocas; (b) sobre desagregação das rochas provocada pelo impacto direto da água das chuvas até a formação do solo; da presença de água subterrânea, constatada pela presença de poços na área de risco, até a possibilidade de esta ser responsável pelo escorregamento da encosta.

Nas atividades adicionais, os alunos passaram a concordar que, em certos casos, a ‘luta contra a natureza’ era inglória, como no caso de um furacão ou tempestade. A maior parte concordou que, nestas ocasiões, não há como evitar o fenômeno, mas deve-se atuar no sentido de mitigar seus efeitos, protegendo a população. Nestas atividades, verificou-se que, apesar da postura intransigente de alguns alunos e de uma discussão mais acirrada, na maior parte das discussões houve respeito entre os estudantes e para com as opiniões alheias; inicialmente, escutando e interpretando o que o outro tinha a dizer e, em seguida, problematizando a narrativa deste, sem que houvesse a intenção de levar o emissor a mudar de opinião.

Nas atividades da segunda fase, os efeitos de sentido foram estudados em maior profundidade: a princípio, porque os alunos se interessaram em entender a definição do termo 'argumento' e qual a sua importância na construção de uma dissertação (modalidade discursiva que eles estavam aprendendo nas aulas de redação); depois, porque os estudantes perceberam que o sentimento de solidariedade parecia ser maior no caso de pessoas que viveram/vivem entre a população de baixa renda.

Outro ponto importante desta atividade foi a análise e as problematizações feitas a partir dos discursos oficiais, dos afetados pela catástrofe e dos próprios alunos. A mediação, feita pelo professor, mostrou que o discurso dos alunos que viviam na comunidade e/ou que já foram afetados por algum tipo de catástrofe diferia substancialmente do discurso dos estudantes, moradores da mesma comunidade, mas que nunca sofreram perdas materiais. No primeiro grupo de alunos, o sentimento de compaixão era muito maior do que no segundo; esta diferença de posicionamento levou os membros dos grupos a se agredirem verbalmente. Por esta razão, fez-se necessária a intervenção do professor.

No que tange ao acirrado debate entre os grupos, os estudantes passaram a perceber que "agressões", assim como discursos, possuem múltiplas faces: ao mesmo tempo em que um grupo pedia por maior atenção aos problemas da comunidade, o outro pedia que não se olhasse com pena para os moradores da comunidade. A energia do debate, via mediação, foi então canalizada para discutir se a população local necessitava de políticas assistenciais ou de mero assistencialismo, cujo paternalismo é tantas vezes combatido.

O descompasso entre o problema dos deslizamentos causados pelo excesso de chuva e os dilemas enfrentados pela falta da mesma fez com que a associação de moradores mudasse a pauta da reunião marcada pelos alunos: alguns alunos demonstravam esperança em voltar à temática anterior; outros, percebendo a mudança das demandas, pediram para mudar o tema da CASus, que passaria a tratar das atitudes a serem tomadas pelos moradores na intenção de economizar/não desperdiçar água.

O resultado final do projeto foi a produção da CASus, redigida em linguagem acessível, na qual se explicitaram vozes e posicionamentos dos moradores da área. As discussões esclareceram quais os direitos, os deveres e as alternativas de atitudes a serem implementadas para mitigar/evitar o impacto de catástrofes, decorressem elas da falta ou do excesso de água.

Para isso, conjugaram-se forças no sentido de mobilizar a população para os debates, levando-os a compreender, de modo mais preciso, sobre o aumento de poder (empoderamento)

conferido a uma comunidade por meio desse processo, uma vez que suas demandas passariam a ser melhor representadas junto às autoridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto comprovou que as narrativas (partes integrantes dos discursos) de alunos e moradores resultaram de um processo dialógico que tornou audíveis as vozes destes, tanto na construção da CASus quanto na do material didático utilizado em sala de aula; vozes que, frequentemente, tornam-se apagadas por ideologias totalitárias, que privilegiam lucro e que impõem relações verticalizadas, hierárquicas e antidemocráticas.

Aspectos transdisciplinares envolvidos na abordagem de ensino/aprendizagem mostraram a importância de se problematizar tanto os discursos – explicitados por meio de narrativas ou ocultos – quanto as discussões que surgiram ao longo do processo, ambas eivadas de juízos morais e de valores.

Sobre o material didático

Construído de modo transdisciplinar, o material abordou o tema desastres naturais, notadamente, deslizamentos. A área estudada, localizada na região nordeste do município de Campinas (SP), é vulnerável a este tipo de perigo devido à associação de dois fatores: declividade do terreno e regime de chuvas anuais. Para entender a interação entre os fatores causadores e a ocorrência dos deslizamentos, os estudantes investigaram sobre a vulnerabilidade do local, o número de moradores da área e suas realidades, a geologia e a pedologia locais, bem como os fatos meteorológicos regionais (dados pluviométricos e respectiva série histórica).

Nas três fases do projeto se estabeleceram problematizações fundamentais e discussões profícuas entre os alunos, destes com o professor (nas duas primeiras etapas) e dos estudantes com os membros da comunidade durante a elaboração da CASus (etapa final). Ao que tudo indica, o fato de haver alunos da comunidade presentes ao grupo engajado no projeto, abriu caminhos privilegiados de diálogo com a associação de moradores do bairro, o que possibilitou um eficiente fluxo de informações relevantes para a área em estudo – das características fisiográficas do relevo à ocupação do terreno e às vulnerabilidades do local.

Um ponto de destaque foi o interesse dos jovens pelos aspectos científicos, que começaram a ser esclarecidos pela introdução do volante sobre os deslizamentos e pelas informações a respeito de problemas decorrentes da impermeabilização dos solos pelo

asfaltamento de ruas, pela colocação de calçadas nas áreas internas às propriedades e pela falta de cobertura vegetal.

Sobre a CASus

Há de se destacar que a eleição do *folder* como o melhor meio para a apresentação das atitudes a serem difundidas na comunidade revelou a sensibilidade dos jovens e dos moradores em transformar a *CASus* em um documento pequeno, prático e objetivo. Um dos pontos altos da discussão entre os estudantes e os moradores, e que mais os auxiliou na construção do conhecimento, deu-se no momento em que perceberam a diferença e a dependência entre perigo e risco.

Tomando por base a área analisada e o fenômeno denominado deslizamento, os jovens e os membros da comunidade notaram que um fenômeno meteorológico extremo, que costumeiramente ocorre em uma determinada região e época conhecidas, gera uma situação de perigo. Se o mesmo fenômeno ocorresse em uma área povoada, com possibilidade real de prejuízos em um determinado período, seria caracterizado como uma situação de risco.

Os estudantes e os moradores notaram, por fim, que o risco não depende só do perigo e que a intensidade do perigo pode ser proporcional à do risco. Assim, em uma determinada situação de risco, é preciso considerar tanto o perigo quanto a vulnerabilidade do sistema que está na iminência de ser impactado. De um modo ou de outro, as atitudes dos jovens demonstraram sua preocupação em pôr em prática o que de mais importante construíram: seus próprios conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.R.; OLIVEIRA, R.C. Análise geoambiental dos setores de encosta da área urbana de São Vicente. **Sociedade & Natureza**, vol. 19, n. 2, p. 123-138, 2007.

CUNHA, J.M.P.; JAKOB, A.A.E.; HOGAN, D.J.; CARMO, R.L. **A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas**. 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/pdf/abep2004_49.pdf. Acesso 28.09.2014.

DEFESA CIVIL. **Volante sobre deslizamento**. 2013. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/chefia-de-gabinete-do-prefeito/defesa-civil/volantedeslizamento.pdf>. Acesso 08.04.2014.

GOMES, E.R.B.; CAVALCANTE, A.C.S. Desastres naturais: perdas e reações psicológicas de vítimas de enchente em Teresina-PI. **Psicologia & Sociedade**, vol. 24, n. 3, p. 720-728, 2012.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

MELLO, M.F.; BARROS, V.M.; SOMMERMAN, A. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

MAHER, T. M. O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 147-158, jan./jun. 2010.

MARANDOLA Jr., E. J. **Habitar em risco**: mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. 2008. 278f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINE, G. O lugar do espaço na equação população/meio ambiente. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.24, n.2, p.181-190, jul./dec.2007.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 5 ed. Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória (trad). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Ed. Triom, 2003.

OXFORD. **English dictionary**. Cambridge: Oxford University Press, 1996. Disponível em: <http://www.oed2.com/>. Acesso em 25.08.2014

PIMENTEL, J. **Riscos Geológicos**. Serviço Geológico do Brasil. CPRM. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=38>. Acesso em 03.04.2014.

RIBEIRO, B. "Prioridade é salvar vidas, diz Dilma após visita ao ES", **O Estado de São Paulo**. [online]. 24.12.2013. Disponível em: [http://brasil.estadao.com.br/noticias/ geralprioridade-e-salvar-vidas-diz-dilma-apos-visita-ao-es.html](http://brasil.estadao.com.br/noticias/geralprioridade-e-salvar-vidas-diz-dilma-apos-visita-ao-es.html). Acesso em 12.05.2014

SANTOS, B.S. (Org.) **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TAVARES, I. **Desastres não são naturais**. 11.09.2013. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2013/09/11/mudancas-climaticas-intensificam-desastres-naturais-no-brasil.htm>. Acesso em: 20.03.2014

**RELAÇÕES DE GÊNERO MANIFESTADAS POR ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO QUANDO DA UTILIZAÇÃO DE HERÓIS E HEROÍNAS
DE PRODUÇÕES FÍLMICAS NO ENSINO DE FÍSICA**

Leandro Londero - UNESP - llondero@ibilce.unesp.br

Guilherme A. S. Pereira - UNIFAL - guiasp@hotmail.com

Thirza P. Sorpreso - UNIFAL - thirza.ps@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

É fato que a desmotivação dos alunos é uma grande barreira a ser transposta pelo ensino de ciências, uma vez que a mesma pode ser encarada como um dos fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem (BORUCHOVITCH et al., 2013). Nesta perspectiva torna-se necessário ao professor propor novas abordagens que possam atrair a atenção e a motivação dos alunos. Além disso, observa-se que no cotidiano escolar, a Física é trabalhada de forma essencialmente matematizada, focada em aplicações de equações e exercícios totalmente descontextualizados dificultando sua compreensão e não abarcando outros aspectos que fazem parte do desenvolvimento científico (MENDES, 2014).

Com a preocupação de estimular os alunos e ao mesmo tempo proporcionar um ensino que possa abranger conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ensino de Física, alguns pesquisadores defendem o uso de obras fílmicas como recurso pedagógico. Acredita-se que o cinema em sala de aula é uma maneira de mudar do cotidiano escolar (XAVIER et al., 2010) e também um recurso que ajuda a escola a resgatar a cultura, aqui entendida como arte, pois, “o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2005).

Aparentemente pode-se considerar que a Física e a cultura são instituições afastadas. No entanto, é necessário que sejam propostas abordagens que possam ser capazes de mudar esta concepção. Zanetic (2005) considera que o método predominante no ensino de física consiste em decorar equações e resolver exercícios típicos de vestibulares. É necessário uma mudança neste quadro.

Perante isso, a pesquisa aqui relatada, com a abordagem proposta, pode ser eficiente no sentido de aproximar a física de uma outra área da cultura humana, o cinema. Baseados em tais

reflexões, pensamos que o uso de obras filmicas faz-se valer como uma abordagem diferenciada para o ensino de física.

Por outro lado, observamos ser algo muito comum em obras filmicas a violação de leis físicas, uma vez que os produtores estão mais preocupados com efeitos sonoros e visuais do que com a ciência envolvida na cena. Além disso, obras de ficção seguem suas próprias leis “[...] aquilo que um cientista consideraria um erro pode constituir uma estratégia narrativa fundamental para que a história atinja o efeito pretendido pelo autor” (PIASSI; PIETROCOLA, 2009).

No entanto, mesmo nestas circunstâncias é possível ensinar Física mostrando onde estão os erros conceituais da cena a partir do ponto de vista científico ou de modelos que estejam em concordância com as leis compartilhadas pela comunidade científica em determinada época. Nesse sentido, o uso dos filmes possibilita a explicação das leis e, possivelmente, a reescrita da cena, de uma maneira fisicamente correta e, sendo assim, prevendo o que aconteceria com os personagens ou fenômenos se estivessem em conformidade com a física.

Dentre as obras filmicas recentes vem se destacando muito as grandes produções a cerca do gênero super-heróis. Os super-heróis são criações americanas e são, em sua maioria, de origem americana, inglesa ou europeia. Segundo Lois Gresh e Robert Weibenberg “[...] super-heróis são definidos pelo sonho americano do indivíduo heroico. Um homem contra as probabilidades sejam elas: forças da natureza, um governo corrupto ou invasores estrangeiros [...]”. (GRESH e WEIBENRG, 2005)

Por volta de 1930 os Estados Unidos passava pela grande depressão, assim como o resto do mundo. Era uma época, antes da televisão, na qual a principal fonte de entretenimento era a leitura. Aos jovens eram destinados mais especificadamente os gibis ou pulps (revistas feitas com papel de baixa qualidade e muito baratas). Foram das pulps as raízes para que começassem a surgir os super-heróis (GRESH e WEIBENRG, 2005).

A primeira aparição de um super-herói aconteceu em junho de 1938 na revista intitulada Action Comics, na qual figura a primeira história do Super Homem. Mas foi sem dúvida o Homem-Aranha o super-herói que mais cativou os jovens, pois em suas histórias não eram apenas narrados seus feitos, mas também pelos seus dilemas, dificuldades com popularidade, dentre outros.



FIGURA 1- Capa da Action Comics nº1 de 1938.

As primeiras adaptações dos quadrinhos para o cinema não foram muito bem sucedidas, devido à escassa tecnologia existente na época. Dentre os poucos filmes que fizeram grande sucesso no cinema até o século passado estão: o Superman de 1978 e o Batman de 1989. Mas, em geral, eram de fato pouquíssimos os filmes do gênero que agradavam ao público. (MORELLI, 2009).

Essa situação começou a mudar no final do século XX e início do século XXI. Em 2000, a Marvel Comics lançou o X-Men e logo em seguida o Homem-Aranha (2003). Estes filmes marcaram a nova era dos heróis, heroínas e vilões nos cinemas, agora carregados de efeitos especiais que tornavam as cenas mais próximas da realidade e simplesmente espetaculares. (MORELLI, 2009)

Neste sentido, investigamos as possibilidades e limitações de produções fílmicas com uso de super-heróis e heroínas no ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em aulas de física do Ensino Médio.

No trabalho aqui relatado, nosso foco de atenção esteve voltado para o seguinte problema:

Quais relações de gênero são manifestadas pelos alunos em suas produções textuais em atividades de ensino que contemplam produções fílmicas do gênero herói e heroína?

2. METODOLOGIA

O trabalho iniciou-se por uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificarmos tanto obras publicadas que versam sobre filmes do gênero super-heróis como, também, publicações que tratam do uso do cinema como ferramenta de ensino.

Após, identificamos quais são os personagens do gênero heróis e heroínas disponíveis em produções fílmicas. A seguir, pesquisamos quais obras fílmicas foram lançadas, cujos personagens fazem parte do elenco. Selecionamos as produções lançadas a partir do final dos anos 90.

Em continuidade, investigamos o grau de popularidade, de cada um dos personagens mapeados, junto aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública mineira. Esta etapa foi realizada por meio de um questionário.

Na sequência, selecionamos as cenas que pudessem ser utilizadas para o ensino de conteúdos conceituais de física. Mais precisamente, procuramos por cenas que permitissem o ensino dos conceitos de conservação da energia mecânica. Selecionamos uma cena do filme “O Homem Aranha”.

No contexto escolar, dividimos nossas ações em três momentos. No primeiro momento, as cenas foram apresentadas aos alunos, aos quais solicitamos a explicitação dos conceitos físicos que as explicassem.

No segundo momento, foram aplicadas aulas expositivas para a organização do conhecimento. Utilizou-se slides que versam sobre conservação da energia mecânica. Vale a pena destacar que, em análises prévias, observamos que os alunos possuíam dificuldades quanto ao movimento de queda livre, o qual foi inserido durante nossas discussões.

Por fim, para contemplar o último dos três momentos, solicitamos aos alunos uma nova análise da cena. Os alunos, baseados em análises matemáticas feitas conjuntamente com o professor da classe, realizaram um estudo qualitativo de uma cena do filme “O Homem Aranha”.

Neste trabalho, especificamente, iremos relatar os resultados obtidos no que diz respeito às questões de gênero manifestadas pelos estudantes em suas produções textuais, elaboradas durante as aulas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtivemos um total de 209 questionários respondidos. Apenas um aluno declarou explicitamente não gostar de filmes do gênero heróis e heroínas. Menos de 2% dos alunos

apresentaram respostas que demonstram pouco interesse naquele tipo de obra fílmica (não responderam ou foram muito sucintos). A grande maioria (aproximadamente 98%) apresentaram respostas que nos permitem afirmar que os alunos questionados gostam ou possuem algum envolvimento com estas obras.

Dentre os personagens mais citados como favoritos destacam-se: Homem Aranha (34,5%), Homem de Ferro (33,5%), Batman e Capitão América (27,3%) e Hulk (19,6%). Todos estes cinco personagens citados são heróis, evidenciando que as heroínas e vilões não fazem parte tão preponderante do imaginário dos alunos questionados.

Dentre as heroínas e vilões mais citados estão a Mulher Maravilha (13,9%) e o Coringa (8,6%). Tanto os heróis quanto a heroína e o vilão citados, estão entre os mais famosos do Universo Marvel/DC, o que de certa forma justifica esta incidência.

Heróis como o Homem de Ferro, Capitão América e Hulk estiveram presentes no filme Os Vingadores (The Avengers) de 2012. Batman e Homem Aranha fazem parte da linha de frente da DC Comics e também estiveram presentes em produções fílmicas recentes. A Mulher Maravilha é uma das primeiras heroínas deste universo, e o Coringa, o principal antagonista dos filmes do Batman.

Ao serem questionados sobre quais aspectos consideravam mais interessantes em filmes do gênero, os alunos ressaltaram diversos fatores, os mais citados foram: luta entre bem e mal, tecnologia empregada, efeitos especiais a ligação com a infância, combates, história dos heróis, entre outros. Outros aspectos menos citados, mas que devem ser levados em consideração, uma vez que são aspectos que possibilitam a discussão sobre conteúdos, procedimentos e atitudes, foram: a inteligência dos heróis, a criatividade, romance, a imaginação. Apresentamos algumas respostas dos alunos que demonstram estes aspectos:

Porque eles (os heróis) são muito legais e sempre “salvam” as pessoas.

Acho interessante que eles lutam muito, apesar de ser exagerado, das coisas serem irreais, eles batalham, praticam e fazem o bem, os vilões sempre são calados pelos super-heróis.

A imaginação de um novo mundo.

Os efeitos especiais são muito computadorizados, isso acaba fazendo as pessoas ficarem querendo assistir.

É interessante notar que em discussões sobre o papel social da ciência há uma tendência de senso comum de considerar tal instituição como intrinsecamente boa em detrimento de uma

problematização desse papel. Obras filmicas de super-heróis talvez contribuam para essa visão dicotômica da realidade e poderiam ser utilizadas para gerar discussões sobre a ingenuidade desse tipo de visão.

Tendo em vista a predominância masculina no universo dos super-heróis, buscamos identificar e compreender como os alunos e alunas lidam com essa questão e, também, de que maneira este aspecto poderia influenciar na implementação de um episódio de ensino de física que contempla um super-herói. A partir das respostas ao questionário, notamos que os estudantes criticaram o que denominaram “machismo” e “preconceito”, conforme observamos em suas respostas, transcritas a seguir.

O machismo esta presente até na criação dos personagens. (aluno ou aluna não identificado)

Que o mundo acha que só os homens dão conta, mas as mulheres também dão conta de enfrentar. (aluna)

Acho que é uma injustiça, puro machismo. Os criadores desses super-heróis estão presos num passado em que a mulher era só dona de casa. O tempo mudou, mas acho que eles acham que mulheres não são capazes de encarar tudo (aluna)

Observamos que, de maneira geral, as alunas atribuem a predominância masculina nos filmes de super-heróis ao que denominaram machismo, o que não foi explicitamente associado a práticas sociais, mas a uma maneira de pensar. Uma das alunas afirmou que tal machismo seria algo do passado, sendo que os filmes manteriam viva essa visão da inferioridade das mulheres.

No depoimento a seguir, uma das estudantes atribui a predominância masculina a práticas sociais diferenciadas, no que se refere aos homens e mulheres, o que ela denominou de “desigualdade de gênero”.

É desigualdade de gênero, enquanto as mulheres estão ocupadas com trabalho doméstico, ou algo parecido, a maioria dos homens tem o direito de tomar as decisões que quiserem, existem vários (aluna)

Observamos respostas que indicam que, no imaginário de alguns desses e dessas estudantes, de fato haveria diferenças entre homens e mulheres que justificariam a predominância de heróis em detrimento das heroínas, como no exemplo a seguir.

Eu acho que homem tem mais facilidade para trabalhar com este tipo de coisa (aluna)

Eu acho que é porque mulheres não possuem a mesma força que o homem, e também fica melhor (aluno)

Eu acho certo até certo ponto porque homens são mais fortes que as mulheres, mas você já percebeu que quase sempre quando eles combatem, as mulheres sempre ganham? Mas enfim, existe um preconceito sobre heroínas, isso é machismo.

Na última resposta, a aluna parece entrar em contradição, ao mesmo tempo que defende o fato de haver mais homens do que mulheres, ela diz ser uma visão machista e preconceituosa.

É importante mencionar que esta predominância masculina, em filmes do gênero, não prejudicou a aplicação do episódio de ensino, implementado posteriormente, uma vez que mesmo as alunas e alunos que afirmavam ser uma forma de preconceito e/ou machismo o predomínio de super-heróis, também mencionaram gostar de filmes do gênero e terem diversas relações com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações coletadas, podemos afirmar que de fato as obras fílmicas do gênero super-heróis fazem parte da vida dos alunos, e que são diversos fatores que fazem com que isso aconteça. Nesse sentido podemos afirmar que tais obras, por meio de sua análise, possibilitam que se ensine não somente conteúdos conceituais de física, mas também conteúdos atitudinais e procedimentais.

O uso de obras fílmicas do gênero super-heróis mostrou-se uma eficiente ferramenta didática, uma vez que as cenas permitiram: a) a realização de comparações; b) a inserção de comentários críticos que questionam as cenas; c) a coleta de concepções errôneas; d) a “mudança conceitual”.

Por outro lado, o uso de obras fílmicas do gênero super-heróis mostrou-se uma eficiente ferramenta para debatermos sobre questões de gênero com alunos do Ensino Médio.

Vale a pena destacar que para a utilização de tal abordagem é necessário uma flexibilidade de tempo, uma vez que a sua implementação demanda um tempo maior, em comparação com uma abordagem tradicional.

A relação entre ciência e super-heróis pode ser estreitada de modo com que este último seja fonte de motivação para os alunos, e promova um ensino de física que se diferencie dos métodos usualmente utilizados.

Enfatizamos, no que diz respeito aos conteúdos atitudinais, que obras fílmicas pode contribuir para gerar discussões sobre questões de gênero, uma vez que na área científica também observamos a preponderância de homens.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. et al. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, 2013.

GRESH, L.; A, W. R. A ciência dos super-heróis. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Ediouro, 2005.

MENDES, G. H. G. I. **Matematização e Ensino de Física: uma discussão de noções docentes**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MORELLI, A. **Super-heróis no cinema e nos longas-metragens da tv**. São Paulo: Europa, 2009.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PIASSI, L. P.; PIETROCOLA, M. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de encontrar erros em filmes. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.3, p. 525-540, 2009.

XAVIER, C. H. G. et al. O uso do cinema para o ensino de física no ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.5, n.2, p. 93-106, 2010.

ZANETIC, J. Física e cultura. **Ciência & Cultura**. v. 57, n. 3, p. 21-24, 2005.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO E OUVINTE ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FÍSICA

Fábio de Souza Alves - USP - fsalves@usp.br
Anderson Alexandre Andriatto – UNESP - andersonandriatto@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada é continuidade da dissertação de mestrado intitulada “Ensino de Física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar” defendida no programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências na Universidade Estadual Paulista – UNESP campus de Bauru, cujo objetivo principal foi investigar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem em Física de uma aluna surda presente uma sala de aula da terceira série do ensino médio de uma escola pública do Estado de São Paulo (ALVES, 2012).

Nos documentos oficiais através da Lei nº 10.436/2002 passou-se a considerar a Língua brasileira de sinais - LIBRAS como língua de comunicação e expressão do surdo e por meio do Decreto Federal nº 5626/2005 houve a regulamentação da lei em questão (BRASIL, 2005, 2002).

Pelo decreto, a escola que contemplar a presença de um aluno surdo deverá se adaptar no que se refere à acessibilidade, aos materiais disponíveis e aos sujeitos. Neste caso, os alunos, surdos, ouvintes, professores e os tradutores e intérpretes da língua de sinais compartilharão os saberes e conhecimentos na mesma sala de aula.

Para alunos surdos muitas situações escolares não estão previstas. A Libras enquanto língua ainda não possui uma diferenciação entre a natureza dos conceitos (ALVES et al, 2013). Por exemplo, quando se trata de conteúdos de áreas como a de ciências (Física Química e Biologia) acrescenta-se a definição de que os conceitos científicos (força, respiração, átomo, ou ecossistema) não pertencerem à mesma natureza que os conceitos linguísticos (mesa, banheira, liberdade, felicidade) ou aos conceitos matemáticos (número, tangente, diferencial), neste trabalho teremos a preocupação com os conceitos matemáticos e os científicos (ASTOLFI, 2001).

O aprendizado é um processo complexo no qual, o sujeito que aprende está submetido a diversas implicações em momentos simultâneos e distintos, a orientação deve ser no sentido de proporcionar possibilidades para a criança, enfrentar a diversidade e isto significa lidar com o imprevisto. (MIZUKAMI, 1986)

A escola, local de trabalho dos saberes, tem tido um papel bastante desafiador, para o contexto da educação dos surdos, Mendes, (2006) destaca que muitos professores não sabem atuar em uma sala onde há a presença de alunos surdos e/ou com a presença de tradutores e intérpretes.

Assim, a investigação dos ambientes educacionais onde exista a presença de surdos com ou sem a presença do tradutor e intérprete merece atenção. Desvelar as peculiaridades inerentes a cada nível de ensino, de cada área de conhecimento é uma necessidade.

Nosso objetivo é buscar indícios sobre a aprendizagem de alunos surdos e ouvintes utilizando a metodologia didática da resolução de exercícios proposto por Peduzzi, (1997) para resolução de problemas de Física.

2. ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS E OUVINTES

Os primeiros registros com o propósito de um ensino de Física reformulado nas escolas têm seu início marcado nas décadas de 50 e 60 (NARDI, 2005, GASPAS, 1997).

Motivado pela Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética é criado o programa Physical Science Study Committee – PSSC, nos Estados Unidos em 1956, com amplos recursos públicos oriundos da National Science Foundation que até hoje tem a função de patrocinar a pesquisa e o ensino em Ciências e Engenharia nos Estados Unidos, sobretudo após a conquista do espaço pelos soviéticos com o lançamento do Satélite Sputnik em 1957 (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, GASPAS, 2007).

Com o Golpe Militar de 1964 no Brasil, o objetivo da educação em ciências passa a ser direcionada para qualificação da mão-de-obra, preparação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico do país (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007).

O ensino de Física segundo Millar (1996, *apud* Borges, 2005) está ancorado e pelo menos quatro perspectivas: 1- do ponto de vista econômico há a relação entre a compreensão da ciência ligada ao desenvolvimento econômico; 2- o da utilidade no qual a ciência é observada pelo ponto de vista prático; 3- da democracia que pressupõe a participação do indivíduo em um debate ou discussão sobre algum componente científico somente se o tiver conhecimento sobre a ciência, para tal deve ser alfabetizado; 4- o da coesão sociocultural que considera a compreensão pública e da tecnologia e a visão de apropriação cultural que considera a ciência como produto cultural. É preciso considerar uma quinta perspectiva “que é a de propiciar aos homens e

mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da Inclusão Social” (CHASSOT, 2003, p. 139).

Bezerra *et al*, (2009, p. 4) apontam que o Ensino de Física nas perspectivas atuais tem apresentado:

1. as aulas ministradas estão presas à visão tradicional de ensino, arraigada nos professores que resistem às mudanças;
2. os professores não se sentem preparados para aventurar-se na utilização de novas metodologias, pois a formação que receberam não fornece subsídios suficientes para tanto. Tal fato se torna mais evidente no ensino da física devido ao seu caráter abstrato;
3. professores, acreditam na inovação de recursos e metodologias como meio de facilitar a aprendizagem nas aulas de física, aderindo às novas técnicas;
4. pelo receio que os alunos têm em relação à física;
5. observou-se que, na maioria das escolas, os laboratórios de física são defasados ou inexistente;
6. há uma grande discussão acerca das mudanças nos livros didáticos, por parte dos professores que lhes utilizam como consulta para suas aulas teóricas e práticas. Enquanto alguns evidenciam sua melhoria, outros fazem referência a uma perda na sua qualidade (BEZERRA *et al*, 2009, p. 4)

Os apontamentos levantados até aqui merecem uma reflexão. Novas metodologias e adequações curriculares têm sido propostas por Nardi, (2005), Osterman e Moreira (2001), Carvalho (2002) e Villani, (2006) entre outros. Na atualidade, o Ensino de Física tem como centro a prática do professor, sendo considerada de difícil entendimento e desconectada com o mundo atual (GASPAR, 2007).

Para o ensino de física para surdos encontramos poucos trabalhos sobre o assunto na literatura. De forma geral percebe-se uma produção pequena em detrimento da necessidade do ensino desses sujeitos.

Paiva, (2009) apresenta o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de Física para surdos sobre os conceitos de luz e visão, nesta estratégia observou-se uma desconcentração dos alunos surdos diante da tarefa que se pretendia realizar. Neste trabalho observou-se que os alunos apresentaram grande motivação pelo uso do software e pela realização de atividades experimentais, observou-se um pequeno acréscimo na autonomia para a aprendizagem, que os preconceitos dos alunos em relação à Física se mantiveram quase inalterados, limitando o aprendizado semelhante ao que ocorre com os ouvintes.

LIMA *et al*, (2004) investigou as concepções dos surdos e ouvintes sobre o Espaço Físico e Espaço Sideral. Na pesquisa os alunos surdos e ouvintes deveriam desenhar e descrever

elementos como o planeta Terra. A pesquisa concluiu que os conceitos cotidianos dos surdos resultam de um processo de abstração e que foram encontradas diferenças na percepção entre surdos e ouvintes. Para os surdos a relação do espaço está ligada a uma emoção já os ouvintes apresentaram respostas com base em algum ponto de referência.

ALVES, (2012) investiga o processo de Ensino Aprendizagem de uma aluna surda no Ensino médio, no qual defende a presença a do Tradutor/Intérprete como facilitador do processo de comunicação e por usa vez, para ampliação de possibilidades de aprendizagem o autor aponta que é prudente também observarmos a Resolução SE 81, de 16-12-2011 que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio nas escolas Estaduais no Estado de São Paulo para o ano de 2012 até o momento, o documento que determina a atuação em sala de aula do professor de física resumida a apenas duas aulas semanais distribuídas por série no período diurno e noturno com carga horária de apenas 45 minutos compromete a aprendizagem dos alunos..

Alves e Camargo, (2014), apontam as dificuldades do ensino de Física e o contexto do atendimento educacional especializado – AEE que tem como função também auxiliar o professor quanto às estratégias de ensino na sala de aula. Alves et al, (2013) apresenta um trabalho sobre as definições conceituais disponíveis nos dicionários de Libras no que se refere aos conceitos relacionados à astronomia.

Neste trabalho, os autores apresentam que dos 17 (dezesete) conceitos disponíveis no dicionário 16 possuem definições redundantes ou equivocadas, mostrando que há a necessidade da revisão epistemológica dos conteúdos apresentados para os surdos e também para os tradutores e intérpretes da língua de sinais.

No trabalho de Alves, (2014) apresentam-se as possibilidades do uso da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud. O autor aponta as possíveis contribuições da Teoria no sentido de orientar professores e tradutores e intérpretes na avaliação da aprendizagem.

O ensino de surdos é algo novo no Brasil há pouco tempo e experiência profissional para lidar com uma situação diferente e também distante da formação inicial e continuada dos professores, se permanecer esse cenário os resultados podem contribuir negativamente no processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo e comprometer todo o processo da inclusão escolar no Brasil.

3. METODOLOGIA

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa, pois na abordagem do problema há uma relação do mundo real e o mundo do sujeito, o que nos permite inferir e conjecturar sobre os possíveis resultados (SILVA E MENEZES, 2001).

Os sujeitos da pesquisa foram uma aluna surda matriculada na terceira série do Ensino Médio sem a presença do Tradutor e Intérprete da língua de sinais ela é jovem com dezoito anos de idade 18 anos de idade é surda profunda e que tem habilidade de leitura orofacial. Os alunos ouvintes tem entre 17 e 18 anos de idade sendo dois do gênero masculino e uma do gênero feminino todos são da mesma turma a escolha se deu de forma aleatória, nesta pesquisa denominamos como alunos de A(surda) e B até D os ouvintes.

Para procedimento de coleta e análise de dados selecionamos questões de Física envolvendo os conceitos de Carga Elétrica, Lei de Coulomb e Campo Elétrico que foram respondidas pelos alunos em provas de Física no decorrer do primeiro bimestre após uma sequência de 4 (quatro) aulas de Física expositivas com duração de 45 minutos cada.

Para melhor organização e análise das questões, recorremos a uma metodologia didática de ensino denominada de Resolução de Problemas, metodologia esta muito utilizada no ensino de Matemática e Física as respostas foram digitalizadas para análise (PEDUZZI, 1997).

Peduzzi (1997) traz as considerações sobre os principais estudiosos do tema. De acordo com o autor, citando Polya (1995) há algumas fases que caracterizam a resolução de um problema em Física. São elas:

Descrição: listar explicitamente os dados e a informação desejada. Fazer um diagrama da situação (o resultado deste passo deve ser uma formulação clara do problema).

Planejamento: selecionar as relações básicas pertinentes para a solução do problema e delinear como serão usadas (o resultado deste passo deve ser um plano específico para encontrar a solução).

Implementação: executar o plano precedente fazendo todos os cálculos necessários (o resultado deste passo deve ser a solução do problema).

Conferência: certificar-se de que cada um dos passos precedentes seja válido e que a solução final faça sentido (o resultado deste passo deve ser uma solução segura do problema) (PEDUZZI, 1997, p. 233)

As questões de Física oferecidas pelo professor para análise foram aquelas que mais se aproximaram de enunciados fechados. Gil *et al*, (1992) destaca que os enunciados habituais dificultam o tratamento dos problemas. Assim, o autor cita o seguinte exemplo: *Sobre um móvel*

de 5000 kg que se desloca com uma velocidade de 20m/s, atua uma força de freamento de 1 0000 N. Que velocidade terá o móvel 75 m a pós ter começado a frear? (GIL, et al, 1992, p.86).

Este tipo de enunciado é classificado como fechado pelo autor, tendo em vista que os atributos do problema podem com o auxílio de ente matemático originar a resposta.

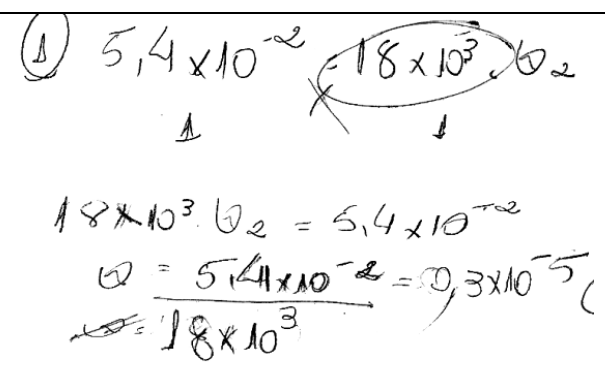
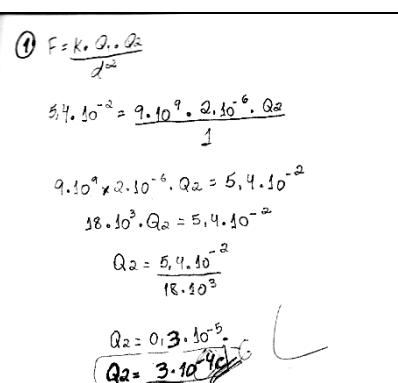
O problema descrito pode ser transformado para uma situação mais aberta e que não assinale quais são as magnitudes relevantes, conforme o exemplo descrito a seguir: *Um carro começa a frear ao ver a luz amarela, que velocidade terá no semáforo?* (GIL et al, 1992 p. 12). Neste tipo de enunciado haverá uma necessidade de que o aluno estabelecer condições de contorno para responder a questão proposta.

A seguir, apresentaremos os dados referentes à análise dos exercícios fechados aplicados pelo professor de física e respondido pelos alunos ouvintes e a aluna surda.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão 1 (um) tem o seguinte enunciado:

Duas Cargas Elétricas Q1 e Q2 atraem-se mutuamente com uma força de intensidade $F = 5,4 \times 10^2$ N quando estão no vácuo a 1 m de distância uma da outra. Se $Q1 = 2\mu\text{C}$, quanto vale Q2?.

Resposta - Sujeito A – Surdo	Resposta - Sujeito B - ouvinte
 <p> $F = k \cdot Q_1 \cdot Q_2$ $5,4 \times 10^2 = 9 \cdot 10^9 \cdot 2 \cdot 10^{-6} \cdot Q_2$ $18 \times 10^3 \cdot Q_2 = 5,4 \times 10^{-2}$ $Q_2 = \frac{5,4 \times 10^{-2}}{18 \times 10^3} = 0,3 \times 10^{-5}$ $Q_2 = 18 \times 10^3$ </p>	 <p> $F = k \cdot Q_1 \cdot Q_2$ $5,4 \cdot 10^2 = \frac{9 \cdot 10^9 \cdot 2 \cdot 10^{-6} \cdot Q_2}{1}$ $9 \cdot 10^9 \cdot 2 \cdot 10^{-6} \cdot Q_2 = 5,4 \cdot 10^{-2}$ $18 \cdot 10^3 \cdot Q_2 = 5,4 \cdot 10^{-2}$ $Q_2 = \frac{5,4 \cdot 10^{-2}}{18 \cdot 10^3}$ $Q_2 = 0,3 \cdot 10^{-5}$ $Q_2 = 3 \cdot 10^{-6}$ </p>
Resposta - Sujeito C – ouvinte	Resposta - Sujeito D – Ouvinte

<p>① $F = k \frac{Q_1 Q_2}{d^2}$ $5,4 \times 10^{-2} = 9 \times 10^9 \cdot 2 \times 10^{-6} \cdot Q_2$</p> <p>$5,4 \times 10^{-2} = 18 \times 10^3 \cdot Q_2$</p> <p>$18 \times 10^3 \cdot Q_2 = 5,4 \times 10^{-2}$</p> <p>$Q_2 = \frac{5,4 \times 10^{-2}}{18 \times 10^3} = 0,3 \times 10^{-5} C$</p> <p>$\frac{5,4 \cdot 10^{-2}}{18 \cdot 10^3}$</p> <p>$\frac{5,4}{18} = 0,3$</p> <p>R: Vale $0,3 \times 10^{-5}$</p>	<p>$5,4 \cdot 10^{-2} = 9 \cdot 10^9 \cdot Q_2$</p> <p>$Q_2 = \frac{5,4 \cdot 10^{-2} \cdot 2}{18 \cdot 10^3}$</p> <p>$Q_2 = \frac{972 \cdot 10^{-7}}{18 \cdot 10^3} = Q_2 = 9,72 \cdot 10^{-6}$</p>
---	---

FIGURA 1 – Exercícios resolvidos pelos alunos.

Analisando as respostas percebe-se que a aluna surda não executou com clareza as etapas de resolução, mas obteve uma solução próxima ao proposto, ela apresenta indícios de dificuldade em explorar o algoritmo matemático aplicando aleatoriamente os dados.

O aluno ouvinte B aplica os dados obedecendo a sequencia pretendida não indicando dificuldade na solução, já o aluno C utilizou corretamente os procedimentos de resolução alcançando o valor proposto, mas em alguns momentos troca sinais matemáticos, por exemplo, a multiplicação ora aparece como (x), ora como um ponto. Para o sujeito D houve problemas relacionados à ordem de grandeza dos dados do problema.

Para todos os sujeitos a unidade de medida foi ignorada exceto para o sujeito B, por se tratar de um problema fechado a objetividade foi pouco percebida, isso infere que os alunos não compreendem com clareza as etapas para resolução do problema principalmente a primeira etapa.

Para a questão 2 temos o seguinte enunciado:

Duas Cargas Elétricas de valores $4\mu C$ e $6\mu C$ são separadas por uma distância de 20cm. Qual a força de repulsão entre estas duas cargas?.

Resposta - Sujeito A – (Surdo)

Resposta - Sujeito B – (ouvinte)

<p>4) $4\mu\text{C} = 4 \times 10^{-6}\text{C}$ $6\mu\text{C} = 6 \times 10^{-6}\text{C}$</p> $F = k \cdot \frac{Q_1 \cdot Q_2}{d^2}$ $F = 9 \times 10^9 \cdot \frac{4 \times 10^{-6} \cdot 6 \times 10^{-6}}{(2 \times 10^{-2})^2}$ $F = \frac{216 \times 10^{-3}}{4 \times 10^{-2}}$ <p>$x = 0,11\text{m}$?</p> <p>$100x = 20$ $x = \frac{20}{100} = 0,2\text{m}$</p> <p>$\frac{200}{100} = 2$</p>	<p>4) $F = k \cdot \frac{Q_1 \cdot Q_2}{d^2}$</p> $F = \frac{9 \cdot 10^9 \cdot 4 \cdot 10^{-6} \cdot 6 \cdot 10^{-6}}{(2 \cdot 10^{-2})^2}$ $F = \frac{216 \cdot 10^{-3}}{4 \cdot 10^{-2}}$ $F = 54 \cdot 10^{-1}\text{N}$
<p>Resposta - Sujeito c (ouvinte)</p>	<p>Resposta - Sujeito D (ouvinte)</p>
<p>4) $F = k \cdot \frac{Q_1 \cdot Q_2}{d^2} = \frac{9 \times 10^9 \cdot 4 \times 10^{-6} \cdot 6 \times 10^{-6}}{(2 \times 10^{-2})^2}$</p> $F = \frac{216 \times 10^{-3}}{4 \times 10^{-2}} = 54 \times 10^{-1}$ <p>216 L $3 = 20, 54$</p>	<p>4. $F = k \cdot \frac{Q_1 \cdot Q_2}{d^2}$</p> $F = \frac{9 \cdot 10^9 \cdot 4 \cdot 10^{-6} \cdot 6 \cdot 10^{-6}}{20^2}$ $F = \frac{216 \cdot 10^3}{20} = F = 108 \cdot 10^3 = F = 1,08 \cdot 10^5$

FIGURA2 – Exercícios resolvidos pelos alunos.

Para a aluna surda percebe-se que ela soube analisar o enunciado, e verificar que a Lei de Coulomb corresponde ao problema proposto, explicitando sua equação para a principal condição de sua resolução, porém houve confusão em relação à notação científica e por sua vez, a magnitude de ambas as cargas ela apresentou dificuldades em trabalhar com medidas numéricas quando se tratando de conversões. Percebe-se que a aluna quando converte a distancia entre as cargas cometeu um equívoco matemático que comprometeu o resultado. O sujeito B soube associar os dados do problema com a Lei de Coulomb, na qual ele explicitou sua equação para a resolução do problema, e soube relacionar os elementos pertinentes do problema com a estrutura da respectiva lei, fazendo-se os cálculos necessários e concretizando, alcançando o objetivo proposto. O sujeito C tem relativa dificuldade com relação às conversões da medida numérica, mas conseguiu corresponder o algoritmo as grandezas físicas do exercício. Já o sujeito D apresentou os dados no algoritmo proposto, mas teve dificuldade em apresentar as ordens de grandeza e confundiu unidades como centímetros e metros, também apresentaram problemas na realização matemática do problema. Novamente apenas o aluno B apresentou a unidade de medida. O conjunto nos mostra que os alunos possuem dificuldades para começar o problema e organizá-lo para que assim execute-o, desconsiderar a unidade de medida implica em concluir que os alunos não compreendem a importância a diferenciação de número para grandeza física o que pode ser considerado algo bem grave no que se refere aos resultados da aprendizagem e

pelo fato de que são alunos de terceiro ano do ensino médio e que, portanto, já viram e trabalharam este conteúdo.

Na questão 3 o enunciado - *Uma partícula possui carga elétrica de $8\mu\text{C}$. Determine o valor do Campo elétrico num ponto localizado 9cm dessa partícula. O meio é vácuo e a constante eletrostática vale $K= 9 \times 10^9 \text{Nm}^2/\text{C}^2$.*

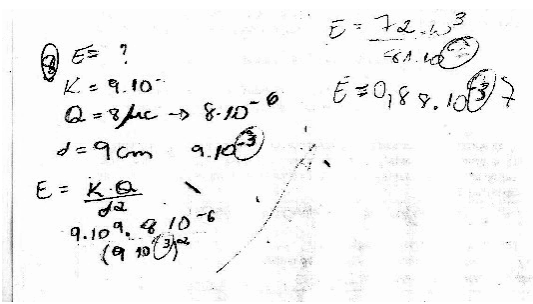
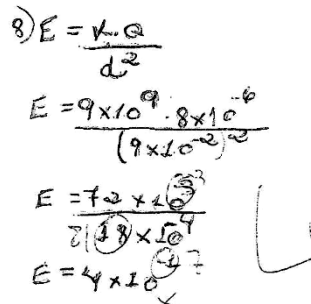
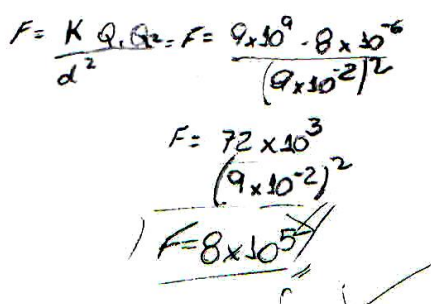
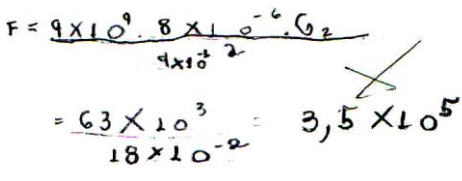
Resposta - Sujeito A – (Surdo)	Resposta - Sujeito B – (ouvinte)
	
Resposta - Sujeito C (ouvinte)	Resposta - Sujeito D (ouvinte)
	

FIGURA 3 – Exercícios resolvidos pelos alunos.

Este exercício mostra que a aluna surda buscou fazer uma descrição dos dados do problema. A aluna surda (A) apresentou corretamente a equação necessária, demonstrando que conhece o algoritmo que determina o campo elétrico, porém, ele não apresentou corretamente a conversão da grandeza de centímetro para metro, e demonstrou um problema em relação à matemática e as dimensões dos entes do problema neste sentido a aluna completou as etapas previstas por Peduzzi,(1997) com exceção da etapa da conferência.

Podemos observar que o sujeito B apresentou corretamente a equação necessária para a resolução, colocou os dados corretamente na mesma, porém na etapa de implementação

apresentou equivocadamente os cálculos da operação da multiplicação e da unidade de medida e apresentou certa dificuldade com relação à notação científica. O aluno C estruturou o exercício, porém, também possui dificuldades no que se refere à notação científica. Estas etapas implicam em um aprendizado com muitas lacunas e espaços que não poderiam existir nesta etapa da vida escolar o que compromete o resultado do problema e, portanto as etapas de implementação e conferência. Já o aluno D apresentou problemas com a operação matemática da multiplicação, com notação científica que conseqüentemente não permitirá estabelecer a etapa de conferência semelhante ao aluno C. Para este exercício, houve também uma omissão na reprodução das unidades de medida por todos os alunos. Para as três propostas em questão os alunos apresentam problemas em relação à descrição e o planejamento o que compromete as fases de implementação e na conferência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados, concluímos que a aluna surda na resolução desses exercícios, não contemplou na totalidade as etapas sugeridas para o raciocínio e organização de um exercício de Física conforme proposto por Peduzzi,(1997) semelhante ao que aconteceu com o aluno D. Algumas hipóteses para esta ação dentro do contexto escolar é que ela esteve prejudicada por não ter alguém para auxiliá-la, já que não havia tradutor e intérprete. No entanto, para o aluno D podemos imaginar que ele não compreende parte do conteúdo embora estivesse presente nas aulas e já tivesse visto tal conteúdo em outro momento escolar o que compromete a resolução em todas as etapas.

Percebe-se que os alunos possuem muitas dificuldades em relação à notação científica, em relacionar os dados do problema com o algoritmo. Outra questão a se observar é que os alunos tem grande dificuldade em trabalhar com unidades de medida em sistemas diferentes, ou seja, não se estabeleceu uma compreensão sobre a diferença entre grandezas físicas e números.

Também por esse motivo, acreditamos que a aluna surda não aprendeu os conteúdos de forma adequada em ciências. Também não houve na totalidade o aprendizado, pois segundo Mizukami, (1986) "Aprender supõe a realização de alguma tarefa com certo êxito" e isso consideramos que os alunos não conseguiram com um desempenho melhor para o aluno B.

Além disso, percebemos muitas semelhanças entre os indícios apresentados pela aluna surda e os alunos ouvintes. Os alunos ouvintes mesmo tendo uma enorme vantagem por

possuírem o sentido da audição, também não tiveram seu desempenho satisfatório, nivelando ambos os grupos surdos e ouvintes e, portanto, em ambos os casos nos permitem inferir que a didática do professor pode ter contribuído para o resultado.

Por fim, compreendemos que a escola também não realiza seu papel como função social, uma vez que nenhum dos sujeitos apresentou todas as etapas satisfatoriamente e que os processos tradicionais não contemplam a necessidade dos sujeitos. Além disso, não se justifica a ausência do tradutor e intérprete na sala de aula para auxiliar a aluna surda.

Elaborar novos métodos de ensino e avaliação da aprendizagem é um desafio para a escola e para os professores, de modo que esses alunos não se sintam satisfeitos e induzidos a acreditarem que estão preparados para a solução de problemas desta natureza com um ensino/aprendizagem tão abaixo das reais necessidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. S. **Ensino de física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar**, (Dissertação Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

ALVES, Fabio de Souza, PEIXOTO, Denis Eduardo, LIPPE, Eliza Márcia Oliveira. Releitura de conceitos relacionados à astronomia presentes nos dicionários de Libras: implicações para interpretação/tradução. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, p. 531-534, 2013.

ALVES, Fabio de Souza; CAMARGO, Eder Pires de. O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa - DOI 10.5752/P.2316-9451.2013v2n1p61. **Revista Abakós**, v. 2, p. 61-74, 2013.

Alves, Fabio de Souza. **Contribuições da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud para a Avaliação da Aprendizagem em Física do Aluno Surdo e Ouvinte**, In: Educação para os surdos no Brasil: Desafios e Perspectivas para o novo Milênio, Eliza Marcia Oliveira Lippe e Fabio de Souza Alves (org.), Editora CRV, Curitiba, PR, 2014, p.93.

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**; tradução Magda S. Fonseca , 3ª edição- Campinas, SP , Editora Papirus, 1994

BRASIL, Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 13 mai. 2011.

BEZERRA, D. P., GOMES, E. C. S., MELO, E. S. N., SOUZA, T. C. A evolução do ensino da física – perspectiva docente, **Scientia Plena 5**, VOL. 5, NUM. 9 , 2009.

BORGES, Otto. **Ensinar para menos e ensinar melhor**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 16, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em <<<http://www.coltec.ufmg.br/~inovar/artigos/Oto-mr-16snef.pdf>>>. Acesso em 20 de junho de 2011

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social, **Revista Brasileira de Educação**, Abr. Nº 22, p. 89, 100, 2003

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 57-67, jul./dez. 2002

GASPAR, Albert. **Cinquenta Anos de Ensino de Física: Muitos Equívocos, Alguns Acertos e a Necessidade do Resgate do Papel do Professor**. Artigo apresentado no XV Encontro de Físicos do norte e Nordeste. 1997.

GIL, Daniel; TORREGROSA, Joaquim Martinez; RAMÍREZ, Lorenzo; CARRÉE, Dumas André; GOFARD Monique; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Questionando a didática de resolução de

problemas: Elaboração de um modelo alternativo, **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v.9,n.1: p.7-19, abr.1992.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa de; SANTANA, Amanda Campos; ARAÚJO, Roberto M. Xavier. **O mundo do silêncio: a percepção do espaço em alunos surdos e ouvintes** In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física – EPEF, UERJ, 2004.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. **O Currículo e a Formação de Professores de Ciências do Ensino Fundamental dos Estados do Paraná e São Paulo**, Universidade de São Paulo, USP, Dissertação de mestrado, p. 141, 2007.

MENDES, Enicéia Gomes. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2006, vol.11, n.33 ISSN 1413-2478.

MILLAR, Robin. **Towards science curriculum for public understanding**. School Science Review, v. 77, n. 280, pp.7-18, 1996.In: BORGES, OTO. **Ensinar para menos e ensinar melhor**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 16, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em <<<http://www.coltec.ufmg.br/~inovar/artigos/Oto-mr-16snef.pdf>>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino, abordagens do processo**, São Paulo, EPU, 1986.

NARDI, Roberto. Memórias da educação em ciências no Brasil: A pesquisa em ensino de Física, **Revista Investigações em Ensino de Ciências** – V10(1), pp. 63-101, 2005.

OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco Antonio. Atualização do Currículo de Física na Escola de Nível Médio: Um Estudo Dessa Problemática Na Perspectiva de Uma Experiência Em Sala de Aula e da Formação Inicial de Professores, **Caderno Catarinense Ensino Física**, v.18, n.2: p.135-150, ago. 2001

PAIVA, Ana Paula Sintra. Utilizar as TIC para ensinar física a alunos surdos – estudo de caso sobre o tema “a luz e a visão”, **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 6 n.3, 2006.

PEDUZZI, Luiz Orlando de Quadro. Sobre a resolução de problemas no ensino da Física **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.14, n3: p.229-253, dez.1997.

POLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas: Um Novo Aspecto do Método Matemático**. Rio de Janeiro, Interciência, 1995.

SILVA, Edna Lucia da Silva; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VILLANI, Alberto. **A pesquisa em Ensino de Física: novas tendências e perspectivas**. In: **X encontro de pesquisa em Ensino de Física**, 2006, Londrina, Caderno de resumos. p. 19.

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: O DESVENDAR DE UMA REALIDADE

Adaliza Meloni – UNESP– adalizameloni@yahoo.com.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Marília, intitulada: “Currículo e ensino de Geografia: análise da implementação do Programa São Paulo faz Escola”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), finalizada no ano de 2013.

Inicialmente, vale destacar aqui alguns aspectos da implementação do currículo de geografia na rede estadual pública paulista no ano de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). A elaboração e implementação de um currículo único para todas as disciplinas na rede de ensino estadual de São Paulo faz parte do “Programa São Paulo faz Escola” e contempla todo o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O currículo paulista apresenta em sua estrutura a divisão das ciências trabalhadas no contexto escolar: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Para a implementação do material curricular, a SEE-SP produziu material didático contendo orientações teórico-metodológicas para nortear os professores e os alunos. Esse material didático é composto pelo *caderno do professor* e pelo *caderno do aluno* e, atualmente, é distribuído semestralmente em todas as escolas estaduais. Outro material que também subsidia a implementação do currículo paulista nas escolas estaduais é o *caderno do gestor*, material destinado aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos e supervisores, para os mesmos orientarem a implementação do currículo em cada unidade escolar.

O *caderno do professor* fornece um delineamento geral de como as aulas poderão ser desenvolvidas pelos professores no decorrer do ano letivo e, também, aponta as habilidades e competências esperadas que os alunos adquiram por meio dos conteúdos previstos nas situações de aprendizagem contidas nos *cadernos do professor e aluno*, em todas as unidades escolares do Estado. No *caderno do aluno* são apresentadas as situações de aprendizagens que serão

trabalhadas na sala de aula no decorrer do semestre e nas últimas páginas há a indicação de filmes, livros e sites.

A SEE-SP afirma que a elaboração de uma política curricular para todo o Estado objetiva garantir um ensino de igual qualidade para todos os alunos e escolas. Na apresentação do currículo, na parte comum a todas as disciplinas, considera-se que: “[...] a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade” (SÃO PAULO, 2010, p.04).

No currículo paulista é explícita a preocupação em relacionar o que deve ser ensinado ao cotidiano em que o aluno está inserido e a preparação para a vida, nas diversas esferas, por meio do ensino por competências. Por meio de orientações gerais a SEE-SP afirma que o currículo paulista apresenta: “[...] os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010, p.07).

Dentro deste contexto, considerando que o currículo é uma construção social elaborado em um determinado momento histórico, torna-se fundamental refletir sobre sua construção e concepções a partir de um conhecimento considerado como legítimo, ou seja, o rol de conteúdos selecionados para serem trabalhados nas escolas.

Apple (2000, p.59) aponta que o “[...] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula”. Sacristán (2000, p.17) considera que os “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Devido a relevância do currículo no processo de ensino-aprendizagem, os objetivos propostos por uma política educacional curricular podem ser compreendidos mediante a análise do que está explícito e implícito no currículo proposto.

Tais concepções e definições sobre o papel do currículo num primeiro momento nos conduz a dar maior peso aos determinantes das ações governamentais na definição, e menos às reconfigurações que lhe são conferidas por meio das práticas escolares que se aproximam ou se afastam do texto original da política, no entanto, constatamos na pesquisa realizada que ocorre uma releitura das orientações curriculares em cada realidade escolar.

Lopes (2011, p.47) ao analisar as contribuições de Stephen Ball sobre as políticas curriculares afirma que “[...] políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de ser realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de

interpretação das interpretações”. Logo, no contexto da implementação de um currículo, todos que participam se tornam sujeitos e não apenas objetos, sendo, portanto, sujeitos ativos no desenvolvimento do currículo na sala de aula (Sacristán, 2000).

Em relação ao currículo de geografia é apresentado o movimento de renovação vivenciado no ensino da disciplina nas últimas décadas, sendo mencionado o processo de elaboração da proposta curricular pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas no estado de São Paulo e no contexto nacional a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação. Reitera que estas propostas objetivavam a superação da geografia como ciência neutra pela noção de uma geografia preocupada com as relações que configuram o espaço geográfico. (SÃO PAULO, 2010)

Assim, é afirmada a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem crítica da ciência geográfica na sala de aula, enfatizando a importância de se trabalhar as modificações atuais que estão ocorrendo no espaço geográfico para que o aluno possa compreender sua própria realidade.

2. METODOLOGIA

A opção metodológica utilizada no desenvolvimento da pesquisa foi a abordagem qualitativa. Neste tipo de abordagem, a subjetividade é considerada como meio de captar as informações necessárias para prosseguir com a pesquisa. Segundo Fini (1997, p.26), “a subjetividade, nesta abordagem, não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo”.

Por meio da utilização desta opção metodológica, o pesquisador ao adentrar o ambiente de estudo poderá compreender todo o dinamismo da situação e, ao considerar os fatores sociais envolvidos, chegará ao todo da problemática que envolve o objeto em estudo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986)

Desta forma, pode-se colocar que esta opção metodológica deve-se à forma como a abordagem qualitativa permite aproximar-se e analisar o objeto de estudo, ao pressupor que o pesquisador seja a principal fonte de coleta de dados, o contato com o objeto de estudo é direto, fato que possibilita um envolvimento intenso com a situação investigada. (MAIA, 2007)

Para conseguir atingir os objetivos da pesquisa foram utilizados tais recursos para a realização da coleta de dados: observação, entrevistas e análise de documentos. Através dos

instrumentos citados foi possível colher os dados para responder aos questionamentos acerca do objeto de estudo.

A observação foi realizada no interior das salas de aula do ensino médio de uma escola selecionada na cidade de Cândido Mota, com a finalidade de compreender como a concepção de ciência geográfica estava sendo desenvolvida.

As entrevistas foram realizadas com o professor efetivo da disciplina de geografia, com o professor coordenador do ensino médio da escola selecionada e com o professor coordenador do núcleo pedagógico da disciplina de geografia que atua em toda a Diretoria de Ensino de Assis, com a finalidade de analisar aspectos da implementação do currículo paulista e também os aspectos teórico-metodológicos do currículo de geografia. Por fim, a análise documental foi processada por meio da investigação dos materiais que compõem a política curricular paulista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas últimas décadas, no Brasil, vivenciamos um processo de renovação das orientações curriculares da disciplina de geografia. A partir dos anos 1990, os currículos produzidos da disciplina enfatizam uma abordagem crítica da disciplina, com o objetivo de possibilitar uma análise da complexidade do espaço geográfico, objeto de estudo da geografia. De acordo Zanatta (2010, p. 302),

No que diz respeito às propostas de ensino, percebe-se uma tendência de flexibilidade em relação às orientações teórico-metodológicas da ciência geográfica, ou seja, o reconhecimento do potencial das diferentes tendências do pensamento geográfico. Isso se explica pelo fato de as propostas de ensino produzidas na década de 1990 terem incorporado temas ligados ao papel da cultura nas aprendizagens, à diferença, à linguagem, ao papel da mídia, à interdisciplinaridade entre outros. Nesse sentido, pode-se inferir que a tendência marcante hoje nas propostas de ensino de Geografia se encaminha para uma multiplicidade de teorizações e de práticas.

A tendência da utilização de diferentes teorias e métodos na geografia escolar é proveniente da necessidade de se realizar, a partir dos anos de 1990, análises cada vez mais complexas sobre a realidade espacial que, por sua vez, também passa a ser cada vez mais complexa devido as constantes mudanças que ocorrem em virtude dos avanços tecnológicos (CAVALCANTI, 2008).

De acordo com Corrêa (2010, p.66) “pode-se falar em Geografia Brasileira, que teve uma trajetória que partiu do monismo para chegar ao pluralismo”, sendo que tal pluralidade possibilita análises diversas sobre o espaço geográfico que se complementam (CORRÊA, 2010).

No currículo de geografia é apresentado o movimento de renovação vivenciado pelo ensino de geografia nas últimas décadas e a produção de propostas curriculares neste período, salientando que nestas propostas era objetivo a superação da geografia como ciência neutra pela noção de uma geografia social e preocupada com as relações presentes no espaço geográfico. De acordo com Rossi (2011, p.111), no discurso apresentado pela SEE-SP no currículo paulista de geografia, “[...] é visível uma preocupação de pensar as transformações vividas a partir de uma crítica ao ensino tradicional [...]”.

Desta forma, com o intuito de seguir esta tendência, o currículo paulista de geografia também se propõe a desenvolver uma abordagem crítica da disciplina na sala de aula. Os seus elaboradores colocam de forma positiva a elaboração das propostas anteriores para o movimento vivenciado pela geografia escolar nas últimas décadas, e mencionam Milton Santos como um autor que se destaca no debate sobre a renovação do pensamento norteador da ciência geográfica.

Em relação a implementação do currículo paulista de geografia, pode-se perceber nas falas dos professores entrevistados que eles consideram a abordagem da ciência geográfica apresentada pela SEE-SP no documento curricular em consonância com os princípios de uma abordagem crítica da disciplina. E, ao assinalarem que a abordagem presente busca fazer uma leitura contextualizada das relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico, pode-se perceber durante a pesquisa realizada que os professores apontam de forma positiva a abordagem apresentada.

Ao realizar a análise do currículo paulista de geografia, pode-se exemplificar com a transcrição a seguir essa preocupação presente nas orientações curriculares em desenvolver uma abordagem crítica da geografia na sala de aula ao problematizar o espaço geográfico:

[...] é a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato sobre o qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico. Enfatiza-se, portanto, o papel fundamental do professor como o mediador de um ensino-aprendizagem destinado a formar cidadãos capacitados a decifrar a sociedade por meio de sua dimensão espacial. (SÃO PAULO, 2010, p.79)

Os professores entrevistados também mencionaram a preocupação exposta no currículo de geografia pela SEE-SP em desenvolver uma geografia escolar que reflita sobre as transformações vivenciadas no período técnico-científico-informacional. A transcrição a seguir das orientações curriculares exemplifica tal preocupação existente no currículo paulista de geografia:

Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela – em especial a partir do advento da comunicação *online*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente. (SÃO PAULO, 2010, p.75)

No entanto, apesar de constatar nos orientações gerais do currículo de geografia uma crítica à geografia tradicional e a sua utilização em sala de aula, pelo fato de que esta concepção não possibilita o desenvolvimento de alunos que atuem como cidadãos críticos na sociedade, o que encontramos nos *cadernos* destinados aos alunos foi o desenvolvimento de uma geografia frágil do ponto de vista epistemológico, sendo apresentado nestes materiais curriculares apenas os exercícios que os alunos irão resolver durante o bimestre.

Rossi (2011, p.127) ao avaliar estes mesmos aspectos do *caderno do aluno* afirma que: “como metodologias e estratégias, tais *cadernos* beiram a superficialidade eminente”, tal constatação surge por conta dos materiais curriculares apresentarem, em grande parte das situações de aprendizagem, apenas exercícios para serem solucionados.

Ao analisarmos o material destinado aos professores, *cadernos do professor*, constatamos que estes apresentam apenas uma forma de como os conteúdos podem ser desenvolvidos na sala de aula, desta forma, consideramos que seria enriquecedor para a prática do professor em sala de aula que houvesse orientações curriculares diversas, tendo como objetivo desenvolver uma abordagem crítica da geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o currículo paulista de geografia e os documentos curriculares, constatamos que a SEE-SP aponta a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem crítica da geografia em sala de aula, mas é necessário questionarmos que para haver o desenvolvimento de uma geografia que leve os alunos a compreenderem as relações presentes no espaço geográfico, o professor precisa repensar sobre as suas práticas pedagógicas, isso seria

imprescindível. No entanto, como que um professor com uma carga horária completa, dando aula para várias salas com perfis diferentes e até mesmo em mais de uma escola em muitos casos, conseguirá pensar e repensar em todas as práticas pedagógicas diárias que irá desenvolver em sala de aula?

É possível dizer também que mesmo com todo o caminho percorrido para o desenvolvimento de uma geografia que possibilite a reflexão dos alunos sobre o espaço geográfico, ainda há obstáculos relacionados à falta de materiais nas escolas e de professores especialistas na disciplina para ministrar aulas, o que dificulta o tratamento da abordagem crítica desta disciplina, em sala de aula.

Em relação aos *cadernos* destinados aos professores podemos perceber que as orientações curriculares abrangem os conteúdos que serão trabalhados, explicando passo a passo como as atividades serão desenvolvidas pelos alunos e até mesmo sugere propostas de avaliação. No entanto, nestes materiais não há um aprofundamento teórico das discussões sobre os conceitos estruturadores da ciência geográfica, não contribuindo para o amadurecimento do professor sobre a produção científica desta ciência.

Portanto, para que ocorra o desenvolvimento de uma abordagem crítica da geografia nas salas de aula não basta apenas a implementação de um documento curricular e sim, é necessário um repensar constante sobre as práticas pedagógicas utilizadas e também um aprofundamento teórico sobre os temas ligados ao ensino de geografia.

Por outro lado, apesar dos materiais curriculares dos professores apresentarem uma única forma de desenvolvimento do conteúdo é necessário salientarmos que por meio das entrevistas com os profissionais da rede, estes afirmaram que as orientações gerais do currículo paulista de geografia, contribuem para o debate entre eles acerca da necessidade de desenvolver uma abordagem crítica da geografia, com o objetivo de formar alunos aptos a compreenderem o espaço geográfico, tendo em vista a dinamicidade e o constante processo de transformação que o caracterizam.

Portanto, considerando a realidade observada e partindo da perspectiva que a escola é um mundo complexo, onde cada ação do processo de ensino e aprendizagem possui um significado para aqueles que ali vivenciam, acreditamos haver uma releitura das orientações do currículo de geografia da SEE-SP na escola que foi selecionada para realizar esta pesquisa já concluída, não somente nesta escola, como em todas as outras escolas da rede estadual de ensino paulista. Assim, o currículo deve ser considerado como algo vivo e não somente como métodos, conteúdos

e objetivos escritos em um papel que serão entregues aos professores e alunos para serem seguidos, pois a política não é estática e sim, recriada nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. A trajetória da Geografia brasileira: uma breve interpretação. **Revista Terra Livre**, n. 34, São Paulo, p. 63- 68, 2010.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: 2ª Edição Revista. Editora UNIMEP, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Currículos de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004, p.45-75.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. In: **Revista Educativa**, Goiânia, v.13, n.2, jul./dez.2010, p.285-305.

LUTAS COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO

Naiara Martins da Silva - Rede Municipal de Ensino de Arealva - naiara.edf@gmail.com

Lílian Aparecida Ferreira – UNESP - lilibau@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física deve ampliar o ensino dos conteúdos para além dos esportes comumente encontrados na escola. É necessário considerar, segundo Nascimento (2008, p. 39) “a ampliação das possibilidades de vivências e estudos das práticas da cultura corporal de movimento, democratizando o acesso ao conhecimento, vivências e significações destas práticas”.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1998), documento oficial do Ministério da Educação até o atual cenário estadual paulista com o Currículo Oficial da Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) o conteúdo lutas tem sido defendido como um dos componentes da cultura corporal de movimento, objeto de estudo pedagógico da Educação Física na escola (BRACHT, 2010).

Em tal perspectiva, a temática das lutas no ambiente escolar permite: a construção dos gestos, a vivência de situações que envolvam perceber, relacionar, o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, a compreensão e a utilização das técnicas para resoluções de problemas em situações de luta, entendimento do ato de lutar, como, por que, com quem, contra quem ou contra o que se está lutando, como também abordar a questão das lutas em contraposição à violência, de forma recreativa e/ou competitiva. (BRASIL, 1998)

De acordo com So e Betti (2008), as lutas são manifestações da cultura de movimento e seu ensino não pode ser negado aos alunos na escola, sobretudo, nas aulas de Educação Física.

Para este ensino, não se faz necessário que o professor seja um especialista em lutas, ou um ex-praticante destas modalidades, mas que relacione o ambiente das lutas à formação de valores, à distinção entre luta e brigas, aos aspectos filosóficos, à história, às regras, e permita que os alunos se apropriem e apreciem elementos das lutas como manifestações da cultura corporal de movimento.

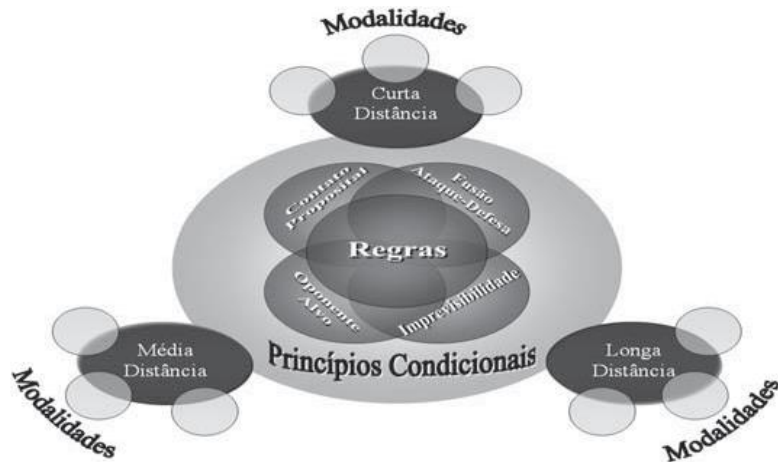
Rufino e Darido (2008) convergem com esta defesa ao afirmarem que para o professor de Educação Física não há necessidade de domínio profundo da vivência das lutas, mas de ter tido

uma formação que o possibilite adquirir conhecimentos em relação aos conceitos básicos, as formas de ensinar e assim por diante.

Ao definir luta, Gomes *et. al.* (2010) ressalta se tratar de:

Uma prática corporal *imprevisível*, caracterizada por determinado estado de *contato*, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações *ofensivas* e/ou *defensivas*, regida por *regras*, com o objetivo mútuo sobre um *alvo móvel* personificado no *oponente* (p. 221).

Os autores supracitados procuraram compreender como as diferentes manifestações de lutas podem ser organizadas partindo dos princípios comuns que as regem. Buscando contribuir com a estruturação pedagógica deste conhecimento na área da Educação Física, categorizaram e elaboraram



a seguinte figura:

FIGURA 1 – Sistema de interações das Lutas.

Sobre o ensino de lutas, Nascimento (2008) propõe que, nas aulas de Educação Física, o conteúdo seja trabalhado junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental com os seguintes objetivos:

- Num primeiro momento, a mobilização e o desenvolvimento de habilidades motoras básicas que são comuns às lutas e as tomadas de decisões marcadas pela situação de oposição característica da dinâmica funcional deste conteúdo.
- Já numa outra etapa, a compreensão das lutas como criação humana, suas lógicas e particularidades,
- A vivência com seu processo de construção e reconstrução,
- Apropriação das suas lógicas internas e externas.

Entretanto, apesar desta defesa conceitual e de propostas concretas para o desenvolvimento do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física na escola, ainda perduram muitas dúvidas. É neste sentido que Rufino e Darido (2013) alertam para o fato de que:

Todavia, há ainda muitas incertezas sobre quais são as práticas relacionadas às lutas que devem ser efetivamente selecionadas para as aulas de Educação Física na escola e quando isso deve ocorrer nos espaços e tempos escolares. Sabe-se que as lutas são importantes, porém não há estudos que indiquem quando ensiná-las e, principalmente, o que ensinar das lutas ao longo do processo de escolarização (p.161).

Tendo em conta os elementos acima explorados, o objetivo deste trabalho foi analisar os resultados de uma experiência de intervenção com o desenvolvimento do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física escolar para alunos do 3º. ano do ensino fundamental.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizada como qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986) é fruto da inserção do tema lutas nas aulas de Educação Física em uma escola da rede pública estadual do município de Bauru.

Para a coleta dos dados foi realizada a observação das aulas, descritas em diário de campo, e também, ao final das intervenções foi solicitado aos alunos que eles escrevessem e desenhassem o que haviam aprendido com essas aulas.

As dinâmicas de intervenção se efetivaram com a realização de 10 aulas com duas turmas de 3º ano (3º ano D e 3º ano E) do Ensino Fundamental I, envolvendo 65 alunos de ambos os sexos.

Para desenvolver o conteúdo, foram seguidas as seguintes etapas:

- Inicialmente procurou-se conhecer os conceitos que os alunos traziam sobre o que é luta, briga e quais as vivências de modalidades de lutas eles haviam tido.
- Posteriormente, nas aulas seguintes, os alunos vivenciaram brincadeiras e jogos de combate, atividades simplificadas, gestos genéricos e de simulação de lutas, como por exemplo, boxe, esgrima, karatê, sumô, huka huka e capoeira.
- Em todas as aulas, aconteceram explicações e diálogos entre a professora e os alunos no início, ao longo e ao final das atividades sobre o conhecimento adquirido nas vivências.
- Por fim, para avaliação e reflexão do tema lutas nas aulas de Educação Física, foi feito um mural com diversas fotos dos alunos nas vivências que ocorreram no decorrer das aulas e foi solicitado para que os mesmos escrevessem e desenhassem o que haviam gostado, ou não gostado nas aulas bem como o que haviam aprendido com estas experiências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os saberes que os alunos inicialmente trouxeram sobre lutas e brigas apresentavam pequena confusão, pois quando a professora pediu que os alunos descrevessem o que era luta e posteriormente o que era briga, imediatamente eles disseram que eram a mesma coisa.

Feita a intervenção e o diálogo entre os alunos pudemos elencar diferentes manifestações entre os alunos:

- Para o 3º ano D, briga é “quando alguém rouba”, “quando mata uma pessoa”, “quando fica bravo” e quando “um bate no outro” e luta é “soco contra soco” e “luta é um esporte que pratica os músculos”,
- Já para o 3º ano E, briga é “discutir”, “chutar”, “bater”, “palavrões”, “soco”, “porrada”, “enforçar”, “jogar a garrafa na cabeça” e luta é “disciplina”, “respeito”, “enforçar”, “concentração”, “esporte”, “não pode acertar o juiz”, “defesa”, “não pode acertar fora do ringue”

Por meio de diálogos, exemplos e experiências, posteriormente conceituamos luta, briga e levantamos as diferenças entre as duas.

No decorrer das aulas, houve participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas, os alunos se envolveram muito com as vivências, ficavam atenciosos e ansiosos para realizar as atividades e ao longo das aulas questionavam sobre os assuntos relacionados ao tema.

Pode-se descobrir e utilizar os saberes e vivências dos alunos em modalidades de lutas que eles tinham, como, por exemplo, no caso da capoeira e do karatê, dentre as quais alguns alunos já praticavam e puderam ajudar, contribuir e demonstrar técnicas.

Durante todo o processo os alunos foram estimulados a compreensão do que estava em prática, a interação entre eles e a criação de novas possibilidades dentro das lutas. Como proposto por Nascimento (2008) a ideia central foi privilegiar estes aspectos, no sentido de ampliar o desenvolvimento de habilidades que vão além do gesto motor específico.

É muito importante salientar que durante o processo, os alunos e alunas também interagiram e vivenciaram os jogos um contra o outro, em vários momentos os meninos e as meninas se desafiavam a experimentar atividades de oposição que eram propostas nas aulas.

Na reflexão feita sobre as fotos dos alunos, eles se sentiram bastante felizes ao relembrar das aulas que tiveram e recordaram as vivências realizadas.

Valorizando os resultados da experiência vivenciada, revelados pelas escritas e os desenhos feitos pelos alunos, podemos destacar as seguintes manifestações:

Eu aprendi a me proteger, aprendi a lutar, eu me defendi, eu gostei da parte de tirar o prendedor, gostei de derrubar na brincadeira de equilíbrio, de karatê e de roubar o rabo (Aluna 1, 3º. D)

Eu lembro que eu perdi da Isis e que eu não só aprendi a lutar mas também aprendi a defender. (Aluna 2, 3º. D)

Eu gostei da capoeira e quando a gente lutou no tapete, do golpe meia lua, do soco, a defesa eu não sabia de tudo isso, eu aprendi bastante do karatê, eu gostei dos livros até, da foto dos índios lutando e do huka huka, do cumprimento, ataque e defesa, pega rabo, tudo isso eu não sabia. O boxe, eu amei essas coisa". (Aluna 3, 3º. D)

Eu aprendi sobre a capoeira foi inventada pelos escravos, muitas pessoas antigamente pensavam que era uma dança porque eles não podiam treinar. (Aluno 4, 3º. D)

A luta é uma profissão muito legal, não é pra machucar, chorar. As luta tem que ter regras, respeito, ataque defesa, adversário, amizade, lutas sem violência. (Aluna 1, 3º. E)

Eu aprendi muitas coisas e também eu ensinei um pouco de capoeira para os meus amigos, e o que eu mais gostei foi aprender a se desviar de soco alto de karatê e chutes. (Aluno 2, 3º. E)

[...] Eu gostei de capoeira porque parece dança e achei interessante o karatê porque tem muitas faixas e aprendi huka huka não sabia dessa luta e achei meio legal esgrima tem espada. (Aluno 3, 3º. E).

Com tais manifestações podemos visualizar várias situações em que os alunos destacaram que aprenderam algo relacionado às lutas. Quando é ressaltado, por exemplo, que aprendeu a se defender, podemos observar que lutar não foi sinônimo somente de acertar o adversário, ou o alvo, mas também de esquivar-se e proteger-se.

Equilibrar-se e desequilibrar, pegar o rabo ou o prendedor que esta na camiseta do colega, indica o entendimento da pontuação, ou do alvo, bem como da busca de estratégias para alcançar o objetivo de determinada luta.

Alguns nomes de golpes, as ilustrações dos Kalapalos (povo indígena) lutando a huka huka e as faixas do karatê foram recordadas pelos alunos.

O conhecimento e a valorização da capoeira foi um ponto bastante importante, bem como, o reconhecimento das lutas como profissão e o atleta também como um profissional.

Destacou-se também a experimentação do protagonismo nas aulas através do ensinamento de determinado gesto ou conhecimento sobre uma modalidade, bem como construir seu próprio material de luta como no caso da espada utilizada na esgrima.

Trabalhar com o tema lutas nas aulas de Educação Física também permitiu uma aproximação física entre os alunos. Gomes, *et.al* (2010) vai chamar isso de Contato Peculiar, construído pelas situações de mais aproximação, como o contato da espada, das mãos, pernas, ou em momentos nos quais era exigido que os oponentes se tocassem. Fato este, que não intimidou as meninas e os meninos, mas ao contrário os desafiaram para as atividades.

De acordo com o que afirmam Darido e Rufino (2013) sobre as tarefas da escola, pudemos evidenciar que essas aulas foram além da simples apropriação ou execução de gestos técnicos. A vivência dos jogos e das brincadeiras de lutas transcendeu os movimentos, ampliou a visão sobre as lutas e possibilitou novas visões a respeito dessa temática, o que só foi possível pela oportunidade do ensino-aprendizagem deste específico conteúdo.

Os dados reforçam as contribuições formativas advindas do trabalho com o conteúdo lutas, dando vigor aos apontamentos dos estudos que vem defendendo e reconhecendo tal conteúdo

como uma possibilidade formativa para os alunos ao longo das aulas de Educação Física (NASCIMENTO, 2008; SO, BETTI, 2008; RUFINO, DARIDO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que as aulas oportunizaram vivências de modalidades de lutas, brincadeiras e jogos de combate. Nesta perspectiva, a escola e a Educação Física não atuaram na formação do “lutador” de específica modalidade e sim do cidadão que pôde experimentar e usufruir a experiência.

Essas vivências trouxeram os alunos para a situação de ataque e defesa que não fosse um esporte coletivo, oportunizou o diálogo e conhecimento sobre a história, as regras, as técnicas e táticas das lutas bem como, as características encontradas nas diferentes modalidades. Nestas aulas, os alunos e alunas se encontraram em vivências de oposição, combate e luta, prezou-se pela riqueza da diversificação de vivências de jogos de lutas que pela perfeição da técnica ou de correção de movimentos, fato este que envolvia os alunos nas aulas valorizando o saber único de cada um deles.

Deve-se ressaltar a possibilidade de trabalhar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, pois este integrou os alunos, motivou-os a participar e se envolver nas aulas, bem como aprender conhecimentos sobre modalidades diversificadas dos conteúdos comumente trabalhados.

É importante também ressaltar que a professora de Educação Física teve em sua formação profissional e pessoal o contato com algumas modalidades de lutas, mas que, sobretudo, foi necessário compreender a importância da inserção das lutas como conteúdo da Educação Física escolar para que esta intervenção acontecesse efetivamente.

Os alunos e alunas tiveram oportunidade de conhecer e vivenciar modalidades, jogos e brincadeiras de lutas bem como a professora teve de compreendê-las e transformá-las para o contexto escolar e adequá-las às características das turmas. Isso revela que a aprendizagem se deu para ambos (professora e alunos).

Com estes dados, conclui-se que o conteúdo lutas é pertinente ao contexto da Educação Física. Fica o indicativo de que se deve continuar e aprofundar o conhecimento sobre as modalidades de lutas, para aprimorar e tornar possível para todos os alunos este conteúdo nas aulas de Educação Física. Afinal, como relatou um dos alunos: “[...] eu gostei de todas as lutas, espero que eu aprenda mais. (Aluno 4, 3º E)”.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: **Anais...** I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília, 1998.

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Ensino das lutas: dos princípios condicionados aos grupos situacionais. **Revista Movimento**. v. 16, n. 02, p. 207-227, abril/junho. 2010.

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

NASCIMENTO, P. R. B. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**, Ano XX, n° 31, p.36-49, dez./2008.

RUFINO, G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan../mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SO, M. R., BETTI, M. **Saber ou fazer? O ensino de lutas na educação física escolar**. p. 540 – 553. Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/so_betti.pdf. 2008. Acesso em: 18.03.2015

O ENSINO DO HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ELEMENTOS PARA UMA PROPOSIÇÃO

Isabella Blanche Gonçalves Brasil – UNESP - Colégio Pedro II/Campus Niterói/RJ -

isabellabgb@hotmail.com

Eliane Isabel Fabri - UNESP

Talita Fabiana Roque da Silva - UNESP

Lilian Aparecida Ferreira -UNESP

1. INTRODUÇÃO

Para o presente estudo foram levados em consideração alguns conceitos e definições que devemos pensar e entender para que possamos de fato apresentar uma proposta que atenda as finalidades das aulas de Educação Física dentro do ambiente escolar.

Contemplando as ideias de Charlot (2000), entendemos o aluno como sujeito confrontado com a necessidade de aprender e agir sobre e no mundo com a presença de objetos, pessoas e lugares portadores de saber. É um ser humano aberto que não se reduz ao aqui agora, pois constrói o seu conhecimento nas suas relações com o mundo e com os outros seres humanos, mas também é um ser singular com uma história única, pois ocupa uma posição em um espaço social como ser social.

Assim, Gimeno Sacristán (2005) também aponta a importância do ser aluno, como uma experiência e uma condição social que revela identidades singulares, que precisam ser reconhecidas e valorizadas no espaço escolar, bem como, que existe um diálogo da relação do saber escolar com a construção dos saber discente e a sua formação enquanto sujeito.

A escola é um espaço de educação formal, que tem a função de introduzir o aluno no conhecimento que foi construído historicamente e socialmente pela humanidade. Consequentemente, a Educação Física é responsável pela parcela desse conhecimento que trata da cultura relacionada ao corpo e ao movimento (GONZÁLEZ e BRACHT, 2012).

Essa cultura relacionada ao corpo e ao movimento congrega uma diversidade de conteúdos que, passando pelo processo da adequação pedagógica e crítica da escola, pode ser incluída nas aulas de Educação Física, como é o caso dos conteúdos esportivos.

Desde a década de 1980 a inclusão do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física vem passando por diversas críticas, algumas delas tão severas que chegavam a negação

do mesmo no ambiente escolar, tendo em conta que muitas vezes o modelo esportivo de referência acabava sendo o esporte de rendimento (KUNZ, 2006).

O esporte de rendimento, apresentado pelas mídias atuais, que visa grandes performances e resultados está bem distante da realidade da educação escolar. “O sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo” (CARLAN e cols, p.58, 2012).

No cenário de articulação entre o esporte espetáculo e o esporte escolar, Vago (1996) defende que estes dois campos precisam conviver na escola em um processo de tensão permanente com vistas a reconstruir e produzir uma cultura do esporte na escola, afinal a realidade dos alunos também envolve o esporte espetáculo o que já sugeriria uma formação crítica para poder se relacionar com este fenômeno.

Bracht (1997) afirma que tratar o ensino dos jogos esportivos na escola unicamente por meio de gestos técnicos ou das regras esportivas internacionais, sem relacioná-las com os interesses e a realidade dos educandos, continua a não concorrer para o desenvolvimento de uma visão crítica do esporte. Carlan e cols (2012) convergem com o autor ao destacarem que ensinar um esporte não é apenas ensinar a praticá-lo, o ensino deve ser mediado por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno social.

Para Kunz (2006, p.36) o esporte na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, “(...) mas sim estudado (afinal para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática. (p. 36). Outro questionamento levantado pelo autor e que precisamos refletir em nosso cotidiano seria: “Sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” (KUNZ, 2006, p. 25).

Com esse cenário construído e apesar das intensas e inúmeras discussões e produções acerca do esporte na escola, o que evidenciamos na literatura brasileira ainda são reduzidas propostas pedagógicas que considerem o esporte, em sua dimensão ampla, como conteúdo da Educação Física. Embora haja um consenso de que na escola o esporte precisa envolver os elementos críticos que permitam ao aluno se posicionar diante desta prática cultural.

A dimensão ampla da qual estamos nos referindo envolve não somente uma visão conceitual e crítica do conteúdo esportivo, mas uma associação desta perspectiva com uma reconfiguração das vivências do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física.

Estudos vêm apontando para novos aportes metodológicos, especialmente para o ensino dos esportes coletivos de invasão (GRAÇA, OLIVEIRA, 1995; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997;

PARLEBAS, 2008), a partir de uma orientação que supere a desarticulação com o jogo centrado na reprodução do gesto motor. Contudo, há ainda um distanciamento destas proposições com a realidade da educação escolar brasileira.

Para Parlebás (1987) o aluno precisa organizar as informações e tomar decisões no ato, não “executar” automatismos adquiridos. Assim, o destaque nessa lógica é o papel das comunicações corporais nas relações estabelecidas entre os praticantes, e para isso é importante entender a lógica motriz do jogo, se é uma lógica de solidariedade, de antagonismo, entre outras, já que cada prática desperta determinados comportamentos. Nesse sentido, se nos limitarmos a oferecer aos alunos práticas motrizes que apresentem somente um tipo de interação, estaremos desenvolvendo, apenas, alguns tipos de comportamentos.

Dessa forma, a compreensão do fenômeno esportivo pode ser realizada através da classificação proposta por Parlebás (1987 e 2008), que propõem similaridades nas lógicas dos esportes, sendo a lógica externa, as características que envolvem o entorno da prática propriamente dita, ou seja, os significados que ela adquire no contexto social e cultural, mas que podem interferir na lógica interna. Esta última refere-se às características específicas de uma prática motriz e as ações ou consequências que a situação motriz demanda para outra ação correspondente, trata-se dos aspectos específicos de uma modalidade, exigindo aos jogadores atuarem de determinado modo durante a prática.

É neste sentido que, no Brasil, González e Bracht (2012) tem nos trazido contribuições importantes para pensarmos nesta proposição de articulação entre a dimensão crítica do esporte e a vivência do mesmo.

Para os autores o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos precisa ser baseado na compreensão do jogo, ou seja, o aluno precisa ter oportunidade de entender “o que fazer”, “quando fazer” e “como fazer”, orientado e conciliado por uma visão pessoal e de grupo.

Dessa forma a ação pedagógica na Educação Física escolar, com o ensino do esporte, abrange a aprendizagem dessa manifestação cultural tanto dos saberes corporais, que compreendem o saber para praticar e o saber para conhecer; como nos saberes sobre o esporte, que compreendem os saberes sobre este fenômeno esportivo. Além destes, é importante o desenvolvimento do saber ser, no sentido de incluir o ensino de determinados tipos de valores, para que comportamentos adequados sejam aprendidos (GONZÁLEZ e BRACHT, 2012).

No conjunto de saberes corporais, Gonzalez e Bracht (2012) entendem que existem dois tipos de saberes: saber para praticar que proporciona experimentação mais aprofundada e refere-se a um saber-fazer que permita ao aluno, participar, de forma proficiente e autônoma, em uma ou

mais modalidades esportivas em contextos recreativos, abarcando um conjunto de conhecimentos que possibilite a prática das modalidades ensinadas nas aulas de Educação Física, dentro e fora do ambiente escolar; saber para conhecer que compreende um saber através de vivências das práticas motrizes sem um aprofundamento como no saber para praticar.

2. OBJETIVOS

Levando em consideração os elementos apresentados acima, os objetivos deste trabalho foram elaborar e apresentar uma proposição teórico-prática sobre o ensino da dimensão do saber para praticar handebol na escola junto a alunos do ensino médio.

Optamos por contemplar o saber para praticar handebol considerando sua importância no contexto social como possível prática de lazer, importância cultural na consolidação da prática enquanto manifestação cultural local em crescimento, dando relevo a apreciação desta prática por parte alunos e alunas da escola.

3. METODOLOGIA

Embora o estudo tenha como pretensão seu caráter de concretização, para este momento esteve assentado em uma pesquisa teórica, inspirada na proposição de Demo (2000, p. 20), a qual "(...) é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos".

A proposta está organizada em um trimestre de desenvolvimento de atividades de handebol na Educação Física escolar, sendo aulas semanais, com duração de 90 minutos cada, para uma turma de alunos do ensino médio.

Embasamos-nos no entendimento da lógica interna das práticas motrizes para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem com o conteúdo esportivo handebol. Tal compreensão se baliza por uma perspectiva estratégico-tática, sinalizando para uma prática sociomotriz, caracterizada pelos elementos: cooperação, adversário e ambiente estável, mas especificamente chamado por situações de oposição-cooperação em ambiente estável. Aprofundando essa classificação, temos um jogo de invasão que envolve a utilização de espaço

(comum); formas de participação (simultânea); formas de disputa de bola (direta); natureza do conflito (oposição-cooperação) e o fator tempo (PARLEBÁS, 1987 e 2008).

As formas de jogar do aluno (perceber, entender e movimentar-se) permitem ao professor identificar as principais dificuldades e facilidades que ele manifesta, oferecendo informações para a elaboração de recursos didático-pedagógicos que mobilizem o acesso do aluno ao jogo elaborado. Tal qualificação pode ser melhor explicitada pela organização conceitual das várias fases do jogo, quais sejam: Jogo Anárquico, Descentração, Estruturação e Elaboração, pautadas pelas regras de ação, comunicação na ação, estruturação do espaço e relação com a bola, que se evidenciam no jogo (GARGANTA, 1998).

Para desenvolver tais saberes serão utilizados jogos reelaborados, com regras menos complexas, diminuição de número de jogadores, espaço reduzido, entre outros. Essas modificações objetivam delimitar as ações, proporcionar grande número de experimentações e incentivar a construção de tomadas de decisão que facilitem a compreensão, leitura de jogo e conseqüentemente, a participação efetiva no mesmo, permitindo ao aluno apropriar-se do saber para praticar (GRAÇA e OLIVEIRA, 1995; GARGANTA, 1998; GONZÁLEZ e BRACHT, 2012).

4. PROPOSIÇÃO/RESULTADO

Tendo em conta os apontamentos metodológicos já apresentados, o ensino do handebol será desenvolvido com rodas de discussão inicial e final e práticas motrizes com jogos reelaborados que tenham modificações nos elementos estruturais, mantendo situação de oposição e presença de parceiros e adversários. Tal dinâmica situacional é característica da prática formal, devendo ser mantidas para o desenvolvimento das ações motrizes táticas.

A referência será o jogo formal que será avaliado através de avaliação diagnóstica inicial, com as metas traçadas a partir dessa observação. A construção de estratégias e da avaliação será dialogada com os alunos nas rodas de discussão, buscando maior compreensão do jogo e das possibilidades de ações no mesmo. As dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos serão desenvolvidas nas rodas de discussão e através de pesquisas, resultando em trabalhos preparados e apresentados pelos alunos, os quais também serão compartilhados e avaliados coletivamente.

As ações motrizes a serem desenvolvidas no handebol tomarão por base o jogo formal que requer ações táticas demandadas pela própria lógica de jogo. Essas ações são normas básicas

do conhecimento tático do jogo que definem as condições e os elementos a serem considerados para que a ação seja eficaz.

Abaixo estão descritos alguns trechos da proposta, com atividades planejadas para as aulas. Destacamos, em tais atividades, alguns pontos importantes a serem considerados para que as aulas estejam alinhadas às expectativas da proposta.

Será realizado um jogo de handebol com regras simplificadas para observação e filmagem diagnóstica. - A filmagem será retomada juntamente com os alunos para discussão sobre o saber para praticar e a avaliação do jogo inicial. - A observação do jogo seguirá um roteiro de análise com uma ficha que será distribuída para os grupos, enquanto dois grupos jogam, os outros grupos e a professora anotam, invertendo os grupos posteriormente. Pretende-se responder as seguintes questões com a observação: Quais dificuldades são reveladas? O que eles já sabem fazer? Como se relacionam com os elementos estruturais (bola, alvo, parceiro, adversário, espaço físico, regras)? Classificação do jogo a partir desses elementos (do jogo anárquico e do jogo organizado). Classificar o jogo a partir dos elementos funcionais de ataque e defesa (o que deve ser feito quando se assume cada um dos papéis no jogo (atacante com a posse de bola, atacante sem a posse de bola, defensor)?).

Durante as aulas serão vivenciados diferentes mini-jogos que fazem menção ao jogo de handebol, ou seja, com modificações de espaço, número de jogadores e alvos, mas com a mesma dinâmica do jogo formal, fazendo assim com que o aluno entenda a lógica do jogo e suas necessidades de ordem interna e externa, para que no final do processo o aluno seja um “competente” no que se refere ao handebol e seus diversos saberes.

Alguns exemplos de mini-jogos que consideramos para a nossa proposta são descritos a seguir.

Jogo dos dez passes: Dividir a turma em duas equipes, onde terão que trocar dez passes sem ser interceptados pela outra equipe. Iniciar apenas com o objetivo da troca de passes, depois podendo fazer o gol após os dez passos, trabalhando um pouco de organização de táticas de jogo, organização ofensiva e defensiva e ainda habilidades técnicas.

Bobinho: Um aluno é escolhido para ser o “bobinho” e ficar no meio dos jogadores que trocam passes e o bobinho deve tentar interceptar a bola. Pode-se dividir em mais equipes para que aconteçam mais jogos na quadra. Pode-se também incluir dois ou mais bobinhos. Nessa atividade podemos trabalhar algumas intenções táticas e habilidades técnicas.

Pique-Bandeira: Cada equipe na sua metade da quadra, onde o objetivo é capturar a bandeira, do outro grupo, nesse caso a bola que ficará dentro de um espaço delimitado e trazê-la

para seu campo. Nesse jogo podemos trabalhar a lógica interna do jogo de handebol e também habilidades técnicas.

Jogo 4v4 ou 5v5: O objetivo é derrubar os cones da equipe adversária. A equipe com posse de bola deve realizar passes até encontrar uma situação clara para atingir os alvos adversários (quatro ou cinco). Enquanto a equipe da defesa procura evitar o lançamento e conseguir a posse de bola para passar ao ataque. Os alvos devem ficar na linha do fundo da quadra, atrás de uma linha a qual não pode ser ultrapassada (a distância da linha em relação aos alvos pode variar em função do nível dos grupos, ainda assim, é recomendável que nos primeiros jogos não seja superior a três metros). Condições: Não é permitido quicar a bola. Não é permitido tirar a bola do atacante com posse de bola (só é possível interceptar a bola na trajetória do passe). Após do gol se reinicia com um tiro de meta.

Durante o processo de aprendizagem, os alunos realizarão um cadastro dos espaços públicos próximos ao local de suas residências em que podem ser realizadas as práticas do handebol.

Outra possibilidade de atividade é a intitulada “tribunal”, onde os alunos serão divididos em três grupos: Um grupo defenderá a reprodução do esporte de rendimento dentro escola e o outro grupo defenderá a diferenciação do esporte dentro da escola. 3 alunos serão os juízes e darão a sentença. Ao final o professor reforçará a diferença do esporte de rendimento e do esporte da escola.

Ao final desse processo espera-se que o aluno seja capaz de realizar o jogo formal do handebol e vivenciar outros papéis dos jogos como a arbitragem, na qual eles já terão adquiridos certos conhecimentos para realizarem o jogo com suas características específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição da valorização da lógica interna no handebol coloca em evidência todas as estruturas e dinâmicas que o caracterizam, assim, os elementos não são desvalorizados ou excluídos, considerando a totalidade do jogo. Para tanto, os jogos com o contexto mais simplificados devem garantir a lógica interna do handebol formal, a fim de facilitar e aumentar a boa relação do aluno com a prática desta modalidade. Essa construção permite ao aluno dispor de ferramentas para adentrar no universo das suas percepções sobre o handebol, através dos níveis de relação, das fases do jogo, entendendo as dificuldades e facilidades demonstradas. Tal

cenário tem como expectativa contribuir para experiências positivas e significativas entre os alunos e o jogo de handebol.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, 1997.

CHARLOT, Bernard (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed.

CARLAN, P. KUNZ, E. FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, ano 4, n. 8, p.19-27, 1998.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GONZÁLEZ, Fernando. J.; BRACHT,V. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GRIFFIN, L.; MITCHELL; OSLIN, J. **Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Game Approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiologia motriz**. Barcelona: Editora Paidotribo, 2008.

_____. **Perspectivas para uma Educación Moderna.** Andalucía, Junta Andalucía, Dirección General de deportes, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre. Artmed, 2005.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento-** ano III- nº 5, p. 4-17, 1996.

ENSINO DE GEOGRAFIA POR PROJETOS

Lismaria Polato Francelin - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
lismaria.fran@yahoo.com.br

Ana Tereza Cáceres Cortez - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
atcortez@rc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Neste novo século, observa-se cada vez mais, que os alunos requerem um ensino pautado nos conhecimentos que os aproximem da realidade em que vivem. As suas experiências de vida não podem ser desconsideradas, nem tão pouco ignoradas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Entre as pesquisas mais recentes sobre como se ensina e como se aprende, destacam-se as discussões acerca da importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, pois, tais conhecimentos não podem estar desconectados de significados, nem tão pouco dos elementos das representações que esses alunos têm da realidade (COLL, 1994; COLL, et al., 2009).

Na concepção construtivista considera-se inegavelmente que os alunos trazem consigo certos níveis de conhecimentos construídos e experienciados desde o seu nascimento. Tais conhecimentos prévios permitem que os alunos, quando em contato com novos conteúdos, construam novos conhecimentos a partir de uma estrutura mental, dando-lhes significados e sentidos aos mesmos, sejam nos espaços formais ou não formais de educação.

Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já sabe, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem (MIRAS, p.61, 2009).

Entretanto, é importante ressaltar que, a aprendizagem de novos conhecimentos pelos alunos depende de alguns fatores, entre eles as experiências vividas no decorrer da vida e do nível de desenvolvimento cognitivo de cada um. Na concepção construtivista, os alunos estão dotados de esquemas de conhecimento que diferem de um aluno para outro, pois, considera-se, neste caso, que cada um tem suas próprias representações da realidade.

Os esquemas de conhecimento incluem uma ampla variedade de tipos de conhecimento sobre a realidade, que vão de informações sobre fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas, valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade (MIRAS, p.63, 2009).

Na sala de aula essas diferentes representações da realidade incidem pontualmente no processo ensino e aprendizagem, pois, o professor depara-se constantemente com os diferentes esquemas de conhecimento dos alunos. Neste caso, cabe ao professor decidir sobre quais instrumentos e recursos didáticos, serão utilizados para mediar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o acompanhamento e o desenvolvimento da trajetória de cada aluno na construção de novos conhecimentos, a partir dos seus conhecimentos prévios.

A aprendizagem significativa deve ser assegurada pela educação escolar no processo de aprendizagem, na qual, fundamenta-se na premissa de relacionar os conhecimentos prévios com os conhecimentos a serem apreendidos. O aluno deve ser estimulado constantemente a buscar essa relação, atribuindo novos significados ao que já conhece, repercutindo, assim, a aprendizagens mais significativas da realidade. Segundo Coll (1994), a aprendizagem para ser significativa deve levar-se em consideração dois aspectos importantes: a) *o conteúdo deve ser potencialmente significativo*; b) *o aluno deve ter uma atitude favorável para aprender significativamente*.

Baseando-se nesses dois aspectos apresentados por Coll (1994), devemos considerar que a aprendizagem significativa nos sistemas educacionais tradicionais, pautados exclusivamente no conteudismo, e associado a falta de motivação dos alunos para aprender, tem se mostrado o grande desafio para os educadores que estão envolvidos no cotidiano das salas de aula. Quanto a esses problemas educacionais, propomos duas breves discussões que serão apresentadas ao longo desse trabalho. A primeira, direcionada a essência do currículo voltada para a realidade dos alunos, e a segunda, a eficiência do ensino por projetos na motivação para a aprendizagem de novos conteúdos pelos alunos.

Para Coll (1994), a elaboração do currículo escolar deve estar pautado, principalmente, nas concepções psicológicas, pois, são pertinentes e fundamentais quando se direciona as reflexões de cunho epistemológico nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Para esse autor, um Plano Curricular deve ser *“(...) flexível o suficiente para atender adequadamente as peculiaridades dos diferentes níveis educacionais, mas que, ao mesmo tempo, seja suficientemente preciso para salvaguardar a continuidade e coerência buscadas (COLL, p.117, 1994)”*.

O currículo na educação escolar, não tem apenas a função de organizar os conteúdos a serem ensinados, mas, de “(...) concretizar e precisar os aspectos de desenvolvimento pessoal do aluno (...) e o plano de ação mais adequado para consegui-lo (COLL, p.124, 1994)”. Este apontamento coloca em discussão as preocupações com os Currículos Escolares, que não respeitam as especificidades particulares dos alunos e das realidades em que vivem. Este tipo de currículo ignora as perguntas fundamentais no momento de organizar um currículo: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Neste caso, o processo de ensino e de aprendizagem fica comprometido, no que mais se valoriza no processo educacional, o respeito pelas diferenças, sendo elas no que se refere, ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e as diferentes realidades em que estes e as escolas estão inseridas.

Ciência Geográfica e a Geografia Escolar

O objeto de estudo da Ciência Geográfica continua sendo o *espaço*, contudo, diante das constantes transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo nas últimas décadas, esta ciência tem direcionado suas reflexões epistemológicas e suas análises científicas para buscar entender essas mudanças. O fenômeno da globalização vem rompendo as tradicionais noções de *espaço* e *tempo*, encurtando distâncias e mesclando culturas, antes não percebidas. A Geografia é uma ciência social, e uma das suas preocupações e atribuições tem sido compreender a relação homem-espaço e suas implicações nos contextos socioambientais, uma vez que o espaço tem sido alterado significativamente pelas mudanças de comportamento das sociedades em nível local e global.

Neste contexto, a Geografia Escolar passa a ter papel significativo nas discussões acerca das questões socioambientais, incorporadas essas, em nosso con(viver) local e global, embora pouco refletida e percebida por parte da sociedade. Muitas das (re)ações humanas, relacionadas ao meio ambiente, estão cada vez mais desconectadas de uma reflexão aprofundada, e que passam, muitas vezes, despercebidas. A proposta de um Ensino de Geografia, fundamentado na interdisciplinridade, traz uma nova perspectiva para se compreender as relações humanas com o espaço, pois, é no cotidiano do universo escolar, seja ele no espaço formal ou não formal de educação, que os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos se integram, transpondo didaticamente as barreiras entre eles, dando-lhes sentido e significado.

Ensino de Geografia e a Educação Ambiental

Antes mesmo do “pensar globalmente”, é necessário “pensar localmente”, para se fazer perceber as efetivas transformações do espaço local, analisando a própria realidade que nos cerca, tomando para si parte da responsabilidade socioambiental que é de todos. Nesta perspectiva o Ensino de Geografia em parceria com a Educação Ambiental, buscam o compromisso de promover reflexões, bem como favorecer a construção de conhecimento acerca de tais questões, priorizando práticas pedagógicas que estimulem a percepção e a sensibilização dos alunos, capacitando-os para novas posturas diante da realidade.

A Educação Ambiental visa não somente alertar para a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente motivar a participação dos cidadãos nas discussões sobre as questões ambientais (REIGOTA, 1994). Neste sentido, a Educação Ambiental constitui-se uma forma abrangente de educação, que se propõe, através de um processo pedagógico participativo e interdisciplinar, atingir a todos os cidadãos, a começar pelos alunos no espaço escolar e não escolar.

No âmbito da Educação Ambiental, o Ensino de Geografia apropria-se dos conhecimentos específicos dessa ciência contribuindo para as reflexões e discussões acerca dos problemas socioambientais, cada vez mais agravados. No contexto escolar, a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento, principalmente das ciências naturais e das ciências sociais torna-se essencial para promover, sobretudo, além das reflexões e discussões, a produção de conhecimentos que direcionem ações concretas em defesa do equilíbrio e das interações ecológicas no meio ambiente.

Cabe, portanto, ao educador, propor atividades motivadoras e sensibilizadoras que promovam as discussões e reflexões críticas acerca das questões socioambientais, através de um processo coletivo e interdisciplinar, que busque o diálogo como forma de se chegar a um objetivo desejado, com alternativas socioambientais que favoreçam a grande maioria e que integre o ser humano ao seu meio.

Ensino por Projetos e a Construção do Conhecimento

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem tratar as questões relacionadas ao Meio Ambiente como tema transversal, sendo uma proposta interdisciplinar veiculadora das práticas educativas no âmbito da Educação Ambiental, preservando a individualidade das disciplinas do currículo. A sua função, portanto, é instrumental, na qual deve apoiar-se nos conhecimentos das diferentes disciplinas, por meio da prática escolar, havendo

interconexões através de relações, complementando e relacionando esses conhecimentos a partir de diferentes pontos de vista.

Entre as diferentes possibilidades didático-pedagógicas, o ensino na perspectiva de projeto contempla a abordagem interdisciplinar do tema Meio Ambiente, e deve estar associado as disciplinas escolares e a Educação Ambiental. Os conteúdos curriculares são estudados de forma integralizadora, permitindo que os alunos construam e aprofundam conhecimentos mais significativos, principalmente, quando os conteúdos a serem estudados fazem parte das experiências de vida dos mesmos, aproximando-os ainda mais da realidade em que vivem.

Uma das formas de organizar os conhecimentos escolares é através de projetos de trabalho, que implica em uma modalidade de ensino preocupada com a não ordenação de forma rígida dos conteúdos curriculares e das disciplinas previamente estabelecidas. Nesta modalidade, o intuito é criar estratégias de organização dos conteúdos curriculares, procurando relacionar o tratamento da informação com os diferentes conteúdos em torno de problemas, favorecendo a construção de conhecimentos relacionados aos diferentes saberes disciplinares. Dois aspectos são fundamentais nessa modalidade de ensino, *globalização* e *significatividade*. *Globalização* no sentido de relacionar os conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento e *significatividade* no tocante das descobertas espontâneas dos alunos (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

Durante o desenvolvimento de um projeto, os alunos são preparados para reconhecerem suas próprias limitações e se conscientizarem do seu próprio processo de aprendizagem. Já para os professores, exige-se uma postura mais aberta e flexível frente aos conteúdos escolares (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

Em nosso entendimento, um projeto pedagógico, desde a concepção até sua concretização, deve dar sentido ao que se busca, pois, não há projeto sem que exista um problema eminente ou uma questão a se resolver. Um projeto que tenha saído pronto de uma forma está fadado ao fracasso, pois, este não deve ser elaborado por um único indivíduo ou por uma ação solitária, mas sim construído por uma equipe, onde haja participação colaborativa, cujo objetivo maior é o de promover a integração dos interlocutores com o objeto de estudo a que está relacionado, preferencialmente, a própria realidade do grupo. Planejar e desenvolver projeto que esteja distante da realidade dos membros do grupo não despertam motivação, muito menos interesse de participação dos mesmos. Assim, é fundamental que o objeto de estudo seja discutido, refletido e decidido no grupo e pelo grupo, respeitando, assim, a coletividade.

A formação de conceitos, segundo Vygotsky (2008), ocorre mediante um processo complexo de pensamento que inicia-se ainda na infância, mas somente na puberdade o sujeito é

capaz de abstrair os significados de tais conceitos, pois, dependerá do nível de desenvolvimento mental alcançado. O ensino de conceitos de maneira direta, por meio, por exemplo, da memorização e repetição não contribui para a formação de conceitos, nem tão pouco, dos seus significados. Na escola, uma situação favorável ao ensino de conceitos é do confronto direto do sujeito com uma situação problema, na qual, através da experiência essencialmente unitária, os conceitos espontâneos e os novos conceitos se relacionam mutuamente, favorecendo o desenvolvimento tanto intelectual, quanto da consciência reflexiva.

A mediação é peça chave em todo processo de aprendizagem e fundamental no ensino por projeto, pois, o professor é aquele que planeja e orienta as ações pedagógicas, considerando que as mesmas contemplem conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos, dando-lhes novos significados, a partir da relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, que cada um traz consigo, resultantes das suas experiências pessoais.

As atividades teóricas e práticas desenvolvidas através de um projeto pedagógico, podem aproximar ainda mais os conhecimentos espontâneos dos conhecimentos científicos, permitindo a socialização desses conhecimentos pelos alunos participantes e, o primeiro contato dos mesmos com experiências reais de um projeto de pré-iniciação científica, desenvolvendo habilidades e competências específicas exigidas neste tipo de trabalho, que busca principalmente priorizar os valores éticos. Embora seja uma nova experiência na fase escolar, os alunos participantes poderão perceber suas aptidões e limites quanto ao seu nível de desenvolvimento intelectual e interpessoal.

Este trabalho tem como objetivo discutir os aspectos relevantes do ensino por projetos como proposta didático-pedagógica no Ensino de Geografia e na Educação Ambiental com um grupo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e da primeira série do Ensino Médio, abordando o tema Meio Ambiente.

O tema Meio Ambiente é muito amplo e complexo, e exige um tratamento interdisciplinar, pois, sua compreensão depende dos conceitos disciplinares de diferentes áreas do conhecimento. Assim, optamos por desenvolver um projeto pedagógico relacionado particularmente aos Resíduos Sólidos Domiciliares - RSD, pois, esse assunto faz parte da realidade dos alunos, tanto na escola como no bairro onde residem.

2. MÉTODOS

A fim de esclarecimento, adotaremos para discussão neste trabalho os termos *projeto pedagógico* como referência ao *projeto de trabalho*, apresentado e discutido por Hernández e Ventura (1998).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação do Estado de São Paulo, localizada na região Oeste da cidade de Bauru, no período compreendido entre maio a dezembro de 2014. Os trabalhos iniciaram no início do mês de maio, com o convite feito a todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e os da primeira série do Ensino Médio, matriculados e frequentes no período da manhã, correspondendo a aproximadamente quatrocentos e setenta alunos. Inscreveram-se para participar do projeto pedagógico trinta e sete alunos, sendo dezenove do gênero masculino e dezoito do gênero feminino. Destes, dois eram da primeira série do Ensino Médio, cinco do sétimo ano, dezessete do oitavo ano e treze do nono ano do Ensino Fundamental. As atividades do projeto pedagógico tiveram início com trinta e três alunos participantes, dezessete meninos e dezesseis meninas, entretanto, oito participantes desistiram nas primeiras três semanas do início dos trabalhos.

Participaram efetivamente da pesquisa um grupo de vinte e cinco alunos, com idade entre doze e dezesseis anos, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio, sendo doze do gênero feminino e treze do gênero masculino. Neste grupo de participantes, contamos com dois alunos do Ensino Médio, quatro do sétimo ano, onze do oitavo ano e treze do nono ano do Ensino Fundamental. Quanto a frequência na participação nas atividades pedagógicas propostas, dezenove alunos tiveram 80% de aproveitamento, enquanto que apenas seis obtiveram 45%, levando em consideração os registros das participações nas atividades realizados pelas equipes de trabalho.

A coleta de dados para discussão neste trabalho ocorreu durante a realização das atividades desenvolvidas no projeto pedagógico com e pelos alunos, utilizando-se como instrumentos a observação *in loco*, os registros no diário de bordo e nas planilhas de coleta de dados e monitoramento. As atividades pedagógicas priorizaram os estudos teóricos e práticos relacionados ao assunto RSD – Resíduos Sólidos Domiciliares, permitindo a mediação do conhecimento entre professor-aluno e também entre seus pares.

Como estratégia para coleta de dados, tanto para essa pesquisa, quanto para reconhecimento da própria realidade escolar, foi criado o GEPAS – Grupo de Estudo, Pesquisa e Ações Sustentáveis, responsável pela elaboração e desenvolvimento colaborativo do Projeto Pedagógico “*Lixo: quem é responsável por ele? Por uma escola mais sustentável*”. Os encontros para estudos teóricos ocorreram uma vez por semana (segunda-feira), no horário contraturno, das

doze às treze horas, no espaço escolar. Nestes encontros e durante as atividades práticas e aulas em campo, foram trabalhados cinco conceitos básicos relacionados aos RSD, tema central de projeto: resíduos sólidos, resíduos orgânicos, aterro sanitário, vermicompostagem e adubo orgânico.

Os alunos foram responsáveis pela coleta de dados, que culminaram em uma amostra da quantificação dos RSD gerados na escola, através da pesagem dos mesmos, durante o período da realização dessa pesquisa. Estes dados foram registrados diariamente em planilha, nos dias letivos compreendidos no mesmo período. Os alunos foram divididos em cinco grupos, responsáveis por uma escala de trabalho com tarefas diárias: i) quantificação dos resíduos acondicionados em sacos pretos: ii) quantificação dos resíduos orgânicos, mediante a pesagem dos restos de alimentos descartados no preparo das refeições dos alunos e das cascas das frutas consumidas por eles; iii) monitoramento e abastecimento da vermicomposteira.

A vermicomposteira foi implantada para tratar os resíduos sólidos orgânicos (casca, bagaços e talos de frutas e legumes, exceto alimentos prontos) gerados na escola. Esta iniciativa permitiu que os alunos vivenciassem todo o processo de decomposição da matéria orgânica e sua transformação em adubo orgânico, adequado para ser utilizado em jardins e hortas caseiras. A pesagem dos RSD contribuiu para verificar o volume de resíduos gerados na escola, por todos que a frequentam: alunos, professores e funcionários. Os resultados gerados, a partir dessa coleta de dados, apresentaremos no próximo item desse trabalho.

As aulas em campo foram realizadas durante três visitas técnicas: a) Aterro Sanitário Municipal de Bauru; b) Centro de Gerenciamento de Resíduos Estre, localizado no município de Piratininga – SP; c) Cooperativa de Materiais Recicláveis – COOTRAMAT, localizada em um bairro da cidade de Bauru. O transporte para estas visitas técnicas foram financiadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo através do PRODESC – Programa Descentralizados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de conscientização, relacionado aos RSD, deve iniciar-se pela construção de conhecimentos fundamentados nos conhecimentos científicos, através de práticas pedagógicas que estimulem a investigação e a participação coletiva, levando os sujeitos a compreenderem a necessidade em adotar medidas que contribuam para mitigar os impactos ambientais provocados

por esses resíduos. Ao promover momentos de reflexão e aprendizagem, espera-se que as mesmas provoquem nos sujeitos mudanças de atitudes, gerando ações concretas positivas, em que a responsabilidade socioambiental ultrapasse os limites do espaço escolar.

Os alunos participantes do projeto pedagógico interdisciplinar foram estimulados a desenvolverem a responsabilidade e a autonomia para resolverem problemas, ao realizarem as atividades pedagógicas propostas, permitindo que os conhecimentos prévios entrassem em constante (re)aproximação com os novos conhecimentos. Através dos esquemas de conhecimentos individuais decorrentes das informações, fatos e acontecimentos vivenciados individualmente, o trabalho coletivo favoreceu a socialização dos novos conhecimentos e de novos significados (Coll et. al., 2009).

Além da responsabilidade e da autonomia, os alunos foram motivados constantemente a construir novos significados aos conhecimentos espontâneos previamente estabelecidos mediante suas experiências de vida. Elencamos cinco conceitos referentes aos RSD, que foram frequentemente mencionados e estudados durante as atividades teóricas e práticas: resíduos sólidos, resíduos orgânicos, aterro sanitário, vermicompostagem e adubo orgânico.

Constatamos, inicialmente, que os conhecimentos prévios de 64% dos alunos, referentes a esses conceitos, eram insuficientes para gerar uma relação de aproximação com os conceitos científicos, necessitando de uma intervenção e mediação pontual da professora-pesquisadora para elaboração de novos conceitos. Para 31% dos alunos, os conhecimentos prévios permitiram uma relação, ainda que incipiente, com os conceitos científicos, pois, conseguiram reelaborar um novo conceito, mesmo em um nível considerado satisfatório. A grande dificuldade desses dois grupos de alunos foi a redação mais elaborada desses conceitos, por apresentarem defasagem de aprendizagem na leitura e na escrita. Apenas 5% dos alunos participantes foram capazes de perceberem as relações de diferenças e semelhanças entre os seus conhecimentos prévios e os conceitos apresentados, permitindo que conseguissem compreender novos conceitos elaborados por eles, de maneira adequada, aproximando-se dos conceitos científicos.

A mediação da professora-pesquisadora no processo de ensino e de aprendizagem é facilitada, no caso do ensino por projeto, pois, os participantes já possuem uma motivação interna, apesar da heterogeneidade do grupo, com relação a idade, gênero e nível cognitivo. O mesmo não ocorreria em uma sala de aula, mesmo apresentando certa homogeneidade, pois, o fator determinante neste caso, é a motivação interna, que poderá dificultar a aprendizagem de novos conhecimentos se os sujeitos não estiverem motivados frente a eles.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, observou-se em 79% dos alunos participantes, que os conceitos, elencados para esse estudo, foram ganhando significados próprios para cada aluno, respeitados o desenvolvimento cognitivo de cada um. Enquanto que 21% dos alunos, não corresponderam a uma aprendizagem satisfatória, provavelmente, pelas inconstâncias nas atividades pedagógicas realizadas pelo grupo, destacando as ausências nas atividades teóricas e práticas, gerando lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as atividades pedagógicas propostas, os alunos realizaram a coleta de dados para quantificar os resíduos gerados na escola, pois, esta realidade era desconhecida, não apenas pelos alunos, mas por todos da comunidade escolar. Com essa atividade os alunos desenvolveram certas habilidades e competências correlatas ao nível de escolaridade em que se encontravam. Os resultados obtidos com a coleta dos dados, estão apresentados a seguir, no quadro 1:

QUADRO 1 - Quantificação dos RSD gerados na escola em 2014.

GERAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DA ESCOLA – 2014								
Período da coleta de dados	Média diária de alunos, professores e funcionários	Média de dias úteis (Kg) (coleta de dados)	Geração Total de resíduos sólidos acondicionados nas lixeiras (Kg) (sacos de lixo preto)	Geração Total de resíduos sólidos recicláveis (Kg)	Geração Total de resíduos sólidos orgânicos (Kg) (cascas, bagaços e talos de frutas e legumes)	TOTAL GERAL (Kg)	Média diária da escola (Kg)	Média diária per capita (Kg) (por pessoa)
18 de agosto a 11 de outubro	1.215	30,5	957,170	150,420	171,580	1.279,170	41,940	0,034

OBS: Não foram quantificadas as sobras de alimentos prontos acondicionados nos tonéis, destinados à criação de suínos (suinocultura).

Fonte: FRANCELIN, Lismaria Polato, 2014.

O monitoramento da vermicomposteira foi realizado pelos grupos de trabalho, que realizaram a pesagem dos resíduos orgânicos gerados na escola, apenas cascas, bagaços e talos de frutas e legumes, exceto os alimentos prontos. A quantificação tanto dos resíduos orgânicos e quanto dos resíduos sólidos secos, acondicionados em sacos pretos e dos materiais recicláveis, permitiram o desenvolvimento das competências matemáticas e estatísticas, pois, os alunos

realizaram a tabulação dos dados e calcularam os resultados dos mesmos, com a orientação da professora-pesquisadora.

A participação coletiva dos alunos na construção do conhecimento, favorecida pela socialização dos mesmos, foi efetivamente constatada durante as comunicações orais de divulgação do projeto junto a comunidade escolar e na “X Festa da Ciência”, realizada em outubro de 2014 na cidade de Bauru,

O trabalho interdisciplinar ainda apresenta-se como um desafio no ensino por projetos, decorrente, principalmente, do tipo de estrutura dos sistemas de ensino, tanto da rede pública como da rede privada de educação. Diversificar e inovar o currículo escolar, através do ensino por projetos, é necessário e requer do professor criatividade, conhecimento teórico interdisciplinar, disponibilidade de tempo e, principalmente, envolvimento do corpo docente e do grupo gestor.

Em anos de experiência com projetos pedagógicos, deparamos constantemente com alguns aspectos dificultadores, entre eles destacamos: i) adequar o horário contraturno para a realização das atividades, pois, defendemos que os projetos interdisciplinares devem acontecer em horário diverso ao das aulas do currículo comum; ii) falta de oportunidade de viabilizar a participação e integração de mais professores em um mesmo projeto, uma vez que a carga horária dos mesmos, imposta pelos sistemas educacionais para a educação básica, impede esta flexibilização; iii) falta de remuneração para os professores que desenvolvem os projetos pedagógicos fora do seu horário de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, que um dos fatores determinantes da eficiência dos projetos como proposta pedagógica complementar ao currículo de Geografia e da Educação Ambiental, para as séries finais do Ensino Fundamental e da primeira série do Ensino Médio, é a sua flexibilidade de tempo e espaço, e a possibilidade dos alunos optarem espontaneamente pelo desejo de participar, permitindo a aproximação dos conhecimentos apreendidos de maneira significativa, das suas representações sociais da realidade.

Da mesma forma que os alunos precisaram de certas competências matemáticas e estatísticas, para tabular os dados e calcular os resultados, foi necessário integrar os conhecimentos disciplinares da Geografia, das Ciências Naturais e das Ciências Ambientais. A medida que as atividades pedagógicas e a coleta de dados eram propostas e realizadas, os próprios alunos participantes percebiam essa inter-relação que existe entre as áreas afins.

Além da mediação direta do professor, o projeto pedagógico permite o desenvolvimento de atividades práticas inerentes aos conteúdos e conceitos abordados, favorecendo a autonomia do aluno na construção de novos conhecimentos. No caso do Ensino de Geografia, a parceria com a Educação Ambiental no processo ensino e aprendizagem na escolarização, é fundamental para efetivar o compromisso na construção dos conhecimentos fundamentais e significativos, e na formação do sujeito mais crítico com relação ao espaço geográfico e suas especificidades socioambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: MEC, 1988.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dhiel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C. [et al.]. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MIRAS, M. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In: COLL, C. [et al.]. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

REIGOTA, M.. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LER E RE-CRIAR GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Greice Ferreira da Silva – Unesp– grebalet@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

A grande preocupação da escola e em geral dos professores é formar leitores e produtores de textos. Tal preocupação se justifica desde a Educação Infantil, porque a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada e lhes proporciona o acesso não somente às informações que facilitam o seu dia a dia, mas também ao conjunto do conhecimento registrado ao longo da história, que pode ser usado por elas para melhorar suas vidas em qualquer lugar que estejam (MILLER; MELLO, 2008, p. 4).

Este trabalho se refere à pesquisa de doutorado que busca discutir o processo de apropriação da leitura e da escrita e o uso dos gêneros discursivos na Educação Infantil, uma vez que objetiva pensar em práticas de leitura e de escrita nesse momento da escolaridade no qual a criança pode estabelecer relações com o escrito, interagir com ele e pensar os diferentes modos de seu uso. Objetiva também desenvolver práticas de leitura e de escrita em que as crianças, não sendo ainda convencionalmente alfabetizadas, pensem sobre a língua e sobre o seu funcionamento de forma dialógica e dinâmica.

Mas o que é formar o leitor e o produtor de textos na Educação Infantil? Como isso acontece na escola da pequena infância? Este trabalho busca responder a estas perguntas na medida em que tenta compreender como a criança pode participar ativamente da cultura escrita desde a Educação Infantil e estabelecer relações intensas com essa cultura. Esse argumento não se coaduna com a escolarização precoce da criança, mas sugere pensar em formas de se garantir a ela as vivências necessárias e adequadas na escola de Educação Infantil, a interação dinâmica com a língua em seu funcionamento, e o diálogo com o escrito. Antecipar a escolarização da criança em detrimento de vivências adequadas e necessárias é abreviar a infância e desconsiderar a criança e as especificidades do aprender e do seu desenvolvimento.

Para Vigotskii (1988, p.110) “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. A aceleração da escolarização (ZAPHORÓZETS, 1987; MELLO, 1999) e a preocupação em alfabetizar as crianças na Educação Infantil – com ênfase no domínio do código linguístico, sem fazer o uso social da leitura e da escrita para o cotidiano – faz perpetuar procedimentos de

educação tecnicista (BRITTO, 2005), abrevia a infância e influencia todo o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança (MUKHINA, 1996; MELLO, 1999). Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não a envolvem, porque são destituídos de sentido para ela e, na maioria das vezes, não se tornam atividades no sentido defendido por Leontiev (1988).

A antecipação da escolarização é sustentada pela ideia de quanto mais cedo a criança for introduzida de forma sistemática nas práticas da escrita, quanto mais cedo assumir o estatuto de aluno, maiores serão suas possibilidades de sucesso na escola, na vida e no progresso tecnológico do país. Isso decorre da pressão dos pais, mas principalmente da formação dos professores que trabalham com a Educação Infantil (MELLO, 2005).

Com a escolarização precoce da criança, o tempo que seria ocupado com brincadeiras, faz-de-conta, jogos, conversa em grupo – em que as crianças contam suas novidades, comentam experiências e conferem significados às situações vividas – dá lugar a exercícios de escrita, à repetição e à oralização de letras, sílabas e palavras. Desse modo, as atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a dança, a música, a construção, a poesia, a própria fala, são comumente vistas na escola como improdutivas e desnecessárias, mas na verdade, são fundamentais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança e, sobretudo, constituem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2005).

A condição de participação na cultura escrita está intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (GOULART, 2006, p. 450). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada.

O processo de apropriação e o de objetivação da língua escrita são, na essência, um único processo: o de internalização da língua em seu funcionamento, como conjunto sócio de interação entre as pessoas. Nessa perspectiva, não se dicotomiza alfabetização e letramento como dois processos separados, mas como um processo discursivo interativo para a humanização das crianças. Ao se tratar da formação leitora e escritora de textos na Educação Infantil, vale ressaltar que a criança aprende de uma forma específica em cada idade. Para aprender é preciso que seja ativa nesse processo, sujeito de suas aprendizagens. Aprender

envolve dar sentido ao que se aprende. Quando a criança compreende o motivo do que lhe é proposto e atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir sentidos positivos à atividade.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura. A criança não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam que isso aconteça, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las. Mas as crianças poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas, quando conviverem com esses atos de forma dialógica e dinâmica, quando o resultado responde a uma necessidade criada.

É na relação do sujeito com o texto, com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal. O trabalho ora apresentado busca compreender esse processo inicial de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos e coloca-as em contato direto com textos, quer seja em situações de leitura, quer seja em situações de escrita e, nesse contexto, os textos lidos e produzidos sempre tenham um destinatário real, o outro.

Esse processo de participação da criança na cultura escrita e de apropriação da língua materna ocorreu dentro de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos: carta, relatos de vida – por meio do livro da vida – e a notícia – por meio do jornal da turma.

Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, em outras palavras, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003). Desse modo, os gêneros discursivos são estáveis e mutáveis ao mesmo tempo. São estáveis porque conservam traços que os identificam e são mutáveis porque estão em constante transformação, pois se dão nas trocas, na relação com o outro e se alteram a cada vez que são empregados, a ponto de haver casos em que um gênero se transforma em outro (SOBRAL, 2009, p. 115).

Há alguns aspectos dentro do caráter estável-dinâmico dos gêneros que precisam ser considerados. O gênero possui uma lógica orgânica, em outras palavras, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma “ação generificante, criadora de suas características como

gênero” (SOBRAL, 2009, p. 117). O gênero tem certo “tom”, certa “linguagem” que não devem ser confundidos com fórmulas fixas, ainda que alguns gêneros possam ser “formulaicos” (SOBRAL, 2009, p. 117). Além disso, a lógica dos gêneros não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico. “O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez” (SOBRAL, 2009, p. 117-118).

O conceito de gênero discursivo dentro da concepção bakhtiniana requer ainda que se desenvolva a compreensão sobre a *singularidade-instabilidade*. Essa compreensão se vincula à possibilidade de os gêneros estarem sempre em movimento, se atualizarem, se modificarem. Isso se deve ao fato de os gêneros serem criados nas relações sociais e do sujeito ter sempre uma atitude responsiva e de esse trabalho responsivo do sujeito instabilizar o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Dentro dessa perspectiva, cabe lembrar que o gênero é uma categoria discursiva, da ordem do enunciado, não do texto ou da frase.

Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo a qual as crianças se apropriam da língua por meio dos gêneros discursivos, quando o professor apresenta a elas os gêneros de modo a levá-las a interagir com o escrito, a estabelecer com eles relações intensas. Essa tese se fundamenta na premissa de que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). A comunicação humana só é possível porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal. “E quanto mais os dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso – um uso que é também renovação pelos diálogos com outros gêneros – e nas construções de sentidos possíveis que nosso projeto de dizer possibilita no jogo com o outro que também se comunica comigo” (GEGe, 2009, p. 52).

Isto posto, pode-se afirmar que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos pode ocorrer de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que vêem, ouvem, percebem, pensam e, essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e re-criadoras de textos. As crianças na pequena infância são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos e iniciarem o processo de apropriação da língua de forma interativa.

2.METODOLOGIA

O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-ação com duração de sete meses, compreendidos entre maio e dezembro de 2010. Participaram 20 crianças com idade de cinco anos, de uma turma de Infantil II, de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília – SP, quatro professoras dos sujeitos crianças dos anos anteriores à pesquisa e a professora-pesquisadora. Foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal.

Para a coleta de dados foi utilizado entrevista semi- estruturada com as crianças participantes e com as professoras dessas crianças dos anos anteriores a pesquisa. Foram entrevistadas as professoras que trabalharam com os sujeitos da pesquisa desde o ingresso deles na referida escola, abrangendo assim as professoras das turmas do berçário, maternal I, maternal II e Infantil I. A entrevista com as professoras objetivou verificar suas concepções de leitura e escrita, suas concepções sobre o ensino da língua, sobre a inserção da criança pequena na cultura escrita e sobre o trabalho com os gêneros discursivos na Educação Infantil.

Foram realizadas entrevistas com os alunos da pesquisa em dois momentos do trabalho pedagógico (1º semestre e final do ano letivo) e observações com o objetivo de coletar dados que tornem possível acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos como leitores e re-criadores de textos. Através dos dados coletados foram elaboradas situações de leitura e de escrita que permitisse a interação das crianças com os diferentes gêneros discursivos por meio das técnicas Freinet.

Para gerar os dados foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente planejado no contexto das técnicas Freinet, as quais abarcam diferentes gêneros discursivos. É necessário ressaltar que na pesquisa essas técnicas não foram realizadas integralmente, mas foram adaptadas, uma vez que a turma de alunos faz parte de uma estrutura global maior – uma unidade escolar – que não apresenta como proposta de trabalho a Pedagogia Freinet.

O trabalho pedagógico proposto para essa pesquisa ocorreu no contexto das técnicas Freinet – correspondência interescolar, livro da vida e jornal da turma – porque os textos das crianças na Pedagogia Freinet têm sempre um destinatário real – um “outro” –, são produzidos e lidos para atender a uma necessidade, são carregados de funcionalidade e manifestam um desejo de expressão e por tal razão, os gêneros estão neles presentes. Segundo Freinet (apud FREINET, 1978, p. 60, grifos do autor), “quanto à qualidade dos textos e, sobretudo do trabalho,

essa é e será incomparável, porque os nossos impressos foram vividos e sentidos, logo, completamente compreendidos”. Entende-se assim que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet materializam o “outro”, trazem a clareza do outro para a criança e permitem que a criança estabeleça relações intensas e dialógicas com o escrito.

O uso das técnicas Freinet permite que a criança vivencie o papel das práticas sociais e participe da vida na escola, porque a apropriação da cultura se estabelece com o desenvolvimento de cada técnica e as propostas têm maior possibilidade de se tornarem atividade (LEONTIEV, 1988) por envolverem a criança nesse fazer, porque os motivos que a levam a agir coincidem com o resultado previsto para sua ação e, por essa razão, pode produzir sentido positivo aquilo que realiza. Com as técnicas Freinet não há necessidade de se criar situações para ensinar a leitura ou a escrita, porque elas são utilizadas para o registro de vivências das crianças, o que garante sua apropriação pelo próprio uso que a sociedade faz desses objetos culturais

Os instrumentos de análise foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser criador de textos* na Educação Infantil em que a criança atua como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem de forma interativa e dialógica; que os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica; Aponta-se também que as relações que as crianças estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos interferem no processo de formação leitora e escritora e com essas condições o trabalho pedagógico orientado pela codificação e decodificação de sinais gráficos para o ensino do ato de escrever e do ato de ler pode ser descartado.

Entre as muitas situações de leitura e de escrita de gêneros discursivos proporcionadas pela minha atuação como professora de uma turma de crianças de cinco e seis anos da Educação Infantil, de uma escola pública municipal do município de Marília – SP, que fizeram parte da minha pesquisa, será apresentada uma delas, neste tópico, acompanhada de análises amparadas pelos

princípios teóricos até aqui expostos. A situação em pauta enfoca a leitura de uma notícia recriada para o jornal da turma.

A introdução do gênero teve seu início na *roda da conversa*, como todos os demais gêneros apresentados. Diariamente as crianças escolhiam uma notícia para compor o jornal da *Turma do Sol* usando como critério o interesse causado no grupo, a novidade, a surpresa, a curiosidade e ainda algum fato engraçado da vivência das crianças na escola ou fora dela, mas que era trazida para a roda da conversa para o conhecimento de todos.

Numa tarde, depois de escrever a notícia relatada por garota da turma, transmiti a todos oralmente o texto a seguir:

Pescaria do pai de C6 acaba em risada

O pai de garota resolveu ir pescar com os amigos no final de semana passado. Quando ele contou que iria pescar, a mãe da criança ficou uma fera e não gostou nadinha disso.

No dia da pescaria o pai da garota saiu cedinho com os amigos dele e foram no rio pescar, mas quando eles chegaram lá começou a chover sem parar. Eles esperaram bastante e quando a chuva passou, só um pouquinho, o pai da garota e os amigos dele saíram do carro correndo para sentar perto do rio, mas o pai dela levou um baita tombo e teve que voltar pra casa sem peixe nenhum.

Quando chegou em casa, ele contou tudo pra família o que tinha acontecido e foi só risada. (Texto criado e lido no dia 23/09/10).

A notícia foi dada pela garota na *roda da conversa*, mas no momento de re-criação textual, as crianças participaram dando sugestões, opiniões de como deveria ser escrito o texto para ser colocado no jornal da *Turma do Sol*, que cada criança, depois de produzido e editado cooperativamente, recebeu um exemplar para ser levado para casa e ser lido com os familiares. No dia seguinte, na roda da conversa contaram sobre as impressões dos familiares:

Criança: Professora, meu pai ficou espantado com o olho arregalado quando eu li pra ele a notícia do jornal que eu contei da pescaria dele.

Professora: E por que ele ficou espantado?

Criança: A minha mãe disse que ele estava com vergonha de todo mundo saber o que tinha acontecido na pescaria dele. Mas ele disse que ficou espantado porque ele não sabia que eu já sei ler, porque eu li a notícia toda pra ele e aquela da V (uma colega da turma) também.

Professora: Nossa, mas essa é uma surpresa muito boa, não é?

Criança: É sim pro... agora eu consigo ler qualquer coisa.

(Situação registrada no dia 10/10/10)

Pela análise da situação apresentada pode-se inferir que a *notícia do jornal* da turma, assim como os relatos de vida do livro da vida e a carta provocaram o desejo de expressão, criaram a necessidade de ler e de escrever, porque retratam diretamente o que pensam, vivem, sentem e percebem, além dos textos terem sempre um destinatário real, o outro.

Os gêneros que surgem das técnicas Freinet possibilitam que a criança esteja constantemente em contato com a cultura escrita e que participe dela na medida em que percebe seu funcionamento por meio das relações que ocorrem de forma dialógica e dinâmica tornando-se assim produto e produtor dessa cultura.

Por se tratar de fatos que foram vividos pelas crianças, os textos lidos e criados são carregados de significados e sentidos porque pressupõem por parte dos sujeitos uma compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 1992). É no processo da compreensão ativa que ocorre a distinção entre sentido e significado, uma vez que a compreensão ativa é uma forma de diálogo que possibilita ao locutor-ouvinte espaços de oposição na contrapalavra, na réplica.

Diante do exposto, o significado é reiterável e idêntico a cada repetição da palavra e funda-se sobre uma convenção, não tendo existência concreta independente. Em contrapartida, o sentido (tema) é aberto à multiplicidade, potencialmente infinito, sendo determinado não apenas pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas também pelos elementos extraverbiais da cena discursiva (BAKHTIN, 1992). O sentido é o conjunto de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é dicionarizável, mais estável e preciso, é apenas uma das faces do sentido (BAKHTIN, 1992).

Por meio da análise das falas da garota: “Mas ele disse que ficou espantado porque ele não sabia que eu já sei ler, porque eu li a notícia toda pra ele e aquela da V (refere-se a uma colega da turma) também”; e ainda: “agora eu consigo ler qualquer coisa”, pode-se inferir que assume pra si o estatuto de leitor, ainda que seja um leitor iniciante. Ao dizer que agora consegue ler qualquer coisa, sugere a ideia de que agora consegue ler os escritos sociais, que atribui sentido por meio de sinais gráficos em situações elaboradas pela cultura humana (ARENA, 2010), que consegue compreender a língua escrita numa atitude responsiva e que, portanto, consegue fazer parte de forma mais ativa da cultura escrita.

CONCLUSÕES

As concepções que professores possuem sobre o homem, sobre educação, sobre leitura e escrita orientam e condicionam a sua prática pedagógica. Compreender a construção da natureza humana, a educação e a apropriação da língua materna como uma apropriação da cultura – e, portanto, compreender o próprio processo de humanização – aponta para novas perspectivas no ensino e na aprendizagem das crianças pequenas.

O ensino e a aprendizagem da língua materna na Educação Infantil na perspectiva abordada nesse trabalho devem ser dialógicas, dinâmicas, devem atender aos interesses e criar novas necessidades e, por tal razão, apropriar-se da leitura e da escrita é humanizar-se, é pensar a educação como instrumento de transformação humana para a melhoria da sua própria condição como ser social e histórico.

Apropriar-se da leitura e da escrita numa sociedade letrada não é somente inserir-se na cultura escrita, mas garantir seu pertencimento e atuação nela. Desse modo, ensinar e aprender a ler e a escrever implicam ações em contextos escolares e fora deles.

Muitas vezes no cotidiano da escola da pequena infância e no ensino da língua materna são apresentados alguns poucos gêneros discursivos às crianças, em geral, os contos narrativos. Ocorre ainda que, quando são apresentados se constituem como um conjunto de propriedades formais isolado da esfera de ação. Os gêneros, nessas condições, são apresentados como objetos didáticos e não como instrumento de comunicação, o que contradiz os pressupostos teóricos defendidos neste trabalho de que os gêneros discursivos requerem que sejam vistos na sua função de interação, porque são a realidade da comunicação humana, são instrumentos que tornam possível a comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Novos modos de ver e de conceituar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e alteração dos já existentes (FIORIN, 2006).

As crianças desde pequenas são capazes de estabelecer relações intensas com a leitura e a escrita por meio dos gêneros discursivos, quando são introduzidos no ensino como instrumentos de comunicação humana, de apropriação da cultura, como foi discutido neste trabalho e na pesquisa em que se origina. As crianças aprendem a usar a língua em diferentes situações quando ela não chega às crianças de forma pronta, acabada, pois do contrário, se sentem provocadas a pensar sobre ela em sua dialogicidade, em movimento, para que possam cada vez mais dispor dela quando, onde e como quiseram.

Os gêneros requerem que sejam ensinados desde a Educação Infantil num contexto interativo e dinâmico, porque se não acontecer nessas condições, perdem a função para a qual eles se destinam: a função de expressar, de interagir, de comunicar. E desse modo, assumem o

papel de objeto didático. Quando isso acontece, deixam de ser gêneros discursivos, porque perdem sua essência flexível, dialógica, mutável e conseqüentemente, as crianças não conseguem se utilizar deles nos diversos contextos sociais e discursivos. Por meio de uma ação docente intencional, dinâmica e dialógica revelam que percebem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de cada gênero objetivando-se pelos discursos que expressam seus pensamentos, impressões e opiniões. Elas iniciam o conhecimento da estrutura da língua em seus diferentes aspectos – gramática, ortografia, coerência, coesão, por exemplo –, pelo uso e reflexão desse uso e não por exercícios impostos de memorização, repetição, nem por exercícios motores de coordenação.

A criança inicia o processo de internalização da língua pelas relações que ela estabelece com a própria língua em seu funcionamento, com a professora, com os colegas, com os materiais, com os gêneros discursivos. A leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado na criança pelas condições de vida e de educação das quais participa (LEONTIEV, 1978).

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. In: **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan/jun.2010b, p. 237 – 246.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 5 – 21.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREINET, E. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set/dez. 2006. p. 450 – 460.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59 – 83.

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16 – 27, 1999.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). **Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura**. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008 (Coleção Educação Infantil).

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103 – 117.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso. 1987. p. 228 – 249.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM CAMPO DOTADO DE CONTROVÉRSIAS

Melina Sumaia Rissardi – UNESP – melina.rissardi@gmail.com

Vitor Machado – UNESP – vitor@fc.unesp.br

Palavras-chave: Currículo Oculto; Ensino de Sociologia; Fundamentos da Educação.

1. INTRODUÇÃO

Como parte integrante de uma sociedade, a saber, esta que produz e reproduz maneiras de pensar, de agir, de trabalho e a adaptação dos trabalhadores para com ela, podemos definir a escola como espaço onde os indivíduos podem se apropriar do saber sistematizado que a humanidade produziu ao longo da história, principalmente para as sociedades ocidentais pós décadas finais do século XIX. (HOBSBAWN, 2009).

Sabemos que a escola deve orientar os alunos, para que eles assimilem um tipo de conhecimento que possibilite a criticidade dos conteúdos apreendidos e um posterior agir, uma posterior ação, diante da realidade em que vivem, possibilitando-lhes qualificações necessárias para exercerem certas funções que o mercado de trabalho exige.

Portanto, este artigo tem por objetivo apresentar como o currículo insere-se em uma disputa onde se busca alcançar ou manter certo quadro social e político institucionalizado por meio do currículo, uma vez que não há autonomia por parte dos professores da educação básica sobre o material que utilizam em sala de aula, já que são obrigados a se utilizar do Caderno do Aluno e do Caderno do Professor.

O currículo oficial do estado de São Paulo, em parte materializado como Caderno do Aluno, no que diz respeito à disciplina de Sociologia, não apresenta conteúdos que questionem os processos históricos e sociais, deixando de proporcionar ao discente uma leitura crítica da realidade social. Apesar das situações de aprendizagem desse material apresentar temas pertinentes, todavia, trabalha de forma rasa as teorias sociológicas e seus respectivos conceitos. Além disso, a sequência didática proposta, os conteúdos sugeridos, a forma com que é tratada a teoria (em algumas situações de aprendizagem não há nome dos teóricos, nem mesmo termos e conceitos), o número de aulas para se trabalhar os conteúdos propostos, isto é, todo o *modus*

*operandi*¹⁰ da escola e, em particular do currículo, não contempla uma maneira metodológica adequada (uma forma de aprender, ou de ensino-aprendizagem) que proporcione ao aluno uma leitura crítica da realidade social.

Sendo assim, faz-se necessário, entre os profissionais da educação, ocorrer debates constantes para que se possa discutir sobre que bases estão se constituindo os currículos¹¹, uma vez que eles têm importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que os professores estejam atentos as especificidades do currículo, compreendendo que ele é composto por ideologias, que valorizam o etnocentrismo e o urbanocentrismo, mostrando-se ausente perante uma dinâmica social que se apresenta com variadas identidades e com uma intensa pluralidade cultural.

A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história. (ARROYO, 2011, pág. 138 a 139).

O reconhecimento dessas questões possibilita-nos dizer que há uma evidente necessidade dos docentes da educação básica quanto há incorporar nos currículos, práticas e teorias emancipadoras para os alunos.

2. CURRÍCULO: um campo em construção

¹⁰ Modus operandi é uma expressão em latim, que significa o modo de operação. Ela é utilizada para indicar uma determinada forma de agir, de executar e operar alguma ação, isto é, de realizar certa atividade, tomando os sempre os mesmos procedimentos.

¹¹ Currículo é um conjunto de ações, de atividades, de normas, regras que estruturam e constituem a prática pedagógica e/ou que permeiam e constitui todo o projeto pedagógico das instituições escolares. É dentro desse projeto que será determinado quais objetivos devem ser alcançados. Toda a ação pedagógica que ocorre na escola está fundada dentro desse organismo que é o currículo. Essas ações e/ou atividades com fins pedagógicos, educacionais, ganham corpo na forma que é estruturada a escola – com seus conteúdos escolares; a distribuição das disciplinas por série; como e de que maneira ensinar; quais habilidades e competências priorizar etc. Alguns autores como Tomaz Tadeu da Silva (2013) e Michael W. Apple (2006) apresenta uma discussão sobre o currículo oculto, isto é, dizem que há algo implícito dentro dessa configuração que é o currículo e que atende a interesses e a certa ideologia, de um determinado grupo para seu favorecimento.

Ao pensarmos sobre o currículo escolar, percebemos que este é um campo em construção. Moreira e Candau (2007) procuram demonstrar a concepção e o processo da elaboração do currículo. Eles mostram como fazer a transposição da teoria para a prática, perguntando-se sobre o que e de que forma ensinar. Questionam também o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com esses autores, o currículo não é algo acabado, ele está em discussão do que é preciso melhorar, e incorporar dentro dos seus conteúdos, até mesmo por que a dinâmica social está sempre em movimento e dessa forma, não podemos ter um currículo engessado.

Temos, portanto, uma pluralidade de identidades pessoais – as femininas, negras, indígenas, entre outras, que seus atores buscam espaços de diálogo na sociedade como um todo, e a escola é um desses lugares.

A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender (ARROYO, 2007, p. 17).

Dessa forma, o educador e a educadora devem refletir sobre seu campo de atuação, na maneira de como ensinar, de como se dá e se transforma sua prática pedagógica. E esse trabalho deve ser pensado tendo o currículo como espinha dorsal, como diretriz das nossas ações. O currículo precisa ser construído por essa pluralidade de contextos, com base nas identidades dos alunos-educandos. Essas serão umas das bases para uma possível reestruturação curricular.

Conforme apontam Moreira e Candau (2007) o currículo não pode apenas formar educandos para o mercado de trabalho. Se feito dessa forma, determinadas competências e habilidades serão privilegiadas, mantendo-se na sociedade uma ordem segmentada, em que uns são privilegiados e outros não. Portanto, essa é mais uma postura a ser repensada, para se evitar uma visão mercantilizada dos alunos.

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segunda a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva (ARROYO, 2007, p. 24).

Para Moreira e Candau (2007) o currículo é visto sobre duas referências – o do mercado e o do direito dos educandos ao acesso a educação. Esse direito é visto por ambos como direito de acesso a cultura e ao conhecimento científico, cuja concomitância de estudos, qualifique o trabalho, ao contrário do que vem ocorrendo atualmente em que habilidades são desenvolvidas para serem realizadas mecanicamente.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça esses aspectos citados, dizendo que os educandos devem ter formação plena para o desenvolvimento humano e não apenas serem preparados para o mercado de trabalho, dando maior importância à infância e a adolescência (BRASIL, 1996). Segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 9)

Art. II - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 09).

Existe um saber acumulado pelas ciências humanas sobre infância, juventude, adolescência. Na atualidade, é fato que uma nova consciência sobre as identidades se desenvolve e pede espaço. Incorporar essa diversidade de gênero, de etnias, de aspectos de determinadas localidades geográficas no currículo, trará mais conhecimento sobre si mesmo por parte dos educandos.

Um exemplo concreto do que já foi incorporado é a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório tanto nas escolas de Educação Básica pública, quanto na privada, o ensino de História da África, cultura afrodescendente e indígena nos currículos – um grande avanço para a sociedade e seus direitos.

O que podemos concluir é que apesar do esforço que alguns profissionais da educação e alguns coletivos sociais fazem para poder ter um currículo que respeite e incorpore a pluralidade cultural e de identidades, as mudanças que ocorrem de fato caminham a passos muito lentos.

3. CIDADANIA E CULTURA: aspectos do currículo.

É interessante pensar que ao falarmos de cidadania, vemos que esta faz parte de uma luta travada por espaços em uma sociedade que tem classes sociais diferenciadas, com interesses antagônicos e que, sendo assim, vários esforços serão feitos para que todos possam ter acesso e

participação em espaços, nas oportunidades sociais e políticas. Isso não quer dizer que haverá igualdade de direitos para todos os indivíduos de uma mesma sociedade, por conta, justamente dos interesses opostos das classes sociais e de suas ideologias. Todavia, o currículo deve estar em consonância com as experiências do cotidiano escolar

Já Apple, ao tratar da história do currículo, dos seus significados e do seu controle, diz:

[...] devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. (APPLE, 2006, p. 85).

Assim, devemos analisar o currículo em seu processo histórico e dar notoriedade a qual sistema econômico político ele irá ser desenvolvido e trabalhado. Sendo assim, no caso brasileiro, ao sistema do capital.

O conhecimento escolar é parte do currículo. Dessa maneira, esse conhecimento deve ser produzido pelo sistema escolar e desse com o contexto social e econômico que se relaciona com a escola. Como o currículo se constrói com referências na sociedade, em seus variados aspectos: científico; profissional; artístico; pessoal; tecnológico; sociais; políticos; as diversas atividades e produções da humanidade, o conhecimento escolar se constitui embasado nessas relações.

Essa produção do conhecimento escolar, que leva aparentemente aos indivíduos poderem exercer sua cidadania, deve ser problematizada, já que há certa ideologia envolta ao contexto social e econômico.

Na verdade, o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é especialmente importante para nossa compreensão da coletividade social da qual todos somos parte. Esse estudo permite que comecemos a ver como a sociedade reproduz a si mesma, como perpetua suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural, dos quais uma complexa, mas desigual, sociedade industrial depende e como mantém a coesão entre classes e indivíduos pela propagação de ideologias que acabam por sancionar os arranjos institucionais existentes e que podem causar estratificação desnecessária e desigualdade em primeiro lugar. (APPLE, 2006, p. 98).

Dessa forma, para falarmos de conhecimento escolar, em que base construí-lo, quais os grupos e etnias a serem contempladas, com todas suas produções culturais, intelectuais produzidas ao longo da escola, requer um cuidado a mais, já que a história da humanidade

sempre foi construída de modo que muitos foram explorados e não puderam ter o devido reconhecimento como outros.

Ao observar o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, especificamente no que diz respeito à disciplina de Sociologia, nota-se que vários conteúdos ali contidos ainda estão em um processo (que caminha a passos lentos) de contemplar os diversos significados culturais dos diferentes grupos sociais, isto é, não abrangem diversas formas de conhecimento e produção dos povos. “É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legados da área do currículo”. (APPLE, 2006, p. 120).

Sendo assim tanto professores e gestores, quanto alunos e seus responsáveis – quer dizer, a comunidade escolar como um todo, deve trazer a discussão sobre as questões étnicas e suas variadas formas de ver o mundo, de valores, de tradições para a escola, propiciando e organizando na escola encontros que traga manifestações da cultura popular e erudita, a fim de proporcionar interações e ampliar o conhecimento da comunidade envolvida.

4. O CURRÍCULO COMO UM CAMPO EM DISPUTA

No livro *Currículo, território em disputa* (ARROYO, 2011), é problematizado o porquê de o currículo ser o foco principal na luta pela disputa da sua construção e normatização, pois “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p. 13).

Podemos notar que em todos os níveis educacionais, existe uma série de diretrizes que orientam todos os currículos, sendo esse o primeiro indicador de como certos grupos buscam sua centralidade política. Uma das formas que indica essa centralidade é encontrada nas políticas – tanto em nível nacional, como internacional - de como os professores avaliam seus alunos no processo ensino-aprendizagem, quer dizer, nas diversas avaliações.

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. (ARROYO, 2011, p. 13).

Sendo assim, podemos questionar o motivo da preocupação exacerbada por parte das instituições educacionais normatizadoras (no nosso caso a Secretaria de Educação do estado de São Paulo) de se procurar saber o que os professores estão ensinando – qual conteúdo, método - , e de como os alunos aprendem – avaliação, isto é, por que na atualidade se objetiva obter e controlar os processos de ensino-aprendizagem de forma tão meticulosa?

Primeiro, o conhecimento ao longo dos anos se torna um campo cada vez complexo, gerando disputas por parte dos grupos. Estes últimos por sua vez tentam defender nessa disputa a sua forma de pensar e de agir em sociedade. Essa complexidade do conhecimento traz interpretações que nos dá subsídios para entender a lógica social, política e econômica e assim buscar ou lutar por uma forma de sociedade ou de viver em sociedade que tenha mais dignidade para todos. Entretanto, não são todos os grupos que pensam assim, já que objetivam manter a hierarquia social em detrimento do seu *status quo*.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZAROS, 2008, p. 35)

Segundo, dentro da história da humanidade, os grupos que sempre estiveram em uma melhor condição dentro da pirâmide e da dinâmica social era quem produzia o conhecimento e dessa forma não consideravam os aspectos de demais coletivos, como suas etnias, suas posições sócio-espaciais, suas próprias condições sociais, seus posicionamentos de gênero etc. Dentro da produção do conhecimento, esses coletivos não existiam. Suas maneiras de pensar e agir dentro da dinâmica social e suas produções culturais não tiveram vozes. Além dessa segregação na produção intelectual-cultural, o acesso a educação também lhes era quase inacessível (ARROYO, 2011).

Dessa forma, questiona-se como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pode criar, ou apontar diretrizes para um currículo com uma base comum?

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a

“anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZAROS, 2008, p. 48, 49).

Em terceiro lugar, o porquê de o currículo ser o centro da disputa dentro da escola, é determinado pela relação (por sinal muito próximo) entre ele e o trabalho docente. Dessa maneira, tendo um currículo unificado, com uma estrutura única (normatizado, construído sobre diretrizes), é uma forma que os detentores desse campo encontraram de controlar o que os professores ensinam em suas aulas e de que forma, já que é por meio dele que será estruturado o trabalho. (ARROYO, 2011).

Por consequência, toda a orientação pedagógica proveniente da Secretaria de Educação do estado de São Paulo pedagógica destinada a todos os profissionais da educação – professores, coordenadores e gestão escolar -, são estruturadas de maneira que se siga o currículo imposto. Isso significa que os professores devem ministrar suas aulas com base no Caderno do Aluno e desenvolver seu plano de ensino expressamente (obrigatoriamente) de acordo com o Caderno do professor. Já os coordenadores são orientados a assistirem às aulas dos professores para garantir que o currículo oficial esteja sendo trabalhado. Eles elaboram diversos relatórios que são posteriormente repassados ao gestor escolar, que envia as informações colhidas para Diretoria de Ensino. Esta, por sua vez, repassa as informações obtidas junto à escola a Secretaria da Educação, formando assim, uma cadeia de controle e supervisão, que ao final, garantirá aquilo que o grupo que mantém o monopólio da constituição do currículo almeja: atender os interesses do Estado (sendo este capitalista), propagando sua ideologia.

Como Gramsci defendia, o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para a ampliação da dominância ideológica de um grupo de pessoas sobre outro ou de uma classe sobre grupos menos poderosos de pessoas ou classes. A esse respeito, o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competências, normas ideológicas e valores (e frequentemente, do conhecimento de apenas determinados grupos sociais) – estando tais concepções engastadas tanto nos currículos abertos quanto nos currículos ocultos – não é de menor importância. (APPLE, 2006, p. 96).

Se o Estado brasileiro é calcado em um modo de produção capitalista, este objetiva que na rede estadual de ensino, seja realizado um trabalho do qual irá atender as demandas do

mercado, isto é, formando não cidadãos críticos, e sim pessoas que façam girar as engrenagens das produções dentro da lógica do capital, dando manutenção a essa ordem.

Dessa forma, devemos questionar o objetivo da educação dentro das instituições de ensino? Segundo Mézaros (2008, p. 47-48)

Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?

Em contradição a esse currículo oficial, com uma espinha dorsal comum, temos o currículo da prática da sala de aula (e que é discutido, trabalhado nos encontros de formação docente), que liberta tanto alunos quanto professores, por se fazer na complexidade do dia a dia, que surge nas urgências dos acontecimentos diários expressados por meio do próprio meio social do aluno, como nos jornais e nos fenômenos sociais. Conhecimentos incorporados pelo o que docentes e discentes aprendem diariamente, já que o aprender é um ato constante e não engessado como quer o currículo, e dinâmico assim como a realidade social, a cultura, com seus processos históricos em constantes mudanças, transformações e permanências. Assim a disputa pelo currículo se torna mais acirrada, já que de um lado apresenta-se o currículo institucionalizado e vindo de cima e outro formado, trabalhado, repensando pela base.

Sendo assim, esse saber trabalhado nos cursos de formação e elaborados a partir dos próprios professores e alunos, podem ser incorporados e incluídos nas diretrizes oficiais, como já citado no subitem 3 deste artigo e quando esse movimento ocorre (tanto em nível municipal, como em estadual e nacional) pode trazer englobar diversos saberes, culturas de diversos grupos, coletivos e diferentes segmentos sociais.

Na disputa pelo território do currículo, Arroyo (2011) diz que a disputa então fica entre o Estado (com suas instituições) e a sociedade. Nessa disputa, o Estado encarrega-se de procurar manter o currículo oficial sem incorporar novos saberes e a sociedade luta para incorporá-los.

A educação escolar deveria trabalhar para alcançar o objetivo de contribuir para a formação de um cidadão crítico, capaz de fazer várias leituras acerca da realidade social, mas para que isso ocorra, o Estado, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, deve mudar

sua postura, incorporando no currículo as diversas dimensões culturais existentes na sociedade e se questionando sobre o conhecimento dominante ensinado nos livros. O problema é que sua própria ideologia seria contestada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, entende-se que para a escola realizar uma educação plena, capaz de formar o cidadão crítico, várias modificações estruturais necessitam ser realizadas.

Elas devem começar pelas situações de aprendizagem do Caderno do Aluno e das normativas do Caderno do Professor; devem ocorrer encontros com os pais dos alunos, da comunidade escolar e do bairro aos finais de semana; formação continuada para professores para debater e apreender tanto essas propostas, quanto o conceito de cultura e etnia etc. Todos esses aspectos da construção do conhecimento escolar devem ser incorporados ao currículo.

Assim, será possível aos poucos, tornar a escola um lugar no qual as pessoas que a frequentam, desenvolvam um sentimento de pertencimento a ela e, conseqüentemente, valorizem-na como local necessário de transformação pessoal e social.

Indaga-se, portanto, se os projetos e propostas apresentados pela publicação do MEC – Indagações sobre o Currículo -, serão realmente incorporados nas diretrizes e normas curriculares, se o Estado realmente tem essa meta como objetivo.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, carro chefe de todas as normativas, apresenta em seus princípios a consideração que deve haver a incorporação nos currículos da diversidade étnica. Ao observar o Caderno do Professor e do Aluno, da disciplina de Sociologia, desde sua formação em 2009 até 2015, pode-se notar que essa orientação caminha vagarosamente, bem como a estrutura da grade curricular que permite apenas duas aulas por semana para cada série do ensino médio – tempo esse ínfimo para trabalhar questões tão pertinentes ao dia a dia dos alunos.

Os professores tentam de todas as formas, expandirem os horizontes do ensino-aprendizado na prática do dia a dia, no currículo que é discutido nos encontros de formação, no chão da escola. Práticas essas que quando incorporadas nos documentos oficiais dos ministérios, das secretarias, trazem benefícios aos professores e alunos e conseqüentemente constrói uma sociedade com relações mais democratizantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Indagações sobre o currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 09 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo** – currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Naiany Lourenço – Universidade Estadual Paulista – nay-lou@hotmail.com

Richael S. Caetano – Universidade Estadual Paulista – richael13@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Enquanto aluna da Educação Básica, a Matemática sempre foi uma área que despertou interesse e curiosidade, dedicação e empenho para compreender e resolver os problemas que me eram apresentados, por isso, houve o desejo de realizar essa pesquisa, buscando também compreender melhor como se dá construção de determinados conteúdos matemáticos pelas crianças, como, por exemplo, o de proporcionalidade.

A aprendizagem do conceito de proporcionalidade torna-se necessária para a formação da criança, desde os anos iniciais até os anos posteriores, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), auxilia na compreensão de funções, ampliação e redução de figuras, conteúdos de Física, Química e outras disciplinas, no estabelecimento de relações entre grandezas, etc., ou seja, apresenta várias aplicações na realidade cotidiana e tem sua importância destacada tanto no ensino da Matemática, como em outras áreas das Ciências, necessários também para aprendizagens futuras.

Como elementos que embasaram o referencial teórico dessa pesquisa destacam-se: a teoria de Piaget (1990), acerca do estágio operatório concreto, no qual os alunos, pertencentes a esse estágio de desenvolvimento, possuem a necessidade de apoiarem o pensamento no concreto, além da necessidade de situações iniciais mais próximas da realidade tendo em vista os esquemas de assimilação já construídos; a teoria de Vergnaud (1996), a respeito da necessidade de uma variedade de situações visando à abordagem de um conceito, bem como, a importância da utilização de elementos que compõem uma possível sequência didática conforme apontado por Zabala (1998), sendo eles: 1) apresentação por parte do professor de uma situação problemática; 2) busca de soluções; 3) exposição do conceito e o algoritmo; 4) generalização; 5) aplicação; 6) exercitação; 7) prova ou exame e 8) avaliação.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, caracterizada, também, como uma pesquisa de campo, do tipo intervencionista. De acordo com Lüdke e André (1986), as abordagens qualitativas preocupam-se com a investigação e análise de unidades sociais específicas, onde dá-se mais ênfase ao processo do que ao produto. Optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo, pois se visava investigar, para cada aluno, em particular, como se dava a evolução/construção do conceito matemático de proporcionalidade direta.

Assim, o presente trabalho investigou os limites e as possibilidades de uma sequência didática, abordando o conceito de proporcionalidade, à aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto a pesquisa de campo ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de Bauru.

A escola e a turma do 5.º ano, que fizeram parte dessa pesquisa, foram escolhidas por conveniência. Após a aplicação da Avaliação Diagnóstica Inicial, foram selecionados 2 alunos que apresentarem as menores notas, 3 alunos que apresentarem notas medianas e 3 alunos que apresentarem as maiores notas, totalizando 8 alunos que participaram da aplicação das atividades da sequência didática, não importando o gênero do participante (masculino ou feminino).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: uma Avaliação Diagnóstica Inicial e entrevista inicial, cujas quais visaram identificar os conhecimentos prévios dos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental sobre o conceito relacionado a estruturas multiplicativas e aditivas, bem como caracterizou os alunos escolhidos para participar da aplicação das atividades da sequência didática. Já a entrevista serviu para 'esclarecer' alguns pontos 'obscuros' da referida avaliação. Optou-se por realizar também a entrevista pela forma direta que ela atinge os entrevistados, podendo alcançar algumas informações que podem passar despercebidas pelo método da avaliação. Além desses, foram aplicadas algumas atividades que compuseram a sequência didática elaborada de acordo com as necessidades, dificuldades e conhecimentos prévios dos alunos, identificados na Avaliação Diagnóstica Inicial e entrevista inicial. Por fim, foi aplicada uma Avaliação Diagnóstica Final, com situações problema diferentes da Avaliação Diagnóstica Inicial, sendo aplicada após 20 dias do término das atividades e servindo para observar os possíveis avanços ou não a respeito da aprendizagem do conceito de proporcionalidade, acompanhada da entrevista final com a finalidade de esclarecer alguns pontos 'obscuros' de tal avaliação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar os limites e as possibilidades da referida sequência didática, fez-se necessário investigar alguns objetivos específicos de modo a verificar, até que ponto, tal sequência foi adequada (ou não) a aprendizagem da ideia de proporcionalidade. Neste sentido, num primeiro momento, buscamos identificar os conhecimentos prévios acerca de proporcionalidade já aprendidos pelos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental. Os alunos participantes foram nomeados para essa pesquisa como: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. Dessa forma, observamos os seguintes conhecimentos prévios:

A1: Esse aluno utiliza como estratégia o algoritmo convencional da operação de multiplicação para resolver problemas envolvendo a operação de divisão. Além disso, tal aluno já sabe traduzir as informações do enunciado da situação problema, transformando a linguagem materna em linguagem matemática. Durante as resoluções dos problemas, o aluno indica que ainda não construiu da ideia de proporcionalidade.

A2: Esse aluno utiliza estratégias pessoais para resolver alguns problemas e também a convencional. Foi possível perceber que o aluno compreende os problemas que resolve, mas ainda necessita encontrar maneiras de registrar tal pensamento. O aluno indica que ainda não construiu da ideia de proporcionalidade.

A3: Esse aluno sabe utilizar os algoritmos convencionais da divisão e da multiplicação. É possível perceber que o aluno ainda não sabe resolver problemas envolvendo a comparação entre grandezas, o que representa o início da ideia de proporcionalidade.

A4: Esse aluno indicou compreender o significado das operações de multiplicação e divisão, sabendo utilizar corretamente o algoritmo convencional. O aluno indica que ainda não construiu da ideia de proporcionalidade.

A5: Esse aluno prefere utilizar a operação de multiplicação, por meio da tabuada, para resolver problemas envolvendo a operação de divisão. Além disso, dá indícios de que a operação inversa da multiplicação é a adição, o que está incorreto. O aluno indica que ainda não construiu da ideia de proporcionalidade.

A6: Esse aluno mostra que talvez ainda não compreendeu o significado das operações de multiplicação e divisão. O aluno indica que ainda não construiu da ideia de proporcionalidade.

A7: Esse aluno mostrou que sabe alguns significados das operações de multiplicação e divisão. Além disso, ele dá indício de ter pensado de modo simultâneo, ou seja, comparando as

grandezas. É possível verificar o uso de estratégias pessoais utilizando a adição para resolver problemas que envolvem a multiplicação e a divisão.

A8: Esse aluno apresenta dificuldades na resolução dos problemas. Ele mostrou dificuldades em compreender e em traduzir a linguagem materna para a linguagem matemática. O aluno indica que ainda não construiu a ideia de proporcionalidade.

Desse modo, todos os 8 (oito) alunos participantes indicaram não ter construído a ideia de proporcionalidade.

Outro objetivo específico desse trabalho era o de identificar os conhecimentos acerca de proporcionalidade aprendidos pelos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental durante a aplicação da sequência didática. Assim, observamos alguns avanços durante essa aplicação. Dos 8 alunos, 5 deles que, no início da sequência didática, utilizavam a operação de adição, passaram a utilizar a operação de multiplicação para resolver este tipo de problema. Os mesmos passaram, também, a compreender melhor o porquê da utilização desse algoritmo. Outros alunos indicaram estar pensando de forma a estabelecer uma comparação entre grandezas, sugerindo um indício da ideia de proporcionalidade. Os alunos de menor desempenho na Avaliação Diagnóstica Inicial, mesmo com um pequeno avanço, obtiveram melhora no que concerne à resolução deste tipo de problemas, indicando melhor compreensão e início do uso do algoritmo da adição para resolver problemas de proporcionalidade que envolvem comparação entre grandezas.

As situações problemas próximas à realidade de todos os alunos foram as que apresentaram maior facilidade para a resolução, corroborando com o exposto por Piaget (1990) acerca da necessidade dos alunos agirem, inicialmente, em problemas das quais os seus esquemas de assimilação já são conhecidos. Além disso, a possibilidade de pensar as situações problema sobre um meio concreto, portanto, vivenciado, facilitou o pensar dos mesmos sobre as relações matemáticas.

Por fim, ao final da aplicação da Avaliação Diagnóstica Final, pôde-se observar os seguintes avanços referente à aprendizagem da ideia de proporcionalidade:

A1: Durante as resoluções dos problemas na Avaliação Diagnóstica Inicial, o aluno indicou que ainda não havia construído a ideia de proporcionalidade. Após a sequência didática, esse aluno indica que consegue resolver problemas de proporcionalidade utilizando a representação em colunas e utilizando a adição. Além disso, em outras situações demonstrou conseguir resolver problemas de proporcionalidade utilizando apenas o algoritmo convencional da multiplicação.

A2: Através da análise da Avaliação Diagnóstica Inicial, esse aluno indicou que ainda não havia construído a ideia de proporcionalidade. Também mostrou que utilizava de estratégias

personais para resolver alguns problemas e também a convencional. Após as atividades realizadas, esse aluno indica que consegue resolver problemas de proporcionalidade utilizando apenas o algoritmo convencional da multiplicação.

A3: De acordo com a Avaliação Diagnóstica Inicial foi possível perceber que o aluno sabia resolver problemas envolvendo a comparação entre grandezas, o que representa o início da ideia de proporcionalidade. Após as atividades realizadas, o aluno mantém esses indícios de pensar proporcionalmente. Além disso, por algumas vezes, consegue resolver problemas de proporcionalidade utilizando apenas o algoritmo convencional da multiplicação.

A4: Em relação à Avaliação Diagnóstica Inicial o aluno indicou que não havia construído a ideia de proporcionalidade. Ao final dessa última análise, esse aluno consegue resolver problemas de proporcionalidade utilizando a representação em colunas e utilizando a adição. Além disso, em outras situações demonstrou conseguir resolver problemas de proporcionalidade utilizando apenas o algoritmo convencional da multiplicação.

A5: Esse aluno indicou por meio da análise da Avaliação Diagnóstica Inicial que ainda não havia construído a ideia de proporcionalidade, e, apresentava indícios de que a operação inversa da multiplicação é a adição, o que está incorreto. Após as atividades realizadas, o mesmo demonstrou que consegue resolver problemas de proporcionalidade utilizando a representação em colunas e utilizando a adição.

A6: Esse aluno, através da análise da Avaliação Diagnóstica Inicial, mostrou que não compreendia o significado das operações de multiplicação e divisão. Além disso, indicou que ainda não havia construído a ideia de proporcionalidade. Após a análise da Avaliação Diagnóstica Final, o aluno consegue resolver problemas de proporcionalidade utilizando a representação em colunas e utilizando a adição.

A7: Durante as primeiras análises, foi possível verificar o uso de estratégias pessoais utilizando a adição para resolver problemas que envolviam a multiplicação e a divisão. Após as atividades realizadas, esse aluno indicou conseguir resolver problemas de proporcionalidade utilizando apenas o algoritmo convencional da multiplicação.

A8: Esse aluno apresentou dificuldades na resolução dos problemas da Avaliação Diagnóstica Inicial. Também mostrou dificuldades em compreender e em traduzir a linguagem materna para a linguagem matemática. Ainda, indicou não ter construído a ideia de proporcionalidade. Ao final das análises, considerando a Avaliação Diagnóstica Final, esse aluno demonstra que está em transição do pensamento aditivo para o multiplicativo, mas, mesmo assim,

dá indícios de ideia proporcional, resolvendo as situações por meio da adição ou disposição das grandezas através de tabelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises dos dados provenientes dos referidos instrumentos, pudemos observar que, de modo geral, os alunos participantes da pesquisa começaram a dar indícios do pensamento envolvendo a ideia de proporcionalidade, ou seja, demonstraram certo avanço. Alguns deles indicaram que conseguem resolver problemas de proporcionalidade utilizando a representação em colunas e utilizando a adição. Outros demonstraram conseguir resolver problemas de proporcionalidade utilizando apenas o algoritmo convencional da multiplicação.

Tendo em vista os resultados comentados acima, e buscando atingir o objetivo geral dessa pesquisa, podemos evidenciar como possibilidades da sequência didática realizada:

- 1) os alunos que, na Avaliação Diagnóstica Inicial utilizavam o algoritmo da multiplicação, mas, ainda, não indicavam a comparação entre grandezas agora o estão fazendo;
- 2) os alunos que, na Avaliação Diagnóstica Inicial, utilizavam o algoritmo da adição, agora, gradativamente, estão utilizando o algoritmo da multiplicação;
- 3) os alunos que, na Avaliação Diagnóstica Inicial, não conseguiam resolver problemas envolvendo a ideia de proporcionalidade, agora estão resolvendo, no entanto, ainda utilizam, em grande parte, a operação de adição como estratégia para esse pensar proporcional.

E, como limites destacamos:

- 1) o tempo insuficiente à proposição de um maior número de situações problema a serem realizadas pelos alunos, que pode ter sido um desencadeador da ainda não construção do pensamento proporcional por meio da multiplicação;
- 2) a proposição de situações "distantes" do esquema de assimilação (interpretação) dos alunos, fato que pode ter causado certo "desequilíbrio" nos alunos, impedindo-os de pensar sobre a situação problema;
- 3) a passagem rápida de problemas do cotidiano para problemas mais hipotéticos dificultou, inclusive, a generalização do pensamento da adição, de modo a permitir aos alunos a substituição da adição pela multiplicação.

De posse dos dados analisados, acreditamos ser possível supor que, de modo geral, os alunos percorreram um caminho semelhante até sistematizarem a ideia de proporcionalidade,

sendo esse “caminho”: Utilização da adição; → Utilização da adição e começo da comparação entre grandezas; → Transição da adição para a multiplicação; → Utilização da multiplicação indicando compreensão da comparação entre grandezas.

No entanto, a confirmação ou não desse suposto “caminho” demanda outras pesquisas, envolvendo um número maior de sujeitos de diversos meios sociais, como o fez Piaget e colaboradores.

Como elementos que embasaram o referencial teórico da pesquisa, citamos a teoria de Piaget (1990), acerca do estágio operatório concreto, no qual os alunos, pertencentes a esse estágio de desenvolvimento, possuem a necessidade de apoiarem o pensamento no concreto, além da necessidade de situações iniciais mais próximas da realidade tendo em vista os esquemas de assimilação já construídos. Já a respeito da teoria de Vergnaud (1996), citamos a necessidade de uma variedade de situações visando à abordagem de um conceito, bem como, denotamos a importância de utilizarmos os elementos que compõem uma possível sequência didática conforme apontado por Zabala (1998).

Como contribuição, do ponto de vista profissional, conclui-se que a proposta de sequência didática apresentada na pesquisa, pode vir a ser utilizada pelos professores dos anos iniciais, como sendo uma proposta metodológica possibilitando uma melhoria do ensino de Matemática nessa etapa da Educação Básica.

Podemos inferir que, em pesquisas no campo da Educação Matemática, referente à aprendizagem de conceitos, a proposição de sequências didáticas análogas as nossas, ou seja, que utilizem de nosso referencial teórico podem vir a contribuir na construção do conceito matemático pelo aluno.

Mediante o exposto, e visando a continuidade de futuras pesquisas, faz-se interessante alguns questionamentos: Se tivéssemos oportunizado aos alunos um maior tempo e uma maior diversidade de situações problema envolvendo o conceito de proporcionalidade, todos os alunos não teriam construído a ideia relacionada à operação de multiplicação? Se as situações problemas iniciais, cujo contexto era mais próximo aos esquemas de assimilação dos alunos, tivessem sido trabalhadas em um maior número, não teria auxiliado os alunos a superarem o método da adição pelo o da multiplicação mais eficazmente?

Por fim, espera-se que a presente investigação tenha servido, em partes, para o pensar sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC, 1997. 142 p.

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

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Lisboa. 10^a edição: Outubro de 1990.

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceituais. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p.155-192.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E INSPIRAÇÃO NEOLIBERAL: UMA PRÁTICA FLEXÍVEL?

Reginaldo Ramos de Britto - E.M. Gabriel Gonçalves da Silva - reginaldo.britto@ich.ufjf.br

Marco Aurélio Kistemann Jr. - UFJF - marco.kistemann@ufjf.edu.br

GRIFE- EM

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, discursos midiáticos indicam que a prática da Educação Financeira, começa a galgar uma posição de maior legitimidade junto à sociedade e desse modo aos sistemas educacionais, considerando principalmente a Educação básica, estará posto em breve o desafio de desenvolver estratégias curriculares sobre o tema.

Como consequência as instituições de ensino superior, privadas ou públicas, logo serão chamadas a se posicionar quanto à formação e capacitação de professores para o trato da Educação financeira nas escolas. Em parte esta tarefa já está se desenvolvendo na Universidade federal de Juiz de fora (UFJF) que em 2014 realizou o Seminário de Pesquisa em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática, e no período 2014-2105 realiza a I Especialização em Educação Financeira em Educação Escolar e Educação Matemática, voltada para professores da educação básica. Além disso, esta temática está em estudo em grupos de pesquisa nesta mesma universidade.

O presente trabalho decorre de nossa pesquisa e dissertação intitulada: *Educação financeira: uma pesquisa documental crítica*, e pretendemos aqui desenvolver algumas proposições resultantes desta investigação. Vamos discorrer sobre duas asserções: a primeira é que a Educação Financeira tal como está organizada nos documentos das chamadas Estratégias, é uma *prática flexível*, numa alusão ao conceito de *acumulação flexível*, Harvey (2011); e a segunda é que há um processo de empoderação, termo que tomamos emprestado de Skovsmose (2001), da Educação Financeira pela Matemática.

Estas duas proposições encerram questões importantes para educadores de um modo geral, mas principalmente para professores e educadores matemáticos, que em muitos Estados já estão envolvidos com tarefa de tratar do tema da Educação financeira, ainda que em projetos pilotos.

A participação de professores no desenvolvimento da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF-Brasil) ao que se percebe, lhes confere apenas o papel de multiplicadores de propostas já construídas. É desse modo, que julgamos ser imprescindível que o campo das investigações em Educação e, em especial, em Educação matemática se apropriem desta temática.

Ao mesmo tempo, por intermédio destes mesmos discursos midiáticos, surge de modo subjacente uma determinada concepção de Educação Financeira, que se traduz pela aceção da OCDE (Organização para cooperação e desenvolvimento econômico). Ou seja a ideia que parece se sedimentar sobre o significado de ser “financeiramente educado”, é aquela formulada por esta instituição que sempre teve seus interesses ligados a esfera econômico-financeira e agora está a pautar, com a iniciativa aqui em exame, a construção de propostas curriculares.

2.METODOLOGIA E DISCUSSÃO

O propósito inicial da investigação de onde se origina este artigo, foi desenvolver *análise documental* das propostas curriculares de Educação Financeira, as chamadas “Estratégias”, de países como Portugal, Brasil e Espanha. Analisamos discursos em Educação Financeira contidos nestes documentos. Ou talvez, dito de outro modo, caracterizamos o que chamamos então de *asserções*, afirmações que se tem por verdadeiras, nestes documentos, traduzindo-as como discursos.

Assim é preciso indicar as opções teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa original. Nos servimos das orientações teóricas sobre pesquisadocumental, Cellard (2008), além de também utilizarmos algumas contribuições da *Análise de Discurso Crítica* a partir de Fairclough (2001), como a concepção de discurso.

Os procedimentos de pesquisa, resumidamente e seguindo nossa orientação metodológica, compreenderam a seleção dos documentos e a análise do contexto *sócio-global* onde se localizam tais documentos e também onde se encontram aqueles a quem foram dirigidos.

Como se trata de prática recente, o contexto de análise (contexto sócio-global) da Educação Financeira é o presente em que se desenvolvem tais Estratégias. É dessa forma que chegamos a que se convencionou chamar de *financeirização do capital*.

Apenas para contextualizar esta discussão, dado que este não é o propósito deste trabalho, a *financeirização do capital* compreende a ideia que desde 1970, aproximadamente, começa um

movimento de transformação do modelo capitalista de acumulação. Segundo Lapyda (2011) uma “série de transformações” ocorreram a partir de 1970 decretando o “*declínio do regime de acumulação fordista*”, e o surgimento de uma nova fase de capitalismo. Sua principal característica seria o movimento de *financeirização*, pois diz respeito a mudanças ocorridas na área financeira e seus traços mais marcantes são:

Aumento exponencial das transações tanto em termos absolutos, como em relação às atividades produtivas; a liberação e desregulamentação de mercados e das atividades financeiras em todo mundo; o surgimento de novos agentes e instituições ligadas às finanças. (LAPYDA, 2011, p.7).

Para descrever a dimensão do deslocamento do capital, da produção para a esfera financeira, a partir deste período, Lapyda (2011) apresenta um estudo de Leda Paulani indicando que:

Para um estoque de ativos financeiros em torno de US\$ 12 trilhões de dólares e um PNB mundial de US\$ 11,8 trilhões de dólares, (relação de 1,02) em 1980, chega-se em 2006 a um estoque de ativos financeiros de US\$ de 167 trilhões e um PNB US\$ 48,8 trilhões (relação de 3,42). Ou seja em 26 anos, o PIB mundial cresceu 314% (4,1 vezes o que era) enquanto a riqueza financeira mundial cresceu 1292% (13,9 vezes o que era). (LAPYDA,2011, p.13)

Por fim, a face mais visível deste processo seria “a forte expansão das atividades, produtos e mercados financeiros, abrindo possibilidade cada vez mais diversificada para as aplicações financeiras.” (LAPYDA, 2011, p.127).

Isto posto nos parece plausível dizer que a Educação Financeira é uma prática que decorre deste contexto financeirizado do capital, dado que é justamente por estes mesmos argumentos, da complexidade e variedade dos produtos financeiros hoje, que se justificam iniciativas desta natureza pelo mundo a fora.

Contudo, a financeirização do capital não é a única forma de caracterização deste período. Neste mesmo sentido, denotando uma mudança no regime de acumulação em que pese um processo de maior centralidade para as finanças, David Harvey (2011) irá tratar esta “nova fase” como um *Regime de acumulação flexível*. Esta expressão cunhada por Harvey em *Condição pós-moderna* e que descreve uma “nova” fase de acumulação do capitalismo datada, por este autor, do início dos anos 1970, é o modelo paradigmático de produção dos documentos e também da prática social da Educação Financeira.

Aqui neste ponto devemos considerar que o curso de nossa análise se desloca do trabalho dissertativo que lhe dá origem, para o que podemos chamar de desdobramentos da pesquisa.

A caracterização do contexto de produção dos documentos e de emergência da prática da Educação financeira como de *acumulação flexível*, é tarefa sobre a qual nos debruçamos após a conclusão da pesquisa dissertativa em 2012.

Na segunda parte do livro *Condição Pós-Moderna* David Harvey irá tratar das mudanças que passam a ocorrer no mundo capitalista após 1973, descrevendo o regime de acumulação e considerando que:

Se houve uma transformação na economia política do capitalismo do final do século XX, cabe-nos estabelecer quão profunda e fundamental pode ter sido a mudança. **São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado e etc.** (HARVEY, 2011, p.117) (Grifo nosso)

Como indica que estas mudanças estão temporalmente localizadas no final do século XX, pode-se afirmar que se trata de um contexto que, em boa ou até mesmo maior medida, continua a manifestar suas transformações, no presente. Ou seja, as mudanças nos hábitos de consumo e, sobretudo, nos processos de trabalho, ou na configuração das relações de trabalho, são marcas bastante presentes e portanto características da atualidade. É assim que David Harvey reforça estas características contextuais localizando-as, num segundo momento e de modo mais preciso, no ocidente onde “ainda vivemos uma sociedade em que a produção em função dos lucros permanece como o princípio organizador básico da vida econômica”.

A linguagem e perspectiva pelas quais David Harvey irá “olhar” para estas transformações será a de uma específica tradição identificada como *Escola francesa de regulação* ou simplesmente Escola de Regulação. Esta forma de abordagem sobre o desenvolvimento do capitalismo tem como principais representantes Michel Aglietta (1976), Robert Boyer e Alain Lipietz, e pressupõem, que o capitalismo se desenvolve a partir de duas categorias: o *regime de acumulação* e o *modo de regulação*.

Segundo Paulani (2009, p.25) o Regime de Acumulação (RA) é “constituído pelo conjunto de regularidades econômicas e sociais que, em cada momento histórico, são capazes de garantir a acumulação no longo prazo.”

O problema no entanto, diz Harvey (2011, p.117) seria fazer com que os comportamentos individuais assumissem “*alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de*

acumulação funcionando”. O que está presente aqui é uma orientação ideológica que, numa perspectiva marxista precisa ter uma existência material em práticas sociais. Ou seja os personagens precisam se comportar numa direção que favoreça o regime de acumulação. Daí a necessidade de um *modo de regulação*. Seria importante que “capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos” assumam alguma modalidade de configuração que mantenham o regime de acumulação funcionando. E precisaria haver uma:

Materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade ao processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. (HARVEY,2011, p.117)

A Educação financeira se ajusta assim, adequadamente, aos propósitos deste *modo de regulação*, neoliberal, do regime de acumulação flexível dado que, imperativamente e sustentada por orientações legais e normativas, pretende estabelecer os modos como os indivíduos devem se educar financeiramente, realizando a *consistência apropriada* entre os comportamentos individuais e o modelo de acumulação flexível.

Da pesquisa dissertativa, já referida, representamos a seguir alguns exemplos de discursos, pinçados na investigação documental que, julgamos, descrevem esta linha de inferências que estamos construindo. São extratos de textos, discursos em Educação Financeira:

A avaliação de *iniciativas de formação financeira junto de trabalhadores* já realizadas noutros países tem demonstrado boa aceitação desses e das próprias empresas, bons resultados em termos de aprendizagem e *um contributo positivo para o aumento da produtividade*. (PNFF, p.15) **(Asserção capital trabalho)**

O *PNFF* tem como *missão* contribuir para elevar o nível de conhecimentos financeiros da população e promover a adoção de comportamentos financeiros são e adequados, concorrendo para a *estabilidade do sistema financeiro e para o bem estar da população*. (PNFF, p.20) **(Asserções financeiras / neoliberais)**

Asimismo, contribuye a que familias e individuos puedan ajustar sus decisiones de inversión y de *consumo de productos financierosa* su perfil de riesgo, a sus necesidades y a sus expectativas, lo *que favorece la confianza y estabilidad del sistema financiero [...]*Y, finalmente, favorece el ahorro, lo que añade liquidez adicional a los mercados de capitales, aspecto clave para la promoción del crecimiento, el empleo y el bienestar social. (PEF). **(Asserções financeiras / neoliberais)**

A descrição, que de forma pouco usual, segue após cada extrato de texto se refere à categorização que desenvolvemos no curso da pesquisa documental.

Confiança e estabilidade dos sistemas financeiros, são imperativos neoliberais e portanto filiados a este modo de regulação do regime de acumulação flexível.

Estes discursos, como sinalizamos, indicam que a Educação Financeira está orientada aos sistemas financeiros, além de ser tratada como forma de “aumentar” a produtividade do trabalhador o que, no final do processo, representa maior lucratividade e acumulação.

Outros discursos, colocam a Educação Financeira como estratégia de exploração do trabalhador e podem ser percebidos a partir de extratos como o que segue:

Além de reduzir problemas com o trabalhador, a educação financeira fará com que ele perceba que os rendimentos mensais que recebe são suficientes, diminuindo as reclamações. (DOMINGOS, 2009) **Asserção do tipo capital-trabalho.**

Quanto a asserção inicial, da empoderação da Educação financeira pela matemática, recorreremos ao *empowerment* (dar poder) de Ole Skovsmose (2001) que, resumidamente, se refere à possibilidade de que a matemática, por ter o status de *linguagem de poder*, esteja formatando a sociedade e porque não dizer, práticas sociais. Assim utilizamos esta ideia para dizer como a matemática pode estar sendo utilizada como forma de legitimar a introdução, curricular, do tema da Educação financeira.

Esta ideia, de sua vinculação, parece ter permeado o imaginário do legislador brasileiro quando das discussões do então projeto de lei (PL nº 3.401/2004) sobre o tema da educação financeira, proposto pelo então Deputado Lobbe Neto.

Esta proposição legislativa inicialmente pretendia estabelecer uma nova disciplina, alterando o art.26 da LDB (lei 9394/96). Em sua tramitação pelas várias comissões chegou-se à ideia de que o tema da educação financeira passaria a integrar o currículo de matemática e, posteriormente, ao propósito de trata-la de modo transversal. Ao que nos parece a matéria foi rejeitada em 2013. De qualquer forma a edição da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) pelo Decreto nº 7397/2010, abriu possibilidade de que os municípios e estados desenvolvam o tema em seus respectivos sistemas educacionais.

Contudo, ao que nos interessa, queremos ressaltar que num dado momento de sua tramitação, “povoou” o imaginário do legislador a ideia de vinculação entre a matemática e a Educação financeira. Uma questão que pretendemos investigar em trabalhos futuros.

Skovsmose(2001) considera que , “na sociedade da informação a habilidade de coletar , sistematizar e usar a informação parece ser o veículo para o desenvolvimento social , e , simultaneamente, torna-se uma fonte de poder.”(SKOVSMOSE,2001,p.78). Como a matemática está na base do desenvolvimento tecnológico que , por sua vez dá sustentação à Sociedade de informação, a alfabetização matemática forneceria importantes instrumentos aos indivíduos no desenvolvimento de competências democráticas, uma forma também de dar poder (*empowerment*) aos indivíduos.

Por outro lado a Matemática pode estar, concordamos com Skovsmose(2001,p.98), “formatando a sociedade”, dado que “pode ser vista como parte de um processo de desenvolvimento de sistemas”. O que significa dizer, que a linguagem matemática carrega, o status de “intérprete” da verdade ao mesmo tempo em que ajudar a descrever de modo algorítmico, formas de condutas e comportamentos.

Na pesquisa dissertativa, pinçamos indicações e prescrições que atribuíam a tarefa de educar financeiramente os indivíduos, aos professores de Matemática. Percebe-se que a perspectiva de apresentá-la como responsabilidade do professor de matemática, não foi prática isolada. Foi possível identificar esta tendência por intermédio de Saito (2011) que a descreve, se referindo ao trabalho de Feslier(2006), como iniciativa: na Inglaterra, onde:

A Educação em Finanças Pessoais não possui status de disciplina regular, mas tem os seus conceitos transmitidos em cursos de Matemática”; na Nova Zelândia “a Educação em finanças pessoais não é obrigatória nos currículos escolares, mas, em algumas unidades de ensino, é inserida como tema de disciplinas como Matemática, Estudos Sociais, Saúde e Bem-estar. Feslier (apud SAITO,2011).

RESULTADOS

Considerando a pesquisa original não há resultados e sim análises feitas, de modo que podemos efetivamente nos referir a dois achados: a caracterização dos discursos em Educação Financeira como *asserções*, que definimos como afirmações que se tem por verdadeira sobre o tema da Educação Financeira e que possuem coloração ideológica; a constituição de um produto educacional sob a forma de cartilha, direcionada aos (as) professores (as) de Matemática com as análises e algumas indicações desta pesquisa.

Do ponto de vista dos desdobramentos podemos indicar ainda a caracterização da Educação financeira como uma prática flexível. Que como tal, reveste-se dos propósitos de formatar os comportamentos individuais (financeiros) em termos de uma racionalidade que segue a imperativos dos mercados. Ou seja a Educação Financeira é uma prática de orientação neoliberal.

Paralelamente na pesquisa inferimos a tese da empoderação da Educação Financeira pela Matemática, o que se deve primeiro ao fato que a relação que se estabelece entre as duas não foi um achado raro, quando da análise dos documentos das propostas de alguns países além de permear, como indicamos, o imaginário do legislador brasileiro, no momento da tramitação do projeto de Lei 3.401/2009. Além disso, está entre as tarefas do professor de Matemática, tratar do tradicional conteúdo da Matemática financeira da qual, a Educação Financeira pode, num certo sentido, ser considerada como uma reelaboração devidamente adaptada aos contornos do capitalismo financeirizado contemporâneo. Entretanto será preciso caminhar no sentido de conferir a estas asserções um tratamento científico adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que professores, sobretudo de matemática não podem participar deste processo apenas como multiplicadores de iniciativas curriculares prontas com parâmetros já definidos, segundo interesses pouco esclarecidos, sobre o significado de ser financeiramente educado. Além disso, são poucos os trabalhos que encontramos sobre o tema, que têm como autores, pesquisadores da educação. Em geral os autores que se dedicam a este tema são administradores de empresa, consultores financeiros, ou autores de um tipo de literatura que se convencionou chamar-se de autoajuda financeira. A relevância deste trabalho está em contribuir para que, sobretudo a Educação Matemática, esteja envolvida em suas pesquisas, com este relevante tema. Pelas razões já expostas pretendemos sinalizar para importância do desenvolvimento de investigações em Educação matemática, o que pode, a longo prazo melhorar significativamente a qualidade da participação de nossos professores nestes projetos. O propósito é desloca-los (professores e professoras) de uma posição, aparente, apenas de multiplicadores, para outra em que figurem com maior criticidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira** – Plano Diretor da Enef. 2011a. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/legislação/Default.aspx>. Recuperado em: 30-07-2013.

BRITTO, R. R.(2012).**Educação Financeira: Uma Pesquisa Documental Crítica**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2012.Recuperado em: 2013-07-30 de <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/DISSERTAÇÃO-REGINALDO-RAMOS-BRITTO.pdf>

CELLARD, A. **A análise documental**.In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Editora Vozes/2008

DOMINGOS, R. **Educação financeira muda a vida do trabalhador**.Publicado em: 17/04/2009.Disponível em:<<http://www.administradores.com.br/noticias/negocios/educacao-financeira-muda-a-vida-do-trabalhador/22389/>> Acessado em 15/05/2015.

ESPANHA.**Plan de Educación Financiera (PEF)** /Espanha, 2008-2012.Disponível em: <http://www.cnmv.es/DocPortal/publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion.pdf>.Acessado em 13/05/2015.

FAIRCLOUGH, Norman.(2001). **Discurso e Mudança Social**; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008(reimpressão).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna- Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Ed. Edições Loyola.São Paulo,2011.

LAPYDA, Ilan. **A “financeirização” no capitalismo contemporâneo: uma discussão das teorias de François Chesnais e David Harvey.** 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-30092011-095732/pt-br.php> Acesso em : 13/05/2015.

PAULANI, Leda Maria. **A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil.** Estudos Avançados. São Paulo, v. 23, n. 66, p. 25-39, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142009000200003>. Acessado em 13/05/2015.

PORTUGAL. **Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF)** /Portugal, 2011-2015. Linhas de Orientação. Disponível em: <http://www.cmvm.pt/CMVM/Coopera%C3%A7%C3%A3o%20Nacional/Conselho%20Nacional%20de%20Supervisores%20Financeiros/Documents/Plano%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Financeira.pdf>. Acessado em 13/05/2015.

RAMOS DE BRITTO, R; Kistemann Jr., M.; MELCHIADES DA SILVA, A. **SOBRE DISCURSOS E ESTRATÉGIAS EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA.** Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, América do Norte, 714 07 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniban.br/>. Acessado em 23/03/2015.

SAITO, A. T. **Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Recuperado em 2013-07-30, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-28012008-141149> Acesso em: 13/05/2015.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 171**, de 2009 (PL nº 3.401, de 2004, na origem), do Deputado Lobbe Neto, que determina que o tema “educação financeira” integre o currículo da disciplina Matemática. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=93105 Acesso em: 15/05/2015.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**/Ole Skovsmose.-
Campinas SP: Papyrus, 2001(Coleção Perspectivas em educação Matemática)

AS REDES SOCIAIS ONLINE COMO CULTURAS MEDIADORAS NA ESCOLA BÁSICA

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira - COLÉGIO PEDRO II - fatimadeoliveira@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Rede social é uma expressão que se popularizou rapidamente para indicar os ambientes virtuais sociais como Facebook, Orkut, Twitter ou Tumblr. Nesta pesquisa usamos o conceito de rede social *online* tal qual proposto por Lemos e Lévy(2010, p. 45). Para esses autores, as redes sociais contemporâneas ao agregarem em seus softwares, chats, fóruns, blogs, fotos, vídeos, etc, alteraram as relações entre as pessoas, modificando e expandindo a esfera pública. A opção de apresentar o termo redes sociais *online*, não pretende resolver as múltiplas interpretações conceituais da expressão e os inúmeros slogans em circulação. Na verdade, busco conhecer as diferentes interfaces utilizadas pelos estudantes em seus relacionamentos na escola e nos espaços que recriam.

As sociabilidades juvenis são transformadas pela cultura digital, na medida em que o acesso aos bens digitais e a competência na mobilização desses bens propiciam o ingresso no contexto social informatizado da complexa sociedade moderno-contemporânea (PEREIRA, 2010). Assim, o uso das tecnologias marca o território juvenil: câmeras fotográficas digitais, *ipods* e telefones celulares parecem extensões do corpo jovem. A emergência da sociabilidade no ciberespaço é discutida por Rocha (2011) que chama de deslumbramento computacional, o impacto da sedução das imagens. A abordagem deste autor, não enfatiza o uso da internet pelos jovens; entretanto, considera que a sedução causada pelas tecnologias computacionais e suas interfaces chega ao grau de fetiche, em alguns casos. Para ele, o envolvimento emocional dos usuários, reduz sua capacidade crítica. Distingue, ainda, as condições de deslumbramento e de encantamento, sendo a primeira, mais passageira e superficial e a segunda, mais profunda e com capacidade de fixação na cultura.

As abordagens desses autores sugerem a existência de um cenário tecnologizado favorável a determinadas características, geralmente atribuídas, numa abordagem mercadológica, à juventude, como por exemplo: gostar do lúdico, da aventura, do desconhecido, de novidades. Tais características identificam a cultura tecnológica com a cultura juvenil, formando um cenário em que a cibercultura aparece como matriz de sentido contemporânea.

Castells (1999), ao analisar a marcante presença das tecnologias na contemporaneidade, afirma que o desenvolvimento da internet foi fomentado por redes científicas, institucionais e pessoais, criadoras de ambientes de inovação. As redes sociais online têm construído uma arquitetura (vista como infinita) que transformou os padrões de comunicação, sendo que as maiores tendências do nosso tempo são afins, daí a metáfora da “rede” para facilitar a compreensão das conexões e dos entrelaçamentos.

Neste sentido, situamos a hipótese norteadora da investigação: a comunicação estabelecida pelos jovens nas redes sociais online tece uma cultura relativamente autônoma que afeta a cultura escolar, gerando novas percepções a respeito dos professores, das práticas docentes e da escola como espaço organizador do conhecimento. Essa autonomia/liberdade de expressão construída pelos estudantes online e off-line constitui-se em culturas mediadoras presentes na educação escolar para ressignificá-la.

2. METODOLOGIA

O desafio de pesquisar os fenômenos da cibercultura no território escolar e nas redes sociais online, onde os jovens estudantes estão a todo momento, provoca uma reconfiguração ou reinvenção de métodos de pesquisa e suscita questões éticas relativas ao conceito de público e privado e ao anonimato e proteção dos sujeitos envolvidos como participantes do estudo (informantes). Instiga, mais que nunca, o pesquisador no sentido de repensar constantemente sua prática, consciente das implicações de suas escolhas nos resultados da pesquisa.

Refleti sobre os desafios que envolveram a pesquisa, considerando especialmente a necessidade de respeitar as visões, valores e percepções dos seus atores de modo a garantir a expressão de suas subjetividades. Assumi uma postura de observação, estranhamento e relativização da escola e da convivência dos estudantes com seus pares, professores e funcionários, presencialmente e nas redes sociais online, o que exigiu o registro das impressões em diário de campo e problematização da vivência da juventude em tempos de cibercultura. Na escolha da etnografia como percurso metodológico, considerei a reflexão de Dauster, Tosta e Rocha sobre o papel da etnografia no campo da educação e no estudo da cultura escolar, destacando que a incorporação do imaginário antropológico na pesquisa em educação possibilita a criação de diferentes formas de produção de dados.

A aproximação entre a antropologia e a educação não visa apagar as fronteiras das áreas de conhecimento, mas sim promover o diálogo e colocar em prática a vocação antropológica da interdisciplinaridade. Portanto, mais do que um empréstimo de conhecimento entre áreas, trata-se de provocar uma reeducação dos sentidos, um novo olhar sobre a diferença e o outro. (DAUSTER, TOSTA e ROCHA, 2012, p.18).

A pesquisa mobilizou as impressões narradas pelos jovens praticantes culturais em ambientes *on* e *off-line*, tecendo suas experiências significativas e revelando estruturas de pensamento e cognição. Ao inscrever discursivamente os depoimentos dos jovens estudantes, este estudo constituiu-se em representação de uma escola básica em diálogo com jovens considerados em seu tempo-espaço. Enquanto representação cultural, compreende os quase-ditos, as ambiguidades e a dimensão política presentes nas práticas juvenis e no ambiente escolar.

Segundo Velho (2008), na medida em que uma cultura é antropológicamente estudada, seja ela familiar ou exótica, se constitui sempre em uma percepção da realidade sob o ponto de vista de seu observador. Isto não prejudica o rigor científico do estudo, mas denota o caráter interpretativo da narrativa. Este caráter interpretativo, quando consistente, é relevante, pois permite que os resultados, enquanto interpretações da realidade, possam ser sempre revistos, confrontados e testados. Para Geertz (1978), a prática da etnografia representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Tal como na Sociologia Compreensiva de Max Weber, Geertz (*idem*) busca uma ciência interpretativa dos significados das construções humanas.

De um modo geral, o pesquisador da cibercultura se volta para os ambientes virtuais marcados pela comunicação entre atores sociais. O próprio pesquisador é ou se faz habitante desses espaços para conhecer, compartilhar e interpretar a cultura digital. Nos contextos virtuais, vem se tornando usual a aplicação da netnografia para se aproximar das práticas culturais no ciberespaço (conhecer e compreender). Netnografia ou etnografia virtual é um procedimento metodológico que consiste na imersão em ambiente digital para observação participante, ou seja, trata-se de uma expressão da Antropologia no ciberespaço.

Ao situar o jovem estudante do ensino médio na cibercultura, optamos por utilizar o termo (n)etnografia porque nele se inscreve uma visão menos dicotomizada da sociedade contemporânea e aponta para o imbricamento do espaço-tempo 'virtual' e 'real'. A concepção da cibercultura como matriz de sentido contemporâneo e do ciberespaço como campo de interação e dimensão produtiva desta sociedade, introduz a temática da reconfiguração do trabalho de campo,

pois o repertório de recursos interativos que a internet oferece exige a revisão crítica de conceitos metodológicos da Antropologia (RIFIOTIS et al, 2010).

Kozinets (2002) afirma que os dados netnográficos podem ser colados e selecionados pelo pesquisador diretamente dos *chats*, listas de discussões e redes sociais *online*. Também podem ser retirados, em recortes, da observação do pesquisador sobre as práticas culturais dos informantes. Podem, ainda, ser obtidos por entrevistas por *e-mail* ou mensagens instantâneas. Em nosso estudo, a partir da presença face a face, também foram criados elos com os praticantes através dos recursos tecnológicos. Na abordagem presencial, declarei minha condição de pesquisadora e de professora do colégio, o que certamente permitiu os contatos no ambiente *online*. Houve postagens diversas e conversas *in box* pelo Facebook. Também houve momentos de observação e estudo dos perfis, o movimento e circulação nas redes, especialmente no Facebook.

As redes sociais que se formam na sociabilidade na escola ampliam-se, desdobram-se e transbordam em outra dobra de sociabilidade: as redes sociais *online*, que, com seu fluxo cambiante, provocam encontros e desencontros enquanto constroem uma nova ordem, paralela ao mundo adulto representado pela norma escolar. Se no espaço escolar, uma série de ações celebram o não conflito e o controle, estabelecendo uma ordem na qual o uniforme é a marca, na internet as comunicações buscam novos sentidos e longe das regras escolares, as conversas reúnem afinidades e novas ordens.

A pesquisa envolveu também o uso de distintos procedimentos como entrevistas, criação de um blog e questionários com perguntas abertas e fechadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pesquisar culturas online busquei perceber o imbricamento entre o local e a mobilidade/onipresença de relacionamentos digitais em todas as dimensões da vida do jovem estudante. A comunicação é um direito humano básico e na sociedade contemporânea se amplia com as TIC que potencializam a interatividade em rede, a liberdade de expressão e os tipos de prática política. Entretanto, alerta Sassen (2010, p. 174), “o espaço digital emergiu não apenas como meio de comunicação, mas também como um novo teatro para a acumulação de capital e as operações do capital global”. Esse espaço digital poderá concretizar seu potencial político ao ser habitado por culturas cada vez mais diversas e participativas.

O mundo conectado, conexionista (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009); a cultura-mundo (LIPOVETSKY; SERROY, 2011); a cultura da internet (CASTELLS, 2003) ou a cibercultura (LÉVY, 2008) são conceitos formulados no intuito de caracterizar o fenômeno de alcance global que envolve múltiplas percepções de poder no capitalismo tardio, acelerado pela computação ubíqua e móvel das mídias locativas. Percebemos que as ambivalências do campo teórico da cibercultura se refletem nas proposições e sentimentos dos jovens investigados.

A relação de estudantes do Ensino Médio com as redes sociais online e a formação de culturas mediadoras estão contextualizadas nesta sociedade globalizada do começo do século XXI. Como diz Primo (2013,p.16): “a cibercultura de fato transformou substancialmente a vida em todos os seus aspectos e já não se pode pensá-la distante das mediações digitais”.

Os jovens participantes do blog levantaram diversas questões, entre elas: a diversidade de conteúdos da internet; as várias formas de aprender que a rede mundial de computadores proporciona; a dificuldade que o estudante apresenta em manter o foco nos estudos diante das opções oferecidas pela internet (processos de distração); a democratização na produção de conteúdos na internet, onde todos podem publicar sem interferências externas; o acúmulo de informação como (des)estímulo ao estudo; e a velocidade com que se pode acessar as informações.

A velocidade tangencia a questão da autoria na internet. Os alunos copiam sem qualquer constrangimento e de forma acrítica. A busca da internet como um complemento da aprendizagem em substituição aos professores particulares e do colégio, sinaliza, no entanto, a possibilidade de novas mediações. A fala da jovem (NM), transcrita a seguir, analisa também a contradição quantidade X qualidade das informações obtidas na internet:

muitos trabalhos e assim como aulas acabam sendo cansativas e a internet vamos dizer que, ajuda a resumir isso tudo e chegar a uma maneira mais rápida aquele ponto pedido. Eu, por exemplo, sou muito dependente da internet para conseguir me dar bem em pesquisas de escola, vídeos de aulas de matérias que eu não tive um bom entendimento e por aí vai. Mas também temos que ficar de olho, porque a Internet só não nos oferece coisas positivas a educação, muitos sites dão informações totalmente erradas sobre certos assuntos, por isso, pesquisas só em sites confiáveis (NM).

A percepção destes jovens acerca da internet indica a mudança de paradigmas que vivemos hoje no cotidiano escolar. A infinita quantidade de dados disponíveis, acessíveis instantaneamente, e as características de ludicidade e praticidade do hipertexto superam a consciência da falibilidade desses mesmos dados. As redes, apontadas como “famosas” e

“irresistíveis” podem ser links para a distração e o entretenimento. Entretanto, acabam por se tornar um modo de construção de escutas do outro, um exercício de alteridade e compartilhamento.

A maior parte das falas analisadas foi marcada pela ambivalência, isto é, os jovens conseguiram ver aspectos positivos e negativos na internet como interface para a obtenção de informações. Uma aluna registrou que a aprendizagem só se dá quando o sujeito é capaz de reelaborar a informação que retirou da internet. Já um menino salientou a possibilidade de adequar o estilo pessoal de aprendizagem ao que se pode encontrar na internet: um texto, um vídeo, um jogo. Vê-se, portanto, nessas falas uma percepção nítida sobre a complexidade da aprendizagem que não se reduz a simplesmente “encontrar a informação e copiar / colar”.

A escola, a exemplo de todas as dimensões da vida social, não está isenta das implicações do imaginário da cibercultura. Cabe, no entanto, destacar que logo no início da pesquisa enfrentei uma polêmica em torno do termo cibercultura e do cenário teórico que apresenta posições maniqueístas sobre as “malhas complexas da revolução digital” (SANTAELLA, 2013), as quais se mostram insuficientes para compreender o processo de mediação contemporâneo e os caminhos educacionais voltados para o público jovem neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a ambiguidade do imaginário da cibercultura está presente na reflexão desses jovens, levando-os a oscilar entre a sedução / deslumbramento em relação às TIC e o medo do vício, da distração e da incredibilidade das fontes de consulta. A vivência do jovem no ciberespaço conflita com a organização curricular fragmentada em disciplinas; eles, no entanto, reafirmam a relevância da escola. A ideia de tribo entre esses jovens estudantes significa convivência e compartilhamento de emoções em ritmo acelerado. A pesquisa investigou o uso das redes sociais online para além do simples acesso, ou seja, como conjunto de práticas específicas, valores, conceitos, crenças e sistemas de poder dos sujeitos e de seus grupos. Os praticantes estão vivenciando culturas mediadoras que se expressam na escola e que além de provocarem a opacidade do professor, passam a demandar aulas imbricadas às potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Concluiu-se que o papel do professor em tempos de cibercultura exige imersão e consciência do lugar das redes sociais online na vida dos estudantes para perceber as possibilidades de intervenção pedagógica e encontrar brechas de apropriação crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2009.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Galáxia da Internet: Os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DAUSTER, T.; TOSTA, S. P. e ROCHA, G. **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

KOZINETS, R. V. **Netnography 2.0**. Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing . Edward Elgar Publishing, 2006.p.129-142. KOZINETS, R. V. *The Field Behind the Screen: Using Netnography For Marketing Research in Online Communities*. 2002. Disponível em: <http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/netnography.pdf>. Acesso em: Maio de 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação**. Rio de Janeiro; Ed. 34, 2010.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 2008.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PEREIRA, V. **Juventude e Internet: dedicação na lanhouse e descaso com a escola**. In: VELHO, G.; DUARTE, L. F. D. (Org.). *Juventude Contemporânea: culturas, gostos e carreiras*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010, p.9-26.

PRIMO, A. **Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática.** In_____. (Org.) Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2013.p.13-32.

RIFIOTIS, T.*et al.* (Org.) **Antropologia no ciberespaço.** Florianópolis: UFSC, 2010.

ROCHA, C. **Deslumbramentos e encantamentos:**estratégias tecnológicas das interfaces computacionais. Revista Zona Digital. Ano 1, n. 1, 2011.

SANTAELLA, L. **Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação.** In: PRIMO, A. (Org.). Interações em Rede. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 33 – 47.

SASSEN, S. **Sociologia da globalização.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

VELHO, G. **Individualismo e cultura:** notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

USO DAS TIC NO CONTEXTO FORMAL: REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Elza Tie Fujita – Universidade Estadual de Londrina
Flávio Afonso Montes - Universidade Estadual de Londrina
Taís Nunes Moreira - Universidade Estadual de Londrina
Marta Silene Ferreira Barros - Universidade Estadual de Londrina
Sandra Aparecida Pires Franco - Universidade Estadual de Londrina

OBEDUC/CAPES

1. INTRODUÇÃO

Ao observar o percurso pelo qual o desenvolvimento tecnológico vem percorrendo no decorrer dos tempos, é possível perceber que desde os primórdios o homem vem desenvolvendo e aperfeiçoando diversos tipos de instrumentos, enquanto forma de satisfazer, adaptar e facilitar seu modo de vida. Neste contexto, recorreremos aos pressupostos de Duarte (2008) que explica que o ser humano transforma a natureza por meio do trabalho criando instrumentos com o intuito de garantir sua existência.

No entanto, “[...] para que o objeto possa ser transformado e inserido na ‘lógica’ da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua ‘lógica’ natural [...]” (DUARTE, 2008, p. 25), ou seja, é necessário se apropriar da cultura humana e a partir deste, objetivar suas vontades e necessidades no objeto. Neste contexto, surge a necessidade de transmitir para as novas gerações elementos culturais produzidos historicamente pelo homem, pois essa apropriação histórica e cultural, conseqüentemente, resulta em novas necessidades humanas.

Essa ação de objetivar e reinventar novos instrumentos tem permitido gerar novas formas de tecnologias que rapidamente vem transformando o contexto social. Nesta perspectiva, Duarte (2008, p. 28) explica que só se tornou possível o desenvolvimento de instrumentos tecnológicos no decorrer dos tempos devido ao processo dialético que ocorre entre objetivação e apropriação, pois a apropriação das objetivações humanas gera “[...] na atividade e na consciência do ser humano, novas necessidades, novas forças, faculdades e capacidades”.

Levando em consideração a dinâmica social e tecnológica no qual estamos inseridos, este estudo teve como proposta apreender como os alunos interagem com as TICs, a fim de identificar

seus atos e preferências, as principais ferramentas utilizadas e o tempo que os mesmos passam conectados à Internet. Pressupõe-se que essa investigação se faz necessário, pois a apreensão e reflexão desses fatores permitirá aos educadores propor encaminhamentos para a inserção da TIC no contexto escolar com o intuito de contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como enfatizar o papel do professor como mediador entre conhecimento científico e aluno.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a concretização deste estudo, foram entrevistados 83 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do período matutino de um colégio localizado na região Sul do município de Londrina.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram baseados na pesquisa descritiva de delineamento qualitativa, pois de acordo com Gamboa (1995, p. 61) esta “[...] proporciona a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”. Salientamos também que foi utilizada a aplicação de um questionário com questões abertas compostas por:

[...] uma relação de questões a ser apresentada a alguém que guarda informações sobre o tema o que, conhecidas, poderão ajudar a responder o questionamento manifesto pelo problema. Ao ler as perguntas presentes no questionário esse alguém deverá respondê-las de acordo com a interpretação, sem a mediação dialógica do pesquisador [...] (GROPPO; MARTINS, 2007, p. 50).

Foram realizadas algumas observações sistemáticas a fim de analisar os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, buscar interpretar as ações a partir da realidade social no qual o sujeito esta inserido. O procedimento de análise adotado foi pautado na análise interpretativa tendo como respaldo os pressupostos de autores como Duarte (2008), Saviani (1997), Vigotski (2008), Prensky (2001), entre outros.

3. TEORIA E PRÁTICA: AS TICS A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A apropriação da cultura humana acumulada historicamente é uma necessidade para a formação individual do sujeito, pois são por meio dessas apropriações que são produzidas as aptidões e especificidades do gênero humano. Para Duarte (2008, p. 30),

“[...] cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações”.

Nesta perspectiva, podemos constatar que os instrumentos tecnológicos representam de certa forma o trabalho objetivado de quem o produziu, ou seja, são frutos do trabalho de gerações anteriores que foram sofrendo transformações e sendo constantemente aperfeiçoados de acordo com as necessidades sociais. No entanto, é importante salientar que o conhecimento está apenas posto nos objetos, assim, para se apropriar e incorporar os resultados da história da humanidade é necessário que o indivíduo passe por um processo educativo por meio do outro. Para Saviani (1997, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Duarte (2008) explica que o trabalho educativo tem como pressuposto transmitir ao sujeito a cultura humana produzida historicamente com o intuito de contribuir para a formação humana, sendo assim, podemos afirmar que o trabalho educativo se concretiza quando o indivíduo consegue se apropriar de elementos culturais necessários para a sua formação humana. “Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular [...]” (DUARTE, 2008, p. 35), enquanto forma de promover o seu desenvolvimento com o intuito de superar os limites impostos pela divisão social do trabalho, ou seja, a das desigualdades decorrentes das relações sociais alienadas.

Para que a escola consiga atingir esses fins, é necessário que o ato educativo seja uma atividade intencional e dirigida que ocorre entre educador e educando. No aspecto geral, quando a escola consegue fazer com que o aluno se aproprie de saber elaborado

[...] convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2008, p. 82).

Para Vigotski (2008, p. 72) “[...] a formação dos conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”. É importante destacar que a formação de imagens, a atenção, a linguagens e o uso de signos tem grande contribuição para a formação de conceitos. Nesta perspectiva, estar inserido em um ambiente que apresente alguma problematização, visando a formação de conceitos contribui significativamente para que ocorra o desenvolvimento cognitivo e subjetivo do sujeito.

Vigotski (2008) explica que o conceito científico deve ser ensinado a partir do contexto cultural e linguístico do aluno, e este, é um fator preponderante para que o processos de ensino e de aprendizagem ocorra pois:

[...] um conceito se forma não pela interações das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetiza-los e simbolizá-los por meio de um signo. (VIGOTSKI, 2008, p. 101).

Assim, levando em consideração esses pressupostos enfatizamos a necessidade de investigar como os alunos interagem com as TICs em seu contexto diário, a fim de identificar seus atos e preferências, as principais ferramentas utilizadas e o tempo que os mesmos passam conectados na Internet, pois é necessário considerar que cultura digital tem mudado o comportamento e as formas de interação entre os sujeitos afetando todos os setores da nossa vida social, inclusive a relação dos indivíduos com o conhecimento e principalmente sua conduta diante do mundo. Na escola, as relações entre os sujeitos são permeadas por valores, conflitos, diferenças individuais, possibilitando-lhes o desenvolvimento de reflexões sobre a vida. Já diante de uma máquina, o contato com o mundo torna-se mais fácil e diluído de conflitos. (MEDEIROS; RAMOS, 2003).

Consideramos que a apreensão e reflexão desses fatores permitirá aos educadores compreender o contexto atual no qual o aluno está inserido e assim propor encaminhamentos

metodológicos para a inserção da TIC no contexto escolar de forma didática com o intuito de contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir realizamos a descrição e análise dos dados coletados a fim de compreender como os alunos interagem com a tecnologia e assim discutir possíveis encaminhamentos que contribuam com os processos de ensino e de aprendizagem tendo em vista a formação humana.

Como questão inicial foi perguntado aos alunos se eles possuíam computadores em suas casas. Constatou-se que apenas 4% dos alunos não possuem computadores com internet em suas casas, no entanto, apesar de estatisticamente representar uma pequena parcela da população sem acesso a computadores, pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), órgão que monitora o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis no Brasil, em um levantamento realizado em 2013, constatou que, a nível nacional ainda temos uma grande parcela da população brasileira que não tem acesso à internet. Sendo que,

[...] os principais motivos que dificultam o acesso às TIC, são as limitações econômicas para a aquisição de equipamentos e a manutenção da conexão de Internet. Destacam, ao mesmo tempo, a precariedade da infraestrutura de Internet em algumas regiões brasileiras, bem como a influência de motivações individuais como a falta de necessidade, interesse ou habilidades para o uso dessas tecnologias. (CETIC.BR, 2013, p. 161).

Desta forma, a escola pode representar para muitos um importante espaço para promover a inclusão digital e assim “[...] evitar que a introdução das novas tecnologias gere mais diferenças entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso á elas, tanto na comunidade como na escola”. (XAVIER, 2013, p. 3).

Outro questionamento feito foi acerca da quantidade de horas que os alunos passam conectados na internet. Constatou-se que 26% dos alunos passam de quatro a seis horas conectados na internet, 25% passam de duas a três horas, 13% ficaram o dia todo e somente 1% afirmaram não utilizar a internet ou fica conectado somente o tempo suficiente para realizar trabalhos escolares.

De maneira geral, os dados demonstraram que os alunos passam várias horas conectados na internet, interagindo e absorvendo com muita rapidez tudo o que ocorre. Percebe-se assim, que os instrumentos tecnológicos vêm se tornando cada dia mais essenciais para suprir nossas necessidades de comunicação, lazer, informação e aprendizagem, no qual em algumas situações não existe mais distinção entre domínio digital e realidade concreta.

Prensky (2001), explica que os alunos que encontramos inseridos no contexto escolar atualmente, cresceram em um contexto tecnológico, ou seja, cercados pelas TICs e são socializados de forma diferente. De maneira geral:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Destarte, é necessário que os educadores encontrem meios de se comunicar com os jovens, mas vale ressaltar que isto “[...] não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento”. (PRENSKY, 2001, p. 4). É necessário buscar novos encaminhamentos a fim de adaptar as metodologias em uma linguagem acessível a essa nova juventude. Outra questão é a desumanização que o acesso exagerado as TICs podem causar, na medida em que perde o contato presencial com o outro. Como bem afirmam Medeiros; Ramos (2003, p. 221):

As pessoas que passam mais tempo junto com suas televisões e computadores do que no grupo de amigos, as relações parecem caracterizar-se por uma impessoalidade maior. A absorção de informações é direta, sem debates, sem partilha de conhecimentos, perdendo-se de vista toda a riqueza contida nas relações pessoais.

Com a análise, podemos concluir que além dos benefícios as TICs trouxeram também a impaciência pela troca e pela reflexão, o desconhecimento da história do outro, a busca pela praticidade e a negação do conflito (MEDEIROS; RAMOS, 2003).

Retomando a análise, na questão seguinte, foi perguntado aos alunos quais as atividades que eles realizavam ao utilizar o computador. Verificamos que a grande maioria utiliza o computador como ferramenta de entretenimento, sendo o *facebook* o aplicativo mais utilizado

pelos alunos, com 38%. Diante das inúmeras ferramentas que as TICs oferecem se torna importante refletir acerca da necessidade de ensinar o aluno a utilizar e a enxergar as TICs enquanto uma ferramenta de ensino e aprendizagem e não apenas como uma ferramenta de entretenimento.

Nesta perspectiva, é necessário considerar a interação social que ocorre por meio das redes sociais, pois os ambientes tecnológicos quando utilizados de forma didática podem ajudar a promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Vigotski (2007), a interação dialética entre o homem e o contexto sócio-cultural determina o desenvolvimento humano, pois o uso dos instrumentos podem produzir um efeito positivo nas relações internas e funcionais no interior do cérebro. As TICs promovem três ordens de mediação: “[...] mediação da ferramenta material: o computador enquanto máquina; a mediação semiótica através da linguagem e a mediação com os outros enquanto interlocutores”. (FREITAS, 2009, p. 06).

Desta forma, os instrumentos tecnológicos permitem acionar vários canais sensoriais por meio da combinação de imagens, sons, textos, movimento e cor estimulando assim, fatores intelectuais como a memória, imaginação e percepção. No entanto, é necessário que o educador estabeleça uma relação dialógica e dialética com o aluno, permitindo que o mesmo se manifeste, argumente e organize sua forma de pensar e agir a partir do objeto de estudo.

Na questão seguinte, foi perguntado aos alunos o que mais eles gostavam de fazer quando conectado na internet. A grande maioria representada por 47% disseram gostar de acessar as redes sociais (*Facebook, E-mail, Instagram, Skype, Twitter, Orkut, Whatsapp, tumblr, blogg*) e somente 1% citaram pesquisas escolares.

É possível perceber que os usuários das redes sociais vem aumentando, criando uma rede de conexões no qual as pessoas interagem entre si compartilhando interesses, opinando, levantando discussões e informações. Neste contexto, as redes sociais emergem enquanto possibilidade de inserção de novas formas de aprendizagem em ambientes colaborativos/cooperativos, permitindo assim que os alunos passem a participar mais ativamente do processo de construção do conhecimento ao criar espaços para compartilhar, colaborar, debater e produzir conteúdos coletivamente.

Para os autores Wagner, Piovesan e Rodrigues (2013, p. 52) “[...] a interação, transmissão e partilha de informações entre membros de grupos de interesse comum é um dos principais motivadores da ampla utilização das redes sociais”.

Devemos considerar que os alunos ao entrarem em contato com esse contexto tecnológico, adquirem novas expectativas e especificidades, no qual a interatividade, a conexão e a dinâmica se tornam uma necessidade sociocultural. No entanto, convem salientar que:

Os meios de comunicação de massa tornaram-se propagadores fundamentais de uma cultura divergente da escola: a cultura de massa que não reconhece as diferenças de classe, os conflitos sociais, mas visa à uniformização da realidade com vista a manipulá-la mais facilmente. (MEDEIROS; RAMOS, 2003, p. 221).

Destarte, chamamos a atenção para a necessidade de realizar uma reflexão acerca das possibilidades educacionais propiciadas pelas TICs, pois na maioria das vezes as mensagens produzidas eletronicamente constroem significados no qual a diversidade de lutas sociais e modos de contestação ficam submersos.

Na última questão foi perguntado se os alunos utilizavam o computador para realizar trabalhos escolares, 80% afirmaram usar o computador para realizar pesquisa escolares, sendo que somente 5% revelaram não utilizar o computador para realizar trabalhos escolares.

Por meio dos dados acima foi possível perceber que temos uma grande quantidade de alunos que utilizam o computador enquanto ferramenta de pesquisa ao realizar trabalhos escolares. Este é um fator importante, haja vista que por meio de pesquisas e leituras realizadas pelos mesmos neste contexto tecnológico, estão envolvidos fatores fundamentalmente importantes do desenvolvimento dos alunos, como a escrita e a leitura, que estão presentes nas formas de interação social do meio tecnológico mais utilizadas pelos alunos como as redes sociais. Deste modo, ao se reconhecer a importância dos processos interativos para o desenvolvimento humano e para os processos de aprendizagem, torna-se importante discutir o uso das tecnologias no meio educacional e social.

O grande desafio é fazer com que os educadores compreendam e valorizem essa nova cultura que emerge no nosso contexto, pois somente dessa forma poderão compreender o significado que as tecnologias digitais têm na vida do aluno contemporâneo.

Neste ponto, torna-se importante valorizar a formação dos professores para lidar com estas questões atuais, um processo importante, no qual pode-se trabalhar uma questão contextual para discutir as possibilidades do uso dessas ferramentas nas aulas, valorizando a temática da experiência. O aporte do conhecimento pedagógico continua vindo do professor, mas ele pode contar com uma ajuda nessa área tecnológica para ver quais recursos se acomodam melhor as suas propostas pedagógicas.

É necessário que a formação cultural dos novos cidadãos aconteça de maneira efetiva, levando em conta também o uso dessas ferramentas, o uso indiscriminado deve ser debatido, pois, vale salientar que existem limites no uso das tecnologias e que o recurso tecnológico deve estar acoplado a uma proposta pedagógica em si, buscando atingir um objetivo em seu uso e o desenvolvimento dos alunos, não abandonando outras formas de ensino. É necessário aproveitar esse uso recorrente dos alunos das TICs para buscar novos caminhos de ensino aliados aos novos métodos didáticos.

Diante desse contexto torna-se necessário uma metodologia que agregue a utilização das TICs nas constituições teóricas e metodológicas, promovendo a readequação de olhares e práticas pedagógicas voltadas para esse aluno. Importante salientar que neste processo, o educador tem o importante papel de mediar, incentivar as participações, provocar o diálogo e a reflexão dos alunos frente a utilização dos inúmeros recursos tecnológicos que vem emergindo. Desta forma, o ensino precisa ser organizado com procedimentos adequados, de maneira tal, que possibilite aprendizagens significativas as quais promovam o desenvolvimento integral dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No aspecto geral, foi possível constatar que os alunos passam grande quantidade de tempo conectados na internet, seja por meio de computadores ou por meio de dispositivos móveis como os celulares. Os mesmos passam várias horas conectados em redes sociais, interagindo entre si e absorvendo com muita rapidez todo tipo de informação no qual acabam incorporando uma nova linguagem e novas formas de comunicação e interação.

São diversas as ferramentas que propiciam a aquisição de conhecimentos, que como no caso da tecnologia, são introduzidas no nosso contexto sociocultural como quase uma necessidade para se sentir inserido socialmente. De certa forma, a escola poderia buscar aproveitar essa quantidade de tempo que os alunos dedicam a estas ferramentas tecnológicas, visto que fazem parte do cotidiano dos mesmos, para democratizar e orientar os alunos no uso da internet, de modo a estimular o uso na construção do conhecimento científico, buscando a formação e desenvolvimento de cidadãos críticos e questionadores.

Por meio da pesquisa foi possível observar que 80% dos alunos afirmaram utilizar as TICs para realizar trabalhos escolares, no entanto, torna-se necessário analisar cuidadosamente

como esses trabalhos e pesquisas são realizados pelos alunos, pois, no meio virtual encontramos os mais diversos tipos de informações que são disponibilizados em alguns domínios sem nenhum critério de seleção. Neste contexto, torna-se essencial a presença do educador mediador a fim de discutir e orientar o aluno acerca da necessidade de adotar critérios na realização de pesquisas na *internet*. As TICs podem ser utilizadas como um aliado na produção da aprendizagem, mas não se esquecendo que o professor tem um papel fundamental nesse processo.

No entanto, é necessário lembrar que se torna imprescindível maiores investimentos na formação continuada dos educadores, pois sabemos que a grande maioria dos educadores não possuem uma formação pedagógica adequada para a utilização das TICs enquanto ferramenta pedagógica.

Com base nas discussões realizadas ao longo deste trabalho foi possível perceber que a tecnologia traz consigo uma nova linguagem ao panorama cultural da sociedade, que se incorpora a vários segmentos da sociedade e interferem no perfil dos indivíduos nela presentes. Desta forma, a educação deve estar aberta a este novo indivíduo com novos adventos culturais e tecnológicos, que geram novas formas de pensamento, ação e desenvolvimento, para que se possa encontrar no âmbito educacional contextos propícios para a disseminação do conhecimento nessa nova cultura, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos alunos, buscando mecanismos que possam propiciar a integração da escola aos novos parâmetros da sociedade.

Salientamos que as TICs devem ser inseridas no contexto escolar tendo em vista critérios e finalidades bem definidas a fim de oferecer ao sujeito condições de compreender o contexto no qual estamos inseridos passando da condição de expectador passivo para um ser ativo e crítico que tem poder de interferir no mundo que o cerca, pois a inserção das TICs no contexto escolar como mera exigência do capital e do consumismo exarcebado que acomete nossa sociedade em nada contribui com a humanização do sujeito.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/** Newton Duarte. -I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Janela sobre a utopia: Computador e Internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. **32ª Reunião Anual da ANPED**. 2009, Caxambu, GT-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso em: 29 Jan. 2013

GAMBOA, Sílvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. A elaboração do projeto de pesquisa. In:_____. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. Piracicaba: Biscalchin, 2007, p. 25-65.

GUBERT, F. A.; SANTOS, A. C. L.; ARAGÃO, K. A.; PEREIRA, D. C. R.; VIEIRA, N. F. C.; PINHEIRO, P. N. C.; Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégias de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE. **Revista eletrônica de enfermagem**.Vol 11(1): 165-72. Goiânia, 2009.

MEDEIROS, F. S.; RAMOS, G. P. **O espaço escolar na sociedade tecnológica** IN VAIDERGORN, J.; BERTONI, L. M. **Indústria cultural e educação: Ensaio, Pesquisas, Formação**. Araraquara/SP: JM editora, 2003.

PEREIRA, A. P. M. S.; MOURA, M. Z. S.A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R.(Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 65-83.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil [livro eletrônico] : TIC domicílios e empresas 2013. Coord. Alexandre F. Barbosa ; tradução / translation DB Comunicação]. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.Disponível em:<<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-no-brasil-tic-domicilios-e-empresas-2013/>>. Acesso em: 19 Dez. 2014.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon - NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.Disponível em:

<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, Autores Associados. 1997.

SANCHO, Juana Maria.(org.). A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In:_____. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 23-47.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. **Revista Atual**: 4. Ed, Florianópolis, 2005. Disponível em:<http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_d_e_teses_e_dissertacoes1.pdf> Acesso em: 20 set 2013.

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

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins Fontes, 2008. 194 p. Tradução de Thought and Language.

WAGNER, Rosana; PIOVESAN, Sandra; RODRIGUES, Lisete. Acessibilidade em redes sociais: em busca da inclusão digital no Facebook. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 51-61, jul./dez. 2013

XAVIER, Karine. Inclusão digital nas escolas públicas: Uma questão social. In: **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**. Ano XXXIV Nº 170/171, 2005. Disponível em:<www.freewebs.com/eductecnologias/170-171-cap.6.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

**BASQUETEBOL NA/DA ESCOLA:
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Rodrigo Gonçalves Vieira Marques - UNESP - rodrigomarques.edf@hotmail.com

Thalita Fernanda de Oliveira Macedo - UNESP

Cristiane Aparecida Silveira dos Santos - UNESP

Lílian Aparecida Ferreira - UNESP

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física brasileira passou por um período de intensas reflexões sobre sua identidade na década de 1980. Dentre estas reflexões, o esporte foi uma das temáticas em pauta, neste sentido, alguns autores defendiam a presença do esporte na escola e outros defendiam sua exclusão, devido ao entendimento de que o esporte reproduzia a lógica da sociedade capitalista. Como apontado por Bracht (1992), o esporte está na escola, entretanto, são as instituições esportivas - um “sistema poderoso” – que determinam sua presença e orientação.

O professor pode escolher olhar com outros objetivos para a Educação Física escolar (EFE), pois existem diversas abordagens onde o foco não é reproduzir o esporte institucionalizado e sim outros valores, como: conhecer criticamente a cultura corporal de movimento, praticar corporalmente nas aulas para que o aluno tenha autonomia para escolher praticar ou não no lazer em seu cotidiano, criar regras com os alunos, melhorar o entendimento do jogo (quando falamos em entendimento, o foco da melhora não será o esporte institucionalizado/rendimento/profissional e sim o próprio aluno) entre outras diversas possibilidades de olhar as práticas corporais que não a reprodução dos esportes institucionalizados.

Para nós a exclusão das práticas esportivas da escola não garantiria, por si só, a ausência das influências reprodutivistas e acríticas no contexto social. Por esse motivo, concebendo o esporte como um fenômeno social e que atravessa os muros das escolas, entendemos que a retirada do esporte das aulas de EFE não seria a forma de resolver a reprodução social. Partimos do ponto de vista de que o esporte pode ser ensinado na escola por meio de uma mediação pedagógica que possibilite uma compreensão crítica deste fenômeno (VAGO, 1996).

Em um diálogo com a obra de Bracht, Vago (1996) levanta a questão de que o esporte pode sim ser um fator de reprodução social, porém a escola é um espaço para reconstruções e está aberta há outras possibilidades de ensino dos esportes. Sendo assim, o papel da Educação

Física como componente curricular passa a ser o de introduzir de forma crítica os alunos no universo da cultura corporal de movimento, de maneira que eles possam reinventar, transformar e usufruir, de forma autônoma e lúcida, essa parcela da cultura humana, bem como dela se apropriar (GONZÁLEZ, DARIDO, OLIVEIRA, 2014).

Assim, a EFE deve reconhecer o esporte como um fenômeno sócio-histórico e cultural, articulando o saber fazer ao saber sobre o esporte. Parlebas (1987) identifica nos esportes elementos relacionados a sua estrutura e dinâmica, denominando-os de lógica interna, bem como, os fatores socioculturais e históricos, reconhecendo-os como lógica externa.

Sob este ponto de vista, defendemos que os esportes nas aulas de Educação Física deveriam se desenvolver considerando sua lógica interna, já que está é passível de um sistema de classificação. Tal instrumento de análise envolve os elementos Companheiro, Adversário e Incerteza do meio, denominado CAI. Porém não podemos negar que os fatores da lógica externa também fazem parte do contexto esportivo e são extremamente importantes para que possamos entender até mesmo o motivo da escolha dos conteúdos no currículo e o espaço físico para ocorrência das aulas de EF nas escolas. Conforme aponta Bourdieu (1983), nos esportes podemos identificar diversos valores e afirmações de nossa sociedade, há prática do hipismo e/ou golfe para encontros sociais e aceitação em determinadas classes sociais.

Outro fator que merece destaque é a relação de consumo que o esporte materializa na sociedade atual. Em muitos casos o esporte reproduz uma sociedade capitalista com os valores agregados a ele, como, por exemplo, os espectadores esportivos, que consomem produtos, assistem grandes eventos esportivos (TV programas esportivos e pagando por Pay-per-view), entre outros diversos setores nos quais o esporte é relacionado com o valor de “status” e consumo (BOURDIEU, 1983). Tais fatores da lógica externa não podem ser simplesmente ignorados nas aulas de EFE, pois o professor deixaria de agregar novos significados às aulas e discussões valiosas aos alunos.

Para cumprir esse papel, o esporte necessita ser tematizado como um conteúdo da Educação Física e não mais como um fenômeno reproduzido na escola com códigos próprios de outras instituições. É preciso que a escola promova a alfabetização esportiva que permitirá aos alunos apropriarem-se de competências que situe a prática esportiva como construção histórica, social, cultural e humana.

Portanto, se defendemos que o esporte é um dos conteúdos de ensino da EFE, como ele deve ser ensinado?

Nesta perspectiva, este texto tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino da modalidade Basquetebol para a 1ª série do Ensino Médio, numa proposição na qual colocamos a EFE e o esporte como elementos construídos numa relação de tensão permanente, legitimando uma prática que não seja submissa a um sistema externo, mas constituída de conteúdos, códigos próprios e autonomia pedagógica, de modo que professores e alunos se coloquem como produtores de cultura na escola (VAGO, 1996).

2. METODOLOGIA

Para a proposição teórica que será aqui apresentada, buscamos aproximar questões conceituais com o âmbito da intervenção prática, levando em consideração o interesse em subsidiar elementos teórico-metodológicos para o ensino do esporte da escola, a partir dos referenciais propostos por González, Darido, Oliveira (2014), Gonzalez, Bracht (2012), Reverdito *et al.*, (2008), Parlebas (1987, 2008) e Vago (1996).

A proposta do presente estudo é o ensino do Basquetebol, organizado em um semestre letivo, sendo desenvolvido em 18 semanas (cada qual com aulas duplas, sendo 36 aulas de 100 minutos cada) para uma turma de 1ª. série do Ensino Médio.

Busca-se articular a experiência pedagógica de desenvolvimento da qualidade do jogo de Basquetebol com a construção de um conhecimento crítico sobre esta modalidade, envolvendo assim tanto sua lógica interna quanto externa.

3. PROPOSIÇÃO

A proposta busca ensinar o jogo de boa qualidade através dos elementos da lógica interna. Os saberes do Basquetebol serão ensinados para o “esporte da escola”, estando assentado no referencial das aulas e no próprio saber dos alunos, de modo que possam construir suas próprias expectativas e possibilidades de incluir o esporte como meio de lazer em seus cotidianos (VAGO, 1996).

O ensino do Basquetebol será desenvolvido por meio das abordagens táticas, que não entendem o jogo a partir de sua ação técnica e sim por sua dinâmica (estrutural e funcional).

De acordo com o sistema de classificação das práticas motrizes o CAI, o Basquetebol é considerado um jogo Sociomotriz, pois existe a presença de Companheiros (C) e Adversários (A), existindo o foco nas relações entre os jogadores, o que demanda resolver as situações problemas do jogo com as tomadas de decisões dos jogadores a todo momento (PARLEBAS, 2008).

Aprender a jogar é extremamente importante, porém o universo dos esportes transcende as quadras, campos e outros lugares para as práticas esportivas, possuindo valores socioculturais envolvidos a todo instante, tais fatores são denominados por Parlebas (2008) de lógica externa. Como exemplo podemos elucidar: a violência nos esportes, influência das mídias, as possibilidades de lazer pelos alunos, esporte como mercadoria, que devem ser propostos nas aulas para que os alunos reflitam criticamente ampliando a compreensão do esporte como fenômeno social.

Alguns trechos da proposta, sem ordenamento sequencial por conta do limite de páginas exigido pelo evento, serão apresentados para evidenciar como é possível desenvolver o “esporte da escola” (VAGO, 1996), relacionando-o com os saberes sobre o jogo, as vivências corporais e os saberes críticos sobre o universo esportivo (GONZÁLEZ, DARIDO, OLIVEIRA, 2014).

Na semana 1, o professor irá diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos. Com essas informações existirão melhores condições de direcionar os conteúdos das próximas aulas, além de estabelecer valores sociais claros que serão esperados dos alunos durante as aulas, como cooperação, aprender a competir e valores sociais (REVERDITO *et al.*, 2008).

Para diagnosticar os conhecimentos da lógica externa, o professor irá fazer a seguinte pergunta aos alunos, “O esporte é sempre bom?” a partir dessa pergunta, será elaborada uma dinâmica conduzida pelo professor para verificar os pontos de vista dos alunos sobre os valores sociais ligados ao esporte. Após o posicionamento dos alunos, o professor irá apresentar alguns exemplos positivos e negativos do esporte, apontando que ele pode ser bom ou ruim, variando de acordo com o modo como ele é desenvolvido.

Na semana 2, o professor irá propor jogos que possuam a característica de invasão do campo adversário, sendo contemplada nas duas aulas fatores relacionados a lógica interna, buscando melhorar a qualidade do jogo. As atividades propostas possuem a lógica dos jogos de invasão, dessa forma o aluno pode perceber que existem semelhanças com outras práticas corporais que ele já fez, como o Futsal. Tanto uma quanto a outro possuem objetivos semelhantes na organização da lógica interna do jogo, buscam ocupar o espaço da quadra do adversário para marcar cesta ou gol e não deixar que o adversário ocupe o espaço de sua quadra.

1 - A primeira atividade é o pique bandeira, onde os jogadores devem buscar a bandeira no campo adversário e trazer para o seu lado da quadra, o professor irá propor no meio da atividade que as duas equipes analisem o jogo e tentem voltar com estratégias para defender o seu alvo e atacar o alvo adversário (30 min.).

2 - A segunda atividade desenvolvida será o jogo dos sete passes. Nesse jogo não existe a presença de um alvo, o que torna o jogo mais simples, porém existem as redes de comunicação entre companheiros e contra comunicação entre adversários, além de reconhecer os espaços da quadra, no primeiro jogo os times não poderão correr com a bola, na segunda partida o jogo será interrompido e os alunos pensarão em estratégias e poderão correr com a bola (30 min.).

3 - A terceira atividade proposta é o “alvo cone”, existem variações desse jogo, o primeiro jogo adaptado é com um cone no centro da quadra e o time “A” terá a missão de atacar o alvo sem entrar no círculo central, apenas jogando a bola. Enquanto o time “B”, para defender o alvo poderá se movimentar sobre a linha do círculo central da quadra, todos os jogadores do time “B” deverão ficar virados de frente para os atacantes. Esse jogo solicita a presença de companheiros, adversários e um alvo, porém não possui a necessidade de pensar na mudança de postura do jogador do ataque para a defesa, o que o torna menos complexo por não existir o jogo de transição, além de poder ser desenvolvido com 6 times ao mesmo tempo na quadra, um grupo com dois times no círculo central e outros dois com o alvo nos círculos dos garrafão do Basquete. Tempo dedicado 30 minutos de jogo, e mais 10 minutos para reflexão dos jogos, dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos.

A semana 3 será iniciada questionando os alunos sobre suas posturas no jogo, se eles reconhecem o alvo, o que eles devem fazer para a sua equipe conseguir a posse de bola, qual mudança de postura eles devem adotar quando seu time perde a posse de bola? (GONZÁLEZ, BRACHT, 2012). Além das particularidades do jogo, os alunos serão reunidos para saber como cada aluno está participando das aulas e como cada um pode participar de maneira positiva, em papéis diversos, dentro e fora da dinâmica do jogo (VAGO, 1996).

Dessa forma, a aula pode ser dividida em três momentos:

1 - Roda de conversa no centro da quadra para estabelecer funções aos alunos, como por exemplo, quem não estiver jogando poderá arbitrar os jogos, fazer súmulas e observações do jogo, lembrando que isso deve ser rotativo, pois todos devem passar pelas diversas funções. Além de estabelecer um diálogo para saber se os valores conversados no primeiro dia de aula têm estado presentes nas aulas seguintes (30 min.).

2 - Uma das maiores dificuldades no Basquetebol é a altura da cesta, para facilitar os alunos a chegarem ao alvo, o mesmo pode ser adaptado. A sala será dividida em seis equipes, o jogo será em meia quadra, ficando os alvos no sentido lateral da quadra, o alvo será um cone que ficará no campo de defesa de cada time. Haverá a possibilidade de se jogar quatro times ao mesmo tempo, dois de cada lado da quadra e mais dois fazendo outras funções propostas. Tudo isso por conta da diminuição do número de jogadores nas equipes e a redução do espaço de jogo, resultando numa participação mais ativa dos alunos no jogo. Deverá existir o rodízio das funções entre quem joga e quem está fora do jogo, além de ser debatido como está ocorrendo a relação entre os companheiros, adversários e o alvo, ocorrendo paralisações dos jogos para os alunos traçarem novas estratégias para as próximas partidas (30 min.).

3 - Nos últimos 10 minutos, o professor solicitará aos alunos que para a próxima aula levem materiais das mídias esportivas para auxiliar no debate.

Na semana 4 os alunos irão apresentar as matérias sobre as mídias esportivas, com foco nessa aula sobre os fatores da lógica externa.

1 - No primeiro momento, o professor irá propor que os alunos procurem em todas as matérias que foram levadas e até mesmo em pesquisas feitas pelo celular via internet, se foi encontrada alguma reportagem esportiva de sua região que não seja do esporte de rendimento (30 min.).

2 - No segundo momento da aula, o professor irá analisar com os alunos o motivo social de praticamente nunca aparecerem notícias sobre as práticas do seu cotidiano, porque o lazer não é prestigiado nas mídias? E qual esporte que a mídia passa em sua programação (30 min.).

3 - Após a constatação dos alunos sobre qual esporte a mídia propaga, individualmente terão 30 minutos para escrever sobre lugares onde podem ser praticados os esportes para o lazer em sua região, divulgando sua prática como uma breve reportagem produzida por eles. Após esse momento, será feita uma roda de conversa sobre as possibilidades apresentadas pelos alunos e os motivos que elas não são contempladas pelas diversas mídias. Esse trabalho será uma das formas de avaliação do semestre (40 min.).

Na semana 5, os fatores relacionados a lógica interna retornam as aulas, sendo inserido o alvo oficial do Basquetebol, porém mantendo uma relação com o espaço e com companheiros e adversários adaptada, com a mesma organização de quem não está participando como jogador de atuar em outra função.

1 - A primeira atividade será um jogo adaptado 3x3 e depois 4x4 em meia quadra, portando cada time terá que defender e atacar o mesmo alvo, o que para Garganta (1995) facilita

o entendimento do jogo, pois não existe a organização de transição defesa-ataque ou ataque-defesa. No primeiro jogo os alunos só poderão passar a bola. No segundo jogo, poderão bater a bola considerando sua aproximação com a cesta ou com algum adversário, (45 min.), (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

2 - Na segunda atividade serão desenvolvidos os mesmos jogos adaptados 3x3 somente com passes e depois podendo bater bola com as regras já mencionadas; e 4x4 com a mesma dinâmica, porém agora os alunos que ficaram fora do jogo serão responsáveis por observar como os colegas estão ocupando o espaço, de maneira organizada ou anárquica (GARGANTA, 1995). Poderão também verificar as formas de comunicação, verbais ou gestuais, o que facilita o entendimento do adversário, ou seja, com gestos na comunicação entre companheiros ou na contracomunicação (finta) entre adversários, (45 min.), (PARLEBAS, 2008).

3 - Nos últimos 10 minutos de aula, os alunos em roda de conversa no centro da quadra, conversarão sobre o que observaram de seus colegas e de suas próprias posturas durante o jogo.

Na semana 6 serão desenvolvidos jogos que proporcionem uma aproximação com o jogo formal de Basquetebol.

1 - Mantendo a mesma dinâmica da última atividade da aula passada, porém com 5x5, dessa maneira o espaço está adaptado, porém o número de jogadores já é o do esporte formal, após o jogo será feita a roda para analisar novamente os elementos do jogo e verificar se os alunos perceberam mudanças em sua percepção (40 min.).

2 - A segunda atividade será dessa vez em toda a quadra, porém o objetivo dos jogadores não será a cesta. O alvo será passar pela linha de fundo do time adversário com a posse de bola, o que já exige dos jogadores posturas iguais a do jogo de Basquetebol, saber a mudança quando seu time está atacando, defendendo, transição ataque-defesa e defesa-ataque, porém com um alvo mais fácil de ser atingido. O professor irá parar o jogo e começar a explicar o que é defesa em zona, individual e mista, solicitando que os alunos na segunda metade marquem individualmente (60 min.), (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA; 2014).

A semana 7 irá apresentar sistemas de organização da defesa (marcação) e de organização do ataque, o professor irá passar situações que proporcionem o contato de maneira simplificada do que é um ataque organizado e uma defesa organizada, com todos jogadores agindo de acordo com a estratégia do time (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA; 2014).

1 - A primeira atividade será novamente em meia quadra, com dois times de cada lado, possuindo o cone como alvo. Porém será solicitada a marcação individual dos jogadores e que no ataque se organizem basicamente com as funções dos jogadores, um responsável por levar a

bola (armador) outros dois nas laterais da quadra de frente para a cesta (alas) e dois jogadores de costas para o cone (pivô), dessa forma espera-se que a ocupação do espaço em quadra seja melhor distribuída (40 min.).

2 - A segunda atividade será em meia quadra, com um único alvo a cesta oficial do Basquetebol. Nesse momento, os alunos serão divididos em quatro times, acontecendo dois jogos simultaneamente com cinco jogadores em cada time. Nesse jogo, os alunos irão fazer a marcação em zona 3-2, e atacar com três jogadores abertos (um armador e dois alas) e dois jogadores fechados (dois pivôs), dessa forma, existem posições organizadas para o ataque e defesa, porém o jogo de transição não é contemplado, o que facilita o entendimento dos alunos, devido a menor complexidade das informações, (60 min.).

Para semana 8 serão utilizados vídeos sobre a violência nos jogos, destacando a questão: No esporte vale tudo?

1 - Os alunos irão à sala de vídeo para assistir a trechos de jogos, onde serão apontados diversos valores sociais para posterior debate em sala, como por exemplo, a violência entre os jogadores e torcedores, trechos de programas esportivos incentivando os jogadores a desrespeitar as regras e aos árbitros e casos de racismo (100 min.).

Na semana 9, os aspectos relacionadas as lógicas externas serão contemplados com as seguintes situações:

1 - Os alunos serão divididos em três grupos, os que irão defender que no esporte não vale tudo, o segundo grupo defenderá que no esporte vale tudo e o terceiro grupo será o tribunal para julgar qual grupo apresentou melhores argumentos. No primeiro momento, cada grupo irá apresentar argumentos defendendo seu grupo (35 min.).

2 - No segundo momento acontecerá o debate, com cada grupo defendendo seus pontos simultaneamente na sala de aula, e com o tribunal verificando os argumentos mais consistentes (45 min.).

3 - O último momento da aula, com 20 minutos, será com o professor apontando valores sociais agregados ao esporte e as reflexões críticas sobre o “vale tudo” no esporte.

A semana 10 traz uma proximidade com o jogo formal, onde o objetivo é fazer com que os alunos tenham condições de entender com maior autonomia situações organizadas de defesa e ataque, conhecendo as diferentes posturas que devem ser adotadas nos momentos do jogo, serão retomados alguns elementos antes de partir para o jogo formal.

1 - A primeira atividade será com metade da quadra, podendo jogar dois times de cada lado. Os alunos terão autonomia para escolher sobre a marcação individual ou em zona, e o time

irá jogar com três jogadores abertos e dois fechados, devendo existir o revezamento dos alunos nas posições do jogo (35 min.).

2 - Na segunda atividade proposta, os alunos utilizarão toda a quadra em um jogo 5x5, porém o objetivo é passar com a posse de bola pela linha de fundo do time adversário. Deverá existir no primeiro momento uma marcação por zona, no segundo momento marcação individual e no terceiro momento marcação mista. Como continuidade da segunda atividade, será mantida a organização das defesas e do ataque, porém o objetivo do jogo será a cesta, com restrição de bater a bola entre os jogadores, devendo existir a movimentação através dos passes (35 min.).

3 - A terceira atividade será uma roda de conversa no centro da quadra com os alunos sobre a qualidade do jogo e se os valores (respeito e cooperação) estão presentes nos jogos como o combinado anteriormente. O professor irá construir regras em conjunto com os alunos para o último jogo do dia (30 min.).

Para a semana 11 será proposto o jogo de Basquetebol, inserindo fichas de observações (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA; 2014).

1 - A primeira proposta do dia será a elaboração de uma ficha de observação do jogo em conjunto com os alunos. Os alunos que não estejam jogando poderão analisar seus colegas de sala em relação à lógica interna. A ficha deve ser de fácil entendimento e que os alunos realmente possam ser capazes de ver no jogo o que ela está pedindo.

Itens da ficha de avaliação: 1. Quando o seu time perde a posse de bola, o aluno que está atacando retorna rápido para defender seu alvo? Observações. 2. Quando o seu time adquire a posse de bola, o aluno que está defendendo faz o jogo de transição para atacar seu alvo? Observações. 3. Quando o time "A" está atacando, o jogador do time "B" se posiciona entre seu adversário e o alvo? 4. Quando o time "A" está atacando, os jogadores sem a posse de bola de "A" posicionam de maneira a fazer uma linha de passe (existe comunicação?), para facilitar o ataque de seu time? A ficha poderá conter essas ou outras observações do jogo, para auxiliar para quem está jogando e quem observa que também é uma maneira de aprendizado (60 min.).

2 - A segunda atividade proposta na décima primeira semana será o jogo formal de Basquetebol, envolvendo todos os elementos já trabalhados anteriormente, os jogadores deverão pensar nas mudanças de postura de ataque ou defesa do alvo, nas relações de comunicação entre companheiros e adversários, tomada de decisão entre outros elementos do jogo. Enquanto acontece o jogo, com duas equipes, outras três revezaram em outras funções, duas equipes ficarão responsáveis pelas fichas de observações e outra pelo trabalho de arbitragem e de ser técnicos (40 min.).

Na semana 12 será vivenciado o jogo em diversos aspectos.

1 - A aula será iniciada com a revisão sobre as dificuldades dos alunos no preenchimento das fichas de observações e alguma possível sugestão para ser incluída na ficha (20 min.).

2 - No segundo momento, o jogo será contemplado com maior tempo de vivência nessa aula, dando condições que todos os alunos joguem com um tempo adequado para melhorar o seu entendimento do jogo (60 min.).

Na semana 13 teremos o conhecimento da modalidade de Basquetebol 3x3, pois ela possui grande número de praticantes para o lazer. O Basquetebol nessa modalidade é praticado em diversas cidades nas ruas, parques e clubes. Sendo relevante o contato dos alunos com o 3x3, possuindo condições de levar para o seu cotidiano, aumentando as possibilidades de utilização do espaço urbano pelos alunos (ALMEIDA, 2013).

1 - Será organizado pelos alunos um mini festival de Basquetebol, 3x3, devendo ser orientado por valores sociais, inclusão, cooperação, respeito, solidariedade entre outros. No primeiro momento os alunos terão 30 minutos para fazer uma tabela simples. Acontecerão jogos dos dois lados da quadra de Basquetebol 3x3, com os alunos que não estiverem envolvidos diretamente no jogo participando de outra maneira, como técnicos, mesários ou árbitros.

Na semana 14 será discutida a seguinte problemática: O “esporte da escola” é possível?

1 - A primeira proposta do dia será conversar com os alunos sobre o esporte que está acontecendo com eles e sobre os valores sociais, construção de regras, olhar o rendimento sendo ele o seu próprio parâmetro, respeito de gênero, pensamento coletivo durante o jogo (se está existindo egoísmo em passar a bola para parceiros de time) (30 min.).

2 - A segunda atividade será o jogo formal, com a mesma rotação de cinco equipes em funções diferentes, (40 min.).

3 - A terceira atividade do dia será um debate com todos os alunos no centro da quadra sobre as fichas de observações. O que cada um pode perceber e melhorar? Os alunos irão relatar se as fichas foram úteis para ajudar na sua percepção do jogo e se o aluno que ele observou pode perceber de outra forma suas ações no jogo (30 min.).

Na semana 15 serão realizados os relatórios de vídeos, da lógica interna e externa.

1 - As duas aulas acontecem na sala de vídeo, nos primeiros 35 minutos, serão exibidos vídeos de jogos de Basquetebol. Espera-se que os alunos sejam capazes de identificar as diferentes formas de defesa e ataque.

2 - Na segunda metade da aula, serão exibidos vídeos de jogos do esporte rendimento com declarações de jogadores positivas e negativas. Há a expectativa de que o aluno saiba refletir sobre o que ele assiste na TV (valores sociais), (35 min.).

3 - Na parte final da aula, os alunos deverão entregar um breve relatório do que foi entendido sobre os jogos e sobre as posturas dos jogadores nos vídeos, nesse momento é esperado que o aluno já tenha uma visão crítica sobre o esporte, sabendo observar que o esporte não é bom ou ruim, sendo esta qualificação dependente das formas como ele é desenvolvido. Os alunos farão e entregarão um relatório como nota avaliativa (30 min.).

Já na semana 16 será retomado o jogo e a organização de um festival de Basquetebol.

1 - No primeiro momento, os alunos serão organizados em cinco times e devem manter a dinâmica do jogo formal, com dois times jogando, dois observando com as fichas e o último time nas diversas funções (técnicos, árbitros e mesários), (50 min.).

2 - No segundo momento da aula, os alunos e o professor irão se reunir no centro da quadra para elaborar um festival de Basquetebol para próxima aula. O professor irá auxiliar, porém a organização será dos alunos. O festival deverá contar com a participação de todos os alunos de maneira inclusiva, respeitosa, cooperativa, afetiva e com jogos de boa qualidade.

Na semana 17, no festival, o foco deve ser além da vitória, envolvendo a criação de regras e escolha da forma de participação feita pelos alunos; a participação inclusiva de todos, demonstrando para os alunos que essa prática pode ser “para praticar” também fora da escola e que existe outras possibilidades esportivas para além do “esporte na escola” (VAGO, 1996).

1 - As duas aulas serão para a organização do festival pelos alunos, com os valores já citados anteriormente e lembrando a todo o momento os pilares da cooperação, saber competir e valores sociais (REVERDITO *et al.* 2008).

Na semana 18 serão realizadas as avaliações, ainda que o processo avaliativo deva se dar ao longo de todo o tempo de ensino aprendizagem, possibilitando ao professor verificar se os objetivos estão sendo alcançados pelos alunos.

1 - Avaliação teórica dos saberes da lógica interna e externa (40 min.).

2 - Roda de conversa com avaliação participativa dos alunos e do professor sobre os aprendizados do semestre (60 min.).

Durante todas as aulas da proposta os elementos estruturais/funcionais dos jogos, bem como, a lógica externa serão contemplados, garantindo nas aulas de Educação Física que o aluno desenvolva condições de jogar com qualidade fora da escola, e tenha consciência crítica sobre os fatores socioculturais que envolvem os esportes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte pode ser desenvolvido na escola não como meio de reprodução social (BOURDIEU, 1983), mas como um conteúdo da EF que permite aos alunos compreender criticamente seu cenário. Além desta compreensão crítica, a experiência do “saber para praticar” dá condições para que o aluno desenvolva uma melhor qualidade na competência do jogar, compreendendo os elementos estruturais e operacionais do Basquetebol e construindo um empoderamento do jogo por todos os alunos. Tal processo de empoderar-se do jogo de Basquetebol pode possibilitar ao gênero feminino e aos menos habilidosos (aqueles que enfrentam situações de exclusão nas aulas) melhores condições para praticar tal jogo em seu cotidiano, reconstruindo novas possibilidades de relações sociais. Estes domínios implicam numa condição cidadã emancipada, na qual o aluno possa praticar o Basquetebol em seu cotidiano, bem como, tenha mais elementos para dialogar com os códigos esportivos do esporte espetáculo e do esporte de rendimento.

O professor de Educação Física Escolar possui com a perspectiva do ensino do “esporte da escola” um referencial válido não apenas para o Basquetebol, mas para as outras práticas corporais que venha a desenvolver na escola. Isso possibilita olhar para escola não como simples reprodutora social e sim como um ambiente de reflexões e mudanças de valores para a formação de seus alunos (VAGO, 1996).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato S. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 56, p. 151-172, jun. 2013.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.136-153.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: Editora UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.) **Práticas corporais e a organização do conhecimento**. Esportes de invasão Basquetebol: Futebol, Futsal, Handebol, Ultimate Frisbee. Maringá: Eduem, 2014.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andalucía, 1987. (texto mimeografado).

_____. **Juegos, deporte y sociedades: Léxico de Praxiologia Motriz**. Barcelona: Editora Paidotribo, 2008.

REVERDITO, R. S. *et al.* Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática** (UFG), v.11, p.1 - 12, 2008.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”. Da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Ano III, nº 5, p. 4-17, 1996.

IMAGENS DOS ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: AS IMPOSIÇÕES QUE CONSTITUEM O ENSINO

Roselaine Cristini Alves Paredes - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
belbelcris@hotmail.com

Rosa Maria Manzoni - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
romama@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida no ano de 2014, sob o título “O funcionamento discursivo do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: um gesto de leitura”. Nesta pesquisa, tínhamos o objetivo de analisar o discurso do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre suas práticas em sala de aulas e suas relações com o alunado.

Assim sendo, este trabalho situa-se no campo das formações imaginárias e, teoricamente, sustentado na Análise do Discurso da corrente francesa, fundada por Michel Pêcheux, e desenvolvida por pesquisadores brasileiros e franceses, nos últimos anos. Ocupa-se em analisar os mecanismos de funcionamento do discurso da posição-sujeito professor (relações de força, relações de sentidos e antecipação).

O material de análise foi recolhido de pronunciamentos de cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo um de cada ano escolar (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano). Esses professores são considerados sujeitos experimentais, que, em uma situação experimental definida a partir de uma entrevista semiestruturada, responderam a algumas questões. Dos dados registrados nas entrevistas, recortamos as informações que seguem para traçar um perfil de nossos sujeitos.

As professoras entrevistadas possuem de trinta e três anos a cinquenta e três anos. Atuam no magistério há aproximadamente de nove a vinte e quatro anos, e todas possuem formação em Pedagogia, exceto uma, professora C, que atualmente cursa o terceiro ano da graduação.

Todas elas possuem também formação básica no Magistério, exceto uma, professora B. Apenas duas professoras são efetivas da Rede Pública Estadual do Ensino de São Paulo e as outras três professoras são substitutas da mesma rede.

A partir da análise, buscamos evidenciar um jogo de formações imaginárias, produzido pela relação entre linguagem, história e ideologia, que perpassam todo o discurso: a imagem que o sujeito tem dele mesmo, de seu interlocutor, do objeto do discurso, entre outras. Assim, apresentamos a análise de algumas sequências discursivas, a fim de compreender o funcionamento do discurso sobretudo a partir das relações de força.

2. METODOLOGIA

Os dados da pesquisa foram coletados por dois instrumentos: gravação em áudio e entrevista semiestruturada. A coleta de dados ocorreu na própria instituição, mediante a apresentação dos objetivos da pesquisa para a direção da escola e após a autorização para a realização da coleta de dados. Os participantes estavam em horário de aula, em suas respectivas classes e foi solicitada a permissão ao professor responsável para a aplicação da coleta de dados, que foi realizada no horário de aula de trabalho pedagógico coletivo, durante quatro semanas.

As gravações e entrevistas foram realizadas com os professores, com o objetivo de coletar informações sobre as formações imaginárias acerca de si próprio, de seus interlocutores e dos objetos de ensino. Na entrevista, as perguntas foram feitas oralmente e as respostas, gravadas. A entrevista foi formada por um conjunto de questões, enunciadas em forma de pergunta, de modo organizado e sistematizado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Pêcheux (2008, p.64), teoria e metodologia são indissociáveis, ou seja, só é possível se falar em metodologia envolvendo elementos teóricos, a partir de alguns conceitos próprios à Análise do Discurso.

Para isso recorreremos à ideia de recorte, segundo os pressupostos de Pêcheux, apresentada por Orlandi (2008, p.54), trata-se da seleção de fragmentos da materialidade significantepara análise.

Abaixo, apresentamos os recortes feitos das falas dos professores entrevistados, ligados à representação da atuação docente, que se subdividem em três segmentos:

Recorte A - A imagem ideal do professor

Recorte B - A imagem temida

Recorte C - A imagem do professor contemporâneo

A partir desses recortes identificamos as marcas lingüísticas que apreendem as imagens do professore e do aluno cristalizadas socialmente pelo seu discurso.

Recorte A: A imagem ideal do professor

P1: **Eu queria ser aquele professor, assim amigo, sabe assim, de estar sempre bem, sempre feliz, de estar sempre vendo o lado positivo da criança, sempre aquilo que ele tem de melhor, valorizando... e o que acontece... na sala de aula, a gente acaba em função daqueles que dão mais trabalho, você acaba priorizando só isso, então, chama atenção, fica em cima daquele que não trabalha, daquele que tá atrasado, daquele que não tá dando conta de fazê, então você se cansa e aquilo que é mais gostoso, que é produzir, que é ver aquilo que o aluno produziu acaba ficando pra segundo plano.**(grifos nossos)

P2: Com mais conhecimento possível, pra poder passar mais, pra poder ensinar melhor, **eu queria ter mais tempo pra estudar, eu acho que eu me cobro muito e eu acho que ainda não é o suficiente.** (grifos nossos)

P3: **Eu sou bastante amiga**, assim, dos meus alunos [...] eles tem bastante liberdade dentro da sala, **ouço bastante a realidade deles.** (grifos nossos)

P4: Ah, eu acho que do jeito que sou, não tem tipo, depende de cada turma, porque cada turma te dá uma margem pra você pensá, pra você ser no momento, porque **tem hora que você tem que ser um professor mais maleável, tem hora que cê tem que sê um professor mais rígido, até pra passá um ensinamento, não rígido de... mas assim, puxá mais deles, tirá mais deles.** (grifos nossos)

P5: Gostaria de ser um professor **que provoca mudanças.** (grifos nossos)

Nessa questão gostaríamos que as professoras formulassem a respeito de suas expectativas quanto ao exercício de ser professor, o que buscam e o que desejam e expressassem as suas concepções sobre ser um bom professor, ou seja, que representassem uma imagem desse profissional.

O que encontramos, primeiramente, foram falas que se inscrevem em uma formação discursiva materna, de amorosidade e sedutor, que formulam uma imagem de um professor amigo, humano, atencioso, uma imagem que vá contra a imagem de um professor autoritário, que não houve e nem dá voz aos seus alunos. Nesse caso, o professor é enfatizado como amigo, descaracterizando o docente de sua função, demonstrando um desvio de função que a educação delega ao professor, principalmente nas falas das entrevistadas P1 e P3.

Podemos perceber na formação discursiva dessas professoras a presença do discurso autoritário, pois, gostariam de passar uma imagem de amiga do aluno, para que dessa forma,

atingissem os objetivos das atividades propostas e sendo assim, recorrem ao discurso sedutor, que é considerado uma persuasão moderada, uma forma sutil de convencimento, que busca agradar e envolver o aluno, para que este se convença de que é necessário fazer o que é solicitado pelas professoras.

Em certo momento da entrevista a P4 diz que: *“tem hora que você tem que ser um professor mais maleável, tem hora que você tem que ser um professor mais rígido, até pra passar um ensinamento”*. Nesse caso, a professora deixa claro, a tendência de seu discurso autoritário para poder ensinar, mostrando que em certos momentos ela precisa ser rígida (firme, inflexível, severa, ríspida, severa) para lidar com os alunos em relação aos conteúdos escolares.

A fala de P4, deixa claro a relação de similaridade entre as instituições militar e escolar. Isto é, *“pra passar um ensinamento”*, tem que ser rígido. A expressão *“passar ensinamento”* mostra a estabilização de sentido de *“professor”* que circula na sociedade: a de alguém cuja função é *“transmissor de conhecimento”*. Essa imagem é corroborada com as falas de P2.

Em dado momento P4 se coloca como uma professora mais maleável, mas ainda assim, demonstra que para ensinar precisa ter uma atitude mais autoritária. Para P2, o professor necessita *“ter mais tempo pra estudar, eu acho que eu me cobro muito e eu acho que ainda não é o suficiente”*, podemos identificar as marcas de um professor rigoroso, que quer estudar, que quer ter uma boa formação, mas não tem tempo, nos leva à ideia de um professor despreparado, que não consegue suprir as exigências da profissão, pois possui uma formação insuficiente, precária, para lidar com todos os desafios de ensinar, que lhe são atribuídos. Revela também que a vontade de ter uma boa prática docente é improdutiva, nesse caso, não basta querer ser um bom professor, é necessário ter formação de qualidade para que essa realidade se constitua. Hoje, o professor é mal remunerado, muitos precisam trabalhar em dois ou até três períodos do dia para conseguir um salário razoável e a consequência dessa situação influencia na má qualidade de ensino que o Brasil se encontra e demonstra a triste situação da formação de professores.

Na fala P5, *“Gostaria de ser um professor que provoca mudanças”*, apresenta uma repetição empírica, repetindo, parafrásticamente, enunciados já ditos sem que o sujeito tenha trabalhado e sentido nessa relação da memória, dando um efeito genérico. A professora, por um trabalho da ideologia, não se percebe falando através de um discurso que não é o seu.

Recorte B: A imagem temida

P1: [...] eu tenho medo de me tornar esse professor que a gente tinha medo, né, **na nossa época a gente tinha medo de professor assim, carrancudo, bravo, que só chamava atenção, que só ficava bravo e às vezes a gente acaba se tornando assim.** (grifos nossos)

P3: Tenho medo de ser aquele professor assim, bem tradicional, que não é amigo, que... **só vale o que falo.** (grifos nossos)

P4: Temo em ser... **Ah, aquele um que fica babando, aquele babacão que deixa aluno fazê o que quê, que não cuida da sua sala de aula, desleixado.** Acho que **o professor tem que tê uma postura, que ele demonstre que ele tem toda a sua autonomia dentro da sala de aula e não aquele professor que deixa o aluno fazê o que quê, dentro da sua sala de aula, deixa a desejar.** (grifos nossos)

Nesses recortes discorreremos sobre a imagem que os professores temem em ter e mais uma vez vemos a relação de similaridade entre a escola e a ordem militar. O que nos leva ter esse gesto de leitura são os itens, “medo”, “carrancudo”, “bravo”, “chamava atenção”, “só ficava bravo”, da P1; “ só vale o que falo”, da P3 e “professor tem que tê uma postura”, da P4. Essas marcas linguísticas denunciam o funcionamento discursivo da escola. Essas marcas, do tipo autoritário, foram naturalizadas no discurso militar e ainda são frequentes no discurso da escola.

As marcas linguísticas, na fala da P1, evidenciam um grande temor em se tornar uma professora de que os alunos tenham medo, “*eu tenho medo de me tornar esse professor que a gente tinha medo, né*”. Ainda existe no imaginário, um professor austero, rígido e tradicional que entra em consonância com o discurso autoritário que ela usa em sala de aula “*na nossa época a gente tinha medo de professor assim, carrancudo, bravo, que só chamava atenção, que só ficava bravo e às vezes a gente acaba se tornando assim*”. Fica evidente, que esse professor não só existe em seu imaginário, como também em sua prática, pois ela usa alguns adjetivos para definir o professor que teme ser, como, “carrancudo, bravo, que só chamava atenção” e, no final de sua fala, diz que “*às vezes a gente acaba se tornando assim*”, ou seja, ela se torna autoritária, em alguns momentos de sua prática docente, acaba assumindo que mantém ainda esse padrão vivo e bem atual e que, por sua vez, a escola ainda se encontra estagnada, tradicional e autoritária.

Para Bordieu, a escola ainda é vista como sede da reprodução cultural, sendo o sistema de ensino a forma mais dissimulada para a transmissão do poder, contribuindo, dessa forma, com a reprodução da estrutura das relações de classe, mascarando sob a forma da aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. (BORDIEU, 1974, apud ORLANDI, 2009).

Para P3, o grande medo é não ser um professor amigo (discurso sedutor), sobre isso, diz “*Tenho medo de ser aquele professor assim, bem tradicional, que não é amigo, que... só vale o*

que falo”, logo no final da frase, ela demonstra um ato falho, “ *só vale o que falo*”, usa o pronome em primeira pessoa, evidenciando o discurso autoritário, no qual, só a voz do professor tem validade dentro da sala de aula, mostrando incoerência na prática de ensinar.

Segundo Orlandi (2012, p.79), “uma falha tem em si um nó, da ligação material entre ideologia e inconsciente, que não se desmancha com uma interpretação apressada”. Segundo a autora (idem, p.80-81), “a falha, muitas vezes, arregimentam diferentes movimentos de sentidos, diferentes modos do sujeito se dizer, não quando fala de si, mas, sobretudo no modo como a língua o diz. Pela falha”.

A fala da P4 reforça a imagem de um professor autoritário, aquele que para ela é “ingênuo”, “desleixado”, “babaca” e “babacão”, perante a sala de aula.

A outra forma linguística que denuncia o discurso militaré a “deixa o aluno fazê o que qué”. A paráfrase dessa expressão pode ser expressa como, não ter o controle sobre a ação do aluno. E controle é uma ação de ordem militar.

Apresenta ainda, marcas linguísticas de um professor autoritário, quando diz, “*Acho que o professor tem que tê uma postura, que ele demonstre que ele tem toda a sua autonomia dentro da sala de aula e não aquele professor que deixa o aluno fazê o que qué*”, sendo assim, deixa claro, que o professor tem que ter postura e autonomia dentro da sala de aula e, podemos entender esses termos, como sendo o autoritarismo que deve ser exercido em sua prática docente, para que, dessa forma, ela tenha controle e poder sobre os alunos.

Os diferentes discursos materializados nesses recortes nos leva a refletir sobre a formação do professor brasileiro, suas concepções sobre quem é essa criança que ele precisa ensinar, suas relações com o alunado e a presença da memória discursiva, construída pela história da educação ao longo dos anos.

Recorte C: A imagem do professor contemporâneo

P1: **Requer muito estudo**, né, assim, uma **dedicação**...quase que **exclusiva do trabalho**, porque hoje você... veja bem, o médico...ou ele só cuida do pescoço ou só cuida da cabeça e o professor não, principalmente né, nós que somos do fundamental ,a gente **tem que entender de tudo e não dá pra ser só superficial**. (grifos nossos)

P2: [...] **eu gostaria de ser, mas com méritos né, muita função não daria certo**. Eu acho assim, que se a gente... **seu tivesse mais tempo pra estudá**, eu acho que seria legal, por que eu gostaria de eu dar todas as matérias, como eu acho que não...**pode sê que eu não daria conta**, seria legal também pensá na

ideia de dividir as disciplinas, né, um professor pegá uma frente, uma de exatas outra de humanas. (grifos nossos)

P4:[...] as pessoas que estão vindo, acho que tá vindo com mais preparação, no meu caso que já tenho vinte e quatro anos, **a gente pegô uma situação assim, sem preparo algum**. Então **a gente tem que sê um psicólogo, uma mãe, uma babá, então, a gente tem que sê um pouco de tudo** e que não deram esse tempo pra gente pensá, pra gente se prepará, então eu acho que isso daí pegou nós assim desprevenido, eu acho que foi uma falha muito grande, mas **acredito que deveria ter sido, ter tido um preparo para nós, ter tido um curso, ter falado mais, não só jogado os alunos pra nós e falado** “ta aí eles são seus, se virem”, e **a gente não tá pronta pra isso**. É, e **caso que a gente pega de aluno que vem com problemas, tanto pessoais como de deficiência mesmo, não só deficiência, mas problema psicológico**, isso tá pegando muito. Nós não estamos preparados, **eu não tô preparada, porque eu tive uma família montadinha, bonitinha, com pai, mãe e irmãos e hoje já não tem mais isso**. Então isso, acho que tá sendo uma falha, porque **eles vem buscar na gente esse amor, esse carinho, essas coisas que eles não tem em casa, eles vem buscar em nós, não vem buscar aula, eles vem buscar afeto**, acho que isso tá pegando bastante. (grifos nossos)

Podemos perceber nas falas das professoras algumas dificuldades que encontram como, a falta de formação profissional, falta de tempo para estudar e a falta de preparo específico para trabalharem com algumas disciplinas, principalmente sendo professoras polivalentes, que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, numa única turma.

Demonstram formações imaginárias a respeito do professor, como sujeito malformado, sobrecarregado e despreparado.

Na fala P1, em relação às exigências de ser um professor contemporâneo, a professora revela que muitas são as exigências atuais da profissão e faz uma comparação com a atuação de um médico, que atende seus pacientes de acordo com sua especialização. Ela afirma que, em relação aos professores, o que acontece é o contrário, são obrigados a trabalharem com seus alunos, cinco tipos de disciplinas e compreenderem toda a complexidade do trabalho pedagógico. Isso acaba sendo um grande sacrifício para os professores, pois não conseguem dar conta de todas as exigências e vivenciam, de certa forma, uma profissão atribulada, que apenas tenta ser competente. Fica claro que as professoras estão cheias de tarefas, que elas acreditam não fazer parte de suas atribuições, elas se sentem frustradas, cansadas, esgotadas emocionalmente por não conseguirem tempo para estudar para serem mais competentes e por não conseguirem suprir as novas demandas da profissão.

Na fala P2, a marca linguística “mas” deixa entrever um gesto de leitura de que há professores sem méritos na escola onde atua. A professora enfatiza também, que gostaria de ser uma professora com méritos, qualidade de quem merece reconhecimento, que possui capacidade e competência, mas deixa claro que possui muitos afazeres profissionais e não possui tempo para estudar, ou seja, não consegue ser uma professora com grandes méritos, pois acaba fracassando com tantas funções que lhe são atribuídas.

Nesse imaginário, o professor é visto como despreparado, incompetente e desrespeitado, daí surge à ideia da desprofissionalização que a carreira docente vem sofrendo por décadas.

Na fala P4, podemos novamente ressaltar a questão do despreparo docente para lidar com as novas exigências da educação. Primeiramente, a professora afirma que os professores que estão se formando, atualmente, estão mais preparados, mais bem formados para lidarem com a nova realidade da educação. Logo após, ela se refere à escola (instituição), quando diz, que não deram tempo a ela pensar e que os alunos foram jogados nas salas de aula.

Poderíamos achar desconexas essas informações, mas logo na frase seguinte ela exemplifica com uma situação, na qual, o professor se depara com alunos com algum tipo de deficiência ou algum tipo de problema psicológico e ela se percebe despreparada para lidar com essas “adversidades” na hora de ensinar. Depois, atribui à formação familiar um dos problemas que a educação precisa enfrentar, mostrando um discurso preconceituoso, quando evidencia que a família formada por pai, mãe e filhinhos, foi a origem de seu sucesso escolar e pelo fato de muitos alunos não terem essa formação familiar buscam na escola o afeto e carinho, marcas de um discurso materno (família, amor, carinho, buscar afeto), sendo assim, caracterizando o desvio de função que delegaram ao professor.

A professora mostra que os esforços da prática docente são improdutivos, pois não está satisfeita com o nível dos alunos, pois, os mesmos, não possuem conhecimentos prévios que ela julga ser necessários, nesse caso percebemos que seria preciso, de acordo com a professora, acabar com as diferenças entre os alunos para que o ensino possa ter mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão feita neste artigo, por meio de fragmentos de entrevistas realizadas com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionou-nos perceber, em todos os recortes analisados, a presença maciça do discurso pedagógico autoritário. Visualizamos

na estrutura das falas das entrevistadas as marcas de outros discursos que não o da educação. Assim, o discurso pedagógico autoritário é atravessado por outros discursos: o militar, o moralizante e o sedutor.

A compreensão do funcionamento discursivo do discurso escolar permite-nos entender que somos enredados em uma rede de sentidos cristalizados, não sabemos de onde vêm, mas que produzem o efeito de que não poderia ser de outro jeito. Podemos perceber como a metalinguagem da ciência tem justificado os saberes na escola, como temos constituído professores e alunos. E nessa constituição apreendemos as formações imaginárias desses dois sujeitos.

Os domínios dos professores denunciam a imagem do aluno como um ignorante, que não sabe nada e está na escola para aprender, por isso o professor é que decide por ele, o que é melhor para ele aprender, quais seriam as formas mais adequadas de interpretar o mundo, seus problemas, suas relações, num processo chamado de inculcação. Através desse jogo ideológico o aluno tem uma imagem de si mesmo, do seu interlocutor e de seu objeto de conhecimento, mediado pela ideologia do professor. E, dessa forma, a ideologia se materializa através do discurso autoritário, muitas vezes, como nos fragmentos de entrevistas, dissimulados e mascarados por discursos que demonstram docilidade, amizade, no caso, o discurso sedutor. Revelam também a falha na formação dos professores, que desconhecem efetivamente suas condições de trabalho, sua função social, que reduz toda a complexidade da profissão de ensinar, em meros transmissores de informação, envolvidos por uma ideologia autoritária, na qual, apenas o professor tem voz e estanca a possibilidade de reversibilidade. Não acontecendo a reversibilidade entre as posições-sujeito (professor x aluno), conseqüentemente não acontece a reversibilidade dos sentidos dominantes em relação à formação discursiva da ordem no sentido militar, impossível de ser contestado, de rigidez dos princípios e proibição do dizer e do que deveria e podia ser dito.

Já que o autoritarismo está presente nas relações sociais no ambiente escolar e reflete a ordem social, excluindo a possibilidade de haver o deslocamento do sentido com reversibilidade, seria oportuno que os domínios dos professores buscassem se inscrever numa formação discursiva que denegasse as imagens do professor e do aluno cristalizadas na sociedade, mesmo que haja a manutenção destas.

Dar voz ao alunado é imprescindível para que alcancemos relações mais simétricas, igualitárias no mundo que vivemos, a começar pela escola. A proposta é a de deslocar, de provocar outros olhares e sentidos em sala de aula que não somente o autorizado pela ciência.

REFERÊNCIAS

BONOTTO, Martha E. K. Kling. **As várias reescrituras de Chapeuzinho Vermelho: velhos e novos sentidos**. Tese do Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77764/000246618.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 de set de 2014.

BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

COURTINE, Jean Jacques. **El concepto de formación discursiva**. In: BARONAS, R.L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2ed. Revista e ampliada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso-diálogos e duelos**. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. São Paulo: Alfa, 1995.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva. In: BARONAS, R.L. (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2ed. Revista e ampliada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico**. Campinas, Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, Michel. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** (1975). Campinas: Pontes, 2009.

JOGOS DIGITAIS E A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Wagner Antonio Junior - Secretaria Municipal da Educação de Bauru - wag.antonio@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O jogo constitui-se como um dos elementos essenciais na formação humana. Seu encantamento tem passado por gerações de crianças, visto que estabelece vínculos sociais e afetivos, seja pelas regras traçadas pelos diferentes grupos ou pelo caráter lúdico que traz.

Atualmente, o jogo está cada vez mais presente na vida das crianças. Mas o que nós, educadores, sabemos sobre a relação entre educação e ludicidade? Qual a real relação entre os jogos e brinquedos pedagógicos, e qual o verdadeiro significado para tal adjetivo, seriam mesmo esses objetos auxiliares ao processo educativo? (ANTONIO JUNIOR; KISHIMOTO; KOBAYASHI, 2013).

Antes de falarmos sobre jogo e educação é preciso retroagir ao conceito de cultura lúdica, que segundo Brougère (2009, p.1) explicita:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo (BROUGÈRE, 2009, p.1).

Adentrar no mundo da criança, qualquer que seja nossa participação, é entrar no mundo da fantasia, dos brinquedos e jogos e os quais ela utiliza na relação com as pessoas ao seu redor, com os adultos desde bebê, ao ser chamada a brincar, os jogos iniciais nos quais as crianças descobrem a lógica de funcionamento – o esconde e esconde, atrás de um anteparo, uma fralda, um travesseiro ou um móvel e, posteriormente, no contato com outras crianças e adultos (ANTONIO JUNIOR; KISHIMOTO; KOBAYASHI, 2013).

Para nós adultos, pais e professores, no qual a observação do envolvimento da criança com os brinquedos e jogos que nos dará pistas e ocasião para conhecê-la, saber dos seus desejos, medos, alegrias, competências, habilidades enfim é o momento de conhecê-la melhor e a

partir daí planejar ações para seu cotidiano que atendam aos seus desejos e as às suas necessidades.

Com a difusão do computador nas últimas décadas, os jogos digitais constituem atualmente uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes. Com sua evolução, ganharam recursos sinestésicos atraentes, com imagens animadas e sonorizadas nas quais o jogador interfere.

Estes ambientes não podem substituir a experiência infantil ou o contato da criança com a realidade, mas constituem em um espaço potencializador do real. Existem também certos fenômenos que, pela sua natureza, podem ser raros ou perigosos, e que não podem ser explorados sem recursos às possibilidades que a informática nos oferece.

Porém, existem indagações a serem respondidas, em especial no campo da infância. Quais impactos os jogos digitais trazem à educação da infância? Quais são as inquietações de pais e professores sobre a influência desses jogos digitais sobre as crianças? Como se dão as relações entre essas crianças e entre elas e o conhecimento, mediadas pelos jogos? A mediação durante as sessões de jogos pode proporcionar aprendizagem e ampliação do conhecimento? Essas são algumas questões que nortearam a presente pesquisa.

Este trabalho teve como base referencial os estudos sobre jogos digitais (GEE, 2003; MATTAR, 2010; ALVES, 2006; MCGONICAL, 2010) e a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995; ELKONIN, 1998; LURIA, 1986; DANIELS, 2003). O objetivo desta pesquisa foi investigar o papel dos jogos digitais como mediadores do conhecimento, em espaços não formais de educação.

2. O JOGO NO IMAGINÁRIO INFANTIL

Os jogos e os brinquedos são frutos de um tempo e de uma cultura, que retorna esporadicamente, em função de várias razões entre elas a mídia, que hoje dissemina pelo mundo o incentivo e o desejo de ter aquele brinquedo, ou aquele jogo. Podemos tomar como exemplo os ioiôs, que foram criados há muito tempo, utilizado por Sócrates, como exercícios de relaxamento, para o treino seus discípulos nos caminhos da sabedoria, o cavalinho, as carroças, os caminhões, e carros e, atualmente, os brinquedos e jogos eletrônicos entre eles os computador, que fazem a alegria das crianças e a preocupação dos pais.

Roger Caillois, sociólogo e crítico literário francês, no clássico *Les Jeux et les Homme*, classifica os jogos em quatro categorias *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, determinadas segundo a atitude do jogador. *Agon* está relacionado aos jogos que criam igualdade de condições e que o vencedor é aquele que apresenta as maiores e melhores habilidades na qual está sendo avaliado, o resultado é fruto do seu esforço, os jogos olímpicos traduzem o espírito do *agon*, é derivado de *agonos*, que, em grego, significa sem limites, ou seja, sem limites para vencer. Nas crianças, as brincadeiras de quem aguenta por mais tempo sem piscar os olhos, ou a uma sessão de cócegas ou beliscões, é um exemplo dessa categoria.

Do latim *Alea*, é o nome jogo de dados está relacionada à sorte, ao acaso, “o destino é o artesão da vitória”. No entanto, alguns jogos, como o gamão e o dominó, unem essas duas categorias, nas quais o jogador tem que se utilizar da sorte e da sua exploração. Contudo, apesar de opostas, essas duas categorias têm em comum a criação de situações artificiais nas quais os jogadores estão em igualdade de condições, que a vida nos nega.

Mimicry está relacionado à ilusão, ao faz-de-conta, ao disfarce, ao assumir um papel, no qual a principal característica desse grupo de jogos é a simulação, o faz-de-conta. Caillois não mencionou os jogos digitais, nesta categoria, mas sabemos que os mesmos simulam situações nas quais se assumem outros papéis, mesmo que virtualmente. Na criança que brinca de mamãe, de aviador, de bombeiro, em cujas brincadeiras na qual faz-de-conta que é o centro das ações, mas essa conduta não é exclusiva da criança, pois os adultos também se transvestem nos bailes carnavalesco, de máscaras e outros, e hoje nos jogos de simulação.

A última categoria está relacionada à perda momentânea da estabilidade da percepção que ocasiona um pânico temporário, como ao descer do tobogã, o chicote americano, ou o movimento dos balanços são exemplos da quarta categoria – *ilinx*, do grego um turbilhão de água, e que deriva nessa língua a vertigem, ou *ilingos*.

Muitas outras formas de classificação dos jogos e brinquedos existem, pedagógicas, psicológicas, filosóficas, para nós nesse estudo seguiremos investigando os jogos de simulação, que hoje para além das situações lúdicas e recreativas estão na formação de pilotos, aviadores, economistas entre outros profissionais.

Para Vigotski (1994), o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP se caracteriza pela faixa intermediária entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho sem a ajuda do outro e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados e ou ressignificados.

Assim, as crianças constroem o significado da cooperação e da competição entre os seus iguais. São regras que podem ser transmitidas de geração em geração ou ser espontâneas, elaboradas de forma momentânea por sujeitos da mesma ou de idades diferentes.

O brincar se torna, então, uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos, respeitando-se os momentos em que crianças e adolescentes desejam brincar, jogar, enfim, construir algo novo, valendo-se da elaboração dos conhecimentos existentes.

3. JOGOS DIGITAIS E A MEDIAÇÃO

Os jogos refletem determinada cultura, tempo e espaço. Porém, o conceito de cultura não se limita apenas a um conjunto de costumes, instituições e obras que fazem parte da herança cultural de uma comunidade. Na abordagem de Geertz (1989), podemos definir cultura como sendo:

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p.10).

Nessa abordagem, cultura passa a ser vista como um gigantesco sistema semiótico, que envolve diferentes mídias como textos, sons, imagens, luz, cores, formas e gestos, que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma individual, mas, coletiva.

Esses elementos são construídos pelos homens por intermédio de uma teia de significados contextuais e históricos, transmitidos de geração em geração. Assim, a cultura é assumida como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (ALVES, 2004, p. 24).

Analisar a cultura como um sistema semiótico implica em considerar os diversos signos, as linguagens e os meios de comunicação. Na atual sociedade tecnológica, estamos vivenciando o que Turkle (1997) denomina de cultura da simulação, que aponta os modelos computacionais como seus representantes e os jogos digitais, como elementos que compõem estas representações. Representações que instauram uma lógica não linear e fazem parte do universo da nova geração conectada em rede.

Esta cultura se caracteriza por formas de pensamento não lineares. Estas envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o “[...] pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66).

Os jogos digitais surgiram por volta da década de 1960, com *Spacewar*. Nas décadas de 1970 e 1980, os computadores pessoais ficaram mais potentes e os *games* se popularizaram. Surgiram jogos de aventura, de quebra-cabeças, de estratégia e de ação. Em certos jogos de estratégia, por exemplo, o jogador deve projetar cidades ou civilizações e administrar seu crescimento. Muitos jogos simulam esportes, como futebol, golfe entre outros.

Integrados por eventos rápidos, móveis e simultâneos, demandam coordenação de variáveis interagentes e, para tanto, habilidades de representação espacial dinâmica e atenção visual distribuída (GREENFIELD, 1988). Com um contexto de aprendizagem, a prática de jogos digitais, assim como nos jogos tradicionais de tabuleiro e de seus componentes, por exemplo, porém com o diferencial das inovações de suporte logístico – o programa, a interface interativa, os *joystchs* – apresenta-se como uma possibilidade na elaboração de habilidades de planejar, prever, reelaborar, analisar o erro, de gerar e avaliar hipóteses, contribuindo para flexibilidade cognitiva e criatividade.

Segundo Vygotsky (1994), quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos está fazendo uma combinação do real com sua ação fantasiosa, isto porque a criança tem como necessidade a reprodução do cotidiano do adulto, o qual ainda não pode fazer como gostaria. Neste sentido, os jogos digitais constituem-se como possibilidades para a criança na construção do imaginário, por meio da brincadeira e da simulação de situações reais no espaço virtual.

Para Bruner (1997), a criança se torna ativa nesse processo por modos de representação, obtendo conhecimentos antecipados do mundo ao seu redor. A escola pode proporcionar uma fase muito rica para a criança, dependendo do que aborda e das ferramentas que disponibiliza. Neste sentido, o uso de games é essencial, pois possibilita à criança vivenciar situações lúdicas pelo computador, inventando e descobrindo coisas novas.

Para Vigotski (1994), o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP se caracteriza pela faixa intermediária entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho sem a ajuda do outro e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados e ou ressignificados.

O brincar se torna, então, uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos, respeitando-se os momentos em que crianças e adolescentes desejam brincar, jogar, enfim, construir algo novo, valendo-se da elaboração dos conhecimentos existentes.

São cada vez mais comuns jogos digitais que procuram simular no ambiente multimídia as experiências concretas. São, frequentemente, programas que procuram, por meio de diferentes soluções interativas, fazer com que a criança aprenda sobre situações presentes no ambiente material em um ambiente simulado.

4. METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada de acordo com a metodologia qualitativa, de cunho etnográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995) durante 2012 e se deu por meio da observação participante, que segundo Denzin (2006) constitui-se em uma estratégia de investigação de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, entrevistas de respondentes e informantes, participação e observação diretas, e a introspecção.

Deste modo, as observações foram sistemáticas e tiveram como foco um grupo de crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, matriculadas na Escola de Aplicação, localizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, nos momentos de atividades lúdicas nas dependências do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP. Além das observações, foram registradas as vozes das crianças e das professoras, por meio de registros de áudio e entrevistas. Estes dados foram comparados às observações por meio de triangulação de dados, cujo objetivo foi validar em que momentos e porque houve a mediação por meio da ação com os jogos digitais.

Enquanto grupos de crianças utilizavam os computadores e os jogos digitais, observou-se a ocorrência de atividade mediada, que segundo Daniels (2003), ocorrem por sujeitos, instrumentos e signos.

Foram registradas 76 situações diferentes de mediação, que foram agrupadas nas seguintes categorias:

- mediação sujeito-sujeito: interações que ocorreram entre as professoras e as crianças, entre o pesquisador e as crianças e entre as crianças (pares).
- mediação sujeito-instrumento: interações entre as crianças e os artefatos materiais (computador, periféricos e os jogos digitais).
- mediação sujeito-signo: interações entre as crianças e os signos, que possibilitaram a internalização de conceitos.

Ao final, foi possível verificar as modalidades de mediação que são mais efetivas para propiciar a cultura lúdica e ao mesmo tempo a ampliação da experiência da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e as análises descritivas a partir dos registros das observações, das vozes das crianças, das professoras e as anotações do pesquisador, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, demonstraram a ocorrência da mediação pelos sujeitos, por instrumentos e por signos, sendo essas categorias possíveis em atividades com os jogos digitais e os computadores, em ambientes não formais de educação. Também foi possível verificar que nem sempre a mediação resultará na internalização de conceitos, mas isso dependerá da zona de desenvolvimento proximal de cada criança.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTONIO JUNIOR, W.; KISHIMOTO, T. M.; KOBAYASHI, M. C. M. Games e aprendizagem informal: análise de Tetris. In.: ARIOSI, C.M.F. (Org.) **Fazer e saberes da educação infantil** : reflexões sobre a prática pedagógica. Curitiba : Editora CRV, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação.**, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Jun. 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 2003.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da Tv, computadores e videogames**. Summus, São Paulo, 1988.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

TURKLE, S. **A vida no ecrã**: a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**.v.2. Madri: Editora Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**.v.3. Madri: Editora Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TRABALHO E CONSUMO COMO TEMA TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Angélica Lopes Gonçalves - Unesp

Jair Lopes Júnior - Unesp

1. INTRODUÇÃO

A concepção que se tem do universo do trabalho na contemporaneidade seria inimaginável para um indivíduo que viveu no século passado. Em um polo, os trabalhadores vivenciam o impacto da globalização, da competitividade (entre colegas, empresas e países), das inovações tecnológicas, da reestruturação produtiva (TOLFO; PICCININI, 2007), da instabilidade econômica e do desemprego. E no outro, são tomados por um apelo, ora silencioso, ora escancarado, para que se consuma desenfreadamente.

Essa sociedade poderia ser caracterizada pelo culto ao que é efêmero, na qual “uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num *continuum* onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo.” (RETONDAR, 2008, p. 138).

Parte das instituições (família, empresa, escola) responsáveis por discutir e refletir a relação trabalho e consumo, de orientar sobre o sentido de valor na produção e na pertinência de se aprender a consumir conscientemente, a poupar e a investir desde os primeiros anos escolares – elas próprias não estão sabendo como se conduzirem.

Santos e Grossi (2007) alertam sobre a influência do marketing infantil na massiva aquisição de produtos por crianças e adolescentes inclusive como forma de obter prazer, com consequências desastrosas ao longo dos anos que vão desde modelar valores e “muitas vezes indo na contramão dos direitos sociais de cidadania, ou menosprezando laços afetivos.” (SANTOS; GROSSI, 2007, p. 452).

Em termos oficiais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Tema Transversal Trabalho e Consumo está alicerçado na proposição de que o aluno desenvolva a capacidade de compreender a relação interdependente do trabalho com os produtos e serviços; as relações de trabalho que foram construídas ao longo da história, contextualizando, sobretudo, a relação do trabalho e do consumo com as demandas sociais, políticas e econômicas vigentes (BRASIL, 1997). Torna-se fundamentalmente relevante estabelecer condições de ensino e aprendizagem

para que os indivíduos sejam conscientes da realidade a qual estão inseridos, assim, capazes de legitimarem a igualdade de direitos. Desta feita, reconhece-se que também:

É papel da escola discutir como poderá atuar na educação das crianças e dos jovens na perspectiva da participação em relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 343)

Portanto, há, de um lado, o reconhecimento oficial da pertinência do ensino de conteúdos relacionados ao tema Trabalho e Consumo na Educação Básica e, de outro, a preocupação mundial com a formação de cidadãos capazes de gerenciar a própria condição financeira considerando a inconstância das políticas econômicas (nacional e internacional), da sofisticação dos mercados financeiros e do desenvolvimento econômico (OCDE, 2004).

Estima-se que a exclusão financeira afeta 2,3 bilhões de adultos em idade de trabalho em todo o mundo. O combate a essa exclusão pode se consolidar mediante o tripé - inclusão financeira inovadora, defesa do consumidor e estratégias nacionais para a educação, promovendo a integração desses elementos para reforçar o sistema financeiro e aumentar o bem-estar dos indivíduos (ATKINSON; MESSY, 2013).

Diante do reconhecimento da relevância e da pertinência do tratamento educativo e transversal do tema trabalho e consumo, cabe indagar: quais seriam os principais conhecimentos sustentados pela literatura sobre processos de ensino e sobre medidas de aprendizagem de conteúdos curriculares vinculados a este tema? Ou, de modo mais específico, conhecimentos derivados da literatura sobre comportamento econômico-financeiro de crianças e de adolescentes poderiam subsidiar ações didáticas no ensino e na avaliação da aprendizagem de conteúdos relacionados com o tema trabalho e consumo?

Admite-se que o comportamento econômico-financeiro é toda ação observável direta ou indiretamente relativa ao uso do dinheiro de que se dispõe na aquisição de bens, patrimônios ou serviços; o gerenciamento de tais bens (particulares e públicos) incluindo investimentos, o hábito de poupar, a redução de gastos com a finalidade de prevenir problemas financeiros e o aproveitamento eficiente dos recursos finitos - responsabilidade socioambiental. Cabe incluir nesta definição a capacidade de compreender os mecanismos básicos envolvidos no funcionamento do mercado econômico, como, por exemplo, a regra de oferta e procura.

Assim, o objetivo do presente trabalho consistiu em investigar se, e em que extensão, conhecimentos derivados da pesquisa sobre o comportamento econômico-financeiro de crianças

e de adolescentes poderiam cumprir funções instrucionais ou mesmo subsidiar propostas didáticas de atuação profissional docente no ensino e na aprendizagem do tema transversal Trabalho e Consumo na Educação Básica.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho concentrou-se, em termos metodológicos, na pesquisa, na aquisição e na análise de produção científica mediante busca nas bases de dados Periódicos CAPES/MEC e *SciELO (Scientific Eletronic LibraryOnline)* sobre o ensino e aprendizagem do comportamento econômico de crianças e de adolescentes.

Devido a especificidade da busca foram utilizados descritores variados: comportamento econômico (de crianças e adolescentes – os mesmos substantivos acrescentados nos próximos descritores); educação financeira; educação econômica; alfabetização econômica; socialização econômica; ensino de matemática AND finanças; ensino de matemática AND economia; ensino fundamental AND economia; ensino fundamental AND finanças; ensino médio AND finanças; ensino médio AND economia. Com a finalidade de refinar a busca o conceito de comportamento econômico foi decomposto em: aprendizagem do uso do dinheiro (na infância e adolescência); mesada; consumo infantil; comportamentos de comprar, poupar e investir; ensino sobre o funcionamento bancário.

Neste estudo foram utilizados os seguintes critérios de inclusão – produção acadêmica nacional e recente (entre os anos de 2010 e 2014); e de exclusão – trabalhos de conclusão de curso, resenhas, pensatas, monografias, dissertações e teses.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 1 -Breve descrição dos artigos compilados.

AUTORES/ ANO	MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO	REFERENCIAIS TEÓRICOS	COMPORTAMENTOS		
			ESPERADOS	CONFORME	OS
			ESTÁGIOS	DE	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

			E DO PENSAMENTO ECONÔMICO
LAUER LEITE et al (2010)	Revisão não sistemática da literatura de estudos realizados na Austrália, Estados Unidos, Israel, Itália e Chile; do ano de 1952 a 2000.	- Fases do desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget; esquemas e meta-cognição; - Teoria das representações sociais de Moscovici (aculturação)	Pré-operatório (4 a 5 anos): conhecimento intuitivo sobre objetos compráveis e vendáveis. Operacional concreto (6 a 7 anos): discrimina valores; apreça objetos conforme a dimensão, utilidade e beleza; confusão ao lidar com o troco no ato da compra; incipiente relação entre trabalho e dinheiro. Dos 7 aos 10 anos: melhor compreensão do troco; discrimina que o banco não é fonte de dinheiro, para efetuar retirada há que se fazer depósito, portanto, o dinheiro não é ofertado e sim, emprestado. Transição para o estágio operacional formal (após os 10 anos): discrimina que o dinheiro pago aos trabalhadores é resultado da venda de produtos ou serviços, bem como entende que o preço dos produtos é a soma do valor de custo e da comercialização.
ROCHA et al (2012)	N = 60, sendo 10 crianças de 4 anos e 50 sujeitos nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13. Entrevista individual,	- Fases do desenvolvimento cognitivo e os cinco tipos de respostas propostas por Piaget;	Pré-operatório (2 a 7 anos) corresponde ao Nível Pré-I – não importismo (responde qualquer coisa por não se importar) e fabulação (inventa uma história quando questionada). Operatório concreto (7 a 12 anos)

	<p>utilizou-se gravuras para exemplificar comportamentos econômicos. Foi incluído o Nível Pré-I para as crianças de 4 anos.</p>	<p>- Modelo de fases do desenvolvimento econômico proposto no estudo de Delval e Denegri Coria (2002).</p>	<p>corresponde ao Nível I – crenças sugeridas (o pesquisador sugere à criança a resposta que deseja).</p> <p>Operatório formal (a partir dos 12 anos) corresponde aos níveis II e III – crenças desencadeadas (raciocina sobre a pergunta e responde o que pensou) e crença espontânea (responde sem pensar, pois já havia construído de antemão esse pensamento) respectivamente.</p>
<p>BESSA; FERMIANO; DENEGRÍ CORIA, (2014)</p>	<p>$N = 830$ estudantes do 6º ao 9º ano, moradores da cidade de São Paulo, com idade entre 10 e 15 anos. Coleta de dados: TAE-N (Teste de Alfabetização Econômica para crianças) com 22 itens de múltiplas escolhas sendo que cada resposta indica um nível diferente do pensamento</p>	<p>Estudos das áreas de socialização econômica, psicologia econômica e alfabetização econômica.</p> <p>Análise dos estágios do pensamento econômico de segundo pesquisa de Denegri Coria, Cortés, Quezada e Sepúlveda (2004).</p>	<p>Nível I – Pensamento Econômico Primitivo, subdividido em Nível IA e IB, (crianças de 6 a 9 anos). O dinheiro é naturalmente para as compras e é disponível para todos. Predominância do desejo. Desconsidera restrições econômicas e financeiras. O Estado é entendido como um protetor da sociedade.</p> <p>Nível II – Pensamento Econômico Subordinado (crianças maiores de 10 anos, adolescentes e alguns adultos). Reflete a realidade social e compreende as restrições. O Estado é visto como responsável pelo funcionamento social e econômico da sociedade.</p> <p>Nível III Pensamento Econômico Independente ou Inferencial (adolescentes mais velhos e</p>

econômico.

adultos): estabelecem relações entre os processos econômicos, sociais, sistemas e ciclos, numa visão mais sistêmica.

O
s
artigo
s
encon

trados na pesquisa bibliográfica empreendida apresentam como objetos de estudo os comportamentos das crianças de poupar, consumir, emprestar ou pegar emprestado e “ganhar” dinheiro (LAUER LEITE et al, 2010); o uso do dinheiro e consumo por crianças e adolescentes (ROCHA et al, 2012) e, o nível do pensamento econômico comparado a qualidade da informação econômica em crianças e adolescentes de 10 a 15 anos conforme a idade, o gênero e o nível socioeconômico (BESSA; FERMIANO; DENEGRI CORIA, 2014).

A tabela 1 foi elaborada com a finalidade de resumir os métodos de investigação, os referenciais teóricos e os comportamentos esperados de crianças e adolescentes durante os estágios de desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento do pensamento econômico, apresentados pelos referidos autores para que se tenha melhor compreensão dos resultados.

Os resultados descritos por Lauer Leite et al (2010) demonstram que, além da utilização das perspectivas teóricas, é mister atentar-se para diferentes fatores que interagem no aprendizado do conhecimento econômico como a atividade econômica dos pais, bem como suas crenças sobre como lidar com o dinheiro; a idade da criança; sua habilidade cognitiva e o ambiente no qual está inserida. Pesquisas sobre a influência do gênero no comportamento de guardar e gastar dinheiro são inconclusivas, pois podem estar relacionadas à cultura, aos estereótipos, valores ou educação parental. As autoras alertam ainda para a escassez de estudos que mostrem a inter-relação da natureza e ambiente na construção do pensamento econômico e, sobre o papel da escola na alfabetização econômica.

Tais apontamentos trazem relevantes contribuições para o campo da análise teórico-conceitual, entretanto, do ponto de vista metodológico pouco auxilia a função instrucional. Skinner (1968) chamou essa produção de teorias de metáforas de instrução, segundo as quais levam em conta o crescimento ou desenvolvimento, na qual o comportamento é atribuído à maturação, em função do tempo e; aquisição, referindo-se a transmissão de conhecimento por pais, professores e sociedade. Portanto, afirma Skinner (1968, p.3) “nem o crescimento nem a aquisição retrata corretamente o intercâmbio entre o organismo e o ambiente. [...] Não dizem ao professor o que fazer e nem lhe permite ver o que já foi feito.” Decerto, essa proposição de Skinner (1968) converge com as alusões pontuadas no parágrafo acima por Lauer Leite et al (2010).

Na pesquisa de Rocha et al (2012) as crianças expressaram no **nível pré-I** desejos de consumir produtos alimentícios (balas, chicletes), denotaram saber que o dinheiro tem a função exclusiva de comprar e que todas as pessoas tem dinheiro; e no **nível I** demonstraram que preferem consumir produtos alimentícios e entendiam que o dinheiro serve para comprar e guardar. Ainda não pensam em quê devem usar o dinheiro, compram o que veem e desejam. Pensam que nem todos possuem dinheiro porque nem todos trabalham. Os pré-adolescentes (**nível II**) relataram queo dinheiro serve para comprar mercadorias, pagar contas, emprestar às pessoas e guardar para futuramente comprar produtos caros. Escolhem consumir produtos alimentícios e do vestuário; reconhecem as limitações financeiras e sabem que estas podem afetar a sobrevivência das pessoas. Os adolescentes (**nível III**) inferiram sobre as possibilidades de consumirem produtos (roupas, brincos, sapatos, livros e itens tecnológicos) adequados à quantidade de dinheiro que possuíam. O dinheiro é entendido como meio de troca (por produtos e serviços) e para aplicações futuras.

Nesse estudo verificou-se que mesmo crianças muito pequenas (**nível pré-I**) relacionam dinheiro e consumo e no **nível I** já associam o trabalho a possibilidade de consumir. Este conhecimento favorece a elaboração de propostas didáticas na educação básica. O docente ao ensinar crianças menores pode lançar mão de recursos lúdicos (cantigas, jogos, brinquedos, contos, teatro de fantoches, etc.) como facilitadores da aprendizagem sobre o tema. Rocha et al (2012) também constataram que sujeitos da mesma idade diferem nos níveis de desenvolvimento do pensamento econômico. Nesse aspecto, corroboram com Lauer Leite et al (2010) quanto a influência de outras variáveis, além da idade, para que tal aprendizado ocorra.

A partir das respostas obtidas no TAE-N (Teste de Alfabetização Econômica para crianças), Bessa, Fermiano e Denegri Coria (2014), ao avaliarem o nível do pensamento econômico e compararem a qualidade da informação que o sujeito tem sobre conceitos econômicos de acordo com o nível socioeconômico (**NSE**) observaram uma diferença significativa entre os NSEs baixo e médio, baixo e alto. Pouca diferença nos NSEs médio e alto, provavelmente pelas experiências regulares com dinheiro. Em relação ao gênero não houve diferença significativa. Quanto à idade, o pensamento econômico primitivo decresceu percentualmente entre os intervalos de idade (10-11; 12; 13; 14-15 anos) de 19,7 para 14,02%, representando uma progressão aproximada de 5,7% em 4 anos, diferença pouco significativa dos 12 anos em diante. Na distribuição dos estudantes por nível de pensamento econômico, obtiveram-se os seguintes resultados: o pensamento econômico subordinado e o pensamento econômico independente tiveram índices próximos, 42,5% e 40,2%, respectivamente, e somente 17,1% da amostra estavam no

pensamento econômico primitivo. Entretanto, as autoras consideram que a maneira atual de socialização econômica ainda é insuficiente para capacitar os indivíduos a lidarem com as exigências do mundo econômico.

O TAE-N contempla os conteúdos organizados pela OECD (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), órgão internacional com sede em vários países que desenvolveu o projeto de educação financeira com a finalidade de fiscalizar e garantir que os consumidores recebam auxílio para gerenciar os seus orçamentos, rendimentos, poupar e investir de forma eficiente, evitando que se tornem vítimas de fraude (OECD, 2004). Esse teste pode nortear a prática instrucional por estar estruturado na forma de questionário, no qual as perguntas são, segundo esse órgão fiscalizador, relativas ao conhecimento que se deve desenvolver sobre o contexto econômico. Pode, inclusive, ser utilizado como medida de aprendizagem. Ademais, o próprio referencial teórico elaborado por Denegri Coria, Cortés, Quezada e Sepúlveda (2004) oferece parâmetros de informações econômicas que podem ser aprendidas mais facilmente conforme as fases do desenvolvimento.

A utilização desses conhecimentos pelos docentes em sala de aula pode atenuar a diferença na qualidade de informações econômicas existente entre crianças e adolescentes de variados níveis socioeconômicos, conforme demonstrou o resultado da pesquisa de Bessa, Fermiano e Denegri Coria (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saber a taxonomia dos estágios – do desenvolvimento cognitivo e do pensamento econômico – pode orientar ações didáticas, ocorrendo, portanto, uma necessária mediação entre o professor e resultados de pesquisa, favorecendo o planejamento e a execução de situações de ensino.

Tais estágios podem ser de grande valia no processo de ensino de crianças e adolescentes se utilizados como parâmetros dos comportamentos econômico-financeiros. Todavia, tomando precauções para não desconsiderar as singularidades dos discentes e as variáveis que, por ventura, estejam envolvidas.

O uso do conhecimento compilado nesse estudo dialoga com a proposta de ensino do Tema Transversal Trabalho e Consumo. Além disto, há uma pretensão de inverter a lógica atual, na qual a socialização econômica é realizada comumente por intermédio do senso comum. O TAE-N, que

contempla os conteúdos e conceitos apresentados na OECD, também pode ser uma importante medida de aprendizagem ao professor.

Existe uma necessidade premente de se atualizar as tecnologias de ensino e sistematizar os métodos, auxiliando os docentes na alfabetização econômica e, principalmente, no desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos relativo ao funcionamento da micro e da macro economia. Dessa forma, a educação cumpre a função de desenvolver cidadãos conscientes e, portanto, mais participativos nos contextos social, político e econômico.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Adele; MESSY, Flore-Anne. Promoting Financial Inclusion Through Financial Education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice. **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, n. 34, OECD Publishing, Paris, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k3xz6m88smp-en>>. Acesso em: 14 nov 2014.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B.; DENEGRI, M. C. Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos. **Psicologia & Sociedade**, vol. 26, n. 2, p. 410-419, 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Trabalho e Consumo**. Brasília, 1997.

DENEGRI, M. C.; CORTÉS, L. U.; QUEZADA, M. U.; SEPÚLVEDA, J. A. **Construcción del test de alfabetización económica para niños (TAE-N) para escolares entre 10 y 14 años**. Tesis para Grado Académico de Licenciado em Psicologia, UFRO, Temuco, Chile, 2004.

LAUER LEITE, I. D. et al. Socialização econômica: conhecendo o mundo econômico da criança. **Estudos de Psicologia**, vol. 15, n. 2, p. 145-152, maio-agosto, 2010.

OCDE(Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **OECD's Financial Education Project**. Disponível em: <www.oecd.org/>. Acesso em: 15 out 2014.

RETONDAR, A. M. A (re) construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan-abr, 2008.

ROCHA, M. et al. As representações de crianças e adolescentes sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo numa perspectiva piagetiana. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 23, n.2, p. 142-162, 2012.

SANTOS, A. M. dos; GROSSI, P. K. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 443-454, jul-dez, 2007.

SKINNER, B. F. A etimologia do ensinar. Em B.F. Skinner **Tecnologia do ensino** (p.1-7). São Paulo: EPU/EDUS, 1968.

TOLFO, S. da R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**; v. 19, Edição Especial, n. 1, p. 38-46, 2007.

A LEITURA E O ESTUDO DE CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Taísa Biagiolli Zambon – UNESP / FCLAr – taisabiagiolli@gmail.com

Denise Maria Margonari – UNESP/FCLAr – denisemargonari@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Florestas encantadas, casas feitas de doces, pós mágicos, varinhas de condão, bruxas e lobos maus, príncipes e princesas, heróis e vilões. As histórias de magia, sobretudo nos contos de fadas, transmitem às crianças e aos pré-adolescentes o sentimento de que aquilo, antes impossível, pode quebrar barreiras, tornando-se cabível e realizável. De acordo com Bruno Bettelheim, para uma história atrair a criança e sua atenção, ela deve, além de entretê-la, despertar sua curiosidade e estimular sua imaginação (BETTELHEIM, 1980, p. 13). Esses estímulos estão amplamente contidos nesse gênero textual.

Os contos de fadas conquistam e cativam desde crianças até adultos, seja pelo encanto que proporcionam, seja como uma maneira de fugir de uma realidade muitas vezes assustadora e incompreensível à primeira vista. Dessa forma, esses textos foram escolhidos como ponto de partida para a nossa pesquisa. Julga-se pertinente o trabalho com essas histórias, uma vez que proporcionam à criança uma leitura prazerosa e aproximam-nas de situações lúdicas.

O trabalho com essa tipologia textual em sala de aula, por cativar o leitor, é um estímulo ao hábito da leitura para a criança e o pré-adolescente, auxiliando-os em outras habilidades que serão desenvolvidas com a posteridade de seus estudos e de sua vida. Além disso, possibilita-se a absorção das narrativas e das mensagens transmitidas por elas, associando-as com situações cotidianas.

Assim, os contos de fadas foram utilizados como bases para a elaboração de três sequências didáticas, aplicáveis nos últimos anos do Ensino Fundamental II: 7º, 8º e 9º anos. Escolhemos os contos *Os três porquinhos*, *João e o pé-de-feijão* e *João e Maria* para comporem essas sequências, aplicadas em uma escola estadual do município de Araraquara, durante aulas de reforço de Língua Portuguesa.

O uso de sequências didáticas também mostra-se favorável, pois possibilita a elaboração de diversas atividades, respeitando os contextos em que serão inseridas, e visando a um

aperfeiçoamento e progresso na aprendizagem do estudante, de maneira que ocorra uma fuga daquilo que seria monótono ou cansativo.

Este trabalho é o resultado de uma monografia de conclusão do curso de Letras, da Faculdade de Ciências de Letras, Unesp de Araraquara, realizado no ano de 2014. Para sua realização, nos pautamos nos estudos de Bruno Bettelheim, Ana Maria Machado, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly para a escolha dos contos de fadas e elaboração das sequências didáticas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nosso trabalho, os contos de fadas serviram como base para a elaboração de sequências didáticas com intuítos diversos, de acordo com a proposta de cada série do Ensino Fundamental II e de cada grupo de alunos, do 7º, 8º e 9º anos.

Essas narrativas foram escolhidas, entre diversas outras possibilidades, por julgarmos serem atrativas e adequadas para o público-alvo. Essa atração ocasiona-se, seja por elas trazerem um universo de aventura e magia, seja por tocarem em assuntos como amizade, companheirismo e família, que despertam o interesse dos estudantes, que vivem, atualmente, em uma realidade conturbada quando analisamos suas condições sociais e emocionais.

É importante ressaltarmos que, uma vez que nosso trabalho realizou-se durante aulas de reforço e com a parceria dos professores titulares das turmas, as etapas de apresentação da situação e produção inicial eram realizadas por esses docentes. Em seguida, em reuniões com professores auxiliares e a coordenação, os resultados dessas etapas eram discutidos para a elaboração de módulos, com atividades específicas a determinado fim. Dessa forma, as sequências não se pautavam exclusivamente em gêneros textuais, mas, também, em outros aspectos da Língua Portuguesa que se fizessem necessários.

Partindo do princípio de que os contos de fadas poderiam funcionar como gêneros bases para o estudo multidisciplinar entre gramática, leitura e produção de textos, a sistematização de nosso trabalho ocorreu por meio de sequências didáticas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequências didáticas constituem um conjunto de atividades escolares que são organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Assim, ajudariam o aluno no domínio perante um gênero.

Para esses autores, as sequências didáticas trazem, inicialmente, a *apresentação da situação*, com a descrição da “tarefa” que será produzida ao término do estudo, auxiliando o trabalho e a organização do professor. Seguida a essa apresentação, tem-se a *produção inicial*, consistindo na primeira forma de avaliação sobre o conhecimento do aluno; durante esse momento, é possível ao docente inferir as melhores maneiras para a condução das atividades seguintes, divididas em *módulos*. Durante esses módulos, o trabalho e estudo das competências relevantes ao planejado para a sequência, bem como os instrumentos para a superação de dificuldades são apresentados aos estudantes. Por fim, a última etapa consiste em uma produção final, em que os alunos podem demonstrar na prática os conhecimentos que foram adquiridos durante todo o trabalho, o que pode ser melhor especificado, de acordo com a representação a seguir:

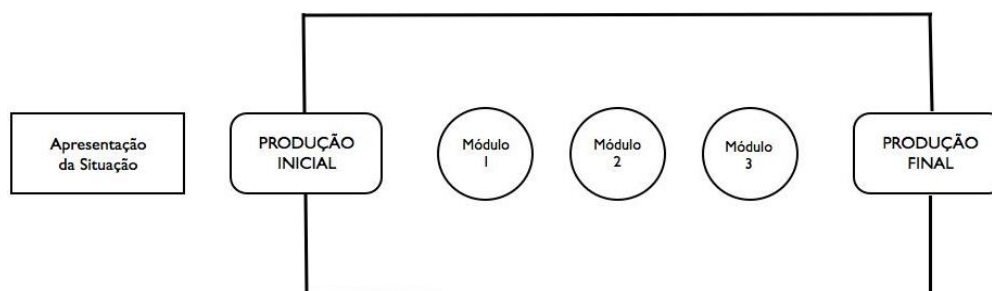


FIGURA 1 - O esquema das sequências didáticas.
Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Em nossa pesquisa, os contos de fadas são o gênero textual trabalhado e foram utilizados como pontos de partida para explorar aspectos pontuais de dificuldades de grupos de alunos, com atividades organizadas por meio de sequências didáticas.

Dessa maneira, realizamos uma adaptação daquilo defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Em cada situação, a produção final não seria a produção de um texto, mas, sim, o alcance de um determinado objetivo em uma atividade finalizadora para o tema.

Durante essa adaptação, podemos inferir a seguinte representação para nossas sequências didáticas:

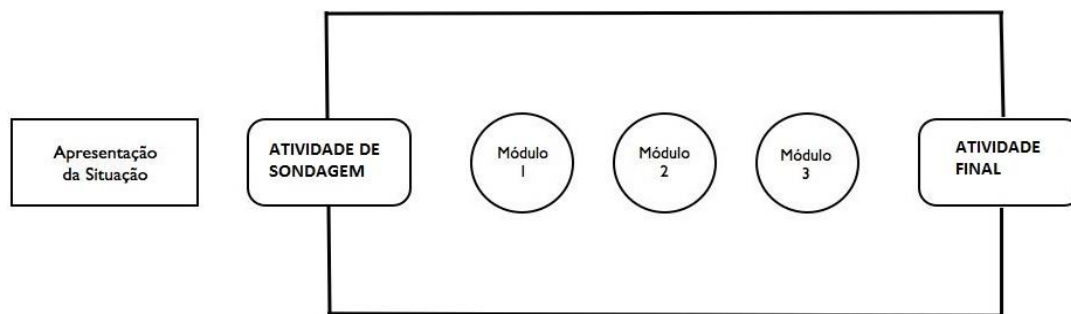


FIGURA 2 - O esquema das sequências didáticas adaptado em nosso trabalho.

Julgamos que, por se tratar de um contexto educacional de aula de apoio para alunos com dificuldades específicas, nossa prática, embora fragmentada, surtiria efeitos mais claros e precisos.

Neste trabalho, faremos um recorte e iremos expor apenas uma das sequências didáticas aplicadas, a que envolveu os alunos do último ano do Ensino Fundamental II. Para essa seriação, o conto escolhido como base para a sequência didática foi *João e Maria* e o enfoque das atividades desse grupo era para a leitura e produção de textos.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No nono ano do Ensino Fundamental, o conto escolhido como base para a sequência didática foi *João e Maria*. O trabalho foi desenvolvido com uma dupla de alunos, meninos de 14 anos. O conto *João e Maria* foi escolhido por ser um conto que aborda relações familiares, bem como o abandono por parte da família, podendo esse fato servir de metáfora. Esse aspecto do enredo do conto pode ser interpretado com o significado de uma passagem para o ganho de experiência, em uma vida não mais regrada pelos pais, mas, sim, por vitórias por meio do companheirismo e da cooperação com aqueles de idade semelhante e irmãos (BETTELHEIM, 1980, p.195-202).

4.1 Sequência didática proposta

A justificativa da sequência didática desenvolvida durante as aulas de reforço realizou-se com atividades que propusessem a leitura, interpretação e, sobretudo, a escrita de pequenos textos, destacando a análise do foco narrativo. A necessidade dessas atividades fez-se presente

após a aplicação das etapas de apresentação da situação e produção inicial, pela professora titular da turma, em aulas anteriores, pois os alunos não conseguiam identificar a diferença entre textos escritos em primeira pessoa e terceira pessoa.

1ª AULA

Duração: 50 minutos

Aplicação: 23/07/2014

Módulo 1

1ª Atividade: Leitura de uma adaptação do conto, realizada pelos alunos (10 – 15 minutos)

João e Maria

Era uma vez.... duas crianças chamadas João e Maria. Eles eram filhos de um lenhador.

- O que vamos fazer com essas duas crianças, se não temos o que comer? Disse a madrasta. Vamos deixá-las na floresta, que talvez por lá elas consigam descobrir um jeito de sobreviver.

- Não, não, não quero nem pensar nisso, disse o lenhador.

João, sem querer, ouviu essa conversa. Foi para o quintal e encheu o bolso de pedrinhas.

No dia seguinte, as crianças foram com o pai e a madrasta para cortar lenha na floresta e lá foram abandonados. Mas, João marcou o caminho com as pedrinhas e, ao anoitecer, conseguiu voltar para casa, com Maria, sua irmã. O pai ficou muito contente, mas a madrasta, não. Mandou-os dormir e trancou a porta do quarto. Como era malvada, ela planejou leva-los ainda mais longe no dia seguinte. E João não conseguiu sair do quarto para apanhar as pedrinhas porque ela tinha trancado a porta. Antes de saírem para o passeio, receberam para comer um pedaço de pão velho.

João, em vez de comer o pão, guardou-o. Depois, ao longo do caminho, jogava os pedacinhos no chão, para marcar o caminho de volta. Chegando a uma clareira, a madrasta ordenou que esperassem até que ela colhesse algumas frutas, por ali.

Mas eles esperaram em vão. Ela os tinha abandonado mesmo!

- Não chore, Maria, disse João. Agora, só temos é que seguir a trilha que eu fiz até aqui, e ela está toda marcada com as migalhas de pão.

Só que os passarinhos tinham comido todas as migalhas de pão deixadas no caminho. As crianças andaram, andaram, andaram muito até que chegaram a uma casinha toda feita com chocolate, biscoitos e doces.

Famintos, correram, correram e começaram a comer. De repente, apareceu uma velhinha, dizendo:

- Entrem, entrem, entrem, que lá dentro tem muito mais para vocês.

Mas a velhinha era uma bruxa e aprisionou João numa jaula para que ele engordasse. Ela queria devorá-lo bem gordo. E fez da pobre Maria, sua escrava.

Todos os dias, João tinha que mostrar o dedo para ela sentir se estava engordando. O menino, muito esperto, percebendo que a bruxa enxergava pouco, mostrava um ossinho de galinha. E ela ficava furiosa e reclamava com Maria:

- Esse menino, não há meios de engordar, Dá mais comida para ele!

Um dia, assim que a malvada acordou, cansada de tanto esperar, foi logo gritando:

- Hoje eu vou fazer uma festança. Maria, ponha um caldeirão bem grande, com água até a boca, para ferver. Dê bastante comida para seu irmão, pois é hoje que vou comê-lo ensopado.

Assustada, Maria começou a chorar.

Em seguida, ela teve uma ideia para os dois se livrarem da bruxa.

- E, como vou acender o fogo do forno?

- Menina imbecil, não sabe acender um fogo? Pois vou comê-la também.

E, pegando a tocha acesa, foi ensinar Maria a acender o fogo. Abriu a porta do forno e acendeu.

Então, a menina empurrou a bruxa lá para dentro do forno e fechou a porta. Libertou o irmão, que ainda levou guloseimas e um tesouro que a bruxa guardava.

Mas, lá fora na floresta, os dois estavam novamente perdidos. E aí avistaram um passarinho que lhes ensinou o caminho de casa. Quando os viu, o pai ficou muito contente e a madrasta que, nessa época já estava arrependida, prometeu cuidar deles com muito carinho para sempre.

2ª Atividade: Compreensão oral e escrita do conto por parte dos alunos (10 - 15 minutos):

1. Responda as questões seguintes com base em sua leitura do texto:

- Vocês conheciam esse conto? Se sim, onde já tinham ouvido essa história?

- Qual é a parte principal da história em sua opinião?

- O conto traz alguma moral? Qual a mensagem transmitida por ele?
- É possível saber quem está nos contando a história?
- Caso você fosse participasse da história, que personagem você seria? Por quê?

3ª Atividade: Correção oral das atividades realizadas (10 minutos)

O enfoque das atividades desse grupo foi para a leitura e produção de textos. Os alunos do nono ano, L e R mostraram-se, a princípio, mais resistentes para o trabalho com contos de fadas. No entanto, ao começar a leitura da história *João e Maria*, que apenas um deles conhecia realmente (o outro apenas havia ouvido seu nome na escola), essa resistência foi diminuindo, ao ponto de as atividades serem realizadas de forma tranquila.

2ª AULA

Duração: 50 minutos

Aplicação: 30/07/2014

Produção final

4ª Atividade: Retomada da história e escrita de um texto (mudança do foco narrativo) (45 minutos)

Tomando por base a resposta da questão “*Caso você participasse da história, que personagem você seria? Por quê?*” (exercício 1), e elabore um texto narrativo que conte a história de *João e Maria* sob o ponto de vista da personagem João.

Na proposta de produção final, reescrita do texto com a mudança do foco narrativo, os dois alunos realizaram o exercício colocando-se no lugar do personagem João. Embora o texto apresente uma série de erros ortográficos, a mudança de terceira para primeira pessoa realizou-se de maneira satisfatória, conforme podemos perceber nas atividades a seguir.

Produção escrita:

Tomando por base a resposta da questão "Caso você fosse participante da história, quem personagem fosse seria? Por quê?" (exercício 1), elabore um texto narrativo que conte a história de João e Maria sob o ponto de vista dessa personagem.

Um dia eu e minha irmã estamos andando na floresta e se perdemos mais eu tinha marcado o lugar com pedrinhas e eu e minha irmã voltamos no outro dia eu disse para a mãe que não poderia se perde choveu e não foi para a floresta de novo a mãe se perdeu e meus pais foram procurar mãe e não soube uma coisa de lá e estamos faminto e comemos os doces da mãe um bruxa e disse entrem gente e não entra e meu pai ficou me procurando e soube a coisa de eu e minha irmã pegamos uma armadilha e pegamos a bruxa e fugimos e meu pai não foi lá e levou mãe para casa e nunca mais voltamos lá.

FIGURA 3 - Atividade – Aluno L.

Produção escrita:

Tomando por base a resposta da questão "Caso você fosse participasse da história, quem personagem fosse seria? Por quê?" (exercício 1), elabore um texto narrativo que conte a história de João e Maria sob o ponto de vista dessa personagem.

Eu sou a Nelly da e minha irmã Maria, Nelly era um
filho de um leproso que queria deixar a gente na
gloriosa porque não tinha diabetes por ele também, mas não.
Um dia nós fomos andando na floresta, e se
pelas mãos da Maria por, então fomos andando até que
achamos uma cachoeira inteira de água, e quem estava
lá era uma Branca, que ficou a gente e ficou na
lado dela, ela estava querendo que fossemos para a escola,
e eu tive vontade de dar um pedacinho de bolo que
tinha lá, mas ela não quis porque ela não queria e me
restou a mão frígida daquela lá, e fiquei na
floresta por horas, ela não estava um pouco que me
ajudou a cuidar de ela, chegando em casa meu pai ficou
surpreso e prometeu que ia cuidar de gente.

FIGURA 4 - Atividade – Aluno R.

Pudemos perceber que algumas confusões durante a escrita do texto ocorreram, mas as dúvidas foram sanadas e os erros ortográficos corrigidos. Analisando a produção final de ambos os alunos, percebemos que o aluno R conseguiu realizar o texto de forma mais fluente, sendo que, era justamente ele quem já conhecia a narrativa, nunca efetivamente lida por L. Assim, comprovamos que o conhecimento prévio da história mostrou-se favorável para a realização da atividade.

A leitura é um direito, também encarado como uma forma de resistência e reação à sociedade, bem como uma fonte de prazer, de acordo com a autora Ana Maria Machado (2012, p. 18-19). Dessa maneira, o trabalho com a leitura, seguida da aplicação de atividades afins, é capaz de proporcionar uma melhor desenvoltura dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades, não somente no âmbito de situações escolares, mas para situações de suas vidas.

Os contos de fadas, por sua vez, são vistos como um amplo material de trabalho e discussão propostos em aulas, uma vez que educam, instruem e divertem os alunos. A possibilidade de identificação com personagens e a transposição de situações mágicas como metáforas para questões do cotidiano, fazem com que a aprendizagem torne-se mais rica e interessante aos olhos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do trabalho envolvendo sequências didáticas e contos de fadas, concluímos que o uso desse gênero textual, mais relacionado e aplicado às crianças pequenas, surtiu efeitos positivos em pré-adolescentes e adolescentes que tiveram contato com as histórias.

Embora alguns tivessem se mostrado resistentes no início das atividades, sobretudo os alunos do último ano do Ensino Fundamental II, o trabalho mostrou-se efetivo para a melhora no ensino e na aprendizagem dos discentes, que em aulas posteriores comportaram-se de maneira mais participativa.

No entanto, a falta de conhecimentos prévios e a pouca bagagem de leitura atuaram como os principais itens dificultadores na realização desse trabalho. Nota-se que é necessário que não somente as escolas, mas as famílias e a sociedade valorizem e estimulem o hábito da leitura, a

fim de auxiliar na promoção de uma educação de qualidade para todas as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

JESUALDO. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

JOÃO E MARIA. Ilustrações de Rose Art Studios. Rio de Janeiro: Record, 1972.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler o s Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

ZANE, Valéria Cristina. Processos de desenvolvimento afetivo sociomoral e sua importância para relações interpessoais saudáveis. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro (Org). **Literatura infantil na formação do leitor: teorias e vivências**. Bauru, SP: Canal Editora, 2013, p. 31-43.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE ENTRE A MATEMÁTICA E O PROFESSOR

Juliana Henrique Silvério –UNESP – jujusilverio25@gmail.com

Bruna Albieri Cruz da Silva– UNESP– brunaalbieri83@gmail.com

Suzana Maria Pereira Santos –UNESP – suzanamape@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A matemática é uma área do conhecimento que surgiu e tem-se desenvolvido a partir dos problemas que o homem encontra no seu dia a dia para resolver. Dessa forma a essência da matemática é a resolução de problemas, é uma disciplina que geralmente é considerada difícil pelos estudantes e professores das séries iniciais, sendo assim, uma preocupação recorrente dos professores, no que diz respeito ao desempenho escolar. Por este motivo o seu ensino não basta só conhecer, é necessário ter criatividade, fazer com que os alunos participem das resoluções.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), a resolução de problemas, pode ser vista como ponto de partida da atividade matemática em contrapartida à simples resolução de procedimentos e ao acúmulo de informações, uma vez que possibilita aos estudantes a mobilização dos conhecimentos e o gerenciamento das informações que estão ao seu alcance. Educadores matemáticos consensuam que a capacidade de resolver problemas constitui um dos principais objetivos do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Segundo Lupinacci e Botin (2004), resolução de problemas é um método eficaz para desenvolver o raciocínio e para motivar os alunos para o estudo da Matemática. O processo de ensino e aprendizagem pode ser desenvolvido através de desafios, problemas interessantes que possam ser explorados e não apenas resolvidos.

No entanto, a abordagem de conceitos, ideias e métodos sob a perspectiva de resolução de problemas ainda é bastante conhecida da grande maioria e, quando é incorporada à prática escolar, aparece como um item isolado, desenvolvido paralelamente como aplicação da aprendizagem, a partir de listagem de problemas cuja resolução depende basicamente da escolha de técnicas ou formas de resolução memorizadas pelos alunos (PCNs, 1998).

Partindo do pressuposto da concepção na dificuldade de Resolução de Problemas, esse estudo está centrado em uma análise de um questionário aplicado a professores das séries iniciais (1º ao 5º ano) do Sistema Público Municipal, de uma cidade de médio porte, situada no

interior do estado de São Paulo. O questionário constava de dez situações problemas para resolução, distribuídos nos conteúdos de diversos eixos matemáticos. Inicialmente o questionário foi distribuído para sessenta professores das séries iniciais, e apenas seis professores responderam à pesquisa. Assim sendo, nosso objetivo é investigar as seguintes questões: 1) Analisar as principais dificuldades de participação dos professores nesta pesquisa; 2) Investigar os principais problemas (eixo temático) que os professores das séries iniciais encontraram para a resolução de problemas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi constituída por dois questionários, um questionário de confiança e outro questionário com as situações-problemas, a princípio os questionários foram entregues para sessenta professoras do Sistema Municipal de Ensino, de uma cidade de médio porte, do interior do interior do Estado de São Paulo. Das sessenta, apenas seis professoras responderam aos questionários, das quais cinco professoras com formação em Pedagogia e uma professora com formação em Letras, todas docentes no Ensino Fundamental I.

Dentre os motivos apresentados como justificativa para não contribuir com a pesquisa, destaca-se a insegurança em relação à resolução dos problemas. Os professores não queriam “se expor” caso não conseguissem responder corretamente as questões. Outro motivo recorrente foi a “falta de tempo” para a resposta dos questionários.

Para a coleta de dados, foram aplicados dois questionários: o primeiro, constituído por uma escala de confiança em relação às situações-problemas propostas, e o segundo, constituído por dez situações-problemas para resolução, além de três questões abertas, para verificação das principais dificuldades encontradas para a resolução.

Os participantes responderam os questionários durante uma reunião de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP), que ocorreu período noturno, o mesmo aconteceu no mês de dezembro do ano de dois mil e catorze. Foram distribuídos nessa escola, vinte instrumentos de pesquisa, os demais instrumentos foram distribuídos em outras escolas do Sistema Municipal.

As professoras foram convidadas a responder às questões, porém muitas se recusaram, alegando razões como: falta de tempo, cansaço e receio de errar. Tomamos o cuidado de relatar na íntegra a fala dos professores, para a negativa de responder o questionário.

Os professores que participaram da pesquisa, serão identificados como P1 (Professor participante 1); P2 (Professor participante 2) e assim sucessivamente, para a identificação dos seis participantes.

A partir dos questionários respondidos foi possível encontrar os seguintes resultados, tabulados a seguir:

Nível de confiança:

Análise 1: Muito Confiante (MC): 4 pontos

Confiante (C): 3 pontos

Pouco Confiante (PC): 2 pontos

Nada Confiante (NC): 1 ponto

	MC	C	PC	NC
Problema 1	17%	17%	66%	
Problema 2	17%	50%	33%	
Problema 3	50%	33%	17%	
Problema 4	50%	50%		
Problema 5	83%	17%		
Problema 6	50%	33%	17%	
Problema 7	50%	50%		
Problema 8	50%	33%	17%	
Problema 9	33%	66%		
Problema 10	33%	66%		

Análise 2: Pontuação por nível de confiança

Participante 1	35
Participante 2	37
Participante 3	28
Participante 4	28
Participante 5	36
Participante 6	33
Total da turma	197

Resolução dos Problemas

Parte A: Acertou (A): 1 ponto

Acertou Parcialmente (AP): 0,5 ponto

Errou (E)

Não respondeu (NR)

TABELA 1 – Resultado dos acertos das situações-problemas.

	Probl.									
	1	Probl. 2	Probl. 3	Probl. 4	Probl. 5	Probl. 6	Probl. 7	Probl. 8	Probl. 9	Probl. 10
art. 1	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A
art. 2	E	A	AP	AP	A	A	A	A	A	A
art. 3	A	A	AP	A	A	A	E	A	A	A
art. 4	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Pontuação	
Participante 1	9,0
Participante 2	8,0
Participante 3	8,5
Participante 4	9,0
Participante 5	9,0
Participante 6	9,5

art. 5	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A
art. 6	A	A	AP	A	A	A	A	A	A	A

Parte B: Questões

- a) Você compreendeu o enunciado do problema?
- b) Quais as dificuldades que encontrou para interpretar o enunciado do problema?
- c) Quais as dificuldades que encontrou para resolver o problema?

Problema 1

Questão a	
Sim	4
Não	1
Não respondeu	1

Questão b	
Localizar informações necessárias (cognitiva)	1
Definir as possibilidades (cognitiva)	1
Não teve Dificuldades	3
Não respondeu	1

Questão c	
Interpretar enunciado	2
Dado supérfluo	0
Não teve dificuldade	1
Não Respondeu	3

Problema 2

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Definição de triângulo equilátero (cognitiva)	1
Não teve Dificuldades	3
Não respondeu	2

Questão c	
Interpretar o enunciado	
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3
Não Respondeu	3

Problema 3

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Localizar informações necessárias (cognitiva)	1
Não teve Dificuldades	3
Não respondeu	2

Questão c	
Interpretar o enunciado	
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3

Não Respondeu	3
---------------	---

Problema 4

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Localizar informações necessárias (cognitiva)	3
Não teve Dificuldades	2
Não respondeu	1

Questão c	
Interpretar o enunciado	
Dado supérfluo	2
Não teve dificuldade	2
Não Respondeu	2

Problema 5

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Não teve Dificuldades	3
Não respondeu	3

Questão c	
Interpretar o enunciado	
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3
Não Respondeu	3

Problema 6

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Não teve Dificuldades	4
Não respondeu	2

Questão c	
Interpretar o enunciado	
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3
Não Respondeu	3

Problema 7

Questão a	
Sim	6
Não	

Questão b	
Não teve Dificuldades	4
Não respondeu	2

Questão c	
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3

Não respondeu	
---------------	--

Não Respondeu	3
---------------	---

Problema 8

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Conceituar termos específicos (arestas, vértices)	1
Não teve Dificuldades	2
Não respondeu	3

Questão c	
Conceitos geométricos (cognitivo)	1
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3
Não Respondeu	2

Problema 9

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Várias respostas (cognitivo)	1
Não teve Dificuldades	3
Não respondeu	2

Questão c	
Várias respostas (cognitivo)	1
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	2
Não Respondeu	3

Problema 10

Questão a	
Sim	6
Não	
Não respondeu	

Questão b	
Não teve Dificuldades	4
Não respondeu	2

Questão c	
Dado supérfluo	
Não teve dificuldade	3
Não Respondeu	3

3. RESUMO

**Pontuação Geral / Pontuação Geral /
confiança Resolução**

Part. 1	35	9
Part. 2	37	8
Part. 3	28	8,5
Part. 4	28	9
Part. 5	36	9
Part. 6	33	9,5

A presente pesquisa está baseada em pesquisa quantitativa e qualitativa. Segundo Severino (2007), “é a modalidade metafísica do conhecimento, fundada na pretensão do acesso racional à essência dos objetos reais e afirmando a limitação de nosso conhecimento à fenomenalidade do real”. Portanto, uma vez coletados e tabulados os dados, é possível refletir e inferir sobre os seus resultados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diante dos dados apresentados e descritos anteriormente, é imprescindível ressaltar que os professores pesquisados pertencem ao Ensino Fundamental do ciclo I, e conforme apresentado, de sessenta questionários entregues, apenas seis professores responderam o mencionado questionário.

Desta forma, analisamos o perfil destes professores, e conforme descrito na ficha de questionários, observou-se que os professores, que participaram efetivamente da pesquisa lecionam ou no quarto ano do Ensino Fundamental I ou no quinto ano do Ensino Fundamental I, portanto, podemos inferir que o conhecimento sobre a matemática para lecionar nestes anos deve ser mais afetivo para os professores que optam por estes anos. Ou seja, os professores que por livre escolha atuam com anos próximos ao Ensino Fundamental II, têm maior afetividade e segurança com a matemática.

Sendo assim, observamos que os professores que não responderam chama muita atenção na pesquisa, pois nos leva a questionar o porquê de não responder as situações-problemas? Medo? Falta de tempo? Insegurança? Não gostam de matemática? Questões como essas nos faz refletir sobre a relação da afetividade do professor com a matemática.

A afetividade é um fator muito importante na área educacional, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, mas também não deixa de ser importante em outro nível de aprendizagem e nas relações pessoais e sociais. Sastre e Moreno (2002, pág. 22), relatam um conceito enraizado em nós que “aparentemente pensamos pelo cérebro e amamos pelo coração”, dessa forma separa-se totalmente o afeto e a ciências, aspectos cognitivos e afetivos. Segundo as autoras até o século XX a afetividade era estudada separada da cognição, mas a partir do século XXI, passou a ser estudada em conjunto. Acreditamos que o estudo em conjunto é extremamente importante para o processo educacional, principalmente para a educação infantil e ensino fundamental, tendo um papel fundamental na busca para melhorar o desempenho dos alunos na disciplina de matemática.

A motivação pode ser ativada e regulada pela pessoa (intrínseca) ou pelo ambiente (extrínseca). Quando ativada por motivos internos (curiosidade, fome, fadiga, medo) é autorregulada. Quando motivada por fatores externos (dinheiro, elogios, notas, críticas), é regulada pelo ambiente.

A matemática é vista como uma disciplina fria e distante que não permite discussões nem proximidades. São regras e cálculos que só precisam ser decorados. A função do professor nesse caso é a de apresentar as regras, e a função do aluno é decorá-los, não existindo nenhum ato de afeto, nem entre professor/aluno, nem muito menos entre aluno/disciplina.

Na disciplina de matemática os professores encontram muita dificuldade em traçar um paralelo entre a afetividade e a disciplina.

Vygotsky (1984) enfatizou em seus estudos que:

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição as conquistas são utilizadas no plano cognitivo e afetivo. Denuncia que a separação desses dois aspectos enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades pessoais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensam. (p.85)

Esse é um grande fato que justifica o porquê de não gostar da matemática. Nas aulas que são puramente cognitivas.

Wallon (1994) defende que o afeto e a cognição devem andar juntos, paralelamente, para que haja maior evolução. Isso quer dizer que quando a matemática é ensinada de forma puramente intelectual seu aproveitamento cai, aumentando assim, seu nível de abstração.

[...] no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois, os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARANTES. 2002. p. 160).

Rubem Alves (2004), para que ocorra a aprendizagem, primeiramente deve ocorrer um ato de afeto. Não é possível ensinar alguém contra sua vontade, se isso acontecer não ocorreu a aprendizagem, mas sim um ato de decorar e traumatiza. Para Tassoni (2000) a afetividade ocorre na vontade e no prazer de ensinar, suas mediações e autoconfiança são fundamentais para o processo de aprendizagem. Todo processo afetivo do ensino e aprendizagem está relacionado com o lado psíquico e emocional do professor. Tudo depende de sua vontade, de sua alegria em fazer algo prazeroso. Se o professor não tem estímulo ou se não gosta do que faz dificilmente vai convencer alguém a gostar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo provocou a reflexão sobre de que maneira os professores percebem e concebem a matemática enquanto a sua relação de afetividade para a disciplina e os conteúdos.

Porém, cabe considerar, que um dos obstáculos encontrados reside nas dificuldades dos professores com relação ao conhecimento matemático, pois a formação inicial oferecida nos cursos de Magistério e Pedagogia, não contemplam os estudos específicos da área, além de possuir uma carga horária insuficiente ao estudo da Didática da Matemática.

Pode-se enfatizar que os professores que participaram da pesquisa, a relação do resultado do questionário de confiança e de acertos para a resolução das situações-problemas, constata que estes professores de fato estavam confiantes e estabeleciam um viés com a matemática de forma racional.

Sendo assim, além de priorizar o estímulo dos professores com a matemática, podemos concluir que os dados mostraram que os participantes possuíam uma atitude positiva na escala de confiança, portanto infere-se que na resolução de problemas, quando a confiança é alta, o resultado é satisfatório.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Ao professor com meu carinho**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Verus, 2004.

ARANTES, Valéria A. **A Afetividade no Cenário da Educação**. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. REGO, Tereza Cristina. SOUZA, Denise Treto R. (orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 98 p.

BRASIL.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília,1998.

BRITO, M. R. F. & GONÇALEZ, M. H. C.C. **A aprendizagem de atitudes positivas em relação à matemática**. In: *Psicologia da Educação Matemática - Teoria e Pesquisa*. Campinas: Insular, 2001.

CAVALCANTI, Cláudia. Diferentes formas de resolver problemas. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática: 1ª a 5ª series**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LUPINACCI, M. L. V. e BOTIN, M. L. M. **Resolução de problemas no ensino de matemática**. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Recife, p. 1–5.

SASTRE, G; MORENO,M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVEIRA, J. F. P. **O que é matemática?** 2001. Disponível em: <<http://athena.mat.ufrgs.br/~portosil/resu.html>>. Acesso em: 22 fevereiro de 2015.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Campinas: FE/UNICAMP, 2000. Dissertação de Mestrado

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

**NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: ALUNOS COMO PROTAGONISTAS NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM E O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR**

Eduardo Galhardo - UNESP - egalhard@assis.unesp.br

Mônica Rosa Bertão – UNESP - mrbertao@assis.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O desafio enfrentado pelos professores da disciplina CBL 040 – “Prática de Ensino em Biotecnologia e Química Biológica II” decorre da conjuntura em que os alunos esvaziavam a sala de aula ou, mesmo presentes, não se mostravam ativos em relação ao conteúdo específico da Biologia Molecular e Celular. A disciplina busca preparar os alunos de licenciatura para ministrarem esse conteúdo como futuros professores de Ciências e Biologia com uma prática de ensino para enfrentar os atuais problemas no Ensino Fundamental e Médio.

Essa nova geração de alunos na Universidade, assim como os do Ensino Fundamental e Médio são natos no mundo digital em que as informações sobre tudo estão disponíveis. Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil e a estrutura básica da Escola permanece a mesma desde o século XIX. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (ALMEIDA & VALENTE, 2012; MORAN, 2014).

Considerando a proposta político-didático pedagógica de melhoria do ensino de graduação na UNESP – Programa “Graduação Inovadora na UNESP” e também a atuação e articulação de ações junto ao CENEPP – Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas, buscamos a experimentação de novas metodologias integradas a tais proposições. Objetivamos o aprimoramento da nossa práxis pedagógica por meio da flexibilização da aprendizagem, de modo a transferir o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem ao aluno, enriquecendo a própria relação estudante/professor.

Segundo Moran (2014), o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a

educação formal é cada vez mais “blended”, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Para implementar uma mudança pedagógica significativa visando a preparação destes futuros profissionais incorporamos o princípio da aula invertida (“Flipped Classroom” que permite ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno) ao ensino híbrido (“Blended learning”), utilizado desde 2007 em que se combinam atividades presenciais e atividades educacionais à distância, realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (VALENTE, 2014a, 2014b, 2014c; TREVELIN, PEREIRA, OLIVEIRA NETO, 2013; SCHNEIDER et al. 2013). As atividades foram desenvolvidas a partir dos temas dispostos na ementa da disciplina em consonância com as diretrizes estabelecidas no projeto político pedagógico do referido curso.

Associado a este modelo inovador optou-se pela adoção de uma nova abordagem metodológica tomando-se como referência a proposta de ARNONI (2012), que estabelece a mediação dialético-pedagógica e a práxis educativa, como algo que extrapola os limites da sala de aula, da escola. O modelo proposto, associado à utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem e a proposta de mudança no protagonismo do processo ensino aprendizagem, proporcionou a adoção de uma prática pedagógica colaborativa (BEHRENS, 2013) em que os alunos propuseram atividades a serem desenvolvidas e sistematizaram as contribuições individuais ou dos grupos para rerepresentarem à classe após análise e síntese das melhores formas de ensinar aquele conteúdo ao ensino médio e os professores atuaram como mediadores deste processo.

Portanto, este trabalho que consistiu na elaboração de método pedagógico colaborativo com a utilização de referencial teórico integrado às novas tecnologias e a mediação pedagógica de forma a instrumentalizar de forma ativa estes futuros professores de Ciências e Biologia.

2. METODOLOGIA

A partir da reestruturação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, implementada em 2004, foram criadas disciplinas de Prática de Ensino com conteúdo específico. Na disciplina CBL 0480 – “Prática de Ensino em Biotecnologia e Química Biológica II”, oferecida

desde 2007, o objetivo principal é preparar os futuros professores para ministrarem os conteúdos de Biologia Molecular e Celular e, ano a ano, foram experimentadas diferentes formas de ministrar a ementa. Diferentes abordagens didático-pedagógicas foram adotadas para o desenvolvimento e discussões desta matéria, entre elas: discussão do conteúdo específico constante nos livros didáticos adotados nas escolas do Estado de São Paulo; apresentação de aulas convencionais utilizando lousa e, ou recursos audiovisuais; utilização exclusiva de recursos audiovisuais, documentários e webferramentas no Ensino Médio; utilização de recursos de Educação à Distância como o TELEDUC e MOODLE; organização de feira de profissões como a Feira “Profissão Biólogo e Mercado de Trabalho”; utilização de jogos e brincadeiras para estimular e motivar os docentes e discentes da disciplina e os alunos do Ensino Fundamental e Médio; discussões e estratégias sobre o papel do educador no processo de inclusão escolar; uso de sites educacionais e filmes didáticos e elaboração de Projetos de Laboratórios Virtuais ou sites temáticos considerando os temas.

Em todas as turmas de 2007 a 2012 foram apresentadas informações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) relativos ao Ensino Fundamental e Médio, procurando estabelecer uma correlação entre o conteúdo desta Prática de Ensino com a formação do Biólogo e o conhecimento dos PCNs e a figura do professor de Ciências Biológicas como Educador. Todas as estratégias metodológicas selecionadas e desenvolvidas no referido período se mostraram de extrema importância para a formação dos discentes, sendo que algumas apresentaram resultados mais expressivos quanto a assimilação e, ou aplicabilidade da metodologia didática escolhida, em detrimento de outras que se mostraram menos efetivas.

O conteúdo programático foi agrupado em temas direcionados de modo a responder questões atuais levantadas e discutidas pelos alunos do Ensino Médio, tais como: Para que serve o DNA? Qual a relação entre RNA e expressão gênica? Como se dá a leitura, expressão e interação da Informação Genética? Como é possível se fazer a observação das células? A que se refere a diversidade celular em Eucariotos? O que é proliferação celular? O que é e como ocorre a reprodução sexuada? O que são as síndromes genéticas? Quais as Doenças Gênicas Recessivas e dominantes na espécie Humana? Como genes idênticos determinam fenótipos diferentes? O que é a Genética no nosso cotidiano – projeto Genoma Humano? O que é um clone? Eles existem?

A adoção destas inovações foram implementadas em 2013 e em 2014, portanto o conteúdo programático referente ao Plano de Ensino da disciplina foi apresentado aos discentes juntamente ao projeto político pedagógico do Curso, bem como as estratégias metodológicas

selecionadas para o desenvolvimento da mesma. Foram organizados grupos de discentes, sendo cada um responsável por um dos temas propostos a partir do conteúdo programático.

Para operacionalização da proposta foi criado um curso na área de Ambientes virtuais para Graduação no servidor Moodle disponibilizado pelo NEaD (<http://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=331>) em 2013 e outro (<http://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=631>) em 2014. Os alunos se cadastraram nos cursos e foram designadas as funções de tutor para um integrante de cada grupo. Após treinamento básico para utilização do Moodle, os tutores foram responsáveis pela disponibilização de recursos e atividades para os demais alunos. Cada grupo realizou pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido, inseriu textos, vídeos, figuras e outros recursos, bem como propôs atividades a serem realizadas individualmente ou em grupo. Definiram as datas de entrega das tarefas no sistema e, com base nas contribuições e produções da classe, o grupo sistematizou as respostas e apresentou em sala de aula o tema desenvolvido.

Tais estratégias exemplificam a aplicação de metodologia semipresencial no referido curso de graduação, em que 20% da carga horária previamente inserida no Plano de Ensino foi executada por meio das atividades desenvolvidas pelos alunos e grupos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle).

Este sistema permitiu aos grupos usarem a criatividade na proposição das tarefas e, a partir das contribuições, elaborar uma estratégia para ministrar o conteúdo do tema no Ensino Médio. Os grupos avaliaram as tarefas produzidas e apresentaram o resultado em sala para todos, momento este de devolutiva e discussão de todas as propostas apresentadas. O processo de avaliação previu que as avaliações das tarefas realizadas tivessem peso de 0,4 e a média das notas atribuídas ao grupo pelos alunos (por meio de um formulário eletrônico avaliaram a atividade desenvolvida pelo grupo) tivessem peso de 0,6. Destaca-se ainda o papel moderador do professor que passou a orientar o trabalho desenvolvido e não mais apresentar a informação de forma tradicional.

Como abordagens previstas nas discussões foram selecionadas: a importância do tema escolhido no contexto da formação do aluno; as diretrizes curriculares a serem seguidas para abordagem dos temas; como o tema é tratado nas escolas; as formas de abordagem dos conteúdos relacionados ao tema; que tipos de recursos didáticos estão disponíveis para a abordagem do tema; a eficiência dos recursos didáticos para o efetivo aprendizado do tema; como tratar os temas considerando a inclusão escolar; como considerar os temas frente às TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação); as novas estratégias para abordagem do tema, considerando o atual panorama educacional e os sistemas de avaliação referentes aos temas.

Para a análise da metodologia empregada criou-se um formulário de avaliação que os alunos responderam em 2013 e em 2014.

Avaliação PratBio Metodologia 2014/2015

Este formulário foi criado para que todos os alunos avaliem a metodologia utilizada na disciplina Prática de Ensino em Biotecnologia e Química Biológica II em 2014. Esta atividade deve ser realizada até as 12h do dia 27/03/2015.

*Obrigatório

Nome do aluno: *

1) Você considera que a metodologia adotada nesta disciplina foi eficiente para responder a questão "Porque ensinar estes conteúdos ?" Explique objetivamente sua resposta. *

R:

2) Você considera que a metodologia adotada nesta disciplina foi eficiente para responder a questão "Como ensinar estes conteúdos ?" Explique objetivamente sua resposta. *

R:

3) Você considera que a metodologia adotada nesta disciplina foi eficiente para responder a questão "O que ensinar em relação a estes conteúdos ?" Explique objetivamente sua resposta. *

R:

4) Quanto você considera que as atividades propostas permitiram a livre expressão de suas ideias quanto ao conteúdo a ser ensinado nesta disciplina. *

1 2 3 4 5

5) Quanto você considera que as atividades propostas permitiram problematizar as ideias de como ensinar em relação ao conteúdo a ser ensinado. *

1 2 3 4 5

6) Quanto você considera que as atividades desenvolvidas pelos grupos foram eficientes em sistematizar os conteúdos a serem abordado em cada tópico. *

1 2 3 4 5

7) Quanto você considera que os grupos foram eficientes em apresentar e expressar suas ideias e os conteúdos trabalhados. *

1 2 3 4 5

8) Esta questão é direcionada para comentários sobre as questões 4 a 7 (optativo) ou para comentários e sugestões sobre a metodologia adotada.

R:

3. RESULTADOS

A média de aproveitamento e de frequência na disciplina vinha diminuindo ano a ano. Com a adoção desta metodologia houve a inversão desta tendência. Outro aspecto relevante a ser destacado no período 2010 a 2014 refere-se ao baixo interesse manifestado pelos alunos em exercerem a atividade de professores, e a turma com melhor aproveitamento médio (9,4) no período foi a turma de 2012 em que doze alunos relataram esse interesse. Os resultados indicam que não houve diferença significativa nos patamares de frequência (78,8% e 89,1%) e aproveitamento (8,2 e 7,8) nos dois anos de avaliação deste estudo. Entretanto, conforme relatado pelos próprios discentes, a metodologia pedagógica adotada foi eficiente para responder as questões de “Como, porque e o que ensinar?” em relação aos conteúdos relativos à disciplina em foco. Em sua grande maioria, os alunos assimilaram a proposta e buscaram mecanismos para

a execução, articulação e desenvolvimento das tarefas individuais e, ou em grupos e para a apresentação e discussão do contexto trabalhado.

O trabalho em grupo permitiu maior integração e desenvolvimento de competências entre os discentes, além do fato de colocá-los no papel professor frente ao sistema educacional vigente. A mediação dos professores no momento presencial também foi entendida como ponto essencial na articulação da metodologia adotada, possibilitando o intercâmbio de experiências e discussão de questionamentos acerca da formação dos futuros educadores.

Quanto a avaliação da estratégia metodológica adotada, após a liberação das notas finais e fechamento da disciplina foi liberado o formulário de avaliação final, garantido a liberdade de expressão das opiniões quanto à adoção dessa metodologia integrada e inovadora. Relatos individuais apontados abaixo indicam a importância e o impacto da adoção dessas estratégias no desenvolvimento dessa disciplina.

BKC (2013): "...Nas aulas nós aprendemos como podemos abordar o assunto de uma maneira diferente, pensando até em escolas que não têm todo material disponível. Mas ainda faltou como podemos abordar mais a explicação teórica do assunto sem que ele fique maçante e difícil para os alunos, já que ficou muito claro que o método tradicional foi falho na maioria dos assuntos com a maior parte dos alunos da turma. ...A metodologia adotada foi diferente e nos fez buscar os assuntos que teremos que abordar em aula e nos abriu os olhos de como dar o assunto de uma maneira diferente, mas talvez, pelo modo que os grupos apresentaram, eu aprendi mais dinâmicas do que como ministrar as aulas mesmo tendo um plano. Eu acredito, que os grupos deveriam começar a aula explicando o conteúdo teórico e mostrar de forma dinâmica, para que desta forma, os alunos possam se sentir mais seguros quando enfrentarem uma sala de aula."

BRS (2013): "Em minha opinião, a metodologia utilizada na disciplina não focou no porquê de ensinar determinados conteúdos. Os temas já foram previamente selecionados e os alunos só se organizaram em grupos e escolheram dentre os assuntos disponíveis. A finalidade do ensino é algo muito importante e pouco discutido, pode haver o melhor método de aplicar determinado assunto mas se nem o professor nem o aluno enxergarem os porquês e a aplicabilidade, a chance de não ter sentido para a vida de ambos é grande. Entretanto, na disciplina houveram alguns curtos momentos com discussões em que os professores expuseram suas realidades em sala e questões interessantes foram comentadas....Sim, a disciplina forneceu uma variabilidade muito grande de ferramentas para serem utilizadas no ensino de diferentes assuntos. Tantas as aulas ministradas pelos professores como pelos grupos disponibilizaram uma gama de opções e sugestões muito interessantes. No entanto, em minha opinião houve uma

supervalorização do uso de tecnologias no ensino e isto não é a solução para problemas de indisciplina, de falta de recursos, superlotação de alunos na sala dentre outras dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Talvez a solução seja uma mudança de pensamento e, conseqüentemente atitude tanto da parte dos profissionais da educação como dos próprios alunos. A questão do porquê ensinar e o porquê aprender pode ser a chave e o cerne da problemática que permeia a educação atualmente....A atividade proposta pela disciplina permitiu total liberdade para que os alunos criassem métodos para aplicar outras atividades para os demais alunos. Esse foi um ponto positivo, muito interessante e inovador deixar para que os alunos criassem. No entanto, essas atividades criadas pelos alunos acabaram por se tornarem muito repetitivas, essa foi uma consequência e um ponto negativo. Toda semana as atividades eram praticamente as mesmas só mudando o assunto, era quase sempre pedido um plano de aula, uma atividade online etc. Isso tornou um pouco desinteressante por repetir as atividades propostas, já que poucos grupos conseguiram criar algo novo do que o que se apresentou na semana anterior. Conseguir sugerir um site de um jogo ou outra atividade através de uma simples pesquisa não implica em ser um bom professor. Coloco como sugestão que a metodologia de uma prática de ensino enfoque em debates em que os professores expliquem mais suas realidades com a licenciatura e os próprios alunos que já tem contato com a realidade escolar por estágios e até mesmo a sua realidade como aluno anteriormente e assim possam também dividir suas experiências. Não existem receitas para se dar uma boa aula, o professor precisar estar ciente da sua função e seus objetivos como profissional, poder assim encontrar o caminho para ensinar com sentido para a vida e só assim terá a abertura e flexibilidade para trabalhar com diferentes realidades. Acho que seria muito interessante essa discussão de diferentes realidades, pontuações de problemas e dificuldades mas tudo com base empírica e a partir dessas questões tentar promover soluções e essas propostas poderiam ser atividades da disciplina.

EHF (2013): "Sim, o "como ensinar" foi passado de forma clara, e mostrou a necessidade de abordar os temas da sala de aula junto ao dia-a-dia, para mostrar que a Biologia está em tudo. Ainda utilizando-se de vídeos, ensino lúdico, etc... possibilitando assim uma maior participação dos alunos, e conseqüentemente, um maior entendimento sobre o assunto abordado."

EVMB (2013): "Sim, achei muito interessante como a disciplina foi realizada. Do contrário de outras licenciaturas, ao invés de ficar apenas na teoria ou apenas focando em alguma área ou modalidade de ensino, pudemos avaliar e pensar diversas ferramentas ao longo do curso e maneiras diferentes de utilizá-las, sendo assim a forma ideal para se tornar um bom profissional....Como disse anteriormente, achei muito interessante a metodologia adotada, pois me

fez conhecer novas metodologias e ferramentas de ensino e ainda colocá-las em prática.

A única coisa que eu senti no decorrer da disciplina, é que as atividades propostas pelos grupos acabaram se tornando um pouco repetitivas. Como eram muitos grupos, eu senti que a turma foi se desmotivando na reta final por terem que realizar a mesma atividade diversas vezes. Em contrapartida, aprendi muito e pude aproveitar bastante o que foi proposto e espero que outros anos também possam tirar proveito desta mesma metodologia.”

TIJ (2013): “Não tenho sugestões, pois houve sim uma dificuldade em alguns grupos em conciliar novas propostas no abordar dos assuntos pedidos, mas temos que levar em consideração que esta metodologia é nova para nós, na minha opinião esta dificuldade é normal e faz parte do nosso processo de aprendizagem.”

DGE (2014): “Sim, pois dessa maneira o professor estimula a pesquisa por parte do aluno, fazendo com que este crie maior interesse pelo assunto abordado. Esses conteúdos são importantes, pois aprendemos novas metodologias para facilitar, estimular o aprendizado dos alunos.”

FMS (2014): “Sim, esse método possibilitou mais uma maneira diferente de abordar o conteúdo, de forma que os alunos ao elaborar uma aula, também desenvolve uma forma diferente de aprender... Sim, pois pude observar de outro ponto de vista a importância desses conteúdos, de modo que esses assuntos ficaram mais próximo do dia a dia dos alunos...Particularmente gostei muito desta metodologia. Ela permite uma grande expressão de ideias, além de permitir trocas de conhecimentos e vivência.

JO (2014): Acredito que essa pergunta não tenha resposta, porque não existe uma receita de como ensinar nada. O interessante da metodologia foi a compilação de algumas ideias que podem ser utilizadas, pois cada grupo/aluno levou uma abordagem diferente.. Mas considero também, que se houvesse um momento para discussão em relação ao motivo de cada aluno ter escolhido sua forma de abordar o tema, trouxesse uma carga mais teórica na qual, a partir dela, poderíamos desenvolver em qualquer tema trabalhado em sala de aula...Não totalmente, considero que a metodologia utilizada foi muito valida para fugir ao método desgastante de aluno receptor, e para mim, é um aprendizado que levarei quando me tornar professora. Qto a pergunta porque ensinar estes conteúdos, acredito que a disciplina em si não responde, mas a carga de conhecimento que os alunos já possuem respondem.. quero dizer que fica claro o porque, pela própria pesquisa sobre os temas que foram apresentados, mas como sugestão, vale apontar a importância, mais focado na realidade dos alunos em questão, ou seja, nossos futuros alunos...Pelo fato de a metodologia não ter sido muito bem compreendida desde o inicio da

disciplina, acho que os professores devem exemplificar ou mostrar aulas anteriores que exemplifiquem como devem ser as apresentações, e considero pertinente que os alunos tragam argumentos para discutir o motivo da escolha daquela abordagem. Acho valioso os professores se preocuparem em trazer novas metodologias para a graduação, se eu tivesse que avaliar apenas isso, já seria um grande aprendizado, por isso fico contente em contribuir para o aprimoramento da mesma. Boa sorte.”

JCD (2014): “... um dos desafios propostos aos grupos era justamente este. Definir o que seria ensinado, pensando em algo que chame a atenção dos alunos e os tragam para discussão do conteúdo”.

LVB (2014): “Sim, pois tiveram várias opiniões sobre cada assunto, cada um acrescentando diferentes formas do que ensinar e o é preciso ensinar. Gerando assim uma discussão na aula e mostrando todos os conteúdos que podemos abordar. ”

MAS (2014): “..., as ideias propostas pelos demais grupos permitiram avaliar táticas de passar o conteúdo como, por exemplo, de forma lúdica como dinâmicas e jogos interativos ... partindo das atividades enviadas poucas tiveram a justificativa de porque ensinar o conteúdo, porém alguns grupos permitiram que os motivos surgissem na discussão... a partir das atividades enviadas tivemos a noção do que se pode ensinar dos diversos assuntos propostos relacionados ao tema, com ressalva de que meu próprio grupo recebeu mais de uma vez propostas de mesma atividade”.

MDC (2014): “Levando em conta as discussões em sala de aula no decorrer do curso, posso dizer que ajudou muito a refletir sobre COMO ensinar os conteúdos, mas não o PORQUE”. ...Acredito que "o que ensinar" já é definido pelo currículo das séries (disponibilizado pelo governo). Até porque, é necessário uma padronização dos conteúdos para cada série, pois assim não há perigo de um conteúdo que deveria ser dado no 7º ano do EF ser aplicado no 1º ano do EM. Acredito que a reflexão ficou mais voltada para a questão de "como ensinar o conteúdo"....Ficou claro que o professor pode ter autonomia sobre o grau do conteúdo a ser ensinado e os enfoques secundários (se ele prefere focar mais no "sub-tópico" A, ou no "sub-tópico" B). Ou seja, os temas a serem abordados são definidos pelo currículo ("o que ensinar"), mas a maneira que o tema é aplicado fica a critério do professor ("como ensinar")”.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

De um modo geral, os discentes desta disciplina enfrentaram um grande desafio ao se depararem com uma proposta metodológica inovadora, mesclando o princípio da aula invertida (“Flipped Classroom”), o ensino híbrido (“Blended learning”) e a mediação dialético-pedagógica e a práxis educativa. O modelo proposto, associado à utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem e a proposta de mudança no protagonismo do processo ensino aprendizagem, proporcionou a adoção de uma prática pedagógica colaborativa.

Apesar da maioria dos discentes concordarem com os benefícios da aplicação desta proposta, houve casos de dificuldade no entendimento do que se pretendia, o que foi devido ao “tradicionalismo” e rigor assimilado pelos discentes ao longo de sua formação acadêmica ou ainda devido à sua apatia e desinteresse acadêmico. Entretanto, houve consenso entre os discentes das duas turmas, quanto à liberdade de expressão, problematização e sistematização de ideias quanto aos conteúdos e métodos de ensino a serem abordados, bem como a dinâmica na formação de grupos de trabalho para o desenvolvimento das atividades.

Os relatos antagônicos apresentados acima, referentes à turma de 2013, em que a metodologia foi experimentada pela primeira vez, indicam que houve certa dualidade na compreensão da proposta, provavelmente como consequência de uma incerteza dos próprios professores quanto à aplicação e eficiência desta metodologia e mesmo da compreensão por parte dos estudantes do que se pretendia desenvolver, conforme evidenciado na fala de BRS (2013). Já na turma de 2014, a despeito do tradicionalismo educacional e conservadorismo apresentado por parte de alguns dos estudantes na adoção de novas estratégias, nota-se uma interpretação mais adequada dos objetivos propostos, atingindo-os de forma efetiva, conforme ressaltado nas falas de DGE e LVB (2014).

Objetivando o aprimoramento desta estratégia para os anos subsequentes, pretende-se dividir o experimento em duas etapas. Na primeira etapa os professores apresentarão a metodologia na prática, ou seja, por meio de aulas exemplo serão propostas as atividades aos discentes, serão analisadas as contribuições de cada estudante e sistematizadas de forma a exemplificar como os grupos deverão desenvolver os conteúdos da segunda etapa.

Com base no exposto conclui-se que a metodologia adotada permitiu uma melhor organização dos tempos e estilos disponíveis para os processos de ensino-aprendizagem relativos à disciplina em questão, na qual os alunos foram colocados no papel de sujeitos ativos de seu próprio conhecimento e o professor como mediador do processo, sendo auxiliado pelas inúmeras ferramentas educacionais, favorecendo a aquisição e, ou o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à formação de um bom profissional – “educador moderno”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B., VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.hrenatoh.net/curso/textos/almeida-valente.pdf> Acesso em 02 Abr. 2015.

ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, v.5, n.2, 2012. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3238/1286> . Acesso em: 23 JUN. 2014.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* 21. ed. rev. atual. Campinas SP, Ed. Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas e valores. *Educação Humanista Inovadora* (<http://www2.eca.usp.br/moran/>) 2014. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/11/mudando_moran.pdf Acesso em 02 Abr. 2015.

SCHNEIDER, E.I., SUHR, I.R.F., ROLON, V.E.K., ALMEIDA, C.M.A. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes* vol. 8, n.16, p.68-81. 2013 ISSN 1809-7286. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316> Acesso em: 03 Abr. 2015.

TREVELIN, A. T. C, PEREIRA, M.A.A., OLIVEIRA NETO J.S.. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, 12, OUT 2013 ISSN: 2332-8533. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/12> Acesso em: 30 Mar. 2015.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, [S.l.], dez. 2014. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38645>. Acesso em: 02 Abr. 2015.

_____. Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. ISSN: 2358-9485. Disponível em: <<http://revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>>. Acesso em: 03 Abr. 2015.

_____. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. Publicado 28/08/2014 Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_aguardar_proec_textopara280814.pdf>. Acesso em: 30 Mar. 2015.

ANÁLISE CONCEITUAL DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO/PROXIMAL E ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Verônica Lima dos Reis-Yamauti – Universidade Estadual Paulista –
veronica.reis.yamauti@gmail.com

Lucia Pereira Leite – Universidade Estadual Paulista - lucialeite@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a análise dos artigos de Chaiklin (2011) e de Paludo, Stoltz e Loos (2012). Inicialmente, apresentaremos um breve resumo dos apontamentos realizados por Chaiklin (2011) no estudo “Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino”.

O estudo de Chaklin (2011) apresenta a *zona de desenvolvimento próximo/proximal* conforme a análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. Discute que o conceito é mais preciso e elaborado do que no modo como tem sido comumente compreendido ou interpretado nas diversas áreas de estudo da Psicologia e da Educação. Segundo o autor, a conceituação da *zona de desenvolvimento próximo/proximal* trata-se da “distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1987 apud CHAIKLIN, 2011). Todavia, esse conceito precisa ser compreendido conforme a teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento.

A *zona de desenvolvimento próximo/proximal* não pode ser avaliada com base nas tarefas que uma pessoa realiza sozinha ou em colaboração com uma pessoa mais capaz; para a sua avaliação é preciso focalizar nas funções psicológicas superiores desenvolvidas e especialmente as em maturação (CHAIKLIN, 2011).

Portanto, o foco não está nas habilidades da pessoa mais capaz em mediar a aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento, mas, sim, na própria criança e no período do desenvolvimento em que se encontra, sendo que esse período é caracterizado por uma **estrutura psicológica** (um conjunto de relações integrais entre as funções psicológicas). Tal estrutura deve refletir a totalidade da criança, as inter-relações entre as funções psicológicas superiores, retratando a **situação social de desenvolvimento**, que se compõe de uma contradição básica entre três elementos (CHAIKLIN, 2011):

- a) Capacidades atuais da criança (funções psicológicas).
- b) Suas necessidades e desejos.
- c) Demandas e possibilidades do ambiente.

Deste modo, as funções necessárias à transição para um novo período etário (para uma mudança estrutural na organização das funções) são formadas e elaboradas em situações em que a criança se envolve em ações relevantes para essa contradição (CHAIKLIN, 2011).

Assim, para Vygostsky existem a *zona de desenvolvimento próximo/proximal objetiva* e a *zona de desenvolvimento próximo/proximal subjetiva*.

A primeira refere-se ao período atual do desenvolvimento, às funções em maturação e ao próximo período etário. Já a segunda, à extensão em que as funções em maturação estão atingindo a estrutura do próximo período etário, indicando ainda o desenvolvimento singular de uma pessoa em relação ao próximo período do desenvolvimento (CHAIKLIN, 2011).

O autor ressalta a relevância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nesse sentido apresenta o conceito de imitação proposto por Vygostky, como “situações nas quais uma criança é capaz de interagir com outros mais competentes em torno de determinadas tarefas que ela não seria capaz de realizar por si mesma, em razão de suas funções psicológicas ainda estarem em maturação” (p.668). O autor ainda discute o conceito “colaboração” como relevante, dizendo que o

termo não deve ser compreendido como um esforço conjunto e coordenado para avançar, em que o parceiro mais hábil está sempre fornecendo apoio nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas. Antes, parece que o termo está sendo adotado para referir-se a qualquer situação em que se está proporcionando à criança alguma interação com outra pessoa relacionada ao problema a ser resolvido (p.669).

Assim, é possível compreender que trabalhar na *zona de desenvolvimento próximo/proximal* envolve um conhecimento mais aprofundado da teoria de Vygostky sobre o desenvolvimento infantil, especialmente sobre as funções psicológicas superiores e seu processo de maturação.

O segundo artigo a ser analisado intitula-se “A Constituição do Ser na Perspectiva Vygostkyana: Um Olhar Para o Sujeito com Altas Habilidades/Superdotação” (PALUDO; STOLTZ; LOOS, 2012) e apresenta a constituição do ser na perspectiva vygostkyana, tecendo reflexões sobre a pessoa com altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

As autoras observam uma tendência nos estudos de pesquisadores pautados na teoria vygotskyana, em enfatizar o papel do contexto cultural quando a área relaciona-se às deficiências, por outro lado, na área das AH/SD ocorre uma desvalorização do papel do “outro” e supervalorização dos aspectos biológicos. Isso se dá em razão do mito de que essa população tem em si todas as possibilidades para desenvolvimento de seu potencial, refutando por vezes, a importância de recursos ambientais.

Diante das questões expostas, este estudo objetiva analisar o conceito *zona de desenvolvimento próximo/proximal* em relação à pessoa com altas habilidades ou superdotação.

2. MÉTODO

Os artigos analisados foram escolhidos na disciplina *Tópicos Especiais: Defectologia - as contribuições da Psicologia histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiênciado* Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - onde a 1ª autora cursou a disciplina como aluna especial do doutorado, sob a docência da 2ª autora.

O primeiro artigo foi escolhido pela docente como leitura obrigatória a todos os discentes da turma. Por sua vez, cada discente deveria escolher um estudo relevante para a sua atuação/formação profissional, contudo, o estudo deveria abordar as áreas que contemplassem alunos público-alvo da educação especial. Assim, o segundo artigo foi escolhido.

Foram feitas leituras flutuantes e exaustivas dos textos e, posteriormente, elaboradas categorias de análise para a discussão. As categorias de análise são:

- a) Aspectos biológicos e sociais.
- b) Zona de Desenvolvimento próximo/proximal eMediação.
- c) Necessidades e deseiose Envolvimento com tarefas de seu interesse.
- d) Subjetividade.
- e) Avaliação explicativaeAvaliação por testes de inteligência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados considerando-se as argumentações dos autores dos artigos e discutidos por eles e por outros autores. Para tanto, cada categoria é apresentada a seguir.

a) Biológicos e Sociais.

Em relação a estes aspectos, **biológicos e sociais**, Chaiklin (2011) argumenta sobre os períodos etários do desenvolvimento infantil, dizendo que:

É importante ter clareza de que esses períodos não refletem uma necessidade biológica (seja por razões genéticas seja por outras causas orgânicas), ainda que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (percepção, memória voluntária, fala, pensamento, etc.) dependa dessas condições naturais (CHAIKLIN, 2011, p.665-666).

Reitera que na teoria de Vygostky, os períodos etários não são caracterizados somente pelos aspectos biológicos, tendo influência do contexto social – trata-se da **estrutura psicológica**, onde é preciso compreender a totalidade da criança e sua **situação social de desenvolvimento**, ou seja, Vygotsky não descarta o biológico, porém ressalta a necessidade de compreender que o biológico tem a influência do contexto social. Esse aspecto pode ser relacionado com o discutido por Paludo, Stolz e Loos (2012) quando argumentam que

Tem-se [...] uma visão reducionista, contraditória e preconceituosa acerca do sujeito: se não é alto habilidoso/superdotado, vê-se este como consequência dos acontecimentos sociais, e por outro lado, se tem altas habilidades/superdotação, acredita-se que possui em si todas as possibilidades para formação saudável de sua subjetividade (p.2).

Trata-se de um mito, segundo as autoras, o que pode ser ratificado por Chaiklin (2011) uma vez que independentemente da condição da pessoa, seja tendo deficiência ou tendo AH/SD, ela se desenvolve por meio da aprendizagem, apropriando-se da cultura por meio das relações sociais. Todavia, “imperava em nosso meio a idéia de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele um ambiente especial, uma vez que ele mesmo poderá escolher e criar este ambiente” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 87 apud PALUDO; STOLZ; LOOS, 2012, p.7).

b) Zona de Desenvolvimento próximo/proximaleMediação

Para Chaiklin (2011), “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”(p. 662). Desse modo, ressalta que a *zona de desenvolvimento próximo/proximal* pode ser avaliada quando verificada as funções psicológicas superiores em maturação, sendo assim, o mediador proporcionará atividades que problematizem situações exigidas nestas funções.

Paludo, Stolz e Loos (2012) dizem que essa “ideia errônea de que estes sujeitos possuem em si todas as possibilidades de desenvolvimento” desconsidera “anecessidade do fator externo, o ‘outro’ neste processo [...]” (p.2), especialmente para alunos com AH/SD, todavia, “esta não é dada de maneira direta, mas através da categoria de mediação” (p.3).

Assim, trabalhar com/na *zona de desenvolvimento próximo/proximal* exige a mediação de uma pessoa mais capaz, e aqui refletimos: Como um professor que não tem AH/SD pode mediar a aprendizagem de um aluno com AH/SD? Se o outro, que deveria ser o mais capaz, nem sempre o é?

É preciso retomar que a *zona de desenvolvimento próximo/proximal* não parte das atividades que o aluno ainda não é capaz de realizar com autonomia, mas, sim das funções psicológicas superiores que estão em maturação. Nesse sentido, é interessante arguir que alunos com AH/SD tem como uma das características o desenvolvimento assíncrono (PÉREZ, 2012; PRIETO-SÁNCHEZ; HERVÁS-AVILÉS, 2000; ACEREDA-EXTREMIANA, 2000), que, segundo Pérez (2012), pode ser:

1. **Afetivo-Intelectual:** trata-se do desequilíbrio entre as esferas afetiva e cognitiva, em relação às etapas de desenvolvimento previstas, levando os alunos com AH/SD a utilizarem seu domínio cognitivo para disfarçar a imaturidade emocional;
2. **Intelectual-Psicomotor:** trata-se do desequilíbrio entre a aprendizagem da leitura, que geralmente é precoce, e da escrita;
3. **Linguagem e do Raciocínio:** trata-se do desequilíbrio entre a linguagem e o raciocínio, por exemplo, um aluno que compreende um processo matemático rapidamente, mas, não consegue demonstrar a sua compreensão com palavras.

Assim, podemos inferir que a mediação se for centrada em conteúdos dificilmente um professor poderia trabalhar com o aluno com AH/SD, mas, se centrada nas funções psicológicas superiores, o professor poderá auxiliar no desenvolvimento desse aluno.

Chaiklin (2011) cita o exemplo de duas crianças em que a “idade mental é definida – mediante procedimentos padronizados de testagem de inteligência - em oito anos” (VYGOTSKY, 1998b, p.202-203; 1987, p.209 apud CHAIKLIN, 2011, p.670), porém, “com auxílio uma criança resolve problemas que correspondem aos padrões de uma criança de doze anos de idade, enquanto a outra soluciona problemas correspondentes aos padrões de uma criança de nove anos” (1998b, p.203 apud CHAIKLIN, 2011, p.670). Isso posto, a mediação se mostra relevante para o desenvolvimento de crianças de quaisquer idade, lembrando, como discutido por Chaiklin (2011) que o período etário não é dado por características biológicas ou cronológicas, mas, sim pela **estrutura psicológica**.

Para o aluno com AH/SD, a mediação tem a mesma relevância que para aquele que apresenta alguma deficiência, uma vez

o que se observa é que nem todos que se caracterizam por altas habilidades tornam-se adultos produtivos. Muitos deles, em função de características pessoais aliadas às do seu contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um baixo desempenho e, mesmo, abaixo da média. Neste sentido, é necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de atender às suas necessidades educacionais (ALENCAR, 2007, p.17 apud PALUDO; STOLZ; LOOS, 2012, p.7).

Reiterando “considera-se a importância do ‘outro’ na formação de sua subjetividade, ao contrário da ideia errônea de que este sujeito tem inerente todas as possibilidades de formação, é um ‘*super-herói*” (PALUDO; STOLZ; LOOS, 2012, p.8).

Chaiklin (2011) explica que podemos “identificar crianças que têm uma ‘maior’ e ‘menor’ zona de desenvolvimento próximo”, porém “esse ‘tamanho’ refere-se à extensão até a qual a criança pode beneficiar-se da colaboração para alcançar um desempenho além do que é determinado pela *performance*” (p. 670), ou seja, “[...] a predisposição nos dá a extensão em que uma determinada habilidade poderia se desenvolver [...]” isto significa “[...] apenas que, dadas as condições propícias do ambiente, aquela disposição pode se concretizar” (VIRGOLIN, 2007, p.34 apud PALUDO; STOLZ; LOOS, 2012, p.8).

c) Necessidades e Desejose Envolvimento com tarefas de seu interesse

Para Renzulli (1979) as AH/SD é a “interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses grupamentos as capacidades gerais acima da média, os elevados níveis de comprometimento com a tarefa e os elevados níveis de criatividade” (p.6).

Além disso, o aluno com AH/SD “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2007).

Especialmente sobre o “comprometimento com a tarefa” e “realização em áreas de seu interesse”, observamos que Chaiklin (2011) ressalta esses pontos quando discute a contradição básica que implica no novo período etário, na situação social do desenvolvimento. Segundo ele essa contradição envolve: as capacidades atuais da criança (funções psicológicas); as necessidades e desejos; e, as demandas e possibilidades do ambiente, ou seja, “em vez de ser um receptor passivo de um ambiente objetivo, a criança é seletiva em relação ao que é percebido e lhe interessa” (p.665).

Esse aspecto é importante no trabalho com alunos com AH/SD, pois ratifica a necessidade do aprofundamento e enriquecimento curricular, propostos pela política nacional (BRASIL, 2007) e estadual (SÃO PAULO, 2014), onde a suplementação deverá ocorrer na área de interesse do aluno.

d) Subjetividade

A *zona de desenvolvimento próximo/proximal* pode ser considerada como objetiva e subjetiva, sendo a subjetiva a extensão em que as funções em maturação estão atingindo a estrutura do próximo período etário, indicando ainda o desenvolvimento singular de uma pessoa em relação ao próximo período do desenvolvimento. Esse desenvolvimento singular demonstra que embora crianças possam conviver em mesmo contexto sócio-cultural seu desenvolvimento é único, uma vez que “cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem” (CHAIKLIN, 2011, p.667).

Desse modo, como já discutimos a contradição entre as capacidades atuais da criança, suas necessidades e desejos e as demandas e possibilidades do ambiente, é que constituirá a **Situação Social de desenvolvimento**- única, singular, subjetiva. Assim, “o processo de constituição do sujeito não se consolida de modo homogêneo, mas cada pessoa elabora o processo de maneira singular, ainda que esteja vivenciando as mesmas influências do contexto social, o que configura, por assim dizer, a subjetividade” (PALUDO; STOLZ; LOOS, 2012, p.6).

e) Avaliação explicativa e Avaliação por testes de inteligência

Chaiklin (2011) argumenta que o modelo de desenvolvimento infantil de Vygotsky ressalta a relevância de que a avaliação seja explicativa, e não descritiva; que deve ser organizada com base em princípios substanciais que possam explicar o desenvolvimento “como um processo único de autodesenvolvimento”; que considere a criança como um *todo*, como uma pessoa integral; numa infância dividida em períodos, de modo que cada período se caracterize de uma forma unificada e fundamentada em princípios. Isso implica que a avaliação na abordagem vygostkyana não enfatiza a soberania dos testes de inteligência, embora não os descarte para a avaliação do nível de aprendizado alcançado.

Para Vygostky “o potencial atual de um indivíduo para avanços em seu desenvolvimento intelectual, [...] não é normalmente mensurada por testes de inteligência convencionais” (LEFRANCOIS, 2001, p. 587 apud CHAIKLIN, 2011, p.661), os “procedimentos de avaliação devem estar voltados à identificação do atual estado destas funções em maturação” (CHAIKLIN, 2011, p.666), ou seja, é necessário considerar as funções psicológicas superiores desenvolvidas e em maturação.

Isso é especialmente importante quando discutimos as AH/SD, visto que autores (PEREZ; FREITAS, 2014; RENZULLI; REIS, 1997; STERNBERG, 1996a; 1996b; 1996c; VIRGOLIM, 2007) questionam a relevância dos testes de inteligência para avaliação de alunos altamente habilidosos, uma vez que tais testes avaliam somente aquelas habilidades referentes à área acadêmica – Tipo Acadêmico (RENZULLI, 1986) - desconsiderando outras áreas que o aluno pode apresentar AH/SD, como, a musical, a esportiva, a artística – Tipo Produtivo-Criativo (RENZULLI, 1986).

Dessa forma, “faz-se necessário identificá-las por meio de procedimentos dinâmicos e interativos que proporcionem indicações para estimar seu grau de desenvolvimento” (CHAIKLIN, 2011, p.667), possibilitando ao professor que possa compreender o período etário que o aluno se encontra e quais atividades de aprofundamento e enriquecimento curricular podem auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

CONSIDERAÇÕES

A abordagem sócio-histórica, de Vygostky é complexa. Observamos que o conceito *zona de desenvolvimento próximo/proximal* é amplo e para compreendê-lo faz-se necessário um exaustivo estudo da teoria de desenvolvimento de Vygostky sobre o desenvolvimento infantil.

O conceito retrata que é preciso identificar e avaliar as funções psicológicas superiores para que o professor possa atuar como mediador, propondo atividades-guia, aquelas que problematizam e despertam o interesse do aluno. Este ao vivenciar a contradição entre suas capacidades atuais (referentes às funções psicológicas superiores), suas necessidades, desejos e as demandas e possibilidades oferecidas pelo ambiente, impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em maturação.

O mediador, considerado o mais capaz, não é o foco da atenção para o desenvolvimento do aluno, mas, sim, o próprio aluno e o período etário em que se encontra, ou seja, sua estrutura psicológica e sua situação social de desenvolvimento.

Na área de AH/SD discute-se que é um mito a ideia de que para trabalhar com o aluno com AH/SD, o professor precisa ter AH/SD, porém, consideramos que, quando o foco do trabalho está no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as atividades de aprofundamento ou enriquecimento curricular poderá impulsionar o desenvolvimento do aluno, especialmente ao considerar que este apresenta um desenvolvimento assíncrono.

REFERÊNCIAS

ACEREDA-EXTREMIANA, A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 14 Mar. 2015.

CHAIKLIN, S. Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino. Trad. Juliana Campregher PASQUALINI. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

PALUDO, K. I.; STOLTZ, T.; LOOS, H. **A Constituição do Ser na Perspectiva Vygotskyana: Um Olhar Para o Sujeito com Altas Habilidades/Superdotação**. IX ANPED Sul – Seminário da Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas Habilidades, Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

_____; FREITAS, S. N. **Diferentes instrumentos de identificação**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D09/arquivos-ee-ahs/D09_AHSD_TEXTO3/index.html>. Acesso em: 14 Mar. 2015.

PRIETO-SÁNCHEZ, M. D.; HERVÁS-AVILÉS, R. M. Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In: PRIETO-SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN-COSTA, J.L. (Orgs.). **Los Superdotados: esos alumnos excepcionales**. Archidona, Málaga: Aljibe, 2000.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Chronicle Guidance Professional Service**. Moravia: Chronicle Guidance, p.1-6, 1979.

_____. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: Renzulli, J.S.; REIS, S.M. (Eds). **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

RENZULLI, J. S; REIS, S. **The Schoolwide Enrichment Model**: A How-to guide for educational excellence. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE 61**, de 11/11/14: Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino SP. Disponível em:<<https://wordpaulotamer.wordpress.com/2014/11/12/resolucao-se-61-de-111114-dispoe-sobre-a-educacao-especial-nas-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-sp/>>. Acesso em: 14 Mar. 2015.

STERNBERG, R. J. **Successful intelligence**: How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster, 1996a.

_____. Myths, countermyths, and truths about intelligence. **Educational Researcher**, v.25, n.2, p.11-16, 1996b.

_____. What should we ask about intelligence? **The American Scholar**, v.65, p. 205-217, 1996c.

VIRGOLIM, Â.M.R. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

A COMPOSIÇÃO DE UMA TURMA E AS PROPOSTAS CURRICULARES DESENVOLVIDAS: ESTUDO DE CASO JUNTO A UM 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luciana Ponce Bellido Giraldi – Fundação Carlos Chagas – luluponce@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Parece existir, atualmente, um consenso na literatura de que seriam estabelecidas relações diferentes, entre as pessoas e os saberes, conforme as unidades de ensino a que se tem acesso. (ŒUVARD, 2000; DURU-BELLAT, 2011).

Neste sentido, Duru-Bellat (2011) indica que as principais distinções entre os estabelecimentos de ensino seriam, historicamente, atribuídas às características sociais, econômicas e sociais dos públicos atendidos. Inclusive, para Œuward (2000) a idade (expressa por reprovações ou abandonos escolares) e a origem social dos estudantes são duas variáveis, fortemente correlatas, que estaticamente são apontadas como importantes, dentre outros fatores, para refletir sobre a constituição dos perfis dos alunos, além de fontes de influências às composições escolares.

Recentemente, alguns estudos desenvolvidos nos Estados Unidos têm analisado a participação de alunos, desde a Educação Infantil, como agentes no processo de reprodução de classes. (STREIB, 2011). Eles entendem que os estudantes são ativos em seus processos de socialização e são capazes de exercer influências sobre as atitudes dos adultos.

Streib (2011) organizou observações junto a uma turma pré-escolar que atendia alunos oriundos da classe trabalhadora e da classe média-alta. Ela concluiu que estes estudantes costumavam interromper mais as aulas, pedir ajuda e argumentar com mais frequência do que os estudantes da classe trabalhadora. Assim, os primeiros tinham mais oportunidades para desenvolver habilidades linguísticas em detrimento do que acontecia com os alunos da classe trabalhadora.

Dentro desta perspectiva, Calarco (2011) organizou um estudo etnográfico e longitudinal, que por meio de notas de campo questionou se, quando e como as crianças da classe média e trabalhadora costumavam pedir ajuda aos professores e criar oportunidades para aprender. Esta pesquisa coletou dados entre alunos de uma escola pública de ensino fundamental que tinha uma minoria de 25% deles, oriundos da classe trabalhadora. Neste contexto, a pesquisadora acompanhou quatro turmas, do terceiro ao quinto ano, junto aos diferentes professores que

ministravam aulas para elas. A coleta de dados ocorreu entre 2008 e 2011, sendo que a pesquisadora visitava a escola pelo menos duas vezes na semana, durante diferentes atividades. Foi empregado como coleta de dados entrevistas, observações e questionários; concluindo que as crianças da classe trabalhadora pediam menos ajuda aos professores e usavam diferentes estratégias para isso, visto que demonstravam mais receio de fazê-lo. As crianças da classe média obtinham mais ajuda dos professores, se aproximavam facilmente destes e gastavam menos tempo à espera de apoio, assim eram mais capazes de realizarem atividades, por isto criavam suas próprias vantagens e mantinham desigualdades em sala de aula.

Cientes disso, compreende-se que os estudantes não se submetem apenas a oferta de ensino disponível, mas eles também contribuem para a composição de escolas desiguais (sendo reconhecida a não neutralidade social e econômica desse processo). (DURU-BELLAT, 2005).

Em meio a tais considerações, acredita-se que as propostas curriculares, dentre outros, podem anunciar e compor aspectos que remetam às variações entre as escolas. Justifica-se, com base em Silva (2013), que o currículo seria diferenciado conforme as perspectivas teóricas que o sustentam, assim como, ele receberia influências do momento histórico e contextual em que foi ou é pensado.

Partindo, dessas indicações é que este texto foi organizado. Neste caso, o objetivo desta pesquisa foi o de refletir sobre elementos que perpassaram as relações entre a composição de uma turma de sexto ano, localizada em uma escola periférica de uma cidade, e algumas das propostas curriculares instituídas ali. Questiona-se: a composição de uma turma poderia influenciar algumas propostas curriculares feitas em uma sala de aula? Se sim, como isso ocorreria?

2. METODOLOGIA

A pesquisa, que proporcionou a organização deste texto, esteve preocupada com trajetórias escolares de alunos matriculados em diferentes momentos do Ensino Fundamental. Ela pretendeu dar continuidade à uma investigação, (Giraldi 2010), ao acompanhar os mesmos alunos por um período da escolarização deles. (GIRALDI, 2014).

Por isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter longitudinal de painel, definida assim por Hakim (1997) por seguir os mesmos sujeitos durante um período de tempo e contar com sucessivas coletas de informações.

Os alunos, que direcionaram a pesquisadora para diferentes unidades de ensino, foram selecionados com base em uma indicação feita por duas professoras que ministravam aulas para eles em um segundo e quinto ano do Ensino Fundamental I. Após ser pedido à elas que apontassem seis estudantes, em cada turma, compreendidos como casos de alto (dois alunos), médio (dois alunos) e baixo (dois alunos) desempenhos escolares.

A escolha das escolas/turmas e professores que constituíram esta investigação esteve pautada no direcionamento dos referidos estudantes acompanhados. Vale destacar que todos os procedimentos éticos foram seguidos.

Como este texto esteve preocupado em discutir as relações entre os perfis dos alunos e propostas curriculares desenvolvidas, optou-se por apresentar os dados obtidos em uma sala de aula de sexto/sétimo ano, do Ensino Fundamental II, que foi o ambiente que contou com mais estudantes que já haviam vivenciado situações de reprovações escolares; entre 10 alunos, seis relataram que já haviam reprovado um ou dois anos escolares, característica que Euvard (2000) anunciou como importante para pensar na composição de turmas/escolas.

Esclarece-se que a unidade de ensino acompanhada era mantida com recursos municipais, havia sido construída há pouco tempo (em torno de três anos) e estava localizada em um bairro periférico da cidade, referenciada de forma geral, como um contexto socialmente vulnerável, com um número ampliado de casos de abandono escolar em 2012, com estudantes envolvidos com drogas e comentários sobre armas e brigas.

A construção dos dados deste trabalho foi organizada em dois anos, 2011 e 2012. Neste momento, serão enfatizados os dados obtidos por meio das observações das aulas e dos questionários respondidos pelos estudantes de uma turma de sexto/sétimo ano.

Durante as observações, no Ensino Fundamental II, foram acompanhadas as aulas dos responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa (em média 15 horas aulas) e Matemática (em média 15 horas aulas) em cada ano. Assim, entre 2011 e 2012 foram observadas um total de 62 h/aula no período vespertino. Entre os anos de 2011 e 2012, a professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa permaneceu junto ao grupo e, na disciplina de Matemática, de ano para o outro houve mudança na responsável pela disciplina.

O tempo de duração das observações variou conforme as turmas acompanhadas e as possibilidades dos horários da escola. Todas as observações foram registradas em um diário de campo.

Com a finalidade de caracterizar a turma acompanhada foi organizado um questionário, respondido em 2012. Os alunos da turma precisavam levar os questionários para casa, para que

os responsáveis autorizassem ou não a participação deles na pesquisa. Houve o retorno de 48% dos alunos matriculados, o que correspondeu a dez questionários respondidos, em uma turma que contou com 21 estudantes (seis meninos e 15 meninas).

Ao final do período de construção de dados, uma quantia significativa de material foi obtida. A partir disso, foram organizadas leituras e releituras das informações em busca de contradições ou destaque a padrões, os quais constituíram as categorias de codificação. Neste texto, os dados apresentados estiveram centrados, primordialmente, em atenção ao contexto escolar, foi enfatizado o perfil dos estudantes da turma e algumas propostas curriculares observadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutir os resultados obtidos por meio deste estudo é necessário esclarecer aspectos que compuseram o contexto escolar em que esta investigação foi proposta.

A unidade de ensino pesquisada, como já referenciado, estava localizada em um bairro periférico de uma cidade, no interior do Estado de São Paulo. Ela era mantida com recursos municipais e organizava a sua proposta curricular em torno de um material apostilado, comprado pelo município.

Conforme Adrião et al (2009) isto seria uma prática comum entre os municípios com até 50 mil habitantes, como era o caso do contexto acompanhado, ao buscarem apoio em empresas privadas para a realização do atendimento educacional, o qual muitas vezes, pode ir além da oferta de materiais e equipamentos didáticos, atuando também na organização do trabalho docente e na política educacional local.

Nesse caso, se mostra relevante esclarecer que uma das principais justificativas utilizadas para a aquisição de materiais didáticos pela rede pública costuma ser posta na ideia de padronização de projetos pedagógicos municipais, alegando uma tentativa de ruptura com as desigualdades entre as escolas. Entretanto, este argumento: “[...] incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.” (ADRIÃO et al. 2009, p. 810).

Arelado a isso, é preciso considerar as principais características dos alunos atendidos, afinal conforme Euvard (2000), Duru-Bellat (2005) elas seriam um item importante a ser considerado para pensar na construção de diferenças ou desigualdades entre as escolas.

Entre os estudantes da turma de sexto/sétimo ano acompanhada, que entregaram o questionário de caracterização sugerido por esta pesquisa, notou-se que eles moravam em residências com três a oito pessoas, não se fazendo presente um padrão sobre isto. Os familiares responsáveis por eles atuavam em profissões diversas como: eletricista, empregada doméstica e em indústrias na cidade, contando com uma renda, majoritariamente, de um a dois salários. Acrescenta-se que duas famílias afirmaram que eram mantidas com menos de um salário e, por outro lado, uma casa era sustentada com cinco ou seis salários mínimos. Inclusive também foi assinalado que grande parte dos responsáveis pelos alunos deste grupo deixou de frequentar a escola quando cursavam o Ensino Fundamental II, sem concluí-lo.

Com relação ao ensino oferecido pela escola, cinco estudantes o consideraram como bom, dois disseram que se tratava de um ensino excelente e três o analisaram como ruim. A maioria não concebia pertencer a uma turma estudiosa, porém gostava de fazer parte deste grupo. Somado a isso, vale acrescentar que sete alunos, dos 10 que responderam ao questionário, entenderam que apresentavam um desempenho mediano e três acreditavam que mantinham um alto desempenho escolar. Embora nenhum jovem tenha revelado possuir um baixo desempenho, seis deles disseram que já tinham reprovado um ou dois anos escolares.

No dia-a-dia escolar era comum haver ausências dos estudantes, que faltavam constantemente das aulas. Além disso, também ocorreu a identificação de dificuldades para aprender conteúdos escolares, com cinco alunos na turma que não sabiam ler e escrever autonomamente.

Nessa conjuntura, tanto no decorrer do sexto ano quanto no sétimo ano, foi recorrente a influência dos relacionamentos e comportamentos dos estudantes no andamento das aulas e no processo de ensino-aprendizagem.

A docente que ministrou a disciplina de Matemática teve grande dificuldade para se relacionar com os alunos daquele grupo, sobretudo no contato inicial. “Você vai sentar ou vai sair da sala?!” Um aluno respondeu: “Vou bosta que eu vou, vou ficar aqui.” (Diário de campo, matemática, 2012).

Nesse contexto, a professora tentou algumas estratégias para trabalhar junto ao grupo. Primeiro começou a propor que em um dia da semana levaria os alunos à sala de jogos, porém isso não funcionou, ela argumentou que eles faltavam com respeito com ela nestas situações. A

professora também chamava a coordenadora ou a vice-diretora na sala para resolver alguns conflitos e dizia que iria entrar em contato com os familiares. Durante as aulas, pedia para os alunos copiarem conteúdos da lousa para que ficassem em silêncio e solicitou que um aluno da turma marcasse os nomes de quem conversasse, o que gerou mais conflitos entre os estudantes: “Por que aquela *biscate* marcou eu?” (Diário de campo, matemática, 2012).

Dessa maneira, a própria professora continuou a anotar os nomes dos alunos que não se sentassem ou que conversassem durante as aulas, mas o fazia na lousa. Criou um mecanismo de pontuação, desenhava uma estrela vermelha para aqueles que não se comportassem e azul para os que merecessem elogios. Quem acumulasse estrelas vermelhas perderiam notas bimestrais e não iriam a um passeio proposto por ela. Na opinião da professora, esta prática teve resultados positivos.

Além de entraves nos relacionamentos entre os professores e alunos, assim como entre alunos-alunos, a turma acompanhada mantinha dificuldades para aprender conteúdos curriculares. “Num dia a professora explicou equações e tinha uma lista de exercícios para serem feitos. Ela pediu que a pesquisadora ajudasse uma garota a resolvê-los, mas se tornou inviável, pois esta não sabia conceitos de adição ou subtração.” (Diário de campo, matemática, 2012).

Em sala de aula se fizeram presentes as seguintes falas:

A professora perguntou sobre a resolução de uma equação: “*Amanda* é positivo ou negativo?” A aluna afirmou: “Não sei, não prestei atenção!” Existiu também indicações de não compreensão: “Eu não to entendendo!” Ou a verbalização sobre as necessidades que mantinham de obter ajuda para realizar as atividades: “Aí dona eu sei fazer junto com a dona, mas sozinha eu não sei fazer!”

A professora pediu que um aluno escrevesse o nome João na lousa. Um garoto foi até lá e escreveu *Jao*. Então, outro colega viu e foi arrumar, *Jão*. Um terceiro aluno foi à lousa e escreveu *Joã*. Só depois de alguns minutos a professora viu e pediu para uma aluna escrever corretamente. (Diário de campo, Matemática, 2012).

Havia ainda estudantes que tentavam atrapalhar as aulas ao responderem qualquer número para tolher a professora. Fizeram-se presentes também aqueles que não queriam realizar nenhuma proposta. “A professora perguntou para um aluno: “O que você vai fazer?” E ele respondeu: “Nada!” (Diário de campo, matemática, 2012).

Dessa maneira, tanto no sexto ano (2011) quanto, após a passagem de um ano, no sétimo ano (2012), foi recorrente a influência dos relacionamentos e comportamentos dos estudantes no andamento das aulas e no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes as professoras se mostraram cansadas e desmotivadas para lidar com a turma que requeira muita atenção, cuidado

e imaginação. Os alunos não aceitavam alguns posicionamentos da escola e entravam em embates facilmente tanto com os representantes da instituição como entre eles, os quais também pareciam desmotivados para aprender conteúdos curriculares, sendo perceptível, em muitos casos, uma dificuldade para fazer isso, estando presentes alunos que não eram alfabetizados numa turma de sexto/sétimo ano.

Logo, concluiu-se que os alunos exerciam influências sobre as práticas e propostas curriculares feitas pelos professores, ao questionarem algumas e se recusavam a realizar outras. Dados que corroboram com as indicações de Duru-Bellat (2005, p.25):

[...] Os alunos, no contexto geográfico a que pertencem, submetem-se, portanto, à oferta disponível, e esta é uma faceta das desigualdades sociais. Mas se os indivíduos se submetem ao contexto, este é também “fabricado” pela reunião de indivíduos, uma vez que são as características sociais e escolares dos alunos que, em interação com os docentes, contribuem para compor um ambiente de qualidade desigual. O contexto são os colegas com quem se encontra, o “recurso” que eles constituem, o clima que deles decorre nos estabelecimentos e nas classes, as práticas pedagógicas que vão ser consideradas possíveis ou, ao contrário, mais difíceis de serem postas em ação.

Alguns docentes, ao perceberem certas resistências dos alunos frente as aulas, buscavam alternativas de trabalho e não seguiam o material apostilado disponibilizado pelo município da cidade. Por exemplo, a professora que ministrou a disciplina de Matemática para esta mesma turma em 2012, tentou, a princípio, seguir o material apostilado cedido pelo município, porém não conseguiu fazer isso e diante da resistência dos estudantes, passou a buscar outros meios de atuar junto aos alunos, então foi proposto trocas: se os estudantes realizassem uma sequência de lições com operações de adição e subtração de números decimais, eles poderiam participar de um passeio organizado por ela ao comércio da cidade, para vivenciarem o uso de tais números por meio de compras e trocos.

Além disso, conforme expresso pela professora de Língua Portuguesa, era preciso trabalhar com a turma explicando os conteúdos antes de adentrarem no material apostilado e, exercícios de gramática, por exemplo, precisavam ser realizados em conjunto com ela, pois eles apresentavam dificuldades para responderem tais questões. A professora afirmou: “Parece que se você mudar uma coisa, perguntar para eles, já não entendem”. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Esta professora ainda explicou que ensinava poucos conteúdos por dia de aula e prosseguia devagar com os conceitos apresentados pela apostila, pois segundo ela tal material

havia sido organizado para um grupo com desempenho médio, contudo os alunos matriculados ali, em maioria, estavam abaixo dessa média e não eram aptos a realizarem aquelas atividades como tarefa de casa ou individualmente, por exemplo, por isso, muitas vezes precisavam do apoio fornecido por ela.

Diante disso, foi possível notar que na disciplina de Língua Portuguesa o material apostilado não foi completamente deixado de lado durante as aulas, já na disciplina de Matemática, as aulas foram organizadas em torno de um conteúdo inicial da apostila, porém a mesma não foi seguida.

De tal modo, contar com um material apostilado para todo o município não foi garantia de padronização das propostas curriculares, argumento utilizado para a implementação de materiais apostilados nas redes de ensino, identificado e questionado por Adrião et al. (2009), sendo reconhecida as possibilidades de variações curriculares expressas por Silva (2013), conforme aspectos contextuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi organizado em apenas um contexto escolar, junto a uma turma, portanto, trouxe dados pontuais e contextualizados. Na turma acompanhada havia uma ruptura com as propostas curriculares oficiais que trouxeram elementos para reflexões sobre um currículo municipal único frente aos contextos locais escolares (“realidade” de unidades de ensino e turmas) e a compreensão de que os alunos podem influenciar as propostas curriculares ao se mostrarem resistentes ou não a elas.

De tal modo, as propostas instituídas junto a turma acompanhada entre 2011 e 2012 foram mediadas pela composição da turma, pelos alunos. Isso ocorreu por meio dos relacionamentos dos estudantes, entre eles próprios e os professores (casos de indisciplinas, conflitos, brincadeiras), assim como pela mediação dos saberes curriculares, ressaltando as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem de conteúdos curriculares.

Por fim, ressalta-se que se trata de uma investigação qualitativa, que discutiu os dados obtidos em uma turma de sexto/sétimo ano, sendo necessário a organização de outros estudos que se atendem as possíveis de influencias dos alunos aos contextos escolares e que questionem a ideia de que eles são receptores de oportunidades criadas por adultos.

REFERÊNCIAS

ADRIAO, Theresa et al. Uma Modalidade Peculiar De Privatização da Educação Pública: A Aquisição de “Sistemas de Ensino” Por Municípios Paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas , vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

CALARCO, Jessica McCrory. “I need Help!” Social Class and Children’s Help Seeking in Elementary School. **American Sociological Review**, Washington, DC, v. 76, nº 6, p. 862-882, 2011.

DURU-BELLAT; M. Desigualdades sociais. In. VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. p.768-770.

ŒUVARD, Françoise. La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In: VAN ZANTÉN, Agnès. (org.) **L’école l’état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p.311-321.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. Os Níveis Diferenciados de Desempenho Escolar: Analisando estabilidade e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos. 2010. 255 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2010.

GIRALDI, L.P.B. Percepções sobre Trajetórias Escolares de Alunos do Ensino Fundamental: os Contextos, os Tempos e as Relações. 364 f. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

HAKIM, Catherine. **Research Design: Strategies and Choices in the Design of Social Research**. London and New York, Routledge, 1997.

SILVA, T. T.da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Editora Autentica, 2013.

STREIB, Jessi. Class Reproduction by four year olds. **Qual. Sociol.** Polska, v.34, p. 337-352, 2011.

AVALIAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS INVESTIGATIVAS A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO DOS ALUNOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Giovanna Andressa Martos – UNESP – giovanna.martos@hotmail.com

Julia Katzaroff Ballerini – UNESP – ju_kb@hotmail.com

Vanessa de Oliveira Marcato, *in memoriam*

1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade capitalista e globalizada, cujo foco principal é a quantidade e a objetividade impostas pelo sistema, pode-se verificar que a educação tem sido objeto de constantes pesquisas e desenvolvimento. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apesar de importantes em sua função, são sistemas que têm sido utilizados pelas políticas de avaliação para averiguar o aprendizado do aluno, porém de forma quantitativa, deixando de lado aspectos sociais e qualitativos. A qualidade juntamente com a avaliação da educação são aspectos discutidos por diversos pesquisadores e órgãos superiores, correlacionando-os, de forma a dar subsídios quanto à percepção da relevância e da proposta educacional. Segundo Oliveira e Araújo (2005), a qualidade relacionada com a educação, historicamente pode ser percebida em três situações:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 6)

A partir desta concepção verifica-se que a qualidade da educação não depende apenas do sistema de ensino, mas também de todos os segmentos da sociedade. Compete ao professor atentar-se para a metodologia usada no ensino, procurando perspectivas diferentes das existentes e utilizadas comumente em salas de aula, buscando inovações em sua proposta para o processo de ensino e aprendizagem. Avaliar o ensino não deve se restringir apenas a números, mas deve considerar também os conhecimentos reais adquiridos e desenvolvidos pelo estudante durante a aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a estruturação desta pesquisa tem natureza qualitativa e experimental, assim, embasando-se nas características deste tipo de estudo, a coleta de dados se deu através de gravações em vídeo e anotações de campo do pesquisador, além de dados escritos pelos sujeitos estudados.

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Bauru, que participaram do Projeto de Extensão “Inclusão Científica e Universitária de Alunos e Professores da Rede Pública de Ensino”. Este projeto integra as atividades da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Química I e II, que compõe o currículo do Curso de Licenciatura em Química em uma Universidade Pública desta cidade, cujo objetivo é aproximar a Universidade, a comunidade e a Escola na produção de conhecimento através da melhoria da aprendizagem de todos os grupos envolvidos. Os Licenciandos elaboram minicursos temáticos investigativos para aplicação em sala de aula a alunos da Educação Básica. A estrutura do minicurso escolhido será descrita a seguir.

Estrutura do Minicurso

Como parte das atividades da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Química I e II, que compõe o currículo do Curso de Licenciatura em Química anteriormente descrito, foi solicitado que os licenciando se reunissem em grupos para a organização e ministração de um minicurso oferecido a estudantes do último ano do Ensino Médio de escolas da Rede Pública de Ensino.

Assim, o tema escolhido pelo grupo foi: combustão de uma vela em um recipiente fechado. A partir desta escolha, os licenciandos deveriam planejar as atividades de maneira investigativa, de forma que o minicurso abordasse os conceitos escolhidos e fazendo com que os alunos refletissem e construíssem os conhecimentos de acordo com o previsto na literatura acerca da metodologia investigativa.

Ao adentrar a sala de aula, o grupo apresentou aos alunos o tema, trazendo seus diversos conceitos e suas implicações históricas, utilizando equipamentos de multimídia para apresentar algumas informações referentes ao desenvolvimento do uso e produção das velas.

Posteriormente, os alunos, em grupos, realizaram o primeiro experimento sob orientação dos licenciandos; a cada passo do experimento foi solicitado que os alunos anotassem aquilo que estavam observando.

Para estimular estas observações e direcionar o raciocínio dos alunos ao assunto trabalhado, os licenciandos realizaram algumas indagações como por exemplo: *Por que a vela apaga? Por que a água sobe dentro do recipiente fechado?*

Os grupos tiveram cerca de quinze minutos para elaborar possíveis hipóteses e responder às questões e, em seguida, apresentar suas respostas. A maioria dos alunos afirmou que a vela apagou por falta de oxigênio e a água subiu dentro do copo para ocupar o lugar do oxigênio. Através da análise deste tipo de resposta, é possível perceber que os alunos já conseguem associar o fenômeno da combustão à diminuição da quantidade de oxigênio do ar, porém, ainda faltam conceitos adequados para atingir uma resposta mais completa.

Assim, para dar continuidade à construção do conhecimento, os alunos foram submetidos à leitura de um texto que relaciona fatos históricos às ideias apresentadas pelos alunos, o qual foi produzido pelos licenciandos. Assim, foi possível mostrar aos alunos que apesar das colocações presentes no texto serem muito próximas das descritas por eles, consistiam em explicações ingênuas para a atualidade. Desta forma, foi possível inserir uma nova pergunta: *Qual a porcentagem de oxigênio na composição do ar atmosférico?*

Para trabalhar este conceito, foi sugerido um experimento para determinar a porcentagem do oxigênio no ar atmosférico. Por se tratar de uma reação que leva certo tempo para ocorrer, os licenciandos iniciaram um terceiro experimento junto aos alunos e uma discussão sobre as hipóteses levantadas anteriormente, bem como sobre os dados observados na atividade experimental.

Para auxiliar na elaboração de novas hipóteses que sustentassem seus discursos, foi sugerido que os alunos dessem continuidade à leitura do texto iniciado anteriormente. Mediando as discussões, os licenciandos questionaram os alunos: *Qual o combustível da vela?* Foram registradas as respostas dadas pelos estudantes e posteriormente uma estruturação da resposta por parte dos licenciandos.

Em seguida, os grupos deram continuidade à leitura do texto e construíram um novo experimento. Após a realização dos experimentos e suas discussões, os professores sugeriram aos alunos que apresentassem um experimento que mantivesse a vela acesa.

De forma a complementar a construção do conhecimento, um quinto experimento foi sugerido, por parte dos alunos, onde se fazia a combustão da vela, num recipiente aberto. Neste recipiente aberto, a vela continuava apagando. A realização deste experimento possibilitou argumentar e exemplificar algumas colocações e hipóteses elaboradas pelos alunos. Para produzir uma explicação adequada, os licenciandos sugeriram a realização do experimento

utilizando uma haste de metal, produzindo correntes de convecção e assim, mantendo a vela acesa.

Para finalizar esta sequência, realizou-se a leitura da última parte do texto e assim iniciou-se uma discussão final para estruturar os conceitos abordados. A sequência didática utilizada no minicurso e os textos históricos utilizados encontram-se nos apêndices deste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo a identificação da capacidade argumentativa dos estudantes no que diz respeito à estruturação cognitiva do aprendiz e sua aprendizagem acerca do que foi estudado. Conforme a estruturação mencionada na metodologia, as questões propostas como: *Por que a vela apaga? Por que a água sobe no interior do recipiente?* subsidiaram a estruturação de respostas que abordassem concepções corretas acerca do tema explorado.

Segundo Maia e Justi (2008), análise das questões podem ser observadas através de categorizações, como: '*conhecimento de fatos*', '*compreensão de conceitos*' e '*raciocínio e análise*'; expostas através de transcrições das falas dos estudantes. De forma a minuciar estas categorias, a seguir, evidenciaremos os critérios adotados neste trabalho para identificar o tipo de conhecimento e sua categorização.

Categoria 01: Conhecimento de fatos

Nesta primeira categoria, explorar os conhecimentos prévios é uma ferramenta importante e fundamental para a estruturação dos conceitos aprendidos, estes podem ser analisados através da capacidade de observação, classificação e organização de informações; o aluno observa os fatos importantes para o desenvolvimento da atividade e organiza as informações para responder as indagações propostas.

Categoria 02: Compreensão de conceitos

Na categorização quanto à compreensão de conceitos, esta, deve basear-se em argumentações elaboradas frente a uma situação problema, estruturando-se no conhecimento construído gradualmente, durante as aulas, assim habilidades de reflexão e formulação de hipóteses serão conquistadas através da experimentação sob o eixo que conduz o minicurso.

Categoria 03 : Raciocínio e análise

A última categoria para análise dos dados envolve o raciocínio e análise, pois o estudante possui alicerce para interpretar dados e fornecer respostas às indagações a que é submetido. Assim, configura-se como uma etapa primordial e indispensável por possibilitar a conferência da aprendizagem eficaz do aluno.

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a definição das categorias, foi possível analisar as questões que buscam pela compreensão do conceito, pelo raciocínio e análise, estas se tornam uma ferramenta importante para o docente observar a apropriação da aprendizagem pelo aluno.

O potencial que as atividades de ensino por investigação proporcionam, nos remete a considerá-la como um instrumento de desenvolvimento da argumentação nos estudantes, possibilitando habilidades de reflexão e formulação de hipóteses, desta forma, o professor consegue dar indícios para que o aprendiz construa ativamente seu próprio conhecimento.

Para preservar a identidade dos alunos que participaram como sujeitos desta pesquisa, utilizaremos letras o alfabeto para identificá-los no decorrer do trabalho.

Análise das argumentações

Para análise, foram selecionados alguns episódios, de forma a salientar o maior índice de utilização da habilidade argumentativa pelos estudantes, visto ser o ponto essencial para esta pesquisa, além da seleção de situações que estabeleceram com maior fidelidade um “canal de comunicação” entre o docente e o discente.

Mediados pelos professores, os alunos construíram hipóteses acerca de discussões fundamentadas nos questionamentos *Por que a vela apaga? Por que a água sobe dentro do recipiente?* Assim, para começar a estruturação, selecionou-se de forma livre, grupos compostos por no máximo 5 alunos e posteriormente houve a socialização entre todos os grupos integrantes do minicurso.

Neste momento, a cada pequeno trecho do texto – aproximadamente um parágrafo – os educadores paravam a leitura e instigavam os alunos buscando enfatizar discussões e formulação de novos argumentos.

Os alunos apresentaram respostas imediatas, como observado no diálogo apresentado, “a vela apagou por falta de oxigênio no seu lugar substituiu pela água”, onde foi incluída a categoria de compreensão de conceitos, o que está de acordo com o objetivo deste momento da discussão: lembrar o que já foi mencionado em sala de aula e organizar as informações obtidas na experimentação.

Na sequência, o aluno B, além de apresentar a explicação para o fato mencionado propõe uma justificativa utilizando o raciocínio lógico para a hipótese proposta anteriormente:

Aluno B: “A vela apaga por causa da umidade e recipiente fechado. Tem gotas na parede do copo...”

Entretanto, este é confrontado diretamente pelo aluno C que afirma:

“Mas sem oxigênio não tem combustão”.

Diante desta colocação o aluno B com o objetivo de defender sua hipótese apresenta a seguinte questão:

“Será que quando a vela queima não libera uma substância que é úmida?”

Assim, para aguçar ainda mais a argumentação em sala, o professor faz a seguinte sugestão: Vamos realizar o experimento novamente sem água? Neste momento a ideia do professor é direcionar o aluno à formulação de novas concepções, com a finalidade de obter a resposta mais próxima do ideal para a situação. Isto gerou nova explicação e reformulação de hipóteses para tentar explicar o fato observado.

Na sequência, os professores questionam os alunos sobre qual seria o combustível da vela e as respostas que surgiram foram: “o cordão”, a “parafina”. Visto a discrepância de respostas, os professores realizaram um novo experimento e sugeriram em seguida a leitura do segundo texto (apêndice 2). Embora eles ainda sustentassem em suas falas explicações para a pergunta feita pelos professores na maioria das vezes com base em seus conhecimentos de conceitos e de fatos, suas afirmações demonstraram motivação para a busca das respostas, fato esse identificado no aluno Z:

Aluno Z: “...agora quero saber o porque que a vela apaga...”

Neste episódio segundo Carvalho e Sasseron (2011) percebe-se o uso de quatro indicadores de alfabetização científicas sobre o conteúdo estudado, já evidenciados nas falas dos

alunos anteriormente. Tais conhecimentos de fatos e conceitos são colocados nos argumentos dos alunos e são relevantes para o desenvolvimento cognitivo do estudante e da ciência, mas aparecem de forma descontextualizada. Assim para Maia e Justi (2008)

Apesar de algumas questões relativas à compreensão de conceitos estarem relacionadas à explicitação de conhecimentos declarativos, no geral, esta categoria envolveu um nível mais elevado de exigência cognitiva, requerendo a explicitação de um conhecimento mais depurado, pelo estudante, no processo de interpretação da questão e do conteúdo abordado (MAIA e JUSTI, pg. 443, 2008).

No segundo episódio a ser analisado apresentaremos outro instante crucial do trabalho, pois além de serem discursos argumentativos dos alunos, neles será destacada também a importância dos professores na construção do conhecimento em atividades investigativa. A postura do professor frente à atividade interfere diretamente no desenvolvimento argumentativo dos alunos.

Entretanto, por que se deveria observar essas habilidades neste momento da pesquisa? Sendo a atividade analisada uma atividade investigativa baseada em conhecimentos históricos, os experimentos e a discussão deveriam proporcionar aos alunos a habilidade de reformulação de suas concepções e a elaboração de novas concepções a respeito da explicação sobre o observado na combustão de uma vela em recipiente fechado. Isto somente seria possível se os alunos reorganizassem seus conceitos vinculados à sua estrutura cognitiva, ou seja, interpretassem os dados a partir de seus conhecimentos prévios a fim de integrá-los aos novos conceitos a fim de fornecer uma resposta ao problema submetido utilizando o seu conhecimento específico de conteúdo, provindo de uma fundamentação teórica. (MAIA e JUSTI, 2008)

A argumentação neste grupo diferencia-se, pois os alunos utilizam-se de conhecimentos teóricos para elucidar seus argumentos, ação esta identificada na diferenciação entre ar e oxigênio e a utilização do conceito de pressão. No experimento 5 eles verificam a eficácia da utilização da haste de metal para propiciar a convecção e durante a discussão os alunos afirmam, que:

Todos: “o oxigênio entrade um lado e CO₂ sai do outro”.

Apesar de apresentar maiores dificuldades para chegar à ideia de que o oxigênio faz parte da composição do ar atmosférico e que a combustão da vela gera gás carbônico e água, os alunos se mostraram bastante motivados ao solucionar o problema no qual haviam sido confrontados, mesmo apresentando menores habilidades de utilizar o referencial teórico em seus argumentos. Podemos observar isto na tentativa do aluno Z, em tentar relacionar os produtos

gerados pela combustão e o gás presente no extintor de incêndio utilizado como ferramenta direcionadora no processo investigativo pelos professores.

Z: “[...] se a gente pegar o experimento com a haste e na entrada de ar espirrar o gás do extintor.”

Assim, em geral, pode-se afirmar que a atividade investigativa parece favorecer a argumentação em sala e os que os indicadores de alfabetização retratados na sequência didática analisada de acordo com Carvalho e Sasseron (2011), apresentam um ciclo argumentativo,

[...] envolvendo a divulgação da construção do entendimento de um conceito ou de um tema pelos alunos. Entendemos este ciclo argumentativo como a forma por meio da qual as argumentações se desencadeiam e a maneira como as relações entre diferentes dados e variáveis são estabelecidas. (CARVALHO e SASSERON, p.111, 2011).

As considerações levantadas nesta pesquisa comprovam positivamente a construção significativa do conhecimento científico pelos alunos, visto a investigação ser uma ferramenta adequada proporcionando uma aprendizagem muito mais rápida e efetiva (JIMÉNEZ ALEIXANDRE, 1998; DRIVER, NEWTON e OSBORNE, 2000; CAPECCHI, CARVALHO e SILVA, 2002). Apesar, dos estudantes não apresentarem com supremacia a utilização da categoria raciocínio e análise, a prática foi importante na produção de conhecimentos novos e evidenciaram a relevância da argumentação em sala de aula.

CONCLUSÃO

O tema formação de professores é motivo de discussões sobre a educação em sua totalidade, visto sua influência sobre a ação do docente frente o aprendizado do aluno, além de ser objeto de estudo das políticas públicas derivadas das leis sobre o Ensino criadas posteriormente ao século XX.

A avaliação das habilidades argumentativas desenvolvidas em uma proposta de ensino por investigação é um elemento fundamental para o aprimoramento do trabalho docente, pois a partir dela é possível verificar as perspectivas acerca da proposta, assim como identificar dificuldades e possibilidades de seu uso além de possíveis consequências positivas ou negativas no contexto escolar. (MENDONÇA, CORREA e JUSTI, 2009).

As atividades experimentais podem ser uma ótima ferramenta para promover a habilidade argumentativa nos indivíduos, quando estas são orientadas por um professor a fim de elaborar um diálogo em um ambiente investigativo (SUART e MARCONDES, 2008; VILLANI e NASCIMENTO, 2003). Com a aplicação dessas experiências, e as informações dadas pelos professores e leitura de textos, os resultados obtidos foram positivos. Entretanto, as habilidades não foram adquiridas por todos ao mesmo tempo, já que a intervenção do professor deu-se em dimensões diferentes.

Percebe-se então, que o mais importante foi selecionar a “compreensão dos fatos” para propiciar o levantamento das concepções dos alunos e ajudar o professor a direcionar a atividade, de modo a promover um conhecimento mais amplo e favorecendo o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a construção do conhecimento através da participação de todos os indivíduos envolvidos no processo.

Do ponto de vista da avaliação da sequência didática, a argumentação dos alunos sugere um interessante instrumento para direcionar a proposta de ensino do professor, pois permite efetivar os conhecimentos que envolvem o conteúdo, habilidades argumentativas e construção da ciência.

REFERÊNCIAS

CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P.; SILVA, D. Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física. **Ensaio- Pesquisa e Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2002.

CARVALHO, A. M. P.; SASSERON, L. H.; Aula: A presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011.

DRIVER, R.; NEWTON, P.; OSBORNE, J. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science Education**, n. 84, p. 287-312, 2000

JÍMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. Diseño Curricular: Indagación y Racionamiento con el lenguaje de las Ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n. 2, p. 203-216, 1998.

MAIA, P.F; JUSTI, R; Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e processo de análise da coerência. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 431-50, 2008

MENDONÇA, P. C. C., CORREA, H. L. S., JUSTI, R. Proposição de um instrumento para avaliação de habilidades argumentativas. **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**. Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, R. P. ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** n. 28, pp. 5-23, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci_arttext

SUART, R. C; MARCONDES, M. E. R. As habilidades cognitivas manifestadas por alunos de ensino médio de química em uma atividade experimental investigativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 2, 2008.

VILLANI, C. E. P.; NASCIMENTO, S. S. A argumentação e o ensino de Ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de física do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 3, p. 1-15, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUADRO 1 -Sequência didática do minicurso.

Temas	Material	Atividades
Apresentação		Apresentação da equipe e dos alunos,

		divisão dos grupos
Investigações sobre a combustão da vela Experimentação 1	Vela e tubo de vidro	Experimento 1 : combustão da parafina
História Philo de Bizâncio	Texto: Philo de Bizâncio e o termoscópio	Leitura
Discussões	Socialização	Leitura e discussões
Experimentação 2	Tubo de ensaio, água, estante, pinça, ácido acético e palha de aço	Experimentação 2 : Oxidação da palha de aço.
Experimentação 3	Algodão, prato, copo	Experimentação
A descoberta do oxigênio.	Textos: Priestley, Lavoisier	Leitura
História da Vela	Texto: Uma Breve História Sobre Velas.	Leitura
Experimento 4: Combustível da vela	Parafina	Experimento 4: Combustível da vela
Experimentação 5	Tubo aberto, vela, suporte, lâmina de metal.	Experimento 5 (combustão da vela no tubo aberto)
Discussões	Texto 6: Lavoisier 2	Leitura e discussões
Discussão Final		
Avaliação		

Fonte: autores

QUADRO 2 - Categorias de conhecimento exigidos no processo da atividade experimental investigativa.

Experimentos:	Questões:	Categorias:
Experimento1: Combustão da vela em recipiente fechado.	O que ocorreu no experimento?	Conhecimento de fatos
Experimento1: Combustão da	Por que a vela apaga?	Compreensão de conceitos

vela em recipiente fechado.	Por que a água sobe?	
Experimento 2: Oxidação da palha de aço.	Qual a porcentagem de oxigênio no ar? Qual a porcentagem encontrada no experimento?	Compreensão de conceitos Raciocínio e análise
Experimento 3: Combustão de álcool em um recipiente fechado	O que ocorreu no experimento? O oxigênio pode ser substituído pela água?	Conhecimento de fatos Compreensão de conceitos e Raciocínio e análise
Experimento 4: Combustível da vela	Qual o combustível da vela? Quais os produtos de uma combustão?	Conhecimento de fatos Compreensão de conceitos
Experimento 5: Combustão da vela em recipiente aberto (haste)	Como manteria a vela acesa? Visto que a vela se apagou mesmo com o vidro aberto como proposto, qual seria a sugestão para que a vela se mantivesse acesa?	Compreensão de conceitos Raciocínio e análise
Experimento1: Combustão da vela em recipiente fechado.	Por que a vela apaga? Por que a água sobe?	Raciocínio e análise

Fonte: autores.

APÊNDICE 2

Texto de apoio

No século II a C, o engenheiro grego, escritor e cientista, Filo de Bizâncio, foi provavelmente o primeiro a relatar a experiência de queimar uma vela dentro de um vaso invertido parcialmente imerso na água, o resultado é bem conhecido, depois de a chama se apaga, a água aumenta em nível no interior do recipiente. Philo descreveu essa experiência em seu trabalho, Pneumática. Vejamos a explicação de Philo para o fenômeno:

“Isso provará que não pode haver lugar vazio de ar ou de qualquer outra entidade. Despeje água em um vaso raso, no meio do vaso faça algo para prender um castiçal e colocar uma vela. Vire uma ânfora de modo que seu orifício encoste na água e que a vela fique o centro do orifício da ânfora. Aguarde e logo, você verá a água do vaso subir pela ânfora. Isso só pode acontecer pelo motivo que já dissemos, que o ar aprisionado na ânfora desaparece, se desgasta e some, por causa da presença da chama, não pode existir com ela, e desaparece. Assim como o que vimos acontecer nos ifões, o ar se vai, dissolvido pelo fogo, e é por isso que a água sobe e enche o lugar que ficou vazio. Veja, a figura”. (PHILO DE BIZÂNCIO, sec. II aC, apud VAUX, 1902 p.127, tradução nossa)

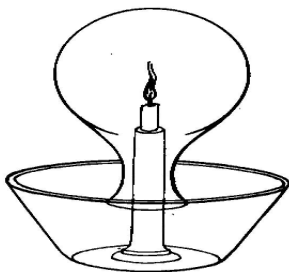


FIGURA 1 - Montagem experimental de Philo de Bizâncio (Vaux, 1902).

Os pré-socráticos tratavam o fogo como sendo um elemento essencial da natureza. Este seria um princípio que deveria estar presente em todos os momentos da existência de todas as coisas, um princípio pelo qual tudo vem a ser. Para Platão (c.428-c.348), defensor da concepção quaternária da Natureza (a explicação para a constituição das coisas era a da combinação dos quatro elementos fundamentais), o fogo se relacionava com o tetraedro, um dos cinco poliedros regulares propostos por Pitágoras de Samos (c.560-c.480). Somente a partir do século XVI, quando se deu início a “Revolução Científica” (KOYRÉ, 1939), a teoria dos quatro elementos da matéria começou a ser questionada e outros cientistas começaram a estudar o fenômeno da combustão mais a fundo. O precursor da teoria moderna sobre a combustão e a existência do oxigênio foi Priestley, que partiu de princípios menos elaborados sobre a composição atmosférica, mas que refutava a ideia grega dos quatro elementos. Nas palavras de Priestley:

“Mas o mais notável de todos os tipos de ar que tenho produzido por este processo é, um que é de cinco ou seis vezes melhor do que o ar comum, para o propósito da respiração, inflamação e, creio eu, todos os outros usos do ar atmosférico comum. Acho que tenho provas suficientes de que a síntese de ar para respiração depende da sua capacidade para receber o flogisto exalado dos pulmões, esta espécie não pode ser chamado impropriamente, ar deflogisticado” (PRIESTLEY, 1775, p.387, tradução nossa).

Em 1789, Lavoisier batizou a substância de oxigênio, nome que vem da palavra grega e significa "formador de ácido", porque ele acreditava que todos os ácidos continham oxigênio, o que mais tarde provou-se não ser verdade. Nas palavras de Lavoisier:

“Temos visto que o ar da atmosfera é composto principalmente de dois fluidos aeriformes ou gasosos, um respirável, capaz de sustentar vida de animais, em quais os metais são calcinados e os corpos combustíveis podem queimar, o outro, de propriedades absolutamente opostas, que os animais não podem respirar, que não pode sustentar a combustão, etc. Nomeamos a porção de ar respirável o nome de oxigênio, derivando de duas palavras gregas ὀξύς, ácido, γείνομαι, formador, porque na verdade uma das propriedades mais gerais deste elemento é a de formar ácidos através da combinação com a maioria das substâncias[...]sua gravidade neste estado é quase exatamente meio “grain poids de marc” por centímetro cúbico, ou uma onça por pé cúbico e meio, todos em 10 graus de temperatura e 28 polegadas do barômetro (LAVOISIER, 1789, p. 245, tradução nossa).”

Conforme podemos observar, a evolução do conceito de combustão estava intimamente ligada a explicação dos fenômenos relacionados a combustão de uma vela em um recipiente fechado; a maioria dos filósofos e cientistas que dedicavam seu tempo ao estudo da combustão possuía alguma explicação para os fenômenos que aconteciam neste experimento. Como é de se esperar, juntamente a uma explicação elaborada sobre a combustão e a composição atmosférica também temos uma explicação mais elaborada para o experimento, vejamos o que disse Lavoisier sobre este experimento:

“Quase todos os que se dedicam a experiências sobre a combustão de velas, percebem que há uma diminuição considerável do volume de ar durante a combustão: para que se prove isso, basta realizar uma experiência muito simples, porém está longe de ser conclusiva. Coloca-se uma vela acesa sobre um prato de borracha, e se põe em cima um recipiente: observa-se que a vela se apaga e depois de muito pouco tempo, quando os recipientes se esfriam, que o recipiente fica aderido ao prato; esse efeito somente pode existir se o volume do ar de dentro do recipiente, depois da combustão, for menor do que tínhamos anteriormente a combustão; porém não se presta atenção ao fato de que não se pode colocar um recipiente sobre a vela sem que o ar do mesmo seja aquecido e no instante em que ele se aproxima da vela e inclusive antes de apoiá-lo sobre o prato; assim, o ar quente fica confinado dentro do recipiente, e diminui de volume ao resfriar-se, não é nenhuma surpresa que o recipiente permaneça aderido ao prato quando a chama apaga e o sistema se resfria. (LAVOISIER, 1776, p. 184, tradução nossa).”

Faraday (1860) averigua que para que ocorra a combustão da parafina, esta, primeiro deve se encontrar no estado gasoso. Nas palavras de Faraday:

“Vou arranjar um tubo cuidadosamente na chama, e se fomos capazes, com um pouco de cuidado, fazer com que esse vapor passe através do tubo até a outra extremidade, onde vamos acendê-lo e obter absolutamente a chama chamada vela a uma localidade distante a partir dela. Agora, veja isso. Não é uma bela experiência? Trata-se de produção de gás - por isso, nós podemos realmente acender uma vela! E vê-se que há claramente dois tipos diferentes de ação - uma produção de vapor, e outro a combustão dele - ambos os quais ocorrem em determinadas partes da vela.”
(FARADAY, 1860, p.47, tradução nossa)

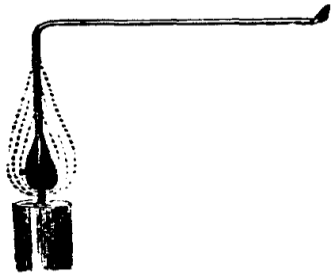


FIGURA 2 -Montagem Experimental proposta por Faraday (1860), para a investigação da combustão de uma vela.

DUAS CONCEPÇÕES CURRICULARES EM CONFLITO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930: CATÓLICOS E LEIGOS EM DISPUTA PELA ESCOLA NOVA

Macioniro Celeste Filho

1. INTRODUÇÃO

As ideias da Escola Nova foram apresentadas desde os anos 1920 como imprescindíveis para a renovação da educação brasileira e, conseqüentemente, como propícias para a reformulação da sociedade que se buscava criar, mais adequada a um país moderno. A visão do final do século XIX de que era a escola que formava a sociedade ganhou novo fôlego com os debates sobre a Escola Nova na década de 1930. Sinteticamente, a Escola Nova garantiria a superação do país arcaico, com o surgimento de uma sociedade nova, apta para levar o Brasil à modernidade. Contudo, se isto gradativamente se tornava um consenso entre a intelectualidade brasileira, o que se entendia então por Escola Nova? As concepções eram muito divergentes. Havia Escola Nova para todos os gostos. Conforme a concepção política e ideológica em questão, a Escola Nova ganhava contornos bem diferentes. Definir o que era a Escola Nova transformou-se em disputa privilegiada entre a intelectualidade brasileira nos anos 1930. Escola Nova e modernidade eram concebidas como duas faces da mesma moeda. Dependendo de qual modernidade se almejava, se pressupunha uma Escola Nova especificamente adequada a formar os sujeitos modernos para esta ou aquela nova sociedade. Entre os intelectuais em disputa pela Escola Nova, dois grupos distintos ganharam nitidez: o dos intelectuais com uma postura leiga face à sociedade e o dos intelectuais ligados à Igreja Católica. Este trabalho apresentará o movimento dos leigos e dos católicos no embate de convencimento intelectual dos profissionais que deveriam implantar os preceitos da Escola Nova no Brasil. A discussão sobre a Escola Nova foi contemporânea à modernização da produção de livros no Brasil e à expansão das bibliotecas escolares destinadas à formação docente. Duas obras de formação pedagógica, de 1932, são exemplares das divergências políticas em disputa. No atual trabalho, será abordada a concepção de Escola Nova leiga através da apresentação do livro *Escola Moderna*, de Maria dos Reis Campos. Para entender a concepção católica, será tratado o livro *A Escola Nova*, de Jonathas Serrano. Qual Escola Nova criaria o país moderno? Pretende-se expor aqui as concepções de modernidade divergentes no Brasil na década de 1930.

Segundo Marta Carvalho, as tentativas de implantação dos princípios da Escola Nova no Brasil diferem muito da experiência europeia. Na Europa, este movimento articulou-se como crítica a um modelo escolar plenamente instituído. No Brasil, as propostas da Escola Nova se defrontaram com a inexistência de sistemas escolares em funcionamento na maior parte do país. Na década de 1930, havia uma proposta de redefinição sobre a finalidade social a que deveria tender o sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, propunha-se que a Escola Nova deveria equacionar a:

[...] sociedade nova, moderna, que as “lições da [1ª] Guerra [Mundial]” faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência; temor da ascensão incontrolada das “massas” e conseqüente investimento em medidas de “racionalização” das relações sociais sob o modelo da fábrica; ênfase na escola e na expansão de seu raio de influência na sociedade, como recurso para contrapesar a força de “contágio” dos novos meios de comunicação, controlando o fluxo inédito de idéias e imagens postas em circulação através do cinema, do rádio e do impresso de escala industrial. (CARVALHO, 2001, p. 67)

Para tanto, intelectuais engajados no projeto de implantação da Escola Nova no Brasil desenvolveram estratégias de direcionar neste sentido as políticas educacionais concebidas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no final de 1930 e seus congêneres estaduais logo em seguida. Estes intelectuais ocuparam postos governamentais para viabilizar a implantação dos princípios da Escola Nova no país. Contudo, havia a necessidade de criação de um consenso sobre o que era a Escola Nova a ser implementada. No intuito de criação deste consenso, buscaram o convencimento dos profissionais da educação, principalmente os professores, através da edição de livros de formação pedagógica que apresentassem o que era esta tal de Escola Nova. Neste sentido, o embate pelo convencimento de que a Escola Nova deveria ser atributo de um Estado leigo ou ferramenta de uma educação cristã, conduzida pela Igreja Católica, dividiu a intelectualidade brasileira e a indústria editorial de livros de formação de professores.

Existiram outras coleções pedagógicas editadas em alguns dos demais estados do país, porém, a aglutinar os pressupostos de uma Escola Nova leiga, destacaram-se duas coleções de formação docente: a “Biblioteca de Educação”, editada por Lourenço Filho desde 1927 para a Companhia Melhoramentos e a coleção “Atualidades Pedagógicas”, editada desde 1931 por Fernando de Azevedo para a Companhia Editora Nacional, ambas de São Paulo. Maria Rita Toledo (2006, p. 341) analisou o papel de Lourenço Filho, de Fernando de Azevedo e de outros intelectuais frente a Escola Nova no período. Para esta autora, estes pensadores pretendiam

reformatar a cultura realizando uma ampla reforma educacional que modificasse a mentalidade das novas gerações das classes média e alta, através de uma educação que formasse a consciência nacional das elites do país, mas também que educasse as classes populares para que pudessem elevar seu nível econômico, moral e intelectual, proporcionando assim maior mobilidade social. Caberia à escola papel central neste processo de dinâmica social. Uma das estratégias para que isto ocorresse tinha por alvo o desenvolvimento intelectual dos professores das escolas primárias. Para tanto, devia-se aprimorar sua formação, principalmente selecionando melhor o que estes professores deveriam ler, com o objetivo de obter uma capacitação cultural condizente com os propósitos da Escola Nova. É com esta intenção que se pode compreender a atuação editorial de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Segundo Marta Carvalho e Maria Rita Toledo (2007, p. 98), a renovação dos livros escolares por parte destas coleções, além de ser um negócio lucrativo, revestia-se de um caráter de intervenção político-cultural, fazendo circular os novos materiais recomendáveis à formação docente no crescente processo de escolarização do Brasil. Maria Rita Toledo (2003, p. 5) destaca que Fernando de Azevedo entendia a indústria moderna do livro como condição de acesso ao saber e à cultura, possibilitando a prática da autoeducação. Porém, para que isto ocorresse satisfatoriamente, a seleção das leituras deveria ser regrada e ordenada segundo prescrições que as tornassem apropriadas aos propósitos da escolarização moderna, eliminando o mal que práticas descoordenadas pudessem causar aos professores do sistema escolar em implantação e expansão. Em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, o grupo a defender uma Escola Nova leiga passou a ser chamado de “Pioneiros” ou também de “Renovadores”.

Embora coordenassem coleções pedagógicas em editoras concorrentes, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo encontravam-se do mesmo lado nos embates entre os “Pioneiros” e os “Católicos” no que concerne à natureza leiga das propostas da Escola Nova. Marta Carvalho (2001, p. 69-70) analisou estas disputas:

A criação do *Ministério da Educação e Saúde* [em 1930] inaugura espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar. Com isso, o consenso em torno da “causa educacional” transmuda-se em disputa pela implementação de programas político-pedagógicos concorrentes. Nessa disputa, dois grupos se constituem, antagonizando-se a partir de propostas rivais de controle técnico e doutrinário das escolas: os “católicos” e os “pioneiros”. As nomeações designam, no caso do primeiro grupo, setores militantes do laicato intelectual católico que haviam integrado a ABE [Associação Brasileira de Educação] nos anos vinte e que a abandonaram em 1932, passando a se articular na *Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal*, e no *Centro D. Vital*, de São Paulo, inicialmente, e, a

partir de 1934, na *Confederação Católica Brasileira de Educação*. No caso do segundo, o nome designa alguns dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que assumiram o controle da *Associação Brasileira de Educação* a partir de 1932 e que ocuparam postos governamentais, na qualidade de técnicos, tomando iniciativas de reforma escolar pautadas na pedagogia escolanovista.

No Rio de Janeiro, reunindo os setores católicos que buscavam definir sob sua ótica o que deveria ser a Escola Nova, a editora Civilização Brasileira lançou uma coleção de livros destinada à formação docente denominada “Biblioteca Brasileira de Cultura”. É intrigante constatar que o lucro editorial com a disputa polarizando o que se concebia como Escola Nova foi capitalizado por um mesmo empresário. Em 1932, Octalles Marcondes Ferreira, dono da Companhia Editora Nacional, que publicava a coleção “Atualidades Pedagógicas”, coordenada desde o ano anterior por Fernando de Azevedo, emblemático expoente dos “Pioneiros”, comprou a editora Civilização Brasileira, representante dos intelectuais católicos. Desde então, Octalles Marcondes Ferreira passou a lucrar nos dois lados editoriais da disputa entre “Pioneiros” e “Católicos”:

Octalles Marcondes Ferreira, dono das duas editoras, divide o mercado editorial em duas frentes: [Companhia Editora] Nacional para os “renovadores” ligados a [Fernando de] Azevedo e Civilização Brasileira para os “católicos”. Assim, engloba os diferentes leitores inseridos no movimento educacional do período, trabalhando com diferentes referenciais de recomendação de leitura, num sentido, antagônicos, invadindo assim, por todos os lados, o novo mercado de livros para professor. (TOLEDO, 2001, p. 62).

2. METODOLOGIA

No atual trabalho pretende-se abordar duas obras emblemáticas da disputa entre leigos e católicos pela concepção do que deveria ser a Escola Nova. Elas não foram publicadas por nenhuma das três editoras anteriormente mencionadas. Este panorama editorial teve o propósito de contextualizar a produção das obras a serem tratadas neste artigo. É que ambas dialogaram com dois livros anteriores, que lhes serviram de referência ou de contraponto. Trata-se do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, publicado em 1929 pela “Biblioteca de Educação”, da Companhia Melhoramentos e o primeiro volume da coleção “Atualidades Pedagógicas”, de 1931, *Novos caminhos e novos fins*, de Fernando de Azevedo; além, é claro, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, deste mesmo autor.

Os dois livros apresentados a seguir foram publicados em 1932. Ambos tiveram como referência ou contraponto os livros de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, então recém-lançados. Por não terem sido publicados pela Editora Melhoramentos, ou a Companhia Editora Nacional, nem pela Editora Civilização Brasileira, são razoavelmente desconhecidos. Isto contribuiu na escolha em focalizá-los como possíveis exemplos alternativos das disputas entre leigos e católicos no que se refere à criação de um consenso conceitual de Escola Nova na década de 1930. São as obras *Escola Moderna*, de Maria dos Reis Campos e *A Escola Nova*, de Jonathas Serrano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Maria dos Reis Campos trabalhou na administração de Fernando de Azevedo como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, no final da década de 1920. Ela exerceu o cargo de Superintendente do Ensino Primário. Segundo Marta Carvalho (2001, p. 84), Maria dos Reis Campos trabalhou também com Anísio Teixeira, quando das reformas educacionais no Rio de Janeiro no início da década de 1930. No prefácio, Maria dos Reis Campos relata que o livro nasceu como resultado de sua estadia, no início de 1930, nos Estados Unidos. Esta viagem foi proporcionada a um grupo de professores ligados à Associação Brasileira de Educação, com o propósito de estudo do Método de Projetos, em voga então naquele país.

O livro *Escola Moderna* é amplo, com 318 páginas, em nove capítulos. Maria dos Reis Campos, ainda no prefácio, afirma a equivalência entre os termos *Escola Moderna* e *Escola Nova*. No primeiro capítulo, a autora faz uma breve explanação sobre o surgimento das escolas elementares no Ocidente, desde a Idade Média até as experiências de Lancaster. No segundo capítulo, em cinquenta páginas, a autora escreve uma história do pensamento educacional desde a modernidade europeia. Os autores por ela selecionados para compor este panorama são apresentados como precursores da escola moderna. Maria dos Reis Campos escreve uma breve biografia dos autores abordados e faz muitas citações literais de trechos de suas principais obras que tratassem de aspectos educacionais ou da criança. Os autores selecionados, na ordem de apresentação do capítulo, são Montaigne, Francis Bacon, Comenius, John Locke, Rousseau, Johann Basedow, Pestalozzi, Herbart e Froebel.

É no capítulo três que a obra ganha uma estrutura mais coerente com seu tema. Neste capítulo, baseada principalmente em Dewey, mas também com menções esporádicas a Herbart,

Froebel e Edouard Claparède, a autora apresenta as características psicológicas das crianças relacionadas à ação, expressão, imaginação, atenção, iniciativa, curiosidade, interesse, capacidade de síntese e cooperação social. Este capítulo serve de espelho ao próximo. No capítulo quatro, a autora destaca que a Escola Moderna, ou Escola Nova, respeita as características psicológicas das crianças. Devido às especificidades da psicologia infantil apresentadas anteriormente, a Escola Moderna trata a criança como criança, e não como um adulto em miniatura. A educação deve preparar a criança para o futuro mundo adulto, contudo:

Preparar o futuro identifica-se, mediante tal conceito, com viver, da melhor maneira, no presente. E, para a escola moderna, dado seu respeito pela natureza da criança, viver bem o presente não pode ser senão viver de acordo com essa natureza, com as tendências, com os pendores, com as exigências dessa própria natureza. Surge, então, como finalidade por excelência da escola moderna, favorecer à criança o aproveitamento das oportunidades do presente, isto é, levá-la a viver integralmente como criança. (CAMPOS, 1932, p. 108).

O capítulo seis é o mais importante da obra. Nele, a autora descreve o Método Decroly e o Método de Projetos (Dewey/Kilpatrick). Inicialmente, Maria dos Reis Campos (1932, p. 161-162) sintetiza como o método é essencial para a concepção da Escola Moderna:

Criou-se, de tal sorte, nova técnica, destinada, de acordo com o estudo que fizemos no capítulo anterior, a prestar-se essencialmente a:

1º - preparar a criança para a vida de adulto, permitindo-lhe ao mesmo tempo viver integralmente como criança, isto é, permitindo-lhe a livre expansão de gostos e tendências naturais;

2º - utilizar essas tendências e gostos como meios educativos, atendendo portanto a: atividade; liberdade e espontaneidade; iniciativa; interesse espontâneo; imaginação; atenção natural, despertada pelo interesse; curiosidade e espírito de investigação; gosto de imitar; apreensibilidade maior pelo que é concreto e mais fortemente impressiona os sentidos e pelo que é novo; instinto construtivo e de expressão; alegria natural; instintos sociais; e, finalmente, à individualidade;

3º - ter em vista a formação mental da criança e não, propriamente, a aquisição de conhecimentos, isto é, visar a educação e não a instrução;

4º - utilizar-se de meios os mais objetivos possíveis e particularmente das atividades da vida prática.

Em resumo: tal método deve ser constituído por meios práticos, concretos e naturais, que permitam a expansão das qualidades próprias da criança e as utilizem como instrumento educativo.

Maria dos Reis Campos (1932, p. 170-171) destaca a proximidade com atividades da vida prática como um dos pontos positivos do Método Decroly:

Assentando no tríptico fundamento de: observação, associação e expressão, o ensino se faz em torno de um assunto ou idéia principal que é, por assim dizer, um

grande centro de interesse, tomado para um ano de trabalho: a defesa contra inimigos e perigos, por exemplo; em torno desse centro se agrupam outros centros secundários (meios de defesa da criança, a defesa e os animais etc.), destes, por sua vez, decorrem assuntos mais especializados, que podem ser considerados como centros menores e assim sucessivamente.

A matéria fica, de tal sorte, ligada toda entre si, visto como observando, associando e depois dando expressão a idéias e conceitos que se lhe formaram no cérebro, vai a criança adquirindo noções e exercitando o espírito, através de todas as disciplinas que o programa primário comporta.

No programa Decroly há sistematização rigorosa e grande sentido de minúcia que parecem dever prejudicar a espontaneidade e oportunidade, qualidades preciosas na escola moderna. Mas o ensino é conduzido com grande vivacidade, com a preocupação dominante da integração na vida prática e através de iniciativa habilmente despertada e orientada, satisfazendo assim largamente aos ideais pedagógicos modernos.

No texto, não há grande diferenciação entre o Método Decroly e o Método de Projetos. Porém, eles são apresentados como distintos devido às suas diferentes bases teóricas e trajetórias históricas. Sobre o Método de Projetos, inspirado nas idéias de Dewey e de Kilpatrick, a autora define o que entende por projeto:

O que se considera como “projeto” é um trabalho (no sentido mais amplo do termo) planejado e conduzido segundo diretriz previamente assentada e desenvolvido em seu ambiente próprio, de modo que os alunos encontrem aí um símile das atividades da vida real e desenvolvam correspondentemente, não só as qualidades úteis à sua vida presente, mas também as desejáveis no futuro homem e futuro cidadão. Pelo *método de projetos* pretende-se, antes de mais nada, transplantar para a escola o aspecto mais característico da vida prática, que é o de traçar, em maior ou menor escala, um plano e realizá-lo. (CAMPOS, 1932, p. 182)

A autora complementa sua caracterização de projeto:

De modo que, para o projeto, há duas exigências essenciais: 1ª – que haja um fim traçado, um plano segundo o qual se desenvolva o trabalho empreendido até sua realização; 2ª – que o trabalho se realize em condições naturais, isto é, como na vida real. Para que esta segunda exigência seja satisfeita há uma condição primordial: é que o projeto nasça de uma necessidade sentida pelos alunos, necessidade que lhes despertará o interesse pelo trabalho, dando-lhes gosto por ele, fazendo-os integrar-se em seu verdadeiro sentido e servindo-lhes ao mesmo tempo de guia para o plano de execução que hajam de traçar. (CAMPOS, 1932, p. 183-184)

Maria dos Reis Campos apresenta o Método de Projetos como algo que comporta uma experiência ampla ao aluno. Na execução do projeto, os diversos conteúdos curriculares poderiam ser melhor desenvolvidos no processo educacional. O Método de Projetos se constituiria em

metodologia educacional mais apropriada para as novas necessidades da Escola Moderna, formando o caráter da criança de maneira indelével:

O projeto é justamente essa miniatura e experiência da vida. Por ele se defronta a criança com uma necessidade, que a ela se apresenta como um problema para resolver. Estuda esse problema em seus diversos aspectos. Recolhe informações e assenta um plano no qual se baseia todo o trabalho que daí por diante se realiza. Coleciona material e põe em execução o plano concebido. Há aí: 1º - verificação de uma necessidade, como impulso para o trabalho; 2º - estudo dos meios de realização; 3º - realização de acordo com diretriz pré-fixada. É assim a vida, e nela vencem os que sabem melhor compreender as necessidades de ação; os que melhor sabem adaptar os meios aos fins; e os que, sem desfalecimento, conseguem levar a termo a obra iniciada. O projeto é, de tal sorte, antes de mais nada, uma escola de caráter, de firmeza de vontade, de persistência, de hábito de realizar – tudo isso tomando a criança como criança, porque lhe permite a natural expansão da individualidade, através de trabalho que ela própria escolheu, que lhe desperta o maior interesse e em que encontra, portanto, a mais completa satisfação. (CAMPOS, 1932, p. 187)

A autora é incapaz de conceber como algo análogo ao Método de Projetos a execução e administração por parte dos alunos dos projetos em pleno funcionamento nos grupos escolares do período. A cooperativa escolar, o banco escolar, o jornal escolar, o cinema escolar, a cooperativa agrícola escolar, o empório escolar, a organização de acervos e compra de livros de literatura infantil para as bibliotecas escolares e as atividades ligadas ao escotismo não constam no livro de Maria do Reis Campos como exemplos do Método de Projetos. No entanto, a autora não deixa de fornecer quatro exemplos, para que este método seja melhor compreensível com tais ilustrações. A autora elabora quatro propostas: 1ª - a estação da estrada de ferro; 2ª - o trem; 3ª - a viagem; 4ª - a cidade do Rio de Janeiro. São projetos consecutivos, prevendo atividades extra-escolares, que poderiam atravessar os quatro anos do ensino primário. Contudo, a autora ressalta que são apenas exemplos para favorecer a compreensão do que se propõe como Método de Projetos.

Escola Nova, para esta autora, seria uma releitura da educação renovadora dos Estados Unidos adaptada para a experiência educacional brasileira. A modernização da sociedade brasileira espelharia, portanto, a modernidade alcançada com o exemplo da educação norte-americana. O Método de Projetos seria a chave definidora da Escola Nova. O Método de Projetos poderia ser transposto para outras esferas sociais, quer sejam educacionais, econômicas ou políticas, corroborando para a modernização da realidade brasileira.

Na década de 1930, ocorreu entre os intelectuais católicos brasileiros uma divisão de posições frente a Escola Nova. A ala mais radical encontrava-se no Centro Dom Vital, no Rio de Janeiro. O órgão de divulgação de suas ideias, a revista mensal *A Ordem*, combatia frontalmente

a Escola Nova. Seu principal expoente era Alceu Amoroso Lima. Em 1931, seu livro *Debates Pedagógicos* é um ataque contundente à Escola Nova:

Alceu Amoroso Lima publica em 1931 os *Debates Pedagógicos*. Logo no prefácio da obra propõe a necessidade de uma revolução espiritual, face ao perigo dos ideais do modernismo agnóstico. Para ele, os postulados evolucionistas e positivistas da modernidade serviam para desmembrar a unidade cristã pois, considerando aqui o campo educacional, os liberais defensores da escola ativa e laica pregavam um ensino sem finalidade, ou seja, esses renovadores da educação só se preocupavam em instruir utilizando-se do método, deixando de lado a formação espiritual.

Outra questão relevante refere-se a defesa do direito de primazia para a família e a Igreja sobre o Estado, devendo cada uma dessas esferas agir de acordo com seu campo de atuação. Sendo assim, segundo Alceu, a educação religiosa veiculada pela Igreja Católica constituía a base de toda filosofia, ciência e arte pedagógica e, o contrário, o monopólio da educação nas mãos do Estado como dispunham os escolanovistas, atentava contra a ordem natural e divina das coisas. (CARVALHO; CARVALHO, 2014, p. 54)

Nem todos os pensadores católicos brasileiros foram tão radicais. O grupo de intelectuais ligados à *Revista Brasileira de Pedagogia*, órgão da Confederação Católica Brasileira de Educação, tentou dialogar com alguns dos postulados da Escola Nova.

Até a década de 1920, não existia grande animosidade ou conflitos entre católicos e leigos no que se refere aos preceitos renovadores da Escola Nova. O divisor de águas foi a publicação no último dia de 1929 da encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI:

No Brasil dos anos vinte, a difusão das novas ideias pedagógicas não gerou divisões no movimento educacional. A partir de 1929, a encíclica *Divini Illius Magistri* altera radicalmente esta situação, impondo limites à heterodoxia pedagógica e regrido a sedução que o escolanovismo vinha exercendo nos meios católicos. O embate doutrinário no campo da Pedagogia torna-se estrategicamente central na disputa pelo controle da escola que se instala a partir de 1930, com a reorganização do Estado e a redefinição da correlação de forças políticas. (CARVALHO, 1994, p. 74-75)

Não se pretende aqui analisar detalhadamente esta encíclica, que reafirmava o primado da Igreja Católica frente a família ou o Estado, na educação ou nos demais processos de organização social. Contudo, é apropriado um breve destaque de poucos de seus pontos, que possibilitaram brechas para que alguns intelectuais pudessem usá-la na apropriação católica da Escola Nova.

Resumidamente, esta encíclica expõe a posição católica sobre quatro pontos básicos:

Para não errar nesta obra de suma importância e para dirigir do melhor modo possível, com o auxílio da graça divina, é preciso ter uma idéia clara e exata da educação cristã nas suas razões essenciais, a saber: a quem compete a missão de educar, qual o sujeito da educação, quais as circunstâncias necessárias do ambiente e qual o fim e a forma própria da educação cristã. (PIO XI, 1929, p. 3)

A concepção de juventude contida nesta encíclica é bastante negativa. Destacava-se que a criança também partilhava do pecado original. O naturalismo pedagógico característico da Escola Nova, ao ignorar que a criança é inerentemente pecadora, seria inapropriado à educação cristã:

A estultícia está no coração da criança e a vara da disciplina dali a expulsará. Devem-se, portanto, corrigir as inclinações desordenadas, excitar e ordenar as boas, desde a mais tenra infância, e sobretudo deve iluminar-se a inteligência e fortalecer-se a vontade com as verdades sobrenaturais e os auxílios da Graça, sem a qual não se pode, nem dominar as inclinações perversas, nem conseguir a devida perfeição educativa da Igreja, perfeita e completamente dotada por Cristo com a divina doutrina e os Sacramentos, meios eficazes da Graça.

É falso, portanto, todo o naturalismo pedagógico que, na educação da juventude, exclui ou menospreza por todos os meios a formação sobrenatural cristã; é também errado todo o método de educação que, no todo ou em parte se funda sobre a negação ou esquecimento do pecado original e da Graça, e, por conseguinte, unicamente sobre as forças da natureza humana.

Tais são na sua generalidade aqueles sistemas modernos, de vários nomes, que apelam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança, e que diminuem ou suprimem até, a autoridade e a ação do educador, atribuindo ao educando um primado exclusivo de iniciativa e uma atividade independente de toda a lei superior natural e divina, na obra da sua educação. (PIO XI, 1929, p. 16-17)

Entretanto, isto não implica uma contradição entre a razão e a fé:

A Fé e a razão não só não podem contradizer-se nunca, mas auxiliam-se mutuamente, visto que a reta razão demonstra os fundamentos da Fé, e iluminada pela sua luz, cultiva a ciência das coisas divinas, ao passo que a Fé livra e protege dos erros a razão e enriquece-a com vários conhecimentos. Por isso a Igreja está tão longe de se opor à cultura das artes e das disciplinas humanas que até auxilia e promove, porque não ignora nem despreza as vantagens que delas provêm para a vida da humanidade e até ensina que elas, assim como provêm de Deus, Senhor das ciências, assim também, se tratadas retamente, conduzem a Deus com a sua Graça. E de nenhum modo ela proíbe que tais disciplinas, cada uma na sua esfera, usem do método e princípios próprios, mas reconhecida esta justa liberdade, provê cuidadosamente a que não caíam em erro, opondo-se aventurosamente à doutrina divina, ou ultrapassando os próprios limites, ocupem e revolucionem o campo da Fé. (PIO XI, 1929, p. 16)

Encontra-se aqui uma das possibilidades de interpretação católica da Escola Nova. Nada impede “que tais disciplinas, cada uma na sua esfera, usem de método e princípios próprios”,

desde que não se oponham à doutrina católica. O termo chave é “método”. Pode-se aproveitar o método da Escola Nova, mas na aplicação de uma educação católica. A encíclica retorna a esta possibilidade:

O professor cristão seguirá o exemplo das abelhas, que das flores colhem a parte mais pura, deixando o resto. [...] E esta necessária cautela [...] não impede de modo nenhum que o mestre cristão acolha e aproveite quanto de verdadeiramente bom produzem os nossos tempos na disciplina e nos métodos, lembrando do que diz o Apóstolo: Examinai tudo: conservai o que é bom. Acolhendo, pois, o que é novo, terá o cuidado de não abandonar facilmente o antigo. (PIO XI, 1929, p. 24)

Acolher o novo, sem abandonar o antigo, este era o desafio dos intelectuais católicos frente à Escola Nova. A ponte entre o antigo e o novo tornou-se a metodologia de ensino da Escola Nova. Um bom exemplo de como isto foi equacionado no Brasil no início da década de 1930 é o livro *A Escola Nova*, de Jonathas Serrano.

Em 1932, quando da publicação deste livro, Jonathas Serrano era professor catedrático de História Universal no Colégio Pedro II e ex-diretor da Escola Normal do Distrito Federal. Já em seu prefácio, a obra de Jonathas Serrano (1932, p. 5) se apresenta como intervenção contrária ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que antecede em poucos meses ao lançamento do livro. Manifesto que o autor se recusou a assinar, devido ao caráter leigo dado à educação neste texto. O autor defende que a educação deve estar subordinada à religião. Citando Hovre, Jonathas Serrano (1932, p. 12-13) apresenta uma hierarquia no papel educacional:

Toda a delicadeza do problema da educação está nesse respeito do indivíduo sem prejuízo da coletividade. Com razão reclama um pedagogo filósofo: “No ideal que visam a educação e a formação, importa salientar com energia a distinção de que o homem é mais do que um ser profissional, social, sexual e cidadão. A sociabilidade deve subordinar-se à personalidade; esta, à moralidade, que por sua vez se subordina à religiosidade.” Sem esta hierarquia de valores, a obra educativa é falha e amiúde contraproducente.

O autor dedicará o capítulo quarto de sua obra a detalhar e combater cada um dos erros da Escola Nova resumidos na citação anterior. Segundo o autor, para uma educação completa, portanto, é necessária uma filosofia completa, que não pode prescindir da religião:

Se é exato que uma pedagogia completa supõe uma filosofia completa, uma visão da vida em suas perspectivas morais e religiosas, um conceito integral do homem e de seu destino definitivo – como esperar que possa porventura realizar satisfatoriamente as exigências todas dessa pedagogia um sistema educacional deliberadamente agnóstico, ou apenas leigo, mas em qualquer dos casos incapaz

de ver na criança o homem concreto, ainda em formação, sem dúvida, porém, já com as suas tendências mais profundas, entre as quais a de ordem religiosa. (SERRANO, 1932, p. 106)

Entretanto, o autor não atribui à Escola Nova em si os erros de alguns de seus defensores. Propõe, então, outra Escola Nova, uma Escola Nova católica:

Não deixemos, por isso mesmo, que os incrédulos, agnósticos ou fanáticos de outros credos filosóficos ou meramente científicos, nos excedam em perícia técnica, ou espírito de iniciativa no campo experimental. (SERRANO, 1932, p. 29)

Jonathas Serrano passa a identificar a Escola Nova católica como sinônimo de didática renovada, perfeitamente adaptável aos princípios da educação religiosa. Marta Carvalho (2001, p. 71-72) sintetiza esta apropriação católica do conceito de Escola Nova:

As estratégias editoriais dos dois grupos em confronto são bastante diferenciadas, como decorrência das apropriações que diferencialmente fizeram da pedagogia escolanovista, entendendo que determinadas proposições pedagógicas eram mais adequadas do que outras a seus projetos de intervenção escolar. Enquanto os pioneiros atuaram no sentido de determinar o significado das expressões *educação nova* e *escola nova*, amarrando-o a iniciativas de reorganização da cultura e da sociedade de que faziam parte políticas de reforma estrutural da escola e do sistema escolar, os *católicos* agiram em direção oposta. Procuraram confinar o uso da expressão ao campo doutrinário da pedagogia, de modo a instanciar o discurso pedagógico católico como poder de julgar acerca dos preceitos escolanovistas, evitando que sua introdução nas escolas tivesse impacto transformador esperado pelos seus adversários. Essa diferença é de extrema importância para a determinação das estratégias editoriais de difusão do escolanovismo. Ela aponta não somente para diferenças nos dispositivos discursivos de legitimação ou censura de proposições escolanovistas, mas também para diferenças de estratégia no tocante à seleção do tipo de material a ser impresso. Para os católicos, o impresso foi sobretudo dispositivo de constituição de um lugar de autoridade para censurar os princípios doutrinários e as práticas escolanovistas de seus adversários e para construir e legitimar um discurso escolanovista católico que ganhasse a adesão do professorado.

O livro *A Escola Nova*, de Jonathas Serrano, é bom exemplo desta estratégia católica. Ao identificar a Escola Nova, necessariamente subordinada à religião, como apenas método de renovação didática, o autor pode então opinar sobre todas as partes do livro, mencionado anteriormente neste texto, *Introdução à Escola Nova*, de Lourenço Filho, no que dizem respeito à renovação de métodos didáticos ali contidos. É o que Jonathas Serrano faz, propondo alternativas equilibradas onde identifica exageros de Lourenço Filho. Jonathas Serrano encerra sua obra com novos ataques ao ateísmo cientificista de alguns reformadores educacionais e combate

diretamente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Para Jonathas Serrano, paradigma de intelectual católico a interpretar a Escola Nova como metodologia didática moderna, sem extremismos agnósticos, a sociedade brasileira deveria se modernizar sem radicalismos: o novo em conjunção com o antigo, como recomendara Pio XI. Seria uma modernização cautelosa. A metodologia didática da Escola Nova estaria sob incumbência da educação católica. A Igreja Católica se constituiria como o cerne da modernização do país. Sinteticamente, a Igreja Católica seria a ponte entre o novo e o antigo; entre o moderno e o arcaico; entre a razão e a fé; entre o pecado original e a graça; enfim, entre o homem e Deus.

Na Assembleia Constituinte de 1934, ficariam mais explícitas as propostas divergentes para a nova estruturação do Brasil:

Os debates polêmicos travados no plenário constituinte a propósito do tema educação, priorizavam, fundamentalmente, duas questões: a possível introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e – o que julgamos ser ainda mais relevante – os aspectos atinentes à expansão das oportunidades escolares, em todos os desdobramentos que tal medida pudesse acarretar (gratuidade, obrigatoriedade, Plano Nacional de Educação etc.). Assim, por um lado, houve a Liga Eleitoral Católica lutando pelo que entendia como retomada do poder da Igreja nos assuntos temporais, concebidos como negócios de Estado. De fato, a tentativa de introduzir obrigatoriamente nas escolas públicas matéria de teor religioso (ainda que, aos alunos, se propusesse a frequência facultativa) representou um passo dado em direção ao restabelecimento do compromisso entre Estado e Igreja, abalado com a instauração da República. Por outro lado, no debate acerca da extensão da escolaridade básica para todas as camadas da população, encontra-se o pólo aglutinador de um projeto tácito: o reordenamento da feição nacional. A mística de uma unidade cultural era subjacente à priorização, por parte dos constituintes, do temário educacional como dever impreterível do novo Estado que então se construía. (BOTO, 1990, p. 362-363)

É apropriado relacionar as diferentes concepções de Escola Nova no início da década de 1930 e os debates constituintes de 1934 sobre o papel da educação no Brasil, mas esta é outra história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas entre intelectuais que defendiam o primado de um Estado leigo e intelectuais católicos frente à definição conceitual do que era a Escola Nova na década de 1930 expõem

exemplarmente os embates culturais, sociais e políticos do período. Projetos de país se consolidavam em torno das visões conflituosas do que seria a Escola Nova. Na verdade, discutia-se o que deveria ser o Brasil. Dependendo do que se concebia como Escola Nova, constatava-se o que deveria ser o país. Poucas vezes a concepção de educação e a construção da nacionalidade estiveram tão intrinsecamente conectadas. Com o estudo de tais relações é possível vislumbrar as interfaces entre educação, religião e política. Ilumina-se a atuação dos intelectuais brasileiros na edificação de distintos projetos de país. A partir de 1937, com o Estado Novo, tais propostas conflitantes foram autoritariamente equacionadas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1931. Biblioteca Pedagógica Brasileira – Atualidades Pedagógicas, vol. I.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE-USP, 1990.

CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola Moderna**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1932.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Intelectuais católicos no espaço luso-brasileiro: as contribuições de Alceu Amoroso Lima e António Durão (1930-1950). **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 1, jan./junho de 2014, p. 47-63.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo, pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, 1994, p. 71-79.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Modos de ler – formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 65-86.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, Marcus (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-110.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1929. Biblioteca de Educação, vol. XI.

PIO XI. **Divini Illius Magistri**: acerca da educação cristã da juventude. Disponível em http://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html Acessado em 18/02/2015.

SERRANO, Jonathas. **A Escola Nova**. Rio de Janeiro: Editor Schmidt, 1932.

TOLEDO, Maria Rita. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2001.

TOLEDO, Maria Rita. Os dispositivos editoriais da coleção Atualidades Pedagógicas e seu projeto de formação do educador. **Anais do VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**. San Luís Potosí, México, 2003.

TOLEDO, Maria Rita. O projeto político cultural da coleção Atualidades Pedagógicas. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves (Orgs.). **Política, nação e edição**: o lugar dos impressos na construção da vida política. São Paulo: Annablume, 2006, p. 335-350.

A ANÁLISE DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DA SALA COMUM E O PROFESSOR ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Naiara Chierici da Rocha – FCT/Unesp – naiaracr27@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – FCT/Unesp – elisa@fct.unesp.br

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos – FCT/Unesp – danisantos.unesp@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular de ensino tem sido marcada pela efetivação de políticas públicas que versam sobre a Educação Especial em uma perspectiva de educação inclusiva. Esse marco, é caracterizado pelos serviços e profissionais da Educação Especial prestados para o ensino regular, a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na esfera da política nacional, e o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) na esfera da política estadual do estado de São Paulo que ocorre nas Salas de Recursos (SR).

A partir desses serviços, é importante refletir sobre o papel do professor da Educação Especial para o ensino inclusivo nas escolas estaduais paulistas. Nesse direcionamento, reflete sobre um ensino colaborativo entre os professores da sala comum com os professores da Educação Especial para um ensino inclusivo, e aprendizagem significativa para todos. Por isso, esse trabalho pauta-se na análise desse ensino a partir de práticas colaborativas baseadas na metodologia de Projetos, organizadas em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

De acordo com Schlunzen (2000), a abordagem CCS consiste em criar situações que permitam ao estudante resolver problemas reais e aprender com o uso e com a experiência, com os conceitos envolvidos no problema que está sendo proposto. Despertando o interesse do estudante e o motivando a explorar, pesquisar, descrever, refletir e a depurar as ideias. A autora ainda explica que:

Construcionista porque o aluno usa o computador como uma ferramenta para produzir um produto palpável na construção do seu conhecimento que é de seu interesse Valente (1997); Contextualizado [...] parte do contexto da criança, desenvolvendo-se a partir da vivência dos alunos, relacionando-os com a sua realidade. Significativo [...] o professor mediará a formalização dos conceitos, para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido; [...] cada aluno atuará conforme as suas habilidades e o seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica. (p.28).

Com a abordagem CCS pode se desenvolver melhor o ensino colaborativo e principalmente potencializar práticas mais eficazes no contexto das SR devido ao fato de que pode propiciar a resolução de problemas que nascem em sala de aula e cujos alunos, juntamente com o professor, decidem desenvolver com o auxílio do computador ou outros recursos, um projeto que faz parte da vivência e do contexto escolar em que estão inseridos.

A partir dessa abordagem, acredita-se na metodologia de Projetos, pois essa proposta é de que os professores devem incentivar e proporcionar situações para que os estudantes se expressem de tal forma que, como afirma Hernandez e Ventura (1998), se torne possível transformar as informações pré-existentes (conhecimento cotidiano) para o que a escola possa auxiliá-lo a sistematizar e formalizar transformando em conhecimento científico.

Portanto a partir da abordagem CCS e do Trabalho com Projetos podem caracterizar um modelo de educação pautado na ação do aluno e considerar a sua real experiência e envolvimento com a vida e com o mundo, despertando a curiosidade e o prazer em relação ao saber. Diante disso, o problema dessa pesquisa em andamento é: como articular a prática do professor de Matemática da sala comum e da sala de recursos de modo que sejam construídas estratégias pedagógicas que possibilitem o trabalho numa perspectiva inclusiva, CCS?

Portanto, para responder a essa questão, foram delimitados os seguintes objetivos a seguir.

1.1 Objetivos

1.2 Objetivo Geral

Analisar de que forma pode se dar a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor que atua na Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, a partir da proposta de uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento de projetos em uma abordagem CCS.

1.3 Objetivos específicos:

- Verificar no contexto da escola de que forma tem sido realizada a prática pedagógica do professor especializado e do professor de Ensino de Matemática da sala comum;

- Analisar, dentro da perspectiva de ensino colaborativo, como construir junto com os professores estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática na classe comum baseadas no trabalho com projetos;
 - Definir princípios que norteiem a construção colaborativa de estratégias pedagógicas de Matemática para o ensino regular organizadas em uma abordagem CCS.
- Definido os objetivos gerais e específicos da pesquisa o próximo item será descrito os procedimentos e métodos para atingi-los.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, pois apresenta como característica principal a escolha de um ambiente natural (escola pública/SR) como fonte de dados, possibilitando um envolvimento direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa em um trabalho de participação e cooperação.

Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa e classifica uma das propriedades básica como:

O ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (p. 68)

Dessa forma, de acordo com os objetivos e procedimentos metodológicos dessa pesquisa a caracterizam como uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa tendo em vista o trabalho em parceria com os professores que foram envolvidos nesse processo, dado que, os professores foram os autores de cada etapa da pesquisa e a pesquisadora teve um papel auxiliador no processo de intervenção construindo saberes juntos, em um trabalho colaborativo, considerando as suas práticas, e aperfeiçoando-as de acordo com os pressupostos teóricos abordados. Neste processo, com esta pesquisa busca-se procurar orientar um trabalho mais articulado entre os professores destas duas salas, apontando as possibilidades, fragilidades e especificidades da realidade investigada. Além disso, busca-se compreender como fazer para propiciar esta articulação do trabalho destes profissionais.

Assim, pela natureza desta investigação elege-se como forma de desenvolver o processo investigativo, a Pesquisa Colaborativa, que consiste na co-produção de conhecimento, uso da prática investigativa como estratégia de formação e desenvolvimento profissional, e mudanças das práticas educativas, via mediação do pesquisador (IBIAPINA, 2008).

Esta prática de pesquisa envolve investigadores e professores tanto em processo de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo nesta situação faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem o desenvolvimento profissional, esclarece Ibiapina (2008).

A ênfase na visão pessoal e a preocupação com o processo têm por objetivo permitir, de acordo com Ferreira (2001) que o investigador antecipe as dificuldades inerentes à mudança. Nesta perspectiva obriga-se a ver o comportamento no seu contexto e de forma processual sem privilegiar os resultados em detrimento dos processos (FERREIRA, 2001).

De acordo com esse panorama, delimitou-se o universo dessa pesquisa colaborativa de modo que a mesma pudesse ser satisfatória buscando atingir os objetivos propostos.

2.1 Universo da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino regular, e os participantes foram duas professoras, uma que atua na Educação Especial na especialidade de Deficiência Intelectual, e uma professora que atua na sala comum na especialidade de Matemática.

A sala de aula comum escolhida foi uma sala de sexto ano do Ensino Fundamental, a qual tinha duas estudantes com DI incluídas e que frequentavam a SR no contra turno da sala de aula comum.

Dessa forma, foram definidas três fases procedimentais a contemplar os objetivos dessa pesquisa. Vale ressaltar que dessas fases duas já foram executadas, sendo assim, essa pesquisa encontra-se em fase de análise e validação dos dados coletados.

2.2 Fases procedimentais:

1ª fase: identificação das características do contexto

Ibiapina (2008) ressalta que no processo colaborativo fazer emergir os conhecimentos prévios internalizados pelos professores representa uma oportunidade para que os docentes se re-apropriem de sua formação, re-articulando e re-contextualizando experiências e

conhecimentos, possibilitando que eles possam tornar-se reflexivos sobre o seu fazer pedagógico, a sua prática, o seu contexto, entre outros. Zeichner (1998) atenta para o fato de que um professor reflexivo valoriza a prática como elemento essencial para a construção do conhecimento. Assim, os conhecimentos advêm da experiência que passa para os questionamentos e dúvidas, abrindo para novos caminhos e ideias e essas se transformando em atitudes.

Nesta fase, existiu a perspectiva de compreender a atuação dos participantes (práticas pedagógicas) em seu contexto (na sala comum e na SR). Sendo assim para o desenvolvimento do primeiro procedimento, foi realizada uma observação prévia acompanhada de uma entrevista semiestruturada com os professores participantes, foram os primeiros instrumentos de coleta de dados utilizado a fim de identificar como é desenvolvido o processo de ensino da Matemática e as estratégias pedagógicas utilizadas. Lüdke e André (1986) acreditam que a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada. Com isso foi focado mais especificamente no tipo de entrevista com esquemas mais livres, menos estruturados, ou seja, entrevista semiestruturada, que ainda segundo os autores acima, se desenrola a partir de um esquema básico, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Portanto, a entrevista semiestruturada, junto à observação foram o ponto de partida para a identificação das características do contexto e do seguimento da pesquisa em campo.

Essa entrevista foi pensada a partir de blocos temáticos contendo-os: Informações gerais e profissionais, Trabalho Pedagógico tanto na SR quanto na Sala comum, Trabalho/Ensino Colaborativo, Inclusão e Trabalho com Projetos e Gestão Democrática e Participativa. Por uma sugestão do comitê de ética, o roteiro foi formulado pensando no bem-estar dos sujeitos entrevistados, sendo assim, optou-se por realizar as entrevistas divididas em 2 momentos separados por blocos temáticos, pois dessa forma, os sujeitos entrevistados não ficarão cansados ou se sentindo pressionados para responder qualquer pergunta.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise, justificando a dando subsídios para as coletas das fases seguintes, bem como para a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa.

O segundo procedimento refere-se a observações das atividades desenvolvidas na SR e na sala comum tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem relacionados aos conteúdos matemáticos. A observação foi um importante instrumento de coleta de dados, uma vez que para Lüdke e Andre (1986) é usada como o principal método da investigação e possibilita um contato

pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, e o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências particulares no desenvolvimento do estudo.

A observação ocorreu no interior das salas, a fim de coletar nuances que possam contribuir para o objetivo da pesquisa, bem como para a melhoria do ambiente escolar e trabalho pedagógico. Por isso, foi possível criar um espaço de harmonia e parceria com os sujeitos observados, participantes da pesquisa.

Esta ação além de permitir ao pesquisador conhecer o contexto da pesquisa, também visou coletar dados para a análise colaborativa com os professores participantes. Sendo assim, as observações, foram registradas pela pesquisadora, em um diário de campo.

Segundo Lüdke e André (1986), qualquer material escrito que tenha informações sobre o comportamento humano é considerado documento para a pesquisa. Sendo assim, para essa pesquisa foi utilizado um diário de campo da pesquisadora a fim de encontrar informações que estão possibilitando, no momento da análise dos dados, obter dados pertinentes para responder ao questionamento que direciona a pesquisa. Sobre conteúdos de registros das observações Bogdan e Biklen (1982), esclarecem que os registros devem conter uma parte descritiva (palavras, gestos, maneiras de agir, comportamentos, etc) e uma parte reflexiva (impressões do observador, dúvidas, reflexões, conflitos e esclarecimentos).

Em busca de compreender melhor as ações de cada professor e do trabalho colaborativo em parceria (articulação) a segunda fase foi organizada.

2ª Fase: Desenvolvimento do processo de reflexão, intervenção por meio de Trabalho com Projetos: A construção do projeto: Gestão Ambiental: Eu no ambiente escolar

Essa fase teve por objetivo propor ações colaborativas entre as professoras envolvidas. Para isso, foram organizados e desenvolvidos encontros como o terceiro procedimento, que teve como instrumento de coleta de dados o diálogo e o diário de campo com os professores participantes para analisar os registros realizados e identificar possíveis modificações a serem implementadas ou aperfeiçoadas, bem como a análise dos resultados obtidos. Os registros da primeira etapa foram analisados colaborativamente por meio de um processo reflexivo buscando estimular nos participantes a reflexão e a problematização da sua atuação articulados aos referenciais estudados e concretizar a segunda fase da pesquisa, por meio de um Projeto construído colaborativamente.

Esse projeto foi desenvolvido de forma colaborativa, o qual foi construído colaborativamente a partir da realidade, necessidades e especificidades de cada estudante da

sala de aula comum. O projeto foi intitulado: Gestão Ambiental: Eu no ambiente escolar, essa escolha deu-se dado a temática escolhida para o projeto, o problema a ser resolvido, bem como as áreas do conhecimento envolvidas no currículo no momento da construção e desenvolvimento do projeto. Sendo assim, foram realizadas três etapas do projeto, sendo elas: 1ª Etapa- Pesquisa na sala de informática; 2ª Etapa- Pesquisa de Campo: Coleta de dados no ambiente escolar; 3ª Etapa- Organização dos dados e construção de tabelas.

Após a construção das etapas do projeto foi o momento da sistematização dos conceitos com a professora de Matemática, assim como para complementar a sistematização a professora especialista em DI também sistematizou alguns conceitos com as estudantes com DI.

A sistematização partiu-se do que os estudantes construíram desde a pesquisa até a construção de tabelas para alguns conceitos escolares em relação ao tratamento da informação, como, por exemplo, a leitura e interpretação de tabelas, a organização, estrutura, título de uma tabela e grandezas, assim como, transpor uma tabela para um gráfico. Sendo assim, a possibilidade de se trabalhar com esse projeto partiu do que os estudantes já sabiam, cada um à sua maneira, para a sistematização dos conceitos curriculares.

3ª Fase: Definição de princípios, por meio de interpretações dos dados obtidos para categorias de análise

A partir dessas duas fases procedimentais já ocorridas em campo, está sendo sistematizada a terceira fase da pesquisa, a qual consiste na definição de princípios, por meio de interpretações dos dados obtidos para categorias de análise. Essa fase resulta em analisar e definir princípios a partir dos resultados obtidos nas fases anteriores, para nortear a construção colaborativa de estratégias pedagógicas de Matemática para o ensino regular organizadas em uma abordagem CCS.

A análise dos dados coletados durante todo o processo em que a parte empírica da pesquisa se desenvolveu, será por meio de categorias de análise, que serão criadas a partir da leitura sistemática e sucessiva de todos os dados coletados a fim de encontrar elementos que possam ser agrupados, sem perder de vista o que se pretende de modo geral. A categorização permite ao pesquisador “analisar não apenas o que está explícito, mas que “procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Assim, espera-se que a partir da análise de todo o processo, sejam encontrados dados que contribuam para nortear o trabalho pedagógico dos professores envolvidos, tendo em vista a construção de estratégias pedagógicas para a

articulação e trabalho colaborativo entre os professores (especialista da Educação Especial e o da sala comum).

Apresentada as fases procedimentais da presente pesquisa em andamento, a seguir, destaca-se alguns resultados e discussões que já podem ser feitos a partir dos dados coletados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi realizada no período de 5 meses, sendo estes referentes ao segundo semestre de 2014. Sendo assim, considera-se que o convívio no ambiente escolar durante a pesquisa de campo foi suficiente para a efetiva coleta de dados das duas fases procedimentais destacadas anteriormente, uma vez que, foi possível criar um espaço de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos participantes na pesquisa.

Em relação ao primeiro procedimento (entrevista semiestruturada), foi possível analisar diferentes concepções entre inclusão e práticas pedagógicas inclusivas entre as referidas professoras. O distanciamento dessas concepções refere-se à formação específica de ambas, enquanto uma possui formação na Educação Especial e pós-graduação nas áreas de educação inclusiva, a outra possui licenciatura em Matemática, e nunca realizou formação na área da educação inclusiva. Esse fato, implica nas práticas pedagógicas para os estudantes PAEE.

Junto as entrevistas e observação em campo, foi possível constatar que não havia práticas colaborativas, desde do planejamento à construção de práticas e estratégias de ensino que contemplasse a articulação da sala comum e Educação Especial para as estudantes com Deficiência Intelectual (DI) observadas. Mas, junto ao esse fato, percebeu-se que as próprias condições de trabalhos das professoras envolvidas dificultavam um processo de ensino colaborativo, uma vez, que havia sobrecarga de aulas, e os horários eram distintos fazendo com que as professoras se encontrassem apenas durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Dessa forma, durante a coleta de dados, foi proposto um intenso trabalho de acompanhamento e reflexão junto as professoras participantes da pesquisa, para a compreensão da proposta de um ensino colaborativo, possibilidades e desafios, até a concretização de um Projeto construído junto com as professoras, visando um ensino contextualizado e significativo para todos. O projeto “Gestão Ambiental: Eu no ambiente escolar, envolveu atividades e articulação com todos os setores da escola, demonstrando que é possível trabalhar de forma

colaborativa, a partir da proposta de Projetos em uma abordagem CCS. Vale ressaltar que no projeto foram considerados atividades do currículo de Matemática, Ciências e Geografia, contemplando um mesmo currículo para todos os estudantes, considerando as especificidades e habilidades de cada um.

Em relação aos resultados do projeto, em termos de aprendizagem, pode-se considerar que houve aprendizagens, houve, interação, compartilhamento e construções significativas de conhecimento, isso foi notório a partir dos resultados construídos em cada etapa do projeto, desde de atitudes à sistematização de conceitos. Mas, não se pode dizer que com esse projeto houve mudanças de conduta, tanto na postura dos estudantes quanto nas práticas das professoras, no entanto, pode se refletir que esse foi um passo de investigação que tem possibilitado apresentar fragilidades existentes na escola, mas, ao mesmo tempo, potencialidades de que a mudança é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi coletado e analisado até o presente momento, é possível considerar acerca da realidade observada que: é necessário se efetivar políticas públicas que considerem os desafios presentes em contextos reais de ambientes escolares, desde das situações de ensino e aprendizagem à condições de trabalho dos professores; é fundamental compreender o conceito de educação inclusiva e se pautar nos princípios de ensino colaborativo para que a Educação Especial caminhe junto com o ensino regular; é considerável propor o elo mediador entre a Educação Especial e classe comum, mas desde que esse profissional tenha a clareza de suas atribuições e que não seja mais um agente de ensino que trabalhe de forma desarticulada; é imprescindível que se busque metodologias de ensino centradas em um novo fazer pedagógico, que considere as diferenças. Não se pode mais robotizar a educação.

Concorda-se que há um longo percurso a ser conquistado, há desafios a serem superados, problemas a serem resolvidos, mas também reconhece-se que há mudanças acontecendo, e que a partir dessa pesquisa de campo, é possível desenvolver propostas de ensino com a articulação entre o ensino regular e Educação Especial, mas para isso, é necessário repensar as estruturas da escola, os papéis de cada agente escolar, a valorização docente, formação em serviço que contemple de forma mais consistente os princípios da educação inclusiva. Por isso, acredita-se

que o ensino colaborativo por meio de Trabalho com Projetos em uma abordagem CCS podem auxiliar em um processo de inclusão escolar.

Portanto, considera-se que o desenvolvimento de estratégias e práticas de ensino em parcerias, colaboração e cooperação, articulando os serviços da Educação Especial com a escola regular, baseadas na pedagogia de projetos se torna uma possibilidade de um ensino inclusivo, seja para a Matemática, assim como, para todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, acredita-se em metodologias ativas que proporcione práticas de ensino que considere as habilidades dos estudantes ao invés das dificuldades, dado que o ensino é coletivo, mas a aprendizagem é individual e possui um sentido e significado diferente para cada um.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994. 336 p.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisador e professores *in* **Pesquisa em Educação Múltiplos Olhares**. Brasília: Liber Livro. 2007

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A **Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto (org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**. Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro. 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor:** criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC_SP).

ZEICHNER, K.M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO
DE DOURADOS - MS**

Maurício José dos Santos Silva - UFMS - unespmou@gmail.com

Eugenia Portela de Siqueira Marques - UFGD - eumar13@terra.com.br

Bruna Santos de Andrade - UFGD - andrade.br.cs@gmail.com

1. METODOLOGIA

Para a escolha do tema, foram levados em consideração a grande oferta de educação superior e a concentração populacional indígena no município de Dourados, MS, o intuito foi analisar as políticas públicas ofertadas aos estudantes indígenas.

A realização da pesquisa inicialmente se deu através de um levantamento bibliográfico sobre políticas públicas, ações afirmativas e educação superior de forma transversal, assim como utilizou-se como base a legislação brasileira. Serviram como referenciais teóricos, Cordeiro (2008), Gomes (2001), Moehleck (2002) e Paulino (2008), Amaral (2010), Marques (2010) entre outros. Foi realizado também um levantamento de dados referente às ações afirmativas oferecidas aos indígenas ao longo dos últimos anos na educação superior no município de Dourados, MS. Portanto, trata-se de um trabalho de cunho teórico tendo como recursos metodológicos o levantamento de dados através dos sites das instituições de ensino superior, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e arquivos disponibilizados pela Coordenação Regional da FUNAI e pelo Programa Rede de Saberes.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho tem como foco o segundo estado do país com a maior concentração populacional de indígenas, o Mato Grosso do Sul (MS), especificamente, no cone-sul do Estado, onde se localiza o município de Dourados onde há uma reserva indígena com cerca de 3.600 hectares, constituída na década de 1920, com cerca de 15 mil pessoas em situação de pobreza e sem condições de manter sua forma de vida tradicional, com a caça, a pesca e o plantio, pois o espaço é restrito. Isso impede o exercício da autonomia por parte dos indígenas e eles encontram na educação o caminho para buscar essa autonomia e melhorar a qualidade de vida.

As Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município de Dourados são frequentadas por indígenas de todo o estado, além de alguns que vêm de estados como Mato

Grosso e Amazonas. Muitos deixam suas casas na aldeia/reserva e pela primeira vez vão morar na cidade e enfrentam desafios diferentes do que estavam acostumados em seu cotidiano. Outro ponto a ser levado em consideração é quanto aos gastos que se tem para ser estudante universitário na atualidade, são livros (ou cópias), aluguel, alimentação, vestuário, além do transporte que, especificamente no caso de Dourados, as universidades públicas são localizadas fora do perímetro urbano, distantes aproximadamente 15 quilômetros do centro da cidade. Por conta de todas essas dificuldades, as ações afirmativas se fazem mais que necessárias.

O município de Dourados-MS conta com várias Instituições de Ensino Superior, sendo 02 (duas) universidades públicas, uma Federal (UFGD) e outra Estadual (UEMS), além de instituições privadas como o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e a Anhanguera Educacional.

O avanço na educação escolar em contexto indígena chamou a atenção dos jovens para que atuassem dentro das aldeias como professores, gerando uma busca por formação acadêmica em diversas áreas, inclusive por cursos de licenciatura específica e intercultural. Brand (2011) fala sobre as demandas de uma escolarização mais ampla e de acesso à universidade por parte da população indígena no Brasil.

Percebe-se a emergência de outro tipo de demanda, que nem é tão nova, mas vem crescendo e adquirindo novos contornos. Trata-se da crescente busca por formação em áreas como o direito, saúde e ciências agrárias, entre outras, como uma demanda das aldeias ou comunidades e não mais tanto de projetos pessoais de inserção fora das aldeias. Essa nova demanda é decorrente da percepção crescente das comunidades indígenas da importância de um ensino básico de qualidade nas suas aldeias, conduzido por professores índios, e do acesso às universidades, percebidas como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar as condições de negociação, diálogo e enfrentamento do entorno regional (BRAND, 2011, p. 205).

O acesso à educação tem sido conquistado mediante muita luta dos movimentos sociais indígenas a partir dos ordenamentos jurídicos que lhes garantem uma educação diferenciada a fim de que os seus valores culturais sejam respeitados, sem deixar de lhes assegurar uma formação adequada e de qualidade.

A discussão sobre políticas públicas focalizadas, também conhecidas como ações afirmativas, na educação superior é uma questão recente no país, porém, Marques (2010, p. 76) afirma que “o marco histórico dessas políticas, em nível mundial, aponta que esses mecanismos foram utilizados em diversos países desde o início do século vinte”. Marques (2010, p. 77) menciona ainda a existência de ações afirmativas no Brasil anteriores às que conhecemos hoje,

ao afirmar que: “a exemplo do Governo de Getúlio Vargas, em 1931, que exigia a contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país [...]”.

Dentre os vários autores que procuraram conceituar as ações afirmativas Joaquim B. Gomes (2001) contempla o pensamento dos demais afirmando que:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 40-41).

Ao falar sobre a educação superior, Cordeiro (2008) afirma ser este, um espaço de discurso que detém poder, pois produz conhecimento e o comercializa. Desta forma,

Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Saber é poder. Discurso é então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder (CORDEIRO, 2008, p. 83).

Caberia, portanto, aos indígenas requerer uma maior participação na educação superior visando também adquirir esse empoderamento e essa mobilidade social. Wagner R. Amaral (2010) afirma que a busca do direito à educação superior pelos povos indígenas, se deu devido ao fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no país e sua conscientização para a necessidade de formação em nível superior de indígenas para atuarem nas áreas de saúde, educação e para a gestão dos territórios. Outro ponto levantado pelo autor é a crescente busca por educação básica nas terras indígenas, que juntos foram os elementos indutores da política de educação superior para indígenas nas décadas de 1990 e 2000, onde:

A ampliação do ensino fundamental e o fomento à implantação do ensino médio nas terras indígenas têm provocado a necessidade de formar e qualificar professores indígenas que venham a atender a essa demanda. Por outro lado, ao pautarem o ensino superior público como direito e como possibilidade de afirmação e de sustentabilidade de seus territórios, os povos indígenas passam a buscar possibilidades técnicas e profissionais para além da formação de professor (AMARAL, 2010, p. 65).

Importante ressaltar que essa busca se fortaleceu a partir do advento da Constituição cidadã, que traz “reconhecimento legal e a construção social e política dos sujeitos indígenas na relação entre estes, o Estado e a sociedade nacional” (AMARAL, 2010, p. 67).

Os dados sobre o número de acadêmicos indígenas no país crescem ano após ano, como podemos ver pelos dados de Mato Grosso do Sul, que em 2006 tinha em torno de 390 acadêmicos indígenas e, em 2008, estimavam-se em 600 estudantes indígenas nas diversas IES. Em 2010 passava de 700 indígenas em MS cursando nível superior e, em 2011, chegou-se aos 800 acadêmicos indígenas em todo o estado. Esse número tende a aumentar ainda mais devido à política de inclusão realizada por meio da Lei Federal nº 12.711, de 29/08/2012 que trata da reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, bem como para aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Esta lei ficou popularmente conhecida como a “Lei das Cotas”.

As cotas para ingresso na educação superior são apenas uma das modalidades de políticas públicas de ação afirmativa e tem como foco principal proporcionar a igualdade de oportunidade de acesso à educação em nível superior àqueles que sofrem discriminações, como negros e indígenas. Porém, anteriormente à Lei das cotas, já estavam em curso no país algumas ações afirmativas para o ingresso e a permanência em algumas universidades. Essas ações se davam de forma aleatória através de algumas leis estaduais ou mesmo de resoluções dos conselhos universitários, espera-se que com essa nova Lei as ações se padronizem. Paulino (2008) fala sobre as primeiras ações adotadas no país,

Logo após a Lei 13.134/2001 no estado do Paraná, foi promulgada no Rio de Janeiro a Lei estadual 3.708, de 09 de novembro de 2001, que determinou cotas para alunos negros e pardos. A UERJ foi, portanto, a primeira universidade brasileira a instituir as cotas para negros, sendo seguida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas em 2002. [...] É importante salientar que as iniciativas da UERJ e da UNEB não mencionam a população indígena, estando voltadas somente para afrodescendentes (negros e pardos na UERJ e apenas negros na UNEB). As estaduais do Paraná foram as primeiras instituições de Ensino Superior público a

oferecer vagas para indígena em cursos regulares, seguidas da UEMS. (PAULINO, 2008, p. 30).

Com a Lei Estadual nº 2.589 de 26 de dezembro de 2002, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) torna-se a segunda universidade com ação afirmativa para indígenas no país, por meio da reserva de vagas (10% do total, decidido através de deliberação do conselho universitário) nos cursos regulares da instituição. O ingresso foi possível já no vestibular de 2003, disponibilizando, segundo Landa (2009a), um total de 164 vagas para indígenas, de um total de 1.640 vagas, oferecidas naquele ano.

A autora destaca que no ano de 2009 foram matriculados 225 estudantes indígenas, o que evidencia o percentual de evasão (ou não preenchimento) que há nesse nível de ensino, pois se em “2003, disponibilizou um total de 164 vagas para estudantes indígenas” (LANDA, 2009a, p. 80) e a tendência é a universidade aumentar o número de cursos e, conseqüentemente, o número de vagas, esse número deveria aumentar. Seguindo a média do primeiro ano da implantação de cotas, após seis anos, a universidade contaria com aproximadamente mil indígenas matriculados em cursos de graduação da universidade, porém o número de matriculados é menos de um quarto desse total. Salientando que a UEMS no ano de 2014 e 2015 reservou 232 e 241 vagas para indígenas, respectivamente.

De acordo com Landa (2009b), a implantação do sistema de cotas na UEMS, “propiciou a entrada massiva de estudantes indígenas nas mais diferentes áreas do conhecimento, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados”. Ela enfatiza o alto índice de evasão que ocorre: “algumas hipóteses para isto sugerem que além dos fatores econômicos também os culturais e étnicos interfiram mais significativamente nos resultados da evasão verificada neste nível de ensino” (LANDA, 2009b, p. 1).

Segundo Paladino (2012) a constatação dessa necessidade se deu devido ao índice de evasão sempre elevado, mostrando que as cotas não eram suficientes para acabar com as desigualdades educativas no país. Freitas e Harder (2011) fazem um apanhado geral sobre esse momento de transição onde se constatam que:

A oferta de vagas – enquanto política de acesso - não significou, em muitos casos, disposição ao diálogo e recepção das alteridades indígenas no contexto acadêmico. Ao contrário, há um conjunto de relatos de estudantes indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e logo a seguir enfrentam dificuldades de toda a ordem – administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, interpessoais, etc. –, relacionadas à permanência e manutenção nos cursos. Tais dificuldades indicam idiosincrasias entre a tentativa de efetivação

dos direitos relacionados ao reconhecimento da diferença e pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e práticas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura. Exemplo disso está na precariedade de políticas de moradia aos estudantes indígenas e suas famílias que se deslocam aos locais de ensino, ou na inadequação dos calendários letivos aos tempos e espaços dos ritos e das organizações indígenas, em que a presença dos estudantes pode ser considerada de caráter essencial à atualização de seu pertencimento às comunidades de origem (FREITAS; HARDER, 2011, p. 3).

Diante dessas condições percebe-se o grande dilema enfrentado pelos indígenas, ao buscarem seus direitos por uma educação em nível superior, uma vez que encontra de um lado as portas abertas da universidade como um grande pote de ouro no final do arco-íris e do outro, quando adentra essas portas, recai sobre ele o peso de cobranças de todos os tipos. Essa cobrança vai desde a mudança na dinâmica de aprendizagem que é diferente das encontradas nas escolas de ensino médio, até as dificuldades financeiras para chegar, se manter e ter um bom aproveitamento na sala de aula da universidade. Assim, as políticas públicas de ações afirmativas voltadas à permanência desses estudantes nas universidades tornaram-se o grande foco do debate atual.

Na UEMS, além do acesso por meio de cotas, existem também alguns programas destinados a apoiar a permanência dos acadêmicos como o Programa de Assistência Estudantil (PAE) e outros programas de acesso universal, enquanto que o Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Ações Afirmativas (PIBIC-AAF) são políticas de apoio à permanência, específicas para os grupos diferenciados como indígenas e negros cotistas.

A UEMS, conta ainda com o Departamento de Inclusão e Diversidade (DID-Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários - PROEC) que é o órgão que acompanha as políticas de inclusão social e o combate à exclusão dos grupos histórica e socialmente discriminados dentro da universidade, além de promover o assessoramento e apoio aos estudantes, visando à prevenção da discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Há também funcionando junto à universidade o programa 'Rede de Saberes: permanência de indígenas na educação Superior', que de acordo com Brostolin e Cruz (2010), foi gestado no final de 2005, em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, com recursos da Fundação Ford e gerenciado pelo Laced/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sabendo do contexto e da problemática vivenciada pelos povos indígenas ao ingressarem num

curso de graduação, o projeto tinha como objetivo favorecer a permanência dos acadêmicos na educação superior, uma vez que as dificuldades enfrentadas eram muitas e de diversos modos:

[...] a permanência é um grande problema, já que as dificuldades em manter-se nos cursos/IES são muitas: de ordem financeira: material didático (livros, xerox), alimentação, transporte, moradia; de ordem pessoal acadêmica: defasagem de conteúdos, de exclusão digital, de cumprimento de prazos e horários, de compreensão de textos científicos, o que exige um pensamento mais intelectualizado valorizado pela academia, diferente do estilo de aprendizagem perceptivo do sujeito indígena que aprende através de uma pedagogia indígena comunitária, na relação com a terra, seus pares e com a natureza; e de ordem socioafetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores devido à timidez e reserva, um traço característico da personalidade do aluno indígena e, muitas vezes, a discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 37).

O programa Rede de Saberes teve início em 2006 e é desenvolvido nas principais universidades do Estado, inicialmente na UEMS e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo inserido a partir de 2008 nas Universidades Federais: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - campus de Aquidauana, tendo como metas propostas:

A capacitação de docentes, estudantes e pessoal administrativo sobre a questão indígena; participação e ou organização de eventos acadêmicos; apoio à pesquisa de alunos índios; cursos e tutorias para acadêmicos índios; implementação do Centro de Documentação Teko Arandu; preparação de alunos para ingresso em programas de pós-graduação stricto sensu e levantamento da situação de alunos indígenas no ensino superior em MS. (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p.37).

Em Dourados, na UEMS, é oferecida uma estrutura física de apoio para os acadêmicos indígenas, como um centro de convivência e laboratório de informática para realizar pesquisas na internet, assim como fazer e imprimir trabalhos, enquanto que na UFGD ainda está em fase de implantação, contando com uma sala de atendimento aos estudantes, especialmente aos da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

A FAIND é fruto de uma luta histórica do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de MS que, na década de 1990, começaram a se reunir para pensar em como construir uma educação diferenciada e de qualidade para os indígenas do Estado. A partir da demanda por formação de professor para a educação escolar no contexto indígena oferecida dentro das aldeias/reservas, foi criado o Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Projeto Ara Verá (Tempo-espaço iluminado, em guarani) tendo os professores

egressos da primeira turma do Projeto Ara Vera, juntamente com o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá passado a reivindicar a criação de um curso específico destinado à formação em nível superior de professores das escolas indígenas. Surgiu então o curso de licenciatura intercultural Teko Arandu (Espaço do Saber, em guarani) que depois de muita luta e muito debate, foi aceito e implantado pela UFGD em 2006, vinculado inicialmente à Faculdade de Educação (FAED). Em 2008, passou a ser fomentado pelo PROLIND/MEC e em maio de 2012 foi criada a FAIND que hoje conta com um bloco próprio dentro da universidade e já tem intenção de incluir outros cursos voltados à temática indígena e do campo.

Vale ressaltar que apesar da UFGD contar com uma Faculdade específica para atender a formação dos indígenas, foi somente após a Lei Federal nº 12.711/2012, que ficou popularmente conhecida como “Lei das cotas”, que os demais cursos passaram a oferecer acesso diferenciado aos indígenas, negros e egressos de escolas públicas. Em maio de 2013 o Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria Nº 389/2013 criando o Programa Bolsa Permanência (PBP), onde os indígenas das universidades federais passaram a ser contemplados com um auxílio financeiro que tem por finalidade “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

Outra instituição de ensino superior que tem desenvolvido ações afirmativas para indígenas em Dourados é o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) – que concede isenção de 50% (cinquenta por cento) na matrícula e nas mensalidades dos cursos da instituição. Tal iniciativa, segundo Zarpelon e Cordeiro (2009, p.02), é fruto de uma parceria celebrado entre a UNIGRAN e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pelo menos desde 2002. Àquela época cada instituição custeava 50% dos valores referentes aos cursos aos quais os indígenas ingressassem, de forma que o estudante pudesse cursar a educação superior de forma gratuita. O último acordo firmado ocorreu em 2006 e atendeu os alunos que ingressaram ou já estudavam na UNIGRAN naquele ano, tendo se estendido até 2012 onde a última estudante a se formar foi do curso de enfermagem.

Após o encerramento da parceria, a UNIGRAN deu continuidade à redução de 50% dos valores pagos em seus cursos, bastando para isso que fosse apresentado algum documento que comprovasse seu pertencimento étnico. Tal política afirmativa ainda é realizada pela instituição, porém, a maioria desses estudantes ingressa na referida instituição através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudos integrais e parciais em IES

privadas para os alunos egressos do ensino médio de escolas públicas tendo em contrapartida a isenção de impostos da referida IES.

Como visto anteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tem se tornado um capítulo à parte nas políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a educação escolar indígena no país, especificamente nesse caso, tendo desenvolvido ao longo dos anos várias ações afirmativas voltadas para a educação superior no MS.

A educação escolar indígena foi implantada dentro das terras indígenas a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que foi substituído em 1967 pela FUNAI. Até o início da década de 1990 toda infraestrutura escolar (quando existia) era oferecida pelo órgão indigenista oficial brasileiro, porém através do Decreto nº 26, de 04/02/1991 a FUNAI passa a não ter mais a obrigatoriedade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena no país - tendo sido esta obrigação transferida para o MEC.

A partir de então a FUNAI mesmo não tendo o compromisso, tem apoiado a implantação da educação escolar nas escolas desde os níveis fundamental e médio e, mais recentemente, com cursos de qualificação técnico-profissional, além de diversos programas de permanência de estudantes indígenas matriculados em cursos superiores regulares em IES, assim como o acesso e permanência em licenciaturas específicas. Esse apoio, porém, é realizado de forma mais pontual através de Termos de Cooperação, Ajuda de Custo entre outro, não mais como executora oficial dessas políticas.

Vale lembrar que FUNAI é uma das pioneiras em políticas públicas para os indígenas no Brasil, ela foi um dos primeiros órgãos governamentais a incluí-los em seus quadros profissionais, tanto nos seus setores administrativos como em áreas como a saúde e a educação das quais era a executora das políticas públicas. Na educação, por exemplo, além de incentivar o ingresso e a permanência de indígenas na educação superior, mesmo antes das políticas de ação afirmativas oficiais que vemos hoje, eram contratados indígenas para atuar como gestores escolares e professores.

Outro exemplo vem de Lima, Barroso-Hoffmann e Peres (2003, p. 11) ao dizer que as bolsas de estudos eram pagas pela FUNAI “a um número de em torno de 1.000 estudantes indígenas, matriculados ao largo do país, em geral em universidades particulares, pois têm dificuldades de acesso às universidades federais”.

Assim como Paladino (2012, p. 177) afirma que no ano de 2003, quando a implantação de ações afirmativas nas universidades públicas estava no seu início, a FUNAI era o único órgão de governo que atendia parcialmente à demanda indígena por educação superior, através da

concessão de auxílio financeiro ou bolsas, sendo em sua maioria destinados a pagar a matrícula e as mensalidades em universidades privadas, que recebiam 60 a 70 % dos alunos indígenas matriculados nas IES naquele ano. Por outro lado, a autora destaca as dificuldades do órgão indigenista em implantar as políticas afirmativas de forma suficientemente satisfatória, uma vez que esse órgão trabalha com recursos humanos e financeiros limitados.

Desta forma, entendemos por bem incluir o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro neste trabalho sobre as ações afirmativas para estudantes indígenas na educação superior no município de Dourados, MS, devido a sua relevância e pioneirismo nas ações afirmativas visando a permanência dos indígenas durante a graduação até a conclusão de seus cursos, procurando assim garantir o direito constitucional à educação.

Dentre as ações afirmativas realizadas pela FUNAI em Dourados e cidades vizinhas que fazem parte do cone sul do estado de Mato Grosso do Sul, constata-se que, pelo menos, desde 1.999 é ofertado pela instituição o pagamento de parte das mensalidades dos estudantes indígenas em cursos de nível superior em IES privada no município. Outra ação desenvolvida foi o apoio para o deslocamento dos mesmos até as universidades (UEMS, UFGD e UNIGRAN) oferecendo passes rodoviários urbano

E no ano de 2006 teve início o curso de licenciatura intercultural indígena, *Teko Arandu* na UFGD, os indígenas que ingressaram no curso também foram alvos das ações afirmativas da referida Fundação, era oferecido locação de veículo para transportar os acadêmicos indígenas (que em sua maioria davam aulas em suas aldeias).

A Fundação manteve também, a partir de 2006, uma casa para receber os estudantes indígenas (Casa do Estudante), onde custeava além do aluguel, as despesas como água, energia, comida e materiais de higiene e limpeza. Em outros casos, forneceu passagens rodoviárias para os estudantes indígenas participarem do Vestibular Indígena na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no município de Guarapuava, PR em 2007 e a participação nos exames unificados de Pós-Graduação, visando ingresso em curso de mestrado, além de auxílio financeiro para deslocamento e participação em curso de pós-graduação em Campo Grande, MS.

A participação dos indígenas em encontros e cursos de formação, visando o fortalecimento do controle social também foi motivo de incentivo por parte da FUNAI que apoiou essa participação através do fretamento de veículos (ônibus ou van) para conduzir professores e acadêmicos indígenas para participar de eventos como na “I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena – I CONEEI”, em novembro de 2009 e do “1º Congresso Brasileiro de

Acadêmicos Indígenas, pesquisadores e profissionais indígenas”, em julho do mesmo ano, ambos em Brasília-DF.

Em ações mais pontuais eram oferecidos ajuda de custos aos acadêmicos de forma a cobrir suas as despesas com moradia e alimentação, com transporte, com provas substitutivas entre outros. Atualmente, ainda vigora o Termo de Cooperação da FUNAI com a UEMS visando auxiliar no transporte diário dos acadêmicos indígenas até a universidade, fornecendo passes rodoviários urbanos durante o período letivo e, nas férias, o retorno para as aldeias de origem desses estudantes, quando estas são mais longínquas como no caso dos estudantes do Estado do Amazonas e do Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UEMS foi uma das universidades brasileiras que primeiro instituiu a política de cotas para indígenas, porém percebe-se que não se avançou muito na efetividade dessas políticas, uma vez que a lei que instituiu as cotas não mencionou a questão da permanência dos indígenas na universidade e o quadro que se tem hoje é de bolsas de auxílios em pequena quantidade e os baixos valores ofertados, que não são suficientes para suprir as necessidades que se dispõem gerando um alto índice de evasão.

As demais instituições aqui pesquisadas desenvolvem trabalhos relevantes e, de forma diferenciada, apoiam os acadêmicos indígenas. Uma com apoio pedagógico, disponibilizando material para estudo, como computadores, impressão de textos e trabalhos, além de monitorias, enquanto que a outra tem procurado apoiar o deslocamento dos acadêmicos até a universidade e em casos específicos, dar condição de que alguns indígenas que moram em outros estados regressarem ao convívio de seus familiares para que assim não percam o vínculo com a sua comunidade e fortaleçam os seus laços culturais.

Verificou-se que a maioria das ações afirmativas em curso atendem de forma pontual os problemas e desafios encontrados pelos acadêmicos indígenas na cidade de Dourados, MS (e aparenta não ser diferente no restante do país). Porém, sabemos que somente uma política articulada e contínua será capaz de reduzir a imensa dívida histórica e social que a sociedade brasileira tem para com a população indígena, submetida à exclusão de todos as formas. Lembrando que ação afirmativa não é uma discriminação, mas sim, uma reparação que busca a

igualdade de oportunidade àqueles que sofreram imensas perdas com a imposição de hábitos culturais e sociais ao longo dos últimos séculos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BRAND, Antônio. NASCIMENTO, Adir Casaro. URQUIZA, Hilário Aguilera. Os povos indígenas nas instituições de educação superior: A experiência do Projeto Rede de Saberes. In: **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino americanas**. Plural Editores, Bolívia 2009.

BRAND, Antônio. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011, p. 201-214.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações** – Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FREITAS, Ana Elisa Castro e HARDER, Eduardo. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. **Anais... XI REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL**, Curitiba, junho de 2011. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/?publicaton=alteridades-indigenas-no-ensino-superior-perspectivas-interculturais-contemporaneas>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa Gomes. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LANDA, Beatriz dos Santos. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. In: Adir Casaro Nascimento; Eva Maria Luiz Ferreira; Rosa Sebastiana Colman; Suzi Maggi Kras. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades.** Campo Grande: Editora da UCDB, 2009a, v., p. 80-85.

_____. **Programa Rede de Saberes na UEMS:** a permanência de estudantes e a visibilidade da questão indígena. Dourados: UEMS, 2009b.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria; PERES, Sidnei Clemente. Notas sobre os Antecedentes Históricos das Idéias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior” no Brasil. **Trilhas de Conhecimento.** 2003. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2015.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior:** a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 03 mai 2015.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/5062>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** 2008 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologia:** Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

ZARPELON, Shirley F.; CORDEIRO, Maria J. J. A. **Indígenas cotistas ingressantes na UEMS em 2004:** levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição, 2009.

Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Educação. 27 e 30 de julho de 2015, Bauru/SP.

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SISTEMA DE COTAS RACIAIS: OS
CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE
NEGRA**

Eugenia Portela de Siqueira Marques - UFGD - eumar13@terra.com.br

Leandro de Souza Silva - UFGD - lelesouza_silva@hotmail.com

Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro - UFGD - mpr.2010@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma breve análise sobre a implementação das Políticas de Ação Afirmativas nas universidades públicas da Região Centro – Oeste e os critérios adotados para identificação dos candidatos inscritos pelo sistema de cotas raciais na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade Federal de Goiás - UFG e Universidade de Brasília – UNB. Pretende-se também contribuir com a discussão sobre a identidade negra e a sua afirmação no contexto universitário multicultural, mas que ainda predomina a hegemonia eurocêntrica.

Ao analisarmos os editais dessas instituições verificamos que existem critérios diferenciados, além do que estabelece a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. A referida Lei dispõe sobre ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e a reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas, estudantes de escolas públicas e oriundos de famílias de baixa renda per capita. Sobre a identificação de cor/raça ficou estabelecido o critério da auto declaração para pretos e pardos e, no caso da população indígena é necessário candidato apresentar uma declaração da FUNAI indicando a sua etnia.

Entre as IES analisadas nesta pesquisa identificamos a adoção de critérios diferenciados, a exemplo das bancas examinadoras de fenótipo e cotas para os remanescentes de quilombos. A democratização do acesso à educação superior possibilita a presença de diferentes sujeitos e culturas na universidade e colocam à educação o desafio de formar sujeitos-cidadãos conscientes da necessária relação intercultural que favoreça aos sujeitos a reconhecerem heterogêneos, conforme aponta McLaren (2000, p123).

Para os negros além do desafio da permanência material, referente aos aspectos financeiros, os ingressantes enfrentam a permanência simbólica, com as dificuldades de adaptação, num espaço que historicamente atendeu a população majoritariamente branca. A universidade ainda reflete o eurocentrismo presente na sociedade. Conforme assinalou Coulon (2008), o estudante ao ingressar na universidade precisa adquirir o status de igual, compreender e decodificar os códigos inerentes da cultura universitária, daí pode resultar o seu êxito ou o fracasso acadêmico.

A afirmação da identidade negra pode se constituir em estratégia que favorecerá a permanência e êxito acadêmico, para tanto, cabe às instituições de ensino identificar pleitear como tarefa pública e coletiva, a efetiva inserção institucional do aluno, principalmente aquele que pertence a grupos que originalmente não estavam representados no ensino superior” (HERINGER, 2013, p. 93).

2. MÉTODO

Para realização da pesquisa utilizamos a organização e análise de fontes documentais, especialmente as legislações das IES sobre o acesso pelas cotas raciais e a pesquisa bibliográfica com os estudos de (Feres Júnior, Daflon, Campos (2013, p.302); McLaren (200, p. 123); Munanga (2008, p.113), entre outros. A pesquisa sobre políticas afirmativas e de inclusão na educação superior é um tema amplo com possibilidade de diferentes enfoques, tanto no campo educacional quanto no social, econômico e cultural. Buscamos analisar o fenômeno em suas múltiplas determinações e contradições. Verificar a positividade e a negatividade do objeto de pesquisa deve ser a busca incessante do pesquisador, pois a realidade atual é complexa e se compõe de outros fatores históricos de difícil apreensão por meio da pesquisa. Conforme Cury (2000, p. 30):

[...] a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2002, p.44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal

vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. A análise documental das legislações que disciplinam os critérios de identificação de fenótipo das instituições pesquisadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há mais de uma década o acesso à educação superior pública brasileira tem ampliado significativamente as possibilidades de acesso e permanência, paralelamente foram implementadas políticas afirmativas e focalizadas direcionadas a grupos que historicamente foram impossibilitados de ingressar nesse nível de ensino, em virtude de desigualdades educacionais, socioeconômicas, de gênero e raça/cor. Segundo dados do último Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2003 o Brasil possuía 3.989.266 de estudantes matriculados na graduação. No ano de 2013, foram registradas 7.322.964 matriculados, representando um crescimento de 83,35% (INEP, 2013). Essa nova realidade da educação brasileira trouxe novos desafios para garantir a permanência e o sucesso acadêmico.

No que tange ao quesito raça/cor, as desigualdades ainda permanecem em todos os setores da sociedade, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década. As disparidades ocorrem em todos os níveis de educação e acentuam-se na educação superior.

Em linhas gerais, na visão do Movimento Social Negro, os avanços que marcaram a década de 1990 foram substanciais, na medida em que a questão racial no Brasil foi colocada em pauta, em todos os setores da sociedade, inclusive nos Movimentos Sindicais. A luta dos negros no Brasil para enfrentar o processo discriminatório e conquistar o direito de exercer a cidadania plenamente tomou maiores proporções a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial Contra o Racismo: A Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2011) e, posteriormente com a implementação de diversas medidas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Com o intuito de dar respostas aos velhos e arraigados problemas da educação superior brasileira e atender às pressões sociais para sua democratização o estado brasileiro na década

de 1990 passou a adotar políticas de ações afirmativas em diversos setores, inclusive na educação superior. Do ponto de vista de José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília:

Ações afirmativas são políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente. O que motiva essas políticas é a consciência de que essas desigualdades tendem a se perpetuar se o Estado continuar utilizando os mesmos princípios ditos universalistas com que tem operado até agora na distribuição de recursos e oportunidades para as populações que contam com uma história secular de discriminação (CARVALHO, 2005).

Para a identificação dos beneficiários das cotas raciais diferentes mecanismos são adotados pelas IES, dentre os quais predominam a auto declaração, as bancas avaliadoras para analisar os traços fenotípicos, a análise de fotografia e a combinação do procedimento da fotografia e banca.

Na UFGD o sistema de ingresso ocorre de duas formas, a primeira pelo processo seletivo vestibular na modalidade presencial em concordância com a lei 12.711/12 no que se diz respeito a quantidade de vagas para candidatos que se auto declararem pretos, pardos e indígenas, a segunda maneira havendo vagas remanescentes nos cursos oferecidos, estas serão destinadas à seleção para os candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2014, sendo esta seleção regida por Edital próprio a ser divulgado pela instituição. Entende-se por vagas remanescentes as vagas oferecidas que não forem preenchidas após a convocação de todos os candidatos aprovados.

Na UFMS o processo seletivo para o provimento de vagas nos cursos de graduação para ingresso em 2015, utiliza o Sistema de Seleção Unificada (SISU), então para o ingresso nessa IES é necessário que o candidato tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referente ao ano de 2014. O número de vagas ofertadas para indígenas, pretos e pardos esta em decorrência com o disposto da Lei 12711/12 e exige uma cópia impressa e assinada da auto declaração de preto, pardo e/ou índio.

O processo de seleção e ocupação das vagas nos cursos de graduação da UEMS dar-se-á pelo Sistema de Seleção Unificada, ou seja, para ingressar nessa IES é necessário que o candidato tenha realizado o ENEM referente ao ano de 2014 e além dos documentos que comprovem a condição ao optar pelas cotas o candidato que fez a opção pelas cotas para pretos e pardos deverá, passar por uma banca avaliadora, que expedirá um documento um documento deferindo ou indeferindo a matrícula, onde a banca examinadora irá avaliar os traços fenotípicos.

Já o candidato que fez a opção por cotas para indígena deverá, apresentar a cédula de identidade expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou registro administrativo de Nascimento Indígena e no caso de não apresentação destes os mesmos perderão o direito à vaga.

Na UFMT o processo seleção de candidatos para as vagas de graduação presencial para ingresso letivo de 2015, utilizará o Sistema de Seleção Unificada, então para ingressar nessa instituição é necessário que o candidato tenha realizado o ENEM ao ano referente de 2014, o número de vagas para reserva de cotas e suas atribuições estão em acordo com a Lei 12711/12, sendo que a mesma usa como requisito de documentação uma auto declaração de que o candidato pertence ao grupo preto, pardo ou indígena.

A UFG com o processo seletivo de vagas disponíveis nos cursos de graduação 2015/1, dispõe do programa UFGInclui que garante vaga para quilombolas, indígenas e surdos, que tenham participado do ENEM nos anos de 2014, 2013 ou 2012, vagas a ser disputada por candidatos oriundos de comunidades quilombolas e que tenham cursado o ensino médio em instituições públicas. O candidato que optar por participar do programa deverá no ato da inscrição declarar a sua condição de pertencente a uma comunidade quilombola por meio de certidão de auto definição emitida pela Fundação Cultural Palmares e também declaração da comunidade quilombola sobre condição étnica do candidato, assinada pelo presidente da comunidade e outros dois representantes da comunidade. Para os outros candidatos negros a UFG segue os dispostos da Lei 12711/12.

Para indígenas o programa UFGInclui destaca que o candidato selecionado deverá apresentar cópia autenticada do registro administrativo de nascimento indígena ou declaração da comunidade indígena sobre condição étnica do candidato, assinada por três representantes da comunidade.

Na UNB, o preenchimento de vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos no primeiro semestre de 2015, se dá pelo Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação, de três formas: ampla concorrência (sistema universal), sistema de cotas para escola públicas e o sistema de cotas para negros (o candidato deve possuir traços fenotípicos que é analisado por uma banca avaliadora da instituição que o caracterizem como negro. O candidato também deverá preencher um formulário fornecido pela instituição, se autodeclarando negro de cor parda ou preta. Vale ressaltar que a UNB ainda usa o sistema tradicional de seleção o chamado vestibular, porém somente para candidatos que pretendem ingressar no segundo semestre do ano letivo.

De acordo com esses estudos as universidades UEMS e UNB, são as únicas IES analisadas que exigem traços fenotípicos para ingresso de alunos negros. A UFG com o programa

UFG Inclui quilombola exige uma documentação que comprove a pertença quilombola e auto declaração para candidatos negros de cor preta ou parda não quilombola.

A UFGD, UFMS e UFMT exigem uma auto declaração assinada pelo candidato que o mesmo se declara preto, pardo ou indígena, sob responsabilidade do mesmo estar sendo verdadeiro.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico pós-colonial (Bhabha, 1998; McLaren, 2000, Hall, 2003), buscamos identificar de que forma essa corrente teórica poderá dialogar com esse momento histórico e debates recentes sobre as políticas de ação afirmativa e indentitária. A ausência de uma discussão mais abrangente sobre a hegemonia branca dificultou o aprofundamento e as reflexões críticas a respeito das questões denunciadas pelo Movimento Negro, principalmente no que tange aos currículos monoculturais, à subalternização da diferença, a discriminação racial e o preconceito. As contribuições trazidas pelos estudiosos do Multiculturalismo possibilitou inúmeros debates sobre educação e diferenças étnico-raciais na escola e no currículo.

Os estudos sobre multiculturalismo de Moreira (2002), Canen, Oliveira e Franco (2000) e o multiculturalismo crítico ou revolucionário de McLaren (2000) apontaram para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo, como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e a relevância do debate sobre a invisibilidade dos sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos. Esses estudos provocam reflexões e tensionam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e no espaço universitário na medida em que se torna plural e diverso. Os cotistas negros podem subverter a lógica excludente, expressar a resistência contra o preconceito racial sofrido em suas vidas e afirmarem a sua identidade, contudo não é uma tarefa simples.

Ao propormos discutir a construção da identidade do negro no Brasil, é oportuno definirmos raça, racismo e mestiçagem. O termo raça é causa de discussões no campo da Ciências Sociais e também se faz presente no cotidiano do povo brasileiro. Segundo Guimarães:

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de raça permite, ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos tal conceito tem uma realidade social plena e o combate ao comportamento social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p.9).

No que se refere ao racismo, ocorre uma naturalização da vida social, isto é, explicar as diferenças pessoais, sociais, culturais, a partir de diferenças tomadas como naturais. Embora as ideologias raciais tenham sido confrontadas pelos movimentos negros e cientistas sociais, a herança do racismo biológico ainda continua presente. É constante a presença das contradições e tensões no processo identitário de reconstrução da identidade negra no Brasil. A discriminação racial é a operacionalização do racismo e do preconceito. É o tratamento diferenciado dado a certos grupos étnicos de forma a ignorar os seus direitos e a propiciar privilégios ao grupo que se coloca em posição de superioridade. No Brasil, tanto o preconceito quanto à discriminação racial produzem efeitos perversos na vida da população negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, até a esfera da sociedade política, na educação e no trabalho. (MARQUES, 2010, p.208).

Nesse contexto, discutir a identidade negra, é uma tarefa árdua e complexa, de acordo com o antropólogo Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Iniciar a discussão sobre a construção da identidade negra, requer uma reflexão sobre o contexto social brasileiro que historicamente colocou o negro numa condição inferior em relação ao branco, haja vista que ainda permanecem alguns estereótipos do negro na condição de escravo ou ligado à situações de subordinação e inferioridade.

Isso indica que se faz necessário a compreensão do significado de raça em nosso país. Segundo Munanga (1994), essa compreensão facilitará a compreensão sobre as especificidades do racismo, podendo auxiliar os grupos anti-racistas, formados pelos grupos da direita e esquerda. Os de direita acreditam que os negros criam problemas ao falar de identidade negra, por pertencer a uma sociedade mestiça, os de esquerda por sua vez acreditam que o negro divide luta que seria de todos numa sociedade capitalista. Diante dessa realidade se faz necessário analisar o Brasil, considerando suas particularidades.

Também notamos que é preciso entender que a identidade negra no Brasil se dá por meio de busca de superação diante da desigualdade por meio de políticas públicas, reivindicações da população negra entre outras.

Uma vez que apesar de uma presença significativa da população negra no Brasil, tais medidas são tão necessárias, pois vivemos diante de um mito que a democracia racial existe e a desigualdade não existe.

Dessa forma, a inferiorização do negro e práticas sociais que subalternizam a cultura, o fenótipo, os saberes afetam o imaginário social e, conseqüentemente a negação da identidade negra. Assim, as ações afirmativas são valorosas, haja vista que se faz necessário reconhecer a importância da contribuição dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira, uma vez que o nosso país é multirracial.

CONCLUSÕES

Sabemos que o sistema de ingresso de candidatos pretos e pardos na educação superior é apenas a o princípio das políticas de ações afirmativas, pois não garante a permanência.

Os resultados apontam que somente a política de cotas para acesso ao sistema de ensino superior não será capaz de garantir equidade neste nível de ensino, faz-se necessários, contudo, políticas e programas de permanência para que o acadêmico tenha êxito na conclusão do curso superior.

Verificou-se que a maioria das ações afirmativas em curso atendem de forma pontual os desafios para democratizar o acesso à educação superior, mas somente uma política articulada com as políticas culturais e de respeito às diferenças será capaz de reduzir a imposição histórica do eurocentrismo.

As pressões e reivindicações do Movimento Negro subverteram a lógica da exclusão na educação superior que por meio das políticas afirmativas legitimam o acesso de pretos e pardos no espaço historicamente ocupado por grupos dominantes. Acenam, positivamente, para que a identidade negra seja afirmada e ressignificada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 04 mar. 2015.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: A questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CANEN, Ana, OLIVEIRA, Renato J. FRANCO, Monique. *Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível?* **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 113-126, 2000.

COULON, Alain. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Tradução de Gaiorgina Gonçalves dos Santos. Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAFLON; Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público**: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. **Educação & Sociedade**, vol.23, n.79, p. 15-38, Ago., 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____ **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E MULTICULTURALISMO: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E PRÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Eugenia Portela de Siqueira Marques - UFGD - eumar13@terra.com.br

Fernanda Alexandrina de Almeida - UFGD - f02almeida@gmail.com.br

Wilker Solidade Silva - UFGD - wilkersolidade@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O trabalho expõe o resultado de uma realizada em escolas públicas municipais de Campo Grande e do Município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, evidenciando pressupostos, perspectivas e a urgência de desobediência epistêmica para o trabalho docente incluir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares e para a adoção de práticas pedagógicas e ações efetivas que coíbam a prática da discriminação de crianças negras e indígenas no espaço escolar.

O texto construído para a fundamentação da pesquisa trabalha com a justificativa de que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foi significativa à medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, quando problematizaram e *ressignificaram* os currículos *monoculturais* por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Os preceitos normativos desafiam a escola a desconstruir o etnocentrismo europeu e superar a mentalidade racista e discriminadora secular, por meio da educação para as relações étnico-raciais, visando à descolonização dos processos pedagógicos. Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob rasura o mito da democracia racial no Brasil, que negam a existência da discriminação racial e historicamente reforçaram os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Para dissertar sobre esta perspectiva, dividimos o trabalho em quatro partes: a duas primeiras revisam os trabalhos realizados sobre as relações étnico-raciais e a escola pública, dando um olhar de como as relações sociais e seus reflexos direcionam o caminhar da educação no país, evidenciando com exemplos do próprio cenário escolar, vestígios do engessamento de uma cultura de minimização ou detrimento de tudo o que foge ao padrão construído por uma sociedade eurocêntrica e classicista. Na segunda parte do trabalho expomos um olhar sobre a realidade da sala de aula a partir de dois lugares distintos: as escolas públicas do município de

Dourados e do município de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Este olhar foi construído a partir de questionários e entrevistas, e versa sobre como ações subjetivas, estereotipação da diferença, subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos e a imposição dos conhecimentos e interesses eurocêntricos e hegemônicos permaneceram ainda hoje como parte de uma educação que continua a ser reproduzida como um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as epistemologias outras.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada foi construída a partir da análise dos dados angariados por questionários aplicados nas escolas, com opções de múltipla escolha e questões que versavam sobre o cotidiano escolar e a aplicação de entrevistas estruturadas a partir da reflexão envolvendo a temática das relações étnico-raciais na escola e na sociedade que essa escola está inserida. Para fundamentar os dados arrolados, utilizamos os trabalhos e referenciais teóricos de Quijano (2005-2007); Maldonado e Torres (2007); Mignolo (2001; 2003); e Walsh (2000).

A partir do diálogo com estes autores, construímos um discurso defendendo que a Educação das Relações Étnico-Raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena é, na perspectiva da interculturalidade, uma possibilidade de pedagogia decolonial, na medida em que possibilita a problematização do currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, ou seja, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Movimento Negro brasileiro historicamente pressionou o Estado na efetivação de direitos da população negra, por meio de educação formal e da implementação de legislações antirracistas visando à superação do monoculturalismo e da visão essencialista de cultura e conhecimentos impostos pela colonialidade que subjugaram e subalternizaram as minorias culturais e possibilitam a compreensão de que o desafio apresentado à educação intercultural é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças

no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial.

Mesmo com alguns deslocamentos significativos que as leis trouxeram para o trabalho docente, entendemos que pouco se mexeu nas estruturas modernas que sustentam o sistema escolar. Segundo a fala da maioria dos entrevistados, quando ocorre alguma discussão sobre a diferença cultural presente na escola, é de forma aligeirada, simplificada, transversalizada, sem o aprofundamento necessário à reordenação da escolarização, historiografia e das relações no espaço escolar. Ao indagar sobre as dificuldades para implementação das leis, na maioria dos entrevistados que participaram da pesquisa, percebe-se a construção epistemológica eurocêntrica do campo do conhecimento que universaliza apenas os conhecimentos advindos da Europa e que não legitima os conhecimentos dos povos colonizados.

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que a maioria possui noções sobre o teor das Leis. De um modo geral, identificam que elas abordam a diversidade cultural dos povos brasileiros e suas matrizes. Entretanto, apontam para o entendimento de que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre as Leis, de certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que as Leis permitiram algumas reflexões sobre a diferença no trabalho docente e que exigem uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora.

Outro aspecto importante no depoimento dos professores é o rompimento com mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado. O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdo, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores. (PEREIRA 2011, p.153).

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos da Lei, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, todavia, o Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei orienta para que as escolas desenvolvam “Ações de combate ao racismo e as discriminações”, visando ao respeito e à valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento

Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou silenciada nos debates, nos currículos consequentemente no trabalho docente.

O racismo na escola: enfrentamentos e silenciamentos em escolas da rede pública municipal de campo grande – MS

A discriminação racial é a operacionalização do racismo e do preconceito. É o tratamento diferenciado dado a certos grupos étnicos de forma a ignorar os seus direitos e a propiciar privilégios ao grupo que se coloca em posição de superioridade. No Brasil, tanto o preconceito quanto à discriminação racial produzem efeitos perversos na vida da população negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, até a esfera da sociedade política, na educação e no trabalho (MARQUES, 2010, p. 208).

Oracy Nogueira (1985) apresentou alguns aspectos do preconceito no Brasil ao definir:

[...] como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1985, p. 79).

O preconceito, tal qual se apresenta no Brasil, foi designado por Nogueira (1985), por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem. Entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, o autor apontou as seguintes diferenças:

Quanto ao modo de atuar: o preconceito de marcas determina uma preterição: o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador. [...] quanto à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado: onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem, presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as 'potencialidades hereditárias' deste último grupo e, portanto, a ele se filie, 'racialmente' [...] quanto à carga afetiva: onde o preconceito é de marca, ele tende a ser mais intelectual e estético; onde é de origem, tende a ser mais emocional e mais integral, no que toca à atribuição de inferioridade ou de traços indesejáveis aos membros do grupo discriminado. [...] ao efeito sobre as relações interpessoais:

onde o preconceito é de marca, as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor); onde o preconceito é de origem, as relações entre indivíduos do grupo discriminador e do grupo discriminado são severamente restringidas por tabus e sanções de caráter negativo. [...] quanto à estrutura social: preconceito de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir; onde o preconceito é de origem, o grupo discriminador e o discriminado permanecem rigidamente separados um do outro, em status, como se fossem duas sociedades paralelas, em simbiose, porém irreduzíveis uma à outra (NOGUEIRA, 1985, p. 79-89).

Desse modo, as discussões sobre as relações raciais, o preconceito e a discriminação foram retomadas recentemente, na medida em que foram implementadas políticas públicas direcionadas para a população negra. No Brasil, o racismo é uma temática historicamente foi camuflada pelo mito da democracia racial, todavia passou a ser discutida pela mídia, setores da sociedade e, principalmente, no âmbito educacional em consequência da implementação das políticas afirmativas de identidade e de currículo, entre outras.

Nesta seção apresentamos os dados finais da pesquisa e a análise de algumas entrevistas com docentes. Para identificar se os professores conhecem as Leis, indagamos: O que você sabe sobre as Leis que incluíram a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar?

Eu conheço uma parte do teor da lei, eu tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava mais e até onde eu sei, essa lei coloca uma obrigatoriedade de se trabalhar a história da África, dos povos africanos e indígenas e da cultura que o Brasil recebeu desses povos, é obrigatoriedade e isso foi a partir dos anos 2003. (PROFESSORA A/ HISTÓRIA).

A fala da professora demonstra conhecer sobre o que propõe esta legislação brasileira ao afirmar que trata sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar as contribuições dos povos colonizados (indígenas e negros), respeitando suas diferentes matrizes epistemológicas, como também apresenta preocupações sobre o que preconiza as leis.

A professora B da disciplina de Língua Portuguesa afirma que: “Trata-se das políticas pública da educação, não é? De igualdade conhecimento para todos”. A fala da professora levamos a questionar, se ao trabalhar sobre o que preconiza as leis devemos fazer na perspectiva da igualdade entre os povos ou da diferença colonial que ainda perdura com a colonialidade do poder, ser, saber (QUIJANO, 2005).

A professora da disciplina de Ciências alega não conhecer as legislações e apresenta sua concepção sobre o trabalho docente na escola:

Fui saber aqui hoje, escutando as falas das colegas ali na sala antes de se reunir, mas sobre este assunto eu não tenho conhecimento nenhum até o momento. Ninguém nunca me repassou ou eu não prestei atenção também né? Porque eu acho assim que esse conteúdo (pelo menos tinha isso na cabeça) isso é conteúdo de história aí a gente acaba deixando as coisas passarem (PROFESSORA C/ CIÊNCIAS).

A negativa da professora indica que essa questão permanece silenciada na escola e demonstra a não existência de um trabalho docente coletivo que atendam a proposta das leis.

Após descrever as dificuldades em trabalhar pautada no que preconiza as leis nº. 10639/2003 e nº. 11.645/2008, e se a escola atende as orientações propostas por elas, a Docente A da disciplina de História afirmou:

Com clareza sobre a aplicação da lei, acredito que não. Não vou falar mal da escola, nem de ninguém, aqui a gente vai falar de uma situação, até porque parece que não existe a preocupação, nas conversas com os colegas e até mesmo nas formações continuadas. Não existe essa preocupação com a aplicação dessa lei. Ela existe há bastante tempo, a gente até conhece, um fala, outro menciona, faz parte de forma indireta quando a gente pensa nos temas transversais, mais um ou outro entende, isso aplica de uma forma ou de outra, mas pela formação pessoal do que pela aplicação da lei.

Mesmo com alguns deslocamentos significativos que as leis trouxeram para o trabalho docente, entendemos que pouco se mexeu nas estruturas modernas que sustentam o sistema escolar. Segundo a fala da maioria dos entrevistados, quando ocorre alguma discussão sobre a diferença cultural presente na escola, é de forma aligeirada, simplificada, transversalizada, sem o aprofundamento necessário a reordenação da escolarização, historiografia e das relações no espaço escolar.

Ao indagar sobre as dificuldades para implementação das leis, na maioria dos entrevistados, percebe-se a construção epistemológica eurocêntrica do campo do conhecimento que universaliza apenas os conhecimentos advindos da Europa e que não legitima os conhecimentos dos povos colonizados.

Ao buscar identificar eventuais fatores que interferem na abordagem das legislações vigentes, a maioria dos entrevistados afirmam ter dificuldades em lidar com a temática cultural em sala de aula, por não terem formação sobre os temas que devem ser abordados ao discutir os

saberes que não fazem parte do currículo da escolar. As entrevistas apontam para a necessidade de formação docente que venha a problematizar e a questionar a história de “desqualificação” dos povos colonizados, criando uma tensão, um desafio para a implementação das leis nº. 10639/2003 e n.º 11.645/2008.

Buscamos identificar a percepção dos professores sobre presença do preconceito e da discriminação racial indagando: Existe na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?

Na minha sala tinha um menininho moreninho e começaram a chamar ele Cirilo. Por que tinha o Cirilo da novela e ele era pretinho. Ai eu falei “não, vamos parar com essa conversa, cada pessoa tem um nome e cada pessoa tem um sobrenome. Eu não quero saber de tipo de conversa, pois isso não se faz com o coleguinha, com ninguém. Todo mundo tem um nome, a gatinha tem um nome, o cachorro, então não precisa ficar colocando apelido. Apelido é feio. Eu não gosto de apelido, eu não gosto e não quero que ninguém me chame pelo apelido”. Ai acabou a conversa, nunca mais eu ouvi isso. Ai tem uma menina também que era gordinha e começaram a chamar pelo nome da menininha (da novela Carrossel) ai a gente conversou, ai acabou... pelo menos entre eles que eu saiba não tem mais, por que eles sabem que a gente conversando a gente se entende.. Mais também não é da criança, os pais que colocam preconceito na cabeça da criança. Não é a criança que tem preconceito, as vezes é o pai, é a mãe. Você... /Eu... Eu uso óculos,” há por que eu uso os óculos eu sou ceguinha?” não! Às vezes os pais colocam preconceito. Criança não tem preconceito! (Professora H do 2º ano).

Olha entre os alunos sempre tem. Agente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia - D).

A fala da professora revela a dificuldade para lidar com as situações de preconceito na sala de aula e com a identificação da cor do menino. O termo “moreno” tem sido questionado pelo movimento negro, no sentido de se evitar que a cor preta (formada por negros e pardos, segundo o IBGE), seja camuflada ou diluída em centenas de tonalidades.

Afirmar a identidade da criança negra é imprescindível no sentido de romper com uma história de negação dessa identidade, historicamente, inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico. É nesse contexto histórico, político, social e cultural

[...] que os negros (e as negras) brasileiros constroem sua identidade e, entre ela, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso

brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2011, p.110).

fala do professor D, da disciplina de Geografia, o preconceito e a discriminação são considerados brincadeiras e, o mais grave é considerar que a criança negra é culpada por ser discriminada. Demonstra o desinteresse e despreparo do docente em coibir essas atitudes que são nefastas para as crianças que são discriminadas. Essa realidade resulta na inferiorização das crianças negras em relação às crianças brancas e, conseqüentemente no seu desempenho escolar, pois passam a acreditar que são realmente inferiores.

O racismo na escola: enferentamentos e silenciamentos em escolas da rede pública municipal de dourados – MS

Nesta seção apresentamos a análise de algumas entrevistas realizadas com o gestor, a coordenadora pedagógica e professores de uma escola do município de Dourados. Para identificar se os professores e gestores conhecem a Lei indagamos: O que você sabe sobre as Leis que incluíram a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar?

Pouco foi passado pra gente. Chegou um e-mail falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual o índio o escravo. Na noite cultural que a gente faz sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali. (Gestor escolar A).

A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão. (Coordenadora pedagógica E).

Conheço uma parte do teor da lei e tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava. Até onde eu sei, essa lei coloca a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura que o Brasil recebeu do povo africano a partir do ano de 2003. (Professor de história C).

Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial da discriminação. (Professora do 2º ano fundamental -E).

Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir

mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão. (Coordenadora pedagógica C).

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que a maioria possui noções sobre o teor das Leis. De um modo geral, identificam que elas abordam a diversidade cultural dos povos brasileiros e suas matrizes.

Entretanto, apontam para o entendimento de que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre as Leis, de certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que as Leis permitiram algumas reflexões sobre a diferença no trabalho docente e que exigem uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora.

Outro aspecto importante no depoimento da “professora E” é o rompimento com mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado.

Sobre as dificuldades para a implementação das Leis indagamos: Quais as dificuldades para a implementação das leis?

Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente e indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada. (Coordenador pedagógico - B).

Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica. (Professor de geografia - G).

Buscamos identificar a percepção dos professores sobre essa questão indagando: Existe na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?

Já sim, mas coisas muito bobas que você na hora já chama atenção, conversa e já resolve nada assim muito vamos dizer violenta. (Professora de Língua Inglesa- C).

Às vezes a criança se ofende muito sabe, não sei se estou certa a dizer dessa forma, mas é que às vezes um aluno vem e reclama chorando, os pequenos e falam: - Professor, fulano me chamou de preto. Dependendo da situação eu falo: - que cor que você é? Ele se olha e fala: - sou preto. Então respondo isso não é

ofensa nenhuma, porque você se sente ofendido se te chamou de preto? (Professora de Educação Física - A. Grifos nossos).

Olha entre os alunos sempre tem. Agente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia - Y).

Eu acho que é geral porque até no meio da população mais carente que é o nosso caso, trabalhamos com crianças de periferia. A gente vê assim caso de racismo preconceito no pessoal mais elitizado. Eu vejo essa diferença, por exemplo, quando a gente sai para os passeios. Quando tem outro tipo de escola junto um exemplo. (Gestor escolar - B).

Os depoimentos revelam a presença do preconceito e da discriminação racial na escola, independente da faixa etária dos alunos e que os professores não estão preparados para lidarem com essa realidade. Ou seja, a escola tem o desafio de não reproduzir o racismo, todavia a indiferença e a inércia de não combatê-lo, contribui para a baixa autoestima e influenciam de forma negativa na formação da identidade das crianças negras. Ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, os professores naturalizam e estigmatizam a diferença. O preconceito se manifesta por meio de piadas, brincadeiras e nos conflitos presentes em sala de aula.

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como esta contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2005, p. 32 -33).

O agravante é que o professor não identifica ou se nega a evitar que isso ocorra. O preconceito e a discriminação influenciam no desempenho da criança negra e, conseqüentemente, na evasão escolar.

É importante ressaltar que a incompreensão e a passividade da escola diante dessa realidade contribuem para o processo de exclusão da população negra do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que embora os professores, coordenadores e gestores reconheçam a existência do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e na escola, ainda é incipiente o trabalho de prevenção e coibição de atitudes discriminatórias no ambiente escolar. As crianças negras e indígenas continuam sendo vítimas de apelidos, xingamentos e menosprezadas pelo seu fenótipo. Neste sentido, é urgente que os sistemas de ensino, por meio dos núcleos especializados promovam a formação continuada de professores para a decolonização epistêmica, na perspectiva de se efetivar nas escolas a pedagogia crítica, proposta por (WALSH, 2009) e a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e antirracista. Por outro lado, verificou-se que existem ações isoladas de alguns professores que possuem disposição para trabalhar a temática, todavia há carência de aporte teórico e metodológico para o trabalho com o tema em sala de aula. O desinteresse por parte da gestão escolar em articular um projeto coletivo para a valorização, respeito e reconhecimento da diferença étnico-racial e de combate ao racismo, dá a impressão de que o mito da democracia racial ainda impera no espaço educativo. Ressaltamos que o projeto coletivo requer a participação de todos, mas os diretores, na função de liderança, inerente ao cargo são os responsáveis para promover o envolvimento de todos no sentido de coibir a discriminação e a exclusão.

A forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida. (CAVALLEIRO, 2005). Afirmamos que o campo da educação para as relações étnico-raciais teve avanços importantes, fruto das lutas e reivindicações históricas do movimento negro e que a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei 11.645/2008 questionaram o mito da democracia racial, os currículos monoculturais e requerem uma proposta educativa antirracista, na construção de uma sociedade democrática, na qual a diferença não se constitua ponto irreconciliável, mas sim espaço revisionário (BHABHA, 2003), no qual as diferenças sejam uma possibilidade de soma, não exclusão ou subalternização.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. *RBPAE*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção do negro na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2008**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Campo Grande, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

PEREIRA, Junia Sales. **Diálogos sobre o exercício da docência**: a recepção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. São Paulo, TA Queiroz, 1985.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.p.201-246.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995. p.159-177.

WALSH, Catherine. Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

UMA ESTRATÉGIA DAS FAMÍLIAS DE UMA ESCOLA DE PRESTÍGIO DE CAMPO GRANDE-MS: A INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDOS

Solange Bertozi de Souza - UFMS - solangebertozi15@gmail.com

Márcia Regina da Silva - UNIDERP - marcia.part@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto a internacionalização de estudos utilizada como estratégia de famílias de uma escola de prestígio de Campo Grande-MS, busca analisar a estratégia de internacionalização de estudos desempenhada pelas famílias no processo de escolarização dos filhos.

Estruturamos o trabalho em tópicos, a saber: no primeiro abordamos a relação da família com suas estratégias. No segundo, enfocamos as estratégias de internacionalização de estudos. No terceiro tópico tratamos do uso da internacionalização de estudos e do intercâmbio. No quarto tópico focalizamos a realização de cursos de línguas e intercâmbios no exterior.

2. METODOLOGIA

Os dados utilizados foram coletados por um *survey*, disponibilizado *on-line*, para duas escolas ranqueadas no Enem do ano de 2009, em 1º e 3º lugar, respectivamente Colégio Bionatus e o Colégio Militar de Campo Grande.

Foram apresentados neste trabalho especificamente os dados do Colégio Militar de Campo Grande. O *survey* foi coletado no período de setembro a dezembro de 2012. Para análises dos dados, operamos com Pierre Bourdieu e interlocutores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Família e suas estratégias

Para melhor compreensão do que se propõe neste trabalho, serão explicitados a seguir os elementos pertinentes à sua problemática.

Bourdieu (1996, p. 35-36), coloca que a família possui: “Uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução [...] estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas”.

Devido às estratégias existentes na família, é percebida a influência que a família possui no desenvolvimento humano, atingindo todas as esferas da vida cotidiana dos sujeitos. Uma definição sobre família apresentada por Bourdieu (1996, p. 124) é: “A família é um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou, excepcionalmente, por adoção (parentesco), vivendo sob um mesmo teto.” Bourdieu demonstra os fortes laços que aparecem na família e isto possibilita a reflexão de que ocorre um empenho por parte dos pais para que sejam reproduzidas as estratégias para os seus descendentes.

Segalen (1996, p. 220) faz um comentário referente à importância da família na vida de um indivíduo: “Os membros de cada família participam na construção da trajetória familiar e é desta, circularmente, que depende a tendência do seu próprio trajeto individual”. E complementa a referida autora: “Os sociólogos consideram os efeitos do prolongamento da esperança de vida na família, tanto do ponto de vista do casal como do das gerações. Tanto quanto na constituição do casal e no nascimento dos filhos, a família baseia-se na duração e na continuidade”. (SEGALEN, 1996, p. 215).

A esta visão de duração e continuidade da família, é possível perceber a necessidade da transmissão de capitais, principalmente o capital cultural e o social. Relativo ao capital cultural, sua definição é: “O capital cultural corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família”. (BONNEWITZ, 2003, p. 53). Faria e Silva (2009) apresentam outro conceito de capital cultural, ressaltando que é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar, é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias, como também por elementos que o objetivam e que possuem um valor nas relações de troca.

Já a definição de capital social é assim apresentada por Nogueira e Nogueira (2009, p. 43): “O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social [...] das pessoas com quem ele se relaciona”.

Bourdieu (2008, p. 67) compreende que o capital social:

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de

interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

No caso do capital social, assim como do capital cultural, pode-se conceber que a obtenção, manutenção e ampliação dos mesmos possuem uma forte influência familiar.

No que tange à relação entre gerações dentro da família, considera-se que: “A presença simultânea de gerações assegura a transmissão de modelos culturais, desenvolve trocas numerosas e, mais geralmente, contribui para assegurar a reprodução social”. (SEGALEN, 1996, p. 222).

Pode-se encontrar em Bourdieu (1996, p. 131) esta mesma afirmação apresentada por Segalen (1996) e ele ainda amplia a dimensão da família:

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o sujeito principal das estratégias de reprodução.

Estes autores supramencionados reforçam o papel da família na reprodução das estratégias e esta constatação também é possível visualizar de maneira significativa no campo das estratégias educacionais, pois segundo Bourdieu (1996), a reprodução do capital cultural ocorre na relação entre as estratégias das famílias e a lógica da instituição escolar. É observada a relação direta entre a organização familiar e a instituição escolar e como esta situação interfere no capital cultural.

Bourdieu (2008, p. 130), ressalta o papel da escola no desenvolvimento do aparelho econômico e como a mesma aparece como primordial:

Analisar a relação entre as leis de transformação do campo de produção econômica e as leis de transformação do campo de produção dos produtores, ou seja, a escola e a família, sendo que a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior.

Para Bourdieu (2009) o investimento na vida escolar dos filhos perpassa pela visão que a família transmite aos mesmos, sendo que os investimentos na carreira escolar dos filhos integram-se no sistema das estratégias de reprodução, pois cada geração esforça-se para transmitir à próxima, os privilégios que já detém.

Pode-se perceber na colocação de Bourdieu (2009), como a transmissão dos capitais e a incorporação dos mesmos pelos descendentes têm papel decisivo na formação acadêmica, intelectual, social, cultural, profissional e ética destes indivíduos. Desta forma, não é possível pensar em escolarização sem se remeter à estrutura familiar de um sujeito e é plausível supor que a família tem a tendência a buscar na escola os recursos necessários para atingir tais fins, possibilitando aos seus descendentes, maiores oportunidades de desenvolvimento.

Estratégias de internacionalização de estudos

Relativo à questão das estratégias utilizadas pela escola para que os alunos obtenham o maior número de possibilidades de desenvolvimento intelectual, cultural, entre outros, Bourdieu (2009, p. 221) enfatiza a importância do papel da escola no desenvolvimento do indivíduo:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Percebemos que a escola, assim como a família, tende a contribuir significativamente na reprodução da estrutura do capital cultural. Uma das estratégias da família e também da escola que pode ser utilizada com êxito para a obtenção, manutenção e ampliação de vários capitais e, principalmente, dos capitais: social e cultural é a possibilidade de envio dos estudantes para viagens e estudos no exterior.

Prado (2010) considera que o período de estudos no exterior dos filhos, representa para os pais, uma estratégia para a obtenção de sucesso escolar por vários motivos: o primeiro é porque pode proporcionar bom desempenho no vestibular, também é uma opção mais fundamentada do curso universitário a seguir, ou ainda auxilia uma abertura cultural que vai possibilitar o estabelecimento de melhores relações com os estudos.

Exemplificando esta situação, trazemos os dados e análises da pesquisa realizada no Colégio Militar em Campo Grande-MS, onde foi constatado que dos 23 alunos entrevistados, nos últimos três anos, 43% já viajaram para o exterior, adquirindo um conhecimento adicional que auxilia o aprendizado que a escola proporciona. Percebemos desta forma, que a busca por uma complementação do estudo possibilita um diferencial a mais para os estudantes referidos acima.

Devido à importância deste tema, abordaremos a internacionalização do estudo e o intercâmbio, como estratégias educacionais.

Internacionalização do estudo e intercâmbio

Neste tópico inicialmente discutimos à internacionalização do estudo, ressaltando que a mesma tem sido considerada pelos países em geral como sendo uma eficaz estratégia para se enfrentar o problema da concorrência mundial.

De acordo com Nogueira et al (2008, p. 357):

O fato é que “nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos”, como escreve a socióloga portuguesa Maria Manuel Vieira (2007, p. 12), num dos poucos trabalhos de que dispomos sobre o assunto.

Ainda, neste sentido, Almeida e Nogueira (2002) ressaltam que durante a última década, a internacionalização foi considerada uma das mais relevantes características da educação superior praticamente numa perspectiva no mundo todo.

Aguiar (2009, p. 69) menciona a respeito dos recursos simbólicos internacionais como investimento e sua vinculação com a internacionalização do estudo:

Estudos sociológicos recentes sobre as estratégias educativas de famílias socialmente favorecidas têm registrado um componente particular dessas atualizações e reconversões de capitais nos tempos atuais: o investimento em recursos simbólicos internacionais. Isso quer dizer que uma dimensão internacional do capital cultural parece emergir com força, nas últimas décadas, como alvo de investimento dessas camadas sociais ao pensar o presente escolar e o futuro profissional de seus filhos.

A referida autora destaca que a prática de envio dos filhos para estudo no exterior foi no passado uma excelente estratégia para obtenção de capital cultural e que, no momento presente, voltou com toda força:

É sabido que uma prática comum entre as elites econômicas, desde o período colonial (Brito, 1996), era a escolarização no exterior, que se dava, em geral, no nível universitário. No entanto, as especificidades dessa nova atenção ao internacional são reveladas, atualmente, pelas diferentes modalidades de estratégias que visam à acumulação de bens simbólicos internacionais: elas ocorrem com muito maior frequência, se estendem a novos grupos sociais e, além disso, se dão ao longo de todos os níveis de escolarização. (AGUIAR, 2009, p. 69).

Prado (2010, p. 167) faz referência ao envio de filhos para estudo no exterior:

Em trabalho que analisa a construção do espaço de formação no Brasil, Brito (1996, p. 167) afirma que “desde os tempos coloniais até nossos dias, um período de estudo no exterior sempre constituiu um recurso simbólico grandemente valorizado pelos brasileiros”. Através de um estudo histórico, a autora mostra que a elite brasileira, há já alguns séculos, busca no exterior, espaços diferenciados de formação.

Dentro da perspectiva de internacionalização do estudo, uma boa opção é o intercâmbio, segundo Prado (2010) ele está incluso em um conjunto de estratégias educativas familiares com o intuito de aumentar o rendimento intelectual e escolar de seus filhos, como ainda contribuir para o seu processo de autonomia pessoal.

Percebemos que os intercâmbios são utilizados como estratégia educativa familiar.

Aguiar (2009, p.73) comenta sobre uma pesquisa realizada por Prado (2002) enfocando os intercâmbios:

Prado (2002) investigou a prática dos intercâmbios de high school adotada por determinadas famílias da cidade de Belo Horizonte. [...] Como denominador comum do discurso dos pais, os resultados registram a preocupação específica com a realização pessoal dos filhos, sem prejuízo de expectativas relativas à abertura para o mundo, para as diferentes culturas, além de uma maior sensibilização aos bens culturais que a prática do intercâmbio supostamente acabaria por produzir. O recurso ao internacional aparece, nesses casos, associado à idéia de conversão de identidade e adesão ao espírito internacional.

Observamos a visão positiva de pais que proporcionaram intercâmbio aos seus filhos, salientando as vantagens desta prática tanto como uma satisfação pessoal dos filhos, como quanto isto acarreta benefícios no que se refere à questão dos bens culturais adquiridos. Temos aqui também o reforço de que as famílias se utilizam do intercâmbio como estratégia educativa.

No trabalho de Prado (2010, p.160) é enfatizada a opinião da família no que se refere ao bem-estar dos filhos:

Seria uma postura reducionista pensar os intercâmbios apenas como uma estratégia familiar utilitarista visando o sucesso escolar. No comportamento desses pais podemos perceber o que foi apontado por Nogueira (1998:127) como “uma lógica que prioriza o bem-estar psicológico e o desenvolvimento harmonioso da personalidade do filho, tentando fazer dele um indivíduo feliz e realizado. [...] O que se busca, neste caso, é oferecer a ele uma experiência de vida que seja enriquecedora”.

Vemos aqui um ponto a ser destacado, é o fato da família se preocupar com o bem-estar dos seus filhos, pois além dos mesmos obterem um sucesso escolar, eles precisam sentir realizados com esta escolha, já que faz parte do conjunto de experiências que estes jovens levarão para o resto de suas vidas.

A seguir discutiremos a idéia de se incentivar estudos de línguas estrangeiras com a possibilidade de proporcionar maior contato e principalmente maior preparo em outros idiomas.

Realização de cursos de línguas e intercâmbios no exterior

Uma grande maneira de ampliação de capitais e mais especificamente o capital cultural é por meio do aprendizado de outra língua, a isto Nogueira e Nogueira (2009, p. 35) abordam que:

O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial.

O fato de o estudante ter a possibilidade de estudar uma língua diferente da sua, proporciona ao mesmo uma abertura maior no que se refere à melhoria nos relacionamentos sociais, profissionais e propicia um maior desenvolvimento cultural e intelectual.

Referente ao uso do intercâmbio como recurso de aprendizado de outra língua, Prado (2010) coloca que os intercâmbios surgem como um consumo distintivo, proporcionando o estudo de uma língua estrangeira através da imersão nos países em que é falada.

Para Prado (2010) o indivíduo que tem a oportunidade de fazer um intercâmbio, estará bem mais qualificado e preparado para enfrentar exames e conseqüentemente o mercado profissional ao voltar ao país de origem.

Um ponto a ser destacado na questão do intercâmbio refere-se ao destino escolhido, ou seja, o país escolhido para realizar o intercâmbio:

Quando consideramos apenas o caso dos estudantes participantes de intercâmbios de *high school*, os destinos parecem ser basicamente os mesmos. Os Estados Unidos constituíram o principal destino dos intercambistas mineiros de 1997/1998, recebendo 57,4% dos estudantes, seguidos pela Inglaterra (13,2%), Canadá (10,3%), Nova Zelândia (7,3%) e Austrália (2,9%). (NOGUEIRA, 2008, p. 363).

De modo geral, os Estados Unidos aparecem como primeiro colocado neste ranking:

Os Estados Unidos representam 70% do total das escolhas, que, somados ao índice da Austrália e da Nova Zelândia, passam a representar 80% dos países a que se dirigem. Como se vê, os intercâmbios dirigem-se, prioritariamente, a países de língua inglesa e, dentre estes, aos considerados “de primeiro mundo”. Esta expressão, aliás, aparece com freqüência nas entrevistas com os responsáveis pelas agências e nas entrevistas com os próprios intercambistas. (PRADO, 2010, p.167).

Observamos que esta escolha está vinculada à ideia de melhor preparo para um mercado que exige domínio da língua inglesa. Neste sentido, percebemos que a língua mais valorizada internacionalmente é a língua inglesa, e desta forma, é percebida uma tendência dos estudantes em procurarem países de língua inglesa para realizarem uma imersão maior neste idioma.

Em referência à nossa pesquisa realizada no Colégio Militar em Campo Grande-MS, observamos nos resultados a visão do conhecimento em língua estrangeira dos estudantes da referida escola.

Num total de 23 alunos entrevistados, 65% acreditam que seu conhecimento em língua inglesa é bom, 18% é razoável, 17% é fraco. Também temos os seguintes dados: Língua Espanhola, 4% consideram ter um bom domínio da língua, 39% um domínio razoável, 35% um domínio fraco e 22% nenhum domínio. No caso da Língua Francesa, dos 23 alunos, 83% não possuem nenhum domínio e 17% apresentam um domínio fraco.

Os dados obtidos na referida pesquisa reforçam a afirmação de que a língua inglesa ainda é preferida pela maioria.

Além disso, a forma de aquisição da língua estrangeira também exerce influência sobre as estratégias das famílias. É que hoje se encontra muito disseminada a ideia de superioridade do aprendizado das línguas estrangeiras no próprio país em que elas são faladas. Com efeito, diversos estudos no campo da lingüística aplicada apontam a existência de uma “crença” de que o lugar ideal para se aprender uma língua é o país do qual ela constitui a língua natal (Prado, 1995; Carvalho, 2000; Silva, 2001; Barcelos, 2001, 2004). (NOGUEIRA, 2008, p. 365).

Relativo à questão sobre o ideal de se aprender uma língua no próprio país natal, veremos a seguir uma discussão sobre como as escolas e os cursos de línguas administram esta “crença” perante pais e alunos, Aguiar (2009) traz uma situação vivida por Panayatopoulos (1997) que realizou um estudo sobre o segmento nobre do ensino secundário de Atenas e cujo objetivo era compreender possíveis mudanças em decorrência da globalização da economia e da internacionalização do mercado de trabalho utilizadas como estratégias de algumas famílias das classes favorecidas e de uma escola privada.

Conforme Aguiar (2009), no que se refere à escola, foi concluído que a mesma proporcionava aos seus alunos uma preparação para as carreiras em um mercado transnacional. Esta preparação consistia em várias ações, como o acréscimo de horas de estudo de línguas estrangeiras, principalmente o inglês, como também de conferências relativas a sistemas econômicos e políticos de países da Europa, visitas a estabelecimentos escolares europeus e americanos e trocas de alunos. Estas práticas reforçam a relevância ao internacional na formação escolar dos alunos dessa instituição.

Enfatizamos as ações empreendidas pela referida escola visando supor que o contato com situações de internacionalização podem auxiliar na construção do capital social e cultural dos estudantes e que estas práticas não deixam de ser estímulos para a realização de um intercâmbio cultural, por exemplo.

Ao entrevistar famílias cujos filhos estudaram fora do Brasil, foi constatada no discurso dos pais, uma forte ênfase nas supostas vantagens dessa aprendizagem “por imersão”, da qual eles destacam dois grandes benefícios:

- a) Ela propiciaria uma assimilação mais ampla do contexto cultural do país (costumes, valores etc.);
- b) Ela proporcionaria a excelência no plano da oralidade: o falar “fluentemente”, “sem sotaque”, ou seja, com a naturalidade e a facilidade do autóctone.

Assim, por suposto, aqueles que se beneficiaram da oportunidade de aprender/praticar uma língua *in loco* acabam por se distinguir daqueles que não puderam senão aprendê-la em seu próprio país de origem, de maneira escolar, formal e, portanto, imperfeita. (NOGUEIRA et al, 2008, p. 366).

Por outro lado, o estudo de línguas estrangeiras, de modo geral, é utilizado satisfatoriamente como uma estratégia educacional. Na pesquisa feita no Colégio Militar, temos ainda a seguinte situação: dos 23 alunos entrevistados, nos últimos 12 meses, 61% fizeram algum curso extracurricular de língua estrangeira e apenas 39% não fizeram. Foi perceptível a valorização do aprendizado de uma língua estrangeira.

O que podemos considerar como nuclear em nossas análises é que a escola pode ter o papel de estimular alunos e pais a recorrerem a um estudo mais aprofundado a nível internacional visando a uma preparação maior para o mercado de trabalho.

CONCLUSÕES

Nosso intuito foi apontar alguns aspectos concernentes à questão da internacionalização de estudos utilizada como estratégia empreendida por famílias e escolas na preparação de jovens, mais especificamente trouxemos uma situação de famílias de uma escola de prestígio de Campo Grande.

Desta forma, constatamos que alguns estudos sinalizam que a internacionalização do estudo tem sido uma tendência mundial das famílias que tem utilizado desta estratégia para o preparo e desenvolvimento acadêmico e profissional de seus filhos.

A escola também participa desta tendência quando estimula as famílias a isto, quando propicia contatos com instituições internacionais e quando divulga informações dos trabalhos internacionais dentro da própria escola. É então visualizada aqui uma estratégia desta escola para atingir seu público-alvo: o aluno e família.

Em síntese, consideramos com esta discussão que o tema é amplo e vem tomando uma proporção considerável no campo da Educação justamente pela quantidade de jovens no Brasil e no mundo que tem buscado este tipo de estratégia e que por isto, este tema não deve e nem pode ser de forma alguma desprezado em futuras pesquisas e trabalhos sobre a relação família-escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M.A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AGUIAR, A. M.S. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 67-79, jan./abr. 2009.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Sérgio Miceli (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

FARIA, R.M.; SILVA, E.P. *Habitus* e composição dos capitais cultural, econômico e social como fatores explicativos da constituição das expectativas e práticas de formação e trabalho de alunos de uma escola pública estadual. **Trabalho e Educação**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 77-92, set./dez. 2009.

NOGUEIRA, M.A.; AGUIAR, A.M.S.; RAMOS, V.C.C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PRADO, C. L. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: **Escola e família**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEGALEN, M. **Sociologia da família**. Lisboa: Terramar, 1996.

MALABARISMO NOS SEMÁFOROS: PROCESSOS EDUCATIVOS E HUMANIZAÇÃO

Paulo Henrique Leal – UFSCar – UNIFEB – paulinho_bauru@hotmail.com

Aida Victória Garcia Montrone – UFSCar – montroneufscar@gmail.com

Letícia Bortolin –UFSCar – leticia_bortolin@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Considerando a histórica e permanente luta por um mundo mais justo em defesa da *existência* humana e, assim, da nossa *humanização*, a presente investigação foi desenvolvida com um posicionamento político a favor das comunidades populares, concebendo que as práticas sociais por elas constituídas são repletas de significações, forças ideológicas e contra ideológicas. Tais significações representam, expressam, reproduzem, fortalecem e/ou transformam processos educativos entre seus integrantes em diferentes contextos, seja no âmbito da Formação de Professores(as), seja dentro ou fora das instituições escolares.

Iluminado por autores como Dussel (1996, 2002, 2003), Fiori (1986, 1987, 1991), Freire (1987, 1992, 1995) e, considerando que em todas as práticas sociais há processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014a, 2014b), este estudo buscou identificar e descrever alguns dos processos educativos construídos entre pessoas que convivem em calçadas, ruas e avenidas próximas aos semáforos de trânsito realizando malabarismo. Ao mesmo tempo, ansiamos problematizar algumas questões no sentido de refletirmos sobre o contexto da Formação Docente e das instituições escolares em face às práticas e saberes populares, particularmente no que diz respeito ao educarmo-nos com malabaristas.

Conforme Oliveira *et al.* (2014b), os processos educativos vão sendo construídos nas e a partir das relações que estabelecemos em diferentes práticas sociais, sejam elas institucionalizadas ou não. Em termos gerais, podemos compreender os processos educativos como sendo as diferentes maneiras nas quais e a partir das quais as pessoas se educam, bem como as próprias construções subjetivas e intersubjetivas realizadas ao longo do viver.

Em relação às práticas sociais, estas:

[...] decorrem de e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e

simbólica das sociedades humanas. As práticas sociais tanto podem enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 33).

Neste sentido, tanto as práticas sociais quanto os processos educativos não são construídos apenas em ambientes institucionalizados como escolas, universidades ou salas de aula. Há práticas sociais nos mais diversos espaços, tempos e contextos: em encontros e desencontros do/no recreio escolar; em festas, manifestações e movimentos populares; nas relações entre pais, mães, filhos e filhas; em pontos de ônibus e no próprio transporte público; em praças, ruas, avenidas e no contexto dos semáforos de trânsito, por moradores(as) de rua e malabaristas, por exemplo.

No que se tange ao malabarismo, em geral, associam-se à pessoa malabarista os movimentos ou lançamentos realizados com malabares (bolas, claves ou outros objetos), de modo a conservar tais itens no ar ou, no caso da manipulação, mantê-los em contato com o corpo.

Entretanto, a presente investigação incluiu ao termo malabarismo outras formas de manifestações humanas, pois nos semáforos dos centros urbanos também há pessoas que realizam movimentos com diabolô (bastão japonês), rola-rola (cilindro e prancha, nos quais se tenta manter equilíbrio) e diversas outras artes (tais como acrobacias no solo, mímicas, representações, danças, contorcionismos e pirofagismo, por exemplo).

Em sua etimologia, o termo malabarismo deriva de malabares, que, conforme Corominas e Pascual (1984, p. 557), é oriundo da costa do Malabar, uma região litorânea do sudoeste indiano:

Malabar, juegos, así llamados por la destreza con que los ejecutan ciertos habitantes de esta región costera del S.O. de la India [...]. Los juegos que allí se realizaban corresponden a juegos de lanzamiento y recepciones de objetos.

Duprat e Bortoleto (2007, p. 179) caracterizam o malabarismo como uma atividade manipulativa que, "Por definição, é a operação de recolher de forma contínua, segundo uma trajetória sempre similar, uma série de objetos em número sempre superior ao de mãos".

Contextualizando nossa temática investigativa, é possível refletir: o que representa o pedir nos sinais de trânsito, de casa em casa, em ruas, calçadas ou realizando malabarismo nos semáforos? Como constroem seus processos de reprodução, defesa, resistência e superação das diferentes faces da violência social? Não obstante, como os(as) docentes dos diferentes componentes curriculares articulam as experiências e o mundo-vida das classes populares em

meio aos conteúdos escolares desenvolvidos, tendo em vista os processos de libertação e humanização?

Segundo Freire (2000, p. 55), "A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora". Assim, "A coerência que espera-se de lutadores não é a de abster-se diante de um ataque do imperialismo. Numa luta entre desiguais, abster-se significa fortalecer o lado mais forte. Não há neutralidade possível diante da luta de classes" (SOARES, 2003, p. 5).

Neste sentido, para Freire (1996, p. 42):

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.

Em continuidade, Freire (1996, p. 42) adverte que: "Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe". Isto porque, a suposta omissão docente em nome do respeito aos educandos e às educandas é uma contundente forma de desrespeitá-los e desrespeitá-las (FREIRE, 1996). Assim, como professor ou professora, "O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 42).

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem [...] (FREIRE, 2000, p. 40, grifos do autor).

No que se refere à escolarização e à própria Formação Docente, poderíamos refletir tal como nos propõe Freire (1995, 2003), por exemplo: *contra que* e *a favor de que* estão sendo desenvolvidas nossas ações com educandos, educandas, familiares e demais membros da comunidade escolar? *A favor de quem* e *contra quem* estão sendo desenvolvidos os processos de

ensino e de aprendizagem? Os conteúdos escolares estão articulados/contextualizados às situações vividas e/ou testemunhadas pelos educandos e pelas educandas? *Contra que, contra quem, a favor de que e a favor de quem* estão sendo construídas as políticas públicas educacionais e a própria Formação Docente?

Não com vistas a responder, mas sim a problematizarmos e melhor refletir sobre o cenário do educar-se em comunhão, dentro e fora das instituições escolares, a seguir apresentaremos os aspectos metodológicos de nossa investigação, tendo em vista a valorização dos processos educativos decorrentes de práticas sociais das classes populares, particularmente acerca do malabarismo nos semáforos.

2. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, nossos processos de aproximação e inserção foram construídos ao longo de aproximadamente 25 horas em três cruzamentos viários de uma cidade do interior paulista. Tais processos – que consideramos intrínsecos ao próprio investigar no âmbito das pesquisas em práticas sociais – tiveram como base os preceitos de Oliveira et al. (2014a, 2014b),

Nestes espaços e períodos, crianças, jovens, adultas e adultos ou realizavam malabarismo nos semáforos ou se comunicavam oralmente com as pessoas dos veículos – sendo estas geralmente motoristas – para pedir dinheiro, alimentos e/ou outros itens. Sob a luz das pesquisas qualitativas (MINAYO, 1993), a coleta de dados se constituiu pelo próprio convívio dialógico investigativo, estabelecido com 5 malabaristas, ficticiamente denominados por Alex, André, Michel, Renata e Rodrigo, já que tais nomes foram por eles e ela escolhidos para representá-los e representá-la.

Este processo de pesquisa foi desenvolvido tendo por base o estranhamento respeitoso (OLIVEIRA et al., 2014b), o diálogo (FREIRE, 1989, 1992), as trocas intersubjetivas (FIORI, 1986, 1987, 1991) e, portanto, a abertura para o *estar e aprender com* os(as) colaboradores(as) na e a partir da própria convivência (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA e STOTZ, 2004; OLIVEIRA et al., 2014a, 2014b), tendo o Outro como critério (DUSSEL, 1996; ARAÚJO-OLIVERA, 2014). Para registrarmos os dados fizemos uso de notas e diários de campo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No trajeto realizado para chegar em avenidas cuja prática do malabarismo é comum na região, encontramos uma mulher o realizando em um semáforo. Depois de uma simpática apresentação, foi perguntado se ela, Renata, autorizava a realização da pesquisa cujo objetivo inicial incidia em compreender o que significava ser uma malabarista.

Entusiasmadamente, Renata permitiu a realização da investigação afirmando que, em outra ocasião, estudantes universitárias já haviam lhe entrevistado e realizado filmagens de seus movimentos. Em seguida, lhe dissemos que a ideia seria passar pelo menos um dia todo com ela e não apenas realizar perguntas. Renata afirmou ter gostado da proposta e completou: "A gente estava esperando esta oportunidade para mostrar para alguém a nossa visão".

Diferentemente do que já havia lhe ocorrido, Renata não queria somente falar sobre sua vida nos semáforos, mas mostrar aquilo que faz nos 45 segundos entre os faróis vermelho e verde naquele cruzamento. E ela esperava mostrar não para "qualquer pessoa", mas para alguém que estivesse realmente disposto ou disposta a ver, a presenciar, conviver e sentir o que significa ser malabarista nos semáforos.

Não se tratava de uma mostra de qualquer ponto de vista: este revelar-se implicava uma posição a partir de sua perspectiva, a partir do seu corpo-no-mundo, o qual vem sendo socialmente negado e oprimido enquanto ser humano, enquanto mulher, enquanto malabarista integrante de classe popular.

Não obstante, conforme Andreola (1994, p. 13-14), é

[...] impossível pensar, seriamente, em construção do conhecimento sem tomar em consideração os excluídos. A questão da intersubjetividade, essencial a qualquer forma de conhecimento, significa exigência ontológica e histórica de alteridade. Numa perspectiva política, econômica e social, onde a exclusão e a opressão não representam situações isoladas, mas um drama planetário, [...] os novos paradigmas só poderão ser pensados a partir de uma reconstrução de intersubjetividade. Sem o reconhecimento da alteridade dos excluídos, esta reconstrução é impossível.

Quando Renata estava frente a frente com os veículos, nas 4 tardes e noites em que convivemos, geralmente iniciava seus movimentos com malabares acenando com a mão que os segurava. Em seguida, durante aproximadamente 30 segundos lançava as bolinhas com destreza para cima e para baixo, trocando-as de mão com facilidade e segurança. Com dois ou três

arremessos mais altos que os anteriores e uma ligeira inclinação do tronco para frente em forma de agradecimento, Renata finalizava seus movimentos com os malabares.

Em seguida, andava pelo centro das duas faixas em direção aos quatro ou cinco primeiros carros e estendia a mão querendo receber algo das pessoas que estavam nos veículos. Assim que o sinal esverdeava e os automóveis estavam prestes a ultrapassá-la no próximo minuto, Renata partia para outro farol do mesmo cruzamento, reiniciando o malabarismo para outras pessoas que aguardavam nos veículos.

Também convivemos com Rodrigo, marido de Renata e, em diálogo, soubemos que aprendeu a realizar malabarismo em uma passagem que teve pela antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) – atual Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) – e que ensinou Renata a realizar os movimentos após ter saído da Fundação.

Em relação aos semáforos, Rodrigo disse que é preciso ter bastante paciência, pois nem sempre conseguem o suficiente para suprirem suas necessidades, quer sejam de natureza alimentícia, higiênica, de lazer ou outros anseios de ordem pessoal.

Quando conhecemos Michel e André, que foram outros dois malabaristas com os quais também convivemos na investigação, foi perguntado se nos permitiriam aprender com eles como se fazia malabarismo nos semáforos. Imediatamente, Michel pegou três limões e lançando-os para cima, de modo a demonstrar como realizar os movimentos, disse: "Ah, você vai ali no semáforo quando tiver vermelho e faz assim [demonstrando o malabarismo]. Só não pode ficar fazendo muito tempo, né, porque aí o farol abre e não dá tempo de pedir pros motorista".

Em linhas gerais, os colaboradores e a colaboradora dividiam os semáforos entre si de maneira colaborativa e harmônica, demonstrando saber exatamente como e quando pedirem a quem estava nos veículos, sem que um impedisse ou dificultasse as ações dos demais malabaristas.

Por convivermos com alguns fenômenos rotineiramente, acabamos concebendo muitas coisas "[...] como naturais, raramente questionando suas origens, razões de ser, funções reais, a quem estão beneficiando e como poderia ser nossa vida sem elas" (ALVES, 1988, p. 07). De acordo com os malabaristas, por exemplo, fazer os movimentos com malabares, sorrir e pedir aos motoristas não são ações tão difíceis, porém consideram a vida nos semáforos um pouco severa, principalmente quando não são "enxergados" pela maioria pessoas.

Contudo, nas palavras de Renata, temos: "Mesmo sendo um pouco duro a nossa vida pedindo aqui nos semáforos, [...] com o malabarismo também busco dar um momento alegre e bonito para os motoristas".

Brandão (2005, p. 186) nos apresenta a seguinte concepção: "[...] criamos a cada dia o mundo onde vivemos, mesmo quando ele parece mover-se ou deixar-se por conta própria e fora de nosso alcance". Tal qual Martins (1992), poderíamos refletir: em que medida estamos realmente interessados e interessadas sobre o sentido do humano?

Freire (1989, p. 31) salienta a importância de "[...] conhecer melhor o que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre", ou seja, todas as pessoas possuem conhecimentos sobre o mundo (FREIRE, 1989, 1992, 2003).

Educando-nos com cada malabarista, identificamos o sorrir aos motoristas como um processo educativo decorrente da prática social do pedir nos semáforos, pois sorrindo ao fazer malabarismo e caminhar por entre os carros, Renata, Rodrigo, Michel, André e Alex buscaram aproximarem-se dos condutores e condutoras, a fim de ampliarem a possibilidade de conseguir retribuições pelo malabarismo realizado.

Michel e André afirmaram que foi preciso ter muita paciência e persistência, além de tempo de prática para aprenderem a fazer malabarismo, uma vez que aquilo que hoje conseguem realizar com os malabares representa os quase três anos em que praticam os movimentos, aprimorando e desenvolvendo novos truques nos semáforos. O mesmo foi expresso por Renata, Rodrigo e Alex, ao relatarem que não podemos desistir no começo da aprendizagem do malabarismo, pois com a prática constante também foram melhorando e aperfeiçoando os movimentos.

O aprender a olhar, identificar e compreender o contexto em que se convive também se constituiu como um processo educativo da prática social do pedir nos semáforos: Alex e os demais malabaristas participantes demonstravam, por exemplo, saber exatamente o momento em que o semáforo abria e, assim controlavam a quantidade de arremessos dos seus malabares para depois pedir alguma contribuição dos motoristas.

Outro processo educativo identificado consistiu no aprender a pedir nos semáforos fazendo malabarismo. Para os participantes do estudo, este processo se faz como uma constante necessidade para sua sobrevivência e luta por sua humanização: saber que, em períodos próximos ao fim do mês, os motoristas estão menos dispostos a contribuir com dinheiro, é um exemplo de processo educativo construído no conviver por entre os semáforos fazendo

malabarismo. Tal como na ocasião foi afirmado por Alex, há contas para se pagar ao fim de cada mês pelos(as) motoristas e, por isso, acabam ficando com menos dinheiro ou disponibilidade para oferecer algo.

CONSIDERAÇÕES

Concebemos que os diversos processos educativos no contexto dos semáforos, além de expressar as formas materiais e simbólicas da cultura humana também representam o *malabarismo diário* que malabaristas realizam na prática social do pedir nos semáforos e tantas outras das quais fazem parte, lutando contra a discriminação e a violência social que vêm sofrendo, historicamente, em nossas sociedades. Tais formas de expressão nos revelam, assim, a resistência, a esperança, os sonhos que se movem por um mundo mais justo e igualitário.

De maneira geral, os resultados indicaram que para os colaboradores e colaboradora do estudo, o aprender uns-com-os-outros a sorrir, conviver, compartilhar e compreender o contexto dos semáforos para que, através do malabarismo peçam dinheiro, alimentos e respeito aos(as) motoristas, constituem-se como processos educativos intrínsecos à busca pela humanização.

Por meio das reflexões e ações com aqueles e aquelas que também acreditam não estarem no mundo apenas para a ele se adaptar, mas para, com respeito e vagar, transformarem-se e transformá-lo, compreendendo-se e reconhecendo-se em prol de uma sociedade menos desigual e mais solidária, consideramos o diálogo, o convívio, o estar com, e o educar-se em comunhão como processos intrínsecos ao existir humano. Sobretudo, essenciais ao caminhar em meio à e em direção à humanização.

Em meio às relações humanas, às práticas sociais, em diferentes espaços, tempos e contextos, quer seja no trabalho, nas escolas, em ruas e praças, por exemplo; que seja na infância, adolescência, juventude, vida adulta ou na velhice, vamos uns-com-os-outros realizando trocas intersubjetivas de nossas experiências, de conhecimentos histórica e socialmente construídos e, dessa forma, constituindo-nos como gente, como seres humanos.

Dessa maneira, nossa subjetividade vai se compondo criticamente na concreticidade da realidade em que nos inserimos e, assim, dialeticamente também vai se constituindo como intersubjetividade (FIORI, 1986, 1987), estando estas relações expressadas ou amalgamadas no interior de práticas sociais, estejam elas fora ou dentro do cenário escolar.

Igualmente, o mesmo ansiamos à Formação Docente e às ações no âmbito da educação escolar: de maneira dialógica, respeitar, reconhecer e considerar os conhecimentos e saberes dos educandos e educandas nos parece ser um importante modo de testemunharmos, em meio às práticas sociais escolares, o desenvolvimento contínuo e processual de nossa humanização.

Sem anseios de restringir as possibilidades de reflexões e proposições, ainda podemos nos mover a partir da seguinte indagação: como articular o contexto do malabarismo e dos saberes populares à Formação de Professores(as), numa perspectiva crítica, dialógica, ética e, portanto, humana? De que modo podemos estreitar ainda mais tais esferas?

Sobremaneira, acreditamos não ser coerente, a partir de uma concepção progressista, nos omitir perante a uma sociedade na qual uns podem mais enquanto outras podem menos. Isto porque, ao fazê-lo, já não se está mais omissa ou omissos, já que, nesse caso, um posicionamento político acabara de ser direcionado. Neste sentido, a questão não consiste apenas em se ter ou não o poder, mas sim, no que fazemos com ele: quem e o que realmente defendemos com nossas ações-no-mundo-que-está-sendo?

Em outras palavras, temos a expectativa de que o presente estudo estimule, possibilite e desencadeie outras ações e reflexões para compreensão de processos educativos envoltos nas práticas sociais constituídas por grupos e comunidades populares, dentro e fora do contexto acadêmico e/ou escolar, com vistas à humanização.

Eis a necessidade, portanto, de uma profunda e sensibilizada compreensão da riqueza e preciosidade dos saberes das classes populares; das formas materiais e simbólicas da resistência à opressão; dos processos educativos presentes tanto na prática social do pedir nos semáforos através do malabarismo, quanto em outras práticas sociais constituídas no interior de grupos e comunidades populares, inseridas ou não em instituições como as escolas ou universidades, por exemplo.

Com este prisma, talvez seja possível ampliarmos e potencializarmos os horizontes dialógicos e intersubjetivos da Formação de Professores(as) para a *Formação Humana*, de modo a lutarmos e testemunharmos, em diferentes práticas sociais – seja no âmbito das políticas públicas educacionais, nos cursos de Formação de Professores(as), nos contextos específicos das salas de aula das instituições escolares, seja nos demais espaços, tempos e contextos de convivência humana – os caminhos dos *processos de humanização*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Falivene. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Prefácio. In: DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-15, 1994.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EduFSCar, p. 47-112, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

COROMINAS, Juan e PASCUAL, José Antonio. **Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico**. Madrid: Gredos, 1984.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 02, p. 171-190, jan., 2007.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, p. 23-35, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. 4. ed., Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 11, n. 01, p. 03-10, jan./jun., 1986.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: educação e política, vol. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: metafísica e história, vol. 1, Porto Alegre: L&PM, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: EGA, 1996. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em fev., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed., São Paulo: Olho d'Água, 2003.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, p. 113-141, 2014a.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, p. 29-46, 2014b.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos**. 141 f. Trabalho de Pesquisa (pós-doutorado). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. 27ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu, p. 1-17, 2004. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>>. Acesso em: mar., 2015.

SOARES, João Ricardo. E os que decepcionaram, para trair logo em seguida. **Jornal Opinião Socialista**. São Paulo, n. 156, 08 à 21 ago., 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/jornal_materia.asp?id=1213&ida=0>. Acesso em: jan. 2014.

POR DENTRO DA IGUALDADE: A PRÁXIS EPISTEMOLÓGICA NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Ivonete Aparecida Alves – UNESP – ivoneteambiente@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O processo formativo “Por dentro da Igualdade” iniciou-se com a palestra. Por sua vez a SEDUC – Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Prudente/SP, - organizou várias oficinas no processo de formação denominado Novos Tempos: Educação Infantil como Direito, como parte do planejamento do currículo de início de ano letivo para toda a rede municipal de ensino. Antes do início da palestra, aplicamos um questionário, entregue a todas as participantes. A devolução do questionário preenchido foi facultativa. Entregamos pouco mais de 600 questionários e tivemos a devolução de 96 professoras e gestoras das escolas.

Na época em que realizamos a palestra e o processo formativo, tivemos um forte investimento de tempo, análise, leituras e diálogos para a elaboração das oficinas de trabalho, onde a teoria fosse sempre utilizada em conjunto com as práticas que já tínhamos adotado no Mocambo e a práxis epistemológica (FREIRE, HORTON, 2002) nos mostrava, que somente o trabalho no “chão da escola” juntamente com toda a equipe escolar é que poderia alterar as situações de racismo e preconceito, identificadas e registradas em vários trabalhos acadêmicos (CAVALLEIRO, 1998; GOMES, 2002; ALGARVE, 2004; OLIVEIRA, 2005).

Importante salientar que nessa etapa, já tínhamos várias atividades realizadas trabalhando na formatação do Conselho Municipal da Igualdade Racial – COMIR (do qual fui a primeira presidente, na gestão de 2011 a 2013) e a criação do Mocambo APNs Nzinga Afrobrasil – Arte – Educação – Cultura, em 2009, que trabalha com a preservação da memória histórica e cultural das tradições africanas e da valorização da cultura afro-brasileira, brasileira e africana, promovendo formação de público para o cinema; a leitura e a literatura.

A equipe gestora e de apoio no Mocambo, elabora projetos e coordena oficinas culturais e artísticas de cultura brasileira, afro-brasileira e da diáspora africana; mantém uma biblioteca comunitária; o cultivo e a difusão de plantas medicinais e aromáticas de tradição afro-brasileira e indígena brasileira. Como estratégia de divulgação, elaborou um Projeto, financiado pela

FUNARTE – Fundação Nacional das Artes, denominado “Sacolas Culturais Afro-Brasileiras: um Centro de Leitura dentro de Casa”.

As atividades planejadas e executadas pela equipe inclui a formação continuada para crianças, adolescentes, educadoras e educadores e público em geral visando o aprendizado da importância da cultura elaborada produzida fora do circuito ocidental; com ênfase na participação da população residente em bairros periféricos, nas áreas rurais de difícil acesso, em situação de risco pessoal e social, inclusive a população carcerária; adolescentes e jovens em cumprimento de medida sócio-educativa.

A base legal do nosso trabalho está na Lei 10.639/2003 que alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (alterada pela Lei 11.645 de 2008 – que tornou obrigatório o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Oficial de Ensino); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana do Conselho Nacional da Educação do Brasil - Parecer CNE-CP 3/2004; no Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288 de junho de 2010 e demais legislações aprovadas no âmbito nacional no tocante às relações étnicorraciais.

A SEDUC teve, desde a implantação do COMIR, 2 pessoas compondo o Conselho Municipal da Igualdade Racial, participando inclusive, dos processos de formação sobre a temática, em conjunto com a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente e Região da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Assim, já tínhamos avaliado a necessidade de formação continuada, para além da palestra inicial e das oficinas de trabalho durante a semana de formação, fazendo parte estas, de um processo de reconstrução curricular na rede municipal de ensino, tendo na educação infantil como no ensino fundamental, com suas séries iniciais o foco das atividades de formação e planejamento do currículo para 2012 e anos posteriores.

Com este processo pudemos acessar algumas informações sobre a presença ou não do conhecimento sobre igualdade racial e as relações desse tema com a educação, a Lei 10.639/2003, que na época completara 9 anos de sua promulgação.

2. METÓDOS

O questionário elaborado pela equipe do Mocambo foi aplicado na manhã do dia 23/01/2012. Foram realizados alguns pré-testes para avaliar a clareza das perguntas, espaços

para respostas e planejamento para tabulação dos dados. O questionário foi organizado em 2 partes: uma para ser respondida antes da palestra e outra para ser preenchida após a palestra. O objetivo era possuir um material de diagnóstico do pensamento sobre as questões da igualdade racial e todo o campo de trabalho com a Lei 10.639/2003: questões da 01 à 05.

1. Você conhece o assunto: “Igualdade Racial?” (a quantidade de respostas estão em itálico/negrito)

A – muito - **05** B- mais ou menos - **78** C – pouco - **13**

2. Você já leu o Estatuto da Igualdade Racial?

A – li todo o documento – ***nenhuma resposta***

B – li alguma coisa do documento - **32**

C- li a respeito do documento- **21**

D – nunca li nada do documento e nem sobre o documento - **38**

Não respondeu: **05**

3. Você já leu a Lei 10.639\2003 ou alguma coisa sobre esta Lei?

sim **14** não leram **78** não responderam **04**

Se a sua resposta foi sim, resposta a próxima questão: (14 leram. Observação: A resposta sublinhada é a mais completa segundo o texto da Lei)

4. A Lei 10.639\2003 instituiu:

A - A obrigatoriedade do Ensino e a História e Cultura Afro-Brasileira no ensino público regular.

B - A obrigatoriedade do Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, no ensino regular, seja público ou privado, no ensino fundamental e médio. 5 respostas

C - A obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino regular, seja público ou privado, no ensino fundamental e médio e também no ensino universitário. 5 respostas

E 4 professoras que responderam que conheciam a Lei, não responderam esta questão.

5. A lei 11. 645/2008 alterou a 10.639/2003, incluindo o ensino da cultura indígena, com um texto complementar. Você consegue relacionar o Estatuto da Igualdade Racial com a Lei 10.639/2003 (alterada pela 11.645/2008)?

A. muito **4** - B. Mais ou menos **29** - C. pouco **24** Em branco: **39**

QUADRO 1 - Questões aplicadas ao grupo de educadoras da SEDUC Presidente Prudente em 23 de janeiro de 2012 e respostas dos 96 questionários devolvidos preenchidos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora; à partir dos dados de questionários.

Na questão 2, foram 38 professoras que desconheciam a existência do documento e 78 nunca leram o documento! Somado ao desconhecimento da Lei 10.629/2003, que tem como foco a educação das relações etnicorraciais em todos os níveis de ensino, torna o trabalho com a temática uma pauta urgente. Buscamos introduzir no questionários perguntas diretas e e outras indiretas, de maneira que pudéssemos, de fato, ter um diagnóstico para o trabalho, não para criticar somente a ausência dessa temática, mas sim para transferirmos parte dessa responsabilidade da assunção do trabalho para um planejamento, tanto das ações do Mocambo como para as ações de outras instituições que possam constituir coletivos e grupos de trabalho em torno da sistematização das ações necessárias para a educação das relações etnicorraciais.

Quanto mais silenciados estejam esses temas, que permitem o enfrentamento ao racismo institucional, mais graves são as consequências na educação, inclusive o pensamento que atribui um sentido muito negativo à existência das cotas, foco da questão 6 que indagou: “Você é a favor ou contra a Política de Cotas para Negros/as no Ensino Público Universitário?”; obtive 23 respostas posicionadas a favor das cotas raciais; **65 contrárias às cotas raciais** e 08 não responderam esta questão. Sendo a favor ou contra às cotas raciais solicitamos que usassem o verso do questionário para explicitar suas razões para este posicionamento.

As respostas escritas nos versos dos questionários não foram diferentes das respostas analisadas por outras pesquisadoras sobre a temática, como foi identificado em “Igualdade das Relações Raciais na Escola” (SOUZA, GROSSO, 2007).

O questionário foi apresentado logo no início dos trabalhos no dia da palestra, tanto na forma em papel para ser preenchido como nos *slides*, onde lemos em conjunto todas as questões. Após a leitura, as professoras tiveram 20 minutos para preenchê-lo.

É importante salientar que o mesmo espaço físico onde ocorreu a palestra, foi montada um pequena exposição com peças étnicas inspiradas em originais, bonecas vestidas como alguns grupos étnicos definidos (com base do livro de fotos de Leni Riefenstahl, 2002), e 4 exemplares das sacolas culturais afro- brasileira. Elaboramos 20 *kits* com financiamento próprio e 45 com o financiamento da FUNARTE – Fundação Nacional das Artes do Ministério da Cultura do Brasil.

Kit com 10 de Sacolas Culturais em Escola	Bonequinhas vestidas com roupas étnicas
---	---

<p>Municipal de Pres. Prudente</p> 	<p>inspiradas em grupos</p>  <p>definidos</p>
--	---

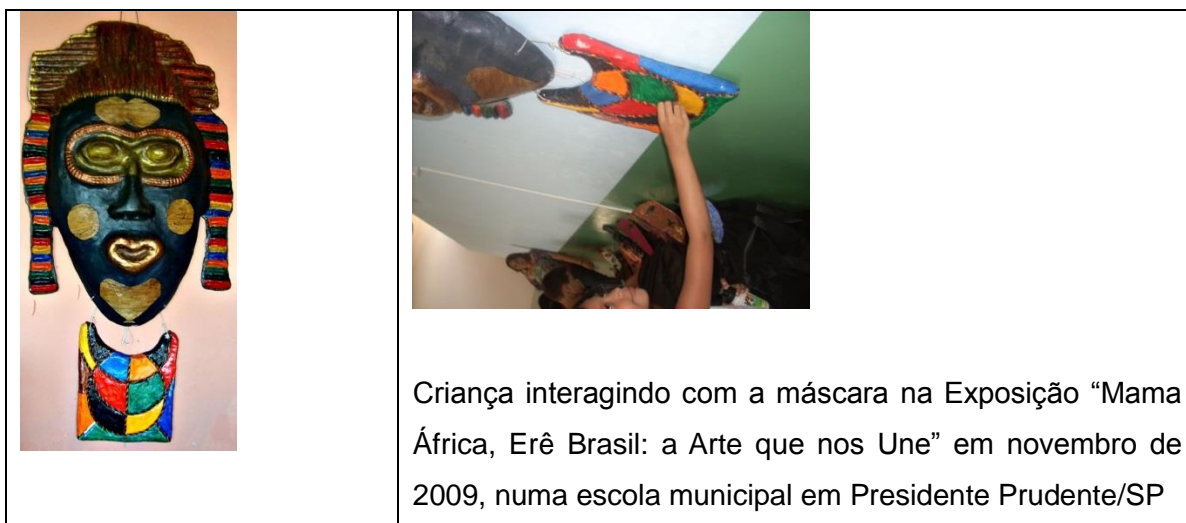
QUADRO 2 - Alguns dos materiais expostos no espaço da palestra “Por Dentro da Igualdade”
Fotos da autora.

S	Livros de literatura	Revista	CD	DVD	PEÇA	Revista
a c o l a 3	1. Anansi – o velho sábio – conto africano ilustrado por Jean-Claude Götting, Ed. Cia das Letrinhas 2. Kofi e o menino de fogo – Nei Lopes e Hélène Moreau, Ed. Pallas	Viração Racismo Chega!	Mawaka Pra Todo Canto	O contador de histórias	ÉTNICAS Choacalho pataxó	Raça Brasil 175 Lázaro Ramos (capa)

QUADRO 3 - Exemplo de um *kit* da Proposta “Sacolas Culturais Afro-brasileiras”.
Elaborado pela autora – 2010.

Nas Sacolas Culturais temos exemplares de pinturas em batique (uma técnica africana de pintura por etapas), instrumentos musicais de origem indígena ou afro-brasileira, bonecas originais africanas ou vestidas com inspiração definida, sempre acompanhadas de uma ficha descritiva, além de um caderno para anotações com a capa customizada com a estética afro.

Levamos uma obra coletiva na forma de uma máscara inspirada na feira de Futungo em Angola – África, com 1,40X0,80m, com um painel de fotos do processo de confecção dessa peça onde havia crianças de várias idades na calçada do Mocambo, que participaram da confecção da máscara.



QUADRO 4 - Obra coletiva construída em várias oficinas no Mocambo Nzinga.
Fotos: Lisie Alves Xavier - Mocambo Nzinga – 2009.

Solicitamos às professoras que reservassem o questionário e voltassem a ele ao final da palestra. Na palestra apresentamos um breve histórico das lutas do Movimento Negro no Brasil (GARCIA, 2008), o percurso até a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial que começou a vigorar no país em outubro de 2010 (BRASIL, 2010), narrando criticamente, como o projeto da Lei 12.288/10, que originou o estatuto, tramitou por sete anos no Congresso Nacional antes de ser sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em julho de 2010. A seguir, apresentamos o Parecer CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 03/2004 (BRASIL, 2004) que, entre outras providências regulamentou o artigo 26 da LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Várias atividades coordenadas no Mocambo e em várias escolas da região, em *slides* e pequenos vídeos foram utilizadas, buscando responder às questões realizadas em outros momentos por professoras e familiares de crianças negras, queixando-se de racismo dentro das escolas.

RESPONDER APENAS APÓS A PALESTRA:

Para os que responderam ser contras as cotas:

7. Você alterou alguma questão após a palestra?

1. Sim. **11** alterações - 2. Não. **40** não alteraram e **14** deixaram a questão em branco

Qual ou quais questões você alterou?

Para os que responderam ser a favor das cotas: 23 questionários

7. Você alterou alguma questão após a palestra?

1. Sim. **8** pessoas que se declararam a favor das cotas, alteraram alguma questão

2. Não. **12** não alteraram

E **3** pessoas não responderam a 2ª parte do questionário

Quais ou quais questões você alterou?

1 questionário teve alteração na questão 4 (a Lei 10.639 institui...) e 5 (A lei 11.645/2008 que alterou a 10.639/2003...)

1 questionário teve alteração na questão 6 sobre ser “a favor” ou “contra” as cotas para negros/as no ensino superior.

E nos 6 questionários que foram a favor das cotas e alteraram as questões não houve a alteração das questões, mas frases assim:

“Inclusão da cultura negra no dia-a-dia da escola; Á partir da palestra e através de exemplos práticos do cotidiano pude perceber que o assunto “Igualdade Racial” é perfeitamente possível de ser trabalhando desde a educação infantil. Eu já sentia a necessidade de trabalhar, porém não sabia bem por onde começar; gostei muito da fala da (...). Ela é muito profissional, tem postura. Amei ela falar sobre o tema; Deu para abranger mais um pouco o conhecimento; Sim, principalmente as abordagens realizadas às crianças; A importância do tema como a Professora de Educação Infantil em trabalhar de maneira responsável.”

14 pessoas deixaram a questão 7 sem preencher (nem sim, nem não)

7. Você alterou alguma questão após a palestra? (para 7 questionários que se posicionaram como “nem a favor, nem contra” as cotas para negros e negras: “não sou totalmente contra; tenho dúvidas; não sei dizer; não tenho opinião formada. Acho difícil, porém temos uma dívida com a raça negra”.

E **3** deixaram totalmente em branco.

8. Você acredita que a palestra cumpriu o objetivo de relacionar as Leis 10.639/2003 (alterada pela 11.645/2008) que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar com o Estatuto da Igualdade Racial?

A – Cumpriu plenamente este objetivo: 50 questionários (*os números referencem-se á ordem dada pela pesquisadora aos questionários)

“ *71 Clareza nas informações – profundidade e conhecimento do tema; 29 O ensino da história e cultura afro-brasileira tem conteúdo riquíssimo para ser trabalhado na escola, e assim trabalhar com os alunos os princípios da igualdade racial; 93 Porque não tinha nenhum conhecimento mais específico sobre o tema; 34 As reflexões realizadas; 83 Porque falou com detalhes e bibliografias dos autores que trabalham essa cultura; 87 A palestrante dominou o assunto 11 Porque, a partir daí houve melhor aceitação do negro na sociedade; 36 Primeiro despertou em mim o interesse em conhecer, a ler e valorizar ainda mais o meu trabalho em sala de aula, voltado para características negras. Gostei. Parabéns. 57 A palestrante domina o assunto e consegue expor com clareza opiniões e fatos. 72 A palestrante vive a experiência do tema, sendo assim desenvolveu bem. 3 Explicou as consequências do não conhecimento da cultura afro-brasileira até para as próprias pessoas de cor se aceitarem. 38 Conhecer a cultura africana para que possamos nos pautar no estudo da história afro-brasileira. Me sinto mais preparada e esclarecida. 52 Conscientizar as pessoas como é importante o respeito com o trabalho em relação às diferenças. 46 Oportunidade para conhecer a lei e ampliar conhecimento; 56 Foi muito bom. Faz refletir muito e rever conceitos, atitudes e pensar na importância de uma educação para a desigualdade; 61 (...) é muito competente e ‘deu’ o recado na íntegra. Palestra muito boa. 89 Domínio teórico, histórico e experiência de vida da palestrante. 14 Acredito que ampliou e alimentou ainda mais a ideia formada que sempre tive e em que acredito – somos filhos do mesmo Pai Celestial, é preciso respeitar à todos pelas suas diferenças de qualquer porte, sempre repudiando as desigualdades e injustiças ocorridas pelas sociedades às raças e cultura.

B – Cumpriu em parte este objetivo: 33 respostas

É um assunto amplo, político e considero que seria necessário um tempo maior para reflexão e estudo sobre o tema. A Profª (...) é uma pessoa muito clara e demonstra segurança e confiança; O tempo não contribuiu muito; Pouco tempo para detalhamento das leis; (porque a palestra tenha sido boa, acabou ainda muito vaga e com dispersão) Como já mencionado acima, o grupo de modo geral é muito grande, dispersando às vezes. Se invés de um grande grupo tivesse acontecido em oficinas menores, acredito que teria atendido melhor o objetivo em si; Acredito que a palestra tenha sido boa para trazer algumas questões à discussão. Porém, em relação às Leis, foi feito de maneira

rápida; sem aprofundamento (talvez) pelo pouco tempo de discussão, grande número de participantes ou o barulho destes; 66 Faltou mais abordagens sobre a aplicabilidade da legislação. O âmbito cultural foi bem abordado; quando mais se fala no assunto, mais aparecem dúvidas. Na palestra enfatiza: Ex.: Esta criança é menos inteligente? Trabalho com crianças e em nenhum momento aparece esta interrogação; sendo muitas vezes as crianças de cor muito mais espertas; Porque falta conscientização entre as pessoas e ainda, infelizmente existe uma guerra ideológica que tem relegado os negros. Ex.: O policial que agrediu o adolescente na faculdade USP; Descompromisso dos ouvintes; A lei é muito bonita, mas ainda encontramos muito preconceito na sociedade; 59 Porque faltou tempo para aprofundar na lei e gostaria de receber alguns materiais sobre essa lei, que me ajudará no curso que estou fazendo de serviço social; Não li ainda essas leis, mas procurarei me informar e me inteirar mais sobre esse assunto que é muito importante e não tratado como deveria ser. Deve ser respeitado e valorizado; O assunto é muito bom – necessitava de um tempo maior para discussão e esclarecimento; cumpriu em parte – não consegui ouvir direito; Poderíamos ter mais tempo para aprofundarmos as leis e o Estatuto da Igualdade Racial; Falta a conscientização perante a sociedade; o tempo foi pouco para cumprir plenamente; Porque ainda não li a lei na íntegra. Essa lei nos dias de hoje já vale? Nunca tinha ouvido falar, assim como ela disse das leis, passando slides e dando testemunhos profissionais e pessoais.

Não responderam: 10 pessoas

91 -Um quest.: Não foi possível entender bem; motivo: ficamos muito longe da palestrante

9. Você conseguiu perceber os diversos instrumentos para implementação de um sistema político público e institucional para a Igualdade Racial, como os conselhos municipais, conselhos estaduais, SEPPIR, CNPPIR, Fundação Cultural Palmares, ONGs e entidades especializadas?

A – Consegui perceber totalmente. 41 respostas

36 O Conselho (COMIR) poderia valorizar ainda mais ou melhor, garantir o acesso a todos; 21(?) **Apenas acho que não é necessário**; 15 Vou ler o Estatuto e procurar me informar melhor sobre o assunto e lidar com ele em situações adversas; (grifo nosso)

B – Percebi, mas continuo com algumas dúvidas. 33 respostas

É preciso maior aprofundamento desses instrumentos e sua aplicação nas escolas; Acredito que esses instrumentos deveriam ser mais divulgados – não sabia das leis e nem da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo com o Estatuto da Igualdade Racial; Só acho que o negro deve ter todo o direito assim como outra pessoa qualquer e eles mesmos não se diferenciarem; Como realizar um bom trabalho em sala de aula com a questão racial?; Como entrar em contato com estas instituições? A atuação de cada instrumento e qual contribuição pode dar exigir

09 C- Ainda tenho muitas dúvidas. 9

Considero que nem seja dúvida e sim falta de conhecimento. (sobre o assunto); várias, por não conhecer aprofundamento sobre esse assunto; gostaria de ter me aprofundado mais neste assunto, pois pouco se fala nas escolas; preciso ler mais sobre o assunto; espero que esse assunto seja trabalhado em HTPC; 40 Como funciona essas entidades para que se acabe ou diminua o racismo?

10. Diante das informações compartilhadas e da sua vivência com a temática, hoje você se sente:

19 pessoas não responderam

A – Menos tensa ao lidar com o assunto na escola. **26 respostas**

B – Ainda não tenho segurança para lidar com este assunto na escola. **07. respostas**

C- Sempre lidei bem com esta temática na escola. **45 . respostas**

Obrigada!

Se quiser pode identificar-se:

QUADRO 5 - Respostas registradas pelas educadoras após a Palestra “Por dentro da Igualdade” em 23 de janeiro de 2012.

Fonte: Quadro elaborado pela autora; à partir dos dados de questionários.

Apesar do diagnóstico realizado, tanto pelas respostas obtidas nos questionários, como pelas queixas que recebemos no COMIR, e até mesmo nas formações realizadas no município é possível perceber que existem várias incongruências nas respostas. Como 45 pessoas respondem: “C- Sempre lidei bem com esta temática na escola”, se nenhuma delas tinha lido o Estatuto da Igualdade Racial e apenas 5 tinham lido a Lei 10.639/2003, que instituiu oficialmente a temática na educação?

Esta metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, BRANDÃO, 1999) é fundamental para que possamos responder às indagações que são realizadas por um grupo como este e também

sobre as respostas do grupo, levando em consideração as opções pessoais. O processo pedagógico de convencer das opções político-ideológicas que a militância constrói no coletivo, inclui também a formação e a competência profissional e ética de continuar e criar mecanismos institucionais para manutenção do processo. Teria sido fácil realizar a pesquisa, despertar o desejo, afetar os processos de desvelamento do racismo e dos sentimentos que sustentaram as bases da constituição do campo educacional no Brasil e no mundo e deixar que as professoras ficassem com as questões levantadas sem respostas ou assessoria para mudar.

Desde então, nós no Mocambo e outros grupos que surgiram após nosso trabalho, buscando processos coletivos para discutir e implementar às questões relacionadas à igualdade racial, discriminação e racismo e reorganização curricular à partir de outras cosmovisões, têm feito a diferença no tocante ao tratamento das temáticas no município e região. Este processo foi fundamental para que tivéssemos um diagnóstico mais próximo da realidade nas escolas, mas não fosse as rodas de conversa e a educação popular teria sido muito complicado realizar um planejamento a médio e longo prazo. Ao conhecer e vivenciar a educação como “prática da liberdade” (FREIRE, 2002) pudemos planejar nossas ações, de maneira que as professoras sentissem o desejo e pudessem alimentar o desejo de mudança, no seu tempo... porém com o sentido da necessidade ética de mudar.

Reiterando, na mesma semana da palestra, as professoras puderam fazer a inscrição em diversas oficinas que ocorreram concomitantemente, em uma escola pública de Presidente Prudente. As duas oficinas, coordenadas pelo Mocambo levaram em consideração diagnósticos anteriores. Foi preparada com atividades coletivas e atividades para grupos de 3 a 5 pessoas. Preparamos 12 tipos diferentes de atividades, com materiais necessários para sua execução. Nos *kits* havia desde o toca CD (quando o grupo fosse executar uma atividade com música) até linhas coloridas, contas, tecidos e as peças originais que serviram como inspiração para a elaboração de parte do acervo do Mocambo.

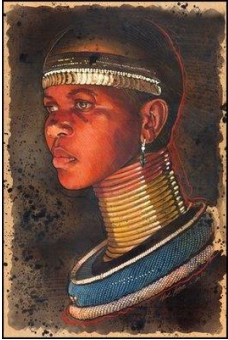
Grupo 02 - Anotar Nome Completo, escola, fone, e-mails Manhã () Tarde ()

Boneca étnicas – Mulheres-girafas - África do Sul e Tailândia

:<http://curiosidadese culturas.blogspot.com/2011/10/mulheres-girafas-da-thailandia.html>

Pelos registros do *Guinness Book*, a mulher que já teve o pescoço mais comprido foi Karen Nighten, que viveu entre 1889-1969, na Tailândia. A aldeia fica no noroeste do

país e seu povo vive de tecelagem, arroz, mel e do turismo.



Ndebele – África do Sul

A aldeia chama-se Karen-Padaung

O que vocês pensam que é possível trabalhar com as crianças, à partir das imagens e das bonecas?

Confeccionei 5 bonecas inspiradas nas africanas, usando garrafas *pet*, sobras de tecidos e contas. Querem tentar fazer uma bonequinha, mesmo que não fique com o acabamento perfeito?

Planejem o que vai ser necessário e vejam se o que existe no *kit* de vocês é suficiente. Caso não seja, anotem o que será necessário, e cada pessoa do grupo busca coisas para inteirar o que falta. Lembrem-se que é só fazendo que a gente consegue elaborar um bom planejamento e então trabalhar com as crianças.

Boneca Ndebele (África do Sul)

O que foi utilizado para confeccionar esta boneca?

O vocês acham que o traje dessa boneca representa?

Por quê?

Bonecas de Trajes Africanos – Vocês podem fazer um traje afro para esta bonequinha peladinha?

Ela vai ficar muito feliz e acho que vocês também. Obrigada!

Olha só que legal esta boneca do Grupo Brasileiro Karajá – Ela foi feita com cerâmica (barro queimado). Será que dá pra fazer esta boneca com papel-machê? O que o grupo

acha?

QUADRO 6 - Exemplo da proposta de uma atividade na Oficina “Por dentro da Igualdade” em 27 de janeiro de 2012.

Fonte: Atividade elaborada pela autora – 2012

Cada atividade após ser realizada pelo grupo, foi apresentada aos demais participantes da oficina que puderam opinar, sugerir, alterar e propor novas formas de trabalho na Educação Infantil e fundamental. Foram muitos questionamentos que denunciaram a ausência destes conteúdos nas faculdades de Pedagogia onde estudaram.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este processo formativo é uma das etapas do trabalho que levou em consideração o registro das queixas de racismo e preconceito durante a nossa atuação para formatação do COMIR- Conselho Municipal da Igualdade Racial de Presidente Prudente, como durante a primeira gestão desse órgão. Assim, buscamos argumentar as várias posições que foram pautas de luta do Movimento Negro e sua implementação em forma de legislação, incluindo a defesa das cotas para negros e negras no ensino superior.

Durante o processo formativo (palestra e oficinas) as professoras leram contos afro-brasileiros e africanos, ouviram músicas, desenharam, pintaram com inspiração definida em grupos étnicos específicos e apresentaram sugestões de atividades para o restante do grupo. Foi muito significativo o número de professoras que mudaram sua opinião, após ouvir e questionar a apresentação na palestra “Por dentro da Igualdade”. Algumas solicitações realizadas no próprio questionário, após a palestra, conseguimos atender na mesma semana, nas oficinas ofertadas, mas outras ainda estamos buscando atender, disponibilizando o acervo de livros, máscaras, bonecas e o próprio espaço do Mocambo para visitas monitoradas. Também organizamos bancas de Exposição em locais públicos, onde ficamos de plantão para um atendimento individualizado, com “cantinhos de africanidades” (ALGARVE, 2004) onde há os momentos para leitura dos livros de estórias africanas, leituras das fichas técnicas que acompanham as máscaras étnicas, aquisição e troca de sementes e mudas criolas que cultivamos no Mocambo. As máscaras podem ser tocadas, acariciadas, colocadas no corpo para fotografias, que postadas em páginas sociais despertam o interesse, e em alguns casos desvelam o racismo e o preconceito nos comentários que suscitam.

A cosmovisão africana abarca todos os momentos da vida e os círculos de cultura são locais privilegiados, sem hierarquias opressivas para troca de vivências, exposição de dúvidas, ajudas mútuas e até o planejamento coletivo das próximas ações. Este processo de continuidade é fundamental quando se almeja e se planeja, adequadamente a mudança estrutural e estruturante de todo um sistema de educação, que não tinha, até então, sequer base legal para sua implementação, ficando toda a responsabilidade das ações a cargo dos grupos de militantes (CARNEIRO, 2005).

As oficinas oferecidas nesse processo formativo despertaram um interesse marcante nas escolas, que refletiu-se nas pessoas adultas, inclusive o interesse pelas bonecas étnicas, ou bonequinhas negras, tendo servido como um instrumento que permitiu trabalhar a discriminação e o racismo, menos dolorosamente, pois a boneca possui um significado especial em muitas culturas.

Dessa maneira, com objetos palpáveis, em oficinas direcionadas e assessoria especializada, demandada por cada escola (e muitas vezes por cada professora), conseguimos alterar os fatos racistas e planejar uma atuação institucionalizada no novo currículo, onde as atividades realizadas serviram para o planejamento futuro e a assunção coletiva visando a superação de eventos racistas e atuação no momento mesmo onde o fato de discriminação ou de racismo é detectado, através de ferramentas epistemológicas construídas e dialogadas em todos os processos que participamos. Os dados coletados nos questionários foram fonte de vários estudos que fomos compartilhado com a equipe gestora da SEDUC e professoras que assumiram o trabalho com as relações etnicorraciais, servindo como um catalisador para novas ações na escolas prudentinas e da região do Pontal do Paranapanema.

CONCLUSÕES

O racismo, a discriminação e a “dialética das relações raciais” (IANNI, 2004) são desafios permanentes no fazer cotidiano, principalmente quando se obtém dados gritantes sobre o processo de extermínio que sempre foi arquitetado para atingir a população negra do mundo. A sensibilidade e os “rompantes humanitários” que animam as pessoas de boa vontade não são suficientes para mudar essa realidade. Não bastam os dados frios, ainda que sejam contundentes como os que indicam o racismo institucionalizado desencadeador da morte de mulheres no puerpério (KALCKMANN; BATISTA; CASTRO; 2010).

É preciso que existam mecanismos, como as oficinas de trabalho, de leitura compartilhada e da aplicação de instrumentos legais que foram sendo construídos ao longo das lutas do movimento negro (GONZALES, 1998). O trabalho continuado realizado nesses 6 anos de existência do Mocambo assessorando as instituições prudentinas, culminou na inclusão da temática das relações etnocorraciais no currículo que está sendo construído nos últimos 2 anos. Não foi uma inclusão de “letras mortas”, mas uma demanda que soube ser ouvida com uma qualidade na escuta. Oficializado no Currículo, temos como planejar ações, oficinas, exposições, cursos e uma especialização em relações etnicorraciais que já está em fase de planejamento, levando em consideração a história do Movimento Negro organizado, mas focado nos processos da escola pública com todas as suas contradições, porém com uma riqueza de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 274 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial** - Lei 12.288/2010. 3ª ed. Brasília: SEPPIR, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnocorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 folhas. Tese (Doutorado em Educação): FEUSP, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo,.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 227 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação): FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CONVERSATION ABOUT RACE (Uma conversa sobre raça – vídeo original da MSNBC)
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Njg1II5wOpU>>. Youtube, 2010.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando** - Conversas sobre educação e mudança social: Vozes, Rio de Janeiro, 2002, 3ª edição.

GARCIA, Januário (concepção, organização e fotografia) **25 anos do movimento negro no Brasil: 1980.2005**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 21, pp.40-51, 2002.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciência Sociais Hoje - ANPOCS**, Vol -, p. 223-244, 1985.

IANNI, Octavio. A metamorfose de etnia em raça. In.: **Revista "Pro-posições"**, nº 43, p.219 a 226. Set/dez de 2003.

OLIVEIRA, Rachel. **Tramas da cor** – enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. 2 ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KALCKMANN, Suzana; BATISTA, Luís Eduardo; CASTRO, Cláudia Medeiros de. (orgs.) **Nascer com equidade**: humanização do parto e do nascimento: questões raciais/cor e de gênero. Série "Temas em Saúde Coletiva 11". Instituto de Saúde: São Paulo, 2010.

RIEFENSTAHL, Leni. **Africa**. Taschen: Alemanha, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. (coord.) **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Ação Educativa/CEAFRO/CEERT, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. Brasiliense: São Paulo, 1999, p. 82-103.

O PROFESSOR ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA MODALIDADE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Gabriely Cabestré Amorim - UNESP - gcabestre@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte da dissertação (AMORIM, 2015) que abordou a organização e funcionamento do AEE na educação infantil. O atendimento à pessoa com deficiência, até metade do século XX, era pela institucionalização e escolas especiais mantidas pela comunidade (RODRIGUES, 2008). Desde o final da década de 50, a educação especial era figura da política educacional brasileira, sendo inicialmente de caráter assistencial/institucional e posteriormente caracterizada pela estrutura de serviços e suportes.

Entretanto, nota-se que a partir de 1990 houve uma movimentação no Brasil, com a reforma educacional, “debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total” (MENDES, 2010, p.105).

Dois marcos internacionais fundamentais motivou o Brasil no compromisso da educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

No ano de 2005 a Secretaria de Educação Especial/MEC, lançou o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) destinadas às escolas da rede pública de ensino, assim complementando a escolarização dos alunos PAEE. Neste sentido, o AEE foi definido no Decreto nº. 6.571/08 como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar o ensino comum, portanto não vem com o caráter substitutivo e, sim, como um auxílio, sendo que, o atendimento implica na eliminação de barreiras que possam existir ao aluno com deficiência (BRASIL, 2008).

Apesar de haver essas definições existem lacunas no que é colocado pela legislação, em relação a sua organização e funcionamento devido a diversos contextos encontrados no dia a dia, como por exemplo, muitas das escolas de Educação Infantil não possuem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo que o atendimento é pela itinerância, conforme proposta de 2006.

Diante disso foi objetivo geral deste estudo descrever, sob a ótica dos professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Este estudo investigou uma realidade específica de um município do interior paulista. Trata-se de uma parte da dissertação de mestrado em Educação desenvolvido por AMORIM (2015).

Apresenta características de pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, tendo sido utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003).

O roteiro de entrevista semiestruturada foi submetido à apreciação de dois juízes externos qualificados na área da pesquisa para verificar possíveis ajustes e adequação.

A amostra reuniu 17 participantes, sendo eles professores do AEE (denominados Professores Itinerantes) na Educação Infantil. As entrevistas foram individuais com os participantes no período de setembro a dezembro de 2013.

Iniciou-se a análise pela transcrição verbal do conteúdo, para garantir a fidedignidade dos fatos. A transcrição aconteceu de forma integral com ajustes das normas ortográficas.

Foi realizado o tratamento dos dados coletados pelas entrevistas, por meio da análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). A categorização foi realizada com base no objetivo de cada pergunta do roteiro, sendo destacadas as temáticas: perfil profissional, organização e funcionamento do AEE, parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação e informações relevantes sobre o AEE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as falas dos professores itinerantes (PI) foi possível descrever sua atuação dentro do AEE na educação infantil.

A formação dos PI é 100% em Pedagogia, sendo que 41% possuem formação complementar em educação especial, 53% educação especial e em outras áreas de deficiência/transtorno (auditiva, intelectual, visual e autismo) e 6% somente em psicopedagogia.

Portanto os participantes estão em conformidade com o art. 12, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL), que diz que o professor deve ser habilitado para docência, bem como para a formação específica na educação especial.

De acordo com Michels (2006, p. 421) “o professor assume papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função”. Esta pesquisa apontou para esse movimento dos professores que estão se qualificando na área que atuam, realizando a formação complementar, ou seja, estão assumindo o papel de transformador da educação.

Os atendimentos acontecem duas vezes por semana no mesmo horário da aula. Alguns participantes reforçaram que os atendimentos aos autistas acontecem com mais frequência, três vezes na semana. De uma maneira geral, os professores não especificaram o tempo de atendimento disponibilizado para cada aluno, e quando houve indicação do tempo, por quatro professores, este variou de uma a duas horas.

Portanto, se o município adota o atendimento realizado pela itinerância dentro da sala de aula, promove um trabalho colaborativo para o desenvolvimento do aluno, pois com essa estratégia professor comum e PI, juntos, realizam o planejamento e promovem o ensino aprendizagem dessa criança PAEE.

Ressalta-se que devido ao PI do AEE possuir mais de uma escola para a realização do atendimento, o mesmo permanece pouco tempo na instituição, ou seja, apenas durante o atendimento, não criando vínculos mais profundos com aquele ambiente, o que pode gerar um distanciamento e falta do sentimento de apropriação da sua própria função, assim como, por parte dos outros membros escolares o não pertencimento do PI àquela escola.

Em relação à divisão dos professores para os atendimentos, os participantes relataram que atendem todas as deficiências. A divisão acaba sendo por conveniência do próprio professor itinerante, estando condicionada à escolha da escola que atenderá.

Outro fato a ser considerado é que, enquanto algumas escolas, de acordo com a proposta do AEE, priorizam o atendimento do aluno na classe comum, outras priorizam o atendimento individual, privando o aluno do convívio social, sendo esta uma questão a ser debatida pela gestão e direção das escolas, visando à identificação de pontos positivos e negativos das duas condutas.

Conforme Capellini et. al (2012, p. 16) o trabalho colaborativo “possibilita que cada professor com uma experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos”. Portanto o trabalho entre professor da classe

comum e o professor itinerante é de extrema importância por promover e possibilitar uma experiência rica.

De acordo com Abe e Araújo (2010) a ação da inclusão em classe comum necessita de dois movimentos o do esforço do aluno com deficiência para sua escolarização, e o da escola que se organiza para receber esse aluno, com o pacto de esforços entre aluno e escola, espera-se um bom resultado, em relação ao desenvolvimento de conhecimento.

Todos os professores relataram que o planejamento está pautado no currículo da Educação Infantil, porém com as adaptações necessárias. Marins e Mello (2012, p. 64) reforçam essa ideia que “na escola inclusiva, o currículo é comum para todos. Porém, sem se esquecer de que os alunos são diferentes, as estratégias educativas necessitam igualmente levar em conta e respeitar as individualidades”.

Os professores relataram a avaliação do aluno é realizada com base na observação constante do desenvolvimento da criança, considerando sua evolução, não comparando com as demais crianças. Garcia (2008) demonstrou que a avaliação é um desafio para as políticas educacionais, pois está pautada em um regime de notas.

Os professores relataram que o material utilizado nos atendimentos são os disponíveis na própria escola ou eles mesmos compram e confeccionam. Afonso (2014) em sua pesquisa constatou a dificuldade dos professores na falta de materiais, esse dado foi reafirmado neste estudo.

Ao ser questionado sobre a parceria com os professores da classe comum, a maioria respondeu que dependia de cada professor da classe comum. Vale ressaltar que segundo Fonseca e Carvalho (2012, p. 109), “o trabalho articulado desses dois profissionais contribui não só para mensurar o que o aluno não sabe, mas oportuniza a identificação das condições favoráveis e as barreiras à aprendizagem existentes na escola”.

Os professores itinerantes relataram a dificuldade em um atendimento com mais precisão, destacando a necessidade de um retorno mais rápido pelos profissionais da equipe multidisciplinar.

Sabe-se da importância da parceria entre as áreas da educação com a saúde com o objetivo de subsidiar o acompanhamento do desenvolvimento desse aluno, com base nas visitas escolares e a troca de informações (UTA, et al., 2013).

Segundo os professores itinerantes, à semelhança do que esclareceram com relação à parceria com os professores de classe comum, a parceria com a família depende de cada caso.

De acordo com as falas dos participantes, fica expresso que a não aceitação da condição do filho gera um entrave no tratamento adequado e precoce.

Silva et al., (2013) falam sobre a necessidade dos professores conhecerem o universo vivenciado pelos seus alunos, desta forma poderá compreendê-lo e respeitá-lo, promovendo a intervenção ao invés de reforçar o fracasso.

Por fim, os professores relataram que o AEE é uma grande oportunidade de inclusão e desenvolvimento. Além de evidenciar que a inclusão ainda é vista com o cunho assistencialista, como se estivesse ajudando a criança, desconsiderando a perspectiva de garantia de direitos e valorização desse aluno que possui diferenças assim como qualquer outro, já que somos singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a organização e funcionamento do AEE na educação infantil, foi possível identificar que a estrutura organizacional do AEE, ao oferecer o atendimento dos PI no mesmo turno, pode favorecer as ações na classe comum. Entretanto, depende da disponibilidade do professor comum em aceitar o trabalho de PI como complementar à sua ação. Diante disso, pode-se inferir que o trabalho do AEE pelo PI é importante e pode ser benéfico, independente de haver parceria ou não com o professor comum.

Por outro lado, há uma lacuna em relação à parceria com a área da saúde, sendo falha e insuficiente conforme as falas dos participantes.

A organização oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação, por meio de convênios com instituições de saúde e atendimento multidisciplinar, contudo a interação entre o profissional da saúde e o professor não ocorre com regularidade, ficando condicionada à iniciativa do professor.

A formação, o tempo de experiência do professor e o tipo de deficiência não interferiram nas ações do professor do AEE, prevalecendo às diferenças individuais.

Considera-se a importância de iniciativas para um planejamento de ações em moldes mais sistematizados e com clareza na definição do papel do AEE, para que todos os profissionais envolvidos na atenção ao aluno PAEE atuem de maneira efetiva, em parceria e todos saibam o papel de cada um.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B., ARAUJO, R. C. T. **A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores.** Revista Brasileira de Educação Especial. , v.16, p.283 - 296, 2010.

AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo no ciclo I do ensino fundamental: ponto de vista do professor.** 181 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

AMORIM, Gabriely Cabestré. **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso.** 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011 (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p: il

_____. **Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

CAPELLINI, V.L.M.F. ; ZANATA, E.M. ; PEREIRA, V.A. **Ensino colaborativo.** In: Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).166 p. v. 5.

FONSECA, R.C.O. de.; CARVALHO, C.S.B.F. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a pratica cotidiana**, p. 101-113. In: Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.

GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estrutura**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARINS, K.H.C.; MELLO, A.R.L. **O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva**. In: Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELS, M.H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente** / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il.

SILVA, J.G. da, et al. **Participação da família na escola**. Revista Saberes em rede CEFAPRO de Cuiabá. Jul./dez. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UTA, A.C.N.S.et al. **Recurso Pedagógico Adaptado: parceria entre professor, tutor, coordenador e estagiários de pedagogia**. V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, Gramado, 2013.

A BUSCA PELA INTEGRAÇÃO DE JOVENS NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DAS AÇÕES DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR DA UNESP DE ARARAQUARA

Camila Pereira de Camargo - Unesp - camilapcamargo@yahoo.com.br

Amadeu Moura Bego - Unesp - amadeu@iq.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de extensão universitária “Curso Unificado do Campus de Araraquara” (CUCA) se caracteriza como um curso pré-vestibular sem fins lucrativos que atende gratuitamente a alunos de baixa renda familiar interessado em ingressar em Instituições de Ensino Superior (IES). O CUCA iniciou suas atividades em 1993 a partir da iniciativa de alunos das quatro unidades da Unesp de Araraquara com apoio do Instituto de Química e da Pró-Reitoria de Extensão, iniciando as suas atividades em 1994 (CASTRO, 2005).

De acordo com o Art. 3º do estatuto do projeto a missão do CUCA “consiste em oferecer uma oportunidade a alunos economicamente desfavorecidos de ingressarem em um ensino superior de qualidade, contribuindo na formação de cidadãos em um processo de emancipação cultural”. Complementarmente, Castro (2005) afirma que o projeto tem também a intenção de promover o aumento da bagagem sociocultural dos alunos atendidos, bem como oferecer a oportunidade de desenvolvimento e aprimoramento profissional dos graduandos da Unesp por meio do contato direto com as situações práticas do processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2014, o CUCA contava com três núcleos: i) dois em Araraquara em parceria com o Instituto de Química e a prefeitura da cidade; ii) um na cidade de Boa Esperança do Sul também em parceria com a prefeitura e; iii) um na cidade de Gavião Peixoto em parceria com a prefeitura e com a Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. (EMBRAER-Gavião Peixoto). O presente trabalho se insere no contexto do projeto CUCA do núcleo de Gavião Peixoto (CUCA-GP).

O CUCA-GP iniciou suas atividades em Abril de 2014. As atividades se iniciaram com 49 alunos inscritos e que estudam ou estudaram sempre em escolas públicas.

2. OBJETIVOS

Os objetivos do presente trabalho são: i) traçar o perfil socioeconômico dos alunos atendidos pelo projeto CUCA-GP; ii) compreender a motivação de ingresso dos alunos; iii) identificar as expectativas dos alunos em relação ao projeto; e iv) analisar os fatores relacionados à evasão do projeto.

3. METODOLOGIA

Para consecução dos objetivos foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que para a coleta de dados foi aplicado um questionário com 20 questões de múltipla escolha a fim de traçar o perfil socioeconômico e 07 questões dissertativas que visavam identificar os motivos que levaram os alunos ingressarem no projeto e também suas expectativas sobre o mesmo.

O questionário foi aplicado durante o período de aulas, no mês de junho de 2014, com a participação de 17 alunos, que responderam de forma anônima e foram nomeados com as seguintes siglas A01, A02, A03 e assim por diante.

As outras fontes de informações foram os documentos da coordenação do projeto CUCA-GP acerca dos motivos de evasão dos alunos, da quantidade inicial de inscritos e do estatuto do projeto.

No que se refere ao processo de análise, as questões socioeconômicas foram tratadas estatisticamente e as questões dissertativas foram analisadas segundo dos princípios da Análise de Conteúdo com processo de cartegorização *a posteriori* (FRANCO, 2007).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos alunos que responderam ao questionário, 7 eram meninos e 10 eram meninas, a idade média é de 17 anos (10 alunos), tendo também um aluno de 15, dois de 16, três de 18 e um de 25 anos. Podemos perceber que a quantidade de alunos do sexo feminino e masculino são bem próximas e que a faixa etária que mais procura este cursinho são os que estão prestes a enfrentar o exame vestibular, pois 10 deles estão no ensino médio e quatro já são concluíram a Educação Básica.

Todos os alunos que responderam ao questionário, assim como todos os que conseguiram vaga neste projeto, frequentaram escolas públicas em toda a vida escolar e 41,2% se consideram pardos, 41,2% se consideram brancos e 17,6% se consideram negros. Apenas três deles trabalham, mostrando que são jovens que estão preocupados em estudar e não contribuem com a renda familiar, já que a maioria deles frequenta o ensino médio pela manhã e vão ao cursinho à tarde. Mais de 70% dos estudantes possuem casa própria, entretanto a família não tem condições de custear estudo em escola ou curso pré-vestibular privado (cursinho), pois, como pode ser observado na Tabela

alunos possui renda
678,00 e R\$

Renda familiar	Frequência
Até R\$ 678,00	--
De R\$ 678,00 até R\$ 2034,00	12
De R\$ 2034,00 até R\$ 4068,00	04
Mais que R\$ 4038,00	01

TABELA 3 - Renda
que responderam ao

1, a maioria dos
familiar entre R\$
2.034,00.

familiar dos alunos
questionário.

Segundo Soares e colaboradores (2007), nestas faixas de renda familiar é inviável para que alunos possam frequentar cursinho em função de seu custo elevado. Os autores afirmam que os cursos pré-vestibulares populares foram emergindo, justamente, como iniciativas que visavam atender a parcela da população sem condições de custear sua preparação para o enfrentamento dos exames vestibulares das diversas IES do país.

Para Zago (2009) os cursos pré-vestibulares populares focam na democratização do ensino do país e seu surgimento esteve ligado à problemática da desigualdade ao acesso ao Ensino Superior para uma população que historicamente sofre um processo de exclusão nesse nível de ensino. De acordo com o autor, o perfil desses excluídos é formado por negros, de baixa renda e egressos de escolas públicas. Conforme se pode observar, o perfil dos alunos que frequenta o projeto CUCA-GP se assemelha ao perfil traçado por Zago (2009).

Mitulis e Penin (2006) afirmam que os alunos dos cursos pré-vestibulares alternativos ou populares possuem um perfil altamente heterogêneo, tanto do ponto de vista socioeconômico

quanto das experiências culturais ou dos percursos escolares. Segundo os autores, boa parte desses alunos é oriunda de famílias em que os pais sequer completaram os anos iniciais da educação fundamental.

Interessante ressaltar que nossos dados, como pode ser notado na Tabela 2, corroboram a constatação de Mitrulis e Penin, onde observamos que a maioria dos pais dos alunos do projeto possui o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio incompleto.

TABELA 4: Escolaridade dos pais dos alunos que responderam ao questionário.

Escolaridade	Pai	Mãe
Ensino Fundamental incompleto	08	06
Ensino Fundamental completo	1	02
Ensino Médio incompleto	--	07
Ensino Médio completo	05	--
Ensino Superior completo	--	01
Não sabe	03	--

Como pode ser constatado no Gráfico 1, a maioria absoluta dos estudantes não sente segurança para enfrentar os exames vestibulares apenas com a formação que recebem no ensino regular.

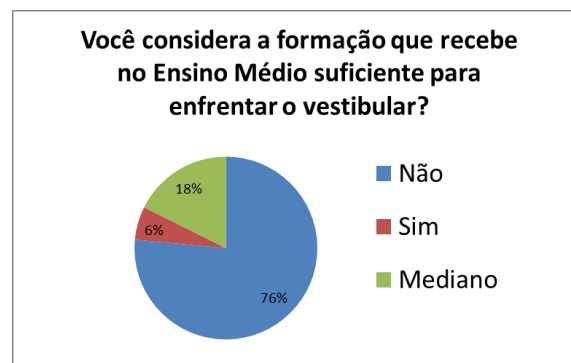


GRÁFICO 1: Percepção dos alunos acerca da preparação obtida no Ensino Médio para enfrentar o vestibular.

Na Tabela 3 são apresentadas as principais categorias obtidas a partir das respostas dos alunos para os motivos que os fizeram ingressar no projeto. Como já se esperava, a maior parte dos alunos pretendia melhorar seus conhecimentos para poder enfrentar o exame vestibular e, assim, ingressar no Ensino Superior.

TABELA 5 - Motivação dos estudantes para ingressarem no projeto CUCA-GP.

Motivação para o ingresso	Frequência
Melhorar o conhecimento	10
Passar no vestibular	10
Ingressar na universidade	05
Defasagem que Ensino Médio possui	02
Ingressar em um Ensino Técnico	01
Auxiliar nos estudos do Ensino Médio	01
A diferença entre o cursinho e o Ensino Médio	01

Na Tabela 4 são apresentados os principais fatores no que tange à contribuição que o projeto CUCA-GP tem dado para a formação dos estudantes. Muito interessante notar que quase todos os alunos citam que o cursinho os torna mais confiantes de modo geral, em função de se sentirem mais preparados e também sentirem que de seus conhecimentos têm aumentado.

TABELA 6 - Contribuição do projeto CUCA-GP para os estudantes.

Fatores	Frequência
Se sente mais confiante	07
Está sendo bem preparado	05
O conhecimento melhorou	03
Sente que pode enfrentar os concorrentes	02
Aulas são baseadas nos exames	01
Agora consegue resolver exercícios	01
Professores explicam bem	01

Quando questionados sobre as expectativas em relação à contribuição da formação do nível superior para suas vidas, como pode ser visto na Tabela 5, a grande parte das respostas dos alunos estava relacionada à expectativa de um futuro melhor, seja por meio da melhoria da situação socioeconômica com a conquista de um emprego, seja com as contribuições que a continuação dos estudos pode fazer para si próprio.

TABELA 7 - Contribuições que os alunos esperam que um curso técnico ou superior traga em suas vidas.

Contribuições que o aluno espera que o Ensino Técnico ou Superior traga em sua vida.	Quantidade mencionada
Futuro melhor	08
Trará conhecimento	05
Ajudará a ser uma pessoa melhor	05
Ter um emprego	04
Ajudar as pessoas	03
Realizar os sonhos	02
O Técnico será uma base para o Superior	01
Não sabe	01
Poder fazer o que gosta	01

Os dados das tabelas 3, 4 e 5 e do Gráfico 1, apontam para a constatação da própria percepção dos alunos acerca de suas defasagens em relação ao preparo mínimo necessário para conseguir ingressar no Ensino Superior. Fato que reforça o papel imprescindível do projeto no processo de melhoria da qualificação desses alunos no que tange aos conteúdos e habilidades exigidas nos exames vestibulares, bem como no processo de ressignificação de suas autoestimas em relação a sentirem-se preparados para concorrer em “condição de igualdade” com outros candidatos. Contribuição também no sentido de se enxergarem como pessoas integradas à sociedade em que estão inseridas e poderem contribuir com a mesma por meio de suas futuras atuações profissionais.

Como citado na seção “Introdução”, a turma do projeto CUCA-GP começou com 49 alunos e ao final do semestre o número de alunos frequentando caiu para apenas 17. Na Tabela 6 são apresentados os principais fatores responsáveis pela desistência do curso segundo os estudantes evadidos. De modo geral, as causas da evasão estão associadas ao fato de alunos não conseguirem acompanhar o andamento das aulas devido à sua realidade, como ter que trabalhar, ter filhos ainda jovens, ter defasagem do Ensino Básico ou ter aulas no ensino regular.

TABELA 8 - Motivos que levaram alguns alunos a desistirem do curso.

Estudante	Motivos citados

AE01	Aluno entrou no cursinho em andamento e desistiu por faltas e de não conseguir acompanhar as aulas
AE02	Não conseguiu acompanhar o andamento do cursinho
AE03	Aluno faz estágio e faz 3º colegial também, estava ficando muito cansado e por isso desistiu.
AE04	Aluna diz ter tido problema de saúde, tem que ficar indo ao médico e tem que conciliar com trabalho e não dá tempo de fazer o cursinho
AE05	Aluna diz que tem que cuidar dos filhos e da casa e que por isso não consegue frequentar regularmente as aulas
AE06	Aluna faz curso em horário do cuca e também não tem com quem deixar os filhos

Esses dados apontam para a necessidade de os cursinhos populares precisarem desenvolver mecanismos para a efetiva integração dos alunos atendidos. Ações que visem tentar dirimir as defasagens de conteúdo dos alunos ingressantes no projeto, bem como realizar o acompanhamento e auxílio permanentemente a esses alunos durante o desenvolvimento das atividades a fim de que não se sintam incapazes e excluídos. Os dados apontam ainda que, apesar das ações de cursinhos populares, a realidade socioeconômica e familiar de muitos estudantes acabam tendo um forte impacto na possibilidade de progressão nos estudos.

CONCLUSÕES

Os dados discutidos no presente trabalho mostram que jovens estudantes de uma classe econômica menos favorecida, oriundos do ensino público brasileiro acabam sendo excluídos do nível superior, primeiramente pela defasagem que recebem no ensino básico, dificultando o bom rendimento deste nas provas de vestibular, que geralmente são exames concorridos, e por não possuírem condições de financiar um cursinho privado devido a seu alto custo. Os cursinhos pré-vestibulares populares têm como fundamento auxiliar seus alunos ao prestarem os exames vestibulares, tornando a competição mais igualitária, como forma de integrar esses alunos na sociedade, possibilitando o ingresso destes em uma IES.

Sabemos também que a diversidade de fazeres no mercado de trabalho faz com que a escolha de uma profissão se torne cada vez mais complexa, sendo ainda mais difícil para um jovem de classe econômica desfavorecida, com pouca oportunidade de acesso às Universidades, e neste contexto, os cursinhos pré-vestibulares populares constituíram-se como uma possibilidade de incremento, visando a aprovação no vestibular (Soares et al, 2007), tentando quebrar as barreiras da exclusão e dando suporte para que estes jovens consigam fazer uma escolha sobre qual carreira seguir.

E também, neste período da adolescência o jovem passa por mudanças fisiológicas, cognitivas e psicológicas, além das relações sociais, pois o jovem brasileiro chega ao fim do ensino médio precisa fazer sua escolha profissional, como continuar os estudos ou entrar imediatamente no mercado de trabalho, e esta escolha consiste em definir um projeto de vida, um modo de autonomia e reconhecimento pessoal em sua participação na sociedade através do seu trabalho (Sparta & Gomes, 2005), e o projeto CUCA-GP, como outros cursinhos pré-vestibulares populares, busca em suas ações contribuir para que os jovens participantes do projeto consigam fazer esta escolha profissional e se preparem para tal, conseguindo ingressar em uma Universidade, e a partir daí conquistarem uma integração de uma forma participativa na sociedade, com uma oportunidade de ter um futuro melhor, como eles mesmos desejam, quebrando as barreiras da exclusão que sofreram no âmbito educacional e que continuariam sofrendo sem a intervenção deste cursinho pré-vestibular, já que a defasagem do ensino básico se mostra evidente, afirmando a imprescindibilidade do projeto para que estes jovens consigam alcançar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C.A. Cursinhos Alternativos e Populares: **Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciência e Tecnologia. Unesp -Presidente Prudente, Brasil, 2005.

D'AVILA, G.T.; VERIGUINE, N.R; SOARES, D.H.P. O projeto profissional de alunos de um cursinho pré-vestibular popular. **In Anais da Jornada Internacional de Práticas Clínicas no Campo Social - Diálogos entre a Sociologia Clínica, a Psicossociologia e a Psicodinâmica do Trabalho**. Universidade Estadual de Maringá – Maringá, 2010.

FRANCO, M.L.P.B. (2007). **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora.

MITRULIS, E.; PENIN, S.T.S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**. (vol.36, no.128) p.269-298, 2006. In: ROCHA, K.B.; SARRIERA, J.C; PIZZINATO, A. (Org.) Significado do trabalho e valores organizacionais. 1 ed. Porto Alegre: Edipucrs, v. 1, p. 115-134, 2004.

SPARTA, M.; GOMES, W.B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional** [online]. vol.6, n.2, pp. 45-53, 2005.

SOARES, D.H.P.; KRAWULSKI, E.; DIAS, M.S.L.; D'AVILA, G. T. Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicologia, ciência e profissão** [online]. vol.27, n.4, pp. 746-759, 2007.

ZAGO, N. Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 253-274, 2009.

A AQUISIÇÃO DA LIBRAS POR UM ESTUDANTE SURDO: UM ESTUDO DE CASO

Clarice Karen de Jesus – UEMS- clakaren@hotmail.com

Celi Corrêa Neres – UEMS- celi@uems.br

1. INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos é marcada pela exclusão social, no passado as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram afastadas do convívio social. Os surdos eram tratados com piedade e muitos foram abandonados, a surdez e a mudez eram confundidas com falta de inteligência. A história mostra que algumas tentativas foram feitas a fim de encontrar uma solução para resolver as dificuldades de comunicação dos surdos. As primeiras tentativas de educar os surdos surgiram da necessidade em manter a herança das famílias ricas e na crença que era importante evangelizá-los para que suas almas fossem salvas.

Moura (2000) *apud* Barbosa discorre que Charles – Michel de L'Épée foi o precursor do ensino de Língua de Sinais para surdos, em 1760 começou a ensinar duas irmãs surdas por razões religiosas. A partir do trabalho realizado por ele foi reconhecido que a língua de sinais existia e era a base comunicativa essencial para os surdos. L'Épée foi o responsável pela criação do Instituto Nacional para Surdos – Mudos em Paris, que foi a primeira escola pública para os surdos no mundo e foi uma grande contribuição para a escolarização do surdo.

No Brasil a escolarização do surdo iniciou com a chegada do educador francês Huet, na época do Segundo Império. Huet era um ex – aluno surdo do instituto de Paris, ele sabia o alfabeto manual e a Língua de Sinais francesa. Nessa época ainda não havia escolas especializadas em educar os surdos, então Huet pediu ao imperador Dom Pedro um prédio e em 26 de setembro de 1857 fundou o Instituto dos Surdos – Mudos no Rio de Janeiro, atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). A iconografia da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi criada em 1873 pelo aluno surdo Flausino José da Gama, mas a oficialização que regulamenta a lei da Libras ocorreu somente em abril de 2002.

A questão da surdez, da educação de surdos e a aquisição da língua de sinais começou a ser amplamente discutida nos últimos anos por pesquisadores da área, profissionais e pela própria comunidade surda, que busca a efetivação dos seus direitos conquistados. Felipe (2002) salienta que as línguas de sinais são as formas naturais de comunicação dos surdos. Elas não são simplesmente mímicas ou gestos soltos, utilizados pelo surdo para facilitar a comunicação.

São línguas com estruturas gramaticais próprias, pois possuem níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Nas línguas orais o que é denominada palavra corresponde aos sinais da Libras, que é uma língua espaço – visual. As línguas de sinais não são universais, cada país possui uma Língua de Sinais, assim como uma língua oral. Os surdos não adquirem naturalmente a língua oral por decorrência do seu déficit auditivo, a Libras também não é inata, precisa ser aprendida através do contato da criança surda com pessoas fluentes nessa língua.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública em um município do estado do Mato Grosso do Sul, visando analisar o processo de aquisição da Libras por parte de um aluno surdo, que está incluído em uma sala de aula comum, conta com o apoio de um intérprete de Libras e do AEE(atendimento educacional especializado) no turno oposto. O aluno selecionado para a investigação tem apresentado dificuldades na aquisição da Libras.

2. METODOLOGIA

Para esta pesquisa seguiram – se os pressupostos da pesquisa qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida através de consultas bibliográficas, artigos e dissertações publicados na internet, observação das aulas na sala comum e na sala de recurso e questionários semi – estruturado. Os participantes da pesquisa foram: 1 intérprete de Libras, 2 coordenadoras da educação especial, 1 professora (pedagoga) da sala de aula comum, 1 professora (pedagoga) da sala de recurso multifuncional e 1 aluno surdo de 11 anos de idade.

A observação das aulas durou nove meses, nesse período as análises feitas na sala de aula comum e na sala de recurso foram anotadas em um caderno de observações. A tabulação dos dados foi feita a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No passado a educação dos surdos era baseada na proposta oralista, essa proposta fundamentava – se na “recuperação da pessoa surda” e do “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. Quadros (1997) afirma que, o oralismo e a supressão da Língua de Sinais resultaram numa deterioração nas conquistas educacionais da

criança surda e no grau de instrução do surdo em geral. Hoje em dia muitos surdos são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 apontou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escola secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo realizado na Inglaterra pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar com os estudantes surdos, na graduação, liam no nível de crianças de nove anos.

Dizeu e Caporali (2005, p. 5) afirmam que,

A criança ouvinte desde o seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações no seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem.

Quadros (1997) indica que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Estudos apontam que essa proposta é a mais adequada para ensinar crianças surdas, tendo em vista a língua de sinais como natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

O bilinguismo defende que o estudante surdo deve aprender a língua de sinais como primeira língua (L1), pois é a língua natural do surdo, para posteriormente aprender a língua do grupo ouvinte da comunidade a qual pertence (L2). Para Queiroz e Rúbio (2014, p.4), [...]“a L2, não precisa ser necessariamente a língua falada, mas sim a língua escrita do idioma de seu país. Essas duas línguas não devem ser ensinadas simultaneamente”. A aquisição da Libras pela criança surda deve acontecer de forma natural, através do contato com adultos surdos que utilizam a Libras.

Para Goldfeld (1997), a filosofia bilingue acredita que o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna e a de seu país como segunda língua, essa corrente defende que a língua do país deve ser adquirida apenas na modalidade escrita. Os educadores atualmente tem se preocupado em respeitar a autonomia da língua de sinais e elaborar um plano educacional que abranja todas as especificidades do estudante surdo.

Para Dizeu e Caporali (2005), há a necessidade de colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo fluente em Libras, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar a aquisição dessa língua. As experiências mais promissoras indicam a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que adquiram essa língua de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos.

Quadros (1997) afiança que a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela criança surda, quando a mesma está em contato com usuários dessa língua, diferente da língua oral que necessita ser ensinada de forma sistematizada. Porém natural não significa ser inata, pois ela deve ser aprendida nas diferentes situações de interação de seus usuários.

Essa necessidade psicolinguística de uma proposta bilíngue está relacionada à concepção de Gramática Universal (Chomsky & Lasnik, 1991; Chomsky, 1981, 1986). Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso a Libras o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A Língua Portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre na Libras (QUADROS, 1997, p. 27).

O professor bilíngue deve ter habilidade para levar cada criança a identificar – se como um adulto bilíngue; deve conhecer profundamente as duas línguas; deve respeitar as duas línguas, reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Luigi estuda no quarto ano do ensino fundamental, desde o primeiro ano do ensino fundamental conta com o auxílio do intérprete de Libras e frequenta a sala de recurso multifuncional no período contrário ao que estuda. Ele nasceu em uma família de ouvintes e quase não tem contato com adultos surdos usuários da Libras. Na escola em que ele estuda há somente mais dois alunos surdos, porém nas séries mais avançadas.

A fluência de Luigi enquanto usuário da Libras foi questionada quando uma surda e uma intérprete do CAS (Centro de Capacitação de profissionais da educação e de atendimento as pessoas com surdez) visitaram o município e perceberam que ele não se comunicava e não compreendia muito bem a Libras. Inicialmente elas conversaram com a coordenação da educação especial do município para compreender as causas desse atraso na aquisição da língua de sinais.

Segundo a coordenação da educação especial o estudante não gostava de utilizar a Libras, pois se sentia diferente do restante dos alunos. Outro motivo apontado pela coordenação é que no ambiente doméstico a família não utilizava a Libras, se comunicavam através de sinais caseiros. A mãe de Luigi entrou várias vezes nos cursos de capacitação oferecidos no município, mas geralmente não concluía, dessa forma o conhecimento dela da Libras era pouco. O pai do aluno só utiliza sinais caseiros e o irmão do aluno é o único que está tentando aprender a Libras.

A equipe do CAS orientou a mãe a participar desses cursos, pois é importante essa comunicação no ambiente familiar na língua do aluno. A coordenação também propôs a troca do intérprete de Libras, porque não é aconselhável que o estudante permaneça por muitos anos com o mesmo intérprete. A professora da sala de aula comum foi orientada a utilizar novas metodologias durante as aulas, a ensinar os outros estudantes alguns sinais em Libras e a utilizar bastantes imagens para exemplificar os conteúdos abordados.

Foi proposto à professora da sala de recurso multifuncional fazer cartazes com os sinais em Libras para trabalhar com o estudante, ensinar ao aluno primeiro o sinal do objeto para depois introduzir a palavra escrita. Jogos em Libras foram confeccionados e diversos projetos voltados para a alfabetização e aquisição da Libras foram executados. Para efetivar a aprendizagem do aluno os conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum eram reforçados, com uma metodologia diferenciada na sala de recurso multifuncional.

Outra medida tomada foi a aproximação de outros surdos usuários da Libras com Luigi. Em algumas aulas na sala de recurso multifuncional os outros estudantes surdos da escola eram convidados a participar da aula e conversar em Libras para que houvesse uma interação entre eles. Um desses estudantes também visitava a casa a casa de Luigi semanalmente para ensinar alguns sinais a ele. Na sala de aula comum várias músicas, teatros e histórias em Libras começaram a fazer parte da rotina da aula a fim de que a língua do estudante fosse compartilhada com o restante da sala.

Uma vez na semana a professora convidava o aluno para ir na frente da sala e ensinar o alfabeto em Libras para seus colegas. Algumas músicas que estavam sendo tocadas nas rádios

eram interpretadas em Libras na sala para que as crianças aprendessem os sinais brincando, dessa forma os outros alunos aprendiam a Libras e compartilhavam da língua de Luigi.

O contato com instrutores surdos também foi proporcionado a Luigi. Esses instrutores frequentemente vinham ao município oferecer cursos de capacitação aos profissionais da educação no período noturno e no período diurno atendiam Luigi e ensinavam a Libras ao aluno. Esses instrutores orientavam também a professora da sala de recurso multifuncional quanto as dificuldades do estudante e como saná – las.

A professora da sala de aula comum relatou a falta de curso de capacitação que não envolvessem somente a aprendizagem da Libras, mas também o ensino de atividades e metodologias voltadas para o ensino de estudantes surdos. Ela ressaltou que em algumas situações sente – se despreparada e não sabe como agir para garantir a inclusão efetiva desse aluno.

A família do aluno foi chamada à escola para conversar sobre a necessidade da aprendizagem da Libras, para se comunicar com Luigi em casa. A coordenação salientou que a aquisição da Libras é fundamental para que o aluno seja alfabetizado em Língua Portuguesa, pois aos onze anos e frequentando o quarto ano do ensino fundamental o aluno ainda não estava alfabetizado nem em Libras e nem em Língua Portuguesa.

A escola (professores, administradores e funcionários) devem estar preparados para adequar – se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar – se adequadamente.

A posição da família em relação a surdez faz a diferença, pois é o primeiro grupo social do qual a criança faz parte e irá adquirir conceitos e valores e terá o primeiro contato com a linguagem.

Os profissionais e pais das crianças surdas devem ter consciência das consequências que a surdez provoca, ou seja, dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras.

Assim, devem estar sempre atentos para a necessidade de conversar e informar a criança surda. Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo a televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em Libras. (GOLDEFELD, 2002, p.166)

Os pais devem receber informações adequadas por parte dos profissionais sobre a importância da Libras no desenvolvimento do surdo e das possibilidades de comunicação que ela

oferece, a criança pode aprender a sinalizar sobre os seus sentimentos e situações vividas por ela, dessa forma haveria menos problemas emocionais. Por todos esses motivos apontados é fundamental que a família também adquira a Libras.

Queiroz e Rúbio (2014) defendem que, a partir da aquisição da Língua de Sinais que a criança constroi sua subjetividade, compreendendo o que se passa ao seu redor, trocam ideias através da Libras e dão significado ao mundo. O contato com a comunidade surda irá contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas é relação entre a comunicação e a surdez, pois alguns profissionais e familiares enxergam a surdez como uma patologia que deve ser curada. Não se trata de desvalorizar o trabalho dos fonoaudiólogos, mas é fundamental considerar que poucos surdos atingem resultados satisfatórios no que se refere a fala e a leitura labial.

Karnopp (2005, p.9) afirma que,

A Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas. Depois de adquirir os sinais, a aquisição da leitura, escrita e da fala (opcionalmente) pode se seguir. Neste sentido, ressalto a importância de Escolas de Surdos, ou mesmo de creches com turmas de surdos e com professores surdos para que essa criança tenha um ambiente lingüístico apropriado à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Foi perceptível no decorrer da pesquisa que as metodologias utilizadas para ensinar o estudante surdo estavam inadequadas, a equipe escolar desconhecia a necessidade de interação com outros surdos, a família não estava empenhada em aprender a Libras para se comunicar com Luigi e ele estava se sentindo desconfortável em utilizar a sua língua natural.

Após todas essas intervenções e as mudanças ocorridas nas metodologias e no modo de ensinar o aluno, mudanças significativas começaram a ser percebidas. Luigi passou a se comunicar mais em Libras, com os professores, com o intérprete e com os seus amigos. Passou a ter curiosidade sobre os conteúdos abordados na sala de aula comum, contava histórias do

cotidiano em Libras e ao longo de um ano melhorou consideravelmente a escrita em Língua Portuguesa.

A proposta educacional de educação bilíngue é a que mais possibilita o desenvolvimento integral do aluno surdo, pois respeita a sua condição e proporciona primeiramente seu desenvolvimento em sua língua natural.

Com essa pesquisa foi possível constatar que a convivência de um surdo com pessoas fluentes da Libras facilita a aquisição da linguagem, e essa interação é necessária para que o surdo não se sinta isolado do restante da sociedade em que a maioria das pessoas é ouvinte. É notório que a inclusão não está somente em inserir os alunos com deficiência em uma sala de aula comum, é necessário que a aprendizagem seja efetivada e para isso é importante conhecer os aspectos relacionados a cada deficiência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danielle Mirelli da Silva; SILVA, Marcelle de Castro; SOUZA, Wilma Pastor de Andrade. **A influência da Libras no processo educacional de estudantes surdos em escola regular.**

Disponível

em:

<https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.2/a%20influncia%20da%20libras%20no%20processo%20educacional%20de%20estudantes%20surdos%20em%20escola%20regular.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BARBOSA, Maria Fausta Lima. **A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela família do surdo.** 2004. Monografia (Especialização). Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2004.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm Acesso em: 1 abril 2015.

BERBERIAN, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula. **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná.** Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 03. jan. 2013.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/ 2003.

CAPORALI, Sueli Aparecida; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico livro do estudante: cursista / Tanya A. Felipe. - Recife: EDUPE, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio – interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUEIROZ, Luana de Souza; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A aquisição da linguagem e a integração social: a Libras como formadora da identidade do surdo. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

SKILIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S e VIZIM, M (org). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p. 85 – 107.

SOUZA, R.M.; GÓES, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKILIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v.1, 1999. p.163-188.

A FACE EDUCATIVA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Brunna Cristina de Oliveira – ProIC/CNPq/UnB/FE – brunna.unb@gmail.com

Otília Maria A. N. A. Dantas – MTC/PPGE/FE/UnB – otiliadantas@unb.br

Rômulo Borges Silva - TJDF – romuloborge@gmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a face da Justiça restaurativa no espaço escolar nasceu em 2014 da experiência de estágio desenvolvida no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios por um dos autores. Ali foi possível conhecer um braço de atuação deste tribunal – aplicar a justiça restaurativa nas escolas. Mais adiante aderiu ao grupo um magistrado da mesma instituição passando a reforçar o estudo de modo mais apropriado. Em suma, o grupo constituiu-se de uma estudante de Pedagogia, um magistrado e uma professora de Ensino Superior, a coordenadora da pesquisa.

Diante desta realidade, procurou-se entender os impactos deste novo ente no espaço escolar e suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho educativo escolar. Questionou-se: existe espaço na escola para a Justiça Restaurativa? Qual sua função na escola? Neste sentido, este trabalho tem como *finalidade* desvelar o papel e o espaço da justiça restaurativa no cotidiano escolar e suas implicações para a formação integral dos educandos.

A prática restaurativa tem como premissa maior reparar o mal causado pela prática do ilícito, que é visto como um fato ofensivo à pessoa da vítima e que quebra o pacto de cidadania reinante na comunidade. O crime, para a justiça restaurativa é uma violação nas relações entre infrator, a vítima e a comunidade, cumprindo, por isso, à Justiça Restaurativa identificar as necessidades e obrigações oriundas dessa relação e do trauma causado, o qual deve ser restaurado.

Imbuída desse mister de reparar o dano causado com a prática da infração, a Justiça Restaurativa se vale do diálogo entre as pessoas envolvidas no pacto de cidadania afetado com o surgimento do conflito, quais sejam, autor, vítima e em alguns casos a comunidade. Logo, é avaliada segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e

a cura, ou seja, um resultado individual socialmente terapêutico seja alcançado.

Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal e caracterizado pelo encontro e inclusão. A voluntariedade é absoluta, uma vez que os componentes da comunidade, protagonistas desse modelo alternativo de justiça (autor e vítima), livremente optam por esse modelo democrático de resolução de conflito. O encontro é requisito indispensável para o desenvolvimento da técnica restaurativa, pois o escopo relacional, intrínseco a esse modelo alternativo, é a energia para se alcançar democraticamente uma solução para o caso concreto. Por tudo isso, é fácil entender porque a inclusão também é regra da prática restaurativa, uma vez que os cidadãos contribuem diretamente para o processo de pacificação social.

Dentre as diversas modalidades de Justiça Restaurativa podemos destacar a mediação (mediation), reuniões coletivas abertas à participação de pessoas da família e da comunidade (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles).

Na mediação um terceiro, neutro, conduz as partes envolvidas no conflito para um diálogo sobre as origens e consequências do mesmo, de maneira que estas alcancem a solução ideal consistente num acordo restaurativo, onde ambas saiam satisfeitas e o pacto de cidadania, abalado com o cometimento da infração, seja restabelecido. Vê-se que o mediador é apenas um facilitador desse plano restaurativo e as partes envolvidas tomam as rédeas de todo o processo de restauração, através do diálogo livre e mediado apto a transformar o comportamento dos conflitantes e da sociedade em geral. Nas reuniões coletivas e círculos decisórios ocorre uma mediação ampliada de forma coletiva e integrada com a comunidade.

Importante destacar que a implantação da prática restaurativa como método de solução de conflitos está ganhando força, havendo, inclusive, determinação expressa em documentos da ONU e União Europeia no sentido de que a mesma seja aplicada em todos os países, não se esquecendo da Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 2002, que traz os princípios básicos sobre Justiça Restaurativa.

Entretanto, a aplicação de medidas alternativas, notadamente a Justiça Restaurativa, encontra relutância para a sua aceitação, tanto em âmbito cultural como entre os estudiosos e operadores do direito. E na realidade do DF, constata-se o interesse do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios em experimentar essa prática no âmbito da educação formal, o que nos parece preocupante considerando a dura realidade das escolas públicas.

Não que discordamos disto, mas que é preciso um trabalho de adaptação e conhecimento dessa proposta de justiça restaurativa, talvez, de mudança de mentalidade dos atores que estão ali envolvidos. Para Brandão (2014), esse empecilho cultural é clarividente e

mais intenso dentro do Poder Judiciário. Como a justiça penal tradicional corresponde a uma imposição unilateral e verticalizada da norma positiva, impregnada de um formalismo inútil protagonizado pelos juízes togados, cuja pena de prisão é vista como manifestação de autoridade, há um rígido bloqueio por parte do Estado-Juiz em aplicar medidas alternativas.

Como resposta a esta proposta, esperamos também propor o espaço e o sentido da justiça restaurativa nas escolas do DF como um aglutinador da organização do trabalho pedagógico escolar, bem como de democracia e de cidadania numa perspectiva de autogestão, sem no entanto, comprometer o protagonismo com os processos de ensinar e aprender, próprios da escola.

2. METODOLOGIA

Para estudar a temática ora proposta, como esta é apreendida, a partir do princípio norteador desta superação e a que finalidade responde na organização do trabalho realizamos a análise de algumas obras sobre essa temática publicadas pelos principais interlocutores advindos, principalmente, do campo do Direito.

O estudo bibliográfico foi a principal técnica da pesquisa empregada aqui. Como técnica, a pesquisa bibliográfica compreende a leitura, seleção, fichamento e arquivo dos tópicos de interesse para a pesquisa em pauta, com vistas a conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto.

A exemplo de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica serviu, neste caso, para destacar o pensamento dos principais estudiosos que abordam sobre as seguintes categorias: Justiça restaurativa, educação e função social da escola corroborando com a reflexão proposta neste artigo. Para Gil este recurso propõe analisar as diversas posições acerca do problema em foco, tendo em vista que costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a escola absorve tantas políticas externas ao seu que-fazer pedagógico, como esta pode absorver, ainda, a Justiça Restaurativa para o seu interior sem

prejuízo da qualidade do trabalho que se desenvolve neste ambiente? E qual a contribuição da JR para o trabalho educativo escolar? Este item apresenta os resultados e discussão acerca do tema atendendo a finalidade do estudo, desvelar o objeto de estudo aqui apresentado. Deste modo serão abordados alguns conceitos delimitadores deste estudo, tais como Justiça Restaurativa e a função social da escola.

O que é a Justiça Restaurativa?

O convívio em sociedade é algo intrínseco ao ser humano, pois viver em coletividade é da natureza do homem. Ocorre que deste tipo de convívio surgem conflitos, divergências. Silva (2012, p. 201) define *conflito* da seguinte forma:

Vocábulo originado do latim *conflictus*, de *confligere*, é aplicado na linguagem jurídica para indicar embate, oposição, encontro, pendência, pleito. Dá, por essa forma, o sentido de entrelaço de ideias ou de interesses, em virtude do que se forma o embate ou divergência entre fatos, coisas, ou pessoas.

Certamente que desse “entrelaço de ideias” surjam apenas pensamentos não proveitosos. O Conflito neste aspecto pode ser positivo ou negativo, dependendo da forma como o encare. Não significa briga, desentendimento ou intolerância, mas a medida que é ignorado o conflito pode levar a embates. Neste contexto, em que o ‘embate’ precisa ser solucionado, pacificado, surgem mecanismos que tomam por base os princípios contidos no preâmbulo da Constituição Brasileira (VADE MECUM SARAIVA, 2014, p. 7) a seguir:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

Abordar sobre igualdade demanda analisar que a aplicabilidade deste princípio se refere tanto a proporcionalidade da reparação advinda do cometimento do delito que poderá variar caso a caso, quanto a posição de destaque que é dada às partes na resolução do conflito. Por outro lado, a Constituição estabelece que o Estado Democrático Brasileiro se pautará na harmonia social e na solução pacífica das controvérsias, princípios que abrem caminhos para mecanismos como a Justiça Restaurativa.

A Justiça Restaurativa tem por escopo consertar, reparar, não o que aconteceu, mas prevenir problemas a partir do evento conflituoso, restaurando o relacionamento entre a vítima, o agressor e a sociedade. Ela visa conciliar as necessidades da vítima, da comunidade e do causador, proporcionando reintegrá-lo a sociedade.

Analisando-se o termo 'Restaurativo', constatamos que a palavra 'restaura', se origina do latim *restaurare* que significa obter de novo a posse; curar, recuperar, reconquistar, reaver, restabelecer, restituir, indenizar e voltar ao estado primitivo; e 'tivo' formador do vocativo a partir de radicais verbais que se refere a 'agente' e o 'que é próprio para'. Logo, Restaurativo é o restabelecimento por meio de um agente ou de alguém próprio a restaurar. Dessa forma, a medida que proporciona maior participação das partes em todo esse processo, a Justiça Restaurativa favorece uma melhor compreensão do crime praticado, dos motivos que levaram a sua prática, e dos sentimentos advindos dele. Sobre isto Pinto (2007, p. 45) elenca algumas características da Justiça Restaurativa, quais sejam:

a) o crime é ato contra a comunidade, contra a vítima e contra o próprio autor; b) o interesse de punir e reparar é das pessoas envolvidas no caso; c) há responsabilidade social pelo ocorrido; d) predomina o uso alternativo e crítico do Direito Penal; e) existem procedimentos informais e flexíveis; f) predomina a disponibilidade da ação penal; g) há uma concentração de foco conciliador; h) existe o predomínio da reparação do dano causado ou da prestação de serviços comunitários; i) as penas são proporcionais e humanizadas; j) o foco de assistência é voltado à vítima; l) a comunicação do infrator pode ser feita diretamente ao Estado ou à vítima.

Com base em tais características podemos notar que a Justiça Restaurativa analisa não somente o crime, mas as circunstâncias em que ele ocorreu, quais foram os motivos que levaram a prática do delito, qual a participação da sociedade neste processo, dentre outros fatores.

Em 2002, o Conselho Econômico e Social da ONU, por meio da Resolução 2002/12, de 24/07/2002, entendeu que processo restaurativo significa todo processo onde a vítima e o opressor participam ativamente nas questões referentes ao crime ajudado por um mediador. Estes processos podem incluir a mediação, conciliação, reunião familiar e os círculos decisórios.

No mesmo ano, em decisão proferida pelo Conselho da União Europeia (ONU, 2002) cria uma Rede Europeia de Pontos de Contato Nacionais para a Justiça Restaurativa, apreciou-a nos seguintes termos:

Art. 2º. Para efeitos da presente decisão, o termo "justiça restaurativa" refere-se a uma visão global do processo de justiça penal em que as necessidades da vítima

assume a prioridade e a responsabilidade do infrator é realçada de uma maneira positiva. A justiça restaurativa denota uma abordagem lata em que a reparação material e imaterial da relação confundida entre a vítima, a comunidade e o refrator constitui um princípio orientador geral no processo de justiça penal. O conceito de justiça restaurativa abrange um conjunto de ideias que é relevante para diversas formas de sancionamento e de tratamento de conflitos nas várias fases do processo penal ou com ele relacionados.

Os argumentos delineiam a Justiça Restaurativa como uma forma diferenciada de aplicar a Justiça Penal cuja finalidade é reparar os danos sofridos e dirimir os problemas nos relacionamentos originados do dano, ao contrário de apenas punir o infrator. Sobre isto Bianchini (2012, p. 97) destaca que a JR:

[...] busca a reparação do dano causado pelo delito e envolve as pessoas relacionadas ao crime, não se limitando a um processo entre réu e o Estado. Desse forma, vai envolver também a vítima, antes segregada num processo penal retributivo, no qual o Estado aparece como o agredido pela infração e que necessita restabelecer a ordem pública pela retribuição do mal causado.

A Justiça Restaurativa proporciona que as partes envolvidas vítima, infrator e sociedade, participem mais efetivamente do processo que visa recompor o dano causado. Para Scuro Neto, em citação de Gome Pinto (2005, p. 22), a justiça observada no aspecto restaurativo

Significa dar resposta sistemática às infrações e as suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pelas sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligindo e influem na sua reparação, envolvendo as pessoas e transformando suas atitudes e perspectivas em relação convencional com sistema de Justiça, significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir, de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devem ter, se quiserem, a oportunidade de participar do processo restaurativo.

Numa perspectiva metodológica a Justiça Restaurativa, segundo Azevedo (2007), acontece por adequadas intervenções técnicas, pela reparação moral e material do dano e por meio de comunicações efetivas entre vítimas. Estas decisões proporcionam: i) a adequada responsabilização por atos lesivos; ii) a assistência material e moral das vítimas; iii) a inclusão dos ofensores na comunidade; iv) o empoderamento das partes; v) a solidariedade; vi) o respeito mútuo entre vítima e ofensor; vii) a humanização das relações processuais em lides penais; e viii)

a manutenção ou restauração das relações sociais subjacentes eventualmente preexistentes ao conflito.

Vale ressaltar que a mediação vítima-ofensor (MVO) é apenas um dos diversos processos da Justiça Restaurativa, dentre outras práticas. Justiça Restaurativa não é apenas mediação, mas, também mediação.

Para Tatiana Sandy Tiago (2007) a Justiça Restaurativa é um conjunto de valores que destacam a importância de uma assistência maior e mais ativa às vítimas de crimes, responsabilizando diretamente os ofensores pelos danos causados à comunidade e às pessoas individualmente. É um novo paradigma que entende ser o indivíduo o principal atingido pelo crime, e não o Estado. O crime é compreendido em aspectos mais amplos do que apenas a conduta individual do ofensor contra o Estado e a justiça é vista pelos olhos da vítima, da comunidade vitimada e do próprio ofensor.

Nesta nova visão sobre crime e justiça, o foco das atenções está voltado para as necessidades da vítima e/ou comunidade vitimada e na responsabilização do ofensor pelos danos causados, no intuito de que sua reintegração à comunidade seja eficaz. Vejamos os principais valores que embasa esse novo paradigma: 1. recuperação da vítima e da comunidade vitimada; 2. o ofensor seja responsabilizado diretamente pelos danos causados às vítimas e/ou comunidade vitimada; 3. envolvimento de toda a comunidade na responsabilização do ofensor e na recuperação de vítimas e ofensores; 4. o próprio ofensor visualizar o impacto de sua conduta; e 5. responsabilidade da comunidade nas condições sociais que colaboraram para a conduta do ofensor.

O autor Howard Zehr (2008) tem outra visão da Justiça Restaurativa uma vez que é quem mais se aproxima do ponto de vista da Pedagogia, nosso campo de conhecimento. Desde os anos 70 já se apresentavam práticas semelhantes a da Justiça Restaurativa em várias comunidades de vários países do mundo. Entretanto, foi a partir de 1989, que a Nova Zelândia fez da Justiça Restaurativa o centro de todo o seu sistema penal para a infância e juventude. A Justiça Restaurativa começou com um esforço para lidar com assaltos e outros crimes patrimoniais, em geral considerados como de menor potencial ofensivo. Entretanto, hoje, em algumas comunidades, a JR está disponível para lidar com as mais diversas modalidades de crime: mortes causadas por embriaguez ao volante, agressão, estupro e mesmo homicídio. Além disso, tais abordagens e práticas estão ultrapassando o sistema da justiça criminal e chegando a escolas, locais de trabalho e instituições religiosas.

O movimento Justiça Restaurativa começou como um esforço de repensar as necessidades que o crime gera e os papéis inerentes ao ato lesivo. Os defensores da Justiça Restaurativa examinaram as necessidades que não estavam sendo atendidas pelo processo legal corrente. A justiça restaurativa apresenta uma visão completamente diferente da justiça criminal. Vejamos:

- A *Justiça Criminal* entende que: o crime é uma violação da lei e do Estado; as violações geram culpa; a justiça exige que o Estado determine a culpa e imponha uma punição (sofrimento) e, conseqüentemente, os ofensores devem receber o que merecem.
- A *justiça Restaurativa* considera que o crime é uma violação de pessoas e de relacionamentos; as violações geram obrigações; a justiça envolve vítimas, ofensores e membros da comunidade num esforço comum para corrigir a situação e, conseqüentemente, o Estado valoriza as necessidades da vítima e responsabiliza o ofensor de reparar o dano cometido.

Práticas de Justiça Restaurativa

A Justiça Restaurativa e sua relação com a escola é recente no Brasil. Poucas práticas vem sendo desenvolvidas, a exemplo do Rio Grande do Sul que adota o projeto JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21. Este projeto visa divulgar e aplicar as práticas da Justiça Restaurativa (JR) na resolução de conflitos em escolas, ONGs, comunidades e Sistema de Justiça da Infância e Juventude como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência em Porto Alegre. Implementado desde o ano de 2005, na 3ª Vara da Infância e da Juventude da capital gaúcha, o Projeto Justiça para o Século 21 é articulado pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul.

Para alguns educadores desta região a JR contribuiu para a resolução de conflitos existentes na instituição sem que fosse necessário a intervenção direta da polícia. Segundo a comunidade escolar beneficiada adotar os princípios da Justiça Restaurativa oportunizou um novo olhar, uma maneira diferenciada de trabalho, com o intuito de resolver os conflitos existentes no interior da escola.

Primeiramente os 'professores referências' foram capacitados a coordenarem os círculos restaurativos para assim colocarem em prática no cotidiano institucional tudo o que aprendera, bem como compartilhar o conhecimento com ao demais professores, alunos e comunidade.

O primeiro círculo restaurativo aconteceu depois que uma aluna saiu da escola sem o conhecimento do professor e autorização do diretor. Nesse caso a própria aluna solicitou o círculo.

Nele, voluntariamente, participaram todos os envolvidos do conflito, assim como a comunidade envolvida com a intenção de colaborar na resolução do conflito. Durante o encontro foi decidido que os fatos não deveriam sair do ambiente onde estava acontecendo o círculo procurando-se amenizar o dano emocional, assim como as consequências sofridas pelo ofensor e pelo ofendido. Levar em conta o respeito de ambas as partes e valorizar os sentimentos, as perdas e as questões que o ofendido trazia ao círculo era sempre a intenção do grupo. Como resultado, procurou-se restabelecer o diálogo entre o professor e a aluna, promovendo a harmonia entre ambos. O acordo encontrado naquele momento com a intervenção da Justiça Restaurativa foi de que a aluna deveria pedir desculpas ao professor por sua atitude e afirmar que o fato não ocorreria novamente. Depois disso houve uma mudança significativa no comportamento da aluna, restaurando a harmonia na sala de aula. Como consequência do fato a estudante passou a agir de modo diferente demonstrando maior responsabilidade, aceitação da autoridade docente e liderança positiva entre os pares. Do ponto de vista da família, houve uma melhora significativa no relacionamento.

A forma e a aplicação do projeto possibilitaram vivenciá-lo com o objetivo de restaurar o diálogo e a confiança entre as partes. Os 'professores referências' passaram a utilizar os procedimentos restaurativos em situações de conflitos diversos. Com isso obtiveram resultados positivos, como, por exemplo, a maior participação da família na escola enquanto os professores cresceram no sentido de aperfeiçoar uma nova forma de resolver os conflitos oferecendo um diferencial que trouxe resultados positivos. Os alunos também começaram a ter posições diferentes diante das problemáticas e assim puderam evitar muito conflitos e restabelecer o equilíbrio do ambiente escolar, mesmo que temporariamente até que surja necessidade da JR entrar em ação.

A função social da Escola

Muitas vezes, a escola funciona a partir do equívoco de que todos sabem o que ela significa para si e para o outro; subentende-se que todos estão lá por uma única razão, que todos sabem seu papel, todos conhecem seu ambiente de trabalho e sua dinâmica.

A missão da escola, nos tempos atuais e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), é promover o pleno desenvolvimento do aluno preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. Esta lei proporciona aberturas para a escola redefinir suas estruturas, seu projeto pedagógico, seu papel na atualidade. Para tanto, é importante nutrir esperança em uma escola diferente e na vontade de mudar valorizando o

trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar.

Sabe-se que o papel da escola é formar o cidadão crítico preparando-o para a sociedade e qualificando-o para o mercado de trabalho. Fato esse que podemos entender melhor quando Saviani (2000) ressalta que o homem é um ser situado no tempo e no espaço determinante e determinado pela cultura em que o cerca. Para Saviani (2000, p.35):

(...) a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? (...) uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem é uma constante.

Logo podemos perceber que é fundamental a escola garantir a possibilidade do sujeito tornar-se livre, consciente e responsável. Entretanto, isso não é trabalho exclusivo da escola, as demais esferas sociais também devem contribuir para essa liberdade proporcionando ao sujeito o direito de procurar, investigar, questionar, refletir, buscando soluções para os problemas do cotidiano enquanto ser social.

Dessa forma, a função da escola pode ser entendida também como um mecanismo de socialização e de inserção social levando o sujeito ao caminho para construção de sua consciência crítica e da ética. Cabe a escola difundir e exercitar a capacidade de reflexão, de criticidade e de trabalho não-alienado do sujeito na sociedade, para que ele venha desenvolver integralmente sua personalidade enquanto cidadão autônomo e emancipado, como destaca Kuenzer (2003).

Outra importante função social da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública. É necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos, da leitura e da escrita, das ciências, das artes, das letras. Sem estas aprendizagens, dificilmente ele poderá exercer seus direitos à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, consideramos a JR uma prática importante para a escola. Esta prática tende a oportunizar a resolução de diferentes conflitos que nascem ou respigam neste ambiente educativo, conseqüentemente, afetando a sua função social e promovendo o conhecimento escolar em seus diferentes âmbitos.

Para a *Justiça Restaurativa* o crime é uma violação de pessoas e de relacionamentos e que é papel do Estado valorizar as necessidades da vítima e responsabilizar o ofensor de reparar o dano cometido. Neste sentido, a escola é um ambiente educativo propício em que pode ocorrer um diálogo entre as partes, além de, promover um trabalho educativo refletindo sobre temas importantes para superação das dificuldades comumente evidenciadas na comunidade escolar e extraescolar/paraescolar.

Aos olhos destes pesquisadores a JR não deve ser um apêndice da vida da escola ou uma “Liga de super-heróis” pronta a agir a qualquer solicitação dos membros envolvidos naquele ambiente. Deve-se fazer presente no currículo oficial através da figura de um profissional ou de um grupo da comunidade representado em Conselho da escola.

Esta configuração torna mais efetiva e humanizadora a face da Justiça Restaurativa na Escola sem, no entanto parecer um estranho no ninho com poder de determinar quem é bom ou mal, quem merece sair ou permanecer na escola parecendo um bode expiatório do cotidiano escolar. Isso causaria mais estranheza ao fato e não seria produtivo.

A concepção e a função da educação é uma construção histórica. A escola tem como função social a formação de sujeitos históricos num espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a sociabilização do conhecimento produzido promovendo o pleno desenvolvimento do estudante preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. Esse conhecimento é vivo e se caracteriza como processo em evolução. Neste contexto, a Justiça Restaurativa, plenamente aceita pela comunidade, tende a colaborar enormemente com a função social da escola.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, André Gomma de. O Comportamento de Mediação Vítima-Ofensor na Justiça Restaurativa: Uma Breve Apresentação de uma Inovação Epistemológica na Autocomposição

Penal. In: AZEVEDO, André Gomma de (Org). **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2007.

BIANCHINI, Edgar H. *Justiça Restaurativa: um desafio à práxis*. São Paulo: Servanda, 2012.

GRECCO, Aimee. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Dash editora, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES PINTO, Renato Sócrates. *Justiça restaurativa é possível no Brasil?* In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; GOMES PINTO, R.; (Org.). **Justiça Restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

KUENZER, Acácia Z., **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, p. 43-69, 2003.

ONU. Conselho Econômico e Social. **Resolução 2002/12** de 24 de julho de 2002: Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. Acesso em <http://www.justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0#.VSk0Rlx9l-w> em 8 de abril de 2015.

PALLAMOLLA, Rafaella P. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PENIN, Sônia T. S; VIEIRA, Sofia. L. *Refletindo sobre a função social da escola*. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 a 43.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. *Justiça restaurativa é possível no Brasil?* In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; GOMES PINTO, R.; (Org.). **Justiça Restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, De Plácido. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

TIAGO, Tatiana Sandy. Implementação da Justiça Restaurativa Por Meio da Mediação Penal. Estudos em Arbitragem, **Mediação e Negociação**. Brasília: Grupos de Pesquisa, 2007.

VADE MECUM SARAIVA. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Nacional: São Paulo, 2014.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

A INEFICÁCIA DAS POLITICAS EDUCACIONAIS E SUAS CONSEQUENCIAS: O CASO DAS CRIANÇAS KAIOWA DO ACAMPAMENTO TARUMÃ

Bruna Santos de Andrade - andrade.br.cs@gmail.com

Levi Marques Pereira - UFGD - levipereira@ibest.com.br

Maurício José dos Santos Silva - UFMS - unespmau@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As famílias do Acampamento Tarumã localizado na margem da BR 163 residem a cerca de 13 anos no local. São remanescentes de um antigo *tekohakaiowá*, chamada por eles de Kurupi/Santiago Kuê, que existiu nas proximidades até meados do século XX. Essas famílias kaiowá optaram por viver no acampamento por não se conformarem a viverem em reservas. Dizem que se sentirem presos nas reservas, já que nelas existe uma organização centralizada, controlada por um número restrito de lideranças, que conseguem o reconhecimento dos gestores de políticas públicas destinadas à população indígena reservada.

A opção das famílias de Kuripi/Santiago Kuê em viverem no acampamento é também uma estratégia de seguir vivendo nas imediações de sua antiga ocupação, de onde nunca se afastaram por completo, mesmo que para isso muitas vezes tivessem de assumir a condição de peões de fazenda. A vida no acampamento é precária e marcada por constante medo. A partir do momento em que explicitaram o desejo de retomar suas antigas terras e passaram a pressionar o Estado para que cumpra a obrigação constitucional de demarca-las, passaram a sofrer constantes ameaças dos fazendeiros se sentem acuadas, e temem pela segurança de seus filhos, mas insistem em ficar no local.

Recentemente surgiu a notícia da duplicação da BR-163 representou outro empecilho para essas famílias. A BR 163 foi concessionada para a realização da duplicação, o que exigirá a remoção das famílias indígenas acampadas na faixa de domínio. Portanto não sabem o que fazer em relação a isso, já que não tem para onde ir. As condições de sobrevivência dessas famílias são extremamente difíceis. Recebem o auxílio de cesta de alimentos da FUNAI (que é irregular por vários problemas enfrentados pela da gestão pública), e auxílios dos programas bolsa família e vale renda, e com estes valores tentam satisfazer as necessidades mais básicas de suas famílias, pois além de não disporem de espaço para plantar e colher, a água é de má qualidade e a lenha escassa.

Este trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa etnográfica em andamento no tekohaKurupi/Santiago Kuê, que tem como propósito aprofundar as estratégias desenvolvidas pelos Kaiowá e Guaraní para manterem seus acampamentos, como forma de dar visibilidade à demanda da demarcação de suas terras. Atenção especial será dada às formas de sociabilidade infantis aí desenvolvidas, ao modo como as crianças participam das práticas sociais cotidianas e como compreendem as demandas territoriais desses coletivos.

O intuito da pesquisa é apresentar alguns debates contemporâneos acerca da antropologia da criança e questões teóricas levantadas a partir das políticas educacionais e da legislação referente a educação escolar indígena. Assim, destacamos os atores e o campo deste estudo – Famílias do grupo Kaiowá que residem no Acampamento Tarumã, localizado às margens da BR 163, Km 128 – Naviraí, Mato Grosso do Sul.

Atualmente boa parte das famílias Kaiowá em Mato Grosso do Sul vivem em situação de acampamento, que pode ser considerada como uma situação de violação de direitos e de vulnerabilidade, estas comunidades em situação de acampamento estão distribuídas em seu vasto território tradicional (*tekoha*) mobilizados na luta pela demarcação destes.

Partindo deste pressuposto, procuramos analisar como as transformações da territorialidade dialogam com as condições sociais atuais dos Kaiowá, e como as crianças projetam este contexto em seus espaços de convivência social que durante o trabalho de campo foi possível observar a rotina das crianças, sendo possível afirmar que estas projeções de espaços de convivências sociais “dentro” e “fora” se restringem basicamente no acampamento (dentro) e na escola (fora). As crianças ameríndias que participam desta pesquisa serão pensadas como atores sociais ativos e produtores de cultura (Cohn 2005).

2. METODOLOGIA

Utilizando como recurso a questão da memória, individual e coletiva, a presente pesquisa procurará abordar os aspectos que foram de total importância aos fatores de constituição, impactos e vivências dessas famílias Kaiowá em situação de acampados.

Em decorrência de tal fonte metodológica (narrativas orais) estar presente a questões de subjetividade, que muitas das vezes é tida como valor negativo, há em alguns casos dificuldades em estar utilizando este procedimento.

Porém, o trabalho de pesquisa de campo, seja historiográfico ou antropológico, possui a subjetividade, já que o próprio pesquisador está atribuído a estruturar toda a pesquisa, colocando nesta sua subjetividade, seja na elaboração de questionários, seja na interpretação dos dados fornecidos pelo objeto. Para Fernandes (2011, p. 28):

[...] a subjetividade é inerente ao trabalho do historiador. Não só a narrativa oral está inserida dentro da subjetividade, como qualquer documento escrito também contém a subjetividade de quem o produziu. Mais ainda, e aqui entra o ponto fundamental: a subjetividade, que José D'Assunção Barros (2010) também chama de partidarismo (p. 74), está presente em todos os atores envolvidos no processo de elaboração historiográfica, pois o próprio historiador, com exceção dos positivistas, mergulha em sua própria subjetividade ao escrever a História.

De acordo com Thompsom (1992, p. 32-33), a discussão está além da veracidade ou não da oralidade, ela se pauta no uso adequado da mesma. Ele ainda ressalta a importância do pesquisador de estar próximo ao seu objeto, por meio da entrevista:

[...] o historiador vem para a entrevista para aprender: sentar-se ao pé de outros que, por provirem de uma classe social diferente, ou por serem menos instruídos, ou mais velhos, sabem mais a respeito de alguma coisa. A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial.

Partindo desse ponto, temos a base empírica, a memória e a história oral, para a elaboração da descrição densa, que dará especificidade e legitimidade à pesquisa. Por fim, utilizamos para o levantamento de dados, levando em conta que os principais interlocutores desta pesquisa são crianças, entrevistas focais para dinamizar o ambiente e possibilitar o diálogo.

Foram realizadas três entrevistas com as crianças do acampamento além das conversas informais que tiveram grande utilidade neste trabalho, pois através do diálogo as histórias fluem para a construção deste trabalho, contamos com o auxílio de algumas bibliografias que serviram como fio condutor para o desenvolvimento da escrita e da reflexão acerca do tema. Dentre os autores principais estão: Levi Marques Pereira (1999; 2004; 2000), Clarice Conh (2000; 2002; 2005; 2008), Antonela Tassinari (2007).

Utilizei para o levantamento de dados, levando em conta que os principais interlocutores desta pesquisa são crianças, entrevistas focais para dinamizar o ambiente e possibilitar o diálogo, foram realizadas três entrevistas com todas as crianças do acampamento além das conversas informais que tiveram grande responsabilidade neste trabalho, pois através do diálogo as histórias fluem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro passo para analisar as crianças indígenas e o contexto ao qual vivem, é necessário se despir da visão “adulocêntrica ocidental” (TASSINARI, 2007, p.11) e se direcionar para a ótica indígena de relação com as crianças, pois as concepções de ser criança que possuímos, são distintas das concepções ameríndias, um exemplo seria, a observação refletida em determinadas situações onde as crianças indígenas possuem liberdade e autonomia, podem ser interpretadas por não índios, muitas vezes como ausência de autoridade dos pais e inexistência uma de pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem (TASSINARI 2007, p. 12), todavia sabemos que se trata da maneira como as crianças são concebidas em seu espaço.

Jesus do Nascimento (2013, p. 28) analisa que “um estudo antropológico da criança deve considerar as especificidades existentes em cada cultura e esforçar-se por estranhar conceitos comuns à sociedade ocidental, como esse entendimento sobre o que representa a infância”. Portanto, é necessário observar minuciosamente aspectos que são comuns a sociedade não indígena, e sempre levar em conta que os modos de conceber as crianças na sociedade ocidental e na indígena são distintos, aspecto esse que muitas vezes causa estranhamento entre os não índios e conseqüente pré-conceito.

A autora ainda pondera que a noção de criança que a maioria das pessoas possui, é de uma etapa da vida humana marcada pela faixa etária de zero a doze anos de idade, e também pelo fato de como o governo passou a tratar estes atores, - como sujeitos de Direitos, e conseqüente referência de proteção. “Assim, as crianças precisam ser protegidas, assistidas, cuidadas, ter recreação e não trabalhar. Ocorre que essa noção de criança, típica de nossa sociedade e advinda de discussões internacionais, é universalizada para todas as crianças”(2013, p. 28).

Devido a realidade das crianças em situação de acampadas, muitas vezes vão para a escola com os pés sujos, roupas encardidas, amassadas ou até mesmo com pequenos rasgos, e sofrem preconceito e discriminação por parte de seus colegas. Mas o que deve observar é que a concepção de sujeira em relação a terra que a sociedade não indígena possui é completamente diferente da concepção desses coletivos, essa relação do indígena com seu tekoha é definida por vários estudiosos da área comoterritorialidade, no sentido de analisar e descrever as maneiras pela qual é concebida a relação com a terra.

Mura (2006, p. 103) definirá territorialidade como “um conjunto de imagens, símbolos e regras de acesso e de uso aos/dos espaços geográficos, e/ou cósmicos, que expressaria o modo através do qual os integrantes de um grupo humano determinam seus territórios”. Portanto, as crianças são pertencentes a estas concepções simbólicas em seus espaços de usos, trata-se de uma relação de pertencimento, e não de sujeira.

Vemos aí a necessidade de um atendimento diferenciado por parte do corpo escolar a essas crianças, pois devido a estes fatos muitas vezes se isolam, não participam das atividades recreativas e sempre carregam consigo este aspecto de inferioridade, acarretando-lhes prejuízo quanto à aprendizagem.

Não obstante é necessário nos pautarmos na legislação brasileira e verificar a implementação e a efetividade de políticas públicas educacionais voltadas para as crianças indígenas. Pois na falta dessas ações, os impactos são visíveis nestes pequenos sujeitos, como a falta de estímulo em ir pra escola, a não preservação da sua cultura (por exemplo, pelo fato de terem vergonha de falar sua língua, o guarani), violências físicas, verbais e psicológicas sofridas e outros múltiplos exemplos de uma realidade observada que ainda é invisível aos olhos da sociedade.

Trata-se de um confronto cultural essa dualidade entre acampamento e escola, confrontação que apresenta um novo mundo que não é o deles “alterando seus valores de ordem existencial, tímica ou estética, torna ridículo o que era sagrado, vergonha o que era orgulho, sobrevida o que era vida”. LIMBERTI (2013, p.34).

O atendimento diferenciado a essas crianças dentro do ambiente escolar, quando eficaz faz toda diferença. Conforme a legislação sobre a Educação Escolar Indígena (CF/1988, Art. 210; LDB, 9.394/1996; RCNEI, 1998, Parecer 03/2012 CNE/CEB, entre outros) é assegurado o direito à educação diferenciada conforme seus usos, costumes e tradições garantindo a interculturalidade e o bilinguismo, porém o que se nota nestas instituições é a falta de preparo de profissionais para atenderem de maneira diferenciada estas crianças indígenas, no sentido de fazer com que elas sejam respeitadas em suas diferenças e tentar inseri-las nos trabalhos em grupos da sala, nas apresentações escolares, nas brincadeiras, que muitas vezes as próprias crianças se negam a participar por vergonha ou até mesmo insegurança.

Entre as entrevistas realizadas no acampamento sobre as relações com os colegas da escola, uma delas respondeu que sente vergonha de participar das atividades da escola porque vai estudar com os pés sujos, ou com a roupa suja, e seus coleguinhas tiram sarro, porque está com o “cabelo duro ou roupas rasgadas”, ou seja, diante da realidade de acampadas em que

vivem - sem água, energia e acesso as condições mais básicas para viver – estão expostas aos mais diversos tipos de preconceitos e violências. Tal situação resulta numa busca para assemelhar-se as crianças não indígenas, assim observa-se como o território, a territorialidade e a educação da criança estão interligados.

Não se trata aqui de negar seu pertencimento étnico, pois no acampamento, local das inter-relações entre as famílias e parentelas em seus espaços de vivências, fica evidente a importância do papel delas na organização social do acampamento Tarumã. As crianças são efetivamente presentes nas variadas atividades cotidianas como o trabalho doméstico, a transmissão de informações de uma casa a outra, o cuidado com os irmãos mais novo e até mesmo trazendo alegria para o ambiente, através de brincadeiras e etc. sendo sujeitos portadores de sociabilidade.

As crianças indígenas quando estão na escola buscam formas de se sentirem iguais as outras crianças não indígenas, tentam participar das aulas e das atividades propostas, mas as mesmas relatam que “sabem que são diferentes” e nunca vão conseguir ser igual às outras, porque “vestem diferente, moram em lugares diferentes...” é evidente na fala das crianças que apesar de muito novas já tem noção de sua “diferença étnica” e sofrem muitas vezes por serem e se sentirem assim. Diante dessa percepção das próprias crianças nos remete ao questionamento que esta pesquisa tenta explicar – até que ponto as políticas propostas estão sendo de fato colocadas em prática? E como as dificuldades da realidade enquanto acampadas influenciam na vida escolar das crianças?

Conforme a Leis de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/1996) em seu artigos 32 e 78, que assegura o ensino fundamental regular, além de ministrado em língua portuguesa, deve ser assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, porém o que se constata nas instituições são realidade de distanciamento entre a legislação e a prática, o que causa uma grande indignação e ao mesmo tempo sentimento de impotência, pois temos constitucionalmente assegurado vários direitos que deveriam ser eficazes para garantir uma melhor formação a estas crianças enquanto sujeitos portadores de identidade étnica, mas o que temos na práxis é uma invisibilidade política e social que precisa ser enxergada pelos órgãos governamentais responsáveis pelo cumprimento da lei e por outro lado, precisa ser evidenciada tal situação para que ela seja combatida.

A realidade vivida no acampamento e a vivida na escola são reflexos da perda da terra e consequente forma de mobilização para a reivindicação de seus territórios tradicionais. Desta

forma, podemos constatar que há dificuldades em ambos os lados, de um, a falta de terra e a dificuldade de sobrevivência com condições mínimas, e de outro a vida escolar da criança indígena, que por sua vez não é atendida em suas especificidades, sendo vítima de violência e preconceitos sem possuir nenhum tipo de atendimento escolar diferenciado. Isso nos remetemos então aos seguintes questionamentos:

Assumir a responsabilidade da educação escolar indígena, respeitando as características antropológicas, étnicas, sociais, e epistemológicas garantidas pelas Constituição de 1988, significa que as propostas de políticas de intervenção devem nascer com base em outros parâmetros. Quais seriam esses parâmetros? Onde e como eles tem sido construído? Como instrumentalizá-los para que a política pedagógica seja coerente com a prática social de cada comunidade? Como romper com a tradição curricular de reduzir o conhecimento a itens estabelecidos em uma lista e passar a receber um tratamento de produção, diretamente ligado ao movimento das relações sociais? (NASCIMENTO 2011, p. 79).

Abordar o tema educação escolar indígena remete a abordagem de diálogos e contextos de onde os interlocutores estão falando, mais precisamente a leitura e as linguagens desses atores, pois a concepção de educação e os elementos que a complementam não é a mesma que os povos indígenas possuem. Desta forma, Nascimento nos deixa cristalino esta abordagem:

Na comunidade indígena, por sua vez, por mais que ela tenha sofrido a imposição e a interferência da sociedade moderna, cujos valores de organização e relações de poder estão centrados na técnica e na escrita ou em outras formas de linguagens codificadas e universalizadas, as práticas sociais, o poder do conhecimento são garantidas pela oralidade e são definidos pelas relações com a natureza, com o mundo espiritual e com a religião tradicional, que definem a hierarquia e a organização social. (NASCIMENTO 2011, p. 35).

Sendo assim, é necessário evidenciar que estamos discutindo concepções de mundos diferentes, portanto, (re) significados diferentes, e o propósito desta pesquisa é exatamente pensar como as transformações da territorialidade dialogam com as condições sociais atuais dos Kaiowa. Há uma busca de como as crianças projetam este contexto em seus espaços de convivência social dentro e fora do acampamento, e portanto, qual seria o papel das políticas públicas educacionais nessa formação de visão de mundo das crianças Kaiowa? Estes questionamentos fazem parte de um trabalho mais amplo que está sendo construído.

Partindo desse pressuposto, buscou-se avaliar a efetividade das políticas educacionais voltadas para as crianças indígenas em situação de acampamento. Porém, verificou-se a

inexistência de atendimento diferenciado a essas crianças dentro do ambiente escolar, pois conforme a legislação sobre a Educação Escolar Indígena (CF/1988, Art. 210; LDB, 9.394/1996; RCNEI, 1998 e Parecer 03/2012 CNE/CEB) é assegurado o direito à educação diferenciada conforme seus usos, costumes e tradições garantindo a interculturalidade e o bilinguismo.

É intrigante pensar os discursos, através de conversas com crianças Kaiowa, que a maioria delas já tiveram algum tipo de briga na escola, alegam que o motivo seria de não morarem na cidade, ou pelo fato de serem ofendidos como “bugrinhos”. Os Kaiowa, principalmente os que estão na fase que chamamos de pré-adolescência ou adolescência (pensando a partir das categorias dos não-indígenas), buscam estratégias de autodefesa como treinar lutas marciais, não aceitar determinados tipos de xingamentos e revidar, discutir, brigar na escola ou até mesmo deixarem de estudar para não se submeterem a tal inferiorização.

As crianças do acampamento Tarumã estudam no município de Naviraí, MS, em escolas estaduais e municipais. Conversando com elas sobre a questão de como concebem o espaço escolar, as respostas foram distintas, pois algumas dizem gostar de estudar, mas não gostam de como as pessoas as tratam (com inferioridade, hostilidade...), e outras dizem não gostar de estudarem nem de ir à escola, de fazer as atividades escolares pelo mesmo motivo, de serem tratadas de maneira preconceituosa. As mães e responsáveis já tentaram de diversas formas estimular elas a estudarem, mas não tem jeito, sempre se recusam a realizar as tarefas da escola.

Portanto, através dos aspectos acima descritos percebe-se a importância de estudar a ótica e projeção das crianças Kaiowa em seus espaços de vivências, é evidente a importância do papel destas na organização social do acampamento Tarumã, elas são efetivamente presentes nas variadas atividades cotidianas como o trabalho doméstico, a transmissão de informações de uma casa a outra, o cuidado com os irmãos mais novo e até mesmo trazendo alegria para o ambiente, através de brincadeiras e etc. Portanto, compartilhamos assim a análise de Tassinari (2007, p. 12) onde pontua que as crianças são “sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade vivida no Mato Grosso do Sul pelos Guarani e Kaiowa, historicamente, vem demonstrando um contexto de lutas e mobilizações em busca da demarcação de seu território tradicional. Com essas lutas surgiram novas realidades, como os acampamentos a margem das rodovias, também definidos como *índios de corredor*, resultantes da violação de direito que gera a

vulnerabilidade social dos povos indígenas, conflitante com os direitos básicos de qualidade de vida, em especial, à educação.

Neste sentido, através de observações realizadas com as crianças indígenas em situação de acampamento, foi possível verificar que há uma inexistência do atendimento diferenciado a estas dentro do ambiente escolar, pois conforme a legislação referente Educação Escolar Indígena, o direito à educação diferenciada e intercultural respeitando as diversidades étnicas lhes é garantido.

Portanto, a ineficácia do exercício da legislação vigente causa grandes impactos às crianças Kaiowa, pois muitas sofrem ou já sofreram algum tipo de preconceito (físico ou verbal) no âmbito escolar pelo fato de serem indígenas e morarem em acampamento. Outro fator preocupante é a inexistência do ensino bilíngue nas unidades escolares, motivando gradualmente a perda dos seus costumes devido a vergonha de falarem na escola, além de estarem em constante busca para tentarem se assemelhar aos colegas não indígenas da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 - 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Metodologia Qualitativa e Método Clínico-Qualitativo: Um panorama geral dos seus conceitos e fundamentos. Bauru: **Anais do II SEPQ**, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>. Acessado em 01/09/14, às 10:00.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005a.

FERNANDES, Saulo Conde. **Salvos por Cacique Tartaruga**: Umbanda, Mito e Cura em Campo Grande – MS. Trabalho de conclusão de curso. Campo Grande, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: CTC, 1989.

_____, Clifford. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

JESUS DO NASCIMENTO, Silvana. **Crianças indígenas kaiowá abrigadas e em situação de reinserção familiar**: uma análise em torno da rede de proteção à criança e ao adolescente. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LIMBERTI, Rita de Cassia A. Pacheco. Educação da criança indígenas: Tradição e novos valores na formação do indivíduo Guarani-Kaiowá. In: PEREIRA, Maria Ceres (Org.). **Tetã Guarani** – Pelos Campos Sul de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, Life Editora, p. 33-44. 2013

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. N. 46. p. 201-218. dez, 2007

LUTTI, Aline Castilho Crespe. **Acampamentos indígenas e ocupações**: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados - MS: (1990-2009). Dourados, 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados

MURA, Fábio. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. Fábio Mura - Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2006

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena**: Palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do Antropólogo**. Ed: Unesp. 2006

PEREIRA, Levi Marques. 2004. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese de Doutorado, Antropologia da USP.

_____, Levi Marques. 1999. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação de Mestrado, Antropologia UNICAMP.

_____, Levi Marques. Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos “índios de corredor”. **Tellus**, Campo Grande, n. 10, p. 69-81, Abril, 2006.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena:novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

_____, Antonella M. I. **Concepções indígenas de infância no Brasil**.Tellus, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25 Mai-Out, 2007.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DA LEI Nº. 10.639/2003: UMA INCLUSÃO ESTÁTICA

Edlaine Fernanda Aragon de Souza - UFSCar – edlaine.aragon@gmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, a questão das populações afrodescendentes, no Brasil, foi regida pelos interesses eurocêntricos que submetiam as demais etnias a sua soberania, impondo conceitos civilizatórios que depreciavam as demais raças, enaltecendo a cultura ocidental-europeia.

Historicamente, esse processo inicia-se com o período das navegações e ocupações das terras pelos europeus que mantiveram sob o regime colonial diversos países durante anos, explorando suas riquezas e impondo seu modelo cultural como único e verdadeiro. Estabelecendo uma relação de dominação e subalternização com os povos por eles colonizados.

Infelizmente, o Brasil também viveu esse processo de colonização, e aqui os povos indígenas foram dizimados e expulsos de suas terras, por muitos destes se negarem e resistirem à imposição do colonizador que desejava explorá-lo para retirar as riquezas de sua terra.

Com a resistência dos povos indígenas, o colonizador traz para o Brasil os negros africanos de diferentes etnias para serem escravizados, ou seja, trabalhar a terra e ser explorado pelo colonizador sem nenhum direito, pelo contrário, em condições desumanas.

Evidentemente, que este período de escravidão no Brasil é tema abrangente e traz uma série de implicações que refletem no contexto atual do país, e é justamente nesse reflexo que a pesquisa se debruça para compreender a condição do negro no Brasil atual e sua representação nos materiais didáticos presentes nas escolas públicas brasileiras.

O período de escravização do negro no Brasil durou por volta de 350 anos, e esse período contribuiu para subalternização do negro, pela desvalorização deste perante a sociedade que o tratou como objeto e não como ser humano de direitos de liberdade e dignidade.

O fim da escravidão neste país foi resultado de contínuas lutas sociais, da resistência da população negra diante da condição de vida que lhes era imposta durante este período, um exemplo de resistência à escravidão são os quilombos que tiveram importante participação no processo de libertação dos negros do trabalho escravo.

Entretanto, o fim da escravidão não significou o fim das desigualdades sociais, da exclusão, da desvalorização. Visto que os negros foram libertos, contudo, não lhes foi ofertada nenhuma condição para que tivessem recursos próprios para sobrevivência, o que obrigou muitos deles a continuarem vivendo em seus locais de trabalho escravo, servindo seus senhores, outros a procurarem quilombos ou comunidades que os acolhessem.

Sem condições de ascensão social ou mobilidade social, os negros são marginalizados socialmente, e apesar do discurso de igualdade e liberdade, na prática cotidiana os negros ficaram a mercê da sociedade, que continuou desvalorizando seu trabalho, sua cultura, desprestigiando-o perante as relações sociais.

Esse processo social perdura há décadas em nosso país e foi reforçado por diversas instituições sociais, como escola, igreja, trabalho, meios de comunicação, enfim, elas disseminaram a ideia de que tudo estava resolvido, porém, o preconceito e a discriminação racial continuam veladamente presente nas relações cotidianas.

Na escola não foi diferente, o mito da democracia racial também foi disseminado por ela resultando no desinteresse de alunos (as) negros (as) por essa instituição que não valorizava sua cultura, pelo contrário, tenta a todo o momento impor-lhes um modelo eurocêntrico.

Nesta pesquisa o objeto de estudo foi o livro didático que durante anos reforçou preconceitos e estereótipos. Apresentando em suas páginas modelos não condizentes com a diversidade étnico-racial presente no Brasil.

O movimento negro, ao longo de todos esses anos, vem pressionando o Estado e conscientizando a sociedade civil sobre a distorção histórica presente em nosso país que impõe um modelo cultural eurocêntrico não respeitando as demais matrizes étnicas que compõe a sociedade brasileira. Como resultado desta intensa luta histórica do movimento negro, tem-se a promulgação da Lei N.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que inclui a temática do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, alterada pela Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2011, que adiciona aquela a temática do ensino da história e indígena no currículo da Rede de Ensino das escolas brasileiras.

Nesta perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar o livro da disciplina de história do 2º ano do Ensino Fundamental do Projeto Buriti e buscou verificar se o material didático aprovado para escolha do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) apresenta em seus conteúdos temáticos históricos afinidade com a temática das relações étnico-raciais.

Os livros didáticos perpetuaram esta prática durante muitos anos utilizando da perspectiva eurocêntrica na elaboração dos materiais. Nesta nova conjuntura é importante

observar e investigar se houve mudança na elaboração dos livros didáticos a partir da promulgação da Lei N.º 10.639/2003 e da Lei N.º 11.645/2008, como vem sendo realizada a abordagem dessas temáticas, quais situações de aprendizagem são previstas para discutir as questões de racismo e relações étnico-raciais.

2. METODOLOGIA

Neste estudo será utilizada como metodologia de pesquisa a forma bibliográfica e documental, sendo a primeira a escolha de autores que possuem trabalhos área a ser estudada e a segunda a escolha de uma coleção didática para análise. Sendo assim a pesquisa a ser realizada neste percurso apresenta caráter qualitativo, por não seguir um padrão pré-definido de análise, como afirma Gil (2008, p.175) na pesquisa qualitativa:

Os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Sendo assim cabe ao pesquisador aliar seus objetivos aos critérios que julga importantes para concretização de sua pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa será o levantamento de bibliografia disponível a respeito da temática em questão, relações raciais no ambiente escolar e a representação do negro no livro didático.

A segunda etapa da pesquisa será a escolha do documento a ser analisado, que consistirá em uma coleção didática da disciplina de História voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Após a escolha do documento de análise e a partir das leituras realizadas será realizada análise com objetivo de investigar se houve mudança na representação do negro nos livros didáticos a partir da promulgação da Lei 10.639/2003.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro selecionado para esta análise é da disciplina de História, da coleção “Projeto Burity” destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental, série esta que trabalha com crianças de 7 à 8 anos.

O critério de escolha foi buscar um livro que estivesse entre os indicados para a escolha do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e esta coleção é uma das indicadas pelo programa citado.

De acordo, com Tharira (2009) o livro é uma obra coletiva, concebida e desenvolvida pela editora moderna, cuja editora responsável é Rosane Cristina Tharira.

Observa-se que a equipe responsável pela edição do texto é composta por pessoas formadas em Licenciatura e Bacharelado em História e um dos componentes do grupo é formado em Comunicação Social. Salienta-se esta informação, a respeito dos profissionais envolvidos na confecção do livro, pois importante que o leitor saiba que mesmo formados na área a ser estudada, como disse Munanga (2008), ainda há muito preconceito incutido na cabeça do professor, o que causa essa sutil invisibilidade sobre as questões étnicorraciais.

O livro conta com 120 páginas, divididas em 9 unidades temáticas, cada unidade apresenta três subitens. Ainda em cada unidade há a seção “*O que você aprendeu*” com objetivo que recordar o que foi trabalhado ao longo da unidade e a seção “*Para ler e escrever melhor e O mundo que queremos*” estas últimas seções vêm alternadas ao longo das unidades e tratam dos seguintes temas transversais meio ambiente e pluralidade cultural.

O livro didático nos oferece uma série de elementos para análise, no entanto, não é possível analisá-lo em todos os seus desdobramentos, sendo assim a análise se debruçará sobre três aspectos imagens, conteúdo escrito e temas transversais.

De acordo com o documento “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” (Brasil, 2008, p.32) assevera que ainda “*há materiais didáticos que continuam a associar o negro e a negra com percepções negativas tais como: não humanidade, maldade, feiura, tragédia e sujeira*”. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as seguintes questões: Como o livro didático escolhido aborda o negro? Por se tratar de um livro destinado ao público infantil o uso de imagens é constantemente utilizado para apoiar as ideias e informações que se desejam explicitar aos alunos. Quais e como são essas imagens?

O livro didático muitas vezes é o único recurso disponível para uso no ambiente escolar, e este acaba sendo visto como fonte da verdade e nem sempre seu conteúdo é posto em dúvida, o que leva a legitimação de estereótipos no contexto escolar. Cabe à comunidade escolar estar atenta durante a seleção desses materiais para que não compactue do “discurso racista” (ROSEMBERG, BAZILLI & SILVA, 2003) presentes nesses materiais.

A análise do livro didático exige um olhar atento e crítico por ser este um artefato formador de visões sobre o mundo e apresenta ao leitor um recorte da realidade. Silva (1999, p. 23) salienta que “o livro didático, de modo geral, omite ou representa de uma maneira simplificada o cotidiano”. Foi um desafio, por exigir um olhar pautado pela perspectiva da diferença, ponto de vista este incomum na sociedade em que o senso comum naturaliza os preconceitos e discriminações raciais.

A princípio o livro didático analisado aparenta contemplar a Lei N.º 10.639/2003 trazendo uma imagem positiva do negro, o trabalho gráfico e imagético traz gravuras atuais, estabelece um diálogo com o mundo infantil, um colorido atraente está presente nas páginas do livro, além de aparecerem imagens de negros e negras nas atividades propostas em cada unidade.

Costa (2013, p.1) observa que “*as imagens costumam se transformar no primeiro objeto de leitura*” a criança ao receber o livro didático folheia-o procurando primeiramente descobrir as imagens que compõem a obra, não estar representada pode configurar uma relação de negação da sua própria identidade ao não se ver imaginada nas situações de aprendizagem.

Ao longo da análise do livro didático verificar-se-á que apesar dos dez anos da promulgação da Lei N.º. 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º. 9.394/96) ainda existem muitas questões a serem refletidas e modificadas, ainda persiste o enaltecimento da cultura eurocêntrica em detrimento da cultura afro-brasileira.

O material analisado apresenta ao todo 169 imagens distribuídas ao longo das unidades, ilustrando o conteúdo apresentado em cada tema trabalhado. Desse total, quarenta e quatro imagens (26,03%) apresentam pessoas negras e cinquenta e cinco (32,54%) imagens que apresentam pessoas brancas. As demais imagens (70 casos ou 41,42%) são de objetos, paisagens entre outros.

Esse primeiro dado aponta que de certa forma existe uma tentativa de melhoria na representação do afrodescendente. Apesar de menos representado que o branco, já aparece com um número expressivo de representação em comparação com a representação branca. Entretanto, essa representação está limitada as ilustrações e imagens, o texto escrito não aborda conteúdos da História da África, nem estabelece diálogo como campo das relações raciais (Rosemberg, Bazilli & Silva, 2003, p. 131).

É necessário ir além dos dados quantitativos das imagens e analisar cada página para se verificar como essa representação é disposta ao longo do volume dedicado ao 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, como o livro didático compreende e representa as relações étnico-raciais e as posições sociais que são conferidas aos afrodescendentes.

Compreende-se que esta mudança na formatação já aponta uma mudança na compreensão do conteúdo escolar, mesmo que estas ocorram por força da lei, é um passo importante para fomentar a reflexão e ação no combate ao racismo e das desigualdades sociais, culturais, econômicas e culturais.

Isso não significa que os agentes educacionais e especialistas na temática étnico-racial devam se dar por satisfeitos, pelo contrário, a análise criteriosa desses materiais deve ser realizada apontando os itens que merecem revisão ou até exclusão para que o direito da igualdade seja efetivado, principalmente na representação da população afrodescendente no livro didático.

Na página 58 duas ilustrações representam famílias em suas casas. A primeira foto de uma família branca, onde todos estão sentados no sofá de frente para televisão, expressam semblante de felicidade.

Na segunda ilustração uma família negra é retratada, ao contrário da primeira, nesta cena cada membro da família está fazendo uma atividade diferente, os adultos cuidando dos afazeres domésticos, uma criança pequena brincando e outra que aparenta ser maior ajudando os pais.

Aqui fica explícita a presença de do conteúdo estigmatizador, a primeira família, formada por brancos, vive tranquila, possivelmente pode contratar uma empregada negra para realizar os afazeres domésticos, o que permite que fiquem juntos harmoniosamente.

A segunda família, formada por negros, representa aqueles que trabalham, mas não tem condições de ter empregada doméstica, portanto, devem realizar seus afazeres domésticos e não impedindo que pais e filhos possam gozar ficar juntos em momentos de convivência familiar, contudo não usufruindo o lazer, mas realizando as atividades domésticas.

O próximo tema tratado é a escola, na abertura da unidade aparece uma ilustração de uma sala de aula de cerca de cem anos. Na imagem aparecem 22 alunos do sexo masculino, sentados em duplas, uma atrás da outra e uma professora ao lado de uma dos alunos. No livro, aparecem algumas questões para orientar a leitura da imagem, são elas: *“quem está na sala de aula? / como os alunos estão distribuídos na classe? / como é a roupa dos estudantes? / compare a sala de aula da ilustração com a sua. Elas são parecidas ou diferentes? / o que os alunos aprendiam antigamente?”* (2011, p.68), como é possível averiguar nenhuma das perguntas provoca a investigação sobre a ausência de pessoas negras na imagem. Aqui a figura é correta, pois retrata um período em que os negros não frequentavam a escola, contudo, cabe ao professor em sala de aula, refletir com os alunos sobre o porquê da ausência dos alunos negros na ilustração e o porquê da exclusão deles do processo formal de alfabetização.

Na página 70 duas imagens fotográficas são mostradas, a primeira de um garoto asiático segurando um tubo de ensaio em um laboratório de ciências. Na segunda aparece um grupo de alunos sentados em roda juntamente com a professora. Nesta página consta a explicação sobre o conceito de escola pública e escola particular. Na primeira figura aparece a seguinte legenda: *“Aluno no laboratório da escola, 2009”* e na segunda foto aparece a seguinte legenda: *“alunos realizam atividade em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, 2008.”* Percebe-se aí um tratamento diferenciado na primeira foto não aparece a inscrição escola particular, no entanto, como na segunda aparece escola pública, entende-se que a primeira retrata a escola particular, que é representada pelo branco de origem asiática.

Na página seguinte, aparecem imagens ilustrativas, trata-se de atividades, em que os alunos identificaram pela fala das personagens em qual tipo de escola a criança estuda. Aqui a ilustração da criança branca representa a escola pública e a ilustração da criança negra representa a escola particular.

Cabe ressaltar que na página 70, negros e brancos são representados por fotos reais em situações onde negros aparecem representado a escola pública e um garoto branco a escola particular. Na página 71, os mesmos personagens negros e brancos são representados por imagens ilustrativas, pois desta vez os papéis sociais estarem invertidos, negros representando a escola particular e brancos a escola pública. Porque não inserir fotos reais quando os papéis sociais são invertidos? A formatação utilizando ilustrações e não fotos reais contribuem para que o leitor não veja a situação como realidade possível de acontecer, mas como uma história fictícia, como as que a professora conta. Isso significa que a escolha de ilustrações reforça a ideia de que aquela situação é irreal, ou seja, não condiz com uma possibilidade de sociabilidade inter-racial.

Nas páginas seguintes, 106 e 107, aparecem duas fotos de festas tradicionais, a primeira retrata o aniversário de 50 anos de Brasília e a segunda o Carnaval de Olinda, ambas apresentam uma multidão de pessoas. Estas fotografias são acompanhadas de texto explicativo sobre as formas de comemorar e festejar das comunidades. Tratam ainda das festas religiosas e citam-se alguns exemplos de festas religiosas que ocorrem todo ano, as festas citadas são: Páscoa, Festas Juninas e Natal. As festas citadas são da matriz religiosa cristã, o livro não é apresentado outras festas que façam referência a matrizes religiosas africanas, como por exemplo, o Dia da Umbanda, Instituído pela Lei nº 12.644, de 16 de Maio de 2012.

Nas páginas 108 e 109 é tratado das tradições do Brasil, o tema é iniciado pela seguinte frase: *“Um país de muitas culturas”*, no primeiro tópico o assunto é artesanato, e pela primeira vez aparece no livro a palavra África, mencionada ao informar que as bonecas de pano e madeira tem

origem africana. Em seguida fala da produção de rendas vinda da Europa. A imagem ilustrativa para o texto apresenta somente uma foto de uma toalha de renda, com a seguinte inscrição: “Renda filé feita por artesãs do estado de Alagoas”. Não aparece nenhuma foto para ilustrar as bonecas oriundas da cultura africana. Novamente a cultura europeia prevalece em detrimento da cultura africana.

Diante de todo o exposto fica evidente o quanto o olhar do professor é determinante para a escolha de trajetórias que favoreçam ou não o trabalho pautado pela valorização das relações étnico-raciais, sabendo que este é quem irá traçar o plano de ensino, atentando ou não para a legislação que rege o ensino nacional. Além, de receber formação adequada para análise do material que lhe é ofertado para trabalho, para que o mesmo possa provocar a reflexão em seus alunos, como esclarece Silva (1999, p. 31) o professor também pode “*identificar e corrigir a ideologia*” presente nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise do objeto desta pesquisa percebe-se o quanto ainda de maneira velada as diferenças ainda não são abordadas no livro didático, prevalece uma visão eurocêntrica que usa do discurso da igualdade e da diversidade para legitimar o preconceito racial escamoteado pelo mito da democracia racial.

A formação dos professores é essencial para que os mesmos também possam ser agentes facilitadores da mudança de paradigmas, e tenha um olhar diferenciado para que análise do material, sabendo usá-lo de acordo com a perspectiva das diferenças, transformando o livro em objeto de reflexão quando este apresentar inadequações ou mesmo quando este omitir a presença do conteúdo referente a história e cultura africana.

Silva (1999, p.33) afirma que “é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica.”, sendo assim mesmo que o livro não esteja adequado o professor deve provocar os alunos perceberem as intenções do livro, na forma como o conteúdo é apresentado favorecendo o pensamento crítico diante da realidade.

O material didático analisado nesta pesquisa passou por comissão avaliadora do MEC, e esta julgou-o adequado, como mostra a citação a seguir, do Guia de livros didáticos – PNLD 2013: “*A História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena são discutidas seguindo o*

princípio da diversidade, ao se apresentar aos alunos e professores uma história plural constituída por diversos agentes.” (BRASIL, 2012, p. 148) Como pode-se verificar ainda encontramos lacunas na formação dos avaliadores que demonstram ineficácia na avaliação de material didático, por não possuírem formação específica na investigação de estereótipos, como corrobora Rosemberg et ali. (2003, p.140) *“o problema decorre da forma de avaliação, orientada pela busca de explicitação de preconceitos entendidos como expressão direta de hostilidade ou depreciação racial”*, esquecendo-se do olhar criterioso capaz de verificar as sutilezas que preservam a desvalorização do afrodescendente no livro didático. Para isso Rosemberg et ali. (2003) adverte sobre a necessidade de incluir pesquisadores e estudiosos da temática étnico-racial nos comitês de avaliação pedagógica dos livros didáticos.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004), postula que:

Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade. (p. 5)

A escola cabe desempenhar com seu papel de educar para cidadania, atenta as diferenças presentes na comunidade escolar em que está inserida para que trabalhe a partir delas no cotidiano escolar dos educandos, garantindo que todos tenham sua identidade, cultura, enfim seu modo de ser e estar no mundo valorizado.

Por fim, o livro didático analisado apresentou mudanças no que diz respeito à produção gráfica, com imagens e ilustrações bem elaboradas, no entanto, em relação ao conteúdo sobre a cultura e história Africana e Afro-brasileira foram mínimos os conteúdos encontrados, e estes foram abordados de forma superficial sem grandes preocupações em aprofundar na temática étnico-racial, prevalecendo no livro uma perspectiva estereotipada com relação a representação da população negra e sua história no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLIERO. Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

_____. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun., 2003.

SILVA. Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, K. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

THAHIRA, Rosane Cristina. **Projeto Buriti: História**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2011.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Ismael Forte Valentin - Unimep

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, elaborado a partir de um projeto desenvolvido em parceria entre a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e a Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba (DE), entre os anos de 2013 e 2014, tem por objetivo apresentar alguns resultados desse projeto, o qual desenvolveu-se em duas etapas. A primeira teve como objetivo levantar informações quanto à formação e atuação dos professores da disciplina Ensino Religioso da DE de Piracicaba. Na segunda etapa, com o objetivo de contribuir na formação continuada desses professores, houve a participação do professor investigador (autor), juntamente com aluna bolsista também da Unimep, em atividades voltadas à formação continuada desses professores.

A partir da promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, considerando a alteração do seu Art. 33, o Estado de São Paulo, através do Conselho Estadual de Educação (CEE), em setembro de 2001, estabeleceu as diretrizes gerais para o Ensino Religiosos nas escolas estaduais. Entre as Deliberações do CEE definiu-se que os professores com habilitação em Filosofia, História e Estudos Sociais, assumiriam as aulas desta área de conhecimento. Ao optar pela não obrigatoriedade de formação específica para o Ensino Religioso, bem como a expectativa de formação continuada dos professores da Rede Pública de Educação, percebemos a importância de iniciativas com vistas à qualificação de professores, tanto aqueles que atuam, como os que eventualmente atuarão na Rede com a disciplina Ensino Religioso. Tendo como base a história da temática, as discussões em torno da mesma, as publicações em número crescente, a LDB, as Portarias do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, o material produzido pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), espera-se colaborar com as ações da Diretoria Regional de Ensino, por meio do Núcleo Pedagógico, na formação continuada de seus professores, especialmente por ocasião das Orientações Técnicas (OT).

A questão da capacitação dos professores para o Ensino Religioso é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, bem como elaborar textos e orientações que os auxiliem no desenvolvimento dos temas a serem trabalhados. Neste sentido, entre as deliberações do

Conselho Estadual de Educação/SP, tendo como base o Relatório do prof. Francisco, aprovado em 25/07/2001, as aulas de Ensino religioso de 5ª à 8ª séries (atuais 6º e 9º anos), poderão constar especificamente dos horários e ser atribuídas a professores que possuam habilitação em História, Filosofia e Ciências Sociais que, pela graduação que cursaram, devem ter formação para abordar os conteúdos da forma como foram propostos.

Devido às modificações na leitura do “o que é o Ensino Religioso?” ao longo da história, não é fácil distinguir a raiz do problema para que a disciplina seja efetivamente entendida e incluída como parte do todo escolar. Conforme Junqueira (2002), ela tem em si o objetivo contribuir para a construção de um novo cidadão e não apenas formar, ou confirmar um fiel, um seguidor religioso.

O que vemos é o destoar das visões filosóficas e conceptivas da vida. Cada um lê e interpreta o Ensino Religioso à sua maneira e ao construir o conhecimento do que é o Ensino Religioso são as antigas formas de pedagogia e a própria bagagem religiosa do professor que prevalece sobre suas construções de um conhecimento que, em nossa sociedade, pode ser visto como inovador (BENINCÁ, 2002).

A formação inicial e continuada do professor deve se constituir num processo contínuo e interligado. Essas duas modalidades de formação têm o mesmo objetivo, que é propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos. Mas elas têm características bem específicas. Diferentemente da formação inicial, a formação continuada é desenvolvida tendo-se como referência a organização escolar, as demandas da área específica e a expectativa dos responsáveis pelo processo educacional. Conforme Lima (2001, p. 45),

a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional. De acordo com Imbernon (2001, p. 13), “a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional”. Assim, a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. Para definir as características da formação contínua, partimos da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as

relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo.

A importância do trabalho docente é reconhecida no âmbito da escola e do sistema gestor que a controla. É considerada uma

prática social institucionalizada que se origina na necessidade de preparar as crianças e os jovens das novas gerações para a vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 40).

O professor é um ser humano que tem sua história pessoal e social e isto deve ser considerado, pois é com esta experiência que ele vai para a sala de aula. Sua prática docente é social, então é necessário que o profissional entenda o espaço escolar como lugar em que ele possa se desenvolver e reconhecer-se como protagonistas de sua própria formação considerando que a escola é o espaço onde ele, no exercício da docência, vai aprimorar se a cada dia (BENINCÁ, 2002).

É importante ressaltar, ainda sobre a prática docente, que na interação entre professores e o gestor escolar, esses devem ser vistos e valorizado como produtores de conhecimento. Na maioria das vezes apenas a universidade é tida como produtora de conhecimento, desmotivando o professor de sua prática diária (CANDAU, 1996). Portanto, o professor da educação básica deve adotar uma postura investigativa com relação ao meio em que está para que tome conhecimento da realidade sobre o aluno e aproximar-se dele. Evitando julgar o aluno pelo senso comum, aproxima se dele e transforma sua realidade pela prática docente. O professor toma a consciência, por si só, que sua ação diária interfere na realidade do aluno e a transforma. Fica então registrado a importância do professor sempre se aprimorar através da formação continuada, ou seja,

...manter atualizada sua metodologia, sua visão pedagógica, aprender a reconhecer-se enquanto ser social e a trabalhar em equipe para que a escola cumpra sua função no todo e para que o docente faça um bom trabalho e esteja sempre em processo de autoformação, o que possibilitará que ele esteja em consonância com a realidade e interaja com ela em um constante processo de construção de conhecimentos e atitudes (BENINCÁ, 2002, p. 105).

Segundo Paulo Freire o ser humano é finito e inconcluso por isso deve sempre estar atento às mudanças dialéticas que acontecem para que sempre se humanize, pois segundo ele a “desumanização não é apenas uma possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica”

(FREIRE, 1993, p. 30). Partindo deste princípio, encontramos no ER a grande oportunidade para que o professor possa reestruturar sua prática docente e entender, embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, o caráter ainda mutável desta disciplina para que possa ministrá-la sem pender para o proselitismo (FIGUEIREDO, 2000).

2. METODOLOGIA

Conforme a proposta metodológica do projeto, num primeiro momento, foi realizada uma investigação com o objetivo de conhecer os aspectos históricos, políticos e ideológicos que cercam a temática do Ensino Religioso na educação pública do Brasil. Pretendeu-se investigar o lugar e importância da formação continuada dos professores da rede pública de educação no Estado de São Paulo. Finalmente, participação nos espaços de formação continuada promovidos pelo Núcleo Pedagógico da DE de Piracicaba, conforme previsto no projeto. Foi possível participar, no período, de 4 (quatro) Orientações Técnicas (OT), envolvendo Professores das disciplinas História, Ciências Sociais, Geografia e Filosofia, além de Professores Coordenadores.

Os temas trabalhados nessas Orientações Técnicas, cada uma com carga horária de 8 horas/aula, foram:

1. O Negro na Construção do Brasil: uma reflexão sobre o papel do negro na criação da identidade nacional brasileira.
2. Direitos Humanos: Uma Reflexão sobre o Regime Ditatorial entre as Décadas e 1960 e 1980.
3. Liberdade: uma conquista ou imposição? A questão da liberdade em Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino.
4. As diferentes faces do preconceito, do racismo e da discriminação e os seus desdobramentos nos diferentes espaços sociais.

Ao final de cada Orientação Técnica, os professores emitiram sua opinião através de um de avaliação individual. Com base nas avaliações, foi possível identificar a satisfação dos participantes, destacando a importância de iniciativas como essas voltadas à formação continuada dos professores e coordenadores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao constatar a não existência de nenhuma classe em que a disciplina Ensino Religioso (ER) no período de execução do projeto nas escolas ligadas à DE de Piracicaba e, conseqüentemente, nenhum docente atuando nessa disciplina, direcionou-se a ação junto aos professores de História, Filosofia, Ciências Sociais e Geografia com vistas à participação na formação continuada desses, uma vez que esses são, conforme deliberação da SSE/SP, potencialmente professores de ER.

Além dos professores das disciplinas História, Filosofia, Ciências Sociais serem habilitados para as aulas de ER, observamos no Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas tecnologias, a presença de temas relativos à Religião, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Entre eles, destacam-se:

A) Na área de História:

1. Reconhecer a importância das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais;
2. Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais;
3. Identificar os principais fatores que levaram ao enfraquecimento do poder da Igreja Católica no início dos Tempos Modernos.
4. Identificar os principais fundamentos das transformações religiosas ocorridas na Europa no final da Idade Média (Reforma e Contrarreforma)
5. Reconhecer que liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental;
6. Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais.
7. Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição.

B) Na área da Geografia

1. Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural;
2. Identificar os principais fundamentos histórico-geográfico e a distribuição das principais religiões monoteístas e politeístas em escala mundial;

3. Identificar os principais elementos de identificação e distinção entre as religiões mundiais;
4. Ler e interpretar mapas e gráficos relativos a distribuição e a manifestação das principais áreas de conflitos étnico-religioso no mundo.

C) Na área da Filosofia

1. Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso;
2. Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas;
3. Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos.

D) Sociologia

1. Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social;
2. Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio do quais ele interage e participa da vida em sociedade;
3. Sensibilizar-se em relação às tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira;
4. Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, a desigualdade, o racismo, o preconceito, a diferença e a questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem.

Com base nos conteúdos das disciplinas de humanidades, especificamente relacionados à temática da Religião, é preciso reconhecer a importância da teoria, ou seja, do conhecimento tanto da matéria que lecionamos como das questões pedagógicas da sala de aula. Assim, o sentido de transformação pessoal e social por meio da educação acontecerá a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade e quando estiver voltado para a emancipação humana. Nesse sentido, Pimenta (1994) explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

Diante do Currículo para a Educação Básica no Estado de São Paulo, fica evidente a necessidade da formação continuada dos professores das disciplinas de humanidades quanto ao domínio de questões relativas ao universo Religioso.

CONCLUSÃO

Tendo como base a história da temática, as discussões em torno da mesma, as publicações em número crescente, a LDB, as Portarias do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, o material produzido pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o projeto de pesquisa e intervenção desenvolvido em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, por meio do Núcleo Pedagógico, conforme relatado, representou reconhecida contribuição na formação continuada de seus professores, nos diferentes momentos, espaços e metodologias. Naturalmente essas intervenções não são suficientes para o pleno desenvolvimento de habilidades para tratar das questões relacionadas à Religião. Outras ações estão em estudo com o objetivo de intensificar a formação continuada dos professores das disciplinas de humanidades no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. Nessa mesma direção, há expectativa desses docentes pela publicação de obras que contemplem as temáticas constantes no Currículo da Educação Básica, especificamente relativas ao universo religioso.

A concepção do ensino na área de Ciências Humanas, conforme o mencionado Currículo compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), tem por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes. Nesse sentido, as questões de natureza ética, cultural e política, a partir do viés da religião, necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Considerando o caput do Artigo 33 da Lei e Diretrizes de Bases da Educação (LDB) nº 9394/96: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, entendemos a significativa contribuição dos professores das disciplinas de humanidades na formação cidadã da juventude brasileira.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. **A Escola como espaço de trabalho e formação dos professores**. In: VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2005, Pró-Reitoria de Graduação.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). **Formação de Professores**. Um diálogo entre a teoria e a prática. Cidade: Editora UPF, 2002.

BRANDENBURG, L.. **A integração pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BÜNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso**: significados de religião em diferentes contextos educativos. Porto Alegre: Concórdia, 2007.

CANDAU, V.M.F. **Formação Continuada de professores**: tendências atuais. In: REALI, AM. de M. R. e MIZUKAMI, M.G. (org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

CARON, Lurdes (org.) e Equipe do GRERE. **O Ensino Religioso na nova LDB**. Histórico, exigências, documentário. Petrópolis: Vozes, 1997.

CORREA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; FILO, Sylvio Fausto Gil. **Formação docente para o ensino e perspectivas na refundação de uma disciplina escolar**. São Paulo: Editora PUC-SP, n.º 11 jan/jun 2007.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O tema gerador no currículo de educação religiosa**. O senso do simbólico. Petrópolis: VOZES, 2000.

_____. **A educação da dimensão religiosa no ambiente escolar.** São Paulo: FTD, 1993.

_____. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso.** São Paulo, SP: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1968.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e Profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Ensino Religioso: uma produção a partir de olhares múltiplos.** Curitiba: Bagozzi, 2006.

_____. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydiá; HOLANDA, Ângela Maria. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.** São Paulo: Paulinas, 2007.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1994.

ROSSA, Leandro. **O ensino religioso, em sala de aula.** Luz nova no chão da escola? São Paulo: Loyola/ AEC do Brasil, 2002.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso.** As religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2005.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente.** Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, V. (org). **Ensino Religioso.** Educação centrada na vida. Subsídio para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.

USARSKI, F. **Constituintes das ciências da religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

PROFESSOR OU TIO: GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Ferrari Ruis – UNESP – fernandaruis@yahoo.com.br

Marcia Cristina Argenti Perez – UNESP – marciacap@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Nosso objetivo no presente trabalho consistiu em investigar a entrada de um professor homem no contexto da Educação Infantil e as concepções e questões de gênero envolvendo a docência. Para tanto, investigamos a sua trajetória de vida, a sua formação profissional e suas experiências docentes. Além disso, procuramos avaliar como organiza a sua prática e como interage com os meninos e as meninas que compõe a sua turma.

As relações de gênero estão presentes no meio escolar a todo o momento, sendo observadas na expectativa que essa instituição social manifesta no que diz respeito aos desempenhos, atitudes, modos de agir e às condutas de seus alunos e alunas, uma vez que espera-se que apresentem comportamentos distintos.

Conforme Louro (1997, p.89, destaques no original) “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Neste sentido, na concepção dessa estudiosa, todo o contexto escolar, desde a arquitetura, símbolos, disposições sobre comportamentos e práticas, estratégias de ensino e avaliação, atua na constituição de homens e mulheres, de meninos e meninas, tanto dentro quanto fora da escola, uma vez que esta instituição atinge quem dela participa ou não, especialmente, docentes e estudantes. A mesma pontua que para construir e proporcionar aos diferentes sujeitos o sentido de pertencer à instituição, a escola os distingue dos que estão além de seus muros. E complementa que a escola atua também internamente distinguindo seus sujeitos uns dos outros. Desse modo, a escola está voltada não apenas para as meninas e meninos, mas também está empenhada em disciplinar os/as responsáveis pela sua formação, ou seja, os professores e as professoras (LOURO, 1997).

Quando pensamos na docência, sobretudo no exercício da profissão no âmbito da Educação Infantil, espontaneamente remetemos o nosso pensamento à imagem feminina. Essa associação que se faz entre a figura da mulher enquanto educadora de crianças pequenas está

vinculada a um processo de feminização do magistério, fenômeno construído historicamente e influenciado pela cultura e pelas práticas sociais.

O casamento e a maternidade, de acordo com Louro (1997), foram considerados como as verdadeiras carreiras das mulheres, de forma que qualquer outra profissão por elas exercida seria considerada como um desvio de tais funções sociais, a não ser que a profissão fosse ajustada aos seus atributos femininos.

Em vista disso, atuar como professora da Educação Infantil seria uma extensão do lar, das tarefas domésticas e de mãe (CARVALHO, 1995). Dessa forma, ao considerar essas atribuições como tarefa tipicamente femininas, historicamente a Educação Infantil foi se constituindo enquanto um espaço composto predominantemente por mulheres. Logo, o magistério seria algo impensável para os sujeitos do sexo masculino.

Assim, ao longo da história, a imagem do profissional da Educação Infantil tem sido reforçada como sendo a da mulher possuidora de “dons naturais”, passiva, dócil, de modo que a sua formação profissional é deixada a margem (ARCE, 2001).

A respeito dessa naturalização tomamos com referência a concepção de Louro (1997) de que nada é natural, os indivíduos são frutos das construções sociais, de modo que o contexto e a cultura na qual estão inseridos é que ditam as atividades consideradas como masculinas e femininas. Assim, é preciso desnaturalizar essas construções, romper esses binarismos.

Por conta dessa construção histórica, social e cultural, pouco se sabe a respeito dos homens que trabalham na área da educação (CARVALHO, 1998), principalmente sobre os raros professores que atuam com crianças pequenas. Desse modo, esta autora ressalta a necessidade de estudos que se dediquem a entrada de homens em profissões consideradas como femininas, como no caso dos professores da etapa inicial da educação básica.

Frente ao exposto, podemos inferir que o modo de ensinar e cuidar crianças em idade pré-escolar pode ser compreendido como atividades socialmente construídas, ou seja, não depende de habilidades inatas, mas sim de fatores vinculados a cultura e as práticas sociais. Portanto, homens e mulheres podem aprender a ensinar e a cuidar de crianças pequenas.

2. METODOLOGIA

Para a coleta de dados foram consideradas as estratégias de investigação de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa abarca a aquisição de

dados descritivos, que por sua vez, são obtidos por meio do contato direto do pesquisador/a com a situação estudada, dando maior ênfase ao processo do que ao produto e preocupando-se mais em aprender a perspectiva dos participantes.

Trata-se de uma abordagem que visa responder a questões particulares (MINAYO, 1994). Esse tipo de pesquisa empenha-se em “[...] trabalhar com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]” (MINAYO, 1994, p.21-22).

Assim, optamos pela observação participante e pela realização de entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986, p.33) “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]”.

A entrevista com o professor ocorreu em dois dias, nas dependências da escola. O áudio foi gravado e, posteriormente, foi realizada a sua transcrição na íntegra, obedecendo aos procedimentos éticos. Além disso, a observação participante e o registro em diários de campo foram utilizados a fim de apreender a prática do professor em sala de aula e a sua interação com a turma de alunos e alunas.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino, localizada em uma cidade do interior paulista, na qual o professor pesquisado era o único docente do sexo masculino que atuava nesta etapa da educação.

Eduardo, o professor participante, tinha vinte e seis anos de idade e havia ingressado na carreira docente, como professor da Educação Infantil, há quatro anos. Era casado e não tinha filhos/as. Quanto a sua formação, inicialmente cursou o Magistério, em seguida formou-se em Matemática e após em Pedagogia na modalidade à distância.

Ressaltamos que ao longo do estudo, todos os cuidados éticos foram tomados, de modo que a identidade do professor, bem como da instituição e do município foram mantidas em sigilo, sendo substituídas por nomes fictícios.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme relatado pelo professor a sua entrada no magistério ocorreu por um acaso, de modo que o que o motivou no início foi a necessidade de uma remuneração. Até então, não tinha a pretensão de ser professor de crianças pequenas.

Ao lembrar o início de sua carreira como professor da pré-escola, o docente relatou que a sua masculinidade foi colocada à prova, não apenas pelas profissionais que já trabalhavam na escola, mas também por seus familiares, principalmente o seu pai. A sua competência enquanto professor de crianças pequenas também foi algo questionado. Ele relata que foi muito desestimulado pela então diretora da escola, a permanecer na profissão, e que foi bastante difícil vencer esse desafio.

O professor Eduardo afirmou não ter influências de seus familiares quanto à opção profissional. Em sua família não há docentes e quando começou a trabalhar na Educação Infantil conta que o seu pai chegou a brigar com ele devido aos comentários que seus colegas de trabalho faziam acerca da sua sexualidade.

Meu pai já chegou a brigar comigo por causa disso. [...] Porque no serviço já vieram falar as coisas pra ele. Aí eu cheguei e falei pro meu pai: “pai, eu estou feliz onde estou. Eu estou onde eu quero”. Eu falei: “Eu não tenho que provar nada pra ninguém”. Eu falei assim: “o que importa é... eu sou casado”. Lógico que casamento não prova nada, mas eu não tenho que provar nada pra ninguém. Eu sei dos meus gostos. Aqui eu sou um professor. Tanto professor homem como professor mulher, ele é professor. Ele não é mais nada. Aqui a vida pessoal dele não, não cabe aqui, entendeu? E eu acho que tem discriminação entre homem e mulher. Tem sim (Professor Eduardo).

Em uma pesquisa realizada com educadores da Educação Infantil, Sarmento (2002) argumenta que eles também sofreram pressões familiares, sendo que alguns revelaram que seus pais recusaram-se a aceitar que os filhos seguissem uma profissão considerada feminina, uma vez que haviam projetado outras profissões que na visão deles seriam masculinas.

O fato de Eduardo ter permanecido na profissão na qual o salário é irrisório e que não é reconhecida socialmente, rompeu em parte com o padrão estabelecido culturalmente do homem enquanto o provedor. Eduardo sentia orgulho de sua profissão e demonstrava estar satisfeito. Desse modo, a sua insistência e permanência na docência desmistifica a representação de que os homens não aderem ao magistério devido aos baixos salários (SAYÃO, 2005).

Em uma de suas falas acerca do ingresso na carreira, o professor demonstra traços da feminização do magistério como algo ainda arraigado e que permeia a sua própria concepção na condição de professor de crianças pequenas, uma vez que se sente ocupando um espaço que seria feminino.

A minha única experiência anterior foi no reforço, mas o reforço não, não acrescentou em nada pra sala de aula. E... No primeiro dia eu não podia mostrar

pra crianças o que eu podia fazer. Eu... nem eu acreditava em mim naquele dia. Então agora você vê... Aqui na escola eu sempre, *eu não trabalho com alunos do mini maternal e nem do maternal. Porque eles não me conhecem, então eles, querendo ou não eles acabam se assustando com... Sempre tem essas tias, né? As professoras mulheres de repente um professor homem!* Acho que eles pensam: “esse é bravo, né, esse vai ficar não sei o quê...” porque homem ele tem uma imagem assim, né? Então eu trabalhando com a minha turma a escola toda já vai vendo o jeito que eu trabalho, então eu no próximo ano, eles já, eles já conhecem o tio Eduardo, eles já sabem como o tio Eduardo trabalha. E... Das outras escolas também. Então mesmo que seja um dia, um dia que vá substituir, então eles já acabam conhecendo. Eles sabem que o tio Eduardo não é uma pessoa brava, entendeu? [...] Então acaba sendo assim, mas o primeiro dia foi terrível, foi terrível... [itálicos nossos] (Professor Eduardo).

O primeiro mês de trabalho, segundo o professor, foi o mais difícil, pois foi colocado a prova sobre sua competência e sobre sua sexualidade. Apesar de todas as descrenças em seu trabalho, Eduardo procurava não demonstrar insegurança e descontentamento sobre os comentários a ele dispensado. Na escola fez amizade com uma professora, que no momento assumia a função de coordenadora pedagógica, e era com ela que o professor desabafava e dela recebia conselhos e ajuda para enfrentar os desafios do início da carreira.

De acordo com o estudo realizado por Sayão (2005), os professores, quando iniciavam a carreira nas instituições voltadas ao atendimento da primeira infância, além de serem alvos de apostas de que não dariam certo naquele espaço, eram submetidos a uma porção de testes que abrangiam estratégias para perceber se dominavam o conhecimento para tratar com as crianças até o modo, o “jeito” de lidar com elas, bem como apreender as opções sexuais dos professores. Conforme a referida autora, “os primeiros momentos dos professores e sua chegada na Educação Infantil conformam uma espécie de *Ritual de Passagem* que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial” (SAYÃO, 2005, p.65, destaques no original).

Com o professor pesquisado não foi diferente. O docente relata que em seu primeiro ano na Educação Infantil, além do desafio de se manter na profissão após a insistência de várias pessoas para que não assumisse o cargo, também teve que enfrentar outras dificuldades como a falta de uma sala de aula para trabalhar com a sua turma de alunos e alunas. Assim, no decorrer do primeiro ano foi obrigado a dar aulas em uma sala improvisada, a sala de informática, que ficava ao lado da sala da direção da escola.

O fato de estar na sala ao lado da sala da direção, pode ser compreendido como uma forma de controle do seu trabalho, uma forma de vigiar o professor atuando, de intimidá-lo, uma

vez que a diretora havia realizado algumas tentativas de impedir a sua entrada na profissão e estava disposta a fazê-lo desistir.

Essa situação de improvisos, de falta de sala, de espaço físico, se repetiu ao longo dos anos, sendo que somente no ano em que a pesquisa foi realizada é que o docente havia conseguido de fato, uma sala de aula. Destarte, “a conquista do espaço profissional estava determinada por uma espécie de ritual mediante o qual muitas provas eram colocadas” (SAYÃO, 2005, p.75).

Ao analisar a narrativa do professor sobre os seus primeiros anos atuando na instituição, percebemos que o mesmo foi constantemente colocado à prova. Por ser o primeiro homem a ingressar na profissão, foram muitas as curiosidades em torno de sua pessoa, de sua opção sexual, muitas as desconfianças sobre a sua competência e apostas em sua “inexperiência”. Assim, a entrada do professor causou um estranhamento, era como se algo estivesse fora do lugar. Conforme Sayão (2005), uma explicação viável para todo esse estranhamento consiste na inadequação de uma figura masculina a um espaço que se estabeleceu como um reduto feminino. Dessa forma, por meio de uma soma de condutas coletivas, era necessário inserir este indivíduo numa determinada cultura da qual aparentemente se mostrava externo.

Durante o período de observação, investigamos a prática diária do professor. Procuramos averiguar se ele conferia o comportamento, rendimento e o interesse das crianças como sendo inerentes aos gêneros. Ou seja, se possuía expectativas quanto aos modos de ser menina e de ser menino.

O docente demonstrou que não segue as práticas sexistas e dicotômicas que a maioria das professoras e profissionais da instituição da qual faz parte costumam adotar. Desse modo oferece aos seus alunos e alunas, diferentes possibilidades de organização e de vivências, independente dos gêneros.

Como forma de favorecer essa vivência entre os meninos e as meninas, o professor costumava organizar o espaço da sala de aula de diferentes maneiras e de acordo com a atividade a ser desenvolvida. A sala era cheia de carteiras e cadeiras que ocupavam quase todo o espaço, uma vez que, no período contrário abrigava um grande número de crianças. O professor costumava variar a forma de ordenar o mobiliário, de modo que, às vezes, juntava as carteiras formando uma grande mesa onde todos/as se sentavam juntos, outras vezes formava duplas, formava semicírculos etc. Essa organização diária da sala demandava esforço físico por parte do profissional, mas a preocupação em proporcionar as crianças um espaço mais amplo e adequado para a realização das atividades se sobressaía.

A análise da entrevista realizada com o professor, bem como a análise dos registros de observação, revela que o docente vivenciou momentos intensos de brincadeira durante a sua infância, o que contribui para um olhar sensível em sua prática cotidiana e para a sua capacidade de brincar junto com os seus alunos e alunas. Por várias vezes a pesquisadora presenciou cenas em que o professor corria, brincava de pega-pega, subia em árvores, junto dos meninos e meninas, sem qualquer distinção de gênero ou mesmo hierárquica. Nessas ocasiões, a alegria e o prazer eram visíveis em todos/as.

Percebemos um movimento do professor pesquisado em proporcionar aos seus alunos e alunas oportunidades de escolha e de experienciar diferentes formas de ser menino e de ser menina, na contrapartida, muitas vezes, dos padrões estabelecidos e esperados socialmente para cada gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da trajetória pessoal e profissional de um professor da pré-escola, buscamos registrar algumas das concepções a respeito da entrada de profissionais homens neste contexto educacional.

O docente pesquisado teve que enfrentar os mais diversos obstáculos no início de sua carreira, passando por inúmeras provações e “rituais” para se manter e ser aceito em um espaço predominantemente marcado pela presença feminina.

O professor, aos poucos e por meio de estratégias por ele encontradas, conseguiu passar pelos rituais e seguiu na profissão deixando de lado a imagem de um homem iniciante e sem experiência. Conquistou o seu espaço de atuação, enfrentou diversos desafios, conflitos e embates e obteve o reconhecimento como professor, tanto pelas colegas de trabalho como pelas famílias.

Pudemos nos aproximar dessa etapa por uma visão diferente da abordada pelos estudos acerca da feminização do magistério. A presença do docente nessa área corrobora para uma desnaturalização da ideia de Educação Infantil como profissão do gênero feminino e para a desconstrução do mito da mulher enquanto educadora nata e possuidora de dons naturais (ARCE, 1997, 2001). Ao narrar os momentos iniciais na carreira docente, o professor apresentou algumas situações em que teve que se manter persistente na função, uma vez que as diferentes

profissionais que atuavam na instituição, bem como os familiares das crianças, tinham uma visão naturalizada da pré-escola enquanto um espaço feminino.

Além disso, percebemos que o professor pode reforçar ou não as diferenças de gênero apresentadas por seus alunos e alunas. Por isso, acreditamos que essa investigação possa contribuir para que professores e professoras reflitam sobre suas práticas educativas com relação às questões de gênero, enxergando as crianças, ouvindo-as em suas necessidades, respeitando suas diferenças e preferências.

Portanto, a escola de Educação Infantil pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos de gênero.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 3 fev. 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Marília P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.407-444, set./dez.1995. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/266/268>. Acesso em: 3 fev. 2013.

CARVALHO, Marília P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1998.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In: **Congresso Português de sociologia: sociedades contemporâneas: reflexividade e ação**, 5, 2002, Braga. Anais... Braga, Portugal: [s.n.].

SAYÃO, Déborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SER MENINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DESEJO E A NORMA

Fernanda Ferrari Ruis – UNESP – fernandaruis@yahoo.com.br

Marcia Cristina Argenti Perez – UNESP – marciacap@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Estamos constantemente sendo ensinados a ser menino ou a ser menina, a ser homem ou a ser mulher. Esses processos são decorrentes dos discursos hegemônicos oriundos dos diversos agentes de socialização. Essas padronizações, muitas vezes nos leva a acreditar na existência de uma única forma de ser menino, de ser homem, e em uma única forma de ser menina, de ser mulher, bem como uma única forma de vivenciar a sexualidade. Em vista disto, qualquer modo diferente de ser que não seja condizente com esses padrões é considerado como anormal, problemático, como um — “caso” ou mesmo como patológico.

A família, a escola, os meios de comunicação, enfim, os diferentes agentes de socialização, reproduzem e acabam por reforçar as idealizações de feminino e de masculino, demonstrando certa dificuldade em abranger ou aceitar a diversidade das identidades de gênero.

Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que as crianças são indivíduos ativos e, por isso, participam do processo de constituição de suas identidades. Conforme o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, a criança, por meio de suas interações e relações sociais, se apropria do patrimônio historicamente acumulado e assim, das diferentes regras, valores e costumes.

Neste sentido, acreditamos que a instituição de Educação Infantil, em especial, por se tratar de um espaço coletivo voltado a educação e ao convívio de crianças pequenas, deve ser um espaço propício para que se estabeleçam reflexões acerca do respeito à diversidade, bem como para favorecer a diversidade das infâncias (FINCO, 2013).

Conforme Vianna e Finco (2009, p.271), a Educação Infantil consiste em um universo com características particulares, voltadas às crianças pequenas. Possui “uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos”. Neste ambiente, meninos e meninas passam uma grande quantidade de tempo em contato uns com os outros, em uma relação singular.

Sobre a experiência de meninos e meninas na Educação Infantil, Vianna e Finco (2009, p.272-273, destaques no original), afirmam que

pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

Consideramos o gênero como uma condição social pela qual os indivíduos são identificados como homens e mulheres, e a sexualidade como a forma cultural pela qual os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais. Dessa forma, sexualidade e gênero estão intrinsecamente vinculados (FINCO, 2013).

Tendo em vista essas premissas, partimos do pressuposto de criança como indivíduo capaz, produtor de cultura, ativo e crítico de seu tempo. O nosso objetivo consistiu em apreender as representações de gênero reveladas por dois meninos em suas interações no ambiente da Educação Infantil, em situações lúdicas propostas e previamente planejadas pela pesquisadora.

2. METODOLOGIA

No tocante a metodologia, optamos por utilizar estratégias de investigação de abordagem qualitativa para a coleta de dados.

A pesquisa de natureza qualitativa, na concepção de Lüdke e André (1986), tem como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal mobilizador.

Destarte, procuramos dar voz às crianças, para tanto, criamos algumas estratégias metodológicas que nos permitiram uma aproximação e apreensão de suas concepções e manifestações com relação às questões de gênero. Tomamos como base algumas pesquisas realizadas que apresentam diferentes visões de criança e infância e que fizeram uso de estratégias adequadas aos/as participantes (COSTA, 2004; FINCO, 2010; GUIZZO, 2005, 2011; PRADO, 2006).

Os procedimentos metodológicos eleitos foram a observação participante, os registros em diário de campo, bem como um momento de escuta dos meninos o qual denominamos como hora lúdica, uma vez que por meio da brincadeira com massa de modelar, da conversa baseada em um roteiro semiestruturado e do desenho, eles puderam expressar suas concepções e

preferências referentes às questões de gênero. A opção pelo olhar e a escuta de cada criança permite conhecê-la e percebê-la em sua singularidade e especificidade (LEITE, 2011).

Em pesquisas envolvendo crianças, Ferreira (2008, p.150) destaca que:

o reconhecimento das diferentes capacidades e competências das crianças e o recurso a variadas estratégias de comunicação com elas, facilitadoras da expressão dos talentos que possuem, visa fundamentalmente garantir a sua participação mais ativa no processo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior paulista. Participaram do estudo dois meninos, ambos com cinco anos de idade.

Destacamos que ao longo do estudo adotamos uma postura ética, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos e garantindo o anonimato da instituição.

Para análise e interpretação dos dados foram elencadas as categorias temáticas que se apresentaram, fundamentando-se na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da hora lúdica, realizada no ambiente da brinquedoteca, os meninos expressaram suas preferências, desejos e angústias. Desse modo, a seguir, apresentamos brevemente os garotos pesquisados, bem como as categorias temáticas que se apresentaram e traçamos uma análise a partir de suas falas.

Murilo, o menino que brinca com bonecas

Murilo morava com sua mãe, seu pai e uma irmã mais velha em uma casa alugada, em um bairro próximo a escola. A família passava por dificuldades financeiras, o que obrigava o pai e a mãe de Murilo trabalhar o dia todo fora de casa, sendo que o menino ficava sob os cuidados de sua irmã quando não estava na escola.

Desse modo, o aluno relata que nos momentos em que fica em sua casa gosta de brincar de casinha na companhia de sua irmã. Em sua fala revela que ele e a irmã costumam ajudar a mãe nos afazeres domésticos como lavar a louça.

Acerca dos brinquedos de sua casa que mais gosta de brincar, Murilo destaca o seu gosto pelas bonecas:

Eu falo a verdade tia [sorrindo]. Sabe qual o brinquedo que eu mais gostava? Boneca! [falou sorrindo, envergonhado – ficou com as bochechas rosadas]. Meu pai quando ele via boneca, ele ficava assustado [sorrindo]. [...] porque ele não gostava que eu brincava de boneca. [...] ele, ele, sabe o que ele faz com a boneca? Ele, ele pega a boneca com... [confuso] ele sabe o que ele faz com a boneca? Pega a boneca e joga na lixeira. [...] depois sabe o que eu faço? Eu abro a boca de chorar! (Murilo).

“Homem não brinca de boneca”: Henrique

Henrique era um menino extremamente tímido e reservado, demonstrava interesse por atividades e brincadeiras menos agitadas. Era o filho mais novo de uma família composta por três filhas e dois filhos. Ele morava com a mãe e o pai, as irmãs, o irmão em uma casa própria localizada em um bairro próximo à escola.

Henrique revela que quando não está na escola, o que mais gosta de fazer é brincar. “Brincar. [...] hum... (pensativo) de carrinho. [...] e girafa; dinossauro; elefante; carrinho de controle remoto; carrocinha; caminhonete” (Henrique).

Brinquedos e brincadeiras preferidas na escola

Em relação a suas preferências dentro do ambiente escolar, Murilo conta que seus brinquedos preferidos na escola são o lego, uma televisão de brinquedo e bonecas. “Lego... Eu gosto de... [silêncio – concentrado guardando as massinhas] fazer castelo [...] É... [pensativo – silêncio] é... Eu gosto de... de... de... de televisãozinha... É... e boneca” (Murilo).

O aluno também destaca que gosta de brincar no parque da instituição. Durante o período de observação, percebemos que o menino costumava de brincar de faz de conta no parque, na companhia de seus amigos e amigas, assumindo diferentes papéis como pirata, príncipe e diferentes animais.

Já Henrique revela que gosta de brincar de casinha na companhia de Murilo e também de casinha de boneca com seus amigos e amigas. “Hum... [pensativo] de casinha. Casinha de boneca” (Henrique). No entanto, após afirmar o gosto por brincar de casinha de boneca, argumenta novamente: “Casinha sim! [...] Porque homem não brinca de boneca!” (Henrique). Ao ser questionado sobre sua fala a respeito de homem não brincar com bonecas, prontamente afirmou: “Porque... é homem!” (Henrique).

Percebemos na fala de Henrique a preocupação em assumir que gosta de brincar com bonecas, provavelmente pelo temor de ser julgado como um desejo inadequado para meninos.

O aluno demonstra gostar da escola e ressalta que a sua atividade preferida neste ambiente é o brincar. E brincar com massa de modelar está entre suas brincadeiras favoritas. Além disso, no momento que foi questionado a respeito dos brinquedos da instituição que mais gosta, Henrique revela que gosta do parque de areia e de seus brinquedos e também das peças de encaixe tipo lego.

O brincar aparece nas falas dos meninos como a atividade preferida e mais prazerosa. Neste sentido, Finco (2010), aponta que a brincadeira, além de ser necessária a criança, colabora para a sua formação como sujeito autônomo, participativo, criativo e crítico dentro de sua cultura. Para esta estudiosa, “compreender e respeitar as escolhas das crianças é fundamental para que, entre professores/as e crianças, haja uma relação horizontal, não adultocêntrica” (FINCO, 2010, p.135).

O espaço escolar

Sobre o espaço de sua preferência na instituição, Murilo apontou que gosta da sala de aula da professora Teresa e da professora Maria. De modo que justifica a sua opção pelo fato de as professoras disponibilizarem gliter para as crianças usarem na decoração das atividades. “A sala da tia Teresa... [murmurou]. E da tia Maria. [...] É porque é legal! [falou sorrindo]. É assim... oh, cada criança... lá é um show! Um show. Sabe o que eles fazem? Griter! [sic] [...] Nas atividades” (Murilo).

Henrique destacou em sua fala que o seu espaço preferido na instituição é o parque de areia. Neste momento descreveu todos os brinquedos que fazem parte desse espaço e revelou que gosta de brincar na companhia dos amigos e amigas, representando diferentes papéis.

Tempos e espaços: a rotina diária na voz dos meninos

As formas de controle do corpo e a preocupação em manter a disciplina de alunos e alunas são evidenciadas no modo como Henrique descreve a sua rotina diária na escola.

[...] senta e espera dar o sinal. (pensativo) depois cantar. [...] Entra para a sala. [...] Pinta. [...] Com o tio Eduardo. [...] Toma banho. [...] e senta lá pra comer (se referindo ao pátio – almoço). [...] depois vem pra dormir. [...] sobe! [...] lá na sala. [...] (da) tia Valentina! [...] senta no tapete. [...] pra ela lê a história. [...] senta na cadeira... [...] faz desenho... [...] e pinta! [...] numa folha. [...] apostila... [...] vai no

lanche. [...] entra para sala. [...] depois vai no parquinho... [...] ai depois nós vai embora! (Henrique).

A fala do menino parece mecanizada, descreve o seu dia a dia na escola sem muito interesse, sem muito entusiasmo. Percebemos que são poucos os momentos de brincadeira, tão esperados pelas crianças e tão fundamental nessa fase de seu desenvolvimento.

Sua narrativa também revela a organização do tempo e do espaço escolar. O tempo de espera pelo qual as crianças são submetidas diariamente, sempre sob o olhar vigilante de professores/as e monitoras.

Contudo, apesar de serem poucos os momentos reservados à brincadeira por conta da demanda de atividades pedagógicas a serem realizadas no dia, Henrique, em diferentes ocasiões de nossa conversa, destaca que os períodos destinados ao brincar são os seus preferidos.

Murilo, por sua vez, descreveu rapidamente um pouco de sua rotina na escola. Assim, como Henrique, o menino, em sua descrição, destaca os tempos de espera. Conta que é sua irmã quem o acompanha até a escola diariamente.

Com a minha irmã. Nós vai de ônibus [sic]. Nós pega lá no mercado... Oh, tem uma morrida, certo, que não tem aqueles pauzinho, aqueles ferrinho de treina? [descreve a avenida pela qual o ônibus trafega a caminho da instituição]. [...] dá o sinal, às vezes... [...] vem no muro [referindo-se a parede em que ficam enfileirados e aguardando o sinal] (Murilo).

Ao analisarmos as narrativas dos meninos, percebemos que demonstram diferentes formas de brincar. É possível identificar que nem sempre as crianças estão fazendo ou brincando daquilo que os/as adultos esperam ou querem que elas realmente façam. As crianças encontram brechas em momentos de brincadeira livre para expressarem seus desejos e curiosidades. Invertem papéis, brincam, criam e fantasiam.

E ainda, as falas dos meninos investigados nos remete a concepção de que a escola, apesar das tentativas de imposição de padrões sociais, se mostra como um espaço de transgressões, de contato e convívio com o/a outro/a, um espaço que permite aos alunos experimentar novas formas de ser menino, diferente do que acontece no espaço do lar. Os pequenos relataram que costumam brincar de formas diferenciadas quando estão em casa ou fora da escola.

Contudo, as crianças pesquisadas revelam que sofrem com os preconceitos e com as influências de expectativas dos adultos esperadas para cada sexo. Dessa forma, na fala de

Henrique percebemos contradições, uma vez que demonstra que gosta de brincar com bonecas e de casinha na companhia de seu amigo Murilo, no entanto, em seguida, revela que não brinca com bonecas, pois não é uma brincadeira considerada masculina. A fala do aluno transparece o conflito sofrido, ou seja, a divisão entre o desejo de brincar com bonecas e os estereótipos de gênero que são sutilmente impostos.

Neste sentido, os discursos dos meninos são marcados por contradições e por internalizações de regras e padrões sociais. Comparando as observações e as falas das crianças, notamos que as experiências vivenciadas nas relações que estabelecem entre si e com os adultos, indicam e marcam o pertencimento ao gênero feminino ou ao gênero masculino, e nesse processo essas crianças vão constituindo suas noções e identidades de gênero.

Em contrapartida, as crianças criam uma realidade diversa da ordem do mundo adulto, baseada em valores e regras sociais criadas por elas mesmas. Elas não se limitam a reproduzir o universo dos adultos, mas, sobretudo, o ressignifica através de múltiplas relações com seus pares, o que permite identificá-las não apenas como reprodutoras desse universo, mas como autoras de sua própria infância (BUSS-SIMÃO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos à tarefa de pesquisar as concepções de crianças acerca das relações de gênero no contexto da Educação Infantil, percebemos que este era um caminho pouco percorrido no sentido de discussões e estudos, no entanto, atual e extremamente rico de novas contribuições.

Ao voltarmos o nosso olhar para as construções das identidades de gênero de meninos, vivenciadas no espaço público e coletivo da pré-escola, nos foram reveladas diferentes formas de ser, além de momentos de conflitos, escolhas e desejos.

Destarte, essa pesquisa nos mostrou uma instituição de Educação Infantil marcada pela diversidade. Assim, nos deparamos com episódios carregados de tristezas e profundas angústias, como o caso do menino que gostava de brincar com bonecas, mas que sofria os impedimentos de seu pai, encontrando na escola as brechas para satisfazer seus desejos.

Por outro lado, averiguamos que a introjeção de padrões considerados adequados a meninas e meninos por meio de normas, rotinas, usos do tempo e do espaço escolar é vista como

algo natural, sendo tão pouco questionada, colaborando para que as práticas e comportamentos sexistas sejam difundidas e cristalizadas no interior da escola.

O nosso desafio em tentar compreender as diferentes formas de ser menino ampliou o nosso conhecimento acerca das relações de gênero na infância e no contexto da Educação Infantil.

Acreditamos que esta etapa da educação pode ser um importante espaço para a promoção de uma educação emancipatória, um espaço para que as meninas e os meninos possam viver sua infância de forma plena, sem ter que se sujeitar a imposição de padrões femininos e masculinos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.55, p. 939-1064, dez. 2013.

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

FERREIRA, Maria Manuela M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e étnicas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

_____. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. **Revista Pátio: Educação Infantil**, n.36, p.4-7, 2013.

GUIZZO, Bianca S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

_____. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 2011. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

LEITE, Maria Isabel F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2011, p.71-95.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PRADO, Patrícia. D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n.33, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 3 fev. 2013.

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: CRIANÇAS DA ZONA RURAL NO ÂMBITO ESCOLAR URBANO

Maria Elisa Nicolielo – UFSCar – linicolielo@hotmail.com

Juliana Inhesta Limão - UNESP – juliana.limao@yahoo.com.br

Luana Zanotto – UFSCar – luanazanotto@yahoo.com.br

Aline Sommerhalder – UFSCar – sommeraline@hotmail.com

Fernando Donizete Alves – UFSCar – alves.sommer@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os dados divulgados de forma recorrente por organismos internacionais, entre os quais a ONU e o Unicef, são ilustrativos da precariedade e da desigualdade social vivenciadas pela população infantil no meio rural brasileiro.

De acordo com Arroyo (2006), os contextos sociais observados, sobretudo a escola, transmitem a imagem da criança de zona rural como uma criança com inúmeras ‘carências’ e que, torna-se ‘evoluída’ somente quando se apropria de um conjunto de práticas e símbolos vivenciados pelas pessoas da cidade.

Para Stropasolas (2012) os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas públicas da área urbana dos municípios, em que frequentam as crianças da zona rural, nem sempre reconhecem as especificidades constitutivas da diversidade do mundo rural, pouco valorizando suas tradições, valores e identidades, em favor de uma visão de mundo urbano, “único”, ao qual todos/as devem ser preparados.

Diante do cenário apresentado nos parágrafos anteriores, levantou-se o seguinte questionamento: No âmbito escolar, existe uma igualdade entre saberes e modos de significação da realidade de crianças camponesas e crianças urbanas? Buscando compreender esses aspectos abordamos o conceito de infância baseada numa concepção de linguagem e reconhecemos a importância do contexto social na formação da identidade de crianças.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta como referência os direitos básicos de todos os seres humanos. Em seu Artigo I aponta que todas as pessoas têm o direito de nascerem livres e iguais em dignidade e direitos, independentes de sua raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social como é citado em seu artigo II (ONU, 1948).

A Constituição Federal de 1988, construída a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, compreende a criança como um sujeito de direito e define que os pais, a sociedade e o poder público tem que respeitar e garantir os direitos das crianças, definido no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

Corroborando com a discussão, o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante a criança todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “assegurando-lhe por esta lei e por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e de dignidade” (Lei n 8.069/1990, art.3, parágrafo único).

Assim, como parte da garantia dos direitos humanos das crianças é importante que a escola compreenda e conheça as relações que as mesmas têm com a família, com a comunidade, ou seja, pelos distintos espaços sociais onde elas circulam, possibilitando estreitar vínculos e relações com a identidade social infantil.

Carvalho (2011) afirma que a identidade social, ligada ao conhecimento que a criança tem da sua pertença social e aos significados que deriva dessa pertença, é preceito importante para o autoconceito da criança. Desta forma, ela tem especificidades, como por exemplo, a cultura lúdica enquanto a linguagem infantil por excelência e, por isso, as crianças devem ser respeitadas, no que tange o respeito à sua cultura e no amplo campo de seus direitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por sua vez, indicam a importância de considerarmos a pluralidade cultural.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, se etnia ou características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 7).

Em diálogo com esse contexto Candau (2008) entende que a interculturalidade transcende a proposta de interfaces culturais permitindo a prática efetiva e mostrando às pessoas, identificadas com essa ou aquela cultura, que aceitem e compreendam a alteridade. Deste modo,

não se pode defender que uma cultura seja melhor que a outra, mas sim ensinar a pesquisar ou procurar entender os valores culturais de todas as culturas.

Os processos educativos no âmbito escolar, por sua vez, poderiam ser de educar para a interculturalidade, buscando a transformação da realidade em termos de integração, de igualdade de oportunidades em educação, dando a todas as crianças, a possibilidade de poderem desenvolver a sua cultura, em simultâneo com a aprendizagem de outras culturas.

No que diz respeito à possibilidade das crianças construírem e usufruírem da cultura produzida por elas nas relações, por exemplo, com os seus pares, Kishimoto (2011) esclarece que o brincar torna-se espaço primordial à criação cultural, mediante o conhecimento da diversidade das manifestações infantis, numa perspectiva de seres humanos atores e produtores de cultura. As inúmeras experiências vivenciadas pelas crianças em outros contextos, a partir de suas relações sociais, são trazidas para a brincadeira e juntamente com as experiências brincantes fazem com que a cultura lúdica, que é a cultura pertencente à infância, seja construída, pois ela, assim como a cultura geral, deriva das interações sociais (BROUGÈRE, 1998). Brincar possibilita que as crianças aprendam, ensinem, construam conhecimentos e produzam cultura. Sendo assim, a escola, por ser um espaço de encontro das crianças com seus pares e com adultos assume o papel fundamental de garantir o direito de brincar.

Diante desse contexto, o estudo teve como objetivo identificar e compreender os processos educativos construídos por crianças em um ônibus escolar rural.

2. METODOLOGIA

Caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter social e exploratória, pois compreendemos que a investigação é produzida junto com as pessoas presentes no espaço de inserção (NEGRINE, 1999). A pesquisa social compreende o processo de investigação como produção conjunta aos sujeitos presentes no espaço destinado à coleta de dados. Nesse sentido, Minayo (2001, p. 54), caracteriza o campo de coleta enquanto:

[...] ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada [...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (grifo nosso).

O estudo foi realizado com um grupo de crianças que residem em meio rural e frequentam uma unidade escolar municipal urbana de educação básica de uma cidade do interior de São Paulo. Entende-se o traslado de crianças no percurso escola-casa enquanto um momento facilitador das relações entre as crianças com as outras crianças moradoras em zonas rurais próximas, ainda que não frequentem a mesma escola e/ou a sala de aula.

Tendo em vista a importância da interação, do convívio e do diálogo com as pessoas, neste caso, com as crianças participantes do estudo, optamos pela observação participante, realizada por meio de inserção em um ônibus escolar rural, que transporta 14 crianças entre 6 e 12 anos. Considerou-se o traslado em si como o espaço social para a construção de processos educativos gerados no convívio entre as crianças.

Durante o traslado em ônibus escolar realizados entre os meses de maio a junho de 2013, na frequência de duas vezes por semana, procuramos conhecer as crianças, em especial na sua forma de brincar, tentando perceber seus diferentes modos de compreensão de mundo. Assim, adotamos a técnica de observação participante, com vistas em ir mais além do que a “[...] obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2001, p. 59), mas na luta por tornar o momento como possibilidade para agregar novas experiências à minha vida pessoal, bem como a vida dos/as participantes do estudo.

Na postura de observação participante, nos sentimos pertencente ao grupo, com o intento de conhecer as crianças por meio de perguntas, das manifestações entre as escolhas, possibilidades e pelas experiências humanas ali decorrentes.

Como principal instrumento para a coleta dos dados e forma de registro das observações, foram utilizados diários de campo, na perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, os diários de campo são “[...] relatos escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. A escolha por este instrumento decorreu do fato de que o diário de campo é um auxílio importante para a memória do(a) pesquisador(a), pois aspectos cruciais da pesquisa podem ser revelados a partir deste instrumento permitindo um olhar aprofundado para a análise da situação pesquisada.

Para discussão dos registros em diários de campo, os dados foram analisados por meio da “análise de conteúdo”, proposta por Bardin (2009, p. 167) e compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens”.

Neste processo, buscamos conhecer as crianças e escutá-las, por meio das possibilidades de manifestação de seus saberes e das suas experiências humanas. Assim, foram estabelecidas ricas conversas casuais e intencionais, geradas por uma dinâmica que partia das crianças e não somente das pesquisadoras.

Foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato das participantes, por meio de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos as viagens curtas em espaço de tempo, no âmbito de distância percorrida, mas longa na visão dos processos educativos construídos por este grupo de crianças nas relações estabelecidas entre elas.

Trata-se de um micro-ônibus, com capacidade máxima para vinte e um passageiros sentados [...]. A aparência externa está em ótimas condições. Predomina a cor amarela em sua pintura, escrito “escolar” em letras maiúsculas na cor preta, centralizados nos dois lados do veículo. (DIÁRIO DE CAMPO I).

No decorrer das semanas foram se desvelando momentos de diálogo e convivência entre estas crianças. No interior do ônibus, brincar foi uma prática vivida intensamente de diversas formas, em coletivo e em algumas situações, pela criança sozinha.

Junior tinha em mãos um cilindro de madeira, com mais ou menos cinco cm de altura, estava envolvido por um elástico, o qual o garotinho ficava puxando na tentativa de lançar o objeto envolto [...]. Ele fazia nó, apertava com força, levava a boca para garantir o processo de construção e conversamos com os meninos sentados atrás sobre o pegar as aves que seu pai tinha na garagem [...] (DIÁRIO VII).

Os significados dos brinquedos para as crianças do campo também são permeados pelos valores e contextos que presenciam no período extraescolar, em casa, na fazenda. De acordo com o excerto do diário apresentado, a construção do material lúdico lembra um *estilingue/ bodoque* e como tal, representa parte das brincadeiras de vida desse garoto. Contudo, é preciso tomar cuidado para o reconhecimento e valorização cultural lúdica e não apenas para processos de estigmatização dessas produções (ARROYO, 2012).

Durante as brincadeiras elas conversavam entre si, compartilhando suas várias vivências culturais, dialogando ainda sobre episódios vividos em ambientes escolares e não escolares. Por meio de suas falas e manifestações gestuais, percebeu-se a espontaneidade deste grupo de crianças, cada uma ao seu modo, em compartilhar seu contexto de vida.

Eles dizem não ter tapetes em casa, justificando com os argumentos que ouvem em algum momento, o fato de juntar muita sujeira/poeira no tapete. [...]. Talvez na grande maioria das casas de fazenda não houvesse tapetes e cortinas de pano tal qual uma casa localizada em zonas urbanas. [...]. O garoto me explica o motivo – por sua mãe alegar que junta terra – [...] (DIÁRIO DE CAMPO VII).

Em situação semelhante:

Junior começa a me contar sobre as condições do ônibus do ano passado. Relata sobre os difíceis dias de chuva, pois entrava água no veículo[...]. Contavam que o motorista daquela época ficava extremamente bravo, a ponto de ameaçar por as crianças para fora do veículo e ter que irem caminhando para casa, como forma de punição. Ao rememorar, os quatro meninos riam (DIÁRIO DE CAMPO VI).

As crianças da área rural, participantes desse estudo, brincaram e se relacionaram com seus pares, ao mesmo tempo em que expressaram suas visões de mundo. As diferentes visões que as crianças carregam dão sentido e significados para as tradições culturais em que estão imersas suas famílias. Compreendemos que não há uma cultura mais ou menos valorizada, apenas reconhecemos a riqueza da cultura da humanidade, que perpassa a singularidade das crianças.

No exercício de “falar a mesma língua que elas” e na tentativa de conhecer e compreender as suas próprias leituras de mundo foi necessário suspendermos ideias e concepções, a fim de nos abirmos para o novo. No trecho destacado a seguir explicitamos a utilização do termo “mangueirão”, o qual provocou distintas concepções de significado entre a pesquisadora e as crianças:

Ao mencionar “mangueirão”, eu fiquei me perguntando o que pudesse ser isso. No princípio, eu assimilei com uma mangueira usada para lavar calçadas, mas ao mesmo instante, pensado no contexto rural, considerei que pudesse ser uma árvore frutífera, pé de manga, por exemplo. Mas, após pronunciar a palavra mangueirão, talvez ela tenha percebido a minha expressão de desentendimento, e por isso fez uma pausa na conversa e descreveu, explicando a configuração do local. Trata-se do lugar onde os bois que estão muito magros ficam para engordar antes do abatimento (DIÁRIO DE CAMPO VI).

Estar ao lado e ouvir o que as crianças tinham a dizer, juntamente com a observação participante e questionamentos da realidade inserida, pode auxiliar a compreensão sobre os processos educativos construídos por este grupo. Apoiamo-nos em Freire (1993) para refletir o papel social da escola, o qual apresenta a função comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, que respeita as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. O espaço escolar possui maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas entre os sujeitos. Desta maneira, compreendemos que as experiências infantis também têm lugar na escola, sendo assim, entendemos enquanto um lugar para a interculturalidade.

Outras brincadeiras realizadas pelas crianças também estavam marcadamente envolvidas por objetos lúdicos tecnológicos, produzindo assim uma cultura lúdica infantil contemporânea, que é vivida e transmitida entre elas. Neste contexto, destacamos um momento junto às crianças que sentaram no fundo do ônibus:

Olho para as poltronas localizadas na parte do ônibus e vejo os meninos com seus celulares nas mãos e me aproximo para tentar descobrir o que tem de tão interessante nos aparelhos para estar com eles desde seu primeiro momento dentro do ônibus, ainda em frente da escola [...]. Eles me explicam sobre o joguinho *bubble bash* que é feito pela conquista de fases até chegar ao final, como eles chamam: “até zerar o jogo” [...]. Marcos sugere me passar o aparelho para que eu aprendesse (DIÁRIO DE CAMPO II).

Kishimoto (2011) apoia-se em Brougère para esclarecer que o brinquedo é tanto um objeto industrial ou artesanal e se apresenta como um suporte para a brincadeira. O brinquedo é ainda algo que “representa a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer de satisfazer o desejo mesmo que de forma ilusória [...]” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 16).

Cabe dizer que não compreendemos o brincar enquanto um meio para chegar a um fim. A produção do brincar não é um elemento naturalizado nas crianças, mas sim expressão e produto de culturas, enquanto possibilidade de ser e estar com os outros, pautado em referenciais intersubjetivos. A criança aprende a brincar por meio das relações com seus pares e com adultos e na descoberta de diferentes possibilidades de uso de objetos lúdicos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo identificamos o brincar como o principal processo educativo construído pelas crianças durante os translados do ônibus escolar rural. Mediante o convívio com o grupo percebemos que as brincadeiras vivenciadas pelas crianças foram relevantes para que elas pudessem afirmar sua identidade como garantia de ser criança. Para além da afirmação da cultura, a experiência de pesquisa junto ao grupo promoveu a construção de novos saberes acerca dessas crianças, possibilitando estreitar vínculos e relações entre e com as crianças.

É inegável que além das compreensões acerca das possibilidades do brincar, inerente a faixa etária com a qual estivemos envolvidas nesse período de estudo, é preciso fomentar vivem situações de depreciação por residirem em um perímetro não urbano. discussões sobre o respeito e valorização da diversidade de experiências culturais (dentre estas as lúdicas) de crianças, especialmente de crianças de comunidades rurais que, por vezes, cotidianamente

Em suma, compreendemos o brincar como direito das crianças e como linguagem infantil, pois brincando as crianças podem expressar seus modos de ser. Por meio das suas ações, podemos conhecer melhor a cultura produzida pelas crianças da zona rural, a qual, muitas vezes, não é reconhecida em espaços sociais urbanos, sobretudo na escola. A brincadeira é uma forma de aproximação entre essas crianças, enquanto seres humanos em busca da humanização na condição de cidadãs e cidadãos de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In ____: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, jul.-dez., 1998.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., p.45-185, 2008.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil** : reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana [online]. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-29082011-123038/>. Acesso em 22/07/2014.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ªed. São Paulo: Olha d'Água, 1993. 128p.

KISHIMOTO, T. M. A criança e a cultura lúdica. In _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 19-32.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In _____. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade do rio Grande do Sul/ Sulina, 1999, p. 61-93.

SÃO CARLOS, Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. São Carlos, 2007. 119p.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

STROPASOLAS, Valmir, L. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.153-184.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 30/06/2014.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA: DIREITO HUMANO

RINALDI, Ana Maria Maciel – UNESP - amacielrinaldi@gmail.com

PEREIRA, Kelci Anne – USP - kelcipereira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Diferentes autores já comprovaram que o exercício contemporâneo da cidadania tem nos referenciais escolares uma base indispensável. Sociedade grafocêntrica, sociedade da informação, sociedade do conhecimento: são alguns dos qualificativos utilizados para nomear nosso tempo, realçando que as relações sociais, econômicas, políticas estão mediadas pelos referenciais da lecto-escrita. Isso equivale a dizer que a habilidade de interpretar o mundo passa, mais do que nunca, pelo acesso à escolarização. Ademais, segundo Arendt (*apud* LAFER, 1998) é pela educação que os homens desenvolvem a reflexividade, podendo tomar decisões críticas a partir da/na realidade em que vivem; portanto, ela é um fator de liberdade. Nessa perspectiva, a educação tornou-se um direito humano, “base para a realização de outros direitos” (HADDAD, 2003), requisito da democracia. Todo direito pressupõe o Estado como seu provedor e sujeitos a serem providos.

No Brasil, entretanto, o impressionante contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade nos coloca indagações sobre que tipo de democracia temos construído e qual o papel do Estado como mediador desse processo. Este artigo reflete sobre tal questão, tomando para análise a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um campo de direito e responsabilidade pública.

2. METODOLOGIA

A metodologia consistiu na revisão documental referida à EJA como um direito - foram revistas as Constituições, as leis de oferta e financiamento da EJA, bem como na revisão da literatura básica já produzida sobre o assunto. Os dados foram organizados e analisados em temas: a educação como direito humano; a evolução do marco legal da EJA; o desenvolvimento recente do financiamento da EJA e as contradições do perfil da oferta com a premissa do direito à educação no Brasil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o IBGE (2010), atualmente o analfabetismo afeta 9,6% dos brasileiros com 15 ou mais anos de idade (13,9 milhões de pessoas). Estudos do INEP (2010) mostram que os índices de conclusão do ensino básico entre jovens e adultos também são baixos o que diminui a chance dessas pessoas participarem de formação extra-escolar (cursos línguas, informática, dança etc) ou não escolares (visita a museus, cinemas, etc).

São essas as pessoas que compõem, potencialmente, o público da EJA - modalidade da educação básica dirigida aos que não puderam estudar na idade prevista. Frequentemente, os impedimentos aos estudos na infância e adolescência se tecem na consubstancialidade entre o trabalho precoce, a exclusão sexual, racial, de étnica, geográfica. Não é a toa que a demografia do analfabetismo no Brasil tem o seguinte retrato: 19,1% se concentra no Nordeste (5,5% no Sudeste, 5,1% do Sul, 7,2% do Centro-Oeste e 11,2% do Norte); as mulheres mais velhas são as mais afetadas, assim como a população negra (14,4% pretos e 13% pardos são analfabetos, contra 5,9% brancos) e do campo (23,2% da população rural é analfabeta, número 3,2 vezes maior do que a zona urbana). O prejuízo escolar, em todas as situações, se vincula à pobreza (IBGE, *id*).

Ao estudar tal fenômeno, marca do capitalismo na periferia, Galvão e Di Pierro (2007) o reconhece como fundamento de um outro fator de segregação, o preconceito contra o analfabeto (chamado escolarismo em espanhol). Na medida em que o arbitrário cultural escolar foi tornando-se dominante no Brasil, primeiro como distintivo de classe e depois como chave de atuação social, o analfabeto foi sendo transformado em ignorante absoluto, equiparados à infantes, pois teria, em tese razão atrofiada. A internalização desse preconceito no imaginário coletivo, refletido em práticas de depreciação dos analfabetos, culminou na piora da situação: os analfabetos passaram a ver a si mesmos como ignorantes e incapazes de aprender. O projeto de dominação cultural corroborou a exploração da mais valia, a exclusão política: o analfabeto pode ser precarizado em seu trabalho e remuneração e vetado do direito ao voto. A EJA contribui para o duplo reforço da dominação da classe dominante: pelo seu enriquecimento e pela hegemonia na condução dos governos (Estado em ação).

A revisão documental e bibliográfica que embasa esta pesquisa mostra que esta situação resulta do tratamento duplamente precário dado pelo Estado à pauta historicamente. De um lado

por meio da negação da escola pública às classes subalternas, sobretudo aos jovens e adultos; de outro pela marginalização das políticas de EJA no conjunto das políticas sociais do país.

Os jovens e adultos só foram reconhecidos como sujeitos de direitos à educação na Constituição de 1934, devido às lutas dos pioneiros da educação; mas, na prática, o direito foi negado. Depois de longos anos, a EJA volta a ser objeto de atenção do governo federal (J. Kubstichek 1955-1960), entretanto com pouco financiamento e reduzida à formação de mão-de-obra para a industrialização (aproximadamente 40% da população era analfabeta). De 1961 a 1964, a restrição do eleitorado à população alfabetizada estimulou a inserção da EJA na agenda política de Jango e de outros governos progressistas.

Neste contexto, graças ao Movimento de Educação e Cultura Popular (MECP), a EJA ganhou novo vigor e potencialidade. Ancorado nos ideais de uma educação libertadora proposta de Paulo Freire, o MECP, de um lado, denunciou a ideologia vigente, mostrando o analfabetismo como consequência de um desenvolvimento desigual, e não como a causa do subdesenvolvimento. De outro lado, anunciou a alfabetização como um verdadeiro ato de conscientização e libertação, muito além da decodificação e codificação de palavras a que era associada. A própria noção de educação foi renovada, como uma educação participativa, feita com e para o povo. Floresceu a primeira política de EJA no país.

Com a ditadura militar, as práticas de EJA, enfeixadas no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL adquiriram caráter mecanicista e doutrinador, tornando-se veículo de conformação social do status quo. O MOBRAL (Lei 5.379 de 1967) visava combater o analfabetismo: a ideia de combate associava o analfabetismo à doença, praga, epidemia e não o reflexo de desigualdade. Objetivava ainda controlar ideologicamente as massas, e recrutar eleitores que apoiassem o poder militar. Entretanto, em 1970, o Brasil tinha mais de 18 milhões de analfabetos (IBGE, 2000).

Sob a influência de lutas internacionais pró-democracia, a Constituição Cidadã (1988) assegurou a educação como um direito de todos independente da idade, e como dever do Estado de oferecê-la gratuitamente de modo a preparar os educandos para o pleno exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1988). Além desse avanço democrático, a Constituição Federal também assegurou o direito do voto ao/às analfabeto/as. Se a Constituição de 1988 anuncia, mesmo que não explicitamente, os jovens e adultos como portadores do direito à educação, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, deixa isso muito claro, estabelecendo que é dever do Estado garantir “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na

idade própria” (BRASIL, 2009). Um novo capítulo se abriu para a EJA no processo da constituinte, fruto da mobilização dos movimentos sociais em defesa da democratização da educação. Esta mobilização mais tarde daria origem aos Fóruns de EJA, que atuam como instância organizada da sociedade civil para exigir do Estado não apenas a oferta de EJA, mais sua equiparação a uma educação popular ao longo da vida, muito além da preparação para o trabalho.

Neste contexto, durante a presidência de FHC (1995 a 2002), promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), na qual se define que a oferta de EJA deve ser compatível com as possibilidades de participação dos sujeitos da EJA, reconhecidos como pessoas que vivem de seu trabalho. Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi pressionado pelos Fóruns de EJA a regulamentar a LDB nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer 11/2000). O documento afirma o direito público subjetivo dos jovens e adultos à educação e aprofunda as especificidades da EJA enquanto uma modalidade de ensino, definindo suas três funções: o reparo de uma dívida social do Estado em oferecer educação a uma parcela significativa da população; a equalização, que significa incrementar as políticas de EJA para permitir que jovens ou adultos afetados por diferentes desigualdades sociais (pobreza, racismo, sexismo, etc) tenham oportunidades concretas de acessar os estudos, fato que exige que sejam reconhecidos como trabalhadores e sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, não tratados como crianças; qualificação das práticas pedagógicas, de modo a oferecer oportunidades de aprendizagens significativas para o público que demanda EJA, em termos de sua instrução e fruição cultural (BRASIL, 2000).

Pode-se afirmar, então, que embora tardiamente, do ponto de vista legal a EJA ganhou um lugar significativo na história da educação do Brasil. No entanto, a consolidação de qualquer direito depende de políticas e estas de dotação orçamentária compatível. Justamente estes aspectos é que produziram pontos de inflexão negativas para a EJA, conforme se pode observar por meio da revisão documental.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério - FUNDEF, criado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), excluiu a EJA de seus cálculos, embora ela se insira na educação fundamental. No governo Lula, a EJA foi integrada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e enfim legitimada como modalidade da educação básica, porém o valor transferido pelo governo federal aos estados e municípios é calculado com um coeficiente menor do que os alunos do ensino regular (BRASIL, 2011).

O financiamento precário influenciou sobre o desinteresse das escolas para com a EJA. Além disso, há o problema da descentralização de recursos da União para os entes federados, que se soma ao da frágil cultura democrática no país. De um lado, os recursos para o ensino básico chegam às unidades da federação e municípios desvinculados de rubricas específicas para a EJA, o que dificulta o controle social no uso das verbas. Mesmo que aplicados para a sua finalidade, os financiamentos são insuficientes para qualificar o ensino (SOARES, 2011). De outro, os Conselhos de Acompanhamento do FUNDEB geralmente refletem mais as exigências da burocracia do que da participação social necessária à conformação de direitos: a representação dos estudantes da EJA geralmente não passa de uma formalidade nos conselhos.

Os gargalos da política nacional de formação de professores também incidem sobre a precarização da EJA. As escolas superiores que diplomam pedagogos e licenciados no Brasil nunca estiveram engajadas na formação de uma identidade do professor que educa um sujeito específico. A problemática que permeia a vida dos adultos de classes populares, tal como a necessidade de trabalhar, de fruir culturalmente; a inteligência cultural dos jovens e adultos desenvolvida ao longo da vida; suas frustrações no que diz respeito a uma escolaridade negada na infância são aspectos que definem os reais e potenciais estudantes da EJA como sujeitos de direito e de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999), mas que ficam de fora das matrizes curriculares da formação de professores. Os currículos, afirma Arroyo (2006), além de universalizarem como conhecimento o arbitrário cultural escolar – reproduzindo a ideologia que transforma o saber popular em ignorância, universalizam a figura infanto-juvenil como a única destinatária da educação básica, realçando a marginalidade da EJA no imaginário docente e nas políticas. Lecionar para a EJA é adaptar professores de crianças para o ensino de jovens e adultos. Quando os professores se deparam com a complexidade de uma turma de EJA sem formação inicial para com ela lidar, terminam por serem vítimas da sociedade altamente preconceituosa em relação ao analfabeto na qual foram educados e por vitimarem seus estudantes. Daí que a evasão seja: não uma consequência do fracasso da escola básica, mas do fracasso do sistema educativo geral do país; não a expressão da auto-exclusão dos adultos das oportunidades educativas, mas um ato de auto-proteção de situações vexatórias aos quais eles se expõem.

Na relação trabalho e educação, as políticas de EJA também têm se mostrado incompatíveis com a perspectiva do direito. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é o exemplo mais cabal desse processo que assinala a submissão da educação às exigências do capital. O programa prevê a qualificação profissional segundo a lei de oferta e procura de mão de obra no processo de crescimento econômico do país, porém sem garantia da

elevação da escolaridade. A técnica é primada em função da formação geral, repetindo a velha dualidade da educação brasileira. Ademais, o executor da política é o setor privado (sistema S), que passa a receber dinheiro público para a execução da educação pública, e sem que haja mecanismos de controle social desse processo. A EJA é inserida no processo de mercantilização da educação (LIMA, 2012). As diretrizes curriculares da educação básica de jovens e adultos, que abordam o trabalho como dimensão ontológica e humanizadora da educação, são suprimidas em nome da criação de uma reserva de mão-de-obra barata, orientada ao emprego, à ocupações flexíveis tais como o trabalho em tempo parcial, sazonal, etc. Como bem já apontaram Haddad e Di Pierro (2000), se a educação coaduna com o alcance dos direitos sociais, é uma ilusão sociológica pensar que ela, sozinha, vai garantir a inserção laboral dos trabalhadores jovens e adultos: o desemprego e a exploração do trabalho é intrínseco à lógica do capital na era da tecnologia. Essa ilusão torna-se ainda mais ingênua se pensarmos em um tipo de educação que isola formação geral da formação profissional.

No que tange à alfabetização de jovens e adultos, as políticas públicas preservaram o caráter de campanhas aligeiradas, funcionando com voluntários pouco qualificados e mal pagos, lembrando características do Mobral (Di PIERRO, 2010). Como exemplo, podemos citar o Programa Brasil Alfabetizado, criticado até pelo ex-ministro Fernando Haddad, Di Pierro (2005), explica que entre os pontos polêmicos do Programa, “destaca-se o desenho assemelhado às campanhas de alfabetização do passado”, não oferecendo garantias aos estudantes, nem de efetiva aprendizagem e muito menos de continuidade dos estudos. (DI PIERRO, 2005)

CONCLUSÕES

Diante do exposto é possível concluir que a luta e a organização social foram as grandes responsáveis pelo reconhecimento da EJA no Brasil como direito público subjetivo. Entretanto, é notável a contradição entre este direito e as políticas e o financiamento da modalidade educativa. A (des)responsabilidade do Estado, de um lado e a mercantilização da educação marcam o cenário atual da EJA, a qual se insere em uma encruzilhada maior: a da educação nacional. Os debates recentes do Plano Nacional de Educação (PNE) e sua sanção em lei confirmam a tendência de mercantilização da educação. Os setores privados representados pelo “Todos pela Educação” foram vitoriosos e podem beneficiar-se dos recursos públicos para vender oportunidades educacionais.

Tudo isso dá um sentido urgente à ação dos fóruns de EJA, na radicalização de sua tarefa histórica que é contestar a violação de direitos na EJA, reunindo forças para pressionar o Estado a cumprir com suas obrigações seja transformando as condições de oferta e financiamento da EJA, seja as diretrizes da formação de professores. Nesse sentido, mais do que nunca, urge que a sociedade civil organizada retome o legado da educação popular na luta pela constituição de um modelo social de EJA.

Trata-se de um modelo que privilegie o diálogo e seja adequado às necessidades e dinâmicas de vida e aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. Sujeitos estes que vivem do trabalho, mas não se encerram, como seres humanos, na condição de trabalhadores. Mais do que nunca a educação libertadora, legados por Freire e reconhecidos nas Diretrizes de EJA, é relevante para consubstanciar lutas pedagógicas e políticas no campo da EJA e reinseri-la na pauta da democratização do país.

Nesse sentido, Gadotti e Romão (2011), apresentam a especificidade da EJA em que a escola não pode esquecer que esse jovem e adulto analfabeto é antes de tudo um trabalhador – “às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego –” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 143). Acrescentam ainda que, o aluno chega à escola com um saber próprio e que o contexto cultural desse trabalhador deve ser “a ponte” entre o seu saber o saber que a escola pode proporcionar, na tentativa de que essa aprendizagem seja encorajadora e eficaz, revertendo na qualidade de ensino e na terminalidade dos estudos e que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho de forma mais justa e igualitária.

Experiências nacionais, como a do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (CEMET) Paulo Freire (Porto Alegre/RS), e internacionais, como a *Escuela de Personas Adultas “La Verneda de Saint Martí”* (Barcelona/Espanha), podem ser inspiradoras nessa tarefa. Mas certamente não esgotarão o desafio. O campo de disputas pela EJA não é apenas um problema de referências históricas, mas um problema político, jurídico, financeiro, que em última instância coloca em cheque o modelo capitalista de organização social; questionando os limites da efetiva e equitativa realização de direitos em um contexto cujas relações se regem pelo lucro e não pela humanização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicoes/Emendas/Emc59.htm. Acesso em 18 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº **9.424: FUNDEF**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em 18 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº **11.494: FUNDEB**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 18 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15 fev. 2015.

_____. **Constituições do Brasil** (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm. Acesso em 12 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **FUNDEB Manual de Orientação**. Brasília, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Parecer 11/2000 (**Diretrizes curriculares nacionais para a EJA**). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf. Acesso em 10 mar. 2015.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 02 de abr. 2015.

GALVÃO, A. M. de O. ; Di PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. 119 p.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. 2003. Disponível em: <http://www.cfge.ufscar.br>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, 2000, no14. p. 108-130.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: Ponatec, PNE E DCNEMS. In: **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012. p. 73-91.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Apresentado na 22a reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

SOARES, L. (org). **Educação de Jovens e Adultos – o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.211-236 p.

BLOGS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O TRABALHO DESENVOLVIDO EM SALA DE RECURSOS E A POLÍTICA NACIONAL

Gabriela Alias Rios – Universidade Estadual Paulista – g.aliasrios@gmail.com

Enicéia Gonçalves Mendes – Universidade Federal de São Carlos- egmendes@ufscar.br

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação, como *software* e ferramentas da internet, por exemplo, estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem para o processo de fundamentação do conhecimento e, conseqüentemente, para a sociedade. Com o avanço das TDIC, qualquer informação pode ser inserida e difundida no ciberespaço, e acessada por qualquer pessoa que esteja conectada à internet (PIMENTA;PETRUCCI, 2010). Assim, a globalização e a revolução tecnológica viabilizam novas maneiras de comunicação e organização da sociedade (LÉVY, 1999; CASTELLS, 1999).

De acordo com Kenski (2008), as várias tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. O uso do raciocínio e a engenhosidade garantiram ao homem a criação de novos equipamentos, recursos, produtos, ferramentas, ou seja, tecnologias – produto de uma sociedade e uma cultura, em que a sociedade é condicionada pela técnica criada dentro da cultura, segundo Lévy (1999).

Sendo assim, pode-se dizer que com o advento da internet, a comunicação mudou, impactando nas mais diversas camadas da sociedade (SILVA, 2009).

Da necessidade humana de interação, nascem os *blogs*, sendo, então, essencialmente sociais. A palavra *blog* é uma contração da expressão *weblog* – web (do inglês, teia, também empregada para se referir ao ambiente virtual da internet) e log (do inglês, diário de bordo) - e consiste em um tipo de página pessoal on-line, em que o conteúdo é disponibilizado em ordem cronológica. O conteúdo a ser disponibilizado fica a critério do autor, chamado “blogueiro”, que pode postar textos, imagens e vídeos. Silva (2009) ainda os define como um fenômeno de massa que proporcionou uma significativa mudança na comunicação, uma vez que eles permitem que o cidadão se torne uma testemunha participativa, produzindo e distribuindo informação. Eles proporcionam interação e colaboração, pois viabilizam a divulgação de textos, artigos, imagens,

emissão de opinião acerca de um assunto e, ainda, permitem que outros internautas comentem e opinem sobre o que está sendo veiculado.

No que diz respeito à educação, esta é influenciada diretamente pela internet e suas tecnologias. As tecnologias digitais da informação e comunicação proporcionaram novos espaços para o conhecimento, tanto de professores, quanto de alunos. É notável a quantidade de *blogs* encontrada a partir de *sites* de busca, que são criados por professores para os mais diversos fins e o conteúdo veiculado impacta na formação de opinião do leitor.

A partir do pressuposto que todo texto possui uma intencionalidade comunicativa (FIORIN; SAVIOLI, 1997), pode-se dizer que o discurso veiculado em determinado *website*, no caso deste estudo, *blogs*, tem a possibilidade de refletir na formação de opinião do leitor. Além disso, no contexto desse estudo, o professor pode se apropriar do discurso de documentos legais, da política e até mesmo do discurso de seus pares, com quem tem contato em sua realidade, refletindo em seu enunciado nos textos que “posta” em seus *blogs*, sendo que tais textos podem vir a influenciar na opinião dos leitores.

Nessa perspectiva, este trabalho relaciona o *blog*, uma ferramenta de comunicação e o discurso do professor especializado na web, trazendo à tona o que é evidenciado no ciberespaço a partir das políticas públicas, mais especificamente, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi homologada em 2008 e é um documento publicado pelo MEC que apresenta diretrizes, preconizando uma ação pedagógica voltada para minimizar a exclusão, propiciada a partir de ambientes heterogêneos que oportunizem a aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008). A Política visa a constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos, estabelecendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Ainda trazido na Política, a educação especial se configura em um campo de conhecimento que deve atuar na perspectiva inclusiva, sendo articulada à proposta pedagógica da escola, a fim de promover o atendimento às necessidades dos estudantes no processo educacional. De acordo com o documento, houve avanços no que diz respeito à política de educação especial no Brasil, sendo tal hipótese justificada pelos dados obtidos no Censo Escolar, no que diz respeito às matrículas do estudante público-alvo da educação especial.

2. METODOLOGIA

Este estudo é um recorte de pesquisa de mestrado e consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório. Este tipo de pesquisa tem por objetivo tornar o problema menos vago (MARCONI; LAKATOS, 2000). Este estudo tem como base a análise documental, que são os textos publicados em *blogs* de professores da educação especial.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo descrever o que professores da educação especial que atuam em salas de recursos difundem em seus *blogs* pessoais sobre suas experiências no atendimento educacional especializado, foram definidos como fontes de dados textos de autoria dos professores da educação especial, que atuam em sala de recurso, publicados em seus *blogs* pessoais.

A seleção da fonte dos dados – textos escritos pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e divulgados em seus *blogs* pessoais – deu-se em duas fases, concomitantes: seleção de *blog* e de textos. A partir da busca no Blog Search, analisava-se o *blog* e, se atendessem aos critérios pré-estabelecidos, procurava-se por textos que também atendessem aos critérios de seleção. Para busca, foram utilizados cinco descritores: “sala de recurso”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”. Esses descritores foram combinados para fazer a busca no *site* do Google, a fim de restringir o número de páginas retornadas na busca. Foi realizada uma busca contemplando os cinco descritores, e depois retirados um a um, até a busca ser feita apenas com um descritor.

Para a seleção dos *blogs*, foram adotados os seguintes critérios: (a) ser de origem nacional, já que algumas das páginas retornadas na busca eram de outras nacionalidades; (b) pertencer a professor da Educação Especial, e que atuasse em sala de recursos; (c) conter pelo menos cinco postagens; (d) temática do *blog* ser relacionada à educação especial. *Blogs* que continham postagens relacionadas a várias temáticas, como psicopedagogia, ou outras áreas correlatas à atuação do professor, ou com atividades destinadas a outras realidades que não fossem a educação especial, foram descartados.

Para a seleção dos textos cinco textos (um de cada região do Brasil, para contemplar todo o território nacional), foram adotados os seguintes critérios: (a) textos originais, escritos pelo próprio professor-blogueiro. Textos copiados de outros *sites*, como artigos e reportagens, ou copiados de livros, e informativos de eventos não foram considerados, bem como imagens e

vídeos.; (b) conteúdo relacionado às experiências do professor do professor em relação à inclusão escolar dos estudantes PAEE; (c) textos publicados entre o período de 2009 e 2013. Considerando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi homologada em janeiro de 2008, optou-se por delimitar a busca entre 2009 e 2013.

Análise dos textos

Para descrever o que os professores da educação especial divulgam em seus blogs pessoais, foi elencada como técnica de análise um dos níveis do percurso gerativo de sentido da Teoria Semiótica do Texto. A Teoria Semiótica se constitui em uma teoria do texto, que é visto como um todo de significação (FIORIN, 2008). A teoria semiótica foi escolhida por auxiliar a desvendar como o sentido é produzido nos discursos, disseminados na internet e assim se chegar à imagem que é veiculada na internet.

Os textos foram analisados no nível discursivo, sendo as ferramentas de análise deste nível as categorias: atores, espaço, tempo, figuras e temas. Para este trabalho, foi feito um recorte e analisados apenas os temas que permeiam os textos selecionados, a fim de se identificar a imagem que é veiculada do trabalho dos professores especializados em seus blogs. Os temas auxiliam a revelar ideologias presentes no 'dizer' dos professores da educação especial e ajudam a compreender como a prática pedagógica no que se refere à escolarização dos alunos público alvo da educação especial é vista por ele. Os temas, segundo Savioli e Fiorin (1997, p.72), são "[...] palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos."

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Teoria Semiótica do Texto, são as figuras e temas que auxiliam a revelar as ideologias presentes no dizer dos professores da educação especial e que ajudam a compreender como a prática pedagógica no que se refere à escolarização dos alunos público -alvo da educação especial é vista por ele (BARROS, 1997; FIORIN, 2006).

A análise dos percursos temáticos se dá a partir da análise das figuras que revestem o texto – as figuras são os elementos concretos, como giz, lousa, atividade etc.

A partir da análise dos textos que constituem o *corpus*, foi possível depreender os seguintes temas:

- a) mudança do termo sala de apoio para sala de recurso multifuncional, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- b) necessidade de identificação, por parte do professor das potencialidades e dificuldades do aluno que frequenta a sala de recurso multifuncional, para que haja aprendizagem;
- c) necessidade do trabalho diferenciado para atender a necessidade de cada aluno;
- d) organização e planejamento do atendimento, com diversas atividades, para atender todos os alunos, e desenvolver as diversas habilidades (motoras, sensoriais, comunicação, aplicação de informações);
- e) colaboração entre professor e aluno para o uso de novos recursos.

A partir dos temas depreendidos, os dados podem ser agrupados em dois eixos. Um mais voltado ao discurso da política de educação especial (BRASIL, 2008), em que o professor-blogueiro explica a alteração na nomenclatura do lócus do serviço – de sala de apoio para sala de recurso multifuncional, e também traz à tona o papel do professor nesse serviço, bem como a necessidade de comprometimento para a que realmente ocorra a inclusão e escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

A professora-blogueira traz em seu texto a mudança da nomenclatura desse espaço, com a homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo um dos percursos temáticos que permeia o texto: mudança do termo sala de apoio para sala de recurso multifuncional, com a implantação da Política Nacional. A referida política tem como um de seus objetivos assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, garantindo acesso ao ambiente escolar e o atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, houve uma mudança no que se refere aos espaços em que se dão essas práticas – no caso do texto, de Sala de Apoio para Sala de Recursos Multifuncionais.

Outro aspecto difundido no texto é a luta pela inclusão, que é possível pela força de vontade de todos os envolvidos no processo. Dessa forma, é trazido no discurso que para que ocorra a inclusão escolar, é preciso ir além da formação.

Somente a formação com vistas aos conhecimentos do sistema educacional inclusivo, e conhecimentos específicos da área, não é suficiente para embasar as práticas. A professora reitera esse discurso relacionando à questão da força de vontade de todos os envolvidos no processo e também a necessidade de adaptação de materiais, que sejam adequados aos alunos, mostrando que se não fosse pela luta, pela força de vontade do professor e o esforço em

estabelecer parcerias entre os atores da escola, o processo de inclusão não aconteceria. Assim, ao resgatar os objetivos da Política Nacional, constata-se que a formação é prevista:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

Assim, é possível constatar que a formação precisa ir além da teoria, trazendo para esse processo também a prática do professor, para que possa alinhar teoria e prática e aprimorar o trabalho que desenvolve enquanto professor especializado frente aos estudantes público-alvo da educação especial.

Ao se analisar os percursos temáticos presentes nos textos, pode-se constatar também qual a imagem que o professor constrói do seu trabalho na sala de recurso e que tem sido amplamente veiculada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no caso, os *blogs*.

Observa-se que a imagem do trabalho do professor na internet é positiva, promissora e balizada pelas políticas de educação. Além disso, eles se colocam na posição de “heróis”, pois se não for pelo esforço desses professores, a inclusão escolar não ocorreria de forma adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar o que tem sido realizado nos atendimentos aos estudantes com deficiência, analisando se estão em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ou não. A escolha pelos *blogs* se deu pelo crescimento exponencial da blogosfera nos últimos anos e também pela possibilidade

que dá ao cidadão comum: de se tornar uma testemunha participativa – nesse caso, o professor é a testemunha participativa do trabalho desenvolvido na sala de recursos.

A partir das análises, foi possível observar que as experiências dos professores são colocadas como positivas e promissoras e que são os agentes e atores mais importantes do processo de inclusão escolar.

Embora os discursos desses professores sejam incrustados pelo discurso do campo jurídico, ou seja, de termos e expressões inerentes à política e aos documentos oficiais, observa-se uma crítica a essa política, já que mesmo com a existência de documentos que asseguram o atendimento educacional especializado e garantem condições mínimas para que esse serviço funcione, sem o esforço do professor em adaptar e buscar novos materiais e estratégias, o atendimento provavelmente não funcionaria. Ao mesmo tempo, esse tipo de discurso evidencia certo isolamento desse professor, que chama para si a responsabilidade pela construção da escola inclusiva mostrando-se como o principal protagonista dessa história que deveria ser um empreendimento coletivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 1 jun. 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1997.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo, Cultrix. s/d.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Coleção Papirus Educação, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PIMENTA, S. A.; PETRUCCI, M. R. Ambientes virtuais para a cultura como educação: aproximações conceituais e metodológicas. **Informação e sociedade: Estudos**. v. 20, n. 2, 2010.

SILVA, F. M. **O leitor de blog: um estudo com base nos blogs mais acessados do Brasil**. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

INFÂNCIAS VIVIDAS, MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA DO PASSADO E DO PRESENTE

Maria Carolina Branco Costa – UNESP – ma.carolinabc@gmail.com

Márcia Cristina Argenti Perez – UNESP – marciacap@fclar.unesp.br

PET Pedagogia (MEC/SESu)

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da historicidade mundial, o olhar para a infância foi notavelmente transformado, perpassando por diferentes caminhos e alinhando de diferentes formas as sociedades, de acordo com seus pressupostos e mentalidades ao redor do tema. Em suma, a transformação da construção social da infância ao longo dos séculos foi objeto de estudo de diferentes estudiosos, que debruçaram-se a angariar pistas do passado e recontá-lo.

Cada obra refletirá o olhar particular de seu respectivo autor, porém, semelhante a todas, é a problematização ao redor do tema. Neste segmento em que a sociedade passa por mudanças, transformam-se, concomitantemente, as atitudes dos adultos para com as crianças, atitudes tais que serão alteradas de acordo com a mentalidade de cada sociedade em particular e a situação histórico-sócio-cultural vigente.

2. METODOLOGIA

Adota-se, enquanto metodologia de trabalho, a revisão bibliográfica, aproximando conceitos sob o fenômeno da infância, interpretada a luz da história da educação e sociologia da infância.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partimos da etimologia da palavra “infância”, do latim *infante* - aquele que não fala; reflete assim, sobre a infância, a condição de submissão aos adultos, de modo a não ser o menor portador de razão, sendo aquele que não tem voz ou direito a fala.

Como se sabe, a história da família, bem como a da infância, se deram de forma relativamente simultânea. Na Idade Antiga, enfocando as sociedades romanas e gregas, (em especial a romana), houve um marco essencial, onde se fez possível observar e sentir a mudança: a passagem da família gentilícia para a família nuclear, cujo descendências numerosas davam lugar a um núcleo reduzido e relações afetivas e de poder bem definidas (situação recorrida posteriormente, na Idade Moderna e Contemporânea). Neste mesmo contexto da antiguidade, observa-se uma prática, corriqueira diante à mentalidade da época: após o nascimento, a criança era posta ao chão; tinha o pai então, em um ato de reconhecimento de sua paternidade, elevá-la fisicamente, caso contrário, o pequeno era abandonado (em sentido figurado, esta prática do “elevare” era tida como uma elevação espiritual em relação à atividade intelectual, transpondo o ser de uma situação primitiva à uma melhora cultural/social, por meio da educação e cuidados posteriormente oferecidos à ele). Entende-se, portanto, que se dava a vida duas vezes: a primeira, ao sair do ventre materno e a segunda ao ser, o menor, levantado pelo pai.

À partir das conclusões de Ariès, a perspectiva familiar contemporânea é de isolamento social, vigorando o modelo de família moderna, ou nuclear. Observando outras vertentes relacionadas ao meio familiar, o casamento monogâmico como instituição psicológica e moral, preocupar-se-á com a educação dos filhos, promoção de valores e o bem-estar familiar. Privacidade, intimidade e afetividade, tornam-se características das famílias contemporâneas, que apartam-se do meio social, como intenta Ariès no fragmento:

A família contemporânea do século XVIII até hoje é muito diferente. Está desligada, apartada da comunidade, distinta da linhagem e do parentesco, fechou-se em si mesma, no espaço fechado e ciosamente protegido, constituído pelo casal e seus filhos. Nestas condições, o futuro dos filhos, a sua promoção, a sua educação, tornavam-se objeto essencial e permanente da estratégia familiar (a educação e a promoção através da carreira substituíam ou juntavam-se ao estabelecimento pelo casamento, a que se limitavam as ambições da família do tipo antigo. (ARIÈS, 1997, p.379).

Assim como as mudanças no cerne familiar influenciaram nas mudanças de sentimento social de infância, as evoluções das instituições de ensino também o fizeram; o autor aproximará, assim, a valorização ou desvalorização da infância ao conceito de escola, dizendo:

A infância manteve-se na sombra durante muitos séculos. Não admira, pois, que reapareça na época em que a cultura escrita, e por conseguinte a escola, reconquista os seus direitos e se difunde, a partir do século XII. (ARIÈS, 1997, p.365)

Percebe-se uma estrita aproximação entre escola e valorização infantil, sendo a primeira calcada em meio social como instituição em meados do século XIV, tendo, a partir daí, contínuo progresso; na Idade Média, porém, a educação era dada junto aos adultos, em oficinas, com a finalidade de aprender-se um ofício.

Expressa-se, portanto, dois pontos de vista em relação aos sentimentos de infância: primeiramente, tratada com desatenção e desprezo por parte dos adultos, seguida de ser vista como fonte de relaxamento e distração aos mesmos, sendo este o primeiro sentimento, o de “paparicação” - surgido em meio familiar - e o segundo, provindo de uma fonte exterior à família - dado pelos moralistas - propunha tratar os menores com aspereza; duas vertentes divergentes e subseqüentes que ascenderam e vigoraram na Idade Moderna.

Heywood traz um olhar mais direcionado à situação de infância *versus* escolas. Segundo o autor, na contemporaneidade histórica a escola substituiu em definitivo o trabalho, tornando-se a principal ocupação aos mais novos. Outros países, em mesma direção, retraíram lentamente as escolas do domínio eclesiástico, tornando a educação primária (elementar) gratuita e compulsória, colaborando para democratização da mesma em detrimento das classes sociais distintas (escola direcionada ao ensino de massas).

Faz o autor, um panorama entre o aprendizado nas oficinas - junto aos adultos, que objetivava a formação técnica, de modo a ingressar o menor no mercado de trabalho, em detrimento do ensino trazido, primeiramente pelos preceptores - para a classe econômica mais abastada,

Mais abaixo na escala social, muitos jovens na Europa Ocidental e no norte do continente esperavam ganhar conhecimentos a partir de sua experiência como aprendizes [...] Os pais muito ricos da Europa medieval e da Renascença costumavam contratar preceptores privados para ensinar seus filhos em casa. (HEYWOOD, 2004, p. 206,208)

É mais tarde, tal modelo de ensino, difundido na sociedade como um todo. Embora algumas famílias ocidentais não tivessem condições econômicas ou disposição até o início do século XX, a mentalidade de se ter a escola como instituição democrática e obrigatória foi disseminada e regulamentada por iniciativas advindas do governo. Durante o processo de

validação da obrigatoriedade escolar, se há de convir que: “Iniciativas governamentais para forçar todas as crianças a ir à escola têm uma longa história, mas enfrentaram obstáculos materiais e culturais consideráveis” (HEYWOOD, 2004, p.203), porém, que foram ultrapassados com sucesso, à medida que foram, as escolas, regulamentadas:

Como a ocupação e a saúde estão intimamente relacionadas, conclui-se que a influência das desigualdades sociais é um fio que perpassa a história da educação [...] os mais ricos “adquiriam” alfabetização, e esta, por sua vez, gerava-lhes mais riqueza [...] Onde as escolas elementares se desenvolveram precocemente [...] o vínculo entre status social e alfabetização básica acabou rapidamente. (HEYWOOD, 2004, p.210).

Percebe-se que a escola está nítida e intimamente ligada ao fator mantenedor de classes e de ascensão social, uma vez que os “letrados” estão mais aptos a servir em sociedade de forma a obter melhores salários e melhor posição econômica, em detrimento daqueles que tiveram o ensino de ofício, que também tem seu lugar de trabalho, porém, com serviço diferenciado e menores salários. Os estados foram gradativa e sucessivamente se manifestando e tornando compulsória a frequência escolar.

O final adequado a uma história da infância deve certamente ser uma descrição do processo em que a escola substituiu o trabalho como principal ocupação para pessoas de pouca idade [...] Hoje em dia, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto nos parece inquestionável [...]. (HEYWOOD, 2004, p.203).

O panorama educacional, segundo Heywood, é o que segue:

Mesmo quando a educação se tornou gratuita, compulsória e supostamente “igualitária”, as escolas primárias e secundárias tinham uma tendência a permanecer estratificadas por classe, bem como por idade. (HEYWOOD, 2004, p.213, 214).

Cada sociedade, portanto, criou medidas para equiparar os métodos de ensino, bem como dar condições igualitárias às diferentes classes, de forma a equiparar e sanar tais dificuldades, tendo tais sociedades mais ou menos sucesso em suas iniciativas.

Em se tratando de infância, atualmente, a situação é de valorização; é chegada a “idade das crianças”, que não tem valor econômico, porém dispõe de um valor emocional inestimável. “O sentimento de igualdade entre as crianças pôde desenvolver-se num novo clima afetivo e moral

graças a uma intimidade maior entre pais e filhos” (ARIÈS, 2005 p.162), vê-se novamente a questão familiar confundir-se à valorização infantil.

Cita-se também, como importante autor na discussão do tema infância, Neil Postman, que analisa as conseqüências da comunicação eletrônica para a criança. A base de argumentação do autor se dá na crítica aos meios de comunicação, como principais elementos eliciadores na extinção da infância. Sua concepção é a de que, a partir do século XX, o mundo da criança tende a ser dissolvido; o desaparecimento da infância, para Postman, resulta de um aumento sem precedentes dos meios de informação, em especial, da televisão.

O fato, porém, é que a televisão funciona praticamente vinte e quatro horas sem parar, que sua forma tanto física quanto simbólica torna desnecessário [...] segregar sua audiência, e que exige um suprimento contínuo de informações novas e interessantes para cativar e segurar sua audiência [...] O negócio da televisão é propagar informação, não coletá-la. (POSTMAN, 1999, p.96).

Intrinsecamente, a questão principal deixada pelo autor é a de que: “estaríamos sofrendo uma extinção da infância?” Faz-se, tal questão, contemporânea e dialética.

Em meio a um processo de “adultização das crianças”, uma vez que estão inseridas ao mundo a qual, em tão tenra idade, não deveriam pertencer - os “segredos” do mundo dos adultos são-lhes desvelados, em especial pela mídia, que não segrega seu público - estariam os menores, ademais mais dispersos e maduros, caminhando a sociedade, também, para um possível fim da educação? À medida que a televisão é vista hoje, em tese, como principal meio de troca de informações e é apresentada cada vez mais cedo aos menores, colabora ela para o esmorecimento educacional.

Segundo Postman, a televisão apenas propaga e não coleta a informação, oferece linguagem linear e não explora os assuntos aos quais expõe, pois é dinâmica e tem que saciar o telespectador com uma programação que lhe entretenha, não necessariamente que lhe alimente intelectualmente. Usualmente, é a televisão um objeto de distração e subterfúgio da realidade, portanto, não interessa que informe, apenas que distraia. Enfática característica deste meio de comunicação é seu alto teor de atratividade, uma vez que se mantém por conta disto; para tanto, deve oferecer a seu telespectador assuntos quais este não tenha total acesso e assim se sinta atraído à descobrir mais sobre, passando mais tempo “ligado” na programação.

Segredos e tabus são-nos oferecidos espontaneamente, sem que peçamos, e por ser a televisão um meio acessível a todos, tendo ela o interesse de prender a atenção das massas, não segrega, estando o jovem, bem como a criança suscetível a ela. Os livros também guardam tais

segredos, porém, para desvendá-los é preciso ter domínio da linguagem, alfabetização e leitura; a TV, em contrapartida, não selecionará quem é ou não alfabetizado, para todos enviará a informação, exigindo sujeitos passivos, que se limitem grande parte do tempo a ouvi-la.

[...] Também não afirmo que no passado as crianças ignoravam completamente os assuntos do mundo adulto; nunca, porém, desde a Idade Média, as crianças souberam tanto sobre vida adulta como agora. (POSTMAN, 1999, p.111)

O universo adulto deve ser apresentado à criança à medida que ela se desenvolva física e emocionalmente, de modo que apreenda tais conceitos na hora mais apropriada, em uma fase mais madura, de maior entendimento, podendo para tanto, fazer o uso adequado de tais concepções, que lhe serão pertinentes à medida que faça parte do mundo dos adultos. Estes “segredos dos adultos” têm-lhe, portanto, de ser apresentado quando em fase mais adequada, sendo os tabus postergados em fase mais peculiar (infância) para mais tarde, serem desvelados naturalmente, a medida que esta criança amadureça.

Desejamos manter esse conhecimento longe das crianças porque, apesar de toda a sua realidade, cedo demais o excesso dele é provavelmente perigoso para o bem-estar de uma mente em formação. (POSTMAN, 1999, p. 107).

Dá-se, portanto, para o autor, a importância dos contos de fada como instrumento desvelador dos segredos no desenvolvimento infantil de forma mais aceitável e natural.

Como Bettelheim demonstrou em *The Uses of Enchantment*, a importância dos contos de fadas repousa na sua capacidade de revelar a existência do mal de uma forma que permite às crianças assimilá-lo sem traumas. (POSTMAN, 1999, p. 107-108)

Postman prevê o fim do sentimento de infância, enquanto concepção da criança como pura e livre das corrupções sociais, além de desdobrar e articular tal fim ao também desaparecimento da educação escolar. Ora, se à de convir que há facilidade de acesso aos meios multimídia, que fornecem incessantemente variados níveis de informação, criando seres autônomos, que buscam seu conhecimento, porém que se fazem passivos perante ele, seres incapazes de problematizar as informações, indagar, articular à outros pensamentos, refletir, pensar; qual seria então a função da escola enquanto instituição cultural, em meio a este contexto sedutor, porém corruptor?

Pode-se dizer que as novas gerações são imagéticas, sensíveis à imagens e recursos audiovisuais e dispersas à leitura e escrita convencionais. A sedução das mídias se dá por seu

caráter de não segregação, por exigir um sujeito passivo, não demandando esforços dos que se submetem à ela, por ser divertida e irreverente, à medida que traz cores, formas e sons diferentes e a todo momento

Assim como a escola provoca mudanças das quais não se pode voltar ao ponto inicial, ou seja, uma vez que se expande para o conhecimento, a visão nunca mais será a mesma, assim também são as ideias em torno do conhecimento cumulativo que vai se distanciando a medida que se adquirem novas aquisições, não conseguimos mais mensurar tudo o que conhecemos, o conhecimento está no intelecto mas se distancia a cada novidade. Em um paralelo com as ideias de Sevcenko, a tecnologia vai se fixando e é possível acompanhá-la, porém, a medida que se desenvolve, cada vez menos sabemos sobre seus efeitos e nos deparamos com a incapacidade de reagir, comparada à dificuldade de pararmos para refletir sobre os novos conhecimentos que adquirimos. A problemática está em aceitarmos as novidades mecanicamente e não questionarmos este tipo de conhecimento, o que Sevcenko elucidará como o *loop* da montanha-russa, momento de desequilíbrio.

A velocidade do conhecimento científico é maior a cada instante, neste sentido, o autor propõe uma parada para reflexão, para que não sejamos “engolidos” pelas novas descobertas, rapidez e fluidez dos novos conhecimentos e tecnologias.

Na contemporaneidade, a infância mimetiza-se em esferas sociais, adaptando-se a suas exigências e tornando-se, em decorrência disto, multifacetada, visto a diversidade de condições a qual se submete, pluraliza-se e assume, por vezes, condições distantes das concepções infantis de outrora.

Em perspectiva histórica, observa-se que a criança é diretamente afetada pela realidade material e social. Compreende-se assim as diferenças geracionais, visto que, a criança está sendo formada em condições de existência completamente antagônicas às de outrora, a geração atual nasce imersa a uma sociedade capitalista e virtualizada, cujo, inclusive as relações sociais, compõe um cenário do *eu* em detrimento do *nós*, do *quero comprar* em detrimento do *quero experimentar* e do *aprenda você mesmo* do que *eu te ensino*. Com isto, diz-se que a infância de hoje é sumariamente diferente daquela a qual vivemos e, em razão disto, parece haver um choque na forma como a educação é conduzida.

O ser humano baseia-se na cultura historicamente acumulada e em sua experiência pessoal, para transmissão de mundo às gerações futuras. Em tempos e realidades diferentes, onde esta lógica nem sempre se aplica, os pais encontram dificuldades para orientar os filhos nas diversas situações, e acabam por terceirizar sua educação majoritariamente à escola, que, em

contrapartida, também não acatando a exclusividade da educação de seus alunos, novamente direciona à família. Este descompasso entre as instituições primeiras e fundamentais à criança configuram-se em uma lacuna, preenchida pela mídia, que se aproveita desta falha para criar novos consumidores, a favor do mercado.

A família contemporânea e capitalista, cada vez mais alienada pelo trabalho, dispõe de pouco tempo com os filhos e procura suprir tal carência afetiva, favorecendo as atividades de preferência das crianças e comprando àquilo que querem.

Sufocados em *polietileno*, *leds* e melodias frenéticas, as crianças contemporâneas buscam aconchego no mundo virtualmente imaginado, não por elas, mas já construído pela indústria cultural, visando facilitar o acesso e criando, desde já, seus futuros consumidores. O mundo virtual é aparentemente um lugar perfeito, aborda questões superficiais e até pequenos problemas, mas sempre haverá um *final feliz*, impedindo que a criança reflita antecipadamente sobre a resolução de conflitos, aos quais terá contato, já que também vive em sociedade. A medida que entrar em contato com uma situação adversa, buscará a resolução do conflito em seu repertório e na imitação dos atos adultos. Empobrecida de referências positivas, recorrerá aos aparatos midiáticos, resolvendo seus conflitos por meio de atos violentos, assim como resolvem os personagens de desenhos animados e de *games*.

A infância hoje está sendo vista como consumidora em potencial, a medida que interage com o marketing e se submete aos imperativos de consumo.

Os espaços lúdicos estão sendo negados às crianças, visto a redução dos espaços sociais, políticas educacionais e configurações familiares. Como todas as atividades, a brincadeira também precisa ser ensinada e mediada, a relação entre infância e idade adulta, dá-se, portanto, nesta simbiose de ensino-aprendizagem; entretanto, uma vez apartada desta relação, as instâncias sociais deixam de cumprir tal papel, de mediadoras entre sujeito e aprendizagem. O sentimento para com a infância novamente é transformado, em função das influências que circunscrevem esta relação.

Talvez o que estas crianças estejam experimentando seja um prazer tão reconfortante e compensador que faz com que elas não consigam abrir mão dele. Brincam de forma intensa e perversa com a *tevé* porque é difícil sair do “faz-de-conta” da brincadeira, sobretudo se o mundo real à sua volta tem dor, violência, desemprego e desigualdade. Elas aceitaram o jogo, talvez por falta de outras opções [...] (DUARTE, R. 2008, p. 146).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância hoje é tratada como apenas mais uma fase do desenvolvimento da vida humana e não se assume sua real importância, no que tange aos cuidados físicos e emocionais; a responsabilização dos adultos para com ela encontra um descompasso, o que é interessante para as mídias, que encontram espaços para atrair seus *pequenos-grandes* consumidores. *O consumo audiovisual culturalmente ativo* (DUARTE, R. 2008) é reflexo de uma sociedade pautada no capitalismo exacerbado que consome o tempo, nas mídias que consomem a criticidade do pensamento e alienam segundo a lógica de mercado, na família nuclear individualiza e distante entre si e nas *pedagogias do aprender a aprender* (DUARTE, N. 2001) e todos estes fatores incidem sobre este sentimento de Infância, famigerado por diferentes lógicas e mediações, infância esta que precisa ser cuidada, já que também formará as próximas gerações. Embora a sociedade e a mentalidade se transformem conforme as condições históricas, não se deve abandonar completamente uma ideia e legitimar como verdade absoluta os avanços, sem problematizá-los antes. Aparentemente, o contato com a mídia insere o sujeito nas relações sociais e faz as crianças “se acalmarem”, mas esta *terceirização da educação* infantil às mídias pode trazer problemáticas difíceis de assumir. Deve-se pensar a longo prazo, isto é, a criança contemporânea irá crescer e participar da sociedade, modificando-a para o bem ou para o mal. Refletir sobre a sociedade que se quer hoje para vê-la concretizada amanhã é importante e esta será atingida por meio da educação conjunta, que envolve os âmbitos escolar, familiar e social.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em 27/03/2015. FACCI, M.G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p. 64 – 81, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história social da infância: da idade média á época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: ARTMED, 2004 (Investindo no futuro: Saúde e Educação, p. 193-226).

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** Porto Alegre, 2007.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **A Corrida para o século XXI: No loop da montanha russa.** 1ª Edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2001, p. 11-22.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

A ESCOLA E OS DIREITOS CULTURAIS: UMA ANÁLISE DO DIREITO À CULTURA EM ESCOLAS SELECIONADAS NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP

Gustavo da Silva Diniz – UNESP – gudsdiniz@hotmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

A educação e a cultura são características distintivas da pessoa humana e, devido a esta destacada relevância, estão centralmente incluídas no rol de direitos fundamentais ao homem.

Os direitos culturais, apesar de grandes dificuldades na definição de seu escopo, podem ser entendidos como aqueles que se relacionam com aspectos de liberdade de expressão, criação, participação na vida e na política cultural, preservação de patrimônios histórico-culturais, de apoio às artes e às manifestações e saberes populares, acesso, formação e transmissão cultural.

Tais direitos ainda possuem uma baixa efetivação em território brasileiro. A escola, pelo seu elevado alcance social e geográfico, possui um importante papel e um grande potencial de colaboração para a efetivação dos direitos culturais.

Não obstante a rica correlação entre cultura e educação, a literatura acadêmica aponta em suas experiências que a educação escolar no Brasil é largamente desculturalizada (COELHO, 2011), sendo que as estatísticas disponíveis também confirmam tal descabro, como apontado por Safatle (2013), que 72,5% das escolas brasileiras não possuem uma biblioteca sequer em suas dependências. Verifica-se então, para autores como o ex-ministro da cultura Gilberto Gil (GALILEA, 2008), um verdadeiro “apartheid cultural” no país, com a grande maioria da população alijada do acesso à cultura e suas diversas linguagens.

Entendendo a escola como um espaço privilegiado para a formação cidadã e para a democracia cultural e tendo em vista o quadro insatisfatório de aprendizagem no país, e do desigual acesso aos bens e espaços culturais, o presente trabalho analisa a efetivação dos direitos culturais em escolas do ensino básico selecionadas no município de Piracicaba-SP.

2. MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem mista já que esta é uma abordagem da investigação que combina as formas qualitativa e quantitativa.

A análise da situação do direito à cultura em escolas selecionadas no município de Piracicaba-SP realizou-se com o estudo de duas unidades escolares, nas quais a comunidade escolar tornou-se o sujeito da pesquisa, expressando sua percepção e entendimento a respeito dos direitos culturais em suas unidades. Pelo envolvimento cotidiano na dinâmica escolar e representatividade para o entendimento da temática optou-se pela seleção dos seguintes sujeitos para a referida pesquisa: i. Corpo discente; ii. Corpo docente; iii. Gestão escolar.

As escolas selecionadas oferecem serviços educacionais para o nível fundamental, e foram selecionadas como amostra das escolas públicas de nível básico do citado município. As duas unidades se localizam em áreas urbanas centrais, e foram caracterizadas na presente pesquisa como Escola A e Escola B, e possuem público de aproximadamente 900 e 600 alunos, respectivamente, e os dados coletados e compilados nos anos de 2012 e 2013.

Para além dos levantamentos bibliográficos e documentais pertinentes a referida temática, a análise do direito à cultura na escola se deu mediante a aplicação de questionários a respeito da situação das diversas linguagens culturais no ambiente escolar. Foram aplicados questionários, em cada escola, para oitenta alunos, cinco professores e um gestor.

As linguagens culturais analisadas e definidas nos questionários são aquelas definidas pelo Ministério da Cultura do Brasil, as quais, conforme Pacheco (2010), abarcam as seguintes atividades: i. Artes Cênicas, ii. Artes Visuais; iii. Audiovisual; iv. Festas, festivais e mostras de cultura popular; v. Literatura, Humanidades e crítica cultural; vi. Música; vii. Patrimônio cultural; viii. Cultural Digital: Novas tecnologias.

Para além das linguagens culturais já citadas, optou-se por analisar cinco dimensões destas, no intuito da compreensão da situação dos direitos culturais na escola, quais sejam: i. Ação e difusão das linguagens no espaço escolar; ii. Políticas (correlação e interfaces entre a política educacional e a política cultural); iii. Recursos humanos; iv. Infra-estrutura; v. Acesso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma visão sintética e comparativa dos dados coletados nas escolas selecionadas, verifica-se que, entre os alunos, em nenhum momento se atingiu um nível de satisfação maior que

50%, ou seja, em nenhuma dimensão a maioria de um grupo entrevistado considerou-se satisfeita com a situação atual das linguagens culturais na escola. Para os professores a situação é a mesma, com apenas duas exceções, e também para a gestão não são significativos os índices satisfatórios. Tais índices corroboram a análise de autores como Coelho (2011) e Machado (2011).

Foi possível verificar que a linguagem das Artes Visuais foi a que logrou melhor avaliação nas duas escolas. Uma primeira hipótese para tal coincidência de resultados seria a de um menor custo necessário para realização de tal linguagem, que não necessita de grandes investimentos em bens e equipamentos culturais, e com a presença de lápis e papéis, sem grande alteração das dinâmicas mais frequentes em sala de aula, já pode se desenvolver, mesmo que simplificarmente. Um campo interessante para investigação pode se dar também na análise dos cursos de formação de professores, analisando-se se esta linguagem também apresenta um peso preponderante nas estruturas curriculares da formação docente, destacadamente nas licenciaturas artísticas. Outro norte para as pesquisas das linguagens culturais são os itens estabelecidos por Sempere (2011), os quais analisam uma agenda comum para educação e cultura, e que possibilitam o exame da sinergia e complementaridade dos direitos culturais e a escola nas mais diversas linguagens culturais.

As linguagens com piores avaliações foram distintas nas escolas avaliadas. Enquanto na Escola A as piores avaliações se deram para a Música e para o Patrimônio Cultural, para a Escola B as piores avaliações couberam a Cultura Digital, as Artes Cênicas e as Festas, Festivais e Mostras de Cultura Popular. Cotejando tais resultados com o pensamento de Vigotski (2007) verifica-se que a ausência de bens culturais ligados a estas linguagens durante o processo de desenvolvimento de um educando pode comprometer gravemente o processo de aprendizagem deste, já que o aluno não está acessando os instrumentos, bens materiais e todo um arcabouço simbólico destas linguagens culturais, o que diferenciaria seu desenvolvimento cognitivo daqueles que possuem este acesso.

Entendendo também que comunidades escolares diferentes podem apresentar demandas e prioridades distintas, e que a atual dotação orçamentária das unidades escolares de ensino básico não consegue contemplar todas as elencadas linguagens culturais, um “cobertor curto demais” para cobrir todas as linguagens culturais acaba por deixar algumas áreas de fora, o que pode explicar por que as maiores carências foram diferentes nas duas realidades avaliadas. Argumenta-se então, que possíveis explicações para as distinções encontradas, são diferentes prioridades na alocação de recursos pela gestão escolar, e diferente valoração das linguagens por parte da comunidade escolar, que em sua identidade pode ter certos segmentos culturais como

mais ou menos fundamentais. Um baixo orçamento e uma baixa prioridade do poder público para os bens e equipamentos culturais em território brasileiro, como apontados por Silva (1995) e Souza (2003), também ajudam a explicar o quadro de insatisfação com tais linguagens culturais.

A linguagem musical, destacadamente na Escola A, foi muito mal avaliada. Neste ponto, é importante ressaltar que para atender esta crítica apresentada, um poderoso instrumento de culturalização da educação consiste na incisiva efetivação do ensino de música nas estruturas curriculares da educação básica nacional, tal como prevê a lei nº. 11.769 de 18 de Agosto de 2008 (BRASIL, 2008), ampliando assim a presença de profissionais ligados a produção cultural nas unidades escolares, e melhorando consideravelmente a situação desta linguagem na educação básica.

Em ambas as escolas, destacaram-se também as reclamações sobre a situação da cultura digital por parte dos alunos, enxergando também, em destaque na Escola B, uma diferença na percepção docente e discente sobre o tema. Esta diferença pode se relacionar a uma diferença de percepção intergeracional, atrelada às distintas formações culturais, valores, prioridades e níveis de exigência, corroborando a afirmação de Coelho (2011, p.10) de que “(...) na maior parte do tempo professores que são culturalmente do século XX lidam com estudantes culturalmente do século XXI por meio de conteúdos culturais provenientes do século XIX.”

Os comentários abertos e discursivos são grandemente expressivos da situação insatisfatória citada, e exprimem grandes anseios, de maior contato e uso das linguagens culturais, além da insatisfação com a situação atual, sendo alguns, como o de discentes da Escola A, grandemente diretos e enfáticos: “Alguns dos itens da questão 1 que são inexistentes poderiam sim ser aplicados na escola, mas não sei o que estão esperando”, e “Está faltando muita coisa para a escola, para ser uma escola melhor”. Em algumas expressões é possível captar que ainda enxergam a cultura na escola como o eventual, o diferente, como na frase de um aluno da Escola B: “A escola deveria ter mais coisas diferentes, como teatro, música, cinema, informática e biblioteca. Acho também que a gente devia usar o laboratório e a sala de informática (...)”.

Corroborando a visão de autores como Machado (2011), Coelho (2011), Sempere (2011), as opiniões expressas pela comunidade escolar indicam uma grande falta de interlocução da escola com aqueles que cotidianamente produzem e refletem sobre a cultura no Brasil, já que se faz notória a baixa e eventual presença de profissionais, como artistas ou técnicos, ligados aos variados segmentos e linguagens culturais, como lembraram os gestores escolares da Escola A, ao enfatizar que “Não existe um pessoal técnico que seja específico para as áreas de atuação nas linguagens elencadas”. Também não há nenhuma indicação de oferecimento de capacitação e

estímulo para que os profissionais já presentes no espaço escolar exercitem e ensinem através de tais linguagens.

A bibliografia analisada, juntamente a análise dos dados coletados, permite que se coloque também a questão da baixa dotação orçamentária da cultura, nas mais variadas esferas públicas, como um grande entrave para um maior desenvolvimento cultural das crianças e jovens da educação básica brasileira, já que a presença de profissionais capacitados, espaços e materiais adequados, nas escolas e mesmo nas cidades, demandam a existência de uma respeitável fonte pecuniária, sem a qual a efetivação de projetos, planos e diretrizes estabelecidos fica gravemente comprometida. Convém ressaltar que tão grave quanto a falta de receitas, é falta de projetos e planejamento, o que incorre em má utilização de verbas já existentes e ineficiência nos gastos. Iniciativas como o Plano Nacional de Cultural (BRASIL, 2010a), Sistema Nacional de Cultura (BRASIL, 2010b), e o programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2013) exemplificam iniciativas modelos, que representam e estimulam um maior planejamento para o setor cultural e educacional.

A questão curricular também é lembrada nas palavras de alunos que diziam não ter tempo e espaço para o exercício das linguagens culturais. Corroborando o raciocínio de autores como Araújo (2008) e a aprendizagem por projetos, e Morin (2006) com o estímulo ao pensamento complexo, as informações coletadas em campo e nos livros de autores como Machado (2011) apontam soluções na direção de uma dinâmica curricular que conduza à permeabilidade e a transversalidade e permitam que temas como a diversidade cultural e a cultura local permeiem o currículo escolar.

Por fim, é importante que se indique o acesso como pilar e diretriz fundamental para a efetivação dos direitos culturais nas unidades escolares. Um acesso frequente e sistemático às linguagens culturais, irá inibir o sentimento de eventualidade das linguagens culturais na educação, para que a cultura não mais seja vista como evento fugaz e passageiro em fase tão importante do desenvolvimento cognitivo e moral dos jovens e crianças. Para além da ampliação de projetos e dotação orçamentária, um maior acesso também pode ser conquistado com iniciativas que utilizem a lógica das cidades educadoras (SEMPERE, 2011), como as parcerias com unidades do Sistema S, o programa CulturaEduca e uma ampliação e intensificação de programas tais como o “Cultura é Currículo”, realizado na rede escolar pública de ensino básico do Estado de São Paulo.

Entretanto, cabe também ressaltar, que também as cidades passam por grandes dificuldades no que concerne aos equipamentos, espaços e investimentos culturais, fazendo com

que apenas grandes centros possuam uma quantidade no mínimo razoável destes espaços, e mesmo nestas, costumam se concentrar em bairros ricos e centrais, apontando que a luta pela efetivação dos direitos culturais nas escolas, passa também pela luta por uma sociedade mais justa, com mais igualdade de oportunidades entre as classes sociais e regiões do país, como lembram o ex-ministro Gil (GALILEA, 2008) e o filósofo Cortella (1999), e, como inscrito nos princípios fundamentais de nossa constituição brasileira (BRASIL, 1988), que proclama um necessário combate às desigualdades sociais e regionais brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados corroboram, na realidade estudada, a hipótese de baixa efetivação dos direitos culturais nas escolas de ensino básico. A busca por uma agenda comum entre as políticas culturais e educacionais se faz urgente. A elaboração de projetos culturais nas escolas, amparados pelos necessários recursos orçamentários, bem como a presença de profissionais atuantes nas diversas linguagens culturais e a capacitação dos quadros já existentes, podem ser considerados os elementos que mais beneficiariam o quadro de efetivação dos direitos culturais nas escolas, e com amplo impacto na efetivação dos direitos culturais dos jovens brasileiros de modo geral, devido ao já citado aspecto de grande alcance e disseminação geográfica e social da instituição escolar.

A atuação da União, esfera governamental que possui as maiores receitas e poder de investimento no país, é de vital importância nesta tarefa, sendo então imperativo um plano bem articulado de repasses federais para as escolas com menor efetivação do direito a cultura, e para aquelas com maior potencialidades de espalhar tais serviços culturais para jovens de regiões e municípios de elevada vulnerabilidade social. Iniciativas como a construção de um Sistema Nacional de Cultura, juntamente aos sistemas estaduais e municipais, seguem este necessário caminho.

O uso do território em que se encontra a unidade escolar, na lógica das cidades educadoras e da valorização e compreensão da cultura local, é outro ponto chave a ser considerado para uma real efetivação dos direitos culturais dos jovens da educação básica brasileira. Neste ponto é interessante destacar a importância de também serem consideradas as questões históricas, geográficas e sociais de nosso país para se entender a situação do direito à cultura, já que uma grande gama de municípios possui serviços públicos extremamente

precarizados, uma imensa maioria não possui uma suficiente oferta de serviços e equipamentos culturais, e os grandes centros que os possuem, são marcados por uma violenta segregação sócio-espacial e concentrada oferta de atividades culturais, que por muitas vezes acabam sendo frequentadas apenas por um público mais elitizado, em regiões mais ricas ou centrais da cidade.

À luz de todo raciocínio anterior, verifica-se que a busca pela efetivação dos direitos culturais nas escolas passa pela busca e pela luta por uma sociedade mais justa, com melhores serviços públicos, e com mais igualdade no oferecimento de oportunidades e efetivação de direitos às pessoas e às regiões deste continental país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, p. 193-204, 2008.

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

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Ano CXLV, n.159, 19 ago., 2008.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de Dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Ano CXLVII, n. 231, 3 dez., 2010a.

BRASIL. **Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura**. Brasília, MINC/SESC, 2010b.

COELHO, T. (org.) **Cultura e Educação**. São Paulo, Iluminuras/Itaú Cultural, 2011.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

GALILEA, C. "Hay que atenuar el 'apartheid' social, económico y cultural de mi país". Gilberto Gil, músico y ministro de cultura de Brasil. **El país**. Madrid, 4, mar., 2008. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2008/03/04/cultura/1204585206_850215.html> Acesso em: 08, ago., 2012.

MACHADO, J. Reflexões sobre a relação entre Cultura e Educação e a experiência da Educação Básica no Brasil. In: COELHO, Teixeira (org.) **Cultura e Educação**. São Paulo, Iluminuras/Itaú Cultural, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Sulina, 2006.

PACHECO, F. J. K. **Documento técnico contendo estudo de zoneamento econômico cultural do Acre, a partir de metodologia a ser desenvolvida, tomando-se como base os dados oriundos do mapeamento realizado e as interações dentro da economia e dos pólos regionais**. Projeto 914BRZ4011. Ministério da Cultura/IPHAN/UNESCO, 2010.

SAFATLE, V. A biblioteca roubada. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 05, fev., 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia0/92327-a-biblioteca-roubada.shtml>> Acesso em: 20, fev., 2013.

SEMPERE, A. As Relações entre Políticas Culturais e Políticas Educacionais: para uma agenda comum. In: COELHO, Teixeira (org.) **Cultura e Educação**. São Paulo, Iluminuras/Itaú Cultural, 2011.

SILVA, W. C. **Miséria da Biblioteca Escolar**. São Paulo, Cortez, 1995.

SOUZA, M. **ABC do Desenvolvimento Urbano**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

A SEXUALIDADE DO DISCENTE E SEU ENGAJAMENTO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tatiana Zuardi Ushinohama – UNESP – tatianazuardi@globo.com

Poliani Claro Guarinon - USP – poly.guarinon@hotmail.com

Renato C. Salvador–UNESP – enatosalvadoredf@hotmail.com

Mauro Betti – UNESP/Bauru – maurobettiunesp@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Sexo e gênero são termos diferentes. A palavra "sexo" refere-se a uma classificação estritamente biológica em que o fator relevante é a existência de diferenças físicas. Já "gênero" trata-se de uma divisão sexual estabelecida a partir das relações sociais dos seres humanos. Essa confusão entre os significados faz com que as palavras sexo e gênero sejam utilizadas, muitas vezes, como sinônimas. A origem do equívoco dessa convenção está, justamente, na organização patriarcal da sociedade que estabelece, a partir de um sistema de sexo/gênero, uma hierarquização de gêneros em função da desigualdade do sexo. Permeando, assim, todos os aspectos da vida social, inclusive a disciplina educação física e as relações com/dos alunos.

Na escola, a Educação Física é uma disciplina que ressalta as diferenças biológicas entre os sexos, pois lida diretamente com a linguagem corporal do movimento que cada estrutura física elabora. Desta forma, está impregnada de vestígios de um sistema sexo/gênero que dificulta a aprendizagem dos discentes (principalmente feminino), assim como o desenvolvimento do conhecimento sexualmente igualitário, sem a interferência de uma estratificação de gênero. Por isso, observamos uma falha da instituição escolar em instruir ou educar o aluno, ao privá-lo do engajamento na construção do conhecimento de si e das manifestações corporais, dos seus códigos e símbolos ensinados pela Educação Física.

Nesse cenário, o que propomos nesta pesquisa é investigar a disposição do discente em se engajar nas aulas de Educação Física, a fim de estabelecer uma relação com um saber que lhe permita questionar e refletir sobre suas vivências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

2.1 Gêneros e suas definições

A pesquisadora Gayle Rubin (1993) define gênero em função do sexo a partir das influências antropológicas de Levi Strauss e psicanalíticas de Freud. A antropologia aponta que, quando a sociedade não se constituía em Estado, as relações de parentesco eram organizadas por meio das atividades de deveres, responsabilidades e privilégios entre seus membros. Sua organização social, na maioria dos casos, era a estratificada em gêneros e alicerçada por uma forma específica de dominação masculina, o patriarcado.

Nesse sistema, as mulheres figuravam como objeto de troca entre as famílias, construindo implicitamente uma teoria de opressão sexual em que eram inferiorizadas devido a um sistema social e não biológico.

As relações desse sistema são tais que as mulheres não têm condições de perceber claramente os benefícios trazidos pelas trocas de que são objetos. Na medida em que as relações estabelecem que os homens trocam as mulheres, os homens que são beneficiários do produto de tais trocas – organização social (RUBIN, 1993, p.21-22).

Desta forma, o conceito de gênero surge como uma imposição social apoiada no sexo e intensificada pelas diferenças biológicas, que são traços naturais entre o masculino e feminino, porém não opostas. “Na verdade, da perspectiva da natureza, homens e mulheres são mais próximos um do outro que o são de qualquer outra coisa (...) embora exista uma diferença natural” (RUBIN, 1993, p.27).

Já a psicanálise explica os mecanismos que incutem nas crianças as convenções de sexo e gênero, uma vez que se trata da teoria da sexualidade na sociedade humana.

Imagina-se que a criança vai passando por seus estágios orgânicos até chegar à configuração anatômica e à posição a que está destinada. A prática clínica muitas vezes entendeu sua missão como a recuperação de indivíduos que de alguma forma se desviaram de seu objetivo “biológico”. (RUBIN, 1993, p.32).

Em consequência os psicanalistas verificaram que o instrumento regulamentador da personalidade sexual no menino pode ser explicado pelo complexo de Édipo e, na menina, pelo o complexo de Electra, pois o comportamento, seja masculino ou feminino, não se trata de um reflexo biológico, mas o resultado da aquisição psíquica de significados impostos culturalmente. Assim,

Os sistemas de parentesco compreendem séries de normas que regulam a sexualidade. A crise edipiana é a assimilação dessas normas e tabus. O

heterossexualismo compulsório é produto do parentesco. A fase edipiana conforma o desejo heterossexual. O parentesco se baseia numa diferença radical entre os direitos dos homens e os das mulheres. O complexo de Édipo confere direitos masculinos ao menino e obriga a menina a se conformar com seus direitos mais restritos. (RUBIN, 1993, p.49).

A pesquisadora pós-estruturalista, Joan Scoot (1995), amplia o conceito de gênero definindo como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOOT, 1995, p.21). Essas duas proposições estariam interligadas, mas apresentam-se distintamente de modo que a aperfeiçoa o conceito de gênero proposto Rubin(1993).

Nesta idéia, há uma desconexão das relações de poder com as relações de parentesco, alargando as questões de gênero além do âmbito familiar e da esfera doméstica. O que permite, assim, que o gênero feminino desvencilhe-se de uma invisibilidade na construção histórica e passe a figurar com um posicionamento dentro de uma categoria de análise, mesmo que seja de relações desiguais.

Essas implicações visam uma historização, rejeitar o caráter fixo e permanente de uma oposição binária dos gêneros se uma desconstrução autêntica das diferenças sexuais a fim de explicar as desigualdades persistentes entre mulheres e homens.

As diferenças apreendidas entre os sexos a partir das relações sociais para Scoot (1995) provêm de quatro elementos: “os símbolos culturalmente disponíveis evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)”; “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas”; “incluir uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais”; e a identidade subjetiva.

Nesse processo de construção da diferenciação do gênero na sociedade, portanto, a instituição escolar e a educação formal ou informal são um dos elementos que estabelecem um papel legitimador da organização social.

2.1 No contexto da educação física

A educação física é uma disciplina cujo conteúdo escolar encontra-se disponível em quatro fontes de conhecimento: livros, objetos, atividades e dispositivos relacionais, conforme aponta Charlot (2000) na sua teoria da relação com o saber. Essas fontes são combinadas, muitas vezes, pelo professor para ensinar o aluno. Nos livros estão os conteúdos intelectuais formalizados. Nos objetos, um uso que deve ser apreendido. Nas atividades, um conhecimento que deve ser

dominado. E nos dispositivos relacionais, uma forma de entrar em contato com os saberes e apropriar-se desse conhecimento.

Na perspectiva proposta por Bernard Charlot (2000) destaca a importância da relação que o aluno estabelece com os saberes como um ponto determinante a ser investigado e analisado, já que serão essas relações que influenciarão diretamente na formação do indivíduo. Nesta teoria, a forma de relação com o mundo é a proposição básica, pois “a relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros de forma que o mundo encontra-se imerso em um conjunto de significados, estabelecido em um espaço de atividades e inscrito no tempo” (CHARLOT, 2000, p.78).

Assim, “se o saber é uma relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais”(CHARLOT, 2000, p.64). Deste modo, a relação social faz-se tão importante para a aprendizagem quanto à relação epistêmica e identitária com o saber.

E são as relações sociais sob as diferenças biológicas entre meninos e meninas que se destacam na Educação Física e que este trabalho propõe discutir. A disciplina trabalha com os significados estabelecidos pelo movimento desse corpo. E esse corpo estabelece socialmente relações desiguais de poder. Assim, o vínculo que o sexo dos alunos estabelece com a Educação Física durante o segundo ciclo do ensino fundamental pode ser crucial para o engajamento dos alunos nas aulas de maneira que podem chegar a interferir na aprendizagem.

Considerar-se-á a situação, portanto, a partir do ponto de vista de um sujeito que “interpreta o mundo, resiste à dominação, afirmam positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000, p.31).

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa com o objetivo de investigar a disposição dos discentes pelas aulas de Educação Física Escolar no segundo ciclo do ensino fundamental a partir da divisão sexual.

A amostragem é composta de 455 alunos pertencentes a nove escolas da rede pública estadual de ensino fundamental, situadas na região centro-oeste do Estado de São Paulo, sendo 242 do sexo feminino e 213 do sexo masculino, os quais responderam a um questionário que continha, dentre outras, as seguintes perguntas "fechadas" e respectivas respostas possíveis:

- Quanto a sua participação nas aulas de Educação Física, você: (a) Participa de todas as aulas, sempre; (b) Participa da maioria das aulas; (c) Não participa de algumas aulas; (d) Não participa da maioria das aulas; (e) Nunca participa.

Para a análise estatística dos dados desta questão, as respostas foram agrupadas em "positivas" (a + b), ou "negativas" (c + d + e), e desconsideradas as respostas em branco ou nulo, pois tiveram frequência irrelevante.

- Se a aula de Educação Física não fosse obrigatória, você as faria: (a) Sim; (b) Não; (c) Não sei dizer.

Para a análise estatística dos dados desta questão, a resposta "c" foi desconsiderada.

Os dados obtidos foram apresentados por meio de uma estatística descritiva, com relação à variável "sexo" e "ciclo escolar" (6º e 7º ano ou 8º e 9º ano) e testados pela distribuição do Qui-quadrado para variáveis independentes, com nível de significância de $p < 0,05$. Os resultados foram interpretados a partir da literatura que discute a questão de gênero na Educação e na Educação Física escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a quantificação e aplicação da estatística descritiva, observou-se a seguinte configuração para a pergunta a respeito da participação nas aulas de Educação Física:

TABELA 1 - Participação nas aulas de Educação Física dos alunos do ensino fundamental, segundo o sexo.

Sexo						
Resposta	Feminino		Masculino		Total	
	%	n	%	n	%	N
De todas ou da maioria	90	(216)	95	(203)	92	(419)
Não participa da maioria ou de todas	10	(24)	5	(10)	8	(34)
Total		100 (240)		100 (213)	100	(453)

Qui-quadrado ($p \geq 0,05$).

TABELA 2 - Participação nas aulas de Educação Física dos alunos do 8º e 9º ano, segundo o sexo.

Sexo	
------	--

Resposta	Feminino		Masculino		Total	
	%	n	%	n	%	N
De todas ou da maioria	82	(75)	97	(86)	89	(161)
Não participa da maioria ou de todas	18	(17)	3	(03)	11	(020)
Total		100 (92)		100 (89)		100 (181)

Qui-quadrado ($p \geq 0,01$)

Na pergunta que indaga sobre a participação dos discentes nas aulas de Educação Física, apareceram diferenças entre os sexos ($p < 0,05$) no sentido de que os meninos participam com maior frequência das aulas do que as meninas (respectivamente 95% e 90%). Esta diferença, contudo, é estatisticamente significativa apenas no 8º e 9º ano ($p < 0,01$).

No entanto, a porcentagem de alunas que declara participar de todas as aulas ou da maioria no geral é de 90%, sendo que no 6º e 7º anos sobe para 95% e no 8º e 9º anos reduz para 82%. Com relação aos alunos, no geral 95% deles participa de todas ou da maioria das aulas, sendo que os anos finais 8º e 9º relatam participar (97%) mais do que o 6º e 7º anos (94%), inversamente a porcentagem das alunas.

TABELA 3 - Adesão voluntária às aulas de Educação Física dos alunos do ensino fundamental, segundo o sexo.

Sexo						
Resposta	Feminino		Masculino		Total	
	%	n	%	n	%	N
Sim	87	(180)	94	(176)	91	(356)
Não	13	(26)	6	(11)	9	(37)
Total		100 (206)		100 (187)		100 (393)

Qui-quadrado ($p \geq 0,05$).

TABELA 4 - Adesão voluntária às aulas de Educação Física dos alunos do 8º e 9º ano, segundo o sexo.

Sexo						
Resposta	Feminino		Masculino		Total	
	%	n	%	n	%	N

Sim	83 (64)	95 (74)	89	(138)
Não	17 (13)	5 (4)	11	(17)
Total	100 (77)	100 (78)	100	(155)

Qui-quadrado ($p \geq 0,05$).

Já na questão que tratava da participação não obrigatória nas aulas, houve diferença entre masculino e feminino ($p < 0,05$), no sentido de que os meninos manifestaram maior adesão voluntária às aulas do que as meninas, respectivamente 94% e 87%. Esta diferença, contudo, é estatisticamente significativa apenas no 8º e 9º ano ($p < 0,05$).

O percentual de adesão voluntária nas aulas nos alunos praticamente não se altera. Já com referência as alunas, a participação diminuiu (7%) nos últimos dois anos do ensino fundamental.

Historicamente, a implementação do sistema educacional brasileiro considerou que a instrução de homens e mulheres deveria acontecer diferenciadamente a partir dos valores de gênero. Em vários momentos da história brasileira, a escolarização feminina só avançou quando esteve a serviço dos interesses de um modelo paternalista brasileiro, como a alfabetização das mulheres para obterem o direito ao voto (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Esse fato permeou os métodos tradicionais de ensino da Educação Física Escolar. Nas décadas de 30 e 40, as correntes higienista e o eugenista “recomendava a prática de atividades físicas para as mulheres contanto que houvesse uma adequação às suas especificidades biológicas” (PACHECO, 1998, p. 47), a figura de mãe e de procriadora. Desta forma, houve uma separação das turmas em grupos homogêneos para minimizar a diferença física entre os sexos, já que os professores esperavam resultados diferentes dos alunos, criando, assim, um *status quo* na cultura escolar. E o estereótipo da “figura feminina, dispendo de um corpo ‘frágil’, emocionalmente ‘instável’ e com personalidade de ‘tendência fraca’, merecia cuidados especiais” (PACHECO, 1998, p. 47).

Esse delineamento, segundo Jesus e Devidé (2006), reforçou as concepções favoráveis à manutenção das aulas separadas por sexo, já que supostamente apresentavam maior homogeneidade, menor violência, melhor rendimento motor, participação dos alunos com uma socialização positiva e maior organização nas atividades propostas, até os dias atuais. Em seu estudo, também, os autores identificaram que os discentes interpretam as “diferenças de habilidades motoras como naturais, resultantes, das diferenças biológicas e não das influências socioculturais e históricas relacionadas às práticas corporais e comportamentos destinados aos sexos na sociedade” (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 133).

Buscando superar o sexismo, a partir de meados da década de 1990, a Educação Física passou a compor as turmas de alunos de forma "mista" (meninos e meninas juntos), a fim de minimizar as diferenças, desenvolver o respeito mútuo, solidariedade, cooperação etc. Porém, principalmente na Educação Física, depararam-se com discentes que acreditavam na inferioridade feminina, já que estavam apoiados no paradigma tecnicista-biologista do esporte de rendimento. "A presença dos alunos no jogo misto tende a intimidar as alunas, que optam por tornarem-se coadjuvantes, sem terem iniciativas em participar" (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 132).

Além disso, as propostas iniciais de aulas mistas eram compostas pela divisão do espaço ou horário para que cada sexo, sem uma atuação orientadora ou integradora do professor, o que mantinha os julgamentos formados anteriormente, em que se conservava "a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes" (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.57).

Como resultado, houve um afastamento das discentes do sexo feminino das aulas, que ficaram na "periferia da quadra", juntamente com outros alunos que se encaixam nos critérios de exclusão (idade, força, habilidade). Esse grupo

Ao mesmo tempo em que se pronunciavam contrariamente ao modelo tradicional de ensino, centrado na sala de aula e participação discente minimizada, além de outros fatores, também refutam os desígnios nãodiretivist, caracterizado pela extrema liberdade de se envolverem com aquilo que desejam. Querem produzir, aprender, mas nenhum dos dois extremos contribui para isso. Diante desse contexto contraditório, a "periferia" da quadra percebe a necessidade de maior flexibilidade docente em disciplinas que se excedem no autoritarismo pedagógico e maior diretividade/intervenção docente (OLIVEIRA, 2010, p.174)

Por isso, Sousa e Altmann (1999) colocam que é fundamental a intervenção do professor durante as aulas, pois se crê que por meio do ensino escolar exista "a possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não hierarquizadas entre homens e mulheres" (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 64).

Uma outra concepção surge a de co-educação na educação física, com o "objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo" (COSTA; SILVA, 2002, p.48).

E, desta maneira, tira-se a importância do saber presente nas atividades, ou seja, domínio da prática esportiva, e redistribui-a para as outras fontes de conhecimento da educação física, como: no livro, com a ampliação da variedade de assuntos; nos objetos, já que cada tipo de manifestação de movimento corporal requerer instrumentos diferentes; e nos dispositivos relacionais, uma vez que novas situações são oferecidas, diferentes das aulas tradicionais em que as questões de gêneros, diferenças biológicas, idade, força, habilidades e estereótipos se sobressaem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado de São Paulo, o currículo oficial de Educação Física, implementado já há cinco anos sugere uma concepção diferente do modelo clássico de Educação Física, incluindo, dentre outros temas, o do "gênero" na cultura de movimento e a sugestão de evitar preconceitos sexistas.

O currículo traz uma variedade de assuntos distribuídos pelos anos do segundo ciclo do ensino fundamental, libertando-se das quatro modalidades coletivas trabalhadas costumeiramente na escola (basquete, futebol, handebol e vôlei). Isto promove um deslocamento da fonte de conhecimento utilizado, a atividade, em que o gênero masculino devido a maior vivência motora domina e estabelece uma relação hierárquica e de poder no ambiente escolar.

Assim, há a transferência de foco para outras fontes de conhecimento como livro, objetos, e dispositivos relacionais, permitindo ao professor estabelecer diferentes relações com o saber e seus alunos, de forma que haja uma equiparação de "poderes" entre os gêneros e deixe diluídas as diferenças biológicas, tão enfatizadas no domínio de uma atividade bastante difundida, como o futebol.

Em vista disso, os dados coletados e apresentados indicam que nos 6º e 7º anos não há diferença significativa no engajamento de alunos e alunas em participar da aula e cursar a disciplina caso não fosse obrigatória, talvez por não sentirem o peso social das diferenças de gênero e biológicas.

Todavia, como a escola é apenas um dos ambientes em que o indivíduo recebe conhecimento, os dados reunidos nesta pesquisa indicam uma continuidade no posicionamento discente pela estratificação do gênero, com as meninas manifestando menor engajamento nas aulas, sobretudo ao final do ensino fundamental, momento em que a construção da identidade de

gêneros encontra-se já formada, com a relativa fixação de valores, padrões e estereótipos atribuídos a cada gênero.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; SOUZA, Eustáquia Salvadora. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Caderno CEDES**, v.19, n.48, p. 52-68, 1999.

BELTRÃO, Kaizô; ALVES, José. **A Reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Caderno Pesquisa, v.39, nº156, p.125-156, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação do saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart. A educação física e a co-Educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p. 43-54, 2002.

CRUZ, Marlon; PALMEIRA, Fernanda. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 15, nº 1, p. 116-131, 2009.

DEVIDE, Fabiano P.; JESUS, Mauro L. Educação física escolar, co-educação e gênero:mapeando representações de discentes. **Movimento**, v.12, n. 3, p. 123-140, 2006.

OLIVEIRA, Rogério. **Na periferia da quadra** – Educação Física, Cultura e sociabilidade na escolar. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Física, os Esportes e as Mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus,1995,p. 271 – 308.

RUBIN, Grayle. **O tráfico de mulheres:** nota sobre a “Economia Política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SCOOT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n. 2, p.71-99, 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 29 mar.2015.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ALFENAS: IMPASSES NA IMPLANTAÇÃO

Cristiane dos Reis Cardoso - Universidade Federal de Alfenas - crisreisca@gmail.com

Claudia Gomes - Universidade Federal de Alfenas - cg.unifal@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da escola, pudemos notar que a Educação como um direito de todos é algo muito recente. O acesso a essa instituição foi durante muitos anos privilégio de um grupo social. A partir de um processo de democratização da educação é que os grupos minoritários puderam vislumbrar um possível acesso ao sistema educacional de ensino no país.

Surgiram políticas públicas que trouxeram para a discussão o direito de todo e qualquer cidadão ter acesso a escolarização, mas mesmo com essa nova possibilidade de universalização do ensino, grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola continuam a ser excluídos.

Dentre os diferentes documentos legais nacionais que passaram a garantir o direito de acesso e permanência dos deficientes no sistema de ensino temos a (Constituição Federal/88, Estatuto Criança e do Adolescente – Eca/1990, Lei de diretrizes e Bases – LDB/1996, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, Decreto 7.611/11) e internacionais (Declaração de Salamanca 1994, Convenção de Guatemala/1999), entre outros, que embasam as discussões sobre o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Acreditamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 trouxe as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro e avançando nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos com NEE decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação no próprio espaço da escola regular.

Esta mesma legislação vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a “acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos mesmos” (BRASIL, 2008), visando assim o término da segregação ou exclusão, com a construção de um

novo espaço de ação, tanto do professor da classe comum, como do professor especializado, que poderão estar alocados no mesmo espaço de trabalho, visando à construção de estratégias, parcerias de ações e intervenções efetivamente inclusivas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar de estarmos nos debruçando sobre o Decreto de 2008, em decorrência de sua grande relevância para o estabelecimento de ações colaborativas, não podemos desconsiderar que todos esses avanços, podem vir a perder validade a partir de 2011, com a promulgação do Decreto 7.611 que vem gerando uma série de divergências na área. No artigo 4º deste novo documento encontramos a afirmação que o poder público estimulará o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, porém a legislação permite e assegura a dupla matrícula. Dessa forma, o dispositivo legal pode gerar novamente ações segregadas que permitam o atendimento exclusivo de pessoas com NEE em escolas especiais.

Observa-se que a palavra “preferencialmente” sempre esteve presente nos documentos legais o que tem corroborado para as dificuldades da inserção dos alunos especiais no contexto regular.

Trazendo essa discussão para o âmbito regional, existem dois documentos que são os mais utilizados no município, sendo eles: Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais de 2014 que apresenta quem é o público alvo da Educação Especial, comenta sobre a elaboração do Plano de desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), avaliações, flexibilidade curricular, recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado, as atribuições dos professores da sala de recurso, dos professores de apoio, etc.

Além do guia a circular a: SB/SI nº 22/2014 emitida pela secretaria da educação do estado de Minas Gerais, apresenta a proporção de redução do quantitativo dos alunos por turmas, a quantidade de alunos que um professor de apoio e intérprete pode acompanhar numa mesma sala.

Com base nos documentos, não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. De acordo com o Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no ano de 2006, finalizado e divulgado em 2008, houve crescimento de 72,4% do número de matrículas realizadas em escolas regulares, o que, segundo análise, torna-se um favorável indicador para a inclusão escolar.

Entretanto, se por um lado as estatísticas parecem animadoras, por outro, não podemos deixar de considerar que o indicador de inclusão, quando delimitado pela realização da matrícula do aluno, não garante que o acesso e a permanência do aluno, como proclamado pelos diferentes documentos nacionais e internacionais que defendem a inclusão escolar, de fato está sendo efetivada.

As ações de inclusão escolar direcionadas por diferentes chavões políticos, como por exemplo, considerar a matrícula dos alunos como um indicador positivo, podem ser verídicas, mas tornam-se ilusórias quando essas mesmas estatísticas indicam os índices de evasão, repetência e nível de alfabetização dos alunos, independentemente de possuírem deficiências ou não. Tal fato mobiliza repensar as propostas de inclusão escolar e os indicadores meramente estatísticos lançados nos levantamentos realizados, que parecem desconsiderar questões como: “condições de instalações, despesas e materiais, tempo letivo, formação de professores, clima e gestão escolar, ações essas que como se sabe contribuem para a efetividade do ensino” (GOMES, 2005a).

Para Souza (2006), de maneira geral, as pesquisas que tratam das políticas educacionais refletem, explicitamente, “o discurso da educação como instrumento para o enfrentamento do processo de exclusão social, acrescido da possibilidade de justiça social da escola para todos, inclusive, para as pessoas com necessidades especiais”. Estas mesmas políticas abordam e divulgam, em suas diretrizes, a importância do processo de socialização em detrimento de currículos conteudistas, em respeito ao ritmo de cada criança. Porém, a autora conclui que, embora esses princípios sejam, em tese, democráticos, na verdade existe um hiato entre a intenção e a realidade vivida em nossas escolas.

De acordo com Gomes e Souza (2012, p. 599), para que ocorra o processo de inclusão escolar é importante rever as ações educativas até então desenvolvidas, “repensar a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos”, o que desencadeia um reordenamento de papéis e atribuições em que a premissa de colaboração e a cooperação promove a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas decisões.

Neste sentido, compreendemos que não basta que tenhamos um discurso que a “Educação para Todos” e dessa forma, achar que garantiria um início de democratização, pois faz-se necessário que a política e seus pressupostos se efetivem, através de uma prática que contemple a plenitude da diversidade humana, sobretudo, em um País no qual as desigualdades sociais acirram as diferenças

Com base nas discussões acima tecidas este estudo tem como objetivo geral descrever os impasses para a implantação das políticas educacionais inclusivas no município de Alfenas/MG.

2. METODOLOGIA

Visando, analisar quais são os impasses para a implantação das políticas educacionais inclusivas no município de Alfenas/MG, este estudo optou por delineamento exploratório e qualitativo, visto que o entendimento destas questões exige “análise pormenorizada que perpassa conteúdos individuais, subjetivos e singulares” (VAISTMAN, 1995).

Como recursos para a coleta de informações foram realizadas entrevistas pelo fato de que a mesma se constitui como recurso fundamental na busca de aspectos psicológicos e pode ser definida da seguinte forma:

Consiste em uma relação humana na qual um dos integrantes deve procurar saber o que está acontecendo e deve atuar segundo esse conhecimento. A realização dos objetivos possíveis da entrevista (investigação, diagnóstico, orientação, etc) depende desse saber e da atuação de acordo com esse saber (BLEGER, 1998 p.7).

As observações descritivas foram adotadas, pois segundo Flick (2009) “além das competências da fala e da escuta, empregadas nas entrevistas, a observação é outra habilidade diária e aplicada na pesquisa qualitativa”. As transcrições das informações coletadas foram registradas no diário de campo que segundo o mesmo autor “não representa apenas uma finalidade de transcrição de informações, mas sim, é fundamental para a reflexão sobre o processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 183).

Como participantes diretos a equipe da secretaria da educação municipal de Alfenas, composta pela secretaria municipal da Educação e as coordenadoras de cada etapa da educação sendo: infantil, ensino fundamental I e II, Eja e da Educação Especial/Inclusiva e participantes indiretos – professores, gestores e alunos das 24 escolas municipais visitadas.

Os procedimentos do estudo ocorreram por meio visitas in loco nas escolas municipais de Alfenas/MG, no período de fevereiro a julho de 2014 em visitas e acompanhamentos diários as 24 escolas municipais. Salienta-se que no município no período da pesquisa, haviam um total de 15 alunos com laudo, acompanhados por professor especializados.

Em consonância aos princípios da Resolução 196/96, este projeto de pesquisa classificado como de Risco Mínimo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue para a secretaria da educação de Alfenas, juntamente com os dados obtidos no diário de campo da pesquisadora e foram autorizados a serem analisados e divulgados no presente trabalho.

Após a transcrição das informações foram realizadas análises que favoreceram a organização dos resultados por meio da aglutinação de indicadores (AGUIAR E OZELLA, 2006) tendo então, o eixo de análise “Do pressuposto político à realidade vivida: desconhecimentos, desentendimentos e representações”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do pressuposto político à realidade vivida: desconhecimentos, desentendimentos e representações

O eixo de discussão sintetiza que os indicadores que impactam o processo de implantação das propostas inclusivas no município estão atrelados ao desconhecimento dos pressupostos políticos que sustentam a proposta, especificamente, no que se refere a falta de clareza quanto a operacionalização das ações de apoio, assim como a inexistência de ações que favoreçam a compreensão dos alunos com necessidades especiais em suas singularidades, seja pela falta de parcerias com profissionais especializados, ou ainda pelas representações sociais focadas ainda na incapacidade, deficiência e exclusão.

A falta de clareza quanto a operacionalização das ações de apoio escolar para alunos com necessidades educacionais especiais se materializa no município pelo dilema da gestão da sala de recursos. De acordo com as observações realizadas “No município 6 escolas já possuem a sala de recurso e outras 6 escolas estão recebendo material e verba para seu funcionamento, mais não tem previsão de funcionamento”, contrariando o Manual de Orientação (BRASIL, 2010), que diz que a sala de recurso é solicitada pelo gestor que afirma ter o profissional para trabalhar no local e espaço físico para seu funcionamento.

Como se não bastasse essas 6 escolas estarem recebendo os recursos e não terem a mínima ideia de quando irão oferecer o serviço na sala de recurso, existe outro agravante observado: “materiais da sala de recurso estarem sendo malcuidados ou estarem sendo usados com outro fim” como é o caso dos “computadores e notebook que estão em algumas escolas

sendo usados na secretaria escolar”, em vez de serem oferecidos como suporte para a aprendizagem dos alunos com NEE.

Outra informação que foi levantada é que dos “9 *professores especialistas contratados para trabalhar na sala de recurso, apenas 4 possuem as habilitações*” conforme sugere o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais de 2014, os outros profissionais têm cursos de extensão na área da educação especial, mais não a pós-graduação.

O tempo de atuação dos professores na sala de recurso varia entre “6 meses e dois anos”, entendemos que o espaço da sala de recurso é algo novo que ganhou força em 2008 e de lá para cá, o governo ofereceu cursos de formação continuada para que os professores interessados em atuar na área recebessem formação adequada. No entanto, o número de profissionais qualificados para atuar na sala de recurso no município de Alfenas, como pode-se notar é pequeno.

É notório que o espaço da sala de recurso é um avanço, tanto no que diz respeito aos materiais, quanto ao atendimento educacional especializado oferecido neste espaço. Neste sentido, segundo o documento orientador para a implantação,

(...) as salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010).

Entretanto, o que se observou é que além da falta de profissionais qualificados para atuar neste espaço, os recursos materiais estão sendo usados com outra finalidade, denotando um retrocesso nas práticas e o não cumprimento das orientações dos documentos legais a respeito da sala de recurso.

Outro entrave de impacto severo no entendimento e implantação da política educacional inclusiva na cidade é o dilema vivenciado quanto ao processo diagnóstico de alunos com necessidades educacionais especiais. De modo geral, as entrevistas realizadas com as gestoras das escolas favorecem o entendimento a respeito “do número altíssimo de encaminhamentos para a *Policlínica da cidade*”. Existe no município uma rotina de encaminhamentos para a avaliação médica e só depois do resultado é que a escola pensa estratégias para auxiliar o aluno com dificuldades na aprendizagem. Neste sentido, os professores e envolvidos com os alunos ditos “especiais”, nutrem a ideia de que se o aluno for diagnosticado com alguma deficiência a

responsabilidade por este aluno, fica a encargo do professor especialista e não mais do capacitado.

Para Bazon e Gomes (2011) a respeito dos encaminhamentos de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem sem causa orgânica aos serviços especializados, “está prática pode colaborar para que a instituição escolar não reveja se o problema é realmente de aprendizagem ou está localizado no sistema e na forma de ensino”. Corre-se o risco de encaminhar crianças do tão discutido “fracasso escolar” para os atendimentos especializados.

Sendo assim, entende-se que a figura do professor em uma escola que trabalha numa perspectiva de Educação Inclusiva é de essencial relevância, e para tanto, a clareza de suas “funções” é um elemento chave para o sucesso da proposta. A distinção profissional entre o professor capacitado regente da sala regular e o professor especialista que trabalha como apoio ou como professor da sala de recurso, é imprescindível para a efetivação das ações escolares inclusivas.

De acordo com o artigo 18 da resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, parágrafo 2º e 3º, para o professor ser considerado especializado é necessário que desenvolva competências que o possibilite identificar as NEE para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias, adaptação curricular e didáticos pedagógicos e práticas alternativas, promovendo a inclusão desses alunos. Ao contrário do professor regular que, de acordo com a mesma resolução, tem como atribuições perceber as NEE dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial,

Nesta distinção de ações, o professor capacitado passa a partir da educação inclusiva a contar com o professor especialista, sendo de crucial importância suas funções de modo a discutir objetivos e metas para viabilizar uma educação de qualidade para todos os alunos, fazendo-se então necessária “a construção de um projeto político pedagógico que, de fato, democratize o acesso e a permanência de todos na escola, com qualidade social de conhecimento” (VIZIM, 2003, p.64).

Para superar o isolamento que muitas vezes os professores se veem imersos é importante aprender a trabalhar em parcerias que pode acontecer através de dois modelos de ensino que têm se mostrado muito promissores para a colaboração entre a educação especial e a educação regular: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo.

Segundo Mendes (2006), a consultoria colaborativa consiste do suporte de profissionais especialistas na escola e o ensino colaborativo, “é uma parceria entre os professores de educação

regular e os professores de educação especial, onde ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações”. Já o ensino colaborativo de acordo com a mesma autora “parte de uma ação conjunta entre os professores de educação regular e os de educação especial, na qual ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações”.

Essas duas formas de colaboração podem ser a chave para o sucesso da inclusão escolar, já que sozinhos, professores, gestores, profissionais e familiares dificilmente conseguirão garantir um ambiente acolhedor, rico e adequado para a escolarização dos alunos com NEE no ensino regular.

De acordo com Libaneo (2012), “o trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência”, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem.

Michels (2006) “acredita que o gestor, deve ser o primeiro a se conscientizar do seu papel na organização da escola de modo que se torne inclusiva”. Só assim será possível promover mudanças educacionais, de forma a transformar as escolas em espaços de fato democráticos e inclusivos.

É importante a constatação de que alunos com NEE não é responsabilidade isolada, mas da escola como um todo, o que caracteriza uma visão de escola inclusiva, como apontado por Sage (1999). Nessa concepção de educação, os alunos devem ser considerados projetos da escola, e não fardos que acabam sendo atribuídos a professores com menor possibilidade de rejeitá-los, geralmente os ingressantes na carreira, sem prioridade na escolha.

Compreendemos que o professor regente sozinho não conseguirá fazer as transformações no ensino regular de maneira que o torne mais democrático e aberto as diferenças, concordamos com Michels (2006) quando apresenta que a “formação dos professores ainda apresenta lacunas e imprevisões”. Contudo, corroboramos com Vygostki que aponta a importância do meio e da qualidade das relações para que todo e qualquer aluno possa se desenvolver de maneira saudável e plena.

As imprevisões no processo de diagnóstico evidenciam que historicamente, esse processo educacional é baseado na concepção da deficiência, que desconsidera a possibilidade do sujeito desenvolver-se na esfera das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI 2001). Ainda de acordo com o autor, mesmo nas deficiências de natureza orgânica, as consequências mais importantes para o indivíduo estão mediadas pelos fatores sociais e psicológicos do desenvolvimento alterado.

Por isso, acreditamos da importância do aluno com NEE estar inserido no ensino regular, pois de acordo com Vygotski (1997), “a priorização no defeito limita a consideração da criança em si, desta forma, é necessário mudar as práticas pedagógicas reprodutivistas e minimalistas que obscurecem as possibilidades de aprendizagem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que mesmo com a divulgação intensa das propostas políticas de educação inclusiva a implantação das ações no município ainda é um desafio que esbarra no entendimento dos pressupostos, assim como na revisão das estruturas físicas e pedagógicas das escolas envolvidas.

Um outro fator alarmante que corrobora para os impasses da implantação das políticas públicas, se dá pela demanda de encaminhamentos para o processo diagnóstico dos alunos, muitos deles sem necessidades educacionais especiais. Fato este, que demanda não apenas a necessária qualificação dos profissionais especialistas que atuam neste processo, como e de forma mais efetiva o debate e a quebra das representações sociais dos professores quanto aos alunos em seus processos de desenvolvimento educacional.

Acreditamos que é preciso superar as representações que atualmente os professores têm a respeito dos alunos, principalmente os que apresentam necessidades educacionais especiais, pois estas definem a relação entre eles, e conseqüentemente as possibilidades ou não de desenvolvimento de ações pedagógicas alinhadas ao pressuposto inclusivo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. & OZELLA S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Em Psicologia Ciência e Profissão, 26 (2), 222-245, 2006.

BAZON, F.V.M.; GOMES, C. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Alfenas: análise preliminar do censo escolar (2007/2010)**. Intellectus. Revista Acadêmica Digital da Faculdade de Jaguariúna, v. 7, p. 62, 2011.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 137 p.

BRASIL. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Disponível em <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br> Acesso em maio, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de orientações**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. 2010. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em set, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> - Acesso em 31/10/2012.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em: jan. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, C. A. **A escola de qualidade para todos**: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, vol.13 nº.48, p. 281-306, jul/set. 2005.

GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. **Educação, psicologia escolar e inclusão**: aproximações necessárias. Revista de Psicopedagogia. vol. 28 nº86 São Paulo 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-4862011000200009&script=sci_arttext
INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar/MEC/INEP. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 1 ago. 2011.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão**: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, set/dez, 2006. (pp. 406 – 423).

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback, **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S. e ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (pp. 229– 243).

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial**. **Salamanca**: Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em jan. 2014.

VAISTMAN, J. **Subjetividade e paradigma de conhecimento**. Em Boletim Técnico do Senac. maio/agos, n. 2, (21), 1995. pp. 1-9.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 49-72.

VYGOTSKY, L. S. (2001). **Pensamento e linguagem** (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1997. Tomo 5.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: POR UMA CULTURA DA PAZ E DA TOLERÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Débora Corrêa de Siqueira - UFABC - debora.siqueira@ufabc.edu.br

Antônio Francisco Marques - UNESP - amarques@fc.unesp.br

Repreendido por mau comportamento, um aluno da 6.^a série do ensino fundamental de uma escola pública de Diadema jogou um vaso contra o professor, atingindo-o na cabeça. A agressão ocorreu no ano passado e foi presenciada pela mãe do estudante. O caso resultou em boletim de ocorrência registrado numa delegacia de polícia e, por causa da violência do agressor, que tinha na época 12 anos, converteu-se num dos exemplos mais citados nos estudos de órgãos públicos e fundações privadas da área educacional sobre os fatores responsáveis pelo aumento da violência escolar (O ESTADO DE SÃO PAULO, edição datada de 26/02/2013).

1. INTRODUÇÃO

A violência nas escolas já não se trata de um fenômeno novo na sociedade contemporânea. Pesquisa realizada em 2007 indicou:

[...] a violência está presente no cotidiano das escolas de São Paulo e suas manifestações são familiares aos professores, alunos e demais empregados do magistério. Nada menos que 87% dos delegados afirmam ter ciência de casos de violência ocorridos na sua escola em 2006. Este número representa 583 professores dos 672 que responderam à questão (APEOESP, 2007).

Neste contexto de violência social, que adentra de forma crescente no ambiente escolar, faz-se necessário refletir sobre alternativas para combatê-la com as “armas” da educação. As manifestações de violência, presentes tanto nas escolas, quanto nos demais espaços da sociedade, são fenômenos complexos, cujo equacionamento envolve a adoção de medidas em múltiplas frentes. Algumas ações são prioritárias: alocar recursos financeiros para as escolas no sentido de melhorar sua infra-estrutura, maiores salários para os profissionais da educação para que possam se dedicar dignamente ao magistério, ampliar as oportunidades de empregos para os jovens e uma série de soluções em políticas públicas destinadas às famílias mais desfavorecidas no sentido de elevar sua qualidade de vida, são medidas que se impõem. No entanto, é preciso ter em perspectiva, que as prioridades aqui elencadas dependem, na maioria das vezes, de disputas em várias arenas, envolvendo atores distintos, e os vencedores, usualmente, são os

atores (públicos e privados) que detém maiores recursos de poder e/ou dinheiro, considerando a grande desigualdade social que ainda permanece na sociedade brasileira hoje.

Embora as ações e prioridades citadas sejam relevantes que devam sim, ser pautadas pela sociedade junto aos governos, nas três esferas da federação (União, Estados e Municípios), há algumas opções que talvez possamos colocar em prática de forma imediata.

É esta a proposta desta comunicação, que irá propor e problematizar, no item resultados e discussão, a cultura da paz na escola (Dupret, 2002), observando suas relações com a temática dos direitos humanos (Gallardo, 2014), além de referenciar os principais documentos nacionais e internacionais conexos à temática discutida (Brasil, Constituição Federal, 1988); (Brasil, Lei 8.069, 1990); (Naciones Unidas, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 1999).

Nas considerações finais, o texto busca apresentar alternativas para incluir a promoção da paz nas práticas educativas (Norgren, M.B.P, 2011) e destaca propostas para políticas públicas que disseminem a cultura da paz nas escolas (Lemos, M., 2013; Chrispino, A.; Dusi, M.L., 2008).

2. METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica relacionada à cultura da paz, constante na produção acadêmica de autores que se vinculam aos campos da Educação e dos Direitos Humanos. Buscamos ainda, elencar o tratamento da temática nos documentos legais emanados no Brasil e no âmbito da Organização das Nações Unidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A cultura da paz na escola

A sociedade informacional na qual nos inserimos, tramada em torno da comunicação em rede, estabeleceu novos espaços de relacionamento nos quais homens, mulheres e crianças passam a ter a maior parte de suas interações mediadas por objetos (celulares, *tablets*, *notebooks* e outros dispositivos eletrônicos), que assim, acabam assumindo posições superdimensionadas.

Neste contexto, a interação face-a-face, o diálogo presencial, o aperto de mãos, os sorrisos e até mesmo as lágrimas, são “representadas” por símbolos, tais como: “☺ 🤝 ☹” (Microsoft, Office

2010, *Wingdings*), entre outros mais ou menos padronizados, resultando em situações nas quais a convivência com as pessoas reais e seus problemas concretos assumem um plano secundário.

A paz, neste universo, permanece num plano mais longínquo ainda. Afinal, para o consenso geral, estamos em paz quando não existem guerras. Entretanto, conforme ensina Dupret, a paz não é simplesmente o contrário da guerra:

[...] a paz não pode ser apenas garantida pelos acordos políticos, econômicos ou militares. No fundo, ela depende do **comprometimento unânime, sincero e sustentado das pessoas**. Cada um, independentemente da idade, do sexo, do estrato social, crença religiosa ou origem cultural, é chamado à criação de um mundo pacificado (Dupret, 2002:91, grifo nosso).

Compreender um conceito tão abstrato quanto a paz, sendo capaz de vivenciá-lo nas práticas cotidianas é, no fundo, um ato de vontade que pode ser despertado. Nas escolas, tem-se um espaço privilegiado para o “despertar da vocação para a paz”. Dupret ensina que um dos métodos mais eficazes para combater a violência, é praticar e falar sobre a paz. Afinal, a violência já é tão divulgada pelos meios de comunicação, tendo se consolidado como prática condenável, porém cada vez mais presente.

A paz, no aspecto negativo, se traduz em uma aparente ausência de conflitos, que, latentes, ali permanecem como potenciais indutores de violência. No sentido positivo, compreender a cultura da paz implica em reconhecer a existência natural de conflitos entre as pessoas e aprender: “a prática da não-violência para resolver conflitos, [...] o diálogo entre pessoas, a postura democrática frente à vida, que pressupõe a cooperação planejada e o movimento constante de instalação da justiça” (Dupret, 2002:91).

Gallardo (2014) destaca o caráter conflituoso da vida em sociedade, bem como a necessidade da presença do Estado, que é o organismo político que organiza a vida social e que exerce a dominação, por um lado, e a proteção dos direitos dos cidadãos, por outro. Dessa maneira, quando pensamos na paz, no sentido dinâmico e positivo deste direito, as políticas públicas (promovidas pelo Estado) assumem especial relevância, ainda mais em se tratando de uma sociedade civil composta por indivíduos e instituições heterogêneas e com recursos diversificados de poder. Isto porque grupos e populações em situação de vulnerabilidade dependem muitas vezes das políticas públicas de Estado para ter suas necessidades e direitos minimamente atendidos.

Direitos, na sua acepção política, pressupõe pensar as políticas públicas a partir das necessidades das pessoas, na perspectiva que Gallardo denomina como pensamento social. Esta

perspectiva diferencia-se das vertentes administrativa (normativa e punitiva) e de caráter meramente político (especialmente eleitoral) que programas e ações do Estado se proponham a implementar para minorar o sofrimento dos grupos sociais mais pobres (Gallardo, 2014:112).

Quanto à violência, Gallardo destaca que é imperativo ouvir as vítimas.

Agora, aqui, o melhor não é perguntar ao Estado, à Igreja ou “à” família se existem práticas de discriminação e violência ligada às leis, aos cultos e às lógicas religiosas, às relações parentais e de sexo-gênero, mas às possíveis vítimas. Perguntar às vítimas. Vítimas que não são quem personifica o poder, mas quem o sofre (Gallardo, 2014:114).

Para o pleno exercício dos direitos humanos, o desejável, em qualquer sociedade humana, seria que não houvesse vítimas. Pensando em diminuir esta cruel realidade contra os direitos humanos, a Organização das Nações Unidas consignou a cultura da paz como “*un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados em: respecto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación*” (NACIONES UNIDAS, 1999).

A Lei 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) faz menção à palavra violência contra a criança e o adolescente nos artigos 5º, 70º, 101º, 122º, 173º e 239º, sendo todos eles com caráter proibitivo e punitivo (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal Brasileira insere a paz no âmbito da soberania política do país frente às relações internacionais, como de praxe no que se refere às ações a serem implementadas em casos de conflitos externos não resolvidos pacificamente (BRASIL, 1988).

A fundamentalidade das leis que garantem a penalização da violência é indiscutível. A discrepância entre a lei documentada e sua aplicação tem sido um problema no Brasil, por força de variáveis históricas cujo debate foge ao escopo desta proposta.

Tendo em vista esta realidade, é necessário que as pessoas, em múltiplas instâncias sociais se mobilizem para que a cultura da paz seja disseminada para além da legislação, que se mostra insuficiente perante o preocupante cenário de violência presente na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atitudes que promovem a cultura da paz podem ser cultivadas no ambiente escolar, de maneiras lúdicas e com baixo custo. Norgren relata intervenção escolar por intermédio da

arteterapia com alunos de 4ª. série do Ensino Fundamental, demonstrando transformações visíveis no comportamento destas crianças e jovens (à época com idades entre 9 e 15 anos), a partir das questões e temas abordados pelo programa.

A autora destaca as possibilidades da arteterapia como importante facilitadora de acesso ao universo interno, essencial para o autoconhecimento dos alunos, uma vez que, “ao realizar um objeto, a arteterapia facilita a capacidade de enfrentamento; a comunicação e a resolução de conflitos. Aprende-se na prática, “pondo a mão na massa”. O fazer melhora a auto-estima [...] criar possibilita entrar em contato com o “novo” (Norgren, 2011: 21-22).

Estudiosos que se debruçam sobre a cultura da paz concordam sobre a necessidade de implementar medidas macro estruturais em políticas públicas no sentido de erradicar a violência do convívio escolar, porém não o conflito. Lemos afirma que “a paz não significa ausência de conflito, antes, define-se como ausência de todo tipo de violência (direta, cultural, estrutural) e como presença de justiça social” (Lemos, 2013: 60).

Sensibilizar os profissionais da educação faz sentido neste cenário de educação para a paz, pois todos somos humanos e carregamos afetos, desejos, frustrações e também sentimentos de ira, intolerância, etc. Atividades de resolução de conflitos com a participação de professores, inspetores e outros profissionais nas escolas são exemplos de iniciativas para a construção da cultura da paz nas escolas.

Uma destas iniciativas aconteceu em 2012 na Escola Municipal Armando Cridey Righetti, em São Paulo:

Durante o encontro foram abordadas questões para o convívio e dinâmica da vida escolar como o papel do educador na mediação de conflitos que ocorrem no cotidiano das salas de aula, como agir para combater a violência com estratégia de paz positiva ou paz negativa. Numa atividade de mediação de conflitos os professores dividiram-se em grupos e passaram pela experiência de colocarem-se no papel do aluno, do coordenador ou do próprio professor, tendo assim outro ponto de vista e desencadeando uma série de sentimentos que habitualmente não expressam (Lemos, 2012: 62-63).

Na proposta de política pública para a redução da violência e promoção da cultura da paz proposta por Chrispino e Dusi (2008), os autores evidenciaram como hipóteses de trabalho que na escola a diferença entre os alunos provoca conflitos e que estes conflitos, se não trabalhados, resultam em manifestações de violência. Resgatam as consequências para a escola das transformações da família e de outras instituições sociais, e o impacto para os educadores destas transformações para as quais não foram preparados: alunos com perfis distintos, provenientes de

famílias em crise ou com outras configurações, educadores preparados para ensinar um tipo ideal de aluno, muito diferente da realidade, entre outras dificuldades. Para os autores “o conflito, e depois a violência, surgem da negação da palavra e do diálogo no espaço escolar. Se vista por essa ótica, a mediação de conflitos apresenta-se como remédio eficaz” (Chrispino, A.; M.L. Dusi, 2008: 599)

Diante da violência recorrente, os autores defendem que a sociedade deva exigir dos decisores políticos, que priorizem em suas pautas e agendas, a adoção de programas de políticas públicas (cuja elaboração com participação social é imprescindível) a questão premente da violência escolar, lembrando que a temática da violência e de suas expressões não deve ser deixada ao sabor da vontade dos gestores e políticos.

No mesmo estudo, no qual a cultura da paz e da mediação do conflito são os principais elementos, são apresentados os itens considerados fundamentais para as agendas de governo. Estes itens da proposta e as respectivas questões norteadoras são reproduzidos conforme abaixo.

ASPECTOS DE POLÍTICA PÚBLICA	ALGUMAS QUESTÕES NORTEADORAS
A origem do conflito escolar	O conflito na escola é originário exclusivamente do momento de desgaste do tecido social? Existe uma violência escolar de origem endógena?
Como a escola lida com a violência e com o violento	Está a escola sensibilizada para a inadequação do modo com que trata o aluno? Está consciente disso para se abrir a discussões de mudança?
Reformulação dos prédios escolares para torna-los mais seguros	Os prédios escolares não são de construção recente, na sua maioria. Estamos convencidos de que podemos buscar, nas reformas comuns, adequar lentamente os prédios a uma arquitetura que facilite a segurança do sistema escolar?
Tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar	Pensamos que os aparatos tecnológicos bastam para diminuir a violência escolar?

Avaliação da violência escolar	Existem mecanismos de registro e controle, para posterior análise, das ocorrências diversas de violência no universo escolar? Dizemos que o problema é grave, mas não temos informações verdadeiras e específicas de cada escola para planejarmos as ações.
Plano de segurança nas escolas	Estamos efetivamente preparados para analisar e propor medidas concretas e maduras para o conjunto de fatores que envolvem a segurança no universo escolar? Precisamos planejar o que fazer
Plano de ação para a Situação de Crise de Violência	E se, apesar de tudo, a violência em seus vários aspectos acontecer em nossa escola? O que temos de fazer? Quem faz o que?
Adequação dos currículos ao assunto da violência	estamos aproveitando o espaço curricular para inserir o debate lúcido das questões que envolvem o amplo universo da violência na sociedade? Estamos cativando os alunos e a comunidade para a função de parceiros na não-violência?
Mediação do conflito no universo escolar	Estamos aptos a mediar um conflito no universo escolar? Como lidamos com os conflitos entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e direção, direção e alunos, escola e comunidade?

Fonte: Crispino, A.; Dusi, M.L., 2013, p.605.

A cultura da paz, os direitos humanos, a educação, as políticas públicas e os valores que permeiam estas temáticas não fazem sentido sem a presença do educador. Educador, que, ao

mesmo tempo em que transmite as normas sociais e os valores morais de dada sociedade, tão importantes para que não se percam as conquistas do processo civilizatório, atua no sentido de propor, simultaneamente, a transformação social do mundo em que vive, no que diz respeito à diminuição da desigualdade e da injustiça sociais.

Deste modo acreditamos que a cultura da paz nas escolas pode contribuir para as duas dimensões de atuação dos educadores; ao mesmo tempo em que a paz mantém os valores de respeito e tolerância, igualmente ensina a transformar a discriminação e o preconceito em acolhimento e generosidade.

REFERÊNCIAS

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Pesquisa DIEESE/APEOESP. **Violência nas Escolas**: uma visão dos delegados da Apeoesp. Disponível em:

www.apoesp.org.br/hotsite/observatorio/relat_violencia_escola.doc Acesso em: 13 Abr. 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 Abr. 2015.

_____, **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 15 Abr. 2015.

CHRISPINO, A.; DUSI, M.L. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Página Aberta**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.6 no.1 Campinas Jun. 2002

FERNÁNDEZ, O. Una aproximación a la cultura de paz en la escuela **Educere**, Jun 2006, vol.10, no.33, p.251-256.

GALLARDO, Helio. **Teoria Crítica**: matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LEMOS, M. Políticas Públicas e Educação para a Paz. In: FARIA, H.; GARCIA, P.; SOUZA, V. Cultura Viva, Políticas Públicas e Cultura de Paz. Disponível em: <http://www.polis.org.br/uploads/2005/2005.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2015.

MICROSOFT, Office 2010, *Wingdings*. Disponível em: <https://www.microsoft.com/typography/fonts/family.aspx?FID=16> Acesso em: 13 Maio 2015.

NACIONES UNIDAS. **Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz**. 6 de octubre de 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf> Acesso em: 13 Maio 2015.

NORGREN, M.B. P. Cultura de Paz e arteterapia. **Constr. psicopedag.** vol.19 no.18 São Paulo 2011.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Opinião. **O aumento da violência escolar**. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,o-aumento-da-violencia-escolar-imp-,1001569> Acesso em: 15 Abr. 2015.

A FANTASIA DO REAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TUDO FICA “MAIS LEGAL” QUANDO AS CRIANÇAS PODEM BRINCAR E IMAGINAR COM OS PARES INFANTIS

Denise Watanabe - UNESP - de.wtnb@gmail.com

Tony Aparecido Moreira - UNESP - tony.educ@gmail.com

José Milton de Lima - UNESP - miltonlima@fct.unesp.br

Agência Financiadora PIBIC/CNPq

1. INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado “A fantasia do real no contexto da Educação Infantil: tudo fica “mais legal” quando as crianças podem brincar e imaginar com os pares infantis” traz resultados de uma pesquisa que teve início em 2011, durante um projeto de extensão realizado por bolsistas (discentes de graduação nos cursos de Educação Física e Pedagogia) em uma escola de Educação Infantil – I e II, situada em uma cidade do Oeste Paulista.

Por meio de intervenções e observações, constatou-se que, algumas salas daquele contexto apresentavam dificuldades e entraves para incentivar e ampliar a imaginação infantil, assim como uma carência – por parte dos alunos - em expressá-la nas brincadeiras e nas atividades propostas pelos bolsistas. Durante momentos de brincadeiras, percebia-se a dificuldade dos alunos em expressarem a imaginação. Certo dia, um dos alunos expressou de forma imaginativa que era um “*super-herói*”. No entanto, sua imaginação não foi considerada.

Após perceber o recuo da criança - o bolsista inicial aproximou-se com uma capa improvisada e iniciou um diálogo amigável:

Pesquisador: - *Você é um super-herói?*

João (todos os nomes citados são fictícios): - *Sim, eu sou.*

Pesquisador: - *Eu também!*

Ao perceber que lhe davam voz e oportunidade para se expressar, o aluno novamente deu “asas à imaginação”. Ambos se aventuravam pela escola, felizes. O aluno – por ter o seu direito de fala reconhecido e por ter a oportunidade de expressar sua imaginação e seus sentimentos durante as atividades - e o pesquisador - por ser e/ou fazer a diferença naquele momento e pensar em uma pesquisa que pudesse transformar aquela realidade/contexto.

A pesquisa de Iniciação Científica iniciada em junho de 2012, seguiu produtivamente até dezembro de 2014. As atividades eram realizadas uma vez por semana, durante aproximadamente cinquenta minutos, com duas salas do infantil – I e II. Os objetivos visavam fomentar e ampliar a imaginação infantil por meio brincadeiras, brinquedos, histórias, atividades lúdicas e imaginativas que fossem diversificadas e significativa para as crianças e que pudessem ampliar o repertório lúdico e imaginativo das professoras.

Por meio da imaginação – possibilitada pelas experiências e vivências reais – as crianças podem compreender e superar medos; ajustar experiências, sentimentos e emoções; aprender sobre si e sobre o outro; adaptar-se a ambientes e situações. Ferreira (2008, p. 18) referenciado Samento (2001 p. 9), afirma que a fantasia do real permite à criança “[...] compreender, interpretar e agir no meio social, sendo um recurso que permite experimentar e ajustar experiências e emoções através da mutação/confronto do/com o real [...]”. É importante ressaltar que esse confronto do imaginário com o real, não ocorre no vazio, mas por meio de experiências concretas, situações vividas, vistas ou observadas ao longo da história da criança.

A Sociologia da Infância representa uma área de estudos que enfatiza a necessidade em se valorizar a criança e a infância. Nela, encontramos os quatro eixos estruturadores das culturas infantis idealizados por Sarmento: *ludicidade*, *fantasia do real*, *interactividade* e *reiteração*, que organizam “[...] formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo”. Elementos das “culturas da infância”, se constituem na “[...] capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (SARMENTO 2003, p. 4).

O primeiro eixo estruturador das culturas infantis é a ludicidade. Comum a todos os seres humanos, ocupa grande parte do tempo e do cotidiano infantil, embora os adultos também brinquem. Sarmento (2004, p. 15) enfatiza que “[...] a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis.

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas”. As crianças brincam “[...] contínua e abnegadamente e diferentemente dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério” (SARMENTO 2004, p.15).

O segundo eixo é a fantasia do real, que possui estreita relação com a ludicidade. Sarmento (2003, p. 3) afirma que a imaginação é “[...] inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta”. Ela [...] acontece

“no contexto social e cultural que fornece as condições e possibilidades desse processo”, ou seja, ela não ocorre no “vazio social”, mas, através das relações sociais e culturais.

O terceiro eixo estruturador das culturas infantis a ser destacado é a interactividade, ou seja, a relação das crianças com os “pares” ou com os adultos. Por pares, compreende-se “[...] a *coorte* ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011 p. 127).

O quarto eixo estruturador é a reiteração. Um tempo destinado ao brincar que, quando prazeroso, parece contabilizado de forma diferente dos padrões cronológicos: duas horas “parecem” apenas cinco minutos. É um tempo recursivo que possibilita recomeçar a brincadeira sem que haja prejuízos, “mais uma vez”.

As culturas infantis expressam a alteridade da infância. Elas demonstram que as crianças não são passivas ou apenas absorvem e/ou reproduzem a cultura adulta, mas que participam ativamente delas, como atores sociais, como construtoras do processo de socialização junto com os adultos.

E, embora as culturas infantis ressaltem as diferentes e ativas formas de participação infantil no mundo, muitas vezes isso não ocorre de forma efetiva. Ainda é possível encontrar - em alguns espaços institucionalizados - práticas verticais que valorizam somente o conhecimento dos professores ou os saberes tidos como prioritários, como os linguísticos de português e matemática. Em decorrência, acabam por desconsiderar outras linguagens, como a imaginação e a ludicidade, imprescindíveis para as crianças. Falta, portanto, compreender a importância de cada componente, dimensionar seu valor e incentivá-los.

Vale ressaltar, contudo, que em momento algum desconsideramos o papel primordial dos (das) professores (as) ou de quaisquer pessoas envolvidas com a pesquisa pelos problemas e desafios encontrados nesse contexto. Antes, compreendemos e reconhecemos a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado para propiciar, trocar e fomentar experiências, aprendizagens e linguagens infantis, dentre elas a imaginação.

Essa pesquisa, portanto, buscou compreender e valorizar as culturas infantis no espaço de uma Escola de Educação Infantil. Como afirma Bochorny (2012, p. 73-74) “compreender o *status* da infância nas agências socializadoras é relevante, uma vez que são as agências que podem propiciar mediações salutares ao desenvolvimento integral dos sujeitos [...]”.

2. METODOLOGIA

Embasada nos estudos teóricos da Sociologia da Infância e em autores que estudam a infância/criança, optou-se pela metodologia da pesquisa-intervenção pelo fato de ela possibilitar o contato direto com os envolvidos na pesquisa, de forma a suscitar reflexões e diálogos que permitissem melhorias e/ou transformações gradativas no contexto.

A pesquisa ocorria uma vez por semana, durante 50 minutos, em duas salas de Educação Infantil – I e II, em uma escola periférica localizada em uma cidade do interior do Oeste Paulista.

Utilizávamos vários recursos metodológicos como histórias, brincadeiras, amigos imaginários (Lipe e Luci), brinquedos, música, teatro, atividades lúdicas e imaginativas que fossem diversificadas e significativas para as crianças e que pudessem ampliar o repertório das professoras participantes na pesquisa.

A coleta de dados foi feita por meio de observações e anotações no Diário de Campo, fotos, gravações, questionários e desenhos. Constantemente dialogávamos com as crianças, o que permitiu a ativa participação delas na pesquisa, com a expressão de suas falas, de seus desejos, de anseios e de suas necessidades, apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além de nossos alunos, outras seriações não participantes da pesquisa, constantemente, requisitavam que as atividades também fossem realizadas com elas. Ao saberem que seriam efetuadas somente com as crianças dos infantis, elas contestavam:

Ana Paula: - Ah, mas podia ter aula pra gente.

Bárbara: - Por isso que é difícil a gente ser as mais velhas. A gente não brinca de nada!

Paula: - A prô não deixa correr no intervalo!

Bárbara: - A prô Maria não deixa brincar.

Cris: - É muito pouco a aula de Educação Física! Poderia ser três aulas! (DIÁRIO DE CAMPO 2013).

Posteriormente, outras crianças (mais velhas) também vieram questionar:

João: - Prô, porque você não dá aula pra gente?

Júnior: - Porque na verdade quando a gente entrou aqui não tinha nada disso (se referindo à pesquisa), nada, nada. A gente só ficava estudando.

Pesquisadora: - Mas vocês acham que agora que tem brincadeira na escola ficou mais legal?

Henrique: - Mas a gente não brinca de nada! Só na Educação Física.

Outros professores, também, compreendendo a importância de tais atividades, por diversas vezes, solicitaram que a pesquisa se estendesse para seriações iniciais do Ensino Fundamental Ciclo I. Era comum ouvirmos que *“tínhamos que dar aula para as outras salas também”*.

As crianças, quando perceberam que eram ouvidas, passaram a se aproximar, a partilhar experiências, desejos, medos, curiosidades, contentamentos:

Júlia: - Outro dia quando você for brincar, a gente quer brincar de pato-ganso, pega-pega e de pula corda.

Pesquisadora - Tá, mas, vocês estão gostando das brincadeiras?

Júlia: - “Tamo” adorando!

Em outro momento questionamos sobre os medos infantis, aos quais as crianças afirmaram:

Bia: - Tenho medo de dragão de duas cabeças.

Erica: - Eu tenho medo de cachorro de quatro patas e cinco cabeças.

Fabício: - Eu tenho medo de lagartixa.

Guto: - Bicho papão tem amigo? (DIÁRIO DE CAMPO 2014).

Pesquisadora: - Eu acho que o bicho papão está na escola!

Horácio: - A gente vai morrer! (DIÁRIO DE CAMPO 2014).

Resolvemos perguntar como as crianças achavam que era o bicho papão, já que ele foi citado como responsável por seus medos:

Crianças: - Bicho papão é grande; com asas; garras e pega a gente; debaixo da cama; vive na mata; mata; come; não tem asas; três pés e três cabeças; 40 olhos, metade zumbi; bicho papão é caramujo; medo de lobo (DIÁRIO DE CAMPO 2014).

Em outra atividade fizemos bilboquês de copinhos descartáveis (tubarão papa-peixes). As crianças (re) significaram a brincadeira, conforme a imaginação de cada um. Foram a um formigueiro e colocaram terra e formiga dentro do copinho:

Fernanda: - O tubarão tá comendo terra.

Pesquisadora: - Mas e se ele ficar doente?

Fernanda: - Aí a gente interna ele.

Pesquisadora: - Mas tubarão come formiga?

Fernanda: - Come e morre.
Fernanda: - Morreu!
Pesquisadora: - Do que?
Fernanda: - De tanto comer areia.
Grazi: - Argh! Que nojo!
Outras crianças, após assistirem as cenas, passaram a repeti-las.
Nayara: - O meu morreu.
Inácio: - Tá saindo sangue, todo mundo pra trás!
Pesquisadora: - Por quê?
Inácio: - Porque ele comeu muita terra e formiga.
Jéssika: - Tá cheio de sangue, credo.
Luan: - O meu tubarão não morreu.
Fernanda: - Prô (referindo-se à pesquisadora) não morreu? Tá tudo bem com ele depois de tanta terra que ele comeu?
Luan: - Tá.
Outra criança apontava o sangue e dizia: - O tubarão tá bravo com os dois.
Pesquisadora: - Por quê?
Kevin: - Porque sim. Porque ele quer lutar.
Pesquisadora: - O tubarão gosta mais de formiga ou de peixe?
Crianças: - Formiga.
Malú: - O tubarão vem vindo!
Fernanda: - Tô me divertindo! Algumas crianças saíam do formigueiro e dirigiam-se para uma área com grama.
Pesquisadora: - O que o tubarão estava fazendo?
André: - Comendo grama. Um grupo de crianças que haviam assistido as cenas dirigiram-se à área com grama. Então, começaram a imitar e também a (re) significar o que viram criando novas formas de brincar, cheias de significado.
Denis: - O meu morreu!
Pesquisadora: - Morreu? Por quê?
Denis: - Porque comeu um monte de grama.
Emília: - Prô (referindo-se à pesquisadora), o meu tem umas garras, agora ele tá forte!
Outra criança colocou o copinho na boca e fez de "telefone". Depois, colocou-o na orelha e falou: - Alô? Alô?! (DIÁRIO DE CAMPO 2014).

Antes de iniciar outra atividade com as crianças, resolvemos indagar o que elas sabiam sobre a imaginação e se elas sabiam do que se tratava a temática da pesquisa. Para elas, a imaginação (DIÁRIO DE CAMPO 2014):
Augusto: - Imaginação é uma coisa que inventa alguma coisa e aí faz o que você pensou. Inventa o que pensou.
Bruna: - Eu assisto um desenho da imaginação que ele faz um monte de coisa.
Caio: - Imaginação é pensar alguma coisa para brincar, mas quando acordar, brincar. Dormir quietinho.
Pesquisadora: - Mas será que só crianças imaginam?
Caio: - Não! Adulto também imagina.

A imaginação está relacionada com a linguagem simbólica, com símbolos captados do mundo real através das experiências vividas - transpostas do real para o imaginário - por meio da observação ou escuta de cenas, de sons, de imagens, das vivências e das interações com pessoas, com a mídia televisiva, etc.

Um dia, durante as brincadeiras, uma das crianças disse que queria contar uma “história”. Foi perceptível a tentativa de a criança conciliar o real e o imaginário ao inserir os amigos da escola na história, mesclando elementos, situações, experiências reais com imaginárias. Pedimos que todas as outras crianças se sentassem e escutassem a história (a escrita do texto reproduz integralmente a forma como a frase foi verbalizada pela criança):

-Era uma vez, Ana Luíza. Ela morava num castelo com um príncipe que chamava Kauã (tia, não anota Kauã que ele briga). O príncipe dela foi comprar comida para os filhos dela e ela ficou sozinha. Aí aconteceu um temporal e o castelo dela quase desmontou e o namorado dela não tava lá.

- Socorro! Socorro! O meu castelo tá desmoronando.

A princesa procurou o príncipe e não achava, aí quando ela chegou na casa dela, o castelo tava todo molhado pelo temporal e os passarinhos cantando. Os filhinhos acordou com fome e ela deu um banho no nenê. Ensaboou aí a mamãe deixou eles dormindo. Aí a mãe foi para a cama dormir, aí os filhinhos acordaram chorando, aí a mamãe levou eles no médico. Era dor de barriga, aí os filhinhos acordaram chorando e eles queriam brincar e ela levou eles para brincar na cama. Aí ela levou e as crianças começaram a falar:

- Mamãe, mamãe, eu quero tomar banho, eu to muito suja, aí elas viveram felizes para sempre!

Certo dia, apresentamos a história do palhaço. Ele estava triste por causa de seu imenso nariz, motivo de muitas risadas. Então, ele havia resolvido percorrer o mundo atrás de um nariz mais bonito. Nesse dia levamos um desenho para colorir e música para dançar. Para conhecer quais as experiências e vivências das crianças com o personagem palhaço, haja vista que muitas têm medo desse personagem, perguntamos se alguma criança já tinha ido ao circo ver um palhaço:

Ana: - Geralmente eu já vi no computador.

Brenda: - Na televisão.

Camila: - No circo.

Pesquisadora: - Alguém tem medo de palhaço?

Ana: - Não, só do palhaço mau.

Brenda: - Mau que morde.

Camila: - Mau do Scoobdoo.

Quando iniciamos a história, perguntamos às crianças qual o motivo que levaria o palhaço a estar triste. Elas soltaram a imaginação e responderam:

Ana: - Ele tá triste porque ninguém vai no circo dele.

Brenda: - É porque ele não tem amigo.

Camila: - Se perdeu na floresta.

Davi: - Ele foi pra África.

Elaine: - Ele tem medo de jacaré, de tubarão (referindo-se às brincadeiras dadas nas aulas anteriores).

Fabio: - Porque perdeu o Patati dele

Gustavo: - Porque tem dois Patatá.
Horácio: - Eu tenho um Patati, mas eu rasguei.
Iraci: - Bem feito!
Joana: - Porque perdeu o amigo dele.
Leandro: - Ele tava triste porque ele não tinha circo.
Maria: - Porque não tinha palhaçada.
Nair: - Porque ele queria dormir.
Otávio: - Porque ele não sabia fazer palhaçada.
Paulo: - Porque ele deixou de andar na corda bamba.
Continuamos a história. E em todo momento tentamos estimular a imaginação infantil.
Pesquisadora: - O que o palhaço viu?
Ana: - Um tubarão!
Brenda: - Um fantasma! Corre!
Camila: - Prô vi um fantasma. Eu tenho medo quando acaba a força (energia).

As crianças foram as protagonistas da pesquisa. Elas não somente internalizaram a cultura adulta, mas também a (re) significaram conforme suas próprias vivências e experiências, participando e criando também as próprias culturas infantis. Elas participaram das brincadeiras, expressaram suas falas, seus medos, seus desejos, suas angústias, suas inquietações e auxiliaram e contribuíram para construir uma pesquisa que as valorizavam, pensada *com* elas e não apenas *sobre* elas.

CONCLUSÕES

A pesquisa contribuiu para compreender e valorizar as culturas infantis, mostrando a relevância da ludicidade e da fantasia do real na vida das crianças. Gradativamente elas passaram a ter efetiva participação nas atividades propostas e puderam expressar seus gostos, seus desejos, suas formas de pensar, de agir e de se relacionar com os pares e com os adultos. Ao vê-las e ouvi-las, adentramos os mundos desses atores sociais ativos e criativos que contribuem e participam da cultura adulta, enquanto (re) significam e criam suas próprias culturas infantis.

REFERÊNCIAS

BOCHORNY J. **Cultura lúdica e televisão:** mediações no contexto escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/ UNESP. 2012.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. R. R. “...Porque quando sai de casa fica invisível e não sei onde ele está!”. Imergindo nos meandros das culturas da infância... para desocultação dos amigos imaginários das crianças... **Interações.** Nº 10, PP. 14-38 (2008). Disponível em <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

MULLER, F. **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. 255 p.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004.

RELATOS DA MEMÓRIA INDÍGENA KATXUYANA/TIRYÓ

Izelma de Souza Costa - Unesp – izelma.costa@hotmail.com

Marcia Cristina Argenti Perez - Unesp – marciacap@fclar.unesp.br

Andreza Marques de Castro Leão - Unesp – andrezaleão@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Antes de volta o foco para as tribos em questão, é interessante salientar que o estado do Amapá é o único estado brasileiro com todas as áreas de reservas indígenas demarcadas, com baixíssimos registros de conflitos que envolvam os povos indígenas. Além disso, há além da política nacional, um enorme esforço estadual para a preservação da história e promoção da sabedoria indígena através de instituições como a Universidade Federal do Amapá, o Museu Indígena Kuahí no município de Oiapoque, organizações não governamentais, casas de assistência e moradias indígenas na cidade de Macapá, além de cursos voltados exclusivamente para os povos indígenas em sua língua materna nas cidades de Macapá e em Oiapoque em virtude do número singular de populações indígenas no estado.

Os Katxuyanas e tiryós habitam localidades desde a parte norte do Pará até o sul do Suriname. O grupo aqui abordado está situado na região Noroeste do estado do Amapá, mais especificamente, no complexo do Parque Indígena do Tumucumaque. Neste complexo indígena são encontrados outros grupos como os Txikuyana, Wayana, Aparai. Com limites entre os municípios de Almerim, estado do Pará e Laranjal do Jarí, estado do Amapá, na bacia hidrográfica do Rio Paru, em uma área pertencente ao Parque Nacional das Montanhas do Tumucumaque. Este, por sua vez é o maior parque de florestas tropicais do Brasil e a maior área de conservação do mundo. Abrange uma área de 3.867.000 hectares, de acesso raro e exclusivamente aéreo. Fato que confere a população aqui hora em foco características muito singulares nos aspectos culturais, habitacionais, alimentares, vestuários, rituais, entre outros. Peculiaridades similares a estas já foram defendidas nas afirmações de Zoia, Peripol, (2010), “ao se falar de índios é necessário estar ciente da diversidade de povos, cada um com sua cultura, costumes, crenças, modos de viver e conceber o mundo”.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa de natureza qualitativa descritiva valeu-se da entrevista semiestruturada com questões previamente elaboradas e apresentadas a como metodologia para obtenção dos dados. A entrevista realizou-se às 17 horas do dia 24 de Fevereiro de 2015, na cidade de Macapá, estado do Amapá na residência da colaboradora, uma Katxuyana de 42 anos, casado com outro indígena da etnia Tiryó, membro da Associação Indígena Katxuyana/Tiryó. Antes de iniciar a entrevista propriamente, foram esclarecidas as questões éticas que envolvem pesquisas com humanos como os riscos, a possibilidade de desistências, a não obrigatoriedade e voluntariado da participante, bem como os riscos de constrangimentos ou uso indevidos informação. Após serem acordadas as condições de participação neste trabalho a colaboradora cedeu a entrevista e liberou os diálogos e imagens mediante documentação escrita apropriada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as informações obtidas, em meados das décadas de 1950 e 1960 o contato com os não índios - principalmente garimpeiros e militares que disputavam as terras brasileiras - estava ocorrendo a dissipação dos povos tiryós, Katxuyanas e outros não abarcados neste trabalho. Pois em função da baixa resistência orgânica da população indígena muitas doenças como a tuberculose, por exemplo, acometiam os índios e lhes levavam a morte já que acesso a medicamentos farmacêuticos, unidades de saúde ou profissionais de saúde configuravam-se em um fato fora da realidade para os Katxuyanas e também para os Tiryós. Perante estes graves acontecimentos muitas famílias optaram por fugir do espaço brasileiro para o Suriname, visto que naquele país as condições de sobrevivência seriam mais favoráveis, graças a um processo evangelização protestante.

Então, na tentativa de diminuir o avanço das doenças e, principalmente, de conter as permanentes fungas para o Suriname, ao final da década de 1960, um grupo de padres missionários europeus e os organismos governamentais indígenas da região e a Força Aérea Brasileira optaram por unificar em um único grupo/aldeia os tiryós e os katxuyanas que ainda restavam na região com o intuito de preservar o povo e a cultura da extinção. Desde então estas tribos passaram a formar um só povo legitimado através dos casamentos “inter-grupais” que originaram as atuais famílias Katxuyanas/Tiryós. Contudo, parece haver uma clara intensão em

manter a preservação da língua, das pinturas, dos rituais, da cultura, dos hábitos, de cada etnia mesmo entre indivíduos da mesma família.

O que fica evidenciado, ainda que implicitamente, é que embora o objetivo inicial dos padres missionários fosse de barganhar novos católicos ou em outras palavras catolizar os indígenas. Esta união foi muito benéfica para os indígenas envolvidos. Desta afirmação destaca-se a melhoria das moradias, a estrutura organizacional esquematizada a partir das figuras de lideranças e da convivência com os missionários e acesso á medicamentos de combate as doenças causadas por patógenos alheios aos grupos são exemplos de benefícios obtidos com a chegada dos missionários.

Memórias dos conceitos de criança e de infância Katxuyana/Tiryó

Para Sarmento, 2002 e Silva, (2011), o conceito de infância não é singular, isto é, não único para todas as crianças. Por isso, os autores sugerem que exista uma “pluralidade” de infâncias oriundas dos contextos, valores e da época em que a infância esteja imersa. Neste sentido, os termos criança e infância vivenciada entre os Tiryó e Katxuyana assemelha-se, em parte, a outros registros já descritos nas literaturas, ou seja, ser criança e infante indígena não estava bem definido no período relatado. Visto que não se tinha uma faixa etária exata entre o ser criança, infante ou adolescente. Todos na comunidade compreendiam que os pequenos seriam crianças até o surgimento dos caracteres sexuais secundários de meninos e meninas. O problema destes pré-requisitos é variação da maturação biológica de organismo para organismo. Porque ainda que os sujeitos possam usufruir de alimentação e condições ambientais semelhantes cada organismo vivo possui um tempo fisiológico para responder aos possíveis estímulos externos variando assim de individuo para individuo.

Com o surgimento dos caracteres sexuais secundários ocorriam os rituais de passagem para a idade adulta deformada diferenciada para meninos e meninas. Após os rituais, embora muito jovens os sujeito já seriam identificados como adultos, aptos ao casamento, em algumas situações, pré-agendados no ato dos nascimento.

No caso dos meninos, quando era identificado que o menino estava “engrossando/mudando” a voz ou quando ele começasse a modificar seu comportamento com olhares, gestos, palavras, ou seja, quando apresentasse alguma “malícia” relacionada à sexualidade. Então, chamava-se o pajé para fazer o ritual de passagem para a vida adulta. Este ritual consistia em riscar o copo do menino com um bambu característico da região e depois lavar com um para sair o sangue ruim de criança. A lavagem por sua vez, era composta de pequenas

formigas e algumas ervas “serenadas” de um dia para outro. Para finalizar o ritual, se entregava um arco e uma flecha ao ex- infante, para que não fosse um homem preguiço. Após este ritual, o rapaz já estava apto a vida adulta podendo sustentar-se, casar-se e constituir família.

Com as meninas o divisor entre a infância e a vida adulta era a primeira menstruação. Quando se tinha conhecimento de que uma menina havia tido sua menarca ela era trancada sozinha em uma casa ou compartimento por um período de 30 dias. A única pessoa a quem ela estava autorizada a receber e a dirigir-lhe a palavra era sua mãe. Porém, tais palavras deveriam ser sempre anunciadas com olhares e cabeça baixa, sonoridade branda e o mínimo possível. A alimentação da jovem moça deveria ser limitada a pouca água e um único peixe cozido somente na água sem qualquer tipo de tempero. Pois acreditava-se que qualquer outro alimento poderia ser “reimoso” ao seu organismo e causar algum malefício á sua saúde enquanto mulher, especialmente nos aspectos reprodutivos. Passados os 30 dias, a menina era levada por sua mãe ao centro do Terreiro da aldeia para que fossem eliminadas todas as impurezas do seu corpo e para que fosse do conhecimento de todos a menina a parir de então já era mulher. Ao final do banho, recolhia-se uma lagarta, em geral, retirada uma árvore denominada mungubeira (família das Bombacáceas, cujo nome científico é *Mombax munguba*), para passar na testa da jovem. Com este ato, a menina se tornaria uma moça séria e respeitável por toda a aldeia, conseqüentemente, uma boa esposa e uma boa mãe.

O ser homem e ser mulher na tribo

Após estes eventos moças e rapazes estavam aptos à vida adulta, conseqüentemente algumas obrigações lhe eram impostas, especialmente, se logo se constituíssem família. Pois, ao homem recaíam as obrigações da pesca, da caça, da construção das casas, derrubadas e plantação de roças. Já para mulheres, os afazeres domésticos, cuidados com os filhos animais, cuidados com a casa, trabalhos com a mandioca, lenha, entre outros.

A vida de adulto seria aos poucos consolidada já que fora ensaiada muitas vezes nas brincadeiras de meninos e meninas, enquanto crianças. Zoia e Peripolli, (2013), já afirmaram em seus estudos que este tipo de brincadeira é uma forma de recriar o mundo adulto e também de promover a aprendizagem. Geralmente, meninas ocupam o papel de mães e meninos o de pai. Por isso, em geral, que a educação indígena se processa de forma coletiva, por imitação dos pais ou de outros adultos da comunidade diferenciando-se assim da educação escolar que a população não indígena está adaptada.

Segundo a depoente, a aproximadamente 40 anos atrás, os homens maltratavam muito as mulheres com o excesso de trabalho e obrigações. Porém, com o acesso a informação, aproximação da cultura dos povos não indígenas cursos direcionados especificamente para os tiryós/Katxuyanas as relações foram sendo modificadas de forma positiva, Porém lentamente. No momento, boa parte dos homens da tribo já aceitam a divisão de trabalho entre si e suas esposas.

Nas gerações antigas as tarefas estavam definidas nas famílias e em toda a comunidade, onde cada membro conhecia e deveria cumprir bem seu papel na aldeia e/ou na família, sob pena de sofrer algum castigo. Como, por exemplo, destaca-se a dança do Jacaré, aplicada sobre aquele marido que não cumpre com suas obrigações e principalmente que trata sua esposa com violência (física ou verbal), porque ainda hoje pode ser aplicada se houver muita necessidade. Já que a comunidade e seus líderes compreendem que um evento muito sofrido.

A dança do jacaré

A dança do jacaré, propriamente, ocorre sempre no final do ano, normalmente, no mês de Dezembro. Porém, alguns meses antes ela deve ser anunciada pelo genro a família de sua esposa para que sejam providenciadas as bebidas e demais preparativos da festa que competem a família da esposa. Ao esposo caberá a função de capturar sozinho, no mínimo uns 15 jacarés vivos do rio. Destes um será escolhido para lhe representar durante a cerimônia da dança. Os demais 14 jacarés restantes servirão de comida na festa para todos os membros da tribo.

No dia escolhido para a dança toda aldeia é chamada, a família da esposa é a principal convidada.

No ato da dança os protagonistas são: O jacaré, o genro e o sogro. Pois o sogro usará o jacaré para aplicar no marido todos atos negativos (palavrões, agressões físicas ou psicológicas) destinadas à esposa pelo esposo durante o ano que acaba de terminar. Isto inclui bater com ganhos, facão/terçado, arrastar no chão, puxar o cabelo, gritar, gemer... No fim da dança, o jacaré deverá ser morto e servido aos participantes da festa. Mas o marido não deve viver e daquele momento em diante deverá respeitar sua esposa e cumprir com suas responsabilidades na família e na comunidade. Se por ventura, for do conhecimento de todos na aldeia que o marido maltrata sua esposa e foge das tarefas que são de sua incumbência, mas não oferece a dança do jacaré à família de sua esposa o cacique convoca toda a aldeia para que seja determinado um outro castigo mais pesado ao marido. Tal castigo é obrigatório e qualquer membro do grupo pode exigir seu cumprimento.

Desta festa participam homens e mulheres. Homens atrás e mulheres na frente. No entanto, há festividades destinadas somente aos homens ou somente a mulheres como as que marcam a passagem da do infante a vida adulta. Normalmente a bebida de mandioca é a mais servida.

A bebida de mandioca é feita com a massa de mandioca ralada, fervida por 12 horas junto com a batata doce e dependendo do gosto acrescenta-se cana-de açúcar. Todos os indivíduos adultos podem beber.

Vestuário

Em vias gerais, homens e mulheres até a chegada dos missionários usavam uma tanga vermelha comum aos dois gêneros chamada de keweymasó diferenciando-se apenas na forma que era usada. Sobre o tronco e braços usavam-se várias correntes de miçangas em cores variadas como sinônimo de força e proteção. Mas, logo após a chegada dos missionários as vestimentas começam a assemelhar-se ao vestuário de pessoas não indígenas. Pois os missionários incutiram nesta população a necessidade adquirir novos vestuários como calças, bermudas, saias, vestidos, camisas, blusas.

Moradias

Anteriormente a chegada dos missionários as casas eram feitas de madeira, palha, jussara e cipó. Pois eram os recursos disponíveis e o conhecimento de construção de moradias que se tinha a época. O espaço interno era somente um, mas grande o suficiente para abrigar toda a família. Nestes ambientes residenciais não havia separação entre adultos e crianças ou entre homens e mulheres todos acomodavam-se sobre assoalhos de madeira, esteiras (espécie de forro para o chão feita do caule de pequenos vegetais presa por cipó) ou mesmo no chão. A partir do pós-missionários, houveram algumas mudanças na construção das moradias e consequentemente nos hábitos familiares, já que as casas começaram a ser compartimentadas e algumas em alvenaria. As vicissitudes habitacionais trouxeram automaticamente novas profissões como a carpintaria, pedreiros, costureiras.

Formação e informação

Apesar dos tiryós/ Katxuyana, viverem em uma região de acesso extremamente difícil, onde é possível chegar somente através de transporte aéreo. A formação e as informações para valorização de suas tradições são disseminadas por membros que saem para serem qualificados

e algum tempo depois retornarem a comunidade com o propósito de criar formas que garantam a conservação de patrimônio cultural e humano da população. Já existem, por exemplo, registros acadêmicos desenvolvidos pelos próprios índios acerca de suas pinturas corporais e da língua para que não sejam perdidas pelo acultramento. Estes registros advêm, em parte da formação acadêmica ofertada pela Universidade Federal do Amapá através do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena voltado para os povos indígenas do Amapá, ministrado em língua indígena para que os profissionais formados retornem as aldeias e multipliquem os conhecimentos necessários para a preservação dos indivíduos e de toda sua cultura, hábitos e costumes.

CONCLUSÕES

O que se percebe entre os Tiryós/Katxuyana é que muitos estão totalmente familiarizados a cultura não índia. Tem acesso à informação e a formação acadêmica voltada para sua própria cultura. No entanto, ainda assim, conservam seus valores, saberes e tradições. Talvez pelo conhecimento da necessidade de preservar-se enquanto povo. Muitos adultos revelam a intenção de oferecer as crianças suas heranças culturais através de documentos já registrados. O mais interessante é que este acesso à informação tem modificado, mesmo lentamente, os hábitos negativos desta população como o excesso de trabalhos domésticos antes destinados somente as mulheres, e agora são compartilhados com os homens e com a comunidade coletivamente, ou ainda, como os casamentos arranjados quando do nascimento de uma menina e um menino concomitantemente. Atualmente, a grande maioria dos casamentos ocorre por interesse espontânea dos envolvidos.

É válido destacar que está é apenas uma aldeia dentre as 49 aldeias, oficialmente reconhecidas, entre inúmeras etnias alojadas no espaço amapaense. Os hábitos ou tratamento entre os adultos, com acriações, entre homem e mulher sofreram alterações, assim com os costumes, profissões, alimentação, vestuários, moradias, a partir da ação dos missionários europeus em meados da década de 60 nesta população. Mas de maneira geral, suas raízes estão asseguradas pelos próprios indivíduos, na forma de registros escritos, imagéticos e associações que buscam a garantia de seus direitos.

O papel do homem e da mulher é aprendido e repassado cotidianamente por imitação dos pais, familiares, comunidade, além de outros infantes. A vida adulta chega muito cedo, talvez por isso as brincadeiras sejam um reflexo a vida adulta.

E deve ser respeitado de acordo com as próprias regulamentações da etnia para que não hajam prejuízos individuais ou coletivos na aldeia.

REFERÊNCIAS

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (IN) visível.** Junqueira e Marim. Araraquara, SP. 2007.

Zoia, A.PERIPOLLI,O.J. Infância indígena e outras infâncias. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v.4,n.2,p.9-24, jul./dez.2010.

Zoia, A.PERIPOLLI,O.J. **Infância indígena: Relações educativas nos diversos contextos.** Rev. Educ. Pub.Cuiabá.vol. 22, n. 49/2, p.421-436, mai/ago.2013.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos: Infância, participação e aprendizagem de meninos indígenas Xakriabá.**2011. pg.23. Tese de doutorado em Educação- Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação.

www.icmbio.gov.br>. Acesso em 27.02.2015

www.pib.socioambiental.org.pt/povo/tiryó>. Acesso em 27.02.2015

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DO CONCEITO DE INFÂNCIA E A SEXUALIDADE INFANTIL

Maria Angélica Brizolari Pongeluppe - UNESP

Débora Raquel da Costa Milani – UNESP

Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente buscaremos estabelecer as relações entre o fenômeno histórico da construção histórico cultural do conceito de infância e a escolarização das crianças pequenas e, em seguida, desenvolver algumas análises sobre a importância de uma educação sexual já para as crianças pequenas, porém buscando a superação da educação sexual intrínseca às Ciências Naturais e Biológicas, que prioriza a questão do conhecimento estrutural do corpo, da concepção e da contracepção, da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, tão presente até hoje em nossas escolas.

2. METODOLOGIA

A investigação de cunho teórico foi desenvolvida, por meio de pesquisa de natureza bibliográfica. Foram consultadas diferentes publicações: livros, teses, artigos relacionados às temáticas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção histórico-cultural do conceito de infância e a sexualidade infantil

Se buscarmos o significado da palavra infância nos dicionários de língua portuguesa, encontraremos que é o período que vai do nascimento até a puberdade, ou seja, até os 12 anos de idade. Já no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – encontramos que criança é a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância, oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, segundo Kuhlmann Jr. (1998), atribuída ao período que

se chama de primeira infância, às vezes “era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão”. O autor ainda menciona Corsini, que considera que, ao analisar a idade biológica como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, com ausência de fatores determinantes para essa delimitação. Coloca ainda que

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN Jr., 1998, p.16).

Contudo, a ideia de infância não existiu até meados do século XII. Aliás, havia um desconhecimento desta etapa da vida na sociedade medieval, pois nesta época as crianças morriam muito cedo, vítimas de doenças e infecções.

A partir de 1960, diversas publicações surgiram com essa temática, porém, muitos pesquisadores utilizam como referência os estudos de Phillippe Ariès, considerado como referência primária nesse tema a partir de sua publicação de História social da criança e da família na segunda metade do século XX. Na obra, ele apresenta como a infância foi tratada pela sociedade a partir da Idade Média. Muito embora existam críticas ao seu trabalho, por este estar focado na infância burguesa, por sua linearidade e ascendência (Kuhlmann Jr., 1998) ele demarca um lugar político-social para a infância, com dados que nos faz compreender o que ele denominou de “sentimento de infância” e por apresentá-la mais como um “produto” da modernidade. Conforme sua tese, a progressão e evolução das atitudes em relação às crianças, ocorreram com as mudanças econômicas e os avanços sociais até se consolidar no século XVII.

Segundo Ariès (2006), ausência de retratação da criança na arte medieval denotava que era como se ela não tivesse lugar no mundo. A criança não tinha valor do ponto de vista social. Ariès (2006, p. 17) coloca como “difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade”, mas que seria “provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Na arte do século XIII, as representações bíblicas traziam as crianças como adultos em miniatura, eram como reproduções do adulto numa escala menor. Observou-se, entretanto uma evolução nas retratões da infância no campo do sagrado durante o século XIV e sobretudo no século XV, evidenciando a fortuna e a fecundidade, e que a infância estava ligada à maternidade de Maria e seu culto. São indícios, segundo Ariès (2006) de "um testemunho do progresso da

consciência coletiva desse sentimento da infância". Por volta do século XVI, na fase gótica, aparece outro modelo: a criança nua, mas sempre representada como assexuada.

Ainda, Ariès (2006) pontua que, tanto na Idade Média, como na Idade moderna, era comum as crianças dormirem junto aos pais, na mesma cama e, acidentalmente, morrerem asfixiadas. Nas reuniões sociais, crianças e adultos misturavam-se. No trabalho, no passeio ou no jogo não havia subdivisão entre eles, não era raro observar crianças no meio de adultos jogando jogos de azar a dinheiro sem causar indignação a ninguém, assim como era comum ver um adulto brincando de brincadeiras, ditas hoje como de criança.

No campo educacional, Gaglioto (2009), em sua tese de doutorado, afirma que, no século XV

[...]os reformadores escolásticos haviam sido os responsáveis pela introdução dos estudos sobre a educação para a infância e suas particularidades, a partir da psicologia infantil e de um método que abarcasse esse novo conhecimento. Contudo, isso não era regra para a totalidade das crianças (GAGLIOTO, 2009, p. 103).

A pesquisadora ainda coloca que a grande maioria tinha uma infância muito curta e logo era inserida no mundo do trabalho produtivo dos adultos.

O gosto pelo retrato passou a ser um indicativo que as crianças começaram a sair do anonimato. Ariès (2006) assevera que as imagens de crianças mortas, a partir do século XVI, marcaram “um momento muito importante na história dos sentimentos”. As mortas se distinguiram das vivas nos retratos segurando nas mãos uma cruz. Já no século XVII, os pequenos protagonizam cenas em retratos como em brincadeiras, desenhando, fazendo lição. Assim, aos poucos, passam a ser representados dentro das famílias. O mesmo aconteceu com o surgimento da fotografia.

Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou (ARIÈS, 2006, p. 25).

Dessa forma, concluímos que, para este autor, a descoberta da infância teve início no século XIII, apresenta evoluções nos séculos XIV e XV, mas torna-se significativa no final do século XVI e tem seu apogeu durante o século XVII.

Vale aqui também destacar a mudança que ocorreu também, no século XVII, com o traje das crianças. Elas passaram a ter um traje reservado à sua idade, que as distinguiam dos adultos.

Outra consideração importante, refere-se aos jogos e brincadeiras. Tudo indica que a idade de sete anos era o marco de uma etapa importante. Geralmente, a literatura moralista e pedagógica do século XVII indicava esta idade para a criança trabalhar ou entrar na escola. Ariès (2006) frisa que, até meados de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois de três ou quatro anos, ela se acentuava e desaparecia. Após essa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, sem qualquer juízo de valor ou moral que implicasse em separações ou moderações. Assim como era diferente do atual o sentido do trabalho na sociedade antiga - não era como o de hoje e nem tantas horas do dia eram dedicadas a ele - também era diferente o uso feito pela sociedade dos jogos e festas sazonais – eram usados para estreitar os laços coletivos e se unirem, muito tempo era dedicado a eles. Até o século XVII, observava-se uma indiferença moral com relação a isso. No entanto, ao longo do século XVII e do XVIII,

Estabeleceu-se um compromisso diferente que anunciou um novo sentimento da infância: a preocupação antes desconhecida de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhes os jogos classificados como maus e recomendando jogos conhecidos como bons (ARIÈS, 2006, p. 59).

A proibição, contudo, não teve efeitos imediatos. Mesmo nos colégios – centros mais disciplinadores – os jogos a dinheiro ainda permaneceram por muito tempo, apesar da repugnância dos educadores. Ariès (2006) assevera que a cada novo tempo, o profano assume nova concepção. Referiu-se aos jogos, assim como às danças familiares, que eram muito comuns e existiram por muito tempo, mas a partir do século XIX, foi-lhe atribuído um caráter sexual, daí sua condenação.

A disciplina rígida começou a ser imposta nos centros educacionais. Decretos passaram a ser impostos aos estudantes impedindo-os de ir a salas de jogos e, gradativamente, foram estendidos aos jovens empregados domésticos. Cada vez mais foi admitida a necessidade de exercícios físicos nos colégios e uma nova técnica de higiene corporal foi inserida pelos médicos: a cultura física, sob justificativas também patrióticas. A dança foi inserida por auxiliar na postura. Evolução comandada pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum.

Assim, sob as influências sucessivas dos pedagogos humanistas, dos médicos do iluminismo e dos primeiros nacionalistas, passamos dos jogos violentos e

suspeitos da tradição antiga à ginástica e ao treinamento militar, das pancadarias populares aos clubes de ginástica (ARIÈS, 2006, p. 66).

Importante ressaltar, que inicialmente os jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e todas as classes. Posteriormente foi abandonado pelos adultos das classes superiores, mas não pelo povo e pelas crianças das classes dominantes. O autor refere, então que há relação direta entre o sentimento de infância e o sentimento de classe.

É relevante aqui destacar, no trabalho de Ariès (2006), a alusão que faz aos assuntos de cunho sexual. Ele aponta que, em nossa sociedade, os adultos têm o maior cuidado em não tratar de assuntos ligados à sexualidade diante das crianças, o que não ocorria, de modo algum, na antiga sociedade. Para ilustrar o capítulo, o autor cita várias passagens com o pequeno Luís XIII, filho do monarca francês Henrique IV. Segundo Ariès (2006), as conversas entre ele e seus convives são de extrema liberdade quanto ao teor sexual. Nada se esconde, ao contrário, se expõe.

Luís XIII ainda não tem um ano: "Muito alegre", anota Heroard, "ele manda que todos lhe beijem o pênis". Ele tem certeza de que todos se divertem com isso. Todos se divertem também com sua brincadeira diante de duas visitas, o Senhor de Bonnières e sua filha: "Ele riu muito para (o visitante), levantou a roupa e mostrou-lhe o pênis, mas sobretudo à sua filha; então, segurando o pênis e rindo com seu risinho, sacudiu o corpo todo" As pessoas achavam tanta graça que a criança não se cansava de repetir um gesto que lhe valia tanto sucesso. (ARIÈS, 2006, p. 75).

No século XVI observava-se uma ausência total de reservas para com as crianças sobre assuntos sexuais. Tudo se falava e tudo podia diante dos pequenos. Os relatos de Heroard, médico de Henrique IV, sobre o pequeno Luís XIII, poderia nos parecer uma anomalia sexual se comparássemos com nossos costumes atuais. Contudo, Ariès (2006) faz uma importante consideração acerca desses comportamentos considerando o contexto histórico e social do fenômeno:

Essa ausência de reserva diante das crianças, esse hábito de associá-las a brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais para nós é surpreendente: é fácil imaginar o que diria um psicanalista moderno sobre essa liberdade de linguagem e, mais ainda, essa audácia de gestos e esses contatos físicos. Esse psicanalista, porém, estaria errado. A atitude diante da sexualidade e, sem dúvida a própria sexualidade, variam de acordo com o meio e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades (ARIÈS, 2006, p. 78).

Aos poucos, ao longo do século XVI e também no decisivo século XVII para as questões da infância, as pessoas voltaram o olhar para a sexualidade. Ariès (2006), aponta que Gerson - escritor e estudioso de Moral - estudou o comportamento sexual das crianças para ajudar os professores para que estes despertassem em seus alunos - de 10 a 12 anos - um sentimento de culpa com relação à masturbação. Embora, neste período, estivessem longe da ideia de inocência infantil, já estavam perto de um "conhecimento objetivo do comportamento da criança". Objetivava-se a mudança de comportamentos com relação às crianças

No final do século XVI, pode-se observar uma mudança muito mais nítida. Os educadores, com a autoridade que adquiriram e com a imposição de suas concepções e escrúpulos, passam a selecionar os livros considerados duvidosos para dar aos alunos. Com isso, surge a ideia de se fornecer as crianças "edições expurgadas dos clássicos". Essa etapa foi importante, pois é dessa época que se pode datar o respeito pela infância. Católicos e protestante na França e na Inglaterra, na mesma época tiveram essa mesma preocupação. Na verdade, gradativamente observaram-se mudanças nos costumes da sociedade.

Uma grande mudança nos costumes se produziria durante o século XVII [...]. Não se tratava mais de alguns moralistas isolados como Gerson, e sim de um grande movimento cujos sinais se percebiam em toda a parte, tanto uma farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e numa nova iconografia religiosa (ARIÈS, 1973, p. 83).

Pode-se observar, então, a noção da inocência infantil, que, segundo Ariès, apresenta-se com duplicidade moral aos olhos dos cientistas modernos do século XX, pois, ao mesmo tempo que se busca a preservação da infância das sujeiras da vida, especialmente da sexualidade quando não aprovada pelos adultos, fortalece-a no sentido de desenvolver seu caráter e sua razão, tornando-a mais velha do que realmente é.

Quanto ao processo histórico da construção social do conceito de infância, colocamos uma importante elucidação feita por Ariès (2006) no que se refere ao sentimento da infância. Ele frisa, que não quer dizer que o sentimento da infância não existia, e que as crianças fossem desprezadas ou negligenciadas, já que o sentimento em questão não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil que a distingue o adulto. Era essa consciência que não existia, pois assim que a criança tivesse condições de viver sem o auxílio direto do adulto, ela ingressava na sociedade do adulto e não se distinguia mais deles. Aos poucos, no entanto, foi-se observando uma mudança social e cultural no tocante à visão que se tinha das crianças. Elas passam a ser vistas como seres inocentes e necessitadas

de mais atenção e cuidados. Juntamente com a construção desse conceito de infância, modifica-se também o conceito de família e o lugar que a criança ocupa nesta instituição.

Assim como o conceito de infância foi sendo construído social e historicamente, a sexualidade também tem conceito histórico e amplo e, como parte do ser humano desde o nascimento, apresenta-se de diferentes formas em cada momento histórico e em cada sociedade. Consideramos que a sexualidade é inerente ao ser humano e

[...] é apresentada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização (MAIA e RIBEIRO, 2011, p. 75)

Partindo do pressuposto acima, achamos importante buscar o entendimento da construção histórico-social do conceito de infância relacionando-a com o como foi sendo praticada a educação sexual que, como colocam Maia e Ribeiro (2011),

[...] as atitudes, os valores, comportamentos e manifestações ligados a sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual (MAIA e RIBEIRO, 2011, p. 76).

Hoje, defendemos uma educação sexual institucionalizada e consideramos a escola como lócus privilegiado para abordar esta temática, porém com um viés humanizador. Não se sabe ao certo como datar e identificar o local em que a questão da sexualidade superou enfoque biologizante, se é que superou. Nunes (2006) explicita a sexualidade em sua dimensão humanizadora e delimita que:

[...] a sexualidade é uma construção essencialmente humana. Não há ainda como determinar, com precisão, onde e quando, na história da cultura humana, a concepção de significação simbólica e social da sexualidade supera a determinação biológica procriativa, a dimensão de força instintiva voltada para a preservação da espécie, e torna-se uma vivência e disposição carregada de sentidos, primeiramente grupais, clínicos, sociais e, posteriormente, singularmente subjetivos, na trajetória histórica de nossa constituição como homens (NUNES, 2006, p. 4)

Sabemos que nas sociedades ocidentais e igualmente na cultura do povo brasileiro estão presentes o mito e o tabu de uma sexualidade velada. Gaglioto (2009) menciona Foucault (1988)

em suas colocações de que a ocidentalidade criou um modo de ser e pensar o sexo e a sexualidade baseada numa cultura cristã e construiu uma ciência sexual, determinada pela vontade de tudo conhecer sobre o sexo para melhor controlá-lo, diferentemente das culturas orientais que se basearam numa arte erótica, com diferentes formas de iniciação ao prazer e à satisfação sexual.

Para compreender as mudanças históricas e sociais que ocorreram no tocante à sexualidade, fundamo-nos especificamente no referencial materialista histórico dialético, cujo objetivo é analisar, compreender e explicar os fenômenos (ou objetos) e, depois, conceituá-los, tendo em vista a realidade social na qual eles se inserem. Para tanto, é necessário compreender essa realidade a partir de três focos centrais: como os homens produzem seus bens materiais; como o homem se organiza em sociedade (classes sociais, formas de governo,); como o homem produz conhecimento (escolas, saberes, pesquisas, ...).

Nesse pressuposto, retornaremos para uma análise da educação sexual a partir da condição da criança na sociedade e na história.

Como já vimos, por um bom tempo, não existiu um sentimento de infância, ou seja, não existia uma delimitação entre a vida adulta e a vida das crianças, eles se misturavam entre si. As particularidades da infância que hoje observamos nem sempre existiu. Na verdade, a infância enquanto categoria social na sociedade capitalista surgiu entre os séculos XIII e XVII. Antes desse período era vista, como afirmou Ariès (2006), mais como um “uma coisa engraçadinha”, como um bichinho de estimação. A subdivisão também não existia no tocante à sexualidade. Em suas pesquisas, Gaglioto (2009) menciona as considerações de Foucault sobre a sexualidade moderna. Não havia rigidez nos códigos morais, mas um compartilhamento da vida adulta pelas crianças, ou seja, não existia uma repressão sexual nem sobre os corpos nem sobre os discursos.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. (FOUCAULT, 1988, p.9).

Ainda para Foucault (1988), segundo Gaglioto (2009), o sexo somente foi “varrido” das ruas na era vitoriana, período em que a Rainha Vitória esteve no poder, de 1837 a 1901. Com a ascensão da burguesia, o sexo “limitou-se ao quarto do casal heterossexual, unido pelo matrimônio e com o objetivo exclusivo da procriação”. E nesse momento histórico institui-se um novo modelo de família em que o sexo se restringe ao quarto dos pais, o corpo passa a ser

encoberto e as palavras e o corpo devem ser usados com decoro. Assim, quaisquer manifestações de sexualidade pelas crianças passam a ser reprimidas, já que eram consideradas negativas para a formação sexual dos pequenos.

Foucault (1998), ao analisar a história da sexualidade, o faz questionando como os discursos religiosos, científicos, morais, políticos ou econômicos contribuíram para transformar a sexualidade num instrumento de subjetivação e poder. Para Gaglioto (2009), Foucault (1988) vê a sexualidade:

[...] num primeiro momento, como um subproduto dos biopoderes, uma forma de controle das populações. Num outro momento, Foucault (1988) a vê como um dispositivo de poder, passando a atuar através dos "jogos de verdade". Os biopoderes representam as diversas formas com que o poder passa a governar a vida das populações num processo que se dá por meio da gestão da saúde, higiene, alimentação, da natalidade e da sexualidade à medida em que se transforma em temas políticos (GAGLIOTO, 2009, p.166).

Importante consideração há que ser fazer no que se refere à configuração da constituição familiar. Ariès (2006) coloca como marco do estabelecimento do modelo burguês de família da classe trabalhadora o século XIX. Neste período, os trabalhadores passam a residir em suas casas próprias. Com isso, muda também o significado da maternidade. É neste momento histórico que a educação familiar e institucionalizada preocupa-se com a saúde das mulheres, afinal objetivava-se a maternidade.

Assim como as mulheres, as crianças das classes populares também foram objeto de preocupação de uma política pedagógica, conforme assevera Badinter (1995). O intuito era preparar socialmente a futura força de trabalho a ser explorada. O contorno da sexualidade, na Modernidade, então, passa a ter um caráter médico-higienista, cuja principal preocupação foi a descrição e constituição anatômica e fisiológica dos órgãos sexuais, as funções procriativa e doenças sexualmente transmissíveis. Pontua Gaglioto (2009) acerca da sexualidade, que essa demarcação puramente biológica do sexo lhe roubou a condição humanista e que, muito embora o discurso médico tivesse o objetivo de superar os mitos religiosos, muitas vezes, estava atrelado ao discurso religioso e civil.

Foi este o discurso advindo das diferentes ciências, entre elas a medicina, a psicologia, a pedagogia, que caracterizou o ideal educativo na modernidade. Assim surge, já no século XVIII, a necessidade da educação sexual nas escolas, local onde começou e onde, até hoje, perduram práticas carregadas de tabus, mitos, visões ainda médico-higienistas, os quais buscamos superar.

Enfatizamos que essas práticas podem ser percebidas apenas através de uma visão histórico-crítica da sexualidade

Somente na contemporaneidade, embora ainda de forma deficiente, é que a sexualidade volta a ser objeto de estudo das ciências humanas, e nas diferentes áreas, é retomada em sua dimensão humana. Vale aqui ressaltar que, as propostas de Educação Sexual, em qualquer organização social, são concebidas de forma singular e dependendo de cada momento e contexto sócio-histórico-político-econômico. Estando esta Educação Sexual condicionada às análises do momento em que está ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que sempre existiram as crianças, mas nem sempre existiu a infância. Este conceito foi construído historicamente e as crianças passaram a ser enxergadas nas suas especificidades de forma morosa e gradativa. Não que não fossem amadas ou queridas, mas não eram vistas como pequenos seres indefesos, com peculiaridades e com características diferentes das dos adultos, eram consideradas engraçadinhas e, das muitas que se concebiam, era visto como natural a perda de tantas outras. Na medida em que houve a separação entre o mundo adulto do mundo das crianças, antes mesclado nas atitudes, brincadeiras, grosserias e falta de pudor, foi-se atribuindo um valor social a elas, passaram a ser tratadas com maior cuidado e, gradativamente, foram inseridas nas instituições educativas.

Da mesma forma que a criança ganha status no seio familiar, ela passa a ser mais protegida. As brincadeiras cheias de excessos são contidas, as extravagâncias no tocante à sexualidade, antes permitidas, passam a ser coibidas. O sexo restringe-se ao quarto dos pais, as linguagens passam a ser controladas assim como as atitudes. Paralelamente, a burguesia ascende ao poder e passa-se a ter maior cuidado com a saúde e com o corpo das crianças visando-se a força para o trabalho e as mulheres, que são vistas como responsáveis pela reprodução necessária.

Assim surge a repressão às questões da sexualidade, com a visão de uma educação sexual com um caráter médico higienista com vistas à concepção e contracepção, ao cuidado com o corpo e com a saúde, buscando-se evitar as doenças sexualmente transmissíveis. Esse tipo de educação perdura até hoje.

A escola é o locus privilegiado para a educação das crianças e jovens, mas educação para a sexualidade ocorre em todos os lugares socialmente frequentados pelas crianças. A defesa aqui é por uma educação sexual que considere o indivíduo em todos os seus aspectos: éticos, estéticos, humanos, políticos.

É importante olhar para o passado para compreender o presente e planejar o futuro e, ao se pensar em sexualidade, há que se considerar o contexto social de cada grupo e o momento histórico em que este está inserido. Muito já se avançou no tocante à compreensão da sexualidade humana, mas muito ainda há que ser feito para que ela seja vivida por cada um em sua plenitude. Para isto é preciso a implementação de uma educação para a sexualidade de forma a considerar o desenvolvimento dos indivíduos de forma plena e saudável.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Mara Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAGLIOTTO, G. M. **A educação sexual da criança e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. 2009. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

KULHMANN Jr, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: princípios para ação**. In: Doxa, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A educação sexual das crianças**. Campinas, Autores Associados, 2000.

NUNES, C. A. **Platão e a dialética entre a filosofia do amor e o amor da filosofia: um estudo pedagógico de ética sexual**. 2006. 214 p. Tese (Livre docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

A VALORIZAÇÃO DA ÁGUA PARA OS ÍNDIGENAS DA ETNIA TERENA NO MATO GROSSO DO SUL: EDUCAÇÃO, CONCEPÇÃO AMBIENTAL E ETNOCIÊNCIA

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva – Universidade Estadual de Maringá

Thailyne Vitorino Verdum – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Tatiane Mantovano – Universidade Estadual de Maringá

1. INTRODUÇÃO

Dentre todos os recursos naturais, certamente o mais importante para o bem-estar da humanidade é a água. A água é um recurso abundante na maior parte da superfície terrestre, e acredita-se que hoje, a quantidade total de água na Terra, de 1.386 milhões de km³, tenha permanecido de modo aproximadamente constante durante os últimos 500 milhões de anos (ABEAS, 1998; REBOUÇAS, 2006; RICKLEFS, 2003).

A distribuição de água no planeta não é uniforme, o que produz alterações continentais, regionais e locais no uso dos recursos hídricos, com profundas implicações econômicas. Entre os diferentes países, o Brasil pode ser considerado como tendo uma posição privilegiada em relação à disponibilidade hídrica em várias regiões, apresentando uma intensa rede hidrográfica, um clima excepcional (predominando os tipos equatorial úmido, tropical e subtropical úmido), com chuvas abundantes e regulares em quase todo seu território, dispondo de 15% da água doce existente no mundo (PEREIRA, 2003). Os principais rios e lagos da Terra constituem importantes reservatórios de água doce. (TUNDISI, 2005; TUNDISI, 2008).

É fato considerar que a água é um dos elementos mais essenciais na saúde e na vida, fundamentais para a sobrevivência dos seres vivos, sendo estudada nos mais variados campos de conhecimentos (MORAES, 2011). Estudar e inserir a água à disponibilidade humana nos leva a alcançar ações tecnológicas, sociais, culturais e políticas, e isso nos faz refletir e lembrar em relação ao seu uso, manejo e gestão. A luta pela água, e sua proteção, está entre os estudos científicos mais comentados do mundo. Pode-se dizer que é um problema atual/contemporâneo, muitas vezes causados naturalmente, como por exemplo, a escassez de recurso hídrico na Região Nordeste, comparado ao grande potencial hídrico da Região Amazônica, mas não se esquecendo das diversas ações antrópicas, como o mal planejamento e gestão do Rio Tietê e a urbanização excessiva ao redor de rios brasileiros, onde é visível a ausência de mata ciliar.

Segundo Diegues (2009), a importante presença da água na constituição do mundo social é admitida não somente pela ciência, mas estabelece vínculos de diversas civilizações. Fazem-se, também, diversas menções da água, como símbolos de poder espiritual e força (Ferenczi, 1990).

No decorrer da história, diversos são os rituais nos quais a água é utilizada como um fator de impacto. As comunidades indígenas também fazem da água um símbolo material, espiritual, social e econômico. A antropologia, ciência que estuda a humanidade e suas peculiaridades, nos aborda um nome peculiar em relação ao estudo de relatos de um povo, sua cultura, suas atividades e convivências com pessoas em relação à natureza: a etnografia. Aprofundando mais nesse tipo de conhecimento, podem-se destacar as suas ramificações: a etnobotânica, a etnozootologia, a etnoecologia, a etnolinguística dentre outros. Ao agrupá-los de uma única forma, tem-se então a etnociência.

A água expressa para os índios um valor inestimável, sendo utilizada para dessedentação de animais, usos domésticos, irrigação agrícola, bem como no uso espiritual e suas peculiares crenças, tradições e costumes. Neste contexto, foi realizada uma pesquisa na aldeia Limão Verde, formada por índios de agrupamentos sociais da etnia Terena, onde nasce e percorre o córrego João Dias, a fim de avaliar a importância da água para os índios da aldeia através de coletas, construção, organização e análise de dados por entrevistas realizadas com os moradores.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi realizado na aldeia Limão Verde (20° 22'S; 20° 18'W), que contempla os agrupamentos indígenas da etnia Terena, situada na cidade de Aquidauana no Estado do Mato Grosso do Sul. No interior da aldeia nasce o córrego João Dias que possui 28 km de extensão (CAPPI; BARROS; PEREIRA, 2012).

Considerando os objetivos propostos, adotou-se como principal método de pesquisa a entrevista, utilizando como ferramenta de avaliação o uso de questionários. Esta é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo, uma vez que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (Lüdke, 1986).

Desse modo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, conversas e diálogos com os entrevistados, e entrevistas estruturadas, onde foram selecionadas 10 questões, que abrangem

diversos temas em relação aos recursos hídricos, em especial ao córrego João Dias foi o objeto de estudo, uma vez que é o único corpo hídrico do local, fundamental para a sobrevivência dos indígenas. Para que se tenha uma visão geral do assunto, diferentes ideias, pensamentos e ações, buscou-se entrevistar indígenas de distintas idades, graus de escolaridade, diferentes regiões de moradia, estabelecendo, deste modo, um perfil geral da aldeia em estudo. As entrevistas foram realizadas dos dias 6 a 24 de Maio de 2013, das 13:00 h às 16:30 h.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Através do trabalho apresentado, foi constatado que maioria dos entrevistados estava na faixa etária de 20 – 30 anos (33%) e entre 31 – 50 anos (27%). Os entrevistados com idade superior a 50 anos representaram 23% do total, enquanto o restante esteve inserido na faixa de 13 – 19 anos (17%) (Figura 1).

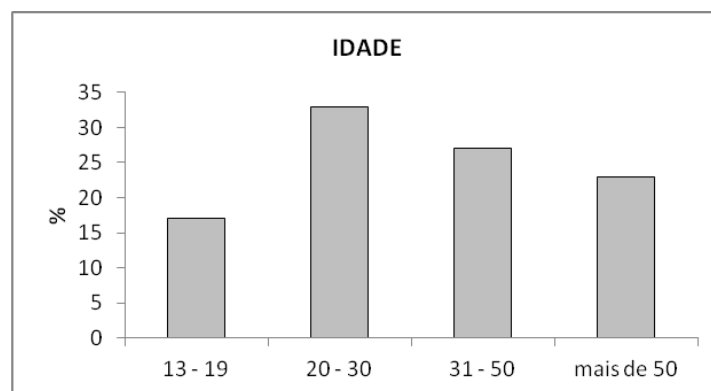


FIGURA 1 - Faixa etária dos indígenas entrevistados da Aldeia Limão Verde, Aquidauana/MS.

De acordo com a Funasa (2007), a população indígena da Aldeia Limão Verde é constituída em sua maior parte por homens (572), enquanto, há na aldeia 520 mulheres (Figura 2). Na presente pesquisa, houve uma maior quantidade de jovens. Os jovens indígenas auxiliam sua família na agricultura, realizam a dança dos índios, entretanto, acredita-se que estes estão sofrendo um processo de aculturação.

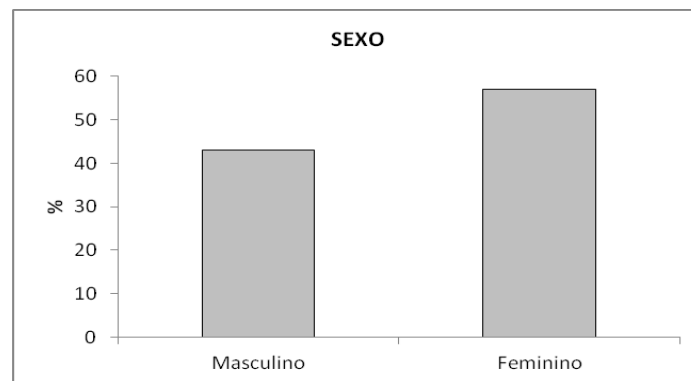


FIGURA 2 - Gênero dos entrevistados da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS.

Um Sistema de Abastecimento de Água caracteriza-se pela retirada da água da natureza, adequação de sua qualidade, transporte até os aglomerados humanos e fornecimento à população em quantidade compatível com suas necessidades (SANESUL, 2013). Na aldeia Limão Verde há seis reservatórios de abastecimento de água, e através de canalizações a maioria dos habitantes recebe água limpa e tratada. Dos entrevistados, 70% afirmaram ter abastecimento de água e 30% disseram não ter. Pelo fato dessa minoria da população viver em áreas afastadas da região central da aldeia, precisam, ainda, fazer transportes de água ou utilizar o próprio córrego (Figura 3).

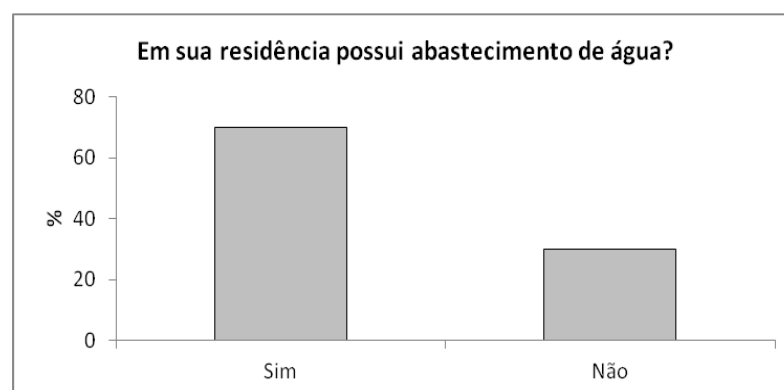


FIGURA 3 - Percentual dos indígenas entrevistados da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, em relação a existência ou não de abastecimento de água.

O córrego João Dias é o único corpo hídrico da aldeia Limão Verde. É de fundamental importância para os indígenas. De acordo com a pesquisa, 80% dos entrevistados utilizam o córrego para alguma finalidade e apenas 20% não utiliza o córrego (Figura 4). Em relação ao uso e ocupação do solo, nota-se que este apresenta diversos problemas, onde é visível, aos redores

do córrego, extrema falta de mata ciliar, e grande número de plantações feitas pelos indígenas. A pesca já não existe mais, uma vez que a corrente de água do córrego é insuficiente para a permanência de peixes. Os mais jovens gostam de tomar banho no córrego, os mais antigos lavam roupa no local, e fazem rituais dentro do córrego. Para alguns, a água é símbolo de rejuvenescimento, principalmente na nascente, para outros, o córrego serve apenas para carreamento de lixo e dessedentação de animais. Os entrevistados que responderam não utilizar o córrego, são os que mais dependem da cidade para sua subsistência, uma vez que trabalham na área urbana ou residem longe do córrego.

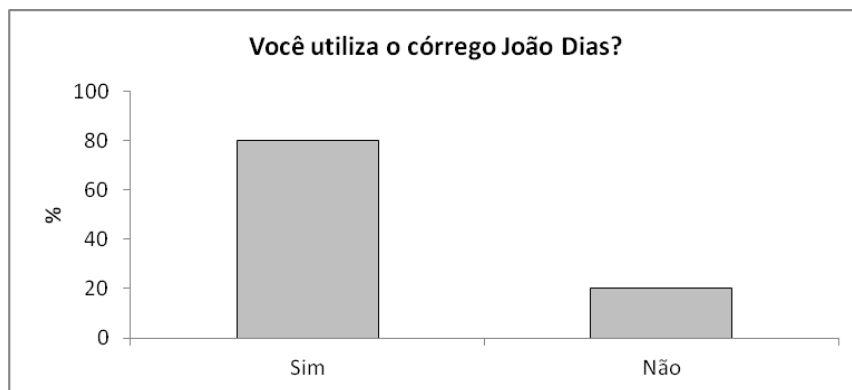


FIGURA 4 - Percentual de entrevistados da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, que utilizam ou não o córrego João Dias.

“Se não existisse esse córrego aqui, a aldeia não ia crescer, muita gente se mudaria daqui”, afirma uma antiga moradora da aldeia. Do total dos entrevistados, 50% utilizam o córrego João Dias para tomar banho/recreação com amigos e família, principalmente na nascente, onde, segundo eles, não existe fundo. A cultura de se tomar banho em rios e córregos vem dos primeiros indígenas que habitaram o Brasil. Essa cultura permanece até hoje, uma vez que 20% usam as águas do córrego para irrigar suas lavouras e 10% lavam roupas no córrego; com isso, muitas vezes sem saber, utilizam e despejam sabões, feitos pelos próprios índios, de álcool e gordura. Outros 20% não utilizam o córrego João Dias, por morarem afastados do mesmo (Figura 5).

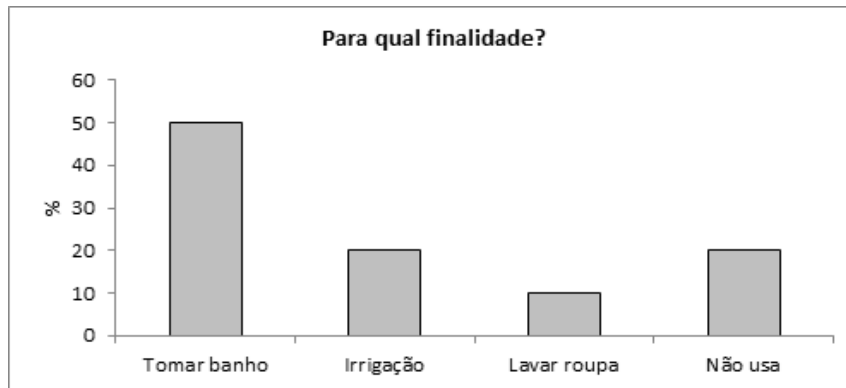


FIGURA 5 - Percentual de entrevistados da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, que utilizam o córrego João Dias para alguma finalidade.

Ao serem questionados sobre quem eles acreditam que deve cuidar do córrego, a grande maioria (80%) respondeu que apenas os moradores da aldeia devem fazer isso. Outros 10% responderam que o governo tem essa obrigação, uma vez que acreditam no poder do governo em verificar problemas na aldeia, enquanto 10% disseram que isso é de responsabilidade de todos (Figura 6). De acordo com a Política Nacional de Recursos Hídricos, Lei 9.433/97, artigo 1: “a água é um bem de domínio público, um recurso natural limitado, dotado de valor econômico”. Toda a sociedade deve cuidar da água. De acordo com a pesquisa, os indígenas acreditam que eles próprios devem cuidar do córrego. A consciência de que todos devem preservar o córrego, os indígenas têm. Entretanto deve-se sensibilizá-los e encorajá-los, para que tal finalidade seja atingida.

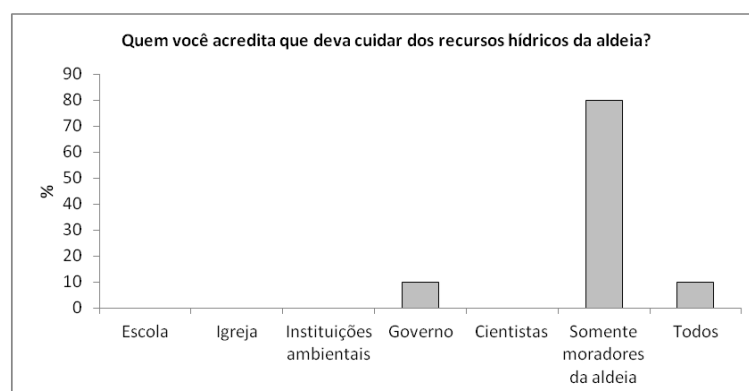


FIGURA 6 - Percentual de moradores da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, entrevistados em relação a quem eles acreditam que deva preservar o córrego João Dias.

Do total de entrevistados, 70% acreditam que a comunidade está pouco preocupada com a proteção do córrego, enquanto 20% acreditam que a comunidade não está preocupada e apenas 10% (alguns idosos) diz ter maior preocupação com o córrego (Figura 7). O índio Terena tem o conhecimento de que se sente responsável em preservar o seu ambiente, mas ao mesmo tempo entendem que existe pouca preocupação. Alguns indígenas, que possuem nível superior escolar, afirmam que os moradores não estão preocupados com a proteção do córrego e reconhecem essa própria perda ou readaptação da cultura.

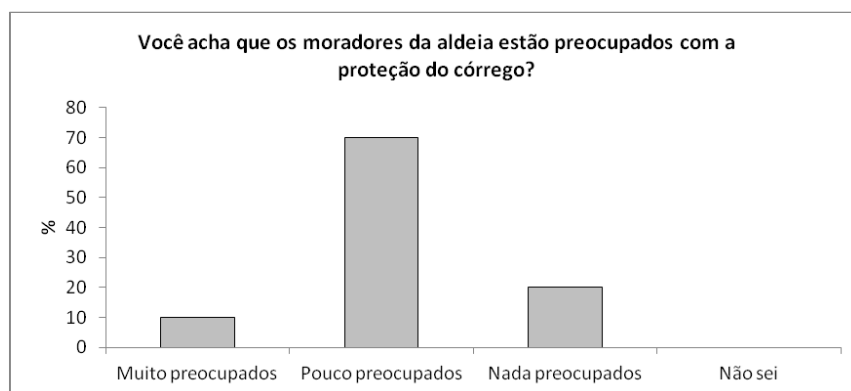


FIGURA 7 - Entrevista realizada com os indígenas da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, em relação a preocupação com a proteção do córrego.

Diversas são as criaturas simbólicas relacionadas à água. Desde mitos gregos e romanos até as manifestações folclóricas que incluem seres mágicos e poderosos ligados ao elemento aquático (Fortes Junior, 2006). De acordo com a pesquisa, 60% dos entrevistados já ouviram falar de alguma lenda relacionada ao córrego e 40% nunca ouviram falar (Figura 8). A nova geração de índios – o índio contemporâneo -, não tem a cultura de relatar o “imaginário” e, com isso, está se perdendo gradativamente esse costume. A característica de criar seres inexistentes, explicar fenômenos irrealis, construir seus mitos e símbolos, provém de pessoas com idades avançadas, principalmente os idosos. Ricos em cultura e aprendizagem, o índio idoso prende a atenção de todas as pessoas com o qual ele mantém diálogo.

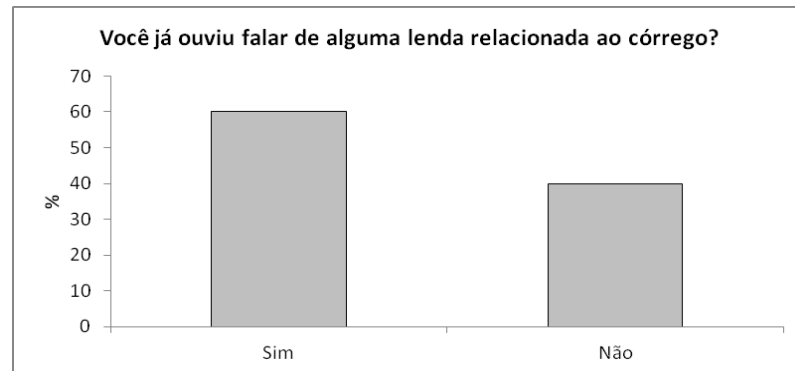


FIGURA 8 - Percentual de indígenas entrevistados em relação à existência de lenda ou não, na aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS.

Os índios terenas sempre buscaram viver próximos a rios uma vez que a lavoura é a sua principal atividade econômica (CARDOSO, 2003). Dos entrevistados, 100% acreditam que a água auxilia na agricultura e, caso não existisse o córrego João Dias na aldeia, seria impossível a produção agrícola (Figura 9).

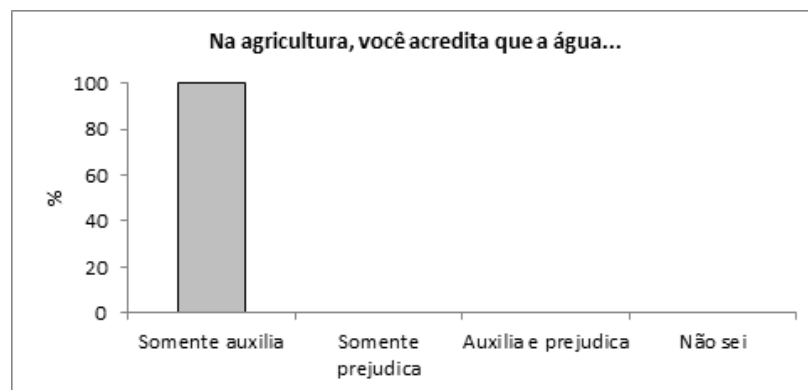


FIGURA 9 - Entrevista realizada com os indígenas da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, em relação à agricultura.

Nenhum dos entrevistados respondeu que sempre está prejudicando o recurso hídrico, embora 20% acredite que prejudica de vez em quando, como por exemplo, deixar lixos perto do córrego, quando vão a lazer. Outros 20% afirmam que nunca prejudicaram o córrego, mesmo sabendo que suas plantações agrícolas encontram-se ao lado do córrego, sendo que 60% dos entrevistados não sabem se prejudicam o córrego (Figura 10). Nota-se a evidente falta de projetos ambientais na aldeia. Diante disso, percebe-se que os índios da aldeia Limão Verde precisam

resgatar essa cultura em relação à preservação do meio ambiente. As escolas devem promover campanhas de preservação do meio ambiente, bem como os representantes da aldeia precisam transmitir à sociedade indígena que todos os moradores contribuem para a degradação do córrego.

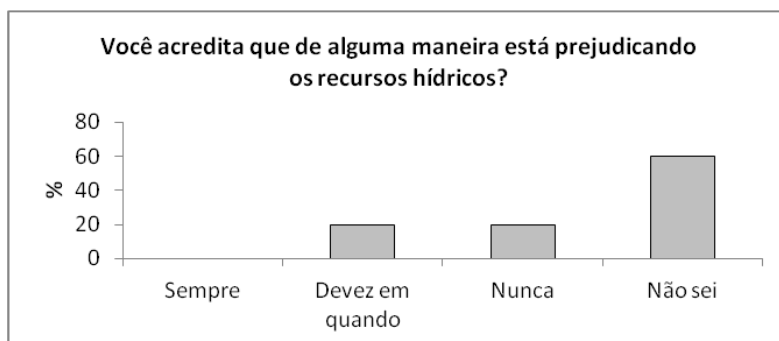


FIGURA 10 - Percepção dos indígenas entrevistados da aldeia Limão Verde, Aquidauana, MS, em relação a prejuízos ao recurso hídrico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O antigo índio da aldeia Limão Verde tenta conservar e repassar todas as culturas deixadas pelos seus descendentes, tais como a preservação do Cerrado e Pantanal, o uso dos recursos naturais corretamente, sem agredir o ambiente, a rica cultura de se contar lendas relacionadas ao ambiente natural bem como o uso da água na espiritualidade em geral. Em contrapartida, o índio atual, mencionado no trabalho como o índio contemporâneo, parece estar incorporando a cultura do homem branco. A cidade de Aquidauana, bem como Campo Grande, a capital de Mato Grosso do Sul com cerca de 1 milhão de habitantes, encontra-se ao lado da aldeia, onde sempre há contato direto e a visível dependência do índio para com a cidade. Muitas vezes, devido a fracasso da economia, os índios mudam-se das aldeias para a capital de Mato Grosso do Sul, a fim de encontrar uma vida melhor para sua subsistência.

A água é, e sempre será, fundamental para os indígenas, entretanto, deve-se haver sensibilização ambiental por parte dos índios modernos. Tais transformações e mudanças ocorridas na bacia hidrográfica do córrego João Dias, é visto, pela maioria dos indígenas mais

velhos, como culpa dos mais novos, ou como uma causa natural. Os indígenas mais jovens têm o conhecimento em relação à degradação do recurso hídrico, entretanto deve-se haver a tentativa de resgate de tradições, seja por meio de Educação Ambiental Formal e ou Informal, levando em consideração a reestruturação da cultura deste povo, sem prejudicar, ou até mesmo retardar a sua economia, seu modo de vida, em geral.

REFERÊNCIAS

ABEAS – Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior – Água, Meio Ambiente e Vida. 1 ed. A&A&A – Abeas, 1998.

CAPPI, N; BARROS, A. PEREIRA, R. H. G. Qualidade química e sanitária das águas do córrego João Dias, Aquidauana, MS. **A bacia hidrográfica do córrego João Dias: análise ambiental integrada** – Campo Grande, MS. Ed.: UFMS, 2012. 205 p.

DIEGUES, A. C. **Água e Cultura nas populações tradicionais brasileiras**. IN: RIBEIRO, W. C., Org. Governança da água no Brasil: uma visão interdisciplinar. São Paulo: Annablume; Fapesp; CNPq, 2009.

FERENCZI, S., 1990. **Thalassa: ensaio sobre a teoria da genitalidade**. São Paulo: Martins Fontes.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MORAES, A. J. **Manual para diagnóstico da qualidade dos recursos hídricos/ Curso de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos: desenvolvendo ações sócio-ambientais**, São Carlos: EESC-USP, 2011. 74p.

PEREIRA, B. E; DIEGUES, A. C. Conhecimento de Populações Tradicionais como possibilidades de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Revista: Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Nº. 22, p. 37-50. Editora UFPR, 2010.

REBOUÇAS, A. Águas doces no Brasil – capital ecológico, uso e conservação. São Paulo: **Escrituras**, 2006.

RICKELEFS, R. **A Economia da Natureza**. Rio de Janeiro-RJ, Editora Guanabara Koogan, 2003.

TUNDISI, J. G. - Recursos Hídricos – MULTICIÊNCIA, Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da Unicamp, 2005.

TUNDISI, J. G.; MATSUMURA-TUNDISI, T. **Limnologia**. São Paulo: oficina de textos, 2008. 631p.

A IDENTIFICAÇÃO CULTURAL E HISTÓRICA DO CONCEITO MODERNO DE INFÂNCIA E CRIANÇA NOS CONTOS DE FADAS/MARAVILHOSOS

Cristiane de Assis Lucifora - UNESP - cristiane_pbf1@yahoo.com.br

Márcia Cristina Argenti Peres - UNESP - marciacp@fclar.unesp.br

Fabio Tadeu Reina - UNESP - ftreina@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza o contexto formador da Literatura Infantil dentro do fenômeno histórico e cultural em que podemos perceber que as crianças socialmente vão ganhando maior visibilidade e onde faz-se necessário mecanismos de inserção e inculcação de valores; este fenômeno é importante para que não se tenha uma visão unificada do que foi e é a infância, mas sim compreender que há toda uma construção ideológica que a coloca como sujeito inocente e passivo, fazendo com que diversos esforços sejam empreendidos para que sua formação identitária atenda aos ideais tomados como normais e necessários na manutenção da ordem social burguesa que se forma.

O século XVIII é alvo de reflexão neste artigo, pois é neste tempo histórico que os estudos da Literatura Infantil identificam o nascimento desta literatura voltada para crianças e sua inserção no contexto pedagógico como inserção de ideais unificados. Poderemos ver que pela Literatura Infantil identificamos não só a preocupação nascente com o sentimento de infância, mas também o de família e suas implicações na sociedade que passa por diversas rupturas nas relações sociais.

A ordem burguesa se expande repleta de novos ideais o que faz necessário toda uma base de relações que permitam a sua manutenção; é esperado que se tenha um ordenamento nas relações entre os sujeitos de forma que esta nova demanda se insira como “espontânea” e natural. Para a família exigisse que seja entre dois sujeitos heteronormativos desenvolvendo funções sociais distintas, sendo o homem provedor do lar e a mulher como a responsável pela educação dos filhos e manutenção da casa, toda uma relação de gênero e sexualidade se forma e se instaura de forma naturalizadora contando com os diversos dispositivos possíveis da absorção destas condutas.

O espaço que antes era compartilhado pelos diversos grupos, inclusive as crianças, se complexifica e estas começam a ser assumidas de forma diferente. Forma-se a consciência de

que estas crianças possuem especificidades e que para se tornarem adultos de bem precisam ter seu caráter moldado e ser preparado gradualmente para entrar na fase adulta considerada a fase ideal. A criança é agora vista como um adulto em potencial e que já não pode ter acesso a todo e qualquer conteúdo.

A instituição escolar transforma-se no meio de maior propagação dos ideais esperados para os indivíduos na sociedade e dessa forma vários mecanismos ideológicos são colocados em prática em forma de currículo e ritos para que de forma “sutil” os sujeitos ajam conforme o que é esperado; a Literatura Infantil desde sua formação acompanhou os interesses pedagógicos com tom moralizante, servindo aos interesses políticos e econômicos da época. Assim podemos reconhecer que o conceito de criança e infância são construções históricas e com o nascimento desta nova concepção, todo um universo que a representasse foi sendo criado e estruturado.

A Literatura infantil só foi possibilidade com este novo sentimento que durante tanto tempo não existiu e que fez com que os contos da tradição oral fossem transmitidos sem qualquer cuidado com o teor do que se era contado. Para que houvesse histórias pensadas para crianças era necessário primeiramente o sentimento de criança e infância como uma fase com particularidades e objetivos. Quando a criança passa a ser tomado como um futuro adulto em potencial diversos mecanismos ideológicos são necessários para a preparação de tal adulto e a Literatura é um dos meios de assimilação destes ideais.

O objetivo central deste artigo é problematizar tanto o contexto que os Contos de Fadas/Maravilhos nasceu, quanto as mudanças que se fizeram necessárias na transformação de um conto que era transmitido oralmente sem distinguir crianças e adultos.

2. METODOLOGIA

O instrumento metodológico assumido neste trabalho foi de caráter bibliográfico utilizando como referência autores que problematizam a construção do conceito de infância e criança na perspectiva histórico-cultural e os estudos voltados para a investigação histórica dos Contos de fadas/Maravilhosos tendo como maior referência a autora Nelly Novaes Coelho que dedicou suas investigações um espaço especial a construção desta Literatura neste contexto histórico de visibilidade social, histórico e cultural que ganhava a criança no Ocidente e que se manifestou na Literatura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Compreensão de que o mundo da Infância e Criança nem sempre existiu da forma como conhecemos nos dias de hoje, mas sim que foram sendo construídos ao longo da história e fazendo parte da cultura são importantes para que se entenda que mesmo na atualidade existem muitas formas destes conceitos se manifestarem e que em cada cultura infância e criança se apresentam de formas diversas. Tanto o conceito de Criança quanto o de Infância tem que ser tomado de forma plural e não romantizada de forma a acreditar que todas gozam dos mesmos direitos e são amparadas pela legislação, já que muitas vivem em situação de risco partilhando do mundo no qual historicamente e simbolicamente foi separado dos adultos.

A Literatura Infantil, mas particularmente os Contos de Fadas/Maravilhosos, enquanto artefato cultural seguiu e segue ao longo da história diversas transformações em sua estrutura e conteúdo se adaptando aos diferentes contextos; mas podemos perceber que embora modificados algumas características do conto se mantem de forma que os reconhecemos assim que começamos a ler e este não tenha o título descrito. O processo histórico de transformação dos Contos de Fadas/Maravilhosos com conteúdo aceito para crianças apesar de retirar parte do conteúdo que começa a ser encarado como inadequado para crianças mantêm muito da matriz de seu conteúdo.

POSTMAN (1999) reflete que uma das marcas do nascimento da infância são os segredos, aquilo que passa a ser escondido do universo infantil e que ela passará a saber quando “conquistar” a fase adulta. Os segredos sexuais são citados como exemplo por tal autor e ao levarmos para os Contos de fadas/Maravilhosos podemos ver o quanto alguns contos tiveram as mensagens sexuais retiradas ao se transformarem em Literatura para crianças.

Outro autor que nos permite compreender este contexto histórico de nascimento da infância é ARRIÈS (1978) que utilizando-se da análise da iconografia nos mostra uma sociedade que vai se transformando no que diz respeito a criança e a infância; ele exemplifica através de tais análises que durante muitos séculos as crianças foram representadas como adultos em miniatura e que muito se assemelhavam destes na vestimenta, ambiente frequentado, jogos e brincadeiras. A criança frequentava os mesmos lugares que os adultos e compartilhava do mundo destes sem uma distinção que lhes atribuísse características próprias de uma fase distinta que devesse ser protegida. Tal autor levanta algumas hipóteses que podem ser responsáveis por esta “falta” de cuidado em relação a criança como o alto índice de mortalidade infantil que muitas vezes tinha

como consequência o pouco tempo de vida que fazia com que muitas crianças não chegassem a ter tempo para que se criasse um vínculo efetivo.

Os Contos foram durante muito tempo transmitidos pela oralidade e tanto adultos quanto crianças se integravam enquanto eles eram contados; estes apresentavam um conteúdo que não excluía as crianças como a violência exacerbada e sexualidade (gravidez, estupro e incesto) o que percebemos como uma preocupação nas adaptações que foram feitas pelos irmãos Grimm ao coletar e organizar os contos.

ARRIÉS (1978) aponta que durante muito tempo as sociedades Medievais tinham explicações sobrenaturais para os diversos fenômenos e que muitas das crenças eram propagadas pelo povo. COELHO (1991) reflete sobre o poder da oralidade na transmissão dos contos maravilhosos e como tais contos estavam envolvidos pelo universo do desconhecido e sobrenatural. Acredita-se que os homens criavam tais mecanismos afim de aliviar suas angústias e dúvidas sobre fenômenos assumidos como inexplicáveis.

Tanto ARRIÉS (1978) quanto POSTMAN (1999) problematizam sobre esta transformação da maneira como as crianças são encaradas no contexto social ao longo da história, mas não assumem os mesmos marcos que podem ter gerado tal transformação. Para o primeiro é a inserção das crianças na instituição escolar e para o segundo a prensa tipográfica que traz consigo uma gama de transformações na sociedade como um todo e que acabou gerando mudanças inclusive de cunho psíquico ao se complexificar as relações e a comunicação o que levou a necessidade de separar as crianças dos adultos e dessa forma criar mecanismos simbólicos de separação destes dois mundos.

Para ARRIÉS (1978) a burguesia começou a assumir o conceito de infância no sentido moderno aproximadamente no século XVII e tal conceito estava ligado a ideia de dependência, daquele que é considerado inferior não sendo capaz de gerir-se sozinho. É importante ressaltar que a fonte estudada pelo autor (iconografia e diários) não podem abarcar todas as realidades, mas sim dos extratos sociais mais abastados, já que eram estes que possuíam o poder aquisitivo para arcar com os registros que não eram acessíveis a todos.

Segundo POSTMAN (1999) a criança foi invisível durante muito tempo, dessa forma a concepção moderna/atual de infância inexistiu até o fim da Idade Média e assim ele toma como marco do sentimento de infância a palavra impressa de forma que esta tenha motivado uma sociedade letrada no qual a escola entra como instituição responsável por desenvolver as capacidades psíquicas nos indivíduos. Nasce um ideal de adulto letrado e a ideia de que o mundo infantil tem que se distinguir do mundo adulto e estes com diferenças bem delimitadas.

A Idade Média é assumida por POSTMAN (1999) como um ambiente em que todos os grupos se comportavam de forma infantilizada, em um mundo não letrado não há a necessidade de distinguir a criança do adulto porque existe poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instruções sobre como entendê-la; a sociedade era marcada pela oralidade que não tinha conceitos definidos de adulto e criança. O conceito de vergonha inexistia e as crianças circulavam no mundo do adulto partilhando de seus repertórios e ações.

POSTMAN (1999, p.32) problematiza: “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura”. Segundo o autor a estrutura do pensamento foi alterada e o caráter do símbolo é inserido de forma intensa exigindo uma complexidade maior por parte dos indivíduos. Outras alterações são identificadas no avançar da história como a vestimenta e a escola que passam a marcar uma crescente distinção do mundo adulto e do mundo infantil, não acompanhando o mesmo ritmo dependendo da classe social e do gênero. Vemos a problemática de gênero muito forte nesta transformação histórica, já que as meninas são apontadas como levando mais tempo para serem diferenciadas das mulheres e também para frequentar escolas.

MORAIS e RUBIO (2013, p.4) apontam “Estas narrativas de tradição oral, estavam num contexto em que não existia uma distância entre casa e trabalho, nem do mundo da criança e do adulto, pois não se tinha um olhar especial para a criança. Quando ocorreu a separação entre casa e trabalho, e entre criança e adulto, os contos de fadas ficaram nos lares com as crianças”. A literatura infantil inseriu-se nos lares assim como na instituição escolar com função moralizante e pelo seu caráter “ingênuo” e mágico tinha um poder muito forte por passar-se como distração e não ensinamento moral.

Quanto as diferenças de gênero elas estão presentes nos Contos de Fadas/Maravilhosos marcando uma distinção nas relações entre homens e mulheres. Com o fortalecimento da sociedade burguesa os Contos intensificam os ideais esperados pra cada sexo tornando-se mecanismo da inserção de valores e moralidade nas crianças de forma “sutil”, transmitindo formas aceitáveis na formação das identidades de meninos e meninas.

A formação familiar é reorganizada de forma que há todo um esforço voltado para sua organização e manutenção dos seus integrantes inclusive as crianças que passam a ter proteção para que sobrevivam, o sujeito é visto com importância a partir do nascimento e desta forma todo esforço necessário para que sobreviva tem que ser assumido pela família. A necessidade de infância protegida e a separação destas do mundo adulto fortalece a ideia de que nem tudo possa ser de acesso infantil e que cabe a família manter seus filhos longe de conteúdos inadequados,

como por exemplo os segredos sexuais. Segundo POSTMAN (1999, p.58) “Quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna, tomou forma também”.

O conhecimento passa a ser inserido de forma hierarquizada seguindo a lógica de que a criança necessita estar apta psiquicamente para aprender um novo conhecimento. Família e escola atuam juntos buscando a garantia de que o mundo infantil e adulto não se misturem e que o pudor seja incorporado nesta nova estrutura familiar. Nasce a ideia de que a idade adulta tem que ser conquistada gradualmente e que a instituição escolar enquanto local de enclausuramento vá inserindo de forma gradual todo conhecimento necessário para que a criança se torne um adulto bem preparado para a vida adulta.

Vemos com ANDRADE (2010) que passa a existir uma cadeia de relações adultocêntrica no qual o adulto é assumido como um ideal a ser conquistado pela criança sendo esta passiva e receptora de informações nas quais ela em sua imaturidade e desenvolvimento incompleto é incapaz de compreender. A instituição escolar como responsável em preparar as crianças para “conquistar” a fase adulta incorpora essas relações de forma que a educação que acaba por predominar ao longo da história tem contornos autoritários e hierárquicos sem que se tenha espaço para criar e questionar.

Muitos conhecimentos passam a ser proibidos para crianças. Como aponta ARRIÈS (1978, p.75) “Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade”. Os segredos sexuais passam a ser uma característica de preservação do que se considera inocência e na qual a criança é vista como não tendo maturidade para entender.

Um dos ideais que deve prevalecer segundo POSTMAN (1999, p. 107) é de que “As crianças precisam acreditar que os adultos têm controle sobre seus impulsos para a violência e que têm uma concepção clara do que é certo e errado” e os contos de fadas enquanto organizados pelos irmãos Grimm atuam nesta direção. O conto fica sob o controle do adulto que insere e auxilia na assimilação das crianças diversos ideais. Dois extremos são colocados, o bem e o mal, fazendo com que toda representação considerada maldade seja tomada com aversão na formação das crianças de forma que os exemplos dos Contos mostram que o bem deva ser escolhido e prevalecido caso contrário as consequências são bem graves.

Com BETTELHEIM (1980) vemos uma defesa de que a criança deveria se desenvolver gradualmente o que demonstra o conceito moderno de infância já que problematiza a necessidade da criança ser protegida de alguns segredos que o adulto domina e ser inserida aos poucos no

mundo de frustração. Embora o autor faça uma análise de cunho Psicanalítico sobre os contos de fadas, que não é alvo neste trabalho, ele contribui muito ao trazer a importância de se trabalhar os contos com crianças já que esses contribuem com a construção da personalidade dos indivíduos.

Assumo dessa forma uma visão crítica sobre a inserção destes contos seguindo uma estrutura de pensamento única e de forma que exclui o fato de que nem todas as crianças são iguais o que faz com que elas não recebam o conteúdo do conto de forma idêntica, mas fazendo associações com o contexto em que está inserida. Vejo o conto como um meio de cada criança em sua particularidade de pensar suas vivências compartilhando-a e entendendo muitas vezes a realidade do outro com o diálogo que possa ser empreendido no coletivo.

Os Contos de Fadas/Maravilhosos podem auxiliar a construção da personalidade, mas de uma forma muito mais construtiva, sem restrições de comportamentos e que podem aparecer na fala e representações escritas das crianças. A criança que é chamada a pensar o Conto clássico e criar hipóteses em cima dele é chamada a pensar sua própria trajetória e a dos colegas e compartilhar no grupo suas angústias, expectativas e aspirações; essa criança pode sim compreender que tais contos foram resultado de um contexto histórico, político e cultural e que mediante as transformações presentes nas mais diversas sociedades ele pode ser transformado e adaptado por eles mesmos.

Compreender o Contos de Fadas enquanto formação histórica com ideais objetivados é fundamental para que não se tenha uma visão ingênua sobre a relevância destes contos na formação das personalidades infantis. Contos de fadas como Branca de Neve, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela entre outros que são muito conhecidos e apreciados sofreram diversas transformações para que se chegasse a um ideal que era a moralização das crianças e dessa forma muito do conteúdo destes contos que fazia parte da transmissão oral foi sendo retirado; os segredos sexuais, ideal de família e heteronormatividade foram incorporados para que atendesse a formação da sociedade moderna que se inscrevia.

Os estudos da história da literatura infantil apontam que os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolheram as narrativas populares propagados pela narrativa oral em diversas províncias alemãs e que tinham uma motivação a exaltação e valoração de sua cultura devido ao contexto de resistência a invasão napoleônica. Marc Soriano aponta no prefácio do livro Contos de Grimm da Companhia das Letrinhas as “histórias faziam parte do repertório do adulto, mas, devido a seu conteúdo feérico, os irmãos Grimm as dedicam às crianças, legitimando, desse modo, a confusão entre os repertórios popular e infantil. Assim se explica o título escolhido: Histórias das crianças e do lar. Há uma evidente preocupação educativa por parte dos irmãos Grimm, manifesta na forma

como eles desenvolvem determinadas características do manuscrito de 1810. Outros temas, considerados imorais ou demasiado cruéis, desaparecem”. A criança é assumida como frágil, inocente e valorosa sendo estes sentimentos que se manifestavam na sociedade da época.

Há estudos recentes que problematizam a influência dos Contos na formação das identidades de meninos e meninas, como reflete CONSTANTINA (2011, p. 594) “As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas e ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica”. Os contos de fadas continuam se fazendo presente na seleção de conteúdos a serem trabalhados na Educação e apesar da influência destes nas subjetividades muito de seu conteúdo é repassado sem que ocorra uma crítica com o grupo de crianças envolvido. Lanço a reflexão de que devemos questionar se a ideia que está subentendida na seleção dos contos clássicos é de que crianças não possuem a capacidade crítica para tal movimento de crítica? Essa criança é tomada de forma passiva?

Segundo Marc Soriano (1996) “Histórias das crianças e do lar: com o tempo, esse título adquiriu outro sentido. Já não se trata de fazer pregações morais às crianças, mas de utilizar esses relatos do passado para despertar a curiosidade juvenil e orientá-la para a reflexão independente, com o objetivo de que atuem no sentido de criar um mundo melhor” e a reflexão que proponho é se o Conto para a Criança também tem assumido este caráter curioso e de reflexão independente? Se há uma proposta pedagógica em que a criança possa refletir sobre o conteúdo do Contos de Fadas trazendo suas vivências e curiosidades para a partilha coletiva?

Na passagem da versão oral para a escrita houve um grande empenho para a padronização e homogeneização dos contos, alguns conteúdos foram acrescentados e outros retirados por serem considerados muito pesados e inadequados. Vemos que o ideal moderno de Criança e Infância exerce influência na organização destes contos pelos irmãos Grimm. Para GREGORIN FILHO (2009) podemos perceber a origem dos Contos de Fadas no século XVIII, já que alguns destes foram adaptados nesta época para atender à educação das crianças, de forma que possam transmitir valores morais inseridos na educação.

MORAIS e RUBIO (2013, p.2) “Mesmo a Literatura Infantil tendo surgido como gênero por meio de Charles Perrault, somente após cem anos no século XVIII, na Alemanha e com as contribuições dos irmãos Grimm, que recolheram dos povos, narrativas, lendas e sagas formaram-se o que é chamada hoje de Literatura Clássica Infantil”. Os irmãos Grimm não criam os contos, mas sim os organizaram de forma que viram grande potencial ao modificá-los com conteúdo

aceitável para crianças. Tais autores mostraram uma nítida preocupação com a Literatura para as crianças o que foi algo inteiramente novo e que nos auxilia na compreensão de que a infância não é um fenômeno dado naturalmente, mas sim fruto de transformações históricas e culturais.

O que buscou-se com este artigo foi a identificação de que a literatura infantil faz parte da produção cultural e histórica e que dessa forma vai se transformando dependendo dos valores que vão se cristalizando na sociedade, assim como o conceito de criança e infância que vai se reconstruindo ao longo da história por não ser estático e que acabou por dar bases para que tal literatura pudesse existir. A criança segundo GREGORIN FILHO (2009) para a nossa sociedade “é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano”, não podemos ver a criança de uma forma singular e com características idênticas, já que a pluralidade de crianças e infâncias são muitas.

Dessa forma percebemos que os Contos de Fadas/Maravilhosos foram sendo apropriadas pelo universo infantil a medida que este passou a existir enquanto definição na sociedade ocidental. Sua criação buscou levar para a criança ideais de convivência e formas de se relacionar e assim atender a ordem burguesa que se formava e que via na família sua maior forma de propagação e manutenção. A criança assumida enquanto o centro do núcleo familiar e no qual todo investimento sendo necessário se expandiu criando ideais de ser criança e viver a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a compreensão dos mecanismos históricos e culturais que motivaram a construção de uma Literatura para crianças no Ocidente no século XVIII manifesta na compilação dos Contos populares feita pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm podemos identificar ao pesquisar como os contos eram organizados anteriormente que passou-se a ocultar o conteúdo que fizesse alusão a sexualidade e que alguns conteúdos foram acrescentados para que se intensificasse as diferenças de gênero. A apropriação da Literatura como recurso didático acompanhou o escopo de que caberia não só a família, mas também a instituição escolar a função de atribuir valores e delimitação de papéis pelos sujeitos que por ela passavam.

Os contos de Fadas/Maravilhosos com aparência naturalizadora e sutil são ótimos instrumentos propagadores de estereótipos de gênero e se fazem presente na seleção curricular ainda nos dias de hoje. Diante de tal problemática manifesta-se a indagação de qual ideal de criança e infância o trabalho com os contos de fadas tem se pautado e se estes ainda tem atuado

no sentido da propagação de ideais moralizantes que dizem respeito as relações de gênero pautadas em uma heteronormatividade compulsiva em que tanto como meninos/homens e meninas/mulheres assimilam formas aceitáveis e positivas de estar e agir no mundo social.

Nossa sociedade manifesta-se de forma muito mais complexa em relação ao contexto propagador de muitos dos contos compilados pelos irmãos Grimm o que torna-se necessário uma postura de ruptura e superação por parte dos educadores de práticas que propagam desigualdades nas relações entre os sujeitos justificadas por critérios sexuais (homem/mulher). Tal ruptura só será possibilitada se as crianças que são agentes do processo educacional não sejam vistas de forma limitada e impedidas de pensar o conteúdo dos contos, mas sim como sujeitos críticos e participativos no processo de aquisição do conhecimento de forma que seus saberes, angústias e criatividade sejam explorados e levados em conta ao se trabalhar com os Contos Clássicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Tecendo os fios da infância**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 47-77. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from Scielo Books <http://books.scielo.org>.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara:1973.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FILHA, Constantina Xavier. **Era uma vez uma princesa e um príncipe...:Representações de gênero nas narrativas de crianças**. Estudos Feministas, Florianópolis. 19(2):336, maio/agosto/2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. Das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo. 4ª edição. São Paulo: Amarelly, 1991.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GREGORIN *FILHO*, José Nicolau . **Concepção de infância e literatura infantil**. Linha d'Água, v. único, p. 107-113, 2009.

MINELLA, Luzinete Simões. **Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil**. Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.289-327.

MORAIS, Jaqueline Camargo; RUBIO, Juliana de Alcântara da Silveira. **As Contribuições dos Contos de Fadas na Infância**. Literatura Infantil. Disponível em www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Jaqueline.pdf/ V. 4 – nº 1 – 2013. Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.

ARRANJO ORGANIZACIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO

Gabriely Cabestré Amorim – Unesp/Marília - gcabestre@gmail.com

Cassia Carolina Braz de Oliveira – Unesp/Marília – cassia.c.oliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais voltadas para a inclusão apresentam um percurso histórico de busca pela garantia de direitos, resultantes de movimentos civis e documentos internacionais que voltaram os olhares para este ponto.

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da Educação, considerada naquele contexto como campo privilegiado para a manutenção das relações sociais. Tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 106).

Estas transformações de âmbito político e social do papel da pessoa público alvo da educação especial estão presentes nas diferentes propostas e políticas de acesso e permanência no ensino regular, um direito básico de todos os cidadãos, neste cenário em 2008 foi proposta a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, configurando-se em um novo modelo que apresentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço “em todas as etapas e modalidades da educação básica, [...] organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, [...] deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum [...]” (BRASIL, 2008, p. 16).

Posteriormente foram criados novos documentos e legislações para fundamentar o AEE como base na política de inclusão educacional. Entre tais documentos destaca-se a Resolução 04/09 que especifica o lócus do atendimento, público alvo do serviço, formação do professor que atuará no AEE e suas atribuições.

Segundo Ferreira (2007) a educação atual não garante efetivamente a inclusão, por não possuir condições satisfatórias para isso. O autor ainda menciona que:

É preciso (re)pensar e (re)estruturar o sistema e a estrutura da Educação convencional para que se diminuam e, quem sabe, possam ser eliminados os

obstáculos que impedem que TODOS os educandos progridam, tomando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime (FERREIRA, 2007, p.552).

Por se tratar de uma política recente, são necessários estudos que revelem o AEE foi instituído em todo território, porém há uma variedade de realidades sociais e culturais. E nessa perspectiva, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como o atendimento é implementado na prática.

O presente estudo tem como objetivo descrever, sob a ótica do gestor, como o AEE está sendo ofertado na rede municipal em um município do interior paulista e analisar a estrutura do serviço oferecido à luz dos documentos/legislações vigentes.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo utilizada como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003).

2.1. Aspectos éticos

Para este estudo foi escolhido um município do interior paulista, com aproximadamente 220 mil habitantes, 50 escolas municipais. A pesquisa se configura com um participante, que trabalha na Coordenação da Secretaria Municipal de Educação do município.

2.2 Instrumento e procedimento para coleta de dados

O procedimento para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003). O roteiro da entrevista foi elaborado e adequado após o parecer de dois juízes externos da área de educação especial.

2.3 Procedimentos para a coleta de dados.

Após a coleta de dados, foi realizada a transcrição de forma integral com ajustes / normas ortográfica, sendo consideradas algumas normas estabelecidas por Marcushi (1986) e ABNT (2002) e símbolos para facilitar a padronização das informações, tais como: P pesquisador; C coordenação; letras maiúsculas para ênfase ou acento forte; [...] para supressões no início ou meio do texto.

Os dados foram analisados de forma qualitativa, identificando-se temas e subtemas de análise do conteúdo, conforme o quadro a seguir (BARDIN, 2006):

Temas		Subtemas
Atendimento Educativo Especializado	Direitos e Práticas	Público Alvo
		Lócus do atendimento
		Perfil profissional - Professores
		Equipe Multidisciplinar

QUADRO 1 - Temas e subtemas de análise.
Fonte: produção do próprio autor

Os temas do quadro 1 são: Atendimento Educacional Especializado; Direitos e Práticas. Sendo os subtemas:

- Público alvo: descrever quais são as pessoas público alvo do AEE.
- Lócus do atendimento: descrever onde acontece o AEE, se há um lócus específico.
- Perfil profissional - Professores: descrever a formação e o papel que os professores exercem dentro do AEE.
- Equipe multidisciplinar: descrever se há uma equipe multidisciplinar, quem são eles e qual a relação entre saúde e educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Público Alvo do Atendimento Educacional Especializado

Encontra-se nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2008), a definição do público alvo da Educação Especial.

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008).

Com a necessidade de um laudo que ateste a deficiência, muitas vezes o AEE é voltado para alunos que não apresentam a deficiência. Na fala do participante ele explica esta prática:

P: Para receber o AEE é necessário o diagnóstico? Como funciona?

C: [...] é agora nós temos alunos que alguns municípios chamam de limítrofes e aqui a gente chama de alunos que estão na adequação curricular pouco significativa, são aqueles alunos que não possuem laudo, mas que tem uma dificuldade severa de aprendizagem que a escola já esgotou todas as possibilidades, as estratégias pedagógicas, metodológicas de ensino já manteve [...].

Apesar de o município apresentar os alunos “limítrofes” como público do AEE, deve-se atentar que as diretrizes deixa claro quem é o público alvo da educação especial são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Questiona-se se a escola enquadrar qualquer dificuldade de aprendizagem do aluno como público do AEE, o atendimento estará sendo prejudicado devido a uma grande demanda, não atendendo assim o público a qual é destinado. Sabe-se que todos os alunos têm suas habilidades e dificuldade cabe ao professor da sala comum potencializar e promover o ensino.

3.2 Local do Atendimento

O direito há uma educação igualitária e acesso ao ensino comum é uma referência para as políticas educacionais inclusivas há algum tempo, pautadas nesses objetivos são criadas legislações e programas que assegurem tais direitos e busquem melhorias contínuas.

Segundo Prieto (2009, p. 36) “[...] muitas controvérsias e disputas estão amparadas no debate sobre a conceituação da educação especial e o local em que o atendimento escolar deste aluno deve ser realizado”.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são o foco atualmente, do Ministério da Educação, enquanto política de inclusão escolar.

Assim, fica cada vez mais definido que o AEE deve ocorrer na própria escola de ensino regular frequentada pelo aluno com deficiência, ou em uma que possua o recurso e na mais próxima.

De acordo com a Lei nº. 12.796 (2013) observa-se que o termo preferencialmente ainda é utilizado, porém as práticas e novas políticas implementadas na área da educação inclusiva deixam cada vez mais claro que o AEE deve ser realizado na escola regular.

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

Na Resolução 04/2009, é citado que o AEE pode ocorrer em outras instituições, mas o termo utilizado passa a ser prioritariamente nas SRMs da escola de ensino regular.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O participante revela o que acontece na prática, demonstrando que o programa de implantação das SRMs é a base do AEE de seu município.

P: E existe as salas de recursos multifuncionais?

C: Sim, no caso nosso tem só duas, a maioria estão, nós temos treze salas, duas estão na Educação Infantil, TRÊS desculpa, TRÊS.

P: Então o AEE acontece nas salas de recursos multifuncionais, SOMENTE nas salas de recursos?

C: Isso

Diante da fala da entrevistada e Políticas e Decretos atuais é possível destacar que as salas de recursos multifuncionais implementadas nas escolas de ensino regular, são o foco principal de investimentos e ações para assegurar o AEE, assim é necessário se pensar em políticas e programas que não somente assegurem a instalação das salas, mas que envolvam toda a comunidade escolar neste processo, professores especialistas, da sala comum, diretores,

funcionários, alunos e pais, visando garantir não apenas o acesso ao serviço, mas uma inclusão real e que ressoe fora das paredes das salas de recursos para toda comunidade .

3.3 Perfil Profissional - Professores

Conforme art. 12, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009) o professor atuante no AEE, deve ser habilitado para a docência, bem como possuir formação específica na Educação Especial.

Neste município, é exigência ter formação em Pedagogia e Deficiência Intelectual. A carga horária de trabalho consiste em 20h/semanais, sendo 4 dias nas SRMs e 1 dia para visita e/ou formação.

P: Eles possuem especialização, uma formação específica?

C: [...] o que a gente tem aqui na Secretaria de Educação, de uma forma de quinze em quinze dias, é uma formação dessas professoras, [...] duas quintas-feiras elas vão para formação aqui, então sempre está com alguém da UNESP [...] esse semestre todo está com o trabalho com o observatório nacional de educação especial.

No art. 13 da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009) constam às atribuições do professor, nas falas do participante foi possível identificar elementos contemplados no documento mencionado, como: orientar os professores e a família, acompanhar os recursos disponibilizados, elaborar atividades adaptadas.

3.4 Equipe Multidisciplinar

As equipes multidisciplinares fazem parte do universo do AEE, pois os alunos necessitam de diversos profissionais que corroborem para a efetivação do desenvolvimento, sendo que cada um exerce o seu papel, mas compartilhando responsabilidades e resultados (ZURRO, FERREROX e BAS,1991; BENTO, 2007).

Nesta pesquisa, pode-se observar que o município possui um centro multidisciplinar, com profissionais: fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo. Entretanto o município possui um projeto de implementação de um local que todas as especialidades trabalharão em parceria.

P: E tem previsão quando iniciará o centro?

C: [...] especialistas [...] as terapeutas vão estar nas escolas também uma vez por semana, a gente vai ter uma ajuda a mais na sala regular e também no AEE, o

que a gente pretende é ali virar um quartel general do AEE, entendeu? O professor do AEE vai participar da avaliação [...] uma coisa é receber um documento outra é você ver uma intervenção pra descobrir como ele chegou a todos aqueles dados, [...] quando for visitar as escolas ou a sala de recurso multifuncional ele sabe o que o professor está trabalhando pra dar apoio a ela, então é uma construção que o semestre que vem a gente está indo pra lá.

Diante do pretendido e destacado pelo entrevistado, pode-se considerar que existe a intenção e o planejamento de uma prática integradora envolvendo profissionais da educação e da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste trabalho demonstram o quão complexo é a temática do Atendimento Educacional Especializado. Há uma legislação de âmbito federal que apresenta um modelo geral de tal serviço, não considerando as particularidades disponíveis para o atendimento, considerando as especificidades de cada região e população. Também não detalha como deverá ser o atendimento em cada uma das etapas da educação, na educação infantil, ensino fundamental e médio.

Observou que na prática como foi apresentada pelo entrevistado, as escolas buscam um rearranjo das políticas para atender as necessidades reais de cada local. O avanço e transformações no atendimento do público alvo da educação especial é um avanço considerando todo percurso realizado até o momento, porém ainda há muito que se alcançar para a garantia do direito básico à educação. Considerar os aspectos sociais e culturais das diferentes regiões que compõem o país é um passo para concretização de uma educação de qualidade para todos, assim a implementação de um modelo único de atendimento deve ser repensado pois se faz necessário considerar as especificidades de cada cidadão.

Este estudo apresentou a realidade de um único município, sendo importantes novas pesquisas que aprofundem a investigação sobre a temática, demonstrando como o atendimento acontece em outras regiões e quais são suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 6 de fevereiro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009.

BENTO, A. M. O. **Percepção da equipe multidisciplinar frente à função do pedagogo numa escola de educação especial**. 2007. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. **A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Agosto, 2011. Edição Especial.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003b. p.11-25.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

PRIETO, R. G. **Trajetórias da Política Nacional de Educação e a Educação Especial: Focalizando o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.** In: org. MARQUEZINE, Maria Cristina. [et al.]. Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009, p. 35-57

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZURRO, A. M., FERREROX, P., BAS, C. S. **A equipe de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários.** Lisboa, Farmapress Edições, 1991.

AÇÕES AFIRMATIVAS EM POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS LOCAIS

Marcos Jorge - UNESP - marcos_jorge@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Nessas primeiras décadas do século XXI os sistemas de ensino superior em praticamente todo mundo ocidental estão se repensando. Os problemas atuais e as expectativas futuras em torno de uma educação de terceiro grau são muito diferentes quando analisadas da perspectiva Norte e Sul, o primeiro tratando-se das sociedades européias ocidentais e América do Norte e o segundo o chamado terceiro mundo, em particular o Brasil.

As sociedades do Norte, em particular a Europa ocidental, tentam construir um sistema de educação superior com um mínimo de homogeneidade diante das suas marcantes diferenças culturais mas principalmente das enormes barreiras lingüísticas que as separam, nesse sentido as “reformas” que se processam no interior da União Européia, fazem parte de uma ampla articulação entre governos europeus (em torno de 29 em 1999, ano da assinatura do Tratado de Bolonha) conhecida como Processo de Bolonha.

O documento inicial de 1999, de apenas duas páginas, sintetiza as funções esperadas e desejadas pelas grandes economias do mundo europeu para o sistema de ensino de terceiro grau: a construção de uma “Europa do Conhecimento” como base para a (con)vivência e construção de um espaço (na medida do possível) homogêneo de “pertença” cultural, a educação como insumo produtivo na ótica do capital humano e com capacidade de “promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p.1).

Assim os europeus desejam que seus sistemas de ensino superior, independente da heterogeneidade intrínseca aos 29 países que inicialmente assinaram o Tratado e os demais que o fizeram posteriormente, se organizem em alguns pontos comuns tais como “sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade [e] cooperação na avaliação” (LIMA et al., 2008, p.12).

Diferentemente dos países centrais, em que é possível propor e implantar uma ampla reforma universitária intercontinental que incide sobremaneira em aspectos da estrutura burocrática do sistema, uma vez que nesses países muitas questões e contradições inerentes a relação educação e sociedade já foram superadas ou minimamente conciliadas no interior da

estrutura de bem estar social, que os caracterizaram ao longo da segunda metade do século XX, no Brasil tal situação seria impensável.

A sociedade brasileira se vê às voltas com um grande débito em relação ao ensino superior e sua democratização. É sabido o caráter extremamente elitista que caracteriza a seleção, o acesso e a manutenção dos jovens na educação de terceiro grau do país.

Também são notórias as grandes contradições que cercam esse nível de ensino no Brasil contemporâneo, em 15 anos (1991 e 2007) as matrículas triplicaram, esse aumento se expressa em termos numéricos grandiosos, no início da década de 90 o número de alunos na graduação era de 1 milhão e 500 mil e em 2007 atingiam mais de 5 milhões. (UNICAMP, 2011).

Em termos demográficos menos de 20% da população jovem na faixa etária de 18 a 24 anos, que teoricamente deveriam estar no ensino superior, cursam esse nível. Segundo relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Entre os estudantes de 18 e 24 anos, a maioria frequenta nível de ensino abaixo do recomendado. Nessa faixa etária, o ideal seria que o jovem estivesse no ensino superior. Mas menos da metade dos estudantes (48,1%) está nas universidades e um terço ainda cursa o ensino médio, que deve ser concluído aos 17 anos. Entretanto, houve melhoria nessa proporção na última década, já que em 1999 o percentual de estudantes nessa faixa etária que estava no ensino superior era de 22,1%. (IBGE, 2010, s/p).

Numa perspectiva comparativa, em muitos países centrais já na década de 90, o nível de acesso ao terceiro grau era de 40%, atingindo 60% na entrada do século XXI (2000) enquanto que em alguns como os Estados Unidos e a Coreia do Sul esse índice já atingia 80% da população jovem de 18 a 24 anos.

Tais dados mostram a grande distância que separa o Brasil do mundo desenvolvido em termos de acesso ao ensino superior e o quanto ainda a sociedade brasileira precisa se organizar e se esforçar para, pelo menos, efetivar uma radical democratização do terceiro grau.

Embora o acesso a universidade e outras instituições superiores vem crescendo ao longo dos anos 90 e entre os anos de 2000 e 2010 tal movimento acontece principalmente nas instituições privadas que absorvem essa grande demanda. O governo federal através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) regularizou:

as isenções fiscais constitucionais concedidas às instituições privadas de ensino superior, garantindo acesso ao nível superior a mais de 300 mil jovens. De 1988 a 2004, as instituições de ensino superior sem fins lucrativos, respondem por 85%

das matrículas do setor privado, amparadas pelos artigos 150, inciso VI, alínea c, e 195, § 7º, da Constituição Federal. (MEC, 2010, p. 27).

Acredita-se que o ensino superior privado receba uma parcela considerável da população de classes trabalhadoras mas também um importante contingente das classes médias urbanas que procuram cursos de alto prestígio social sequiosas por uma formação profissional, caracterizada menos pela reflexão acadêmica do que pelo treinamento intensivo, como suposto canal de acesso a um futuro profissional estável e rentável.

Assim no Brasil vai se constituindo hodiernamente um mercado privado de educação superior multifacetado e bastante segmentado e que muito provavelmente nas próximas décadas será absorvido pelo capital internacional.

No entanto grande parte dos interessados que formam a demanda mais significativa por educação superior, geralmente jovens de classes trabalhadoras e minorias sociais, não tem nas instituições privadas seu horizonte de perspectiva de formação, por razões óbvias esse contingente populacional mira as instituições públicas de ensino superior pela qualidade do ensino que ainda as caracterizam, pelo amplo leque de opções de carreiras e cursos, mas também, e talvez principalmente, pela sua gratuidade.

As cotas raciais no Brasil

Em fins dos anos 80 e na esteira do processo de redemocratização e abertura política tomou corpo na sociedade brasileira um amplo movimento em favor da educação pública, gratuita e universal. Esse *leitmotiv* se adequou às inúmeras demandas em favor de um retorno do Estado na área educacional. Assim, para os grupos defensores dos níveis básicos do sistema de educação (1º e 2º graus) as reivindicações se pautavam pela sua democratização, qualidade e universalização.

Para os movimentos vinculados ao ensino superior as demandas se concentravam em democratizar a universidade e ampliar os acesso, ou pelo menos, ampliar as oportunidades de acesso dos jovens à universidade pública.

Diversos movimentos sociais, entre eles o movimento em prol dos direitos ou contra a discriminação da população afrodescendente vincularam seus pleitos também à questão do acesso dessa população ao ensino superior público.

Ao longo das décadas de 90 e 2000, o Brasil viu-se diante de um amplo debate sobre mecanismos que pudessem reparar, em partes, o longo tempo de injustiças que o Brasil perpetrou

junto aos povos de descendência africana. Um desses mecanismos propostos foram as chamadas ações afirmativas que se traduziram numa política de cotas raciais como sistema de acesso diferenciado ao ensino superior destinado à população afrodescendente.

Em 2009, setenta e duas instituições de ensino superior haviam adotado algum tipo de programa afirmativo que incluía bonificações, cotas ou reserva de vagas. Segundo o Afrobrás há uma gama muito diversificada dessas ações mas sobressai-se o sistema de cotas raciais como o mais aplicado. Segundo a entidade são 53 as instituições de ensino superior que as implementaram, “dessas, 34 instituições possuem medidas afirmativas para negros, sendo que 31 se desenvolvem pelo sistema de cotas e três por meio do sistema de bonificação por pontos”. O grupo aponta que uma instituição possuía o sistema de reserva de vagas para mulheres negras e nove criaram sistema para receber as pessoas com deficiência. (AFROBRÁS, 2009).

Atualmente, apesar da forte oposição amplificada pelas críticas quase que diárias da mídia conservadora, o sistema de cotas raciais tem se consolidado. Segundo a Andifes o Brasil tem hoje:

160 instituições públicas brasileiras de ensino superior [que] já adotam algum tipo de ação afirmativa, totalizando cerca de 330 mil cotistas, 110 mil deles afrodescendentes. Segundo disse, 32 universidades estaduais e 38 universidades federais têm sistemas de cotas raciais, 77% delas por iniciativa própria e as demais em virtude de legislação do respectivo estado. (ANDIFES, 2011, p.2)

Dessa forma, a sociedade brasileira vem buscando reparar, ainda que com mecanismos tardios, paliativos e imperfeitos, uma tradição de descaso com essa parcela da população que muito contribuiu com seu trabalho para a sua formação como nação e estado soberano.

O sistema de cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina

A partir de 2004 a Universidade Estadual de Londrina adota por meio da Resolução 78/2004 a reserva de vagas para alunos da rede pública de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. Esse processo de inclusão adentra a década de 2000 com muitos debates e correções no seu encaminhamento. Este trabalho pretende apresentar alguns dados que foram gerados e estão disponíveis no website institucional da Pró-Reitoria de Graduação da instituição.

TABELA 1 - Relação de cor/raça e inscrição de candidatos no vestibular.

Ano	Cor										Total
	Branco		Preto		Pardo		Amarelo		Indígena		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2007	20.059	78,81	619	2,43	3.114	12,23	1.618	6,36	42	0,17	25.452
2008	19.813	78,11	642	2,53	3.218	12,69	1.645	6,49	46	0,18	25.364
2009	18.108	78,45	568	2,46	2.890	12,52	1.494	6,47	22	0,10	23.082
2010	17.564	78,76	528	2,37	2.749	12,33	1.422	6,38	37	0,17	22.300

Fonte: Universidade Estadual de Londrina – Pró-Reitoria de Graduação.

A tabela 1 mostra os números de candidatos entre 2007 e 2010 para o vestibular da instituição, tomando os grupos raciais observa-se um quadro bem “brasileiro”, ou seja, a parcela branca da população é majoritária no ensino superior público (gratuito) enquanto que as demais têm uma representatividade inexpressiva na concorrência por uma vaga numa universidade pública. Outro detalhe que aparece, ao longo dos anos assinalados, é a estabilidade no número de concorrentes nos vestibulares, fenômeno que vem ocorrendo em outras instituições.

TABELA 2 - Relação de cor/raça de ingressantes da UEL.

Ano de ingresso	Cor										Total
	Branco		Preto		Pardo		Amarelo		Indígena		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2004	2.379	78,46	77	2,54	323	10,65	219	7,22	5	0,16	3032
2005	2.284	75,45	88	2,91	469	15,33	181	5,98	6	0,20	3027
2006	2.267	74,04	115	3,76	466	15,22	208	6,79	6	0,20	3062
2007	2.513	73,27	136	3,97	532	15,51	243	7,08	6	0,17	3430
2008	2.178	73,91	129	4,38	461	15,64	176	5,97	3	0,10	2947
2009	2.093	74,67	106	3,78	403	14,38	198	7,06	3	0,11	2803
2010	2.080	78,14	57	2,14	356	13,37	166	6,24	3	0,11	2662

Fonte: Universidade Estadual de Londrina – Pró-Reitoria de Graduação.

A tabela está consorte à tabela 1, mostra os ingressantes na instituição, também pelo corte racial e é possível constatar novamente a prevalência do grupo branco, mas também o baixo número de ingressantes em relação aos candidatos pelo sistema de cotas raciais, os dois primeiros anos ficam na casa dos 10% e aumenta para os dois subseqüentes em mais 10%.,

sendo que esse número tende a oscilar muito pouco nos grupos dos negros, pardos e amarelos, mas é bem menor entre os povos indígenas.

TABELA 3 - Panorama de estudantes cotistas e não cotistas formados, retidos e evadidos.

Ingressantes/ano	% Promovidos			% Retidos			% Evadidos		
	U	EP	N	U	EP	N	U	EP	N
2005 - 1º ano	82,15	84,86	80,29	9,97	11,05	15,77	7,88	4,09	3,94
2005 - 2º ano	86,69	86,63	79,48	7,06	8,53	14,92	6,25	4,84	5,60
2005 - 3º ano	86,17	85,50	83,47	9,70	10,17	12,20	4,13	4,33	4,33
2006 - 1º ano	85,12	81,97	75,12	8,11	14,9	22,49	6,77	3,13	2,39
2006 - 2º ano	84,67	79,9	75	9,29	14,52	20,59	6,04	5,58	4,41
2006 - 3º ano	83,93	79,4	71,28	10,22	14,44	18,46	5,85	6,17	10,26
2007 - 1º ano	80,30	77,34	74,34	8,18	15,71	20,80	11,52	6,94	4,86
2007 - 2º ano	83,48	79,19	73,02	9,3	11,52	21,86	7,22	9,29	5,12
2008 - 1º ano	77,01	74,24	66,19	12,20	18,19	25,71	10,79	7,57	8,10

U: cota universal – EP: cota escola pública – N: cota preto ou pardo.

Fonte: Universidade Estadual de Londrina – Pró-Reitoria de Graduação.

Em relação ao “sucesso acadêmico” ou ao fluxo dos alunos cotistas a tabela 3 aponta alta capilaridade dos cotistas universais, mas também dos outros grupos de cotistas. Por outro lado é possível constatar baixa evasão em todas as classes apontadas e todos os anos, mas a taxa de retenção é bastante alta em todos os sistemas de cotas. Se o aluno não evade, por outro lado a retenção também não é o panorama mais eficiente para a universidade, tão pouco para a sociedade que financia a instituição pública. Essa é uma questão que a governança acadêmica precisa enfrentar no que se refere ao fluxo acadêmico seja de cotistas ou não.

TABELA 4 - Média aritmética de estudantes cotistas e não cotistas no período de 2005 a 2009.

Ano ingresso/ categoria cota	2005	2006	2007	2008	2009
U 1º ano	7,31	7,48	7,37	7,17	7,2
EP 1º ano	7,39	7,17	6,93	6,74	6,95
N 1º ano	6,98	6,55	6,68	6,23	6,41

U 2º ano	7,37	7,47	7,39	7,31	
Ep 2º ano	7,5	7,13	7,15	6,85	
N 2º ano	6,98	6,57	6,51	6,18	
U 3º ano	7,42	7,54	7,48		
EP 3º ano	7,53	7,18	7,21		
N 3º ano	6,92	6,73	6,71		
U 4º ano	7,51	7,66			
EP 4º ano	7,61	7,36			
N 4º ano	7,05	6,93			
U 5º ano	7,57				
EP 5º ano	7,69				
N 5º ano	7,2				

U: cota universal – EP: cota escola pública – N: cota preto ou pardo.

Fonte: Universidade Estadual de Londrina – Pró-Reitoria de Graduação.

Ainda em relação ao “sucesso acadêmico” dos alunos cotistas e não cotistas, expresso pelas médias aritméticas, é possível constatar a realidade de dificuldades que os alunos cotistas negros ou pardos e da escola pública enfrentam nos primeiros anos da sua vida universitária. Essas médias tendem a aumentar e estabilizar próximas da média de aprovação ou acima ao longo dos anos, mas ficam abaixo daqueles alunos da cota universal.

Finalmente é urgente salientar que o sistema de cotas só é plenamente exeqüível em seus objetivos de inclusão se, ao aluno carente, negro, pardo ou oriundo da escola pública, receber apoio institucional, seja financeiro ou material, que envolve moradia, alimentação ou algum tipo de bolsa, para se manter e custear seus estudos. Nesse sentido a Universidade Estadual de Londrina destina uma verba de recursos próprios e de programas do governo do estado para esse fim. Esses recursos contabilizaram, segundo os dados da instituição os seguintes números:

2005	-	268	bolsas	(R\$241,50	por	12	meses)	(De	um	total	de	425	bolsas)
2006	-	268	bolsas	(R\$241,50	por	12	meses)	(De	um	total	de	425	bolsas)
2007	-	308	bolsas	(R\$300,00	por	12	meses)	(De	um	total	de	556	bolsas)
2008	-	328	bolsas	(R\$300,00	por	12	meses)	(De	um	total	de	757	bolsas)
2009	-	525	bolsas	(R\$300,00	por	12	meses)	(De	um	total	de	1.300	bolsas)
2010	-	312	bolsas	(R\$360,00	por	12	meses)	(De	um	total	de	1.000	bolsas)

REFERÊNCIAS

AFROBRÁS. Sociedade Afrobrasileira de Desenvolvimento Sócio-Cultural. **O Mapa das Ações Afirmativas na Educação Superior.** (2009) Disponível em: <http://www.novo.afrobras.org.br/pesquisas/universidades-acoesaafirmativas-08-01-08.pdf> Acesso em 16/02/2011

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Cotas: 10 anos de inclusão nas universidades públicas brasileiras. (2001) Disponível em: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5753:cotas-10-anos-de-inclusao-nas-universidades-publicas-brasileiras-&catid=52&Itemid=100013 Acesso em: 21/09/2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Maioria dos jovens está atrasada nos estudos.* Disponível em : <http://www.ecodebate.com.br/2010/09/20/ibge-maioria-dos-jovens-esta-atrasada-nos-estudos/> Acesso em 05/07/2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf> Acesso em 23/02/2011.

LIMA, Licínio C. et. al. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MEC – Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas (2010). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 18/04/2011.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Centro de Estudos Avançados. **Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social. A evolução dos últimos 15 anos** (Profª. Drª. Cibele Yahn de Andrade). Abril de 2011. Disponível em http://www.gr.unicamp.br/ceav/pdf/seminario_ensino_superior_cibele_yahn%5B1%5D.pdf. Acesso em 23/06/2011.

ESTUDO DE ESPAÇOS E CARTEIRAS ESCOLARES EM ESCOLAS DA CIDADE DE BAURU- SP: ANÁLISE DA POSTURA DOS ALUNOS, USO DOS ESPAÇOS NO AMBIENTE EDUCATIVO

Adriana Lima Caversan - UNESP – dricaversan@gmail.com

José Carlos Placido da Silva - UNESP - jcplacido@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O posto de trabalho destinado ao aluno para as atividades de leitura e escrita são sua mesa e sua cadeira, mobiliário este que está disposto de forma enfileirada, dentro do espaço da sala de aula, que possui dimensões para comportar um determinado número de alunos. Nos dias atuais, tal modelo é amplamente usado e aceito. Porém as inovações tecnológicas ocorridas no final último século, sobretudo nos últimos vinte anos, em conjunto com a explosão demográfica ocorrida e o que está por vir, provocam atualmente no mundo questionamentos sobre o modelo tradicional de escola, advindo do contexto histórico comentado, e um novo modelo que definirá qual direção que a escola tomará.

Os questionamentos se iniciam sobre as crianças aprenderem no mesmo espaço e no mesmo ritmo como acontece na escola tradicional, uma forma muito parecida com modelos de industrialização, portanto ligados inevitavelmente ao passado taylorista; modelo este não condizente com as recentes descobertas da neurociência e da pedagogia que preveem nas crianças a presença de capacidades diferentes e de inteligências múltiplas (GARDNER, 1993).

No início da década de 1980, os estudos do psicólogo Howard Gardner, um americano de ascendência alemã, causaram grande impacto, Gardner propôs a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, direcionada a campos de psicologia e educação; inicialmente, propôs sete inteligências: Lógico-matemática, Linguística, Espacial, Físico-sinestésica, Interpessoal e Musical. Isso o levou ao reconhecimento mundial de sua intelectualidade. Recentemente Gardner acrescentou mais duas inteligências: a Natural e a Existencial. O pensamento de Gardner pode ser visto na seguinte citação;

A missão da educação deve continuar a ser uma confrontação com a verdade a beleza e a bondade, sem negar as facetas problemáticas dessas categorias ou as discordâncias entre diferentes culturas (FERRARA, 2011).

Para Gardner, cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura, que começa a ser percebido por volta dos cinco anos. Essa teoria expõe questões que há muito tempo provocavam questionamentos sociais, entre elas podemos ressaltar a pergunta: qual a escola que deveremos ter no futuro? Ou ainda, essa escola que já nasceu na cabeça de alguns educadores, uma escola que se aproxime mais da realidade do mundo, sem rotular, ou desmerecer habilidades, pois a vida em sociedade ensina que nossa espécie necessita de colaboração das várias inteligências, como pontua Gardner.

Lueder et. al. (2008) dividem a escola em tradicional e inovadora. A primeira é aquela na qual todos os estudantes aprendem as mesmas coisas, no mesmo lugar e estão no mesmo caminho, ouvindo a mesma pessoa, que poderíamos chamar de ensino simultâneo. Nessa escola os alunos necessitam de muito empenho pessoal e disciplina, as informações são entregues aos alunos.

A segunda escola, a inovadora, é aquela com um novo arranjo físico inclusive, em que as oportunidades de ensino se dão de uma maneira mais dinâmica e cooperativa. As crianças estudam diferentes coisas, em lugares diferentes, nas quais estão presentes a curiosidade, a criatividade, a honestidade e a flexibilidade, na qual há um forte espírito de colaboração e comunicação. A escola inovadora é uma forma de ver que estudantes estão mais propensos a construir conhecimento por meio da colaboração e não da separação e da competitividade.

Lueder et. al. (2008) afirmam que há em curso o pensamento e a realização de uma nova escola que inclui um novo direcionamento das formas de aprender, havendo um maior impacto e participação nas questões que relacionam espaço escolar e mobiliário. Como seriam os espaços e mobiliários desta nova escola?

Para este novo conceito de escola há a previsão de maior contato do aluno com o meio externo contrapondo o modelo de espaço concentrado, e maior flexibilidade de mobiliários permitindo maior movimento e rotatividade, além da revisão sobre conceitos de individualização, tornando a escola mais colaborativa em face da construção do conhecimento e não mais “aprendizagem”. Essa escola prevê um aluno mais ativo, com capacidade de interagir em seu meio e explorar sua inteligência, tornando o tempo escolar mais leve e prazeroso, esse elemento é questionável nas escolas de ensino mais tradicional.

Estes arranjos estão naturalmente presentes nos conceitos pedagógicos atuais; porém alguns fatores presentes entre a concepção projetual de mobiliários como no caso da carteira escolar e a realidade encontrada na usabilidade destes produtos são motivo de questionamentos e análises que devem ser levadas em consideração no momento da concepção de novos produtos destinados a este fim para que estejam mais adequados ao sua finalidade.

O tema do design de mobília escolar se torna relevante na medida em que o design de produtos possui uma teoria em sua concepção e uma realidade muitas vezes distinta em seu uso; estudos de usabilidade que tragam a realidade dos produtos, são fundamentais na atualidade para a elaboração de pesquisa e desenvolvimento de mobílias mais adequadas a realidade de seus usuários, sobretudo dentro de um tema como é o da educação, pois cada atitude tomada quanto à escolha de mobiliários trará grande impacto financeiro e terá um grande alcance de prejuízos físicos aos seus usuários que são muitos.

Niskier (1989) comenta que existiu sempre uma diferença entre a realidade educacional brasileira e as leis que a instituíram, neste sentido observando o design de produtos esta afirmação levanta a questão do que acontece com relação aos mobiliários. As carteiras modelo FDE, constantes no manual FUNDESCOLA (Brasil, 1999) o qual foi desenvolvido para a CONESP em 1986 e implantado no Estado de São Paulo elas foram baseadas em duas normas técnicas, a NBR 14006 e a NBR 14007 (LEITE, 2008) e tem um objetivo de uso prático:

Estas carteiras foram desenvolvidas com o pensamento de maior integração escolar, ou seja, a formação de grupos dentro da sala de aula para que houvesse uma maior colaboração entre os alunos, este objetivo pode ser visto na seguinte citação: Sob o olhar pedagógico, o modelo não pode ir contra os princípios de educação. Por exemplo, deve permitir diversas formas de agrupamento, previstas na didática moderna. Além disto, o mobiliário não pode ser fixo no chão nem ter assento e plano de trabalhos fixos entre si (BRASIL, 1999, p.13).

As referências presentes no caderno técnico I n.º3 preveem de que maneira os alunos utilizariam a carteira escolar. Estas carteiras possuem três dimensões cada uma delas destinada a uma altura de aluno, a diferença de altura dos alunos e a necessidade de comunicação e integração entre eles está prevista neste manual.

O manual do FDE, apresenta algumas possibilidades de agrupamentos com a utilização do conjunto carteira e cadeira e a possibilidade que haja mudança de leiaute na sala de aula fatores relevantes à usabilidade destes produtos, neste sentido esta pesquisa concentrou seu foco

na observação destes elementos e de que maneira a realidade comprova o uso correlacionando com pesquisas que contribuíram para o melhor entendimento do tema.

2. METODOLOGIA

Foi realizada a etapa previa de escolha da amostra a ser estudada que seguiu os trabalhos de Leite(2008), a primeira autorização foi concedida no dia 04 de abril de 2012, pela Dirigente Regional de Ensino Ms. Gina Sanches. Foram realizados contatos com as escolas e novos documentos foram providenciados como ética na Plataforma Brasil. Foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que foram encaminhados pelos professores aos alunos, e posteriormente recolhidos, no total de 708 indivíduos participantes.

As salas foram filmadas utilizando câmeras D Link DCS 930 Version 2.0 a escolha deste tipo de câmera se deu por vários motivos, podendo destacar, a facilidade de instalação/ remoção, o fato de serem discretas, leves, possuírem uma boa resolução de imagem e possibilidade de acompanhamento de gravação por horas/minutos/segundos, o que possibilitou precisão no momento da análise.

O programa para a visualização das imagens da câmera DLink, chamado D-ViewCam se mostrou muito eficiente para a observação das posturas gravadas e para a análise das mesmas, pois sua interface permitiu assistir o período inteiro da gravação desde a chegada das crianças até sua saída das salas de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as medidas infantis por meio de referenciais antropométricos, Silva (2007), e depois montando o quadro com bonecos antropométricos infantis, é perceptível que grande parte das crianças do Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão na faixa de 1.40m de altura ou abaixo dela, e que então a maioria das carteiras que deveriam haver nas escolas seriam as vermelhas, e essas carteiras não foram encontradas em nenhuma das escolas visitadas; 59% das salas possuem carteiras do modelo verde e 41% das salas estão mobiliadas com carteiras azuis.

A relação m²/aluno para limitar o número de alunos em sala de aula é um elemento que precisa ser cuidadosamente revisto, pois existem dentro da sala de aula materiais pedagógicos e

armários, além de formatos de sala diferentes. As mochilas dos alunos mostraram-se grandes tomadoras de espaço para a circulação e são elementos importantes para a guarda de material individual do aluno, pois o suporte aramado embaixo da carteira é insuficiente para a guarda do material e a superfície da mesa é pequena. Existe uma dinâmica durante a aula que exige tanto a movimentação do aluno quanto do professor, assim é importante prever os espaços de circulação.

As salas de primeiro ano são as mais críticas, porque seu currículo, seus ritmos e seus saberes estão em uma transição da educação infantil para o ensino fundamental. As carteiras azuis estão inadequadas às crianças que as “escalam” usando de diferentes tipos de postura para realizarem suas tarefas; essas crianças, por serem pequenas, não têm força e coordenação suficientes para movimentar o mobiliário sozinhas e realizar a uma solução desejável de Lay out, os arranjos ficam por conta do professor. O primeiro ano também usa o espaço externo em atividades e as escolas não possuem um espaço específico para essas crianças, duas apenas têm parque infantil, e não há em geral espaços externos adequados para atividades pedagógicas ao ar livre.

Por meio de visão das imagens gravadas e das realizadas em loco, foram observadas as posturas mais encontradas na interação aluno e carteira escolar nas diferentes atividades exercidas. Os resultados encontrados foram que as crianças pequenas têm um tipo de postura, as quais foram descritas em desenho com bonecos. À medida que vão se tornando maiores, as posturas vão se modificando, havendo uma repetição delas em todas as salas visitadas.

Por meio de análise biomecânica, foram encontrados os seguintes tipos de falta de posição neutra nas articulações: 1) braços erguidos (semiflexão de ombro) em praticamente todas as posturas sentadas, que só melhora quando a criança se senta sobre as pernas ou os pés; 2) perna levantada (pernas sem apoio), a falta de apoio para os pés é “procurada” o tempo todo pela criança que, incomodada, adota muitas posturas de pernas e pés que foram descritas neste trabalho; 3) cabeça abaixada (cabeça em flexão), essa postura e variações dela foram encontradas nas crianças maiores que representam torções de pescoço ou mostra de fadiga, usar a mão para apoiar a cabeça é uma postura comumente encontrada em todas as crianças; 4) tronco inclinado, comumente o tronco fica inclinado devido à inadaptação à mobília pelos fatores citados anteriormente; 5) torções(rotação de tronco) e apoios laterais, são vistos frequentemente nas imagens, assim como o uso de apoio externo para o corpo, paredes, mesa e outros. 6) alternância de movimento, as salas pequenas restringem a movimentação das crianças e foram documentadas várias situações de aperto, nessas salas as crianças não saem tanto do lugar, principalmente quando há um colega no canto. Quando a sala é maior, a criança procura o

movimento por meio de idas ao banheiro ou ao lixo, também se levantam sem motivo. Em todas as escolas, por meio das imagens capturadas, é perceptível a intensa movimentação dos corpos quando sentados na carteira. 7) alcance manual e tamanho da superfície de trabalho, em todas as situações foi verificado que o braço fica elevado, dificultando o alcance sobre a carteira, e que a criança procura esse alcance curvando a coluna ou sentando sobre os membros inferiores. A superfície de trabalho é pequena para os materiais usados e as atividades desenvolvidas.

No caso das carteiras escolares existentes nas escolas, é possível dizer nesta análise, por meio da descrição aqui realizada, que estas estão inadequadas ao tamanho das crianças. Não havia nenhuma carteira vermelha em todas as escolas visitadas e não é possível afirmar se as carteiras vermelhas possibilitariam melhores posturas, porque devido à inexistência delas nos locais estudados, não houve nenhum tipo de coleta com crianças as usando.

É possível dizer que, no caso da experiência aqui apresentada, que as crianças se adaptam às carteiras usando de posturas inadequadas, representando assim um custo humano, e que a realidade das escolas não é condizente com as orientações contidas nos manuais oficiais destinados às carteiras escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações de postura encontradas por Leite (2008) podem ser verificadas nesta pesquisa que, com um aprofundamento maior, pôde descrever as diferenças espaciais entre as salas e as posturas das crianças.

Com o equipamento de filmagem e o processo escolhido para a realização da coleta desta pesquisa, foi possível uma análise mais ampla e mais precisa com resultados que comprovam eficientemente as posturas adotadas pelos alunos e a utilização do espaço por escolares e professores.

Por meio da revisão bibliográfica, foi possível observar que a preocupação com a postura do aluno é antiga, segundo os relatos de De Bagnaux (1878), e que existem na atualidade diversos pesquisadores de design e ergonomia empenhados na busca de uma melhor solução na adaptação de mobiliários e espaços que estejam mais adequados às necessidades humanas. Pesquisas atuais comprovam a eficácia de tais inovações, os resultados se mostraram eficientes também nas questões de concentração e desempenho dos alunos.

A história do Brasil nos remete a um passado em que a educação deficiente perdurou se arrastando do Brasil Colônia ao Brasil República. Em contrapartida, em fins do século XVII, já havia um interesse grande de países (hoje desenvolvidos) no tema educacional, muitos já faziam trocas científicas acerca dos assuntos de mobiliários e materiais pedagógicos. Na mesma época, no Brasil, o tema foi tratado com extremo cuidado e limitação, pois havia receio de que a implantação de um sistema educacional trouxesse ideias abolicionistas à Colônia, esse sistema só se efetivou realmente no século. XX com a criação de leis específicas. Autores pesquisados citam a dificuldade histórica entre a criação de leis de educação e sua implantação.

No sentido que envolve teoria e prática em educação, o mesmo ocorre quanto aos mobiliários e espaços, há uma teoria para seu uso e outra prática. A situação do mobiliário escolar continua da mesma maneira descrita pela autora em 2008, os espaços conferidos não se modificaram.

Essa pesquisa é uma contribuição sobre a realidade dos mobiliários e espaços em uma amostragem da escola pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial à CAPES.

REFERÊNCIAS

LUEDER, Rami et al. **Ergonomics for children: Designing products and places for toddlers to teens**. New York: Taylor & Francis Group, 2008. 986 p.

LEITE, Marta Karina. **O espaço e o mobiliário escolar: análise das atividades e tarefas realizadas em escolas estaduais do município de Bauru. A importância do design ergonômico em ações na educação**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa De Pós Graduação Em Design, Departamento de Laboratório De Ergonomia e Interfaces, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - UNESP, Bauru, 2008.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História 1500-2000**. 10. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1989. 646 p.

BRASIL. Ministério da Educação. FUNDESCOLA – MEC, **Série Cadernos Técnicos I, 1999.** Disponível em: <http://ftp.gov.br/web/fundescola/publicações_cadernostecnicos/ensino_fundamental_mobiliario_escolar_nr3.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

Associação Brasileira De Normas Técnicas. NBR 14006: **Móveis escolares; assentos e mesas para instituições educacionais; classes e dimensões.** Rio de Janeiro, 1997.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 17007: **Móveis escolares; assentos e mesas para instituições educacionais; requisitos.** Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. FUNDESCOLA – MEC, Série Cadernos Técnicos I, 1999. Disponível em: <http://ftp.gov.br/web/fundescola/publicações_cadernostecnicos/ensino_fundamental_mobiliario_escolar_nr3.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

GARDNER, Howard. (1995) **Inteligências Múltiplas: a Teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 258 p.

MORO, Antônio Renato Pereira; REIS, Pedro Ferreira. **Custos Humanos da postura sentada: Uma abordagem ergonômica para o mobiliário escolar.** Disponível em: <<http://www.kinein.ufsc.br/edit04/artigo1.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

SILVA, J.C.P. da; PASCHOARELLI, L.c.; SPINOSA, R.M.O. **Interface Antropométrica Digital: Público Infantil; da pré-escola ao ensino fundamental.** Bauru: TBR Central de Produção, 2006. LEI-DDI- PPGDI-FAAC - UNESP - Bauru. CD-ROM.

ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA

Bianca de Oliveira – UNESP – bianca.deoliveira3@gmail.com

Laryssa Aparecida Barbosa – UNESP – lary_barbosa_@hotmail.com

Marcia Ap. Barbosa Vianna – UNESP – mrciavianna@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Desenvolver nas crianças a competência leitora constitui-se um dos principais objetivos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor desempenha o papel de mediador no movimento de despertar nos aprendizes o gosto pela leitura, a descoberta pelo prazer lúdico do texto, o exercício da sensibilidade conhecendo o mundo através das sensações e da imaginação criadora. De modo que compreendam a relação entre texto e imagem, as características do texto artístico, verbal e visual e que sejam capazes de dar a leitura um novo sentido “que vai além do visualizar, atirando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido do que se vê” (CARNEIRO, 2008), isto é, o ato de ler transcende atribuir sentido a símbolos gráficos e passa a ser “leitura de mundo” interpretando gestos, paisagens, obras de arte, espetáculos teatrais etc.

Nessa perspectiva, a imagem e o texto contidos em uma obra literária articulam-se de tal forma que ambos convergem para a boa compreensão da narrativa. Entretanto, a lógica textual leva a um modo diferente de leitura em relação à imagem, uma vez que no ato de ler um texto o olho percorre a linha de acordo com a convenção escritural da língua portuguesa o que não ocorre na leitura da imagem. A trajetória do olhar não segue uma linearidade, o olhar percorre a ilustração orientado pelas características da imagem.

As ilustrações de livros contam com importantes elementos que podem ser representativos, descritivos e até mesmo aguçar novos sentidos no indivíduo que a lê, de modo que se fossem explicitados integralmente no discurso escrito, o tornariam extenso e cansativo. Dessa forma, as ilustrações comportam um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura dinâmica da imagem e de sua assimilação instintiva. Assim, as funções das figuras de um livro são as de criar, complementar e sugerir o espaço plástico (FARIA, 2013). Portanto, a escolha das obras a serem trabalhadas durante o processo educativo, devem ser previamente analisadas, não apenas pelo conteúdo textual e ilustrativo, mas também, por suas potencialidades lúdicas bem como de discussões sobre temas como a pluralidade cultural e as relações

estabelecidas com outras formas culturais a fim de formar cidadãos participativos, éticos e plurais, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e interpretativo da criança, ampliando sua visão de mundo. Os livros infantis são um excelente suporte de aprendizagem capaz de ampliar os conhecimentos, o repertório e a imaginação das crianças, além de explorarem temas transversais.

A partir desses dados, o professor encontra-se apto a introduzir o trabalho literário e cultural, no processo de ensino e aprendizagem das crianças, de modo que seja possível trabalhar de forma interdisciplinar, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um dos documentos oficiais da educação que tem por objetivo auxiliar o professor no processo educacional. Os PCNs oferecem temas que são considerados transversais, isto é, são temas que expressam conceitos e valores básicos a democracia e à cidadania. Dentre eles, está contido a Pluralidade Cultural, que tem o propósito de valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil, reconhecendo sua contribuição no processo de construção da identidade brasileira, oferecer oportunidades de valorização e o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural, além de reconhecer as qualidades de sua própria cultura.

Desenvolver um tema de extrema complexidade e amplitude como a pluralidade cultural, permite que o professor transite por muitos conteúdos alinhado a essa temática. Desse modo, a inter-relação com diversos conteúdos possibilita a aproximação da valorização da diversidade cultural.

O professor pode apoiar-se na narrativa e nas análises das imagens do livro, feita pelos alunos e ouvir seus conhecimentos prévios e impressões, de modo a promover uma construção coletiva do conhecimento. A partir das colocações dos aprendizes, o professor pode ampliar a discussão com seus conhecimentos, propor reflexões mais aprofundadas e enriquecer a aula com sua experiência. Então, com a mediação do professor, a criança poderá compreender aspectos do livro ainda desconhecidos, além de reconhecer fatos incomuns com a realidade brasileira.

Tal proposta busca incentivar as habilidades de pesquisa e organização dos alunos e proporciona o reconhecimento e influência de diferentes culturas e etnias presente em nosso país, agindo de modo efetivo no desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo um ensino significativo e contextualizado.

2. METODOLOGIA

Pensando na utilização do livro literário como um instrumento propiciador de múltiplas aprendizagens é que propomos um trabalho que contemple a temática Pluralidade Cultural de modo a promover a valorização, o conhecimento e o respeito das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território brasileiro, como também discutir questões pertinentes à complexidade de nosso país extenso, multifacetado e paradoxal na forma de discussões acerca das relações discriminatórias e excludentes e desigualdades socioeconômicas que permeiam nossa sociedade (BRASIL, 1997, p. 19).

Um dos objetivos para o trabalho com a Pluralidade Cultural ao longo do Ensino Fundamental apontados pelos PCNs é tornar o aluno capaz de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997b).

Para esse fim, selecionamos o livro *Obax* de André Neves, por relacionar-se intrinsecamente com esse objetivo. Trata-se de uma narrativa de aventura ambientada no continente africano, sendo uma mistura de referências de países como a Costa do Marfim, Mali, Mauritânia, Nigéria e Senegal; regiões onde há a presença de aldeias praticamente isoladas com diversas formas de manifestações artísticas.

O autor da obra inspirou-se no livro *African Canvas: the art of West african women* da fotógrafa Margaret Courtney-Clarke. O projeto *African Canvas* foi elaborado com a finalidade de documentar uma forma extraordinária de arte ao dar ênfase a arquitetura e a arte típica das tribos ocidentais africanas. Em uma tentativa de buscar o invisível na África, isto é, um vislumbre das moradias, do espírito orgulhoso e digno de seus habitantes, celebra a cultura rural indígena em que as mulheres são as artistas.

A narrativa da obra é marcada pelo lúdico e contém ilustrações que remetem a diferentes texturas, perspectivas e informações ricas em detalhes sobre a cultura daquele povo. A história é de uma garota chamada *Obax*, criança de imaginação fértil, inventava muitas histórias, que de tão criativas, crianças e adultos não acreditavam. Então, ao tropeçar numa pequena pedra em forma de elefante, a menina teve uma grande ideia. Partiria pelo mundo afora. Sua busca era para provar a todos que sua história era verdadeira. E, na grande ilusão criada pela magia da literatura, *Obax* encontrou-sonhou-transformou sua vida com *Nafisa*, um elefante que havia se perdido da

manada e vivia sozinho pelas savanas Junto ao elefante a menina atravessou o mundo, perpassou experiências e adquiriu vivências.

A obra deve ser compreendida, investigada e analisada pelo professor antes de iniciar o trabalho com a turma de modo tal que passe a conhecer o enredo e o contexto de produção em sua inteireza. Com a finalidade de investigar as relações entre diversas formas de linguagens e referências culturais, entender a intenção do autor e levantar possíveis temas a serem desenvolvidos com os aprendizes tendo em vista a ampliação de seus repertórios e experiências. Agindo assim, o professor estará apto a propiciar às crianças um ambiente de leitura enriquecedor e proveitoso.

Considerando os muitos caminhos que a obra pode propor, é imprescindível que os objetivos sejam traçados antes da apresentação do livro em sala, assim facilitará o percurso que será desenvolvido pelo professor e o conteúdo a ser relacionado com a obra. Pode-se trabalhar, por exemplo, conceitos linguísticos, ou ainda a relação das cores nas ilustrações, compreensões literárias, elementos gráficos, expressões dos personagens, a assimilação das imagens com a história, a diversidade cultural, as relações interpessoais, percepções da vida coletiva, elementos da comunicação, questões de espaço geográfico e temporal entre outros.

Outra questão a ser considerada, diz respeito a abordagem sobre o contexto de elaboração da história. Compreender os elementos utilizados pelo autor relacionados com sua vida pessoal, as referências e influências explicitadas no livro bem como os elementos motivadores para a abordagem de tal tema, auxiliam no entendimento dos alunos a respeito das concepções do processo construtivo de uma obra que envolve um caminho de aprofundamentos, buscas, interações, repertórios, vivências e criatividade.

Sugere-se também que o professor tenha a compreensão prévia de alguns símbolos presentes no livro, como a pedra, a flor, o elefante, o baobá e o que esses símbolos representam na cultura africana. Isso ajudará as crianças a compreenderem a essência da história, além de transpor essa compreensão para interpretações de outras obras.

Compreender o continente africano como berço da humanidade, desmistificará alguns conceitos enraizados por influências das mídias e discursos superficiais, o professor poderá aprofundar pesquisas trabalhando diferentes países e regiões africanas, reforçando a diversidade também contida no continente. Além disso, é indispensável a relação com a vida cotidiana dos alunos, encorajando-os a pesquisar a influência dessa rica cultura em nossas vidas.

Buscar elementos que denuncie essa influência nas músicas brasileiras, nas brincadeiras de roda, nas palavras do nosso vocabulário, que estão intrinsecamente ligadas aos dialetos

africanos, nas roupas e estampas por nós usadas, nas cores que imitam os tons das pigmentações das flores e animais nativos da África etc. Lembrando que deve ser considerado cada elemento dessa pesquisa, a fim de valorizar o trabalho do aluno e instigá-lo a ir mais longe.

Por conseguinte, a obra possibilitará esse intercâmbio de informações, no que tange a compreensão da história do nosso país. Por isso considerar a amplitude do tema permitirá que o professor não se restrinja a apenas um aspecto, mas sim, que correlacione a obra com os mais diversos conteúdos e explore suas potencialidades com as crianças.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da proposta de trabalho com temas transversais recomendada pelos PCNs aliados a uma sequência didática fundamentada teoricamente, com objetivos definidos e balizada por uma perspectiva de ensino que visa a formação integral dos sujeitos de forma emancipatória, dialógica e cidadã; pode-se perceber a vasta quantidade de conteúdos que podem ser trabalhados a partir da obra Obax. Por tratar-se de uma história com referências africanas, o professor pode explorar inúmeros temas condizentes a diferentes conteúdos propostos pelos PCNs que contemplam grandes áreas do conhecimento.

Com a temática espaço e pluralidade pode-se abordar: a) habitações e organização espacial de diferentes sociedades; b) diferentes formas de interação com o ambiente; c) espaços de vivências comum e espaços de vivência particular. O tópico vida sócio familiar e comunitária pode contemplar: a) participação do homem e da mulher na vida doméstica, o papel das crianças, o sustento, o apoio mútuo e a solidariedade que se constrói no cotidiano, com a divisão de responsabilidades familiares; b) relações de amizade e vizinhança, valorizando a liberdade de escolha de vínculos sócio afetivos, como elemento de liberdade de consciência e de associação; c) participação das crianças na vida das comunidades: ciclos de trabalho, lazer, festas, ritos etc. No que tange a aspectos de linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais no Brasil, pode-se trabalhar: a) artes em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro; artes plásticas, escultura, arquitetura; b) artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais; pintura corporal, vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos; c) vivências socioculturais, em particular aquelas de que a criança participe; d) interesse por conhecer diferentes formas de

expressão cultural. Sobre o conhecimento das línguas pode-se abordar a literatura e tradição oral e escrita (BRASIL, 1997a).

Sabemos que não é de responsabilidade da educação resolver conflitos acerca da discriminação em suas mais diversas formas de manifestação de modo exclusivo e isolado. Entretanto, compete-lhe atuar para promover atitudes, conhecimentos e processos que cooperem na transformação da situação atual.

A escola desempenha um papel crucial nesse processo por tratar-se de um espaço em que se dá a convivência entre crianças de costumes, níveis socioeconômicos e origens diferentes; por ser um dos locais onde são ensinados os preceitos para o convívio democrático com o diferente no espaço público; e por apresentar à criança conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade ao longo de sua existência; ela contempla a realidade plural de nosso país, fornecendo subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1997a, p. 21-22).

Isso posto, a instituição escolar é um espaço propício para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados e, apesar de a presença da cultura negra ser bastante significativa em nosso país (de acordo com o censo do IBGE, 45% da população brasileira é composta por negros) não têm sido suficientes para eliminar desigualdades, estereótipos e ideologias racistas (BRASIL, 2013).

Diante desse quadro, o professor desempenha um papel crucial e indispensável na promoção de um ambiente democrático que respeite o diferente através do diálogo e da proposição de discussões que propiciem a abordagem de temas plurais de modo a desmistificar verdades tidas como absolutas fundamentadas em discursos e ideologias preconceituosas que encobrem e distorcem fatos que a refutam; porque, bem sabemos, que muitas vezes a presença do plural nas instituições escolares é ignorado, silenciado ou minimizado.

Estudar o continente africano em sua complexidade é de extrema importância e relevância como fonte de informação e formação voltada à valorização de seus descendentes.

Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento, que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (BRASIL, 1997a, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pluralidade cultural é um tema bastante presente em nossa sociedade bem como nas instituições escolares. Entretanto, gera desconfortos, receios, superficialidades e resistências quando trabalhado em sala. A escola, como espaço de formação de cidadãos críticos, reflexivos e emancipados tem o compromisso de posicionar-se criticamente em relação a formas de dominação, abuso, exploração, desigualdades e discriminação de modo que coopere no esforço histórico de superação do racismo, exclusão e discriminação de grupos étnicos e culturais.

As obras literárias infantis destacam-se como um valioso recurso para a abordagem de temas transversais, por possibilitar a inclusão de fragmentos da realidade, da sociedade e do mundo, mediante um conjunto de representações.

Concordamos com Vygotsky (COSTA, 2007, p. 27) quando diz que:

É a linguagem que ajuda a criança a direcionar o pensamento [...] ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário.

O trabalho com a literatura infantil em sua inteireza, possibilita ao professor tratar temas de extrema complexidade, relacionando-os a conteúdos exigidos pelos documentos oficiais, de forma lúdica, interessante e significativa; tendo sempre o diálogo como forma de dissolver situações discriminatórias.

Os Texto e as imagem presentes nos livros infantis apresentam uma especificidade que o assinalam com um potencial de informação sem perder o caráter lúdico e literário, refletindo o contexto sociocultural.

Acreditamos que, ao proceder dessa forma, possamos contribuir, para que o professor consiga adaptar o trabalho com obras literárias infantis a sua proposta de trabalho a partir do exemplo aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação.** Brasília: MEC/SEF, 2013.

CARNEIRO, L. B. **Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação.** 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2008.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: Ibpex, 2007.

COURTNEY-CLARKE, M. African canvas. Namibia, 2011. Disponível em: <http://margaret-courtney-clarke.com/african_canvas.htm>. Acesso em: 24 março 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, p. 45-46.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

HOEMKE, A. M. S.; SPENGLER, M. L. P. **Obax.** 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaobunge.org.br/semear-leitores/?p=135>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

MASSONI, L. F. H. **Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos.** Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_Luis_Fernando_Herbert_Massoni.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: JOGOS DE PODER

Danielle Twerznik Camargo - Universidade Estadual Paulista - danielleartes@ig.com.br

Antonio Francisco Marques - Universidade Estadual Paulista - amarques@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou os desdobramentos na formação da identidade de gênero, que se dará ao longo da vida, mas que se salienta em período escolar, precisamente em crianças e adolescentes da Educação Básica. As relações de pertinência que permeiam as construções de gênero, ou seja, as definições individuais de sua orientação psicossocial estão ainda subjugadas ao currículo oculto da escola, sendo assim, estarão a mercê do profissional que lida com esses alunos. Louro afirma no texto *Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”* (2011, p.41):

Nós, educadores e educadoras, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. Apesar disso, são poucos os que se atrevem a negar que a instabilidade e a transitoriedade tornaram-se “marcas” de nosso tempo [...] Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua.

Muitos se posicionam, com evidente desconforto, que essas novas identidades passaram não só a ganhar mais importância atualmente, mais do que isso, passaram a se constituir em um centro das atenções. Quanto aos professores, somos cobrados a ter uma postura em relação aos discursos, mesmo que não saibamos opinar por não ter formação específica ou preparo para tal, zelando para não tomar como base concepções etnocêntricas, assim como afirmou Hall (2011, p12):

[...] a chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma *ancoragem* estável no mundo social.

Numa perspectiva de análise para tais “âncoras”, o objetivo desta revisão bibliográfica é reavaliar abordagens para formação de identidade de gênero na Educação Básica, a fim de oferecer subsídios teórico-reflexivos aos profissionais da Educação, para que não tenham discurso vazio ou etnocêntrico em sua prática, que venham culminar “traumas” na construção de identidade de seus alunos.

2. METODOLOGIA

Este artigo é uma pesquisa teórico/bibliográfica que segundo Leite (2008, p. 47) é um estudo “[...] *cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação, dos mesmos, formando um novo trabalho de campo científico*”. Para este estudo é fundamental rever análises e proposições de autores distintos, pois evidenciam os processos aqui descritos. Portanto ela é “[...] autônoma, isto é, independente de outras, serve de base para, de alicerce para o fundamento e alcance dos objetivos dos outros tipos de pesquisa”, constituindo a base também das próprias pesquisas descritiva e experimental.

O desenvolvimento da perspectiva teórica têm várias funções, apontamos algumas que nos parecem mais pertinentes para essa pesquisa. Ela teve como orientar um trabalho a ser feito com relação aos estudos de gêneros, norteando tudo aquilo que queremos e o que não queremos, bem como, criar “[...] uma estrutura de referência para interpretar os resultados” nas pesquisas futuras. (SAMPIERI; COLLADO e LUCIO, 2013, p. 75).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o gênero, entende-se e consideramos um contexto sociocultural que ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas, nos constituímos como homens e mulheres de sexo nato, mas que, num processo não linear e progressivo, construímos e norteamos as definições de nós mesmos. Assim, esses estereótipos sexuais vão se formando num contexto cultural que tem estabelecido padrões do que representa pertinência o masculino e o feminino, e serão assimilados pelos indivíduos por meio de processos interativos com o meio, dentre eles a família e a escola. Maia (2005, p.71) aponta:

(...) é preciso reconhecer que tudo o que escapa a esses imperativos biológicos pode ser considerado papel sexual. Ou seja, todas as demais características, ainda que algumas sejam mais comuns a homens do que a mulheres, podem ser desenvolvidas, independentemente do gênero. Basta que o indivíduo, homem ou mulher, queira e seja estimulado.

Nessa perspectiva existe uma articulação entre construção de identidade de gênero e o ato educativo, sendo que muito além do ambiente familiar (grupo socializador primário para estímulos) e o religioso (dependendo do contexto familiar) a criança vai se constituindo indivíduo também dentro da escola. Assim, estabelecem-se de forma subjetiva ou no que chamamos de “currículo oculto” as referências de “certo” e “errado”, as relações de poder e as muitas formas sociais e culturais que constituem sujeitos de gênero.

A partir dos Movimentos Sociais Feministas ou Raciais da década de 60 as sociedades modernas, como propõe Hall (2011, p.17) “caracterizam-se pela diferença”, elas são atravessadas por divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, novas identidades – para os indivíduos. Deixemos claro, que este marco histórico não delimita aluta destes movimentos, pois há muitas civilizações a humanidade de posiciona, se identifica e se reconhece por meio a lutas de poder para estabelecer-se conforme sua orientação ideológica, espiritual, sexual, entre outras.

Assim, na escola encontramos profissionais, que como os pais, estão despreparados para lidar com a construção de identidade de forma asséptica. Cada um tem seu ponto de vista pessoal sobre o que é pertinente a cada sexo (biológico) e estimula ou reprime o que considera inadequado. A autora Dagmar E. Meyer (2011, p.22) afirma:

Mas, como já enfatizei, os indivíduos aprendem desde muito cedo - eu diria que hoje desde o útero - a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instancias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. Nesse sentido, se tem trabalhado com o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e ato educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas, Entre essas forças estão, como referi, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que se refinem mesmo os modos com que temos teorizado os currículos, o ser professor, o ser aluno e os processos de ensino aprendizagem.

De mãos dadas com a “irresponsabilidade” ou o simples “não pensar” de uma escola ausente, ou que permite tais naturalizações, como exemplifica a autora, em relação ao diálogo sobre as identidades, lidamos com essa publicidade. Ela tem o conhecido objetivo de persuasão a fins de consumo, e para isso, geralmente utiliza, identidades ditas femininas, masculinas ou plurais, de determinadas classes sociais, raça/etnia, nacionalidade, orientando padrões, buscando assim um público que se “enquadre” identificando-se para o consumo, assim como exemplifica Hall, (2002, p.75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornaram desvinculadas-desalojadas- de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”.

Assim, crianças e adolescentes refletem: Se a escola não me acolhe em minhas diferenças, existe um mundo de possibilidades mais maleáveis que “posso tomar como meu” dentro de uma sociedade para o consumo.

Essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música, etc. A demarcação do que cabe aos meninos e meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero. (SAYÃO, 2002, p.5)

Nas sociedades capitalistas, o consumo parece ser a percepção de social mais integralista que existe: se posso comprar participo de um grupo! Como exemplifica Sabat (2011, p.150-152):

A construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma determinada sociedade [...] os signos apresentados relacionados ao gênero e a sexualidade podem ser mães/donas de casa e de homens provedores do lar, idosos em cadeiras de balanço representados de forma ‘menos produtiva’, entre outros.

A noção “comum” de identidade é adquirida basicamente pelo modelo expresso pelos adultos. Comum às crianças, a identificação e consequente reprodução das atitudes dos adultos

tem transformado o processo de “cópia lúdica” em algo mais complexo para professores com padrões de identidade preconcebida “por normal”, ou seja: “Isso é de menina!” “E isso é de menino!”. Essa noção singular de identidade, nutrida por vários âmbitos sociais, inclusive as definições teórico-biológicas de gênero, vem sustentando currículos e práticas nas escolas, com afirma Louro (2011, p.43) onde “percebesse, como via de regra, que hábitos e os discursos pré-estabelecidos, em nossa sociedade, traduzem-se em regras que são atribuídas aos sujeitos e são assumidas por estes sem reflexão”.

Por isso, para educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem em diferenças? Quais os efeitos que os discursos exercem? Quem é marcado como diferente? Como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos? Que possibilidades, destinos e restrições à sociedade lhes atribuí? Estamos criando estereótipos?

Artefatos humanos socialmente construídos, transmitidos de geração em geração, não apenas através de contatos diretos entre os diversos agentes sociais, mas também criados e reforçados pelos meios de comunicação, que são capazes de alterar as impressões sobre grupos de vários sentidos. (...) Uma vez formados, os estereótipos são transmitidos por um conjunto bastante amplo de canais de transmissão, alguns destes canais referem-se a elementos mais amplos da sociedade, tais como os políticos, sociais, os culturais e os educacionais. (PEREIRA, 2002, p.157-158).

Para repensarem efetivas mudanças, reconhecer a existência dos estereótipos e sua transmissão no meio educacional, movimentos políticos legítimos colocam em evidência a descentralização da figura estereotipada do heterossexual. E, ao contrário, quando pronunciamos a palavra homossexual, pensasse naquele “menino gay que se monta” ou a “mocinha masculina com jeito de macho”. A visão simplista ou estereotipada do fato tem de significar muito mais que tolerância ao “diferente” ou até mesmo sua transferência da posição marginalizada para a integrada. Como afirma Louro (2011, p.49):

O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. A nitidez e a ambiguidade das identidades culturais podem mesmo ser, às vezes, a posição desejada e assumida.

Nesse sentido, se a sociedade aponta a “instabilidade” de gênero como perturbadora, mais ainda será para crianças que ousam assumi-la. A escola esta necessitando repaginar-se: A diferença não é mais minoria.

Por isso existe, a noção singular de gênero, que vêm sustentado currículos e práticas escolares, como afirma Louro (2011, p.43) “[...] é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão, como se houvesse um caminho para se viver a feminilidade e a masculinidade e a heterossexualidade”. O próprio texto que referencia tais padrões não deixa claras as diferenças, mas sim que a Educação “transmite” padrões como expõe alguns trechos do PCN - Temas Transversais (1998, p.296):

[...] padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da Educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referencias fundamentais para a constituição da identidade da criança e do adolescente.

Não há mais novidade nessas afirmações, visto que já há algumas décadas o Movimento Feminista, o Movimento Negro e também os movimentos das Minorias Sexuais vem denunciando a ausência de suas histórias, suas lutas e conquistas na Educação Básica, ou seja, a escola não reconhece sua importância e a família muito menos.

Entre os mecanismos culturais que contribuem para o desenvolvimento dos estereótipos, podemos destacar, sobretudo, a aprendizagem social, pois sabemos que os pais são os primeiros a fornecerem informações aos seus filhos e que uma parte delas se refere aos atributos e as características das pessoas que pertencem aos diversos grupos sociais (escola, igreja, etc.). (PEREIRA, 2002, p.154).

Para educadores então, interessa saber, como se produzem os discursos que instituem as diferenças, por meio de quais estratégias eles se formalizam no espaço escolar e se naturalizam, quais os efeitos que os discursos exercem na formação das identidades individuais e coletivas de nossos alunos e como o Currículo e demais adendos pedagógicos representam os sujeitos que frequentam a escola, estão refletindo várias realidades ou estariam propagando mais da ideologia dominante?

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores. (LOURO, 2011, p.51)

Todos estes questionamentos merecem estudo e mudança de prática na escola, a fim de oferecer uma pedagogia efetivamente inclusiva e não meramente demagoga, ou ainda, simplesmente propagadora de discursos ocultos que beneficiam grupos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional de Educação comprometido com seu trabalho deve superar o jogo de interesses de uma sociedade pautada pelo consumo, pelo preconceito e desinformação, que aponta como “diferente” aquele que é plural tornando-o subjugado. Para tanto, é necessário posicionamento ético, ou seja, comprometimento com a construção de novas perspectivas para a Educação Básica. Uma escola aberta ao diálogo efetivo do que anda ensinando por meio de seu currículo oculto. (O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e o uso dos conflitos. E estabelece uma rede de suposições que visa determinar regras sobre a conduta dos estudantes).

Como docentes que visam formação saudável de seus alunos, devemos oferecer possibilidades efetivas de construir e estruturar informações sobre seu próprio desenvolvimento e sobre quem e como ele se identifica o mais livre possível dos “rótulos” sociais, que, na verdade, lucram como estereótipos.

Reafirmamos o apelo ao respeito no lidar com os elencados “diferentes” numa nova proposição: abandono dos velhos hábitos de ter “paciência” e propomos mudança mais integralista, “desesteriotipando” a diferença numa visão coletiva e política.

A Educação Básica, representada por seus docentes, deve estar mais atenta às estratégias das políticas público-privadas, que nos são impostas subjetivamente, como parte do currículo nas escolas. Sem postura reflexiva, docentes tornam-se peças de propagação da ideologia dominante em jogos de poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL, S.E.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LEITE, Francisco T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2008.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. Currículo, Gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico” (p.41-52). LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação – 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

MAIA, Ana. C. B. Identidade e Papéis Sexuais: uma discussão sobre gênero na escola. In: MAIA, Ana; MAIA, Ari.F. (ORG). **Sexualidade e Infância**. Cadernos CECEMCA n.1. Bauru Faculdade de Ciências: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005. P.(66-82).

MEYER, Dagmar, E. Gênero e educação: teoria e política (p.9-27). LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação – 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para o consumo (p.149-159). LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação – 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. As perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero. In: MORAES SILVA, Maria Aparecida (org.). **Mulher em seis tempos**. Araraquara: UNESP, 1991. p. 141-176.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. – Porto Alegre: Penso. 2013.

SAYÃO, D. T. Pedagogias do corpo ou constituição de bons-moços e boas-moças. **Estudos Feministas**, v.9, n.1,2001.

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O USO DE METILFENIDATO EM CRIANÇAS

Andressa Parra – UNESP/IBILCE – andressa_parra3@hotmail.com

Camila Fernanda Dias Pavaneli - UNESP/IBILCE - camilapavaneli@yahoo.com.br

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz UNESP/IBILCE – lunogcruz@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas encontrados na educação, atualmente, é a questão da medicalização de alunos para que se comportem ou prestem atenção nos conteúdos escolares. Esse fato é muito preocupante para pais, professores, gestores e principalmente, para os próprios alunos. Muitas crianças que não se adequam ao sistema escolar são consideradas “anormais” ou “doentes”, isto é, devem ser tratadas e medicadas para se comportarem ou aprenderem do jeito que o sistema escolar espera. Muitos educadores acreditam que se a criança não aprende é porque tem algum transtorno ou distúrbio neurológico que interfere na aprendizagem. Segundo Meira (2012):

[...] se considera que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes químicos), os quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem. (p. 136-137).

A dominação e a disciplina são fatores preponderantes para os professores, é visível que manter a ordem e tratar todos homoganeamente é fato comum nas escolas brasileiras, a diversidade e a realidade de cada aluno, muitas vezes, são desconsideradas e há uma tendência de que os alunos sejam submetidos a comportamentos robotizados, como salienta Carvalho (2006):

[...] tais alunos, geralmente tratados como iguais, são colocados numa condição de aprendizagem dos mesmos conteúdos, na mesma velocidade e da mesma forma. Muitas vezes não se respeitam seus conhecimentos prévios, suas diferenças em termos de capacidade, muito menos suas opiniões sobre o que se está aprendendo. O aluno tem apenas o dever de aprender em um tempo determinado, de uma forma preestabelecida e configurada de acordo com o que se cobra na sociedade. Vê-se, nesse âmbito, um processo de homogeneização, vítima de uma racionalização produzida a partir de modelos [...]. (p.57)

Cada aluno traz consigo suas especificidades, no entanto, tanto a escola quanto a família, em busca de saídas para os problemas relacionados à educação escolar, procuram profissionais da área médica, cujos profissionais (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos) dão diagnósticos variados e muitos deles, defendem o uso de medicamentos para adequar o comportamento das crianças às regras escolares.

O fato é que aumenta a cada dia o uso de medicamentos para tentar sanar ou amenizar os problemas escolares. Àqueles que defendem o uso de Metilfenidato (muito conhecido pelo nome comercial de Ritalina) em crianças que não se adequam ao sistema escolar, tentam justificar que a medicalização é o melhor e talvez o único caminho encontrado na sociedade atual para diminuir o fracasso escolar.

Pensando nessas questões investigamos a concepção de professoras do ensino fundamental ciclo I sobre o uso do metilfenidato em crianças consideradas com problemas de comportamento e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu em uma escola pública de ensino fundamental ciclo I, localizada numa cidade com cerca de 8.000 mil habitantes na região noroeste do estado de São Paulo.

A escola possui dez professoras e todas foram convidadas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para participar da pesquisa. Todas concordaram e assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Portanto, participaram desta pesquisa dez professoras do ensino fundamental ciclo I, com idades entre 31 e 60 anos, quanto a formação, sete delas concluíram magistério e Pedagogia, uma é formada em licenciatura em Matemática e em Pedagogia, uma delas além de ter a licenciatura em Pedagogia, também tem em Letras, uma tem formação somente em Pedagogia, e uma delas possui magistério e cursa Pedagogia no momento. Apenas duas professoras não possuem pós-graduação, as demais já concluíram algum curso de pós *latu sensu*.

Usamos como instrumento para investigar a concepção das professoras sobre o uso do metilfenidato em crianças consideradas com problemas de comportamento e aprendizagem, um roteiro de entrevista estruturada, composto por dez questões. As questões se referem ao comportamento dos alunos, problemas em sala de aula, (in)disciplina, metodologia de ensino

(atividades que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem), relação entre indisciplina e problemas de aprendizagem, uso do Metilfenidato em alunos e a necessidade desse uso, diagnósticos, encaminhamentos e as vantagens e/ou desvantagens do uso do Metilfenidato.

Com a autorização da direção da escola e aceite do Comitê de Ética iniciamos as observações do ambiente escolar e as entrevistas. O roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues às professoras da escola. Todas devolveram as entrevistas respondidas no dia seguinte. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48) “O comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”. Para isso, foi de grande importância a observação de campo, para que entendêssemos melhor o contexto da investigação.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, os procedimentos de coleta e análise tiveram como base o método de análise qualitativa, as informações foram categorizadas, tomando como referência Biasoli-Alves e Romanelli (1998) e Bogdan e Biklen (1994). levando em consideração toda a forma de registro durante a pesquisa (observações e entrevista semiestruturada), investigamos quais as concepções de professoras do ensino fundamental ciclo I sobre o uso do metilfenidato em crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas com as dez professoras que lecionam no Ensino Fundamental de Ciclo I na escola pesquisada, possibilitaram compreender melhor o que elas pensam a respeito do uso do medicamento Metilfenidato entre as crianças do ciclo I do Ensino Fundamental. O perfil das professoras entrevistadas foi analisado de modo geral, vale ressaltar que todas as participantes são do sexo feminino, com idades entre 30 e 60 anos (Tabela 1).

TABELA 1 – Perfil das professoras.

Professoras	Idade	Formação	Pós-graduação	Experiência Profissional	Ano de Atuação
P1	58	Magistério e Pedagogia	Educação Especial, Práticas de Alfabetização e do	8 anos	1º

			Atendimento Educacional Especializado		
P2	59	Magistério e Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos	1º
P3	55	Magistério e Pedagogia	Psicopedagogia	23 anos	2º
P4	60	Magistério e Pedagogia	Psicopedagogia	29 anos	2º
P5	40	Magistério e Pedagogia em andamento	-	4 anos	3º
P6	31	Pedagogia	Psicopedagogia	1 ano	3º
P7	38	Magistério, Pedagogia e Matemática	Gestão escolar; Gestão pública; Educação Matemática e ERER	19 anos	4º
P8	32	Pedagogia	Psicopedagogia	5 anos	4º
P9	52	Magistério e Pedagogia	Ed Inclusiva; Alfabetização: Psicopedagogia	17 anos	5º
P10	49	Magistério, Pedagogia e Letras	-	30 anos	5º

Iniciamos a apresentação dos dados com uma tabela geral dos temas investigados e as respectivas categorias encontradas, com a frequência e a porcentagem em que compareceu e que apontam as principais concepções das professoras. Segue a exposição dos dados, com tabela separada por núcleos temáticos e a discussão sobre eles, a fim de compreender sua abrangência.

A frequência utilizada para organizar as tabelas foi obtida a partir do número total de participantes da pesquisa em relação às respostas descritas que aparecem em cada categoria. Entretanto, para a organização do texto, as proporções entre a frequência apresentada nas tabelas e os fragmentos de falas que os descrevem, não apresentam relação de proporção e sim de exemplificação do contexto das concepções, a fim de auxiliar o leitor.

Comportamento

A primeira questão da entrevista referente ao comportamento dos alunos, investiga se houve mudanças no comportamento das crianças no decorrer de sua experiência enquanto professora, pois é a partir do comportamento que os alunos são taxados ou encaminhados para especialistas da medicina. Assim, nesta questão as professoras ressaltaram pontos que classificamos como positivos ou negativos. Foucault (1980) explana que a medicina é uma das estratégias biopolíticas, e critica o procedimento da medicalização, pois com seu olhar clínico delega a si como objeto.

Segundo Moysés (2001) destacamos que “com o consentimento da sociedade, que delega a medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade; para nosso objeto, mais especificamente, a medicalização do comportamento e da aprendizagem”. (p. 171)

Para melhor compreensão apresentamos algumas palavras que destacamos dentre as respostas sobre o comportamento dos alunos, dadas pelas professoras: a) pontos positivos: lúdico, obedecer, ter potencial, comportamento bom, preparados pela educação infantil, hora de trabalhar respeitam, cumprir deveres, exigir os direitos, conversa normal, avanço das informações, comportamento normal, questionadores. b) pontos negativos – briga, alunos que não frequentam, ir muito ao banheiro, conversa demais, falta de limites, falta da Família, comportamento ruim, indisciplinados, agitados, inquietos.

Podemos observar a oscilação das respostas das professoras. É importante notar que o comportamento dos alunos desta escola está mais relacionado à pontos positivos do que negativos, pois mesmo com o fato de professoras descreverem seus alunos sendo agitados e inquietos, elas também falam que são questionadores e têm grande potencial. Sendo assim, além de observarem os alunos como agitados, também destacam o potencial que eles apresentam.

Na passagem abaixo fica evidente a ambiguidade na resposta da professora. Na opinião dela, a família é culpada pela falta de limites dos alunos, mas eles têm características positivas que os alunos de antigamente não possuíam.

Acredito que há falta de limites, isso vem de casa, a escola aprimora o que vem de casa, o respeito, a educação, os limites. Mas as crianças de hoje têm mais potencial que as de antigamente. (sic) (P5)

A questão familiar é ressaltada pelas professoras com bastante frequência, afirmam que os pais são os maiores responsáveis pelo comportamento de seus filhos, no entanto destacamos que “a escola parece ter esquecido que este pai já passou por seus bancos e também não conseguiu descobrir a chave que lhe daria acesso à aprendizagem, pois tudo se passa como se a criança tivesse o dever de descobrir, em si mesma ou no exterior, a chave.” (COLLARES e MOYSÉS, 1996 p.185)

Além do mais, outro fator também explanado é a conversa em sala de aula, acreditam que quando a conversa não atrapalha a aprendizagem ela passa a ser vista como normal.

Seu comportamento é dentro do esperado, diante dos avanços das informações e das novas tecnologias. Alunos agitados, questionadores e inquietos. (sic) (P8)

Para finalizar as observações referentes ao comportamento dos alunos deixamos em destaque a frase acima da P8, que ilustra nossa afirmação sobre o comportamento de seus alunos. Ela não vê como negativo o comportamento agitado das crianças, pois é decorrente das inovações tecnológicas, serem agitados e questionadores.

Problemas na sala de aula

Buscamos saber que concepção as professoras têm a respeito dos problemas encontrados em sala de aula. A maioria descreveu como problemas normais de uma sala de aula as conversas, alunos não ficarem sentados, problemas familiares (desestrutura), se preocuparem com a vida dos outros colegas, falta de interesse, brigas, não ficarem quietos, falta de respeito e problemas de rotina. Apenas 1 das professoras afirmaram não enfrentar nenhum tipo de problema em sua sala de aula. É importante ressaltar que mesmo com as rotulações e patologização do ensino, observamos nas respostas das professoras uma certa naturalidade no enfrentamento dos problemas em sala de aula.

Fica evidente que os problemas enfrentados no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, são diferentes dos quarto e quinto anos.

Até o terceiro ano os problemas as professoras explanam que por se tratar de crianças menores, os problemas de comportamento são mais comuns, já no quarto e quinto anos os

problemas vão diminuindo à medida que os alunos vão aperfeiçoando seus conhecimentos, é o que explicita uma das professoras do quarto ano:

Os problemas são mínimos, as formas de ensinar e sua compreensão são inúmeros, pois cada aluno é único em seu processo de ensino e aprendizagem, fazendo com o professor tenha que estar sempre se aperfeiçoando e mudando suas estratégias e metodologias, nem sempre são fáceis, mas também não são impossíveis. (sic) (P8)

Na passagem acima é importante enfatizar a realidade do professor e a individualidade de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor estar sempre se aperfeiçoando e buscando estratégias e novas metodologias, pois assim, buscará a atenção do aluno onde quer que ele esteja.

Disciplina x Indisciplina

Foi perguntado as professoras se a maioria de seus alunos eram disciplinados ou indisciplinados e qual o motivo.

Nos dados obtidos em nossa pesquisa a respeito da disciplina ou indisciplina na sala de aula observamos que a maioria das professoras (8 delas) considera que seus alunos são disciplinados, sendo assim apenas 2 das entrevistadas consideram seus alunos indisciplinados.

As professoras que alegaram ter alunos disciplinados afirmam que os pais deles são muito presentes no cotidiano escolar, já as crianças indisciplinadas as professoras acreditam ser por falta de limites e regras.

Apontam valores morais e comportamentos positivos, como aprendizagem.

Sabem se comportarem e são solidários um com os outros e se respeitam. (sic) (P10)

Os alunos considerados indisciplinados aparecem só nas respostas da P2 e da P4:

Por falta de limites e regras que não tem em casa. (sic) (P2)

Eles já vêm indisciplinados, desde os anos anteriores, lutei muito, mas ainda não deixei todos como eu queria. (sic) (P4)

Nessas falas aparece mais uma vez a culpabilização da família e o desejo de moldar o comportamento dos alunos correspondente ao desejo da professora.

Metodologias de ensino

Nesta questão, foram explanadas pelas professoras algumas atividades que contribuem para o processo de ensino aprendizagem.

Ao nos referirmos as atividades desenvolvidas destacamos os dizeres de Moysés (2001) “Na pretensão de acesso privilegiado a inteligência de uma outra pessoa através de tarefas padronizadas, descontextualizadas de sua vida, a psicologia revela seus alicerces no campo da clínica. Para avaliar uma pessoa, precisa afastar os acidentes, as perturbações, para poder olhar apenas sua inteligência.” (p. 161). Percebemos assim o quanto é importante levar em consideração a individualidade de todos os alunos, pois cada um tem o privilégio de suas características específicas, sendo diferentes uns dos outros, assim como as atividades também devem ser.

O que mais é evidenciado nas falas de todas as professoras entrevistadas como metodologia de ensino os jogos lúdicos, desde o primeiro até o quinto ano. As atividades em grupo também foram destacadas.

Costumo trabalhar com atividades em grupo ou duplas, onde há uma ajuda para os alunos com mais dificuldades dos problemas cotidianos numa linguagem entre eles que facilita a compreensão, as vezes a didática da criança para ensinar o colega é tão simples que acaba facilitando o processo de ensino aprendizagem, além dos jogos e etc.. (sic) (P9)

Nessa passagem percebe-se que para ajudar os alunos com mais dificuldades uma atividade em grupo é bem-vinda, pois assim, a interação entre pares contribui para a aprendizagem.

Indisciplina e Problemas de Aprendizagem

Na sexta questão foi perguntado as professoras se indisciplina está relacionada a problemas de aprendizagem.

Podemos enfatizar que 3 das entrevistadas afirmam que nem sempre indisciplina e problemas de aprendizagem estão associados, 2 explanaram que existe relação, já metade das professoras afirmaram que “não”.

As duas professoras que associam problemas de aprendizagem a indisciplina, dizem que é pelo fato de quase todos os alunos que “dão problemas” são alunos que não estão alfabetizados e é dever da escola, do professor e da família observar mais de perto o comportamento desses alunos.

Sim, o professor deve observar seu comportamento em sala e também com a família e as experiências de outros profissionais da educação e outros professores e a escola, para melhor atender as necessidades dos alunos. (sic) (P8)

Com isso, 5 afirmam que não existe relação entre indisciplina e problema de aprendizagem, pois alguns alunos são inteligentes e tem péssimo comportamento, ainda afirmam que há alunos indisciplinados e aprendem muito bem, nem sempre têm problemas de indisciplina, fazem as atividades com rapidez e tem tempo livre pra ficarem levantando e conversando.

Não, a extensão do problema vai além dessa comparação. Acredito que deve ser analisado a família, ou seja, o seu comportamento extraescolar. (sic) (P6)

Mais uma vez a questão familiar é evidenciada com os problemas de aprendizagem dos alunos, as professoras acreditam que quanto mais atividades melhor será, pois assim os alunos não terão tempo livre para fazer outras coisas.

Uso do Metilfenidato

Quanto aos alunos que usam metilfenidato, 6 professoras não possuem alunos que fazem uso desse medicamento, já as outras 4 disseram ter pelo menos um aluno que usa o medicamento.

A medicina, muitas vezes, é vista como a principal e a mais evidente em relação a outras áreas do conhecimento. As professoras que têm alunos que fazem o uso do metilfenidato afirmaram que:

Esta criança é muito indisciplinada não presta atenção na aula, briga com os colegas e é muito agitado. (sic) (P4)

Indisciplinada, agitada, agressiva, mas os remédios já estão tentando diminuir aos poucos. (sic) (P5)

Aparentemente apresenta um TDAH, porém a mãe me informou que não foi encontrado nenhum tipo de problemas nos exames. (sic) (P6)

Déficit de atenção. (sic) (P7)

Nesse sentido, Moysés (2001) explana que “As crianças que não aprendem na escola estão confinadas em uma forma contemporânea de institucionalização, uma institucionalização invisível.” (MOYSÉS, 2001 p.12)

É nítida nas falas das professoras que, o uso do medicamento está associado ao comportamento do aluno, uma das professoras ainda salienta que o diagnóstico de TDAH não tem confirmação em exames clínicos, mas mesmo assim, a criança faz uso do medicamento.

Necessidade de Ritalina

Ao perguntar para as professoras sobre a necessidade do uso da Ritalina por algum de seus alunos, 2 delas responderam “sim”, que alguns de seus alunos necessitavam de Ritalina e 8 responderam que “não”.

A maioria das professoras (8 delas) não veem necessidade do uso da Ritalina por seus alunos, alegam ser crianças normais e que precisam apenas de limites e não de Ritalina. Entende-se que nem tudo se resolve com medicamentos e alguns alunos que tomam nada é resolvido, além de ficarem comportados por um tempo determinado a Ritalina tem consequências perigosas, 2 professoras acreditam no uso do medicamento, elas esclarecem que com um acompanhamento médico adequado e em casos mais alarmantes de aprendizagem não há problemas. “Assim, em um jogo ritualístico, o médico solicita exames que não comprovam a doença que a criança não tem. Comprova-se a existência de doenças que as crianças não têm, por meio de exames que não comprovam nada”. (Moysés, 2001, p. 94)

Diagnósticos

Foi perguntado às professoras se na sala de aula delas alguns de seus alunos possuíam diagnósticos dados pelos médicos e qual era o diagnóstico, os dados obtidos foram: 5 professoras não têm nenhum aluno com diagnóstico, as outras 5 possuem alunos com diagnósticos e dentre eles os que aparecem são: síndrome (não definida), TDAH, síndrome do alcoolismo fetal, síndrome de Down.

Segundo Moysés (2001) os diagnósticos têm dois pontos, o positivo e o negativo, um serve para acalmar os conflitos e o ponto negativo é quando ele é recusado pela escola, pois muitas vezes, a instituição escolar não aceita quando é dito que seu aluno não tem nada. Podemos destacar aqui os dizeres de Ryan (1976) “Localizar o fracasso, o problema, ou “mal” na criança significa perpetuar a situação, pela culpabilização da vítima” (p.217), assim é nítido o quanto a nossa sociedade procura o “mal” existente na criança para retirar a “culpa” da própria pessoa. Apesar que na escola investigada o número de diagnósticos consolidados felizmente, foi pequeno.

Encaminhamentos

Na questão de número dez foi questionado às professoras se já haviam orientado algum pai à levarem seus filhos em algum especialista, ou seja, se fizeram algum tipo de encaminhamento.

As respostas obtidas a respeito dos encaminhamentos realizados pelas professoras entrevistadas, apenas uma delas nunca encaminhou seus alunos a algum especialista, enquanto as demais já orientaram pais que levassem seus filhos a algum especialista tais como: geneticista, oftalmologista, fonoaudiólogo, psicólogo, neuropsiquiátrico, psicopedagogo.

Notamos que o especialista mais indicado pelas professoras é o Fonoaudiólogo sendo citado por 5 vezes pelas professoras, já para o Neuropsiquiátra 4 vezes pelas professoras.

Vantagens e as Desvantagens

Finalizando nosso roteiro de entrevistas, buscamos saber se as professoras consideravam mais vantagens ou desvantagens no uso de medicamentos pelos alunos. Das dez entrevistadas apenas uma acredita que o uso do medicamento traz vantagens, 8 delas afirmam haver desvantagem no uso do medicamento e uma professora afirma nunca ter trabalhado com alunos que fizessem uso, por isso não sabia se era vantajoso ou não.

Pode-se afirmar que a maioria das professoras entrevistadas acreditam na desvantagem do uso do metilfenidato em crianças por fazer mal a saúde, acreditam que o remédio deixa as crianças sonolentas, tem efeito contrário, aluno fica fora da realidade e que há outros meios a não ser o uso de medicamento para ser trabalhado com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescente índice de diagnósticos precoces e equivocados, colaboram para que crianças sejam rotuladas e até medicalizadas frequentemente. Observamos o quanto os alunos são expostos cotidianamente a preconceitos, “o diagnóstico não é bastante para resolver o problema, porém é suficiente para acalmar os conflitos que um aluno que não aprende na escola gera [...]. Rotulada, a criança resiste, luta contra o preconceito, até que o incorpora.” (MOYSÉS, 2001, p.47)

Na tentativa de melhor compreender os fatores que têm levado a essa situação levantamos a discussão sobre o tema da psicopatologização e da medicalização dos problemas enfrentados pela escola. Ao investigarmos a concepção das professoras entrevistadas em busca

de identificar o conceito de medicalização e patologização que possuem, além de analisar a concepção, percebemos que apesar dos diversos diagnósticos que permeiam o ambiente escolar, a maioria das professoras investigadas se posicionaram contra a medicalização.

Tínhamos como hipótese inicial que as professoras seriam a favor do uso de medicamentos para o controle do comportamento dos alunos, mas felizmente, as respostas apontam o contrário. Talvez por ser uma escola localizada em uma cidade de pequeno porte (a única escola de ensino fundamental ciclo I da cidade), as professoras e as famílias não têm acesso a muitos especialistas da área médica. Para consultas com neurologistas ou neuropsiquiatras é necessário que busquem esses especialistas em cidades maiores da região.

O fato da maioria das professoras entrevistadas afirmarem que são contra o uso de medicamentos em crianças (principalmente do Metilfenidato), é positivo, pois indica que esse paliativo não é visto como solução para os problemas escolares. Entretanto, elas orientam os pais dos alunos a levarem seus filhos a profissionais externos à escola. Consequência disso, muitas crianças recebem diagnósticos de transtornos ou distúrbios comportamentais ou psicológicos e acabem fazendo uso de medicamentos. Cabe salientar que tais diagnósticos quando chegam ao conhecimento das professoras, eles servem apenas como rótulos e não recebem orientações sobre estratégias ou metodologias pedagógicas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Na escola pesquisada poucos alunos são rotulados e/ou medicados, talvez muitos pais, nem chegam a levar seus filhos aos especialistas. Demandaria outra pesquisa com os pais para investigar como eles recebem e agem quando as professoras orientam procurar especialistas.

O porquê de as crianças não aprender não se resume a simples rotulação e impregnação de distúrbios ou transtornos, os alunos necessitam de algo inovador que chame a atenção e que não façam dos alunos mero pacientes, dando diferentes diagnósticos a cada um. Atualmente, nossa sociedade passa por profundas mudanças significativas que necessitam também, da interação dos educadores, pois é a interação com o meio em que vivemos que possibilitará uma convivência harmoniosa e saudável na sociedade.

Os dados que apresentamos podem servir de subsídios para que políticas públicas sejam implementadas visando a capacitação dos educadores a respeito de estratégias e metodologias pedagógicas que motivem e estimulem o processo de ensino e aprendizagem.

Após analisarmos todos estes dados consideramos que conseguimos levantar um pouco do véu que cobre a concepção sobre o uso de Metilfenidato em crianças escolares na nossa

região, mas como todo estudo inicial levanta mais perguntas do que respostas, pretendemos dar continuidade a estas investigações.

REFERÊNCIAS

BIASOLI-ALVES, Z. M.; ROMANELLI, G. (org) **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.

CARVALHO, A. B., A sociologia weberiana e a educação. In: _____, SILVA, W. C. L. (Org.). **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1996.

DONNANGELO, M. C. F. "Saúde e sociedade", in: M.C.F. Donnangelo e L. Pereira. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, Duas Cidades, 1976.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro, Forence-Universitária, 2ª ed. brasileira, 1980.

MEIRA, M. E. M. **Para uma crítica da medicalização na educação**. Psicologia Escolar e Educacional. vol.16 no.1. Maringá Jan./June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DIVERGÊNCIAS FRENTE AO DISCURSO MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A PARTIR DA PERSPECTIVA MARXISTA

José Roberto Boettger Giardinetto – UNESP – jrbgiar@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de projeto de pesquisa concluído no período de 2011 a 2013, como parte das atividades do docente na UNESP.

O objetivo desta pesquisa é apresentar algumas considerações acerca da concepção marxista de cultura e as implicações para se entender a questão cultural na Educação Matemática.

A principal referência para reflexão sobre a questão cultural na Educação Matemática tem sido a 'Etnomatemática', tendência pedagógica representativa do ideário multicultural na Educação Matemática.

O multiculturalismo desconsidera que "existam saberes mais desenvolvidos, que passaram a ter validade universal para o gênero humano e que devam ser transmitidos pela escola" (DUARTE, 2010, p.101)

Na Educação Matemática, a 'Etnomatemática' considera a matemática escolar como a matemática da civilização ocidental e sua transmissão retrataria os valores dos países dominantes da cultura ocidental. Mediante a valorização cultural de um determinado contexto local, grupo étnico ou nação, a 'Etnomatemática' busca resgatar matemáticas até então esquecidas. Esse resgate determina a realização de uma prática pedagógica atrelada ao contexto cultural local que nada mais é que o cotidiano de vida dos indivíduos deste contexto.

O objetivo maior deste trabalho, ao divulgar uma perspectiva teórica divergente à perspectiva hegemônica veiculada em eventos e trabalhos científicos sobre a questão cultural na Educação Matemática, é propiciar um debate sobre esta temática.

2. METODOLOGIA

Trata-se de trabalho de natureza teórica de forma a propiciar fundamentos para a realização de um ensino de matemática no âmbito da 'Pedagogia Histórico-Crítica'.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tornar-se humano não é um processo regido por leis biológicas, mas sim, por leis histórico-sociais. Embora as condições biológicas sejam importantes, o homem se faz humano por meio de um constante processo histórico e social de transformação da realidade, mediante o trabalho, processo esse que determina a própria transformação do homem enquanto espécie.

O produto dessa transformação da realidade são as objetivações. Tais objetivações refletem a extensão do corpo orgânico do homem criando o que Marx (1983) denomina de "corpo inorgânico".

O processo histórico-social de formação do corpo inorgânico do homem apresenta um caráter ilimitado e universal gerando com isso, uma realidade não mais natural mais sim, humanizada.

Com a crescente complexidade de transformação da realidade natural em realidade humanizada, o conjunto das objetivações produzidas pelo homem é classificado por Heller (2002) de "objetivações em-si" (linguagem, costumes e utensílios) e "objetivações para-si" (ciência, filosofia, arte, moral, política e ética).

O termo "cultura" está aqui sendo entendido como o conjunto de objetivações do processo de transformação da realidade natural em realidade humanizada, processo esse regido pelo trabalho.

Tais objetivações compõem-se de instrumentos, ideias e técnicas, objetivações oriundas do processo histórico de transformação da realidade natural em uma realidade social, humana.

Ocorre que a produção de instrumentos, técnicas e ideias é desenvolvida de formas específicas segundo determinada "direção seguida pelo processo cultural" (SAVIANI, 1985) em específico contexto social.

Salta-se aos olhos de muitos pesquisadores, a diversidade das manifestações culturais, perdendo-se de vista a essência por trás da aparência. Conseqüentemente, o conceito de cultura se perde na diversidade de suas manifestações, daí referências como "cultura ocidental", "cultura oriental", "cultura indígena", "cultura cigana", "cultura popular" etc. (SAVIANI, 1985). Tais concepções de cultura não permitem ao pesquisador perceber, na diversidade imediata, a percepção mediata, "integral" do processo histórico.

Olhando a matemática, cumpre indagar: qual é a "direção seguida pelo processo cultural" de ascensão da matemática até a sua forma escolar?

A matemática hoje conhecida, acessível em sua forma escolar, resulta de uma somatória de diferentes contribuições que se fizeram ser significativa na história objetivamente realizada pelo gênero humano, história construída em respostas às demandas particulares da forma como o processo histórico foi se realizando até hoje. Sua gênese se deu por meio de uma dinâmica processual própria que apresenta algumas particularidades a serem devidamente apresentadas neste trabalho, pois, trazem implicações para a realização da prática escolar, a saber:

- uma primeira particularidade: existem determinados momentos desta dinâmica em que se constata uma similaridade na diversidade da produção matemática isto é, em diferentes contextos sociais, em épocas históricas distintas, o conhecimento matemático resultante em cada contexto social apresenta similaridades para com outros. Esta similaridade pode ser destacada na forma escolar constituída.

- uma segunda particularidade: existem momentos na produção da matemática em contextos sociais que não estão contemplados na lógica processual hoje conhecida dos conteúdos "clássicos" de matemática.

Quanto à primeira peculiaridade cumpre observar que diferentes contextos sociais, em épocas históricas distintas, produzem, em decorrência de atividades específicas similares, resultados matemáticos similares cuja versão escolar se faz presente na grade curricular. Em determinados casos, o processo histórico de desenvolvimento da matemática evidencia uma similaridade frente aos resultados obtidos da diversidade da produção da matemática em contextos sociais específicos.

Importante ressaltar que a citada peculiaridade ocorre em casos específicos. Instigante é esmiuçar as condições pelos quais a similaridade na diversidade se faz acontecer ao longo da história da matemática.

Ifrah (1989), ao ir evidenciando a lógica processual dos sistemas de numerações, seus avanços e limites, até a forma mais desenvolvida, o sistema numérico hindu-arábico, percebe a existência de uma similaridade entre os resultados matemáticos obtidos da diversidade da produção deste conhecimento.

A similaridade entre os resultados matemáticos obtidos da diversidade da produção deste conhecimento ocorre na gênese dos conceitos de contagem e medidas. Trata-se de uma fase antropomórfica da matemática em que o corpo humano se tomou uma referência para os resultados matemáticos.

Esta fase antropomórfica foi a direção seguida pelo processo cultural de produção dos conceitos de contagem e medidas em vários contextos sociais.

O antropomorfismo está presente na escolha da mão como referência para contagem em contextos sociais diversos. Por exemplo, Ferreira(s/d,p.92) em pesquisa realizada entre os índios tapirapé, região do Mato Grosso, aponta a contagem até cinco com referências à mão.

A mão será também um recurso muito usado para a realização de contagens por gestos. Segundo Gerdes(2007,p.28-33), a mão está presente em muitos povos africanos: os Yao (Malawi, Moçambique), os Makonde do Norte de Moçambique, os Shambaa (Tanzania, Quênia), os Sotho (Lesoto)".

Da mesma forma como uma antiga tradição oriental ainda presente no início do século XX na Argélia, Arábia, Síria, Iraque, Irã, Índia, Mongólia e China.

O antropomorfismo na matemática está presente na utilização de partes do corpo humano para a representação de medidas. Conceitos como cúbito, jarda, polegada, se faz presente em práticas culturais de povos diversos no mundo ocidental ao longo dos tempos e o mesmo ocorre no mundo oriental (Srinivasan, 1979, P: 20).

Em Girardi (2012,p.24-25) em referencia à pesquisa de doutorado em realização por Elivanete Alves de Jesus na comunidade Kalunga na região ao norte do Estado de Goiás, verifica-se outro exemplo de similaridade na diversidade. Trata-se da representação de pesos e medidas desenvolvida por esta comunidade.

O metro, na falta dele, é substituído por uma vara correspondente a altura de um homem em pé com o braço esticado. Como não lhes foram apresentado, o sistema métrico convencional, a saída encontrada, como em vários momentos da história humana, é a produção local de um conceito similar como padrão de medida. Para o litro, ocorre o seguinte. Segundo a autora, na cidade mais próxima, as variáveis para compra de farinha eram o "saco" ou a "quarta" (latas grandes de tinta onde cabem 20 litros de farinha:"), Como a comunidade desconhecia a noção de litro, associam, empiricamente, de forma equivocada, um prato de farinha a um litro de farinha e, assim, na venda de uma "quarta" de farinha, enchiam a lata com 20 pratos de farinha. Essa equivocada equivalência determinava com que os Kalunga levassem prejuízo, pois, acabavam entregando o dobro da quantidade a ser vendida .

A solução foi apropriar a relação entre a quarta com o litro e com o prato. A padronização se fez necessária tendo como parâmetro uma medida universal, o litro.

O mesmo para o quilo. Por tentativas e erros, acabaram descobrindo empiricamente que "uma garrafa de vidro de 600 ml com água até uma certa altura pesa exatamente 1 quilo. Aí foi só

encontrar um "pauzinho direitinho", como diz Lúcio, e conseguir deixá-lo equilibrado para funcionar de balança",

Na falta de balanças improvisa-se formas similares com paus, cordas e garrafas.

Nas situações descritas, a comunidade nada mais fez que incorporar, às formas menos complexas, as formas mais complexas, neste caso, o metro, o litro e o quilo, assim concebidos, enquanto medidas universais empregadas por todos, não importando o contexto local.

A similaridade entre os resultados matemáticos obtidos da diversidade da produção deste conhecimento também está presente na gênese do ábaco. Diferentes povos, em épocas distintas, povos sem contatos entre eles, desenvolveram mecanismos de registro e contagem em instrumentos similares diversos, formas distintas de ábacos.

A utilização de nós em cordões também foi um recurso presente para registro de contagem em vários povos. Fez-se presente nos quipus (ou chimpus) no Peru, na Bolívia e no Equador, em práticas similares na Palestina do século II da era cristã, entre os árabes, chineses, indígenas da América do Norte e até hoje em povos do Extremo Oriente. Da mesma forma, entre os Makonde em África.

Um outro exemplo de recurso pouco utilizado no ensino e que se faz presente em contextos diversos é o jogo de formas geométricas denominado na China de Tangram. É notório a similaridade entre o Tangram chinês e um similar elaborado por Arquimedes. (Wells, 1999, p.10).

A similaridade entre os resultados matemáticos obtidos da diversidade da produção deste conhecimento também ocorre em níveis mais complexos em que se exige um método de pensamento mediante um processo de abstrações de abstrações (Prado Jr, 1952)•

É o caso da conceituação do conhecido Teorema de Pitágoras em diversos contextos sociais. Faz-se presente nas antigas civilizações chinesa, indiana, babilônia, grega e egípcia, mas, também no continente africano (Boyer,1981; Gerdes,1991,1992; Bastian,2003).

Da mesma forma, o conhecido "Triângulo de Pascal" não foi conceituado apenas por Blaise Pascal (1632-1662), pois, era de conhecimento dos chineses no século XIV e dos árabes desde o século XII (Boyer,1981,p.151).

Ainda no nível de desenvolvimento da matemática enquanto "abstrações de abstrações", é notório a similaridade entre os trabalhos de Descartes (1596-1650) e Fermat (1601- 1665) sobre os fundamentos da geometria analítica (Kline,1980).

Da mesma forma, a fórmula algébrica geral de resolução de um tipo particular de equações do terceiro grau. Foi elaborada por Scipione del Ferro (1465-1526) e também por Tartaglia (1500-1557) para resolução de equações do terceiro grau em geral englobando o caso particular

resolvido por Ferro (Garbi,1997,p.33). Mas também consta que Ornar Khayyam resolvera a equação no século XI, mas não por métodos algébricos e, sim, por recursos geométricos (ibidem,p26).

As referências aqui apontadas de casos de similaridade entre os resultados matemáticos obtidos da diversidade da produção deste conhecimento em contextos sociais diversos apontam para a necessária reflexão sobre os aspectos pelos quais tais casos ocorrem. Tais casos, como os aqui apontados, não se limitam a um nível primário de abstrações como aquelas atreladas à fase antropomórfica, mas atingem formas mais complexas de abstrações como o Teorema de Pitágoras, o Triângulo de Pascal e os demais exemplos aqui mencionados.

Trata-se, sem dúvida, de um instigante tema de pesquisa.

É interessante observar que aquilo que de imediato aparece ser "outra" matemática, pois é vista de forma dissociada com a matemática escolar, é na verdade, "a" matemática hoje constituída. Em outras palavras, nestes casos, as diferentes produções da matemática em contextos sociais diversos não são "diferentes matemáticas", mas diferentes manifestações "da" matemática constituída na versão escolar.

A matemática escolar pode refletir momentos da dinâmica histórica de elaboração desta ciência em que se verifica uma similaridade de procedimentos que resultam em um conceito comum. Nesse sentido, a importância da escola está na decodificação, via sistematização, da produção do saber em contextos sociais diversos por meio da análise das distintas produções da matemática pela caracterização do "cerne fundamental", da "estrutura básica da matemática já elaborada histórica e socialmente" (Giardinetto, 1999) É a caracterização desta "estrutura básica" que pode, e deve, quando possível, ser elemento motivador para a apropriação da matemática escolar.

Os conceitos escolares hodiernos da matemática revelam enquanto lógica do produto, de sua forma mais desenvolvida, os aspectos essenciais do desenvolvimento da matemática ao longo de seu processo histórico. Na medida em que tais conceitos apontam aspectos essenciais de sua gênese, pode haver aspectos secundários, episódios afastados da direção preterida pelo processo histórico objetivamente realizado. Tal fato significa admitir a ocorrência de episódios que podem não terem sido contemplados na lógica de seu produto final, em sua versão sistematizada e universalizada hoje presente na esfera escolar.

Trabalhos como o de Ferreira (s/d, p.90-98) e de Duarte(in Knjnik; Wanderer;Oliveira,2004,p.183-202) apontam dificuldades em entender a lógica utilizada por determinados grupos culturais por eles investigados.

Ao contrário de muitos povos, os Bulanda da África Ocidental utilizam "seis" como base numérica (Gerdes, 2007, p.20)

A matemática tal como hoje é constituída é a somatória de diferentes contribuições que se fizeram ser significativas, porque responderam às demandas particulares da forma como o processo histórico foi se realizando. Isto quer dizer que a gênese de um determinado conceito que se faz hoje presente na versão escolar se deu em função do processo histórico ocorrido em determinados locais do planeta.

O que é necessário destacar, para efeito da matemática escolar hoje constituída, é que uma matemática "inédita", "esquecida", se hoje resgatada, terá maior relevância para o gênero humano, se efetivamente agregar maior nível de complexidade para além do nível hoje conhecido. Mas isso é uma hipótese remota porque o que determina a produção de conhecimento é sua atividade realizada em função do nível de transformação da realidade em realidade humanizada (Leontiev, 1978, p.273) as "matemáticas esquecidas" hoje evidenciadas revelam em sua maioria, traços de momentos do processo de constituição de um conhecimento matemático já atingido porque os contextos sociais que as originam revelam baixo grau de transformação da realidade natural em realidade humanizada=, Os conhecimentos daí oriundos retratam etapas superadas, já há muito tempo, pelo gênero humano. O resgate de "matemáticas esquecidas" apenas ilustra exemplos da diversidade da produção da matemática.

Para efeito do ensino da matemática, pode-se até ilustrar as aulas com exemplos de matemáticas completamente distintas da lógica implícita a matemática hoje constituída.

Entretanto, não se pode perder de vista o compromisso para com a formação intelectual dos alunos, pois, a matemática escolar também precisa ser entendida na perspectiva de legado às novas gerações daquilo que tem de mais desenvolvido em matemática. A matemática escolar retrata conhecimento científico (matemático) de inequívoco valor universal para a humanidade. E sua apropriação não é algo pernicioso, alienante, modelador, ao indivíduo, mas elemento imprescindível, inequívoco, para sua formação plena e rica dada a complexidade da sociedade hodierna.

Em função das duas particularidades do desenvolvimento histórico da matemática, é possível tecer algumas considerações acerca da universalidade da matemática e o ensino desta ciência.

A universalidade do conhecimento é consequência do devir histórico de constituição da história social humana (o gênero humano), e "se constitui em produto histórico da totalidade da prática social humana?" (Marsiglia, 2011, p.28), A universalidade do conhecimento é o fio condutor

que está implícito ao processo de sistematização do conhecimento, processo síntese das várias formas de sua produção. Como tal, só pode ser compreendida na sua materialidade histórica objetivamente realizada. Esta história se deu por processos civilizatórios expansionistas de dominantes sobre dominados. O grau de desenvolvimento obtido tem sido realizado na história humana através da exploração de uma minoria por uma maioria, em todos os períodos históricos até hoje sucedidos" em que se evidencia uma profunda contradição: quanto mais o gênero humano foi se expandindo pelo grau cada vez maior de desenvolvimento do conhecimento, enriquecendo-se; cada vez mais os indivíduos singulares foram se distanciando do acesso a tais conhecimentos, empobrecendo-se. Trata-se de uma dinâmica processual determinada por condições materiais objetivas que culminou, no âmbito da matemática, com a prevalência de conhecimentos que se firmaram no tempo histórico objetivado. A revisão histórica, ao evidenciar as diversas produções da matemática, em contextos sociais específicos, não descarta a apropriação de conceitos que se tornaram universais. A universalidade denota o fato do conhecimento aí resultante ter resistido" aos embates do tempo?" permanecendo-se como conhecimento que "ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar?" recuperando de seu condicionamento histórico, aquilo que tem" caráter permanente" (Saviani, 2003, p.78). O que precisa ser superado é a interpretação de uma produção única desses conceitos substituindo-os pela diversidade de produções.

Nesse sentido, se torna necessário questionar, por exemplo, que o "Teorema de Pitágoras" seja algo exclusivo da matemática grega não se manifestando em outros povos.

Entretanto, não se pode negar a necessidade de sua apropriação no âmbito escolar. E o mesmo para tantos outros exemplos contemplados no ensino da matemática.

Os saberes escolares são expressões de verdades historicamente construídas. Enquanto tal, não são verdades eternas, mas, formas mais desenvolvidas de um processo que admite seu tempo presente, pois, "afirmar que o saber é produzido socialmente, isso significa que ele está sendo produzido socialmente, e, portanto, não cabe falar em saber acabado" (ibidem, p.81).

Da mesma forma, não são "opiniões" ou ideias de concepções dominantes. Se, por um lado, em um determinado momento, a universalidade do conhecimento foi se dando por meio do desenvolvimento do mundo ocidental e seu expansionismo a todos os cantos do planeta, por outro lado, questionar a visão eurocêntrica aí implícita não significa necessariamente questionar a sua universalidade. A universalidade implícita ao conhecimento matemático escolar foi se constituindo historicamente à luz de nossa história que se manifesta de forma eurocêntrica. Trata-se, portanto,

de negar a visão eurocêntrica sem ter que negar a universalidade e objetividade (Saviani, 2003, p.57; Giardinetto, 2004).

Isto quer dizer que a universalização de um determinado conceito se deu em função do processo histórico ocorrido em determinados locais do planeta e que por conta deste mesmo processo histórico, se faz hoje presente como um legado possível de ser apropriado por todos. Trata-se de entender a matemática escolar como a forma mais desenvolvida de saber matemático. Daí, a referência para a realização do trabalho educativo. Este deverá responder às exigências do grau de complexidade atingido pelo gênero humano, o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico. Neste sentido, necessariamente deverá garantir o grau mais alto de desenvolvimento do gênero humano e que garantirá formas mais desenvolvidas na continuidade da complexidade até o momento atingida.

Considerando a universalidade como "produto histórico da totalidade da prática social humana'?", cumpre indagar como este produto se constitui.

Um determinado conceito, resultado matemático sistematizado, origina-se de similares atividades humanas processadas em contextos sociais diversos. A similaridade na diversidade no âmbito da produção de um determinado conhecimento matemático é a gênese para sua sistematização alçada em característica universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática escolar é a forma mais desenvolvida de saber matemático. Como tal, é referência para a realização do trabalho educativo. Este deverá responder às exigências do grau de complexidade atingido pelo gênero humano, o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico. Neste sentido, necessariamente deverá garantir o grau mais alto de desenvolvimento do gênero humano e que garantirá formas mais desenvolvidas na continuidade da complexidade até o momento atingida.

REFERÊNCIAS

BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blycher, 1981.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre o etnocentrismo ou relativismo cultural. In: DUARTE, N; FONTE, S. S. (orgs.) **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, p.101-120, 2010.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERREIRA, S. Racionalidade dos índios brasileiros. In: **Revista Scientific American Brasil**, São Paulo: Ediouro, s/d, p. 90-98.

FORQUIN, J. C. currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, dezembro, p. 47-70, 2000.

GARBI, G. G. **O romance das equações algébricas**. São Paulo: Makron books, 1997.

GERDES, P. **Etnomatemática**: reflexões sobre a matemática e diversidade cultural. Lisboa: Edições Húmus, 2007.

GERDES, P. **Sobre o despertar do pensamento geométrico**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1992.

GERDES, P. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Moçambique: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

GIARDINETTO, J. R. B. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvidas de saber: a questão cultural na educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo: PUC, v.14, n.01, p.195-208, 2012.

_____. O conceito de saber escolar “clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a educação matemática. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, SP: UNESP, v.23, nº36, p. 733-751, 2010.

GIARDINETTO, J. R. B. Considerações sobre a utilização da história da matemática como recurso didático. In: PIROLA, N; AMARO, F. de O. S. T (orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Matemática**. São Paulo: UNESP, Pró- Reitoria de Graduação, p. 07-19, 2006

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, Península, 2002

IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

MARX, K. O método da economia política. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, p.218-226, 1983.

MEZHÚIEV, V. **La cultura y la historia: el problema de la cultura en la teoría marxista de la filosofía y la historia**. Moscú: Progreso, 1980.

KLINE, M. **Mathematical thought from ancient to modern times**. New York: Oxford University Press, 1980.

LEONTIEV, AO homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 259-284

MARSIGLIA, A C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo, Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autoras Associados, 1985.

FAMÍLIAS E EDUCAÇÃO: PARCEIRAS?

Lúcia Ap. Parreira – Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos/SP –

luciaparreira@uol.com.br.

Maria Cristina Piana – UNESP – crispiana@uol.com.br.

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira – UNESP – cirleneoliveira@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da ótica das famílias quanto a existência ou não da parceria entre famílias e educação, possibilitando a construção de uma cultura de participação efetiva nesta relação dialógica. Segundo as legislações nacionais a educação infantil compreende a faixa etária de crianças de zero a cinco anos e é uma etapa fundamental para a celebração de parceria entre famílias e escola, visto que o elo de comunicação da escola e crianças ocorre por meio das famílias.

Entendemos que a gestão democrática pode ocorrer na educação, cumprindo o que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), desde que haja uma relação entre família e escola e que em especial, a escola se abra para repensar a sua prática excludente construída historicamente no tocante a participação das famílias.

A **gestão democrática** é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, mas requer dos gestores romper com a prática cartesiana e desrespeitosa historicamente. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Estes artigos da LDB, acima citados, dispõem que

A gestão democrática do ensino público na educação básica dos sistemas de ensino, oferece uma ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local (VIEIRA, 2005, p. 33).

O princípio da gestão democrática, ganha destaque na sociedade contemporânea no momento da construção democrática da sociedade, preconizada na Constituição Federal de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã.

Segundo Delors (2001), a educação contemporânea deve ser considerada em toda a sua plenitude, pois a totalidade da pessoa humana, compreende o aprender a ser, o que implica também a aprender a conhecer, aprender a fazer e, aprender a viver com os outros. Ao considerar a educação como uma experiência social iniciada na família; os sistemas educativos devem incorporar o conceito de educação como um processo em construção ao longo da vida e para a vida.

Ainda, para o autor, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder intervir sobre o meio que o envolve; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três vias precedentes.

Optamos pela reflexão sobre a educação infantil enquanto o primeiro espaço de educação e cultura da participação efetiva das famílias e a partir dele pretendemos demonstrar a possibilidade da escola pública de educação infantil desenvolver ações efetivas de uma cultura da participação, considerando a função social da educação contemporânea.

Somente será possibilitado ao cidadão o desenvolvimento e exercício da sua cidadania quando as decisões forem tomadas perto dele, porque estarão conectadas com as suas necessidades e com o que deseja para o seu futuro, vinculada à descentralização do poder político e econômico. (DOWBOR, 1999, p. 16)

Acreditamos que a escola de educação infantil é uma instituição que possui todas as condições para contribuir com a formação deste cidadão, principalmente, porque ela compartilha da educação desde a tenra idade do ser humano, das crianças de zero a cinco anos e está intimamente ligada com as famílias.

Para Gohn (1984), “a reflexão a ser feita nos remete ao significado dos fenômenos. Pesquisa-se para explicar a realidade e poder transformá-la. Pesquisar é elaborar o conhecimento a partir de aspectos de uma realidade”.

É nesta perspectiva que os profissionais da educação devem poder construir sua prática pedagógica, buscando conhecer a realidade para nela transformá-la.

Segundo Ferreira (2009), a função social da educação deve destacar que a educação é um processo e prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas, pois além de ampliar espaços, sinaliza a importância de que ela se dê de forma contínua ao longo da vida.

Ao observar as parcerias estabelecidas entre as famílias e a escola de educação infantil, nas entrevistas, percebe-se que as famílias estão presentes na instituição, mas ainda não são consideradas sujeitos deste processo. A escola continua reproduzindo na maioria das vezes a prática de detentora do saber, não possibilitando espaço de construção de novos saberes por meio dos encontros cotidianos com as famílias.

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades e pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 52)

A escola pública de educação infantil, em seu cotidiano, torna-se um espaço para as diferentes manifestações das relações humanas, sendo um locus privilegiado para a construção da cultura de participação das famílias e crianças na fase da sua primeira infância, pois serão alicerçados para o longo de suas vidas.

A educação infantil é reconhecida na LDB como direito e dever do Estado, cabendo à escola pública de educação infantil, por meio da implementação das políticas educacionais, a garantia da gestão pública como mecanismo efetivo da participação das famílias.

2. METODOLOGIA

Na concepção de Chizzotti (1995, p. 11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Contudo, a pesquisa só existe com apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

A presente pesquisa traz como objeto de estudo a parceria das famílias na escola pública de educação infantil.

Desta forma, visa compreender de que forma os profissionais da educação infantil tem construído a gestão democrática com a participação efetiva das famílias na primeira etapa da educação das crianças de zero a cinco anos de idade. Com base em tais objetivos optamos por uma pesquisa qualitativa, que segundo Martinelli (1999):

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar (1999, p.115).

Realizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram pesquisados autores que se fundamentam no referencial crítico-dialético e apresentam reflexões sobre a participação das famílias nos espaços educacionais, a caminhada histórica da educação infantil, a educação infantil como direito e o processo de construção da gestão democrática por meio de ações concretas dos profissionais da educação infantil.

- A pesquisa documental foi realizada com os documentos que contribuíram para a regulamentação da Educação Infantil como política educacional no município de Barretos, Estado de São Paulo.
- Decreto nº 5.493/2002 que dispõe sobre a regulamentação das datas de criação e de funcionamento das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Anexo 1);
- Projeto Político Pedagógico do CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”.

O Decreto de 2002, regulamentou as datas de criação e funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil, independentemente da política pública a qual pertencia, ou seja, a política pública de Assistência Social ou a política pública de Educação.

A pesquisa de campo foi concretizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Tenente Afonso Câmara Filho”, criado em 1990 no município de Barretos, interior do Estado de São Paulo, com 14 mães que por meio de entrevista responderam 10 questões semiestruturadas.

O CEMEI atende as crianças em período parcial ou integral, tendo as famílias o direito de escolher no ato da matrícula o período de permanência do filho ou filha.

As famílias em sua maioria vivem do seu trabalho como pedreiros, pintores, motoristas, eletricitas, encanadores, comerciários, domésticas, atendentes e outros, sendo que a renda varia de 1 a 3 salários mínimos, segundo dados do Projeto Político Pedagógico do CEMEI.

No que diz respeito a equipe de suporte pedagógico, o CEMEI conta com uma ampla equipe de profissionais pedagógicos que dão o suporte. Embora não atuem no dia-a-dia do CEMEI, oferecem orientações para o desenvolvimento da prática pedagógica, tais como: o secretário municipal de educação, o diretor de gestão administrativa e pedagógica, a supervisora geral de educação infantil, a supervisora de educação infantil e a coordenadora pedagógica.

Observando a dinâmica do CEMEI percebemos que as famílias possuem contato direto com as educadoras de educação infantil, devido à fase peculiar de desenvolvimento na qual as crianças se encontram, pois precisam de um responsável para levá-las até a unidade de educação infantil. Um dado relevante é que embora a maioria sejam as mães, avós ou tias que levam as crianças até o CEMEI, cresce a participação de membros familiares do gênero masculino neste contato direto com as educadoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema aqui estudado esteve fora do foco acadêmico e científico por muitos anos no Brasil. E a sua relação com a escola, atingiu décadas de silêncio, motivadas às vezes, pelo desconhecimento, pelo medo do diferente, pela exigência de um possível trabalho da escola com as famílias dos seus alunos.

Contudo, tornou-se fundamental uma permanente discussão com efetivas ações profissionais do trabalho com estas instituições primárias na sociedade e na vida de uma criança.

Esta pesquisa trouxe contribuições importantes para compreender a importância da participação das famílias na construção de uma escola de educação infantil que seja propulsora da emancipação das pessoas humanas.

Para Gohn (1984, p. 3), “a reflexão a ser feita nos remete ao significado dos fenômenos. Pesquisa-se para explicar a realidade e poder transformá-la. Pesquisar é elaborar o conhecimento a partir de aspectos de uma realidade”.

É nesta perspectiva que os profissionais da educação podem construir sua prática pedagógica, buscando conhecer a realidade para nela transformá-la.

Segundo Ferreira (2009), a função social da educação deve destacar que a educação é um processo e prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas, pois além de ampliar espaços, sinaliza a importância de que ela se dê de forma contínua ao longo da vida.

Ao observar as parcerias estabelecidas entre as famílias e a escola de educação infantil, na realização da pesquisa de campo, percebe-se que as famílias estão presentes na instituição, mas ainda não são consideradas sujeitos deste processo. A escola continua reproduzindo na maioria das vezes a prática de detentora do saber, não possibilitando espaço de construção de novos saberes por meio dos encontros cotidianos com as famílias.

A escola pública de educação infantil, em seu cotidiano, torna-se um espaço para as diferentes manifestações das relações humanas, sendo um locus privilegiado para a construção da cultura de participação das famílias e crianças na fase da sua primeira infância, enquanto espaço significativo para a formação da cidadania.

A educação infantil é reconhecida na LDB como direito e dever do Estado, cabendo à escola pública de educação infantil, por meio da implementação das políticas educacionais, a garantia da gestão pública como mecanismo efetivo da participação das famílias.

Os objetivos da pesquisa consistem em refletir sobre a escola de educação infantil a partir da ótica das famílias e pensar possibilidades para a construção de uma escola de educação infantil que garanta a participação efetiva das famílias. As proposições desta pesquisa são descritas com as contribuições dos seus sujeitos por meio da expressão de suas visões deste objeto de estudo.

As famílias das crianças matriculadas na escola da educação infantil são os interlocutores permanentes durante o processo de desenvolvimento e construção desta pesquisa.

Constatou-se que os sujeitos da pesquisa reconhecem a escola de educação infantil como espaço de participação e ainda afirmam que os filhos gostam de participar do CEMEI. E a participação das famílias não deve se restringir em eventos culturais da instituição, mas num trabalho sistematizado, considerando a sua cultura e a sua importância no contexto do desenvolvimento integral da criança. É o que foi revelado neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre a Família e a Educação como possíveis parceiras no processo educacional dos seus filhos e alunos, não tem a pretensão de apresentar uma conclusão como conhecimento acabado para o trabalho pedagógico. Tendo em vista a relevância do tema e os indicadores de análise que surgiram após a realização desta pesquisa, não cabe finalizá-la, ao contrário, remete-nos à realização de outras pesquisas vinculadas ao objeto de estudo em questão.

A família enquanto instituição social milenar passa por transformações, diversifica-se, muda os seus construtos básicos, repensa seus papéis convencionais e constrói novos ambientes para viver. Estudos sobre a família têm possibilitado ganhar espaços nos debates sobre a interdisciplinaridade, exigindo um olhar plural no entendimento dos conceitos, teorias e métodos.

A investigação trouxe reflexões acerca do trabalho na educação infantil que está sendo consolidado pelos municípios no país, previsto como parte da política educacional, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, conforme os artigos de 29 a 31 e a relação da família enquanto possível parceira neste processo, por meio de uma cultura participativa.

Temos a certeza de que esta parceria pode ser construída na relação dialógica e respeitosa entre as duas instituições, mas desde que os profissionais rompam com as velhas verdades de que a família não participa, pois constatamos em nossa pesquisa que o número de famílias ausentes é insignificante se comparada com as famílias que participam do cotidiano da escola.

Acreditamos ainda, que na elaboração do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) é possível construir ações que potencializem este espaço da escola de educação infantil para a formação cidadã, pois nos constituímos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo.

Na concepção de Forquin (1993), a escola é um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de produzir e gerir.

Nesta perspectiva como uma organização social formada por grupos humanos organizados intencionalmente, destacam-se as interações entre as pessoas e no contexto social presentes os aspectos culturais.

A exigência da participação dos pais ou responsáveis na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, família e sociedade, que “repercutem na

escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo”. (LIBÂNEO, 2008, p.114)

Neste sentido, a escola não pode ser mais uma instituição isolada e fechada em si mesma, distante da realidade circundante, contudo integrada na comunidade que interage com a vida social em geral.

A educação escolar pode contribuir para a democracia na formação do cidadão crítico e participativo, e o lugar próprio onde se põe em prática a vivência do que dos seus objetivos, como o desenvolvimento da autonomia de pensamento, a iniciativa, a liderança e a emancipação nas decisões.

Estas reflexões envolvem saber o que é infância e o que é ser criança hoje. Ao ser vista como sujeito histórico, possuidora de direito à proteção, à educação e de brincar, entre todos os demais, fica mais fácil perceber quando os direitos à criança brasileira são negados.

Mesmo que a situação da infância no Brasil tenha avançado consideravelmente, é preciso a mobilização da sociedade para a promoção e garantia dos direitos da infância brasileira. Neste sentido, os gestores das escolas tornam-se mediadores importantes entre a situação vivenciada pelos alunos e suas famílias e os órgãos de defesa da criança e adolescente.

Quando ocorre a parceria entre a família e a escola, esta passa a ter credibilidade na comunidade sendo frequente a busca de ajuda nos diferentes níveis e conflitos. Assim, é importante que haja a definição dos papéis destas duas instituições, a família e a escola como espaços de desenvolvimento e de exercício da cidadania.

Conhecer a realidade social e familiar da criança é um importante passo a ser dado pela escola, quando sua equipe se torna capaz de compreender e respeitar a família do aluno em sua singularidade, demonstrando respeito às diferentes situações organizacionais.

Nossas reflexões finais, que abrem espaços para outras reflexões afirmam com José Filho (2002, p. 135) que “o desafio que se impõe às famílias que compõem a sociedade brasileira para alcançar a cidadania, é cada vez mais a participação social, pois ser cidadão é ser pessoa participante”.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. de J. P.; LEFHELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Campinas/SP: Papyrus, 1998.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOWBOR, L. Gestão social e transformação da sociedade. In: DOWBOR, L.; KILSZTAIN, S. (org.) **Economia social no Brasil.** São Paulo: SENAC, 2001, p. 17-42.

FERREIRA, M. R. **Escola pública: espaço de educação e cultura na construção e efetivação dos direitos humanos.** Franca: UNESP, 2009 (Tese de Doutorado).

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

**IDENTIDADE DO PROFESSOR ATUANTE EM CLASSE HOSPITALAR: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA DE 2005 À 2015**

Aline Ferreira Rodrigues Pacco - UFSCar - aline_pacco@yahoo.com.br

Adriana Garcia Gonçalves - UFSCar - adrigarcia33@yahoo.com.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

A classe hospitalar é tida como um apoio pedagógico especializado, sendo uma alternativa de atendimento educacional para alunos com impossibilidades de frequentar a escola por decorrência de períodos de internação. Desta forma, este serviço é incluído na modalidade de Educação Especial, assegurando recursos e serviços educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Assis (2009) argumenta que as classes hospitalares tiveram início em 1935 em Paris quando foi inaugurada a primeira escola para crianças com enfermidades criada por Henri Sellier. Com a epidemia da patologia tuberculose muitas outras escolas para crianças e adolescentes com enfermidades foram surgindo, principalmente na Alemanha, França, Europa e nos Estados Unidos. No entanto, foi após a Segunda Guerra Mundial que esse atendimento emergiu com maior grandeza.

Ainda segundo Assis (2009) em 1939 foi criado o primeiro centro de formação de professores para atuarem em institutos especiais e hospitais denominado CNEFEI (Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes) e o cargo de professor hospitalar reconhecido pelos órgãos de educação da França.

No Brasil a primeira classe hospitalar surgiu em meados de 1950 na cidade do Rio de Janeiro e com o passar dos anos esses serviços foram crescendo e se desenvolvendo devido à necessidade de escolarização nos ambientes hospitalares. (FONTES, 2008)

Os profissionais que desejam atuar em espaços de classe hospitalar devem ter uma formação específica na área de licenciatura, preferencialmente no campo da Educação Especial. Segundo documento norteador desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação) intitulado "Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações" (BRASIL, 2002) o professor deverá:

[...] ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (BRASIL, 2002, p.22).

A formação do profissional atuante no ambiente hospitalar na área educacional se faz de extrema importância, pois é este que irá fazer com que a criança ou adolescente tenha oportunidades de aprendizado e desenvolvimento enquanto se encontra em um estado de fragilidade.

Baseado no fato de não ter sido encontrado nenhum estudo idêntico ao proposto, bem como a escassez de estudos semelhantes e, por fim, a necessidade de se conhecer mais sobre a área de estudo proposta, julgou-se importante realizar um estudo documental das pesquisas sobre a identidade do profissional que atua em ambiente hospitalar durante o período de 2005 a 2015.

Sendo assim, tem-se a questão que deseja elucidar no decorrer desta pesquisa: a análise quali-quantitativa das publicações frente à temática proposta.

O presente trabalho teve como objetivo documentar as publicações referentes à temática de identidade do profissional que atua em ambiente hospitalar nos anos de 2005 a 2015

2. METODOLOGIA

Para a presente pesquisa foi adotado a metodologia documental, a qual consiste, segundo Godoy (1995), no estudo de documentos. Para este autor, esta metodologia é extremamente pertinente quando buscamos identificar uma ou mais tendências durante um determinado período de tempo.

Para fins deste estudo, efetuou-se um levantamento das pesquisas que abordam a temática da identidade do profissional que atua em classe hospitalar.

Quanto à seleção de material, buscou-se em quatro bases de dados, sendo elas, Portal de periódicos da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Lilacs, utilizando os seguintes descritores: identidade do professor de classe hospitalar, perfil do professor de classe hospitalar e profissional atuante na classe hospitalar.

A busca através dos descritores foi realizada de forma separada, ou seja, não houve combinação entre descritores.

Foi limitado ano de 2005 a 2015 para todas as buscas nas bases de dados utilizadas para a presente pesquisa.

Para a análise dos dados buscou-se categorizar as pesquisas por temáticas, assim foram escolhidos os temas que emergiram com maior frequência, sendo estes: Concepção do professor sobre formação; Identidade docente; Características de formação inicial e continuada e Práticas Pedagógicas empregadas. Tais categoriais serão detalhadas nos resultados da presente pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa resultou em diversos achados, porém apenas sete trabalhos foram selecionados, pois somente estes retratavam realmente da temática da pesquisa bibliográfica, mostrando a escassez de pesquisas na área, principalmente no que se refere ao eixo da educação, visto que há muitos trabalhos voltados para a área da saúde.

No Portal de Periódicos da Capes com o descritor Identidade do professor de classe hospitalar foram encontrados 31 trabalhos, mas apenas um se enquadrava na temática, já com o descritor Perfil do professor de classe hospitalar foram localizados nove trabalhos, mas nenhum apresentava a temática buscada e com o descritor Profissional atuante na classe hospitalar emergiram 12 estudos, porém nenhum abordava o tema desejado.

Na base de dados Google Acadêmico utilizando o descritor Identidade do professor de classe hospitalar foram localizados 327 achados, porém apenas três trabalhos foram selecionados de acordo com o tema buscado, já com o descritor Perfil do professor de classe hospitalar emergiram 892 resultados, porém apenas três estudos tratavam da temática requerida e com o descritor Profissional atuante na classe hospitalar foram encontrados 1162, no entanto apenas um trabalho se enquadrava no tema pesquisado.

Na base de dados Scielo utilizando o descritor Identidade do professor de classe hospitalar foram localizados 52 estudos, porém apenas um se enquadrava na temática pesquisa, já com o descritor Perfil do professor de classe hospitalar emergiram 3 achados, porém nenhum apresentava o tema buscado e com o descritor Profissional atuante na classe hospitalar foram localizados apenas quatro estudos, no entanto, nenhum abordava a temática requerida.

Na base de dados Lilacs não foram encontrados nenhum resultado referente à temática do estudo.

Na base de dados Google Acadêmico a dissertação “Formação do professor para a pedagogia hospitalar na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Goiânia” foi encontrada duas vezes, sendo com o descritor Identidade do professor de classe hospitalar e Perfil do professor de classe hospitalar.

A tese “Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar foi encontrada em duas bases de dados, sendo elas e Portal de periódicos da Capes e Scielo.

A tese “Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação ao professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana” também foi encontrada em duas bases de dados, sendo elas Portal de periódicos da Capes e Google Acadêmico.

Percebe-se que a base de dados que mais apresentou achados foi o Google Acadêmico, com seis resultados, em seguida o Portal de Periódicos da Capes com dois achados e a Scielo com apenas um achado, lembrando que no total foram selecionados sete trabalhos, pois houve a aparição de dois trabalhos em bases de dados diferentes.

No que tange aos anos de publicação percebe-se que no ano de 2005 não houveram publicação, no ano de 2006 houve a publicação de um artigo, no ano de 2007 não houveram publicações, no ano de 2008 houve a publicação de uma tese, no ano de 2009 não houveram publicações, no ano de 2010 houve a publicação de uma tese, no ano de 2011 houve a publicação de um artigo e de uma dissertação, no ano de 2012 houve a publicação de um artigo, no ano de 2013 e 2014 não houveram nenhuma publicação e no ano de 2015, até o presente momento houve a publicação de um artigo.

No que se refere às instituições de ensino superior que originaram os estudos, nota-se que das universidades cinco são de cunho público, sendo elas a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e dois trabalhos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e duas de cunho privado, sendo elas a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Universidade Estácio de Sá.

Já no que diz respeito às agências de fomento, notou-se que apenas uma tese citou que a pesquisa recebeu financiamento pelo órgão da Capes, porém tal fato não é um afirmativo que os demais estudos não tiveram tal aparato.

Um fator muito relevante encontrado no levantamento realizado é o fato que dos sete estudos encontrados, quatro são de âmbito teórico e apenas três se constituíram pesquisas de campo.

Para a análise qualitativa dos dados buscou-se categorizar as pesquisas por temáticas, assim foram escolhidos os temas que emergiram com maior frequência, sendo estes: Concepção do professor sobre formação, Identidade docente, Características de formação inicial e continuada e Práticas Pedagógicas empregadas. Cabe apontar que alguns estudos se enquadraram em mais de uma categoria.

Na categoria Concepção do professor sobre formação buscou-se contemplar aspectos sobre como o professor que atua em classe hospitalar descreve sua formação e como ele compreende que deveria ser.

Já a categoria Identidade docente buscou-se contemplar aspectos que caracterizam o professor que atua em classe hospitalar, como sua formação e sua atuação docente.

O artigo A educação especial na formação do pedagogo da classe hospitalar: uma questão a ser discutida da autoria de *Sheila Maria Mazer e Lúcia Maria Santos Tinós*, publicado no ano de 2011 se enquadrou nestas duas categorias, visto que objetivou discutir se é necessária a formação em Educação Especial, como aponta a legislação, para a atuação do pedagogo na Classe Hospitalar. Para a realização da pesquisa, que se faz de cunho qualitativo com fundamentação fenomenológica, que buscou, por meio de entrevistas com duas professoras que atuam em Classe Hospitalar, analisar e discutir a pertinência ou não da formação em Educação Especial na atuação profissional do pedagogo no hospital. Os resultados apontaram que para atuar como professores de classe hospitalar são necessários conhecimentos mais profundos, que a graduação em Pedagogia e as antigas habilitações em Educação Especial, hoje extintas, não fornecem. Além disso, é colocada a necessidade de maiores estudos sobre a formação do professor para atuar em classe hospitalar.

Na categoria Características de formação inicial e continuada buscou-se contemplar aspectos que circundam a discussão sobre qual seria a formação mais adequada para a atuação em classe hospitalar, englobando achados de legislações e pesquisas.

Esta categoria foi a que mais emergiu, estando presente em cinco trabalhos, sendo eles: o artigo Formação e Prática Pedagógica em Classes Hospitalares: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos da autoria de Daniela Patti do Amaral e Maria Teresinha Pereira e Silva, publicado no ano de 2006 que teve objetivo discorrer sobre os aspectos que circundam a classe hospitalar, como sua garantia através de documentos legais, as especificidades dos alunos

que se encontram em estado de internação, as práticas pedagógicas empregadas pelos professores no ambiente hospitalar e a formação que estes devem ter. Conclui-se com este estudo que ainda são necessárias muitas mudanças, visando melhorias no atendimento escolar hospitalar e os professores necessitam de formação específica para atuar nesse espaço.

A tese *Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação ao professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana* da autoria de Rita Francis Gonzalez Y Rodrigues Branco Dulce Barros de Almeida, publicada no ano de 2008 que teve como objetivo avaliar a capacitação para enfrentamento da morte com a teoria Balint/grupos Balint, através da realização de uma pesquisa-ação com professoras do Projeto Hoje da SEE/GO que atuam em classes hospitalares. Após a realização do curso de formação, que foi gravado e posteriormente transcrito os dados foram analisados e agrupados em cinco grupos, sendo eles, identidade de professoras de classe hospitalar, esta categoria que se insere na temática deste estudo bibliográfico, ação-reflexão-ação, ato pedagógico, escuta pedagógica e transferência/contratransferência. Conclui-se com o estudo que após a intervenção houve aumento de resiliência, refinamento da escuta pedagógica, percepção de mecanismos de defesa, compreensão do processo de adoecimento, compreensão dos limites e possibilidades e maior discernimento e afeto.

A dissertação *Formação do professor para a pedagogia hospitalar na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Goiânia* da autoria de Divina Ferreira de Queiroz Santos, publicado no ano de 2011 que objetivou conhecer o processo de formação continuada de professores, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, realizou-se um estudo documental bibliográfico utilizando declarações internacionais, documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais que tratam da formação de professores para a educação inclusiva no período de 2005 á 2010 e, também, estudos sobre a temática. Os resultados obtidos demonstraram que há um volumoso número de documentos sobre a temática, indicando a existência de uma preocupação do Estado com a inclusão educacional em geral e, ao que parece, até com os sujeitos hospitalizados e, no que tange a formação de professores, esta ocorre prioritariamente em favor das pessoas com surdez desconsiderando outras deficiências ou necessidades especiais como a de alunos em estado de doença.

O artigo *Um estudo teórico sobre a formação de professores para a classe hospitalar: discutindo com a legislação* da autoria de *Sheila Maria Mazer e Lúcia Maria Santos Inós*, publicado no ano de 2012 objetivou discutir as possibilidades e contradições que a legislação impõe à formação do professor que atua na prática pedagógica em ambiente hospitalar, buscando aparatos na literatura sobre a formação inicial e continuada de professores para Educação

Especial e especificamente discutindo a complexidade da formação do profissional da educação que vai atuar na Classe Hospitalar. Conclui-se que há falta de formação para atuação em classe hospitalar e que tal aspecto se faz de extrema importância tanto para o professor, como para o aluno a ser atendido. Além disso, é posto a necessidade de maiores pesquisas na área de formação de professores para atuar em classe hospitalar.

E por fim o artigo *Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar* da autoria de *Sandra Maia Farias Vasconcelos*, publicado no ano de 2015 objetivou resgatar a história da classe hospitalar e da formação de professores atuando em ambiente especial e também elucidar conhecimentos acerca do tema, ainda escasso no Brasil. Tal pesquisa se fez de documental, com ênfase na Constituição de 1988 e na LDB. Conclui-se que a prioridade na formação de professores é tornar relevante a escolaridade no hospital, para o indivíduo e, sua família e que o atendimento escolar em ambiente hospitalar está previsto legalmente e tem como objetivo mostrar ao aluno em estado de internação que ele mantém suas capacidades ativas.

A última categoria Práticas Pedagógicas empregadas buscou-se contemplar a descrição de ações empregadas pelos professores dentro da classe hospitalar frente aos alunos que frequentam este ambiente.

Esta categoria contemplou dois estudos, sendo eles, *Formação e Prática Pedagógica em Classes Hospitalares: Respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos* da autoria de Daniela Patti do Amaral e Maria Teresinha Pereira e Silva, publicado no ano de 2006, que já foi descrito na categoria de Características de formação inicial e continuada logo acima e a tese *Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar* da autoria de Cristina Bressaglia Lucon, Alessandra Santana Soares Barros, Lúcia Vaz de Campos Moreira e Sandra Maia Farias Vasconcelos, publicada no ano de 2010 que teve como objetivo identificar as representações sociais que adolescentes em tratamento do câncer fazem acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar, através de observação livre e entrevistas semiestruturadas com dez adolescentes em tratamento do câncer, hospitalizados no Grupo de Apoio à Criança e ao Adolescente com Câncer, situada na cidade de Salvador-BA. Os adolescentes participantes da pesquisa, cinco eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino, e tinham idades entre 15 e 18 anos. Os resultados do estudo constataram que os adolescentes percebem que a prática pedagógica do professor de classe hospitalar melhora sua saúde e ajuda a minimizar o estresse causado pelo tratamento, promovendo o aprendizado com uma abordagem individualizada que, muitas vezes, contribui para que ele aprenda melhor, porém não é tida como responsável pela

continuidade de sua escolarização, pois, na percepção dos mesmos o processo educacional será retomado no retorno à escola regular.

Os resultados da presente pesquisa demonstram a importância da classe hospitalar, resgatando a identidade escolar do aluno gerando expectativas positivas de retorno à escola regular. Além da essencialidade do professor que atua neste espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com o presente trabalho a escassez de trabalhos na área, visto que em um longo período de tempo, no caso 15 anos foram localizados apenas sete publicações, bem como a falta de pesquisas voltadas para o contexto educacional no âmbito das classes hospitalares.

Constata-se ainda que o perfil desse profissional que atua em ambiente hospitalar e sua respectiva formação para atuar neste espaço educacional tão importante para os alunos em estado de hospitalização não estão definidos, visto que a legislação aponta que o professor que deseja atuar neste espaço deve possuir, preferencialmente, formação em Educação Especial, porém ainda faltam pesquisas que retrate qual é o perfil desse profissional.

Percebe-se também a necessidade desse serviço de atendimento educacional hospitalar possuir maiores diretrizes norteadoras para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado neste espaço.

Além disso, um fato extremamente relevante se faz que a maioria dos estudos encontrados remete-se para a importância da necessidade de maiores estudos focados na área de formação de professores para atuar em classe hospitalar, afirmando os resultados da presente pesquisa.

Desta forma, aponta-se que este estudo sobre a identidade do professor que atua em classe hospitalar apresenta relevância para contribuir com o possível preenchimento da lacuna existente nesta área e também há necessidade de maiores estudos sobre a temática em questão.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Walkiria de. **Classe hospitalar um olhar pedagógico singular**. 1.ed. São Paulo:Phorte Editora, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CBE nº 17 de 03/07/2001. Diário Oficial da União, Seção 1 de 17/08/2001, p.46. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

FONTES, Rejane de Souza. **Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização.** v. 9, n. 1N. 92. Florianópolis: LINHAS.2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** v. 35, n. 3. São Paulo: Rev. adm. Empres., p. 20-29. 1995

Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, MÍDIA E IMAGINÁRIO DE INFERIORIDADE ÉTNICO-RACIAL

Reginaldo Ramos de Britto - E.M. Gabriel Gonçalves da Silva - reginaldo.britto@ich.ufjf.br

Marco Aurélio Kistemann Jr. - UFJF - marco.kistemann@ufjf.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos descrever as atividades desenvolvidas em sala de aula de Matemática de escola municipal em Juiz de Fora (MG), onde atuo como professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Refere-se a projeto pedagógico intitulado *Educação Matemática & Democracia*. Tal projeto, desenvolvido já há dez anos, apesar de sistematizado do ponto e vista didático-pedagógico e sociocultural, não possui até então o crivo do olhar que poderíamos denominar de científico-acadêmico. Como sugere o título, trata da interface *Relações Raciais / Educação*.

Nossa preocupação neste trabalho não esteve (e não está) em perceber e refletir sobre o modo como nossos alunos lidam com conceitos matemáticos e sim, no entendimento de que uma atividade desta natureza pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas democráticas e para a leitura da sociedade em que vivemos.

Assim, ao pensarmos em referências teórico-metodológicas acreditamos que além das lentes da Etnomatemática, D'Ambrósio (1993), as perspectivas construídas por Skovsmose (2001), a respeito de uma Educação Matemática Crítica, seja também potencial. Optamos então por apresentá-lo e sustentá-lo segundo um referencial que percorra a linha da Educação Matemática Crítica.

O tema da discriminação racial e do racismo, além da cultura africana e afro-brasileira, tem apresentado maior aceitabilidade pela sociedade brasileira nos últimos anos. Parece haver certo consenso de que é preciso reconsiderar a história do País, levando em conta a contribuição dos povos africanos, e dessa forma promover uma espécie de ressarcimento cultural a seus descendentes e porque não dizer, para toda a sociedade brasileira. É ela quem de fato ganha, dado que vê restituída parte *não contada* de sua história. Este aspecto é o que envolve a construção de identidade do brasileiro que historicamente se constituiu pela “voz” do colonizador branco europeu. Mais de um século depois do fim da escravidão a história contada nos bancos escolares ainda subtrai, significativamente, a participação da população, até aquela data, escravizada.

Certa vez, na mesma escola em que o projeto, aqui apresentado, é desenvolvido, numa discussão num conselho de classe, o comentário de um (a) Professor (a), se referindo as atitudes de uma aluna (negra), sintetiza-se como um “bom” exemplo do que estamos nos referindo. Dizia, na tentativa de identificá-la aos demais colegas: “... uma menina que é escurinha, mas que é bonita...” (sic.). Será que no imaginário deste (a) professor (a), e talvez de boa parte da sociedade, as características “ser negra” e “ser bonita” seriam incongruentes? Naquele momento manifestava o (a) professor (a), os efeitos do que se convencionou chamar *ideologia do branqueamento*. Um fenômeno histórico que ajudou a construir um imaginário social de inferioridade à população negra.

É assim que na referida atividade de investigação pedagógica nos envolvemos na tarefa de analisar criticamente este processo mas de modo indireto, pelo seu rebatimento social, que se materializa aqui na “preferência” dos veículos de comunicação impressos, pesquisados, pelo perfil étnico-racial não negro em suas matérias publicitárias e jornalísticas. A sala de aula de matemática, por uma perspectiva crítica, foi transformada no espaço para análise e discussão deste processo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS RESULTADOS E INDICAÇÕES

Basicamente o trabalho se constituiu, claro de uma inquietação inicial e que se refere ao espaço publicitário destinado às crianças negras e brancas em mídias impressas, da pesquisa/atividade pedagógica realizada pelos alunos de duas turmas do 9º do ensino fundamental, em uma escola municipal em Juiz de fora MG. Tal atividade se insere dentro de uma iniciativa de trabalhar com projetos pedagógicos, percorrendo em cada uma de suas versões, os temas elencados como transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de outros considerados de relevância social.

O título geral do projeto é *Educação Matemática & Democracia* e a cada ano de sua execução ocupou-se de até três temáticas diferentes. Na versão em exame aqui neste trabalho os alunos foram motivados pela questão: A mídia impressa oferece os mesmos espaços em matérias jornalísticas e /ou publicitárias, às crianças negras e brancas?

Esta questão no entanto passa a fazer parte da atividade apenas depois da coleta de fotos de crianças, feitas pelos alunos nos veículos impressos de mídia selecionados, em geral jornais e

revistas. Saber tratar-se de uma atividade que se relacionava ao racismo poderia influenciar nas escolhas das fotos.

Os alunos das duas turmas envolvidas foram divididos em grupos e a cada um foi solicitado que coletasse fotos de crianças (inicialmente sem qualquer tipo de especificação). A regra primeira era de que não deveria haver escolhas. Cada grupo tinha que coletar as 20 primeiras fotos.

Depois do prazo e das condições estabelecidas, os alunos formaram seus grupos em sala de aula e começaram uma segunda etapa. Neste segundo momento depois da coleta, foi pedido a cada grupo que identificasse a situação que envolvia cada foto, traduzindo-a como positiva ou negativa. A descrição deveria ser feita pela “Leitura” do que chamamos de *entorno da foto*. A fidelidade ao contexto, que envolvia a criança retratada na foto e descrito na reportagem ou matéria publicitária, era fundamental para o restante das tarefas.

Para a edição (2006) não há compilação geral de dados de todo os grupos mas, reproduzimos abaixo um dos grupos, em seus resultados.

Número de fotos de crianças brancas	Positiva (P)	%	%
	Negativa (N)	Positiva (P)	Negativa (N)
36	35	97,2%	2,8%
	1		

Número de fotos de crianças negras	Positiva (P)	%	%
	Negativa (N)	Positiva (P)	Negativa (N)
5	3	60%	40%
	2		

extratos de texto, do trabalho de que apresentam a totalização de

FIGURA 1 - Extratos de texto das atividades desenvolvidas por um dos grupos.
Fonte: formatação feita pelo autor

Para além do trabalho quantitativo realizado, esta amostra é bastante indicativa do imaginário de inferioridade a que nos referimos. O total de fotos que retratam crianças identificadas como brancas (36) é bastante superior a aqueles em que se identificam crianças negras (5). A descrição do entorno da foto (situação) também revela que o primeiro segmento étnico-racial está, proporcionalmente, mais envolvido e situações positivas.

Os extratos de textos seguintes, estes da versão 2010, indicam as conclusões e percepções de alguns grupos:

No nosso trabalho, podemos concluir que nos dias de hoje em revistas e jornais, o número de crianças brancas é bem maior do que o de crianças negras. Os negros são sempre pobres, empregados, pensos de rua, e os brancos são sempre ricos, empresários, podemos perceber claramente o grande preconceito, não só na mídia, mas também no nosso dia-a-dia. Se num supermercado um negro entra, o segurança já vai atrás, olhando que é um ladrão, um milombo, mas o branco é sempre respeitado. So que muita das vezes o negro é trabalhador, pais de família, e o branco é bem mais preguioso do que os negros.

FIGURA 2 - Relatório de um dos grupos (2010).
Fonte: formatação feita pelo autor.

Este grupo ao que se percebe, para além do trabalho de investigação proposto para sala de aula, traz a contribuição de experiência vivida no cotidiano, em que pese o imaginário social em que a figura do negro está indexada a de potencial delinquente.

O extrato seguinte traz à tona a questão da identidade e a dificuldade da sociedade brasileira e portanto de todos nós, de nos reconhecermos (e consequentemente também aos outros) como negros e negras. O que, inequivocamente, tem origens nos ideais do branqueamento.

Relatório e Conclusões 13.04.10
Sobre o Trabalho de
Matemática (mês de abril)

Sem dúvida é um trabalho para pensar. Com a tabela, se olharmos apenas no nosso grupo (61), vemos a discrepância. Em um trabalho em que não é permitido fazer escolhas de imagens, as fotos vêm pela ordem original nas revistas e jornais. Entre as 40 fotos pedidas, 34 são de crianças brancas; e apenas 6 são de crianças negras. Essa divisão também gerou discussões e conclusões no nosso grupo. Entre as 6 crianças negras, apenas em 2 todos concordaram que eram crianças negras realmente. Existem 31 crianças brancas em situação positiva e 3 em situação negativa, quando olhamos entre as crianças negras (6), 4 estavam em situação negativa.

FIGURA 3 - relatório de grupo.
Fonte: formatada pelo autor.

Considerando a versão de 2009 deste projeto os dados levantados pelos alunos indicavam que 85% das fotos coletadas representavam crianças brancas, 15% crianças negras o que denota que a mídia impressa não oferece o mesmo espaço publicitário para crianças negras e brancas.

Além disso, em apenas 9% das fotos de crianças brancas foram identificadas situações (sociais) negativas enquanto 34% das crianças negras estavam na mesma situação. Ou seja crianças negras são mais retratadas em situações sociais de inferioridade ou vulnerabilidade social.

Contextualizando a ideologia do branqueamento

Em boa medida é possível dizer que na historiografia oficial, apresentada aos nossos alunos na educação básica, nos parece que ainda prevalece a ideia de que se fecham as cortinas aos povos africanos e seus descendentes, com a assinatura da *Lei Áurea* em 1888. É a partir desta data, sobretudo com a proclamação da república (1889), que se inicia um projeto de construção de uma nação livre e ao mesmo tempo, e até mesmo em decorrência deste propósito, um processo conhecido como *ideologia do branqueamento* que tem posição central na construção do lugar de inferioridade social a que nos referimos ao longo deste trabalho.

Um interessante estudo sobre este tema o leitor encontrará em Domingues (2004), no texto que resulta do trabalho dissertativo deste autor, intitulado "*Uma História Não Contada - Negro, Racismo e Branqueamento em São Paulo*" e cuja referência completa está ao final deste nosso texto.

Domingos (2004) nos apresenta relatos de vários discursos históricos que contribuíram para constituir o imaginário de inferioridade para negros e negras. Elencando desde o papel que abolicionistas como Joaquim Nabuco desempenharam até a contribuição da literatura, como algumas obras de Monteiro Lobato. O dicionário também aparece como elemento importante para a percepção reprodução do imaginário, se assim podemos dizer, e que ajudou a traçar a representação do negro no século XX. Segundo Domingues (2004, p.65) o *Dicionário Enciclopédico* ou *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Araújo Correia Lacerda e José Maria de Almeida, edição de 1879, informava que ser negro significava ser "*escravo, preto, que macula, denigre, calunia; horrível, hediondo, medonho, tenebroso, malvado e cruel*".

Ainda que o processo de branqueamento se inicie antes mesmo do fim formal da escravidão e se estenda, para alguns autores, até aproximadamente 1940, há vários relatos denunciadores de que seus efeitos ainda estão presentes.

Infelizmente, ainda é bastante comum ouvirmos no ambiente escolar afirmações como: "*ela não se assumi como negra...*", numa referência a supostas manifestações racistas promovidas por alunos (as) negros (as).

Há alguns problemas em episódios como o que acabamos de retratar. Primeiro, toda e qualquer manifestação racista, discriminante ou preconceituosa revelam uma chaga sociocultural

que precisa ser combatida, seja ela manifestada por brancos ou por negros; segundo o discurso reproduzido pelo (a) professor (a) para além de sua intencionalidade, tem o efeito de reforçar o imaginário de onde decorre e que por consequência, ao mesmo tempo, ajuda a construir. O equívoco está em não perceber que a criança não nasce racista em sim aprende a sê-lo no exercício de práticas sociais, na rua, assistindo TV ou na própria Escola.

As origens do que preferimos chamar de “introjeção do racismo” (que está materializado no comentário acima) e não de racismo propriamente dito, estão no que se convencionou chamar de ideologia do branqueamento. E a dificuldade de superá-las, no *mito da democracia racial brasileira*.

Assim temos preferência por ler estes processos não como que retratando uma criança que não se assumi como negra e sim, como ela própria manifestando, assim como qualquer outro sujeito, os valores que a sociedade lhe informa serem os padrões, ainda que este fato carregue o “problema” de representar na mesma pessoa a figura da vítima e do algoz. Aliás a quem diga que quando o indivíduo começa a crer na sua inferioridade é porque o processo ideológico de dominação está atingindo seus objetivos. E agir sobre a alteração das identidades é justamente o *modus operandi* das orientações ideológicas dominantes.

A construção de um país sobre o discurso da igualdade e democracia racial (o mito) faz da sociedade brasileira um coletivo social que apresenta resistência em aceitar a existência do racismo. É o que se pode perceber, por exemplo, no embate de visões distintas sobre a presença ou não do racismo em obras literárias como as de Monteiro Lobato.

De fato o racismo é questão que pode ser percebida e discutida sob várias perspectivas, mas como já assinalamos em outra oportunidade, preocupa-nos a contribuição negativa que o discurso (sobretudo o midiático) traz para sua constituição. O que nos aproxima da visão de Dijk (2008) de que,

O discurso também desempenha um papel fundamental para dimensão cognitiva do racismo. As ideologias e os **preconceitos** étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles **são adquiridos e aprendidos**, e isso normalmente ocorre **através da comunicação**, ou seja, através **da escrita e da fala**. E vice-versa: essas representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, compartilhadas dentro do grupo dominante. Esse é essencialmente o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade.” (DIJK, 2008, p.135) (meu *grifo*)

Acrescentamos as imagens como elementos, além da fala e da escrita, que desempenham importante papel na difusão da inferioridade étnico-racial.

A mídia, temos insistido nesta questão, representa importante elemento capaz de traduzir parte do imaginário social brasileiro. Basta gastar alguns minutos diante da TV para percebemos o lugar que cabe a negros e negras neste imaginário. Isto se relaciona ao que Pierre Bourdieu chama de *ocultar mostrando*. E para descrever esta perspectiva sobre a “contribuição da mídia”, recorro a um pequeno trecho de um pequeno livro de Bourdieu (1997): *Sobre a Televisão*. O trecho é o que segue:

Insisti no mais visível. Desejaria dirigir-me para coisa ligeiramente menos visíveis mostrando como a televisão pode, paradoxalmente, ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto é, informar; ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade. (BOURDIEU, 1997, p.24).

Por fim, numa perspectiva crítica da Educação Matemática, a modelagem matemática ou o trabalho com projetos representa importante estratégia de abordagem de temas relevantes para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos democráticos. Nela, segundo Ole Skovsmose, o relevante é que os problemas estejam em sintonia com situações e conflitos sociais fundamentais, e importante que os estudantes possam reconhecer os problemas como “seus próprios problemas” (Skovsmose,2001).

Ainda que no presente estudo o “problema” em questão não esteja em conformidade com o tipo que se convencionou chamar de “matemático”, traz implicações e aborda aspectos da realidade social brasileira que podem ser explorados matematicamente através de tabelas e gráficos, o que coloca a sala de aula de Matemática numa posição privilegiada. Assim, importa-nos aqui tratar da temática da exclusão racial valendo-nos de conceitos e interpretações próprias da Matemática. Assim no processo de ensino e aprendizagem de Matemática o tratamento da informação é o conteúdo curricular na educação básica que representa uma importante ferramenta para a leitura de diversos processos sociais.

Um problema relevante para democracia brasileira é, sem dúvidas, a questão da exclusão de minorias. O ensino de Matemática assim como de qualquer outra área do conhecimento tem, no desenvolvimento humano, sua razão de ser. Seu objetivo consiste no que Ubiratan D’Ambrósio chama de resposta às “pulsões de sobrevivência e transcendência”. Assim o desafio colocado também à Educadores Matemáticos é o de tornar a matemática interessante e atrativa aos alunos, mas fundamentalmente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estereótipos mostrados na mídia impressa mas principalmente na TV, devido a seu poder de difusão de ideias, dão conta do lugar de inferioridade a que tratamos. Negros e Negras não se preocupam apenas com Samba, Futebol, Carnaval e Capoeira, como faz pesar quem assiste a estas produções televisivas. Nem tão pouco têm inclinação artística natural para o desempenho apenas de papéis em que figuram como mordomos, choferes ou empregadas domésticas, ainda que tais profissões sejam honrosas.

A Escola por sua vez contribui também para este quadro, omitindo de fato a participação dos povos negros africanos para construção de nosso país, além de furtar-lhes o direito de escreverem com “voz” própria sua participação na história do Brasil. O que nos remete às instituições de ensino superior que ainda se ressentem da formação de professores para esta tarefa. Ainda vivemos num ambiente escolar e acadêmico que atribui “menor” importância a esta temática.

O desafio de lutar contra o preconceito e a discriminação é de toda a sociedade, entretanto, como única instituição formal cuja tarefa é educar, a Escola tem especial responsabilidade na construção de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças mas, para isso é importante que ela comece pelo seu próprio interior.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**; tradução, Maria Lúcia Machado- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. (1997).

D' AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica. (2001).

DIJK, T. A. Van. **Discurso e Poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização.-São Paulo: Contexto. (2008)

DOMINGUES, P. J. **Uma História Não Contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo. (2004).

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas/SP: Papyrus. (2001).

PAULO FREIRE: ANGICOS E O PNA – 50 ANOS DEPOIS

Ana Maria Maciel Rinaldi – UNESP – amacielrinaldi@gmail.com

Rivaldo Luiz Camargo – UNESP – rivaldo36@professor.sp.gov.br

Antonio Francisco Marques – UNESP – amarques@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, podemos observar que a Educação de Jovens e Adultos não figura na maior parte da formação da sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses. Ao buscar a inserção da EJA nas constituições brasileiras, desde o Império até a República, identificamos a questão da aquisição do direito à educação no Brasil, porém a EJA só vai ser incluída como direito subjetivo, na mais recente, a Constituição Federal de 1988. Nesse extenso período, os índices de analfabetismo permaneceram extremamente elevados, atingindo mais da metade da população, desfavorecendo o desenvolvimento social, econômico e cultural do país, segundo o pensamento de meados do século passado.

No despertar da década de 1960, período conturbado de transformação social, econômica, política e de efervescência cultural, educadores de vanguarda associados aos movimentos de cultura popular, defenderam fortemente a alfabetização de grande parte do povo brasileiro. Esta movimentação pressionou e desencadeou, em políticos progressistas, forte preocupação com a alfabetização da população, uma vez que o voto era premissa da população alfabetizada. À frente desses movimentos de educação popular e na defesa da conscientização aliada à alfabetização, destaca-se o educador Paulo Freire, desvelando o analfabetismo como resultado da desigualdade social e não, causa do atraso econômico do país, como afirmavam os políticos e a elite dominante. A escola, como prática social, tem sua especificidade no processo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, porém, existem forças econômicas, políticas e religiosas que mais poderosas que elas.

Nesse contexto, da experiência capitaneada por Paulo Freire, na cidade Angicos, em 1963, surge uma proposta inovadora em termos de alfabetização de adultos: alfabetizar em 45 horas e 40 dias, com o método de palavras geradoras, criado por ele. A experiência foi tão bem sucedida que ganhou visibilidade nacional e internacional, chamando a atenção do presidente João Goulart, que interessado num programa de alfabetização nacional, colocada como uma meta de governo, convidou o educador Paulo Freire a empreender essa política.

Para instituir uma política pública de alfabetização de adultos, o método Paulo Freire foi oficializado pelo governo federal, criando-se o Programa Nacional de Alfabetização. Segundo Germano (1997) “experimentando, assim, um notório processo de fortalecimento e, de reconhecimento público.” O levantamento do número de analfabetos de 15 a 45 anos, realizado pela Comissão de Cultura Popular, em setembro de 1963, apontou 20.442.000 pessoas, num universo populacional de cerca de 70 milhões de pessoas.

Partindo da motivação de empreender, em nível nacional, uma campanha maciça no sentido de erradicação do analfabetismo do país, o Programa Nacional de Alfabetização – PNA foi instituído por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Os moldes do Programa foram lançados tendo por base o método de Paulo Freire, definindo pela primeira vez no Brasil, uma política pública destinada à EJA. Porém, mais uma vez, a EJA é cooptada, não pelo governo, mas pelo Golpe Militar deflagrado em 31/03/1964 e, por determinação do regime ditatorial, o Programa Nacional de Alfabetização foi extinto e seu líder, Paulo Freire, dentro da política de segurança nacional, foi considerado subversivo e exilado, encerrando esse processo.

Ao tentarem atuar sobre as matrizes estruturais das desigualdades que procuravam combater, os movimentos de educação popular empreendidos no âmbito do Estado “populista” talvez estivessem finalmente ultrapassando os limites possíveis do processo de democratização do ensino e da sociedade, na ordem social capitalista, no Brasil. (PIERUCCI, 2007, p. 513)

Após cinquenta anos dessas duas iniciativas, encabeçadas por Paulo Freire, muito ainda há por se fazer. É urgente a garantia do direito à educação de jovens e adultos, e na perspectiva de educação ao longo de toda a vida, ainda restrita aos discursos. O que se necessita, enfim, é a garantia da educação para todas as pessoas, independente de idade, ou de “idade certa”, mas que seja efetiva e de qualidade.

2. METODOS

A metodologia adotada combinou pesquisa documental e revisão bibliográfica e, foi desenvolvida a partir de dois eixos fundamentais: A experiência de Alfabetização em Angicos (1963) e o Programa Nacional de Alfabetização (1964), ambos sob a condução de Paulo Freire. Para contextualizar esses dois momentos de suma importância para a Educação de Jovens e adultos – EJA foi necessário tecer uma trajetória histórica percorrida pela EJA em busca da

aquisição de direitos, que teve esses dois episódios como marcos na luta pela erradicação do analfabetismo no Brasil. A análise de cada um desses momentos, fornece indícios para o estudo posterior da situação da EJA nos dias atuais e a construção de políticas públicas que atendam essa modalidade de ensino. A seguir, serão apresentadas as principais reflexões desenvolvidas em cada um dos eixos, visando evidenciar a importância da presença de Paulo Freire, por meio desses dois momentos históricos, contribuindo para a EJA como uma conquista de extrema relevância para o exercício da cidadania.

Após a apresentação do panorama de 50 anos atrás, apresenta-se as políticas públicas e programas atuais, desenvolvidos na busca da erradicação do analfabetismo brasileiro. Finalmente destaca-se a importância desse momento histórico, especialmente pela aprovação, em 2014, do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), reafirmando como meta, a erradicação do analfabetismo no Brasil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde os primórdios da chegada dos portugueses, o ler e escrever se fez presente no processo colonizador, como no período imperial e período republicano. Só que a visão que predomina do analfabeto é de um “improdutivo, degenerado, viciado, servil, incapaz, necessitado de ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia que se encontrava [...] (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 264). Porém, só em 1947 se lança uma primeira campanha nacional de alfabetização. Nos anos da década de 50 e 60, aos lados de projetos

[...] governamentais, surgem movimentos de educação e cultura popular, muitos inspirados nas idéias de Paulo Freire [...]. O analfabetismo não é visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social.

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária [...] (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 268-9)

Mas nos anos de 1960, destacam-se dois marcos importantes para a EJA: A Experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização.

Moacir Gadotti (2013) ao rememorar a experiência de alfabetização de Angicos coloca os seus antecedentes nos anos de 1950. Paulo Freire estava nesse período atuando no Serviço

Social da Indústria – SESI do Recife. A sua constatação é de que, os métodos, cartilhas usadas na alfabetização dos adultos eram os mesmos para as crianças. Se para as crianças estes recursos já se revelavam inadequados, quanto mais para os adultos. Era uma situação que levava o professor tratar os adultos alfabetizando-os como crianças, que trazia sérios constrangimentos para o educando.

No ano de 1958, Freire apresentou seu novo conceito de alfabetização de adultos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro e, em 1959 expôs sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, com o título *Educação e atualidade brasileira*. Os dados alarmantes do analfabetismo no Brasil, que em 1960 era de 39,35 (fonte: IBGE) e um momento de crise econômica e política das classes dominantes e de ascensão política dos trabalhadores urbanos e rurais, muitos programas foram criados, na década de 60, em parceria o governo federal, estaduais, universidades ou com entidades, como Igreja Católica, União Estudantil (UNE) etc. Entre os programas criados são eles Fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (CPC), Campanha de Educação da Educação popular da Paraíba (CEPLAR), Projeto Angicos de Alfabetização de Adultos etc.

O programa Angicos de Alfabetização de Adultos começou ser gerado em meados de setembro em 1962 reunindo o Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, Paulo Freire e sua ex-aluna de pedagogia Maria José Monteiro. Freire e sua equipe já haviam assessorado a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), que engajava estudantes universitários para a alfabetização de adultos. O projeto Angicos consistia em alfabetizar adultos em 45 horas e 40 dias com o Método de Paulo Freire, utilizando a mesma proposta da CEPLAR, de utilizar universitários como alfabetizadores. Freire aceitou o desafio, mas exigiu duas condições: “autonomia para contratar os coordenadores e alfabetizadores e não interferência político-pedagógica e ideológica (Paulo Freire temia que o fato dos recursos virem da *Aliança para o Progresso* pudesse interferir no seu trabalho)” (GADOTTI, 2013, p. 51)

Angicos, cidade interiorana do estado do Rio Grande do Norte, a 150 quilômetros da capital Natal, com o clima quente e seco; 80% da população vivia na zona rural, por isso a produção era basicamente agrícola. O município tinha uma educação deficitária. Foram considerados alfabetizados, no censo de 1950, apenas 26% da população que podiam apenas escrever seus nomes. Na época da aplicação do projeto, o Rio Grande do Norte era governado por Aluizio Alves

e sua família influenciava politicamente Angicos e não havia contra partidários e o projeto (método freiriano) podia ser executado sem intervenção de forças políticas opostas.

Em janeiro de 1963, ocorreu a seleção dos 21 coordenadores (alfabetizadores) dos Círculos de Cultura, entre eles Madalena Freire, e seu supervisor Carlos Lyra, sendo que a formação da equipe com a colaboração de Elza Freire. De acordo com a Direção Executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), a previsão era alfabetizar, em dois anos, “100 mil adultos e adolescentes” (SECERN, 1963, p. 1). O lançamento do projeto com a aula inaugural, com a presença do governador do Estado, Aluísio Alves, 380 moradores começam a sua alfabetização. A primeira aula regular do projeto sobre o tema: “Conceito antropológico de cultura”, deu início à primeira das “Quarenta horas de Angicos”, como ficou conhecido. As aulas aconteciam ao mesmo tempo das reuniões dos Coordenadores, que refletiam continuamente sobre sua prática.

O método de freiriano fundamentava-se em alfabetizar com conscientização política; começava-se alfabetização pelas palavras geradoras que partiam do universo cultural da população; os professores alfabetizadores iniciavam os debates com perguntas orientadoras e às vezes até sugestivas, a partir de problemas centrais da vida dos educandos. Para Freire, o sistema educacional brasileiro precisava ser mais orgânico, ou seja, mantivesse uma relação estreita entre o sistema e a realidade, traduzida pela leitura de mundo, demonstrando maior sensibilidade em relação aos problemas da vida cotidiana. Durante um discurso, em Natal, ele afirmou que “está provado que as pessoas aprendem a ler e escrever com mais facilidade, na medida em que seu aprendizado, que se fundamenta na sua própria experiência existencial.” (FERNANDES e TERRA, 1994)

No dia dois de abril de 1963, aconteceu a 40ª hora (aula), quando se formava a primeira turma de Angicos, com a presença do presidente da República João Goulart com a presença de vários governadores do Nordeste e de representantes da Aliança para o Progresso. Bem-sucedidos foram os testes de alfabetização e politização feitos na trigésima quinta (35) e trigésima sexta (36) horas. Cento e vinte e dois (122) participantes, de 380, realizaram os testes e setenta por cento (70%) passaram no teste de alfabetização, ou seja, 300 pessoas foram consideradas alfabetizadas. No teste de politização oitenta e sete por cento (87%) foram aprovados. Em seu discurso, nesse evento, Freire apresentou os princípios científicos e filosóficos do seu método, propondo uma educação conscientizadora, almejando a visão crítica do saber, tornando-os “sujeitos da sua própria história” (FREIRE, 1963). O presidente João Goulart também discursou na formatura, expressando seu desejo de que “(...) aqueles que vivem mais longe e são mais pobres,

possam também receber este benefício mínimo, que é o direito, também, de participar e de se integrar na vida da nação (...)" (SECERN, 1963, p. 19-20, apud GADOTTI, 2013).

Nessa ocasião foi notada a presença do General Humberto de Alencar Castelo Branco, fardado, comandante da Região Militar no Recife, que, ao final da aula, teria dito a Calazans Fernandes: "Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões" (FERNANDES e TERRA, 1994, p. 18). No Mês de maio do mesmo ano, a cidade de Angicos teve sua primeira greve. Os proprietários rurais chamam a experiência de Paulo Freire de "praga comunista" (FERNANDES e TERRA, 1994, p.126).

Muitos anos depois, após entrevistar alunos que se alfabetizaram em 1963, Pelandré (1998) evidenciou que os participantes aprenderam a escrever palavras isoladas e frases simples e curtas e alguns escreviam seguindo regras próprias. A aprendizagem mais significativa foi a elevação da sua auto-estima e a consciência de não se sentirem mais excluídos do mundo letrado. A autora concluiu que o segredo da eficácia de Angicos foi a "[...] promoção humana, professores preparados e motivados e imersão intensiva. Tempo curto, convívio intenso!" (PELANDRÉ, 1998)

De acordo com Germano (1997), essa experiência se tornou um ícone para todos os que se interessavam pela educação popular, aquela educação feita com e para o povo. O trabalho de Freire ganhou visibilidade nacional e internacional. Muito celebrada e disseminada também, a experiência de Angicos, no segundo semestre de 1963, foi levada para outras cidades. Paulo Freire viajou por todo o país estruturando o "projeto piloto" do Programa Nacional de Alfabetização que seria iniciado na Baixada Fluminense.

Esse momento coincidia com a grande efervescência que o país vivia, motivadas pelas chamadas "Reformas de Base" do governo Goulart, as quais faziam ressoar demandas populares amplamente reprimidas pelos governos anteriores. O campo fervilhava com as Ligas Camponesas em prol da reforma agrária; partidos de esquerda cresciam e ganhavam espaço político; a Igreja passou a se envolver nas questões sociais, consolidando a chamada "teologia da libertação" por meio das Comunidades Eclesiais de Base. Também há que destacar as influências relativas à Guerra Fria, à Revolução Cubana e à Guerra do Vietnã nesse contexto: tais episódios inspiravam a luta contra uma sociedade desigual e opressora, mantida pela guerra e pela força. A forte oposição política ao governo de Goulart gerou críticas severas a Paulo Freire e seu método de alfabetização, como também ao Programa Nacional de Alfabetização (PNA), especialmente no Estado da Guanabara, onde já se confrontavam lutas políticas no campo da educação.

Dentro do Plano de Metas, a alfabetização tornou-se uma prioridade do governo Goulart. O método Paulo Freire foi oficializado pelo governo federal, ao ser instituído o Programa Nacional de Alfabetização. Segundo Germano (1997) “experimentando, assim, um notório processo de fortalecimento e, de reconhecimento público.” Paulo de Tarso, ministro da educação, através da Portaria 195 instituiu a *Comissão de Cultura Popular* para implantar um sistema de educação popular que abrangesse todo o território brasileiro. Paulo Freire é nomeado presidente desta Comissão e faz um levantamento do número de analfabetos de 15 a 45 anos, que em setembro de 1963, era de 20.442.000. Paulo Freire é conclamado a conceber um programa nacional de alfabetização baseado no experimento de Angicos. No mês de setembro de 1963, no Recife foi realizado o I *Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, convocado pelo MEC, com a participação de educadores, artistas, políticos, estudantes, trabalhadores, sindicalistas, religiosos, dentre outros atores, que se uniram com o objetivo de transformar a sociedade brasileira por meio da educação e da cultura.

O Programa Nacional de Alfabetização – PNA foi instituído por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, considerando a necessidade de se empreender uma maciça campanha para a erradicação do analfabetismo em nível nacional, utilizando o método criado por Paulo Freire, que oferecia a possibilidade de se alfabetizar mais rapidamente que os métodos convencionais (GADOTTI, 2008, p. 40)

O programa previa a criação de 60.870 círculos de cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 analfabetos na faixa de 15 a 45 anos. A sua implantação efetivou-se por meio de projetos-piloto na região Sul, Sudeste e Nordeste. O PNA representava um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização anteriores. O presidente João Goulart havia marcado a inauguração oficial do Programa, simbolicamente, para o dia 13 de maio (dia da libertação dos escravos), no Rio de Janeiro, aproveitando um para determinar a abertura de 300 círculos de cultura em diversas cidades (PAIVA, 2003, p. 285, 286, apud GADOTTI, 2013).

Todavia, a importância da alfabetização aliada à conscientização política, provocou uma forte reação das classes dominantes no Brasil e dos Estados Unidos da América, além das camadas médias da população. As Forças Armadas assumiram a condução reacionária do processo de deposição de Jango, implantando um regime ditatorial de governo com a intenção primordial de frear as mobilizações sociais. Como primeiro ato autoritário do governo Militar após o Golpe de 31 de março de 1964, sob a presidência, em exercício, de Ranieri Mazzilli, o PNA foi

extinto pelo Decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1964. Considerado como “subversivo e ignorante”, Freire foi preso em 16 de junho de 1964, permanecendo por 70 dias encarcerado; posteriormente foi exilado para a Bolívia e depois Chile. Retornou ao Brasil definitivamente em 1980.

Até hoje, o projeto político-ideológico de Paulo Freire repercute nas políticas educacionais de educadores, não só do Brasil, mas de vários países. Segundo o próprio Freire, Angicos representou a fermentação de mudanças pedagógicas mais profundas, acenando para a possibilidade de mudanças políticas e sociais, a alfabetização abrindo caminho para uma sociedade mais democrática e com justiça social.

A taxa de analfabetismo no Brasil sempre foi muita alta e, no século XXI, continua muito alta para um país que é a sexta maior economia do mundo. O analfabetismo no País, que vinha em queda constante desde 1998, voltou a crescer no ano passado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foram identificadas 13,2 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever, o equivalente a 8,7% da população total com 15 anos ou mais de idade. Em 2011, era 12,9 milhões de analfabetos, o equivalente a 8,6% do total. Em 2004, a taxa de analfabetismo brasileira chegava a 11,5%. Os dados estão na Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD 2012). Um levantamento feito e divulgado pela UNESCO, em 2013, enfatiza que o Brasil possui uma população de 14 milhões de adultos analfabetos, oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre os adultos (FUENTES, 2014). Mas uma política definitiva para reverter esses índices ainda está longe de ser alcançada. Alguns programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos buscam trabalhar nesse sentido, como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Segundo Soek (2009), o Programa Brasil Alfabetizado está organizado em edições anuais, com duração em torno de sete a oito meses. Os alfabetizadores são contratados pelo Programa por meio de Bolsas, e não mantêm vínculo empregatício. O problema é que a esses alfabetizadores não é exigida uma formação específica para atuar no programa.

No ano de 2014, após três anos de intensos debates, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, e das vinte metas propostas, duas delas referem-se à EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Mas como já verificamos nos dados do IBGE, a meta nove não será concretizada até 2015. Em relação à meta dez, também está longe de se tornar realidade. Precisamos de metas tangíveis e concretas, uma educação que atenda às necessidades da população brasileira e que a experiência de Angicos sirva de inspiração para refletirmos sobre o que pode ser feito para que, não só a Educação de Jovens e Adultos se torne efetiva, mas que a educação básica avance no sentido de que as crianças que frequentem a escola, não se tornem analfabetos funcionais: analfabetos que passaram pela escola e não se alfabetizaram. A esperança é que a alfabetização transforme suas vidas, assim como toda a sociedade. E, no sentido de fortalecer a articulação e o compromisso dos entes federativos com a EJA, não se descarta a ideia de criação, como parte desta política, de um “Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos”, nos moldes do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” ou como extensão desse pacto, entendendo-se que toda idade é certa quando se trata de um direito humano como a alfabetização e a educação ao longo da vida. Como nos referencia Antunes e Brandão (2014)

Como sustenta Moacir Gadotti, uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação popular. E eles são, entre outros: gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, diálogo, respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação (ANTUNES e BRANDÃO, 2014 in GADOTTI, 2014, p. 7)

Por além de todas essas perspectivas de educação, é urgente a afirmação do direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, mas que na prática ainda é preciso garantir uma política pública efetiva de EJA, não apenas uma apressada e rudimentar iniciação à leitura e à escrita. Há necessidade de avançar do sentido que os censos educacionais colocam de uma

[...] alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2007, p. 7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angicos não é apenas um símbolo de luta contra o analfabetismo no Brasil. Representa um grande marco histórico na luta pela universalização da educação brasileira, tendo a alfabetização como um grande primeiro passo. A proposta de Paulo Freire é mais ampla do que decodificação de sinais, trata-se de uma educação para a democracia, uma educação que potencialize a construção da cidadania. Nesse momento de comemoração aos 50 anos de Angicos, muitas foram as homenagens prestadas a Paulo Freire, e destacamos:

A luta contra o analfabetismo no Brasil, com a experiência de Angicos passou a ter – particularmente naquele contexto de 50 anos atrás – uma importância incomensurável, pois passou a destacar a dimensão política como fundamento da função gnosiológica da educação constituindo um passo importante para a construção da Democracia Brasileira e da Cidadania Multicultural do Brasileiro. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu um projeto nacional de educação para a uma sociedade democrática com justiça social. Angicos foi, também, um projeto de cultura popular, isto é, um projeto de respeito às tradições, à cultura e aos saberes do povo, do qual Paulo Freire foi o grande idealizador. (UFSC, 2013)

A partir de Angicos, criou-se a Comissão Nacional de Cultura Popular, com Paulo Freire como seu coordenador, como um pedagogo empenhado na construção da cidadania democrática no Brasil. A visibilidade de Angicos levou Paulo Freire a idealizar o Programa Nacional de Alfabetização – PNA em 1964, visando erradicar o analfabetismo no Brasil, como política de Estado. Porém, com o Golpe Militar de março do mesmo ano, o Programa foi abortado e Freire exilado. E é a partir de Angicos que Paulo Freire se torna, com seu exílio, o primeiro latino-americano e, depois, europeu, um cidadão do mundo e um educador de renome internacional.

A situação dos analfabetos no Brasil é urgente, assim como é urgente o acesso aos direitos básicos, o que passa pela garantia da Educação. Para celebrar esses marcos históricos e a presença eterna de Paulo Freire, precisamos de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma política de Estado e não de governos. Os dados estão postos, mas é preciso planejamento, retomar o diálogo e reunir forças governamentais e não governamentais para que de forma concreta possamos acabar com o analfabetismo no Brasil, e criar condições de continuidade nos estudos a todos os brasileiros, pois quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão ao analfabetismo. Paulo Freire mostrou que é possível com a experiência de Angicos que a educação pública pode ser de qualidade para todos e em todas as suas modalidades. Angicos apresentou que a educação deve abarcar a dimensão política no

processo educacional para a construção da democracia e do multiculturalismo brasileiro. Segundo Gadotti (2014), Paulo Freire diria: “é necessário, é urgente e é possível”. “Não podemos ficar indiferentes a esta nova oportunidade histórica!”, completa ele. (GADOTTI, 2014, p. 12)

Podemos concluir com uma citação de Guerra (2013), que apresenta um estudo sobre o mesmo tema:

Universalizar o acesso à educação seria honrar a memória de Paulo Freire, demonstrar respeito ao seu legado. Direito por meio do qual podemos garantir a todos eles o pleno exercício da cidadania, a devida inclusão e participação efetiva na vida da comunidade, nos benefícios sociais, políticos e econômicos. (GUERRA, 2013, p. 43)

Certamente, a melhor homenagem que poderíamos prestar a Paulo Freire, na passagem dos 50 anos de Angicos e do PNA de 1964, sintetiza-se num esforço nacional pela universalização da alfabetização no Brasil.

REFERÊNCIAS

Angicos e o plano nacional de alfabetização. **Instituto Paulo Freire**. Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/a-experiencia/>. Acesso em: 05 jul 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 25 out. 2014.

CIRILO Jr. IBGE: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998. **27 set 2013**.

Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>. Acesso em: 25/01/2014.

CURY, C. R. J. **Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jpu.l h2o4/52-20602, julho/ 2002 245.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 02 de out. 2014.

FERNANDES, C. TERRA, A. **40 horas de esperança**. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência da Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUENTES, A. Impávido Colosso. **Revista Veja**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>. Acesso em 15 jan. 2015.

GADOTTI, M. Alfabetizar E Politizar: Angicos, 50 Anos Depois. **Revista de Informação do Semiário** – **RISA**. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. **Paulo Freire: 50 Anos De Angicos – Significado para a Educação brasileira hoje**. Direcional Educador, ano 9, n.100, mai. 2013, p.08-12. Disponível em: <http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/11/paulo-freire-50-anos-de-angicos-significado-para-a-educacao-brasileira-hoje/>. Acesso em: 05 jan 2015.

_____. **Por uma Política Nacional de Educação Popular De Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2014.

GERHART, H.P. Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/1963. **Revista “Educação e Sociedade”**. Abril/1983, nº 14. Disponível em WWW.acervopaulofreire.org.br. Acesso em 10 mai. 2015.

GERMANO, J. W. **As quarenta horas de Angicos**. Educ. Soc. vol.18 no. 59 Campinas Aug. 1997. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000200009&script=sci_arttext. Acesso em 24 jan 2015.

GUERRA, M. **Sobre as 40 Horas de Angicos**. Em Aberto. Brasília, v. 26, nº 90, p. 21-44. Jun/dez. 2013.

IBGE. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>. Acesso em: 19 jan. 2015.

PAIVA, v. História da Educação Popular do Brasil: educação popular e educação de adultos. 6. Ed. rev e amp. São Paulo: Loiola, 2003 apud GADOTI, M. Alfabetizar E Politizar: Angicos, 50 Anos Depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**. Angicos, RN, v.1,n1, pg. 47-67, jan/jun, 2013. Edição especial. Disponível em: [HTTP://periodocos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150](http://periodocos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150). Acesso em 03 abr.2015.

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização de Paulo Freire**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112179/110247.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 fev. 2015.

PIERUCCI, A.F. O. et al. **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007 – (História geral da civilização brasileira; t. 3; v.11)

SECERN. A Experiência de Angicos. Natal: SECERN, 1963 apud GADOTTI, M. Alfabetizar E Politizar: Angicos, 50 Anos Depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**. Angicos, RN, v.1,n1, pg. 47-67, jan/jun, 2013. Edição especial. Disponível em: [HTTP://periodocos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150](http://periodocos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150). Acesso em 03 abr.2015.

SILVA, F. C. da; SAMPAIO, M. N. **“50 ANOS DE ANGICOS: MEMÓRIA PRESENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”** 40 Horas De Angicos: Alguns ensinamentos de seus “coautores”. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia - GO Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt18_trabencomendado_francisocaninde.pdf. Acesso em: 05 jan. 2015.

SOARES, L. e GALVÃO, A.M.O.Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M e BASTOS, M.H.C. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: vol. III – Século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005, p. 256-277.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, apr. 2004. Available from [HTTP://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-)

24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Accessed on 15 May 2015.

[HTTP://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002).

SOEK, A. M. **Aspectos contributivos do manual do livro didático do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do programa Brasil alfabetizado** / Ana Maria Soek. – Curitiba, 2009.

UFSC. **Palestra sobre a experiência pioneira de alfabetização de adultos com método Paulo Freire**. Disponível em: [HTTP://noticias. UFSC.br/2013/05/palestra-sobre-a-experiencia-pioneira-de-alfabetizacao-de-adultos-com-metodo-paulo-freire/](http://noticias.ufsc.br/2013/05/palestra-sobre-a-experiencia-pioneira-de-alfabetizacao-de-adultos-com-metodo-paulo-freire/). Acesso em 15 mar. 2015.

DANÇA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LAZER E EDUCAÇÃO

Beatriz Ferreira Carrara – UNESP – beatriz.fcarrara@hotmail.com

Laura F.O.G. Croce– UNESP – lauracroce94@yahoo.com.br

Katyucia Cardoso Veraldo – UNESP – katycveraldo@hotmail.com

Luciene Ferreira da Silva – UNESP – silvalucienef@gmail.com.br

Marcela Gomez Alves da Silva – UNESP – marcela_gomez@ymail.com

Agência financiadora: PIBID/CAPES

1. INTRODUÇÃO

O livro 07 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) entende que os seres humanos produzem cultura desde o seus primórdios, sendo a nossa história constituída de cultura. Em um constante movimento dialético, o homem está inserido em um contexto cultural que, influencia o que ele faz, e sendo a própria cultura influenciada por ele, portanto, produzindo e reproduzindo cultura. A caça, a pesca, a agricultura, a guerra, a religião, as festas, as danças, e também os movimentos expressos por razões lúdicas e de lazer, se caracterizam por movimentos desenvolvidos pelas necessidades do ser humano, se configurando em:

[...] conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, sendo ressignificadas nas suas intencionalidades e formas de expressão. Esses movimentos expressos constituem no que se pode chamar de cultura corporal (BRASIL, 1997, p 23).

É papel da escola é o de assegurar aos alunos o aprendizado dos diversos conhecimentos conquistados pela humanidade, como: a ciências, as artes e a cultura. Desta maneira entendemos que é importante o ensino das diversas culturas corporais constituídas pelo homem.

Além disso, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) destacam que o ensino da cultura corporal abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais. A vivência dos mais variados tipos de cultura corporal de movimento permite as crianças conhecer sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, seus limites e

potencialidades, levando os alunos a compreender essas práticas como direitos humanos fundamentais.

Diante desses direitos instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o presente projeto de pesquisa e extensão universitária teve como objetivo avançar na compreensão do lúdico e da educação no contexto da dança.

Desenvolveu a educação das crianças nas atividades extensionistas considerando dois aspectos: movimento e lúdico. Movimento porque é a forma de acesso das crianças ao lúdico porque é um componente da cultura que ressignifica o movimento. Então, não se trata de um movimento qualquer, mas do movimento humano, que por si só tem múltiplos significados e sentidos.

O movimento livre e espontâneo manifestado na infância na educação formal ou não, pode se constituir em importante acesso aos vários elementos da cultura, das formas de ser, de agir, de pensar, refletir, de se desenvolver integralmente.

Neste projeto, o movimento criativo e espontâneo está focado na dança, já que se toma o corpo como via única de comunicação com o mundo interno e externo ao indivíduo, então a dança se coloca como fundamental para o desenvolvimento expressivo, lúdico e criativo. A comunicação via corpo inteiro (FREIRE, 1996) pede intensa movimentação corporal e também diversificação. Neira e Uvinha (2007) entendem que o movimento humano é uma forma de linguagem que veicula significados culturais.

O corpo assimila, se comunica e o faz sempre a partir dos sentidos, do desejo, do prazer. A comunicação se intensifica até chegar ao seu ápice com a linguagem de códigos, como a fala e a escrita, na forma real e virtual. Sempre haverá necessidade de sentir e de experimentar, para se alcançar uma educação significativa, que tenha sabor, que tenha memória.

Até o século XIX, a criança era vista e tratada como um “pequeno adulto”, sem levar em consideração suas necessidades características quanto criança, a diferença cognitiva e a física.

Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam, no interior da burguesia. Era a ideia de uma criança que precisava ser “moralizada” e “paporizada”, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès. Mas sabemos também da miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças. A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas (KRAMER, 2001, p. 03).

Por meio desta mudança e de pesquisas sobre diferentes sociedades, pode-se concluir que a infância, apesar de fazer parte da faixa etária que tem características biológicas próprias, é um conceito cultural e histórico (FREITAS, 2011).

É relevante destacar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky (1998) esta prática cria na criança a “zona de desenvolvimento proximal”, levando à criança a ir além do que seu desenvolvimento atingiu até aquele determinado momento, permitindo assim, que ela aumente suas capacidades. Destaca-se que é de extrema importância que as crianças brinquem entre si, pois desta forma, aprendem sobre seu meio e sua cultura. Além destas contribuições do brincar e do convívio social, desenvolve-se também o expressar-se de emoções, tais como a ansiedade, sentimentos, fantasias e desejos.

A respeito da Educação básica no país, Melo (2004) afirma esta como sendo falha ao cumprir apenas o necessário para alcançar a etapa seguinte da educação, como o ensino fundamental tem apenas o objetivo de alcançar o ensino médio, e deste, apenas o ingresso à faculdade através de vestibulares. Desta forma a educação escolar significa um preparo para a etapa seguinte escolar e não para a vida, como deveria.

Assim tendo em vista as características das crianças, da educação infantil, da dança e do lúdico mobilizou-se os corpos para múltiplas vivências corporais que envolveram dança e atividades rítmicas, potencializando sua criatividade e formas comunicativas e expressivas.

De acordo com Marques (1997), a dança é, na verdade, uma articulação do movimento entre dançarino, som e o espaço onde ocorre, articulação esta que dá coloridos diferenciados aos repertórios/improvisações de dança, para que assim, se tenha consciência corporal.

A partir desse contexto deve-se trabalhar a dança tirando o foco da dança midiática, de forma livre e incentivando espontaneidade e a criatividade, explorando a noção do espaço, com os níveis baixo, médio e alto, conhecimento musical, cultural e rítmico, conhecimento corporal, autoconhecimento, trabalho em grupo, respeito à coletividade e diversidade.

A dança midiática (incluindo as danças escolares decoradas apenas para eventos festivos) não dá espaço para o desenvolvimento da expressão pessoal e da criatividade, negando o mote principal da arte. Negando também sua função principal, como “instrumentalizadora” dos indivíduos de forma crítica para a sociedade em que vivem. (MARQUES, 1997)

O sistema escolar brasileiro se mostra desatualizado e despreparado frente às mudanças sociais e tecnológicas para exercer a função de desenvolver a expressão, criatividade e o pensamento crítico. Por isso a importância da pesquisa que auxiliou a escola para a sua atualização, dinamicidade e flexibilidade frente à sociedade e suas necessidades existentes, isso

porque a escola é um instrumento de inserção do aluno em sociedade. Uma vez tendo conhecimento disso, deve-se levar em conta que ser humano é total movimento e é essencial que se desenvolva essa característica em cada aluno para que o mesmo tenha conhecimento corporal e melhor desenvoltura para com o mesmo e a sociedade.

Para Reid (1981 e 1986) apud Marques (1997) é o contato direto com as artes e no caso, dançar, sentir e se emocionar, que as fazem um meio de conhecimento diferenciado das demais disciplinas, pois, a partir do trabalho do pesquisador, os sentimentos são divididos em dois: os sentimentos afetivos, que são aqueles relacionados a vivências e a descargas emocionais, e os sentimentos cognitivos, que dizem respeito a uma vivência, uma percepção e relação com o mundo e com o indivíduo diferenciadas. E, para Duarte Junior (1988) apud Marques (1997), é através da arte que o homem encontra sentidos que não poderiam ter sido dados de outra forma, podendo mostrar o que se sente e o que se quer; assim a arte nos permite dar significados sem recorrer à linguagem falada.

Pensando no movimento e no aspecto lúdico, que na infância é primordial, Nanni (2003) também ressalta a importância da dimensão lúdica do ato de dançar, pois na medida em que há um forte comprometimento com o prazer, a alegria e a espontaneidade, a dança funciona como um processo de criação e desenvolvimento deste “ator social”.

A dança educativa possibilita o desenvolvimento de pessoas criativas e autônomas. Sua presença no contexto educativo possibilita a ampliação de seu alcance às pessoas, as quais de outra forma ficariam impossibilitadas e vivenciá-las por questões financeiras (PEREIRA, 2007).

Proporcionando autoconhecimento, e possibilidades de movimentos, amplia-se, através da dança a cultura corporal de movimento dos seres humanos, por meio da qual podem se expressar naturalmente.

A inserção da Dança no contexto do Lazer, justifica-se pelos “atalhos” que os mesmos criam para a manifestação da alegria, do prazer e para o despertar da criatividade, que muitas pessoas, principalmente as crianças, possuem, e, muitas vezes são “restringidas” por influências externas e “tabus” criados pela sociedade em geral, limitando o repertório de “movimento” das mesmas.

No que concerne ao lazer, Camargo (1995) considera “tempo livre”, recreação e lazer como termos que dizem respeito a fenômenos modernos apenas para que os indivíduos pudessem se divertir ou fazer o que bem entendessem.

Através dos estudos de Camargo (1996; 1998) compreende-se que na história da humanidade, antigamente, o trabalho era lúdico e, de certa forma, prazeroso, não sendo

necessária a existência do termo “lazer”, uma vez que a maioria dos seus objetivos estava incluso dentro do ambiente do trabalho. O termo pode ser considerado fruto do trabalho nos moldes capitalistas, devido às condições e a jornada de trabalho. Com a luta pela redução da mesma, desde o século XIX, o lazer obteve um espaço próprio que é essencial para o desenvolvimento individual e social.

Dumazedier (1976) classificou as formas de lazer, como sendo: físicas, manuais, artísticas, intelectuais e sociais. Para Caillois (1990), existem quatro motivações para despertar a diversão, são elas: fantasia (desejo de ser diferente, e de estar em outros lugares, com a expressão pela arte); aventura (é a experiência lúdica que tem como embasamento a curiosidade); competição (é a tentativa de superar e superar-se) e a vertigem (permitir-se, correr riscos e perder o controle com segurança).

Levando tais conceitos em consideração, o projeto de extensão que acontece concomitante a essa pesquisa, utiliza o lazer como uma das bases para seu desenvolvimento, uma vez que este proporciona à criança um prazer espontâneo, baseado em necessidades socioculturais, afetivas e, ainda, na criatividade, ao invés de ser uma obrigação.

Diferentemente do lazer, o lúdico encontra-se na sociedade desde seu início. Quando se trata da definição de “homem”, se leva em consideração os conceitos do filósofo Johan Huizinga (2000), de *Homo sapiens* (aquele que possui razão e inteligência capaz de manter a vida organizada.), *Homo faber* (aquele que utiliza da razão para fabricação de objetos necessários para seu trabalho) e *Homo ludens* (homem que joga – relacionando de forma competitiva utilizando do jogo para formar cultura). O lúdico é o potencial que o homem detém de plenitude encontrando-se em um estado de brincadeira, o que leva ao bem estar individual e coletivo, estimulando a criatividade. É um traço psicofisiológico, ou seja, uma necessidade fundamental da personalidade do corpo e da mente para um bom comportamento humano frente a ele e à sociedade, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão.

Sabe-se que a criança é, em grande parte, lúdica, e é a partir desta ferramenta que acontece a comunicação, compreensão e a inserção dela na sociedade. Além da importância da manutenção deste lúdico, que é natural da criança, para a produção de cultura, durante toda a sua vida.

2. METODOLOGIA

Além da pesquisa bibliográfica também foi realizada uma pesquisa de campo com a professora de sala da escola em que foi desenvolvido o projeto de pesquisa e extensão “Dança, Lazer e Educação. Trata-se de uma escola da rede estadual da cidade Bauru – SP, localizada num bairro periférico, no qual os moradores são de classe trabalhadora. Há precariedade no saneamento básico e há também desenvolvimento de marginalidade por conta da precariedade material e do nível de desenvolvimento educacional.

A escola conta com vinte professores e atende 348 alunos. Aceitaram participar da pesquisa, vinte alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com idade entre 7-8 anos, concomitantes às aulas de Educação Física e Artes, de forma que as crianças não perdem nenhuma das aulas, uma vez feito isso, foi possível perceber um melhor aproveitamento de ambas as aulas, por conta do menor número de alunos por sala.

Na impossibilidade de atendimento de todas as salas e sendo que todas tinham maior número de alunos, optou-se pelo terceiro ano,

Primeiramente foi realizada uma avaliação diagnóstica, necessária uma vez que, segundo Luckesi (2002) proporciona uma familiarização com a realidade em que será realizada a pesquisa, de forma que se pôde avaliar e conhecer os envolvidos.

Foram analisados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional, Estatuto da criança e do adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois segundo Lakatos e Marconi (2008) a análise documental é um conjunto de intervenções usadas de modo à representar o que está escrito em um determinado conteúdo, frente a essa justificativa, utilizou-se dessa fonte de pesquisa para poder respaldar o ensino que aqui se defende.

Foi realizada pesquisa de campo que como define Lakatos e Marconi (2008): “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar.” (p. 69)

Simultaneamente à pesquisa com a professora, atuou-se como observador- participante, propiciando vivências com o intuito de ampliar o repertório de movimento de forma espontânea, por meio de atividades lúdicas e inserção de danças.

Como técnica para coleta de dados foi realizada entrevista semi-estruturada com a professora da turma selecionada, nas quais *“são fixados temas a serem abordados. Com perguntas elaboradas no momento da entrevista”* (MATTOS, 2004, p. 37), a fim de compreender a

visão que a mesma possui quanto ao ensino da dança no contexto escolar, bem como sua relação com o lazer e a educação.

Assim segue o roteiro da entrevista: Identificação: idade, sexo, formação; tempo de atuação como professora; níveis de ensino com os quais já atuou; tempo de trabalho na escola em questão.

Algumas questões norteadoras: em sua opinião, as crianças precisam se movimentar, precisam se expressar corporalmente com ritmos musicais? porque? Considera o projeto de lazer, dança e educação importante? porque? Já participou de projetos semelhantes? Conhece autores que abordem os estudos do lazer? Conhece autores que estudem a dança educação? Pode citá-los? A comunicação corporal, a manifestação lúdica e a expressão dos sentimentos nas crianças estão sendo trabalhadas na escola de forma positiva? Dê sua opinião.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação diagnóstica permitiu perceber de antemão que os alunos envolvidos na pesquisa possuíam pouca consciência corporal, de maneira que tinham muita dificuldade de se expressar através dos movimentos, da dança, assim partiu-se da hipótese da falta de conhecimento por parte dos professores em trabalhar os conteúdos da dança na escola de forma educativa e não apenas recreativa e relacionada à datas comemorativas, bem como a limitação e falta de estímulos vindo das próprias aulas.

Percebe-se que a escola possuía um modelo tradicional de ensino, com professores com posturas predominantemente autoritárias, que muitas vezes “abusavam” de sua “autoridade” quando se dirigem aos alunos, além de muitas vezes passarem conhecimentos desatualizados às crianças.

Já se observou que durante o intervalo os alunos possuem espaço para brincar, porém não há brinquedos, não podem correr e se movimentar de forma livre e intensa, como sabemos que as crianças têm necessidade de fazer, pois tais fatos, muitas vezes, leva à ocorrência de brigas. Falta estímulo, oportunidades de experimentação. Além disto, é notória a diferenciação entre os sexos, uma vez que há sempre a separação, em que as meninas são “privilegiadas”, remetendo-lhes ao “cavalheirismo” obrigatório, nas brincadeiras, jogos e formação de filas, gerando até mesmo uma separação no momento de dançar de forma “forçada”, criando gêneros, e estilos diferenciados de acordo com o sexo.

A professora que foi entrevistada leciona na turma mencionada acima (Terceiro ano do Ensino Fundamental), possui 45 anos de idade e 25 anos de carreira docente, passando pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I; trabalha há 9 anos na escola citada, e não participou de projetos envolvendo lazer e educação, sendo desconhecido à ela autores do gênero. De acordo com a professora, a necessidade de movimento e expressão por meio da dança nas crianças é extrema, sendo importante para coordenação, ritmo, atenção e concentração, facilitando a alfabetização e aprendizagem. Para ela, o projeto com os alunos contribui para a leitura, escrita, atenção, concentração, discriminação auditiva e visual, além da percepção; também na opinião da professora, os alunos estão tirando muito proveito das atividades propostas, sendo possível perceber a melhora daqueles que têm dificuldades na leitura e escrita e daqueles que também apresentam problemas de comportamento.

Nesse sentido pôde-se perceber que o projeto de extensão que ocorre na escola é o único momento relacionado ao interesse artístico, ao conhecimento corporal, aumento de repertório de movimento e talvez um dos poucos momentos em que se inclui o componente lúdico no ensino.

Percebeu-se por parte da professora um interesse pelos conteúdos da dança e do lazer, porém a limitação de tempo e mesmo as limitações impostas por parte da gestão da escola não contribuem para a inserção desses conteúdos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando como finalidade principal da pesquisa avançar na compreensão do lúdico e da educação no contexto da dança, uma educação qualitativa de caráter cultural e amplo, trabalhando a educação das crianças de forma que considerasse dois aspectos principais: o movimento e o lúdico, têm-se como tripé estrutural o lazer, a dança e o lúdico, assim, a educação tornou-se o objetivo que sustentou a pesquisa.

Dessa forma foi possível abranger as necessidades de compreensão e atuação da criança, para que assim ela cresça inserida, participativa, ativa e reflexiva na sociedade, tendo a capacidade de compreender o mundo em sua amplitude e neste, poder atuar. Através da abordagem das diferentes culturas, foi possível notar um reconhecimento por parte do aluno sobre a sua cultura e sua identidade, desenvolvendo no aluno as ferramentas necessárias para atuar em sua história e cultura conscientemente.

A partir do estudo realizado pôde-se verificar que o entendimento inicial sobre a dança se volta para o ensino de determinados estilos e o repertório de movimento, isso quando são inseridas na escola.

Porém, com a inserção do projeto e a conseqüente participação dos professores e da escola como um todo, pôde-se demonstrar outra vertente do ensino da dança que não aquela acadêmica e formalizada, pois a dança no contexto da educação deve proporcionar vivências e criar valores, e não reproduzi-los.

[...] A dança e o lazer vêm para demonstrar que ambos têm a possibilidade de proporcionar alegria, o prazer lúdico e a satisfação que procuramos para tornar a vida mais leve, e desenvolver indivíduos construtores ativos de suas culturas. (SARTO, 2007, p. 13).

A partir do reconhecimento da importância e dos ganhos ocasionados pela inserção da dança no contexto escolar, na perspectiva do lazer, conclui-se que é crucial uma maior atenção, atuação e incentivo às pesquisas e ações na área junto aos órgãos educativos de cada município. Além de propor e cobrar, dentro da área da dança como lazer educativo e seus semelhantes, uma legislação mais coerente, agregadora e participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC /SEF, 1997.

CALLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, L. O. L. **O que é o lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, J. (direção). **Homo ludens** (huizinga). Coleção Estudos. Tradução de João Paulo Monteiro. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2008

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** In: Motriz. v. 3, n. 1, junho/1997. p. 20-28.

MATTOS, Mauro Gomes de. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física.** São Paulo: Papirus, 2004.

MELO, Victor Andrade. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil - Panorama e Perspectivas - 2a edição.** São Paulo: Ibrasa, 2004. v. 1.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: Pré-escola à universidade - Rio de Janeiro: 4 ed: Sprint,** 2003.

_____. **Ensino da dança.** Rio de Janeiro: Shade, 2003

NEIRA, G. M; UVINHA, R. R. **Cultura corporal: diálogos entre educação física e lazer.** Petrópolis - RJ, Coleção Fronteiras Educacionais, Vozes, 2009

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da dança.** Dissertação de mestrado. Rio Claro-SP, Maio 2007.

SARTO, Karina Cristofolletti. **Retratos da vida**: dança e lazer como instrumentos de inserção social para a juventude. Dissertação de mestrado. Piracicaba 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores .6 ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001.

A OFICINA DE ESTÉTICA E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ABORDAGENS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E MULTICULTURALISMO NA ESCOLA BÁSICA

Danielle França – UNIRIO – teacherdanifranca@gmail.com.br

Capes

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa realizada em uma escola básica normalista de nível médio (formação de professores) com estudantes do primeiro ano em que foi realizada uma oficina intitulada “Identidade e Estética Étnico-Racial com enfoque nos debates sobre a lei 10.639, relações raciais na escola e multiculturalismo.

A oficina “Identidade e Estética Étnico-Racial” se concretizou após três meses de fundamentação teórica e pesquisa por parceiros militantes nesta temática, sendo estes, pesquisadores que poderiam apoiar nossas ações e que compartilhassem das mesmas preocupações e estivessem comprometidos com uma proposta de educação igualitária e pluriversitária.

O grupo de estudantes de pedagogia que atuam na oficina são todos bolsistas do projeto PIBID, comprometidos em contribuir para a diminuição da desigualdade social, que lutam por uma maior inserção de jovens negros e pobres no Ensino Superior público e pelo fortalecimento do sistema de cotas. Este é um compromisso que nós, enquanto pesquisadores, assumimos para com nossos interlocutores, considerando suas escolhas e tomadas de decisões.

Nestas atividades era utilizado o recurso áudio-visual a fim de promover debates, sobre os vídeos e filmes propostos e selecionados em parceria com os/as estudantes. Os debates sobre os temas contribuíram positivamente para que o “trânsito” escola-universidade fosse ampliado. Nesta perspectiva, Escola e Universidade ressignificam suas práticas, ampliando o canal para o diálogo e assim, ambas ganham um novo “status”.

Percebendo a urgência socioeducativa do tema e trazendo à tona a falácia da democracia racial. Percebeu-se a necessidade de se usar desta falácia para denunciar e produzir conhecimento, de forma dialética (FREIRE, 2011), em que os partícipes (Pibidianos e Educandos) optaram por dialogar com a questão da mídia, problematizando a expressão “identidades negras” (FANON, 1983) a fim de que ambos se sentissem empoderados para que assim pudessem

contribuir positivamente para a formação de um cidadão desejável para uma sociedade menos desigual e multicultural e de uma educação emancipatória, onde o conhecimento pluriversitário pudesse ganhar força e significado apoiando esta movimentação.

2. METODOLOGIA

A proposta metodológica utilizada foram as rodas de conversa, nas quais foram debatidos temas como identidade, estética, lei 10.639/03, cotas raciais, discriminação, estética do oprimido, homofobia, feminismo, feminismo negro, intolerância religiosa com ênfase nas religiões de matrizes africanas (por estarmos trabalhando questões referentes à negritude). Estes debates nos levaram a repensar muitas de nossas idéias, leituras de mundo, a partir de uma ótica dialética, presente nas obras de Freire.

Entende-se que o espaço escolar seja um *locus* multicultural de construção de conhecimento. Sendo assim, este foi palco de investigação utilizando-se como abordagem teórico-metodológica as rodas de conversa, partindo de uma abordagem qualitativa por serem as relações humanas tão complexas (CHIZZOTTI, 2013). Outro fator importante para esta escolha epistemológica foi o fato de se tratar de uma turma de ensino médio, que se mostrava muito dinâmica, assim como a metodologia em questão e por esta propiciar o debate, a reflexão e a criticidade tanto por parte dos educandos quanto dos pibidianos.

Este aporte metodológico permite estabelecer uma relação mais horizontalizada e dialógica. A formação da roda e contato visual contribuía para o empoderamento dos participantes e favorecia a troca, de maneira muito generosa criando uma sensação de confiança e acolhimento. Esta proposta foi fundamental para que os relatos fossem surgindo e para que houvesse a reflexão por parte do grupo sobre o que estava sendo dito, partindo esta reflexão do falante e de seus interlocutores.

Os encontros ocorreram semanalmente na sala de recursos audiovisuais, uma vez que foi feita uma pesquisa de opinião, a partir da qual os alunos e alunas sugeriram assistir filmes e vídeos extraídos da internet seguidos de debate. Portanto, ao final de cada encontro estes escolhiam os vídeos da próxima “conversa” juntamente com os/as pibidianos (as).

Tivemos a mostra de um vídeo gravado no programa *Encontro com Fátima Bernardes* em que o coletivo negro: *Meninas Black Power* apresentaram importantes considerações sobre negritude, estética negra, empoderamento e resistência. Discutimos todos estes temas e a

questão do cabelo crespo, de que forma esta identidade construída e representada pelo cabelo interfere na vida destes sujeitos negros, da valorização do cabelo Black Power e da estética negra. Muitos estudantes se reconheceram naquelas palavras, naquelas imagens.

Em outro encontro levamos uma militante do coletivo feminista negro. Ele atua em uma ONG de mulheres negras e também estuda uma religião de matriz africana: o Candomblé. Ela conversou com os alunos sobre ambos os assuntos. Explicou os enfrentamentos que existe entre as feministas e as feministas negras; Algumas feministas acreditam que não há a necessidade de fazer essa diferenciação entre brancas e negras. Mas, as feministas negras entendem serem subalternizadas duas vezes. Primeiro por serem mulheres e depois por serem negras. Esse debate rendeu muitas perguntas e contestações por parte dos educandos.

Quando nossa convidada foi à escola não estipulamos nenhum foco para sua fala. O foco do debate seriam os questionamentos que surgissem partindo das perguntas dos estudantes. Quando foi mencionado o tema Candomblé, vários estudantes fizeram muitas perguntas, ninguém quis sair do RAV, mesmo os alunos e alunas que seguem outras religiões fizeram perguntas e se mostraram extremamente excitados com toda aquela aula de história e cultura que surgia de maneira tão natural. Os estudantes nos perguntaram se não poderíamos levá-los a um terreiro para que pudessem ver e vivenciar tudo que estava sendo dito.

Muitos estudantes compartilharam sobre este encontro nas redes sociais, esta iniciativa reverberou fora dos muros da escola. Alguns estudantes nos contaram no encontro seguinte, que alguns pais apoiaram e aprenderam com eles/elas sobre muitos fatos que foram desmistificados e mentiras que são perpetuadas a fim de criar um distanciamento acerca desta expressão cultural. Outros pais e líderes religiosos foram conversar com os estudantes, saber por que estes estavam defendendo esta religião, e estes educandos nos relataram que eles explicaram que defendiam porque não tinham preconceito, não seguiam esta vertente, mas, respeitavam e queriam que seus colegas de turma que eram candomblecistas tivessem o direito de se assumirem como tal e serem respeitados.

Esta situação ao ser relatada me fez refletir sobre a importância de se valorizar os traços culturais de matrizes africanas no espaço escolar, da importância deste aprendizado para que, por exemplo, o ensino de história seja vivo, esta imagem me remeteu a idéia das tribos indígenas em que o aprendizado também se dá na roda, ouvindo os mais sábios passarem seus conhecimentos para os mais novos, perspectiva esta que dialoga com a nossa escolha metodológica. Entendi que há muito que se aprender com esses grupos, que muitas vezes são subalternizados por uma lógica capitalista que segrega e expropria os negros e os índios de seus territórios, nega sua

cultura e desrespeita seus direitos, quando na verdade deveria aprender com estes que sabem reconhecer o valor da ancestralidade, que são sustentáveis há muitos séculos, algo que nós estamos tentando aprender a ser.

Esta discussão nos permitiu tecer considerações acerca das narrativas subalternas, uma vez que as relações entre gênero e raça se entrecruzam e estas correlações contribuíram para a contextualização e para a explicação do que entendemos por narrativas subalternas, as narrativas outras, clareando o questionamento de que grupos são esses, o que querem e como podemos contribuir para uma mudança em um contexto de lutas pelo direito de ser. Apropriamos-nos do debate sobre a intolerância religiosa, visto que ano passado uma matéria foi publicada nos jornais, informando que a Umbanda havia sido desconsiderada religião por algumas autoridades, nesta época, terreiros foram invadidos e destruídos. Os estudantes fizeram muitas perguntas discutiram o assunto e em seguida fizeram manifestações artísticas com cartazes contra a intolerância religiosa e espalharam pelos corredores da escola. Ambos, Bolsistas e educandos desconstruíram muitas idéias preconceituosas sobre este traço cultural e religioso e contribuíram para que este debate ocorresse não só no nosso espaço, mas em muitas salas, em diversas disciplinas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim que o grupo iniciou a oficina de Estética e Identidade Étnico-Racial pode-se entender como o mito da democracia racial ainda está presente na realidade das pessoas e dos estudantes e assim o quão importante é desconstruir esta falsa ideia de que as pessoas vivem em condição de igualdade no Brasil em relação à cor de sua pele.

Nos textos utilizados como referencial teórico, esta desigualdade fica clara. Levar esta discussão para o espaço escolar é entendido como parte do trabalho de um professor crítico que se inquieta com a situação de desvantagem a que seus estudantes são submetidos e que pretende assim, pensar a interculturalidade crítica e desta forma valorizar as diferentes culturas nas diversas disciplinas e atividades propostas. Desta forma, de acordo com WALSH, vemos que:

La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta

posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p. 78).

A perspectiva Intercultural crítica parte das teorias pós-coloniais que caracterizam um referencial teórico transformador. Analisar a escola básica, a partir da visão crítica-reflexiva pensando os efeitos que a colonização trouxe para os povos colonizados, permite pensar estas mesmas relações confusas na escola, em que a cultura do colonizado, do oprimido, fica invisível diante daquela do colonizador. Da mesma forma, as expressões culturais dos estudantes negros, não têm o mesmo espaço que a dos alunos brancos, visto que as classes dominantes são compostas por brancos. Esta disparidade Intercultural presenciada na escola a partir da referida oficina demonstra a desvantagem a que estes sujeitos estão expostos.

Parte-se desta problemática acerca dos traços culturais subalternos para propor um caminho com base na pedagogia crítica, uma vez que somente quando o oprimido toma consciência de sua opressão, pode este a partir da reflexão crítica de sua condição reconhecer seu opressor e assim, se engajar em uma luta organizada por sua emancipação. Foi a partir desta passagem de Paulo Freire, da pedagogia do oprimido (2014) e posteriormente do contato com a estética do oprimido (percebendo que o preconceito existente se manifesta até mesmo em relação à estética negra) que a oficina surgiu e propiciou que o campo explorado trouxesse hipóteses a serem pesquisadas culminando na possível inserção no mestrado em educação.

Neste espaço de constantes disputas chamado escola, a necessidade de se trabalhar o processo de libertação dos oprimidos ou representados e a busca por práticas educativas emancipatórias justifica a relevância da pesquisa em questão. Esta atitude não pode ficar somente no campo da intelectualidade, mas também da ação, para que a mesma seja práxis (FREIRE, 2014).

Esses alunos que participam das nossas oficinas nos dão a oportunidade de repensar certas práticas que nós mesmos um dia executamos. Leva-nos a perceber as mudanças que estão acontecendo diante dos nossos olhos e pela falta de tempo, não percebemos além de nos mostrar quais são as demandas da escola frente à contemporaneidade. Ao chegarmos à Universidade, voltamos cheios de informações, questionamentos que levamos para os professores especialistas de cada área da educação e isso contribui para o enriquecimento dos

debates, porque o olhar do pesquisador da prática percebe coisas que no dia a dia podem passar despercebido.

Atuando no campo da educação percebe-se que a mesma contribui positivamente tanto para os grupos com quem atuamos, como para nós mesmos, essa troca nos permite perceber o novo aluno ou a nova aluna que está na escola, como essa construção social do aluno se modifica e ao mesmo tempo se mantém, e principalmente como olhar para este estudante e perceber nele muito mais do que ele nos mostra, essa experiência permite ver os (as) educandos (as) como possibilidade. Desta forma pensa-se o estudante como centralidade do processo.

De acordo com Miranda (2012), pensamos em que medida os espaços de legitimação do conhecimento científico perdem força quando ignoram uma produção afro centrada e que assim se aproximam das discussões das relações de poder (BOURDIEU, 1998), da Universidade Pública, a crítica pós-colonial e as políticas de branquidade.

O tema discriminação é um tema forte e gerou muitos diálogos com as realidades vividas pelos pesquisados, foi importante abordar este tema para poder perceber o poder transformador que as rodas de conversas podem ter em se tratando de sujeitos insurgentes que vivem a discriminação com alguma frequência, foi necessário problematizar o que de fato é discriminação, assim conforme Gomes aponta (2002), a discriminação racial pode ser entendida como a prática do racismo e efetivação do preconceito. “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (GOMES, 2002, p.99).

Debater estas questões na oficina supracitada, em uma escola pública de Ensino Médio normalista, localizada no Centro do Rio de Janeiro, nos permitiu transformar a nossa militância no campo das relações raciais e da Interculturalidade em práxis e assim entender sua importância para uma mudança não só na escola, mas na sociedade como um todo. Nesta perspectiva, pensa-se a interculturalidade crítica como um posicionamento político e não somente com um conceito.

Em minha experiência com os estudantes da formação docente percebi a busca que estes jovens têm pela identidade. A construção da identidade está muito forte neste momento, permitir que as muitas expressões culturais existentes estejam presentes neste espaço que é multicultural significa proteger o apoiar e contribuir para que estes jovens possam se expressar livremente. Estendo que este seja um direito uma fonte de preocupação, pois na história da humanidade as relações identitárias firmadas no na dualidade “NÓS x ELES”, causou muitas barbáries para os grupos que ocupavam a categoria “ELES”. Então pensar uma educação pluricultural é pensar um

projeto de País sem tantas dicotomias e com mais equidades. Desta forma, pensando com Bogo fica evidenciado que:

A partir dessa posição de superioridade da etnia do centro (etnocentrismo), o colonialismo europeu justificou a destruição sem complacência dos seres nativos aqui encontrados, por julgá-los “inferiores”. Na verdade, para explorar a terra, fizeram o mesmo com todas as espécies nativas, a justificativa foi sempre à mesma: o outro “inferior”, “não era humano”, e o seu destino estava nas mãos dos humanos “superiores” (BOGO, 2010, p. 33)

A oficina trouxe para a escola observada uma discussão até então silenciada além de contribuir para o empoderamento de sujeitos que até então negavam suas identidades alisando os cabelos por considerarem o cabelo crespo feio e discordando das cotas raciais que estes mesmos interlocutores fariam uso no futuro. A partir da discussão muitas mudanças puderam ser vistas como, por exemplo, os/as estudantes que assumiram sua religiosidade - de matriz africana- que até então estes escondiam, valorizaram seus cabelos crespos e cacheados.

Desta forma, quando a educação é crítica, e forma sujeitos críticos, estes se organizam e se engajam em lutas coletivas por seus direitos, muitas vezes desde o movimento estudantil, nas escolas a partir dos grêmios e das rádios escolares. No Ensino Médio, eu fazia parte da rádio da escola e no microfone entre uma música ou outra reivindicava melhorias, na Universidade me organizei com um grupo de amigos e juntos lutávamos pelo bandejão, assim como muitos outros grupos organizados lutavam pela mesma causa, isto culminou em um filme do qual sou protagonista em que relatamos todas as dificuldades para um estudante se alimentar na Universidade, desde as pouca e nada saudáveis opções, até as mais caras e longínquas. Hoje, o bandejão está funcionando e atende às necessidades da comunidade acadêmica.

Penso também no exemplo da menina Isadora Faber que criou a *fanpage* – *Diário de classe*, que a partir do *webativismo* mobilizou forças para que fossem feitas melhorias na escola onde ela estudava. Hoje ela tem um ONG que ajuda crianças e adolescentes a criarem outros diários de classe como o dela, que também foi inspirado em uma menina francesa, estes exemplos inspiram, mobilizam e contribuem para a construção de uma sociedade outra, e esse comportamento deve ser encorajado desde a vida estudantil. Por outra parte, esta menina sofreu muitas ameaças e retaliações de diversos tipos, mas o seu sonho de buscar uma educação pública de qualidade a manteve firme.

Os alunos se sentiram tão motivados com a oficina que criaram grupos nas redes sociais para a troca dos conhecimentos construídos e das informações referentes a ela. Como produtos

desta experiência, temos os “grupos” que os estudantes criaram no “What’s app” e no “Facebook”; uma “fanpage” da oficina em que disponibilizamos fotos, vídeos e material escrito dos encontros que realizamos. Ademais, há um trabalho monográfico sobre relações raciais na escola básica e na Universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propõe pistas para discussões inúmeras sobre a iniciação à docência, o papel da universidade pública e ainda sobre o sentido de atuar em colaboração mútua no trânsito universidade-escola. Com base no que foi apresentado, coloca-se a cultura em posição de disputa pelo seu direito a representatividade no espaço escolar. Busca-se uma contribuição positiva para as realidades opressoras da escola enquanto espaço de formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 13. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25ª reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade: O deslocamento de Afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na Academia.** 2012. (244). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/Proped, UERJ, Rio de Janeiro.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.** In: Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2010. Disponível em:
<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wpcontent/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>. Último acesso: (19/04/2015)

O ESTIGMA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO

Isabela Virginia Pasquini Borges de Oliveira – Unesp – isapasquini@hotmail.com

Marcia Cristina Argenti Perez – Unesp – marciacap@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido com objetivo de tentar esclarecer quais as circunstâncias, motivos, que levam um indivíduo a praticar a estigmatização de outros de maneira quase que imediata quando se depara com pessoas que não atingem os padrões esperados, ou ainda, aqueles que não são considerados “normais”. As indagações surgiram no decorrer das aulas da disciplina “A construção histórico cultural dos conceitos de infância e criança”, sobre como as pessoas são educadas, orientadas a comportar-se de tal maneira.

Historicamente a palavra estigma vem do grego que usavam o termo para nomear sinais corporais feitos, propositalmente, em pessoas a fim de identificá-las por algo moralmente inaceitável que havia praticado. Tais sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, tais pessoas deveriam ser evitadas, especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, o termo fora usado para referir-se a pessoas que apresentavam deficiências físicas (GOFFMAN, 1988).

Conforme visto acima os indivíduos considerados “diferentes” da maioria de pessoas ditas como “normais” já recebiam uma nomeação que enfatizava ainda mais a característica fora dos padrões convencionais e aceitáveis. Era como se, indiretamente, fosse dito: “está não é uma pessoa a quem se possa confiar”.

GOFFMAN (1988) ainda cita “que a noção de “ser humano normal” pode ter sua origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das organizações burocráticas em grande escala, como a Nação-Estado, de tratar todos os seus membros como iguais em alguns aspectos”. Outra definição de normalidade podemos evidenciar na citação abaixo extraído de um estudo realizado a partir da convivência com Travestis:

É ela quem define o “ser travesti” como uma luta “contra a humanidade. O que sugere a dimensão do estigma que enfrentam essas pessoas no seu cotidiano. “Lutas contra a humanidade” é de certa forma lutar também contra uma pretensa “natureza humana”. Uma “natureza” essencializada e, por isso, sem a marca da história e dos imperativos que a conformaram. “Natural” e “normal” se transformaram, a partir de discursos científicos consolidados ao longo do século

XIX, em adjetivos correlatos. Os comportamentos tidos como desviantes seriam, assim, antinaturais. Passíveis, portanto, de regulação, intervenção e, por que não, cura. (PELÚCIO, 2004, p. 126)

Acredito que os padrões descritos como “normais” estão diretamente relacionados com a percepção do indivíduo que o descreve, sua cultura, o grupo com que mantém relações sociais, religião, pois cada um vai classificar o outro de acordo com esta educação construída a partir de tais paradigmas, como exemplo podemos citar um travesti que dificilmente passaria despercebido entre as pessoas dentro de um local de práticas religiosas conservadoras, entretanto o mesmo indivíduo tampouco seria destacado em um evento voltado para a tal população.

Mas se caminarmos para os dias atuais poderemos questionar, hoje o que é um estigma? Quais atributos tem as pessoas para serem considerados indivíduos estigmatizados? E quem os nomeia? Iniciemos as respostas através de algumas noções preliminares. A sociedade estabelece os meios para categorizar as pessoas e os atributos que esperamos encontrar, ditos como comuns e naturais, os ambientes sociais são os locais nos quais esperamos encontrar essas pessoas. Quando alguém nos é apresentado observamos várias características que ela possui e que esperamos que possua, aquelas características ao qual esperamos que ela tenha são chamadas de identidade social virtual e aquelas características que ela realmente possui são chamadas de identidade social real. Quando esta pessoa que nos foi apresentada possui um atributo que o torna “diferente” dos outros que se encontram numa categoria em que se pudesse ser incluído, deixamos de considerá-la uma criatura comum e total, houve uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real, tal característica é um estigma (GOFFMAN, 1988)

Dentre os de grupos estigmatizados GOFFMAN (1988) cita 3 tipos distintos:

- as várias deficiências: físicas, visuais, congênitas e/ou adquiridas;
- as culpas de caráter individual: transtornos psiquiátricos, pessoas em privação de liberdade, questões relativas a sexualidade (homossexualidade, transexual), uso de substâncias psicoativas (drogas, álcool), etc;
- tribais, raciais e religiosos.

O homem, enquanto ser social, é o responsável por criar tais denominações e classificações, é o responsável por educador seus filhos de forma que venham a continuar praticando a estigmatização, e sejam opressores. O homem, em sua natureza, é um ser opressor, que apesar de anteriormente ser oprimido pode tornar-se um duro opressor se colocado em uma

situação de autoridade, como exemplo podemos citar camponeses que ao serem “promovidos” a capatazes podem se tornar mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o próprio patrão:

O homem novo, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão de homem é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. (FREIRE, 1987, p. 18)

Além da educação, a cultura exerce grande influência no desenvolvimento do indivíduo, principalmente no desenvolvimento infantil, PASQUALINI apud VGOTSKI (1995) explicita a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, demonstrando que “(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.

Neste processo de educação e desenvolvimento do indivíduo ele é influenciado pelos mais diversos ambientes e relações sociais em que participa, segundo FREIRE (1997) é impossível se pensar em uma teoria pedagógica que visa uma ação educativa sem levar em conta um conceito de homem (seus métodos, seus objetivos, etc.) e em que mundo este indivíduo está inserido. De acordo com estes ambientes e relações, um ser social vai sendo moldado visando a formação de um indivíduo que tenha a capacidade de pensar, refletir, superar, imaginar, tanto para o bem quanto para o mal.

Ainda seguindo as concepções de Paulo Freire sobre educação, o mesmo cita a importância de uma educação humanista neste processo de educação:

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desolcutação da realidade. Desolcutação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador. (FREIRE, 1997)

As teorias humanistas de FREIRE (1997), nos dizem como é possível que no desenvolvimento infantil as crianças não discriminem pessoas ditas como “diferentes” e reforcem o sentido humanizador desta educação conforme ele descreve “a concepção humanista, problematizante, da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. De

sua adaptação. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo não está na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza”.

Um dos ambientes sociais que pode-se observar o processo de estigmatização é a escola. Dentro desta instituição os educandos podem sofrer com o estigma indireto ou estigma de cortesia, que ocorre quando, por uma estrutura social, o indivíduo recebe o estigma de um membro da família, amigos e passa a ser excluído, em geral as relações com estas pessoas tendem a ser evitadas ou a terminar, caso já existam. GOFFMAN (1988) ainda cita como exemplo desta situação o de uma menina de 12 anos que escreve à coluna de conselhos de um jornal relatando ser excluída na escola por seus colegas, de todas as atividades, por ser filha de um ex-presidiário. Infelizmente hoje, as relações sociais nas escolas, tendem a reforçar ainda mais o estigma de alguns grupos e pode se tornar um ambiente que propicia traumas no desenvolvimento infantil.

Dentro das escolas o binarismo feminino/masculino é muito marcante, as meninas (femininas) são educadas a se comportar de maneira meiga, delicadas, submissas, enquanto que os meninos (masculinos) são instruídos ao esporte, à violência e a conter suas emoções. Os grupos estigmatizados não se enquadram neste binarismo ocasionando o isolamento deste indivíduo dentro do contexto escolar, vivemos em uma sociedade heteronormativa e quaisquer aspectos que diferem destes padrões tendem a ser discriminados:

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologia de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2000, p. 17)

2. METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo foi utilizado como metodologia estudo bibliográfico, através da busca de literaturas que pudessem explicar como por meio do processo de educação e cultural os indivíduos são educados a praticar a estigmatização de outros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as literaturas pesquisadas pode-se concluir que é no processo de educação em que os indivíduos, as crianças, são educados e orientados, a se comportar como estigmatizadores. Desde cedo as crianças são direcionadas a excluir os “diferentes” e a trata-los de maneira desigual. Este processo inicialmente ocorre, principalmente na escola, que passa a ser um ambiente que gera traumas no desenvolvimento infantil conforme citado por MONTE et al (2009, p. 2) “ a escola ao invés de servir de alavanca propulsora para a formação de cidadãos em processos mais igualitários de consideração humana, acaba se tornando um ambiente de desigualdade e desvalorização do outro”.

Para o enfrentamento de tais questões, ao longo prazo, a educação sexual se faz necessário na discussão para o respeito e aceitação aos grupos estigmatizados. Se pensarmos nestes grupos a maioria está diretamente ligada com questões do desenvolvimento sexual humano, como homossexualidade, transexual, portadores de doenças como o HIV, etc. Como exemplo de tal dificuldade podemos citar a homossexualidade que apenas em 1990 foi desconsiderada como distúrbio e retirado, pela OMS (Organização Mundial de Saúde), dos manuais de doenças.

Um avanço para a temática foi a inclusão do tema Educação Sexual nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma mais abrangente. Anteriormente o tema era abordado numa perspectiva exclusivamente biologizante e se preocupava apenas com a anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores (masculinos e femininos), gravidez precoce e DSTs também eram abordados, porém numa perspectiva também biológica DINIZ e LUZ (2007). Com a nova reformulação os PCNs orientam que a temática seja abordada em 3 principais eixos, conforme descreve os mesmos autores:

- 1º Eixo: o corpo como matriz da sexualidade;
- 2º Eixo: relações de gênero
- 3º Eixo: prevenção as Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

Ainda citando os mesmos autores eles observam que minorias sexuais e de gênero ainda são temas ausentes dos PCNs, dentre o texto apenas menciona-se o respeito à “diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” ou ainda “reconhecer como determinações culturais as características

socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas”.

Conforme observado a Educação Sexual existente não aborda questões relacionadas as minorias sexuais como é o caso dos homossexuais, transexuais, travestis, etc. Cabe ao professor, enquadrar dentro das atividades propostas discussões sobre esses grupos estigmatizados. Está não é uma tarefa muito fácil para os educadores, já que os mesmos também foram educados para serem opressores e a manter o estigma de tais grupos. Vivemos em uma sociedade heterossexual e qualquer divergência quanto a está orientação sexual causa desconforto na maioria da população, principalmente nos educadores que precisam tratar do assunto com certa naturalidade frente aos seus educandos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim o indivíduo estigmatizado, conforme descrito por GOFFMAN (1988, p. 14) “ que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana, porém possui um traço que pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus”.

Como já dito a Educação Sexual parece-nos a melhor alternativa na busca por uma sociedade mais justa, humana e que respeite o próximo, esta Educação Sexual tem que transpor os limites da educação escolar, deve colocar os educandos em suas realidades para que através da resiliência possam tornar-se melhores cidadãos no futuro e principalmente respeitar as diferenças.

O resultado a ser alcançado tem uma estimativa longa já que esta Educação Sexual que propomos ainda não está consolidada no Brasil, o que vem acontecendo são pequenas ações pontuais em localidades distantes umas das outras veiculadas por profissionais que nem sempre são apoiados por outros profissionais com quem convive e principalmente pelos pais dos alunos, pais estes que não receberam esta educação em sua formação e acreditam que tais discussões poderiam interferir diretamente na orientação sexual de seus filhos.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Uma Educação para a Liberdade**. 4ª ed. Revista da FAEEBA, Salvador nº 7, jan/jun, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTE, Naira B. et al. **Ética, Estigma e Discriminação de Grupos Vulneráveis no Processo Educacional**. Revista Digital. Buenos Aires, ano 14, nº 132, maio de 2009.

PELÚCIO, L.M. **Travestis, a (re) construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo**. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, volume 15 (1): 123 – 154, 2004.

JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

Cristiane Maria Zambelli - UNESP - cristianezambellimaria@hotmail.com

Joyce Cristina Claro Menoti - UNESP - joyce_cris_1012@hotmail.com

Márcia Regina Canhoto de Lima - UNESP - marcialima@fct.unesp.br

José Milton de Lima - UNESP - miltonlima@fct.unesp.br

Luiz Rogério Romero - UNESP - romero@fct.unesp.br

Kelly da Silva Oliveira - UNESP - kellyletrasunesp@gmail.com

Lucas Silvestre dos Santos - UNESP - lks_capoeira@yahoo.com.br

Rodrigo Rodrigues Menegon - UNESP - rodrigo.menegon@bol.com.br

Geise Mara Souza da Silva - UNESP - geise_souzapv@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A referida pesquisa pretendeu, por meio do Jogo Cooperativo, propiciar mudanças qualitativas nas atitudes dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a oportunizar vivências que venham ao encontro da apropriação dos valores humanos cooperação, perseverança e solidariedade.

Resultou de inquietações surgidas a partir das intervenções realizadas em uma unidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Presidente Prudente. Observamos na instituição, muitas dificuldades relacionadas a comportamentos em desacordo com os padrões socialmente estabelecidos, como aceitáveis. De que se faz exemplo atitudes de agressividade nos planos físico e verbal; ausência de interesse em participar nas atividades coletivas das aulas de Educação Física; o não cumprimento das regras estabelecidas em acordo, entre alunos e professores; falta de respeito mútuo e poucas manifestações de solicitude e companheirismo para com o outro.

Nesse contexto de intervenções com os mesmos sujeitos, julgamos necessário proporcionar vivências que remetessem aos valores humanos objetivados, sendo assim, elaboramos um repertório de atividades, no qual, constou um variado rol de Jogos Cooperativos, jogos de regras, estafetas e demais atividades de caráter lúdico.

Definimos o Jogo Cooperativo como aquele que desenvolve a capacidade de trabalhar em grupo na superação de desafios comuns, em parceria, com o objetivo de alcançar o respeito mútuo, a compreensão dos diferentes pontos de vista, a alternância de experiências culturais vividas em seu cotidiano e a motivação dos alunos em participarem de jogos coletivos durante a prática corporal, ou seja, quando a criança é motivada no jogo ela se sente sujeito do processo. Ao considerar-se que o Jogo Cooperativo pode possibilitar a interação entre pares por meio da comunicação, da recreação e da vivência de regras, espera-se que o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, motor, social, ético e estético do aluno, venham a reboque. Para Soler (2005, p. 51) os Jogos Cooperativos podem ser definidos como:

[...] propostas que buscam diminuir a agressividade nos jogos e na própria vida, promovendo em quem joga atitudes positivas, tais como: cooperação, solidariedade, amizade, e comunicação. São jogos desenhados para o encontro, buscando a participação de todos e sempre desafiando rumo a objetivos coletivos.

Definimos valores como um **conjunto de características** de uma determinada pessoa e como ela se **comporta** com outros indivíduos em suas relações. Pode-se afirmar que ao citar valores humanos nesta pesquisa, o olhar foi voltado para a personalidade do ser humano e suas atitudes. A esse respeito Lessa (2011, p.1) afirma que: “Os valores humanos são indispensáveis para um bom desenvolvimento de uma sociedade, mas infelizmente em nossa convivência social não estão sendo preservados...”.

Enquanto categorias de análise adotamos alguns valores humanos que em nosso entender ocupam fundamental importância no processo de humanização do aluno, em destaque:

- **Cooperação:** define-se como a capacidade do sujeito de operar juntamente com outro, contribuindo com o cumprimento das combinações e respeitando diferentes pontos de vista em atividades que requeiram a complementaridade de ações, ou seja, necessita da colaboração intencional entre todos os membros do grupo para a contemplação de metas em comuns.

- Perseverança: Caracteriza-se pela persistência e força de vontade individual de cada aluno com o fim de alcançar metas previstas. Demonstração de segurança ao tentar e arriscar sem desistir frente a desafios cotidianos.
- Solidariedade: Revela-se pelo ato da criança estimular e apoiar o outro por meio do auxílio, carinho e da atenção, conferidos a ele frente às suas dificuldades, assim como em atitudes de humildade observadas no aceite de ajuda perante a necessidade da busca de solução para os desafios que se apresentam.

A Educação Física se torna a responsável por propiciar vivências que considerem a cultura de pares, para através dela, proporcionar ao aluno rotinas e espaços de convívio social, que possibilitem adquirir novos conhecimentos em contato com outras produções culturais de seus pares.

O estudioso Terry Orlick, conceituado como um dos especialistas autores mais importantes no que se refere ao tema “Jogos Cooperativos” constatou que esses jogos ao reproduzirem nas estruturas sociais, refletem valores: “... é a estrutura social que determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si” (1989 p.19). Observou também, que o individualismo ao ser valorizado pela sociedade traz implicações ao sistema educacional.

Faz-se necessário, portanto, trabalhar Jogos Cooperativos no contexto escolar atual, visto que, desde que voltados para a transformação de relações sociais entre os pares, podem contribuir com o desenvolvimento do aluno enquanto ser multidimensional. Para Correia (2006b e Darido, 2001 apud Correia 2007, p.2), em busca de superar a visão excessivamente esportivizada da Educação Física e a exacerbação da competição, “os Jogos Cooperativos são apresentados como uma nova e importante proposta para o cotidiano da Educação Física escolar.”

Portanto, a prática dos Jogos Cooperativos nas escolas possibilita o desenvolvimento das habilidades e ações sociais, na contribuição para que os alunos se tornem participantes da construção de uma sociedade mais justa e solidária, que possibilite a eles ser capazes de trabalhar juntos para alcançarem objetivos que beneficiem o próximo.

O jogo como recurso pedagógico na Educação Física é re-significador de sentidos a partir do momento que propõe significados a diversos contextos. Portanto, o jogo é capaz de trazer reflexões por meio da ludicidade, como o principal elemento para provocar situações de experiências de compartilhamento de valores humanos. Para Sarmiento (2002, p.12) o brincar é a condição para aprendizagem, assim: “desde logo a aprendizagem da sociabilidade. Não espanta,

por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem os alunos nas diversas fases da construção de suas relações sociais.” Nesse sentido, de acordo com D’Angelo (2009, p.1) o fato dos estudantes passarem muito tempo sentados “o que aprendem é exatamente a ficar sentados. Por outro lado, em movimento, estão em busca de cooperação, de convivência em grupo e do aprendizado de regras e limites”.

Desse modo, a partir das trocas de experiências vivenciadas e incorporadas pelos alunos, há uma expressão de elementos específicos da sociedade, na qual, a mesma faz parte. Daolio afirma que “o homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação” (2010, p.15). Já o professor, no seu cotidiano, segundo Bracht (1992 Apud Guimarães et.al. 2001, p. 19). “... quer queira quer não, é um veiculador de valores. É nesse sentido que reside a ligação da forma de ensino com seu conteúdo”.

Tais apontamentos, destacados até aqui, demonstraram que é de suma importância introduzir os Jogos Cooperativos como recurso pedagógico, uma vez que, é uma atividade que proporciona ajuda mútua entre os pares, o trabalho em equipe na busca de superar desafios em comum e a interação com o próximo.

Diante do exposto, essa pesquisa adotou como objetivo geral a incorporação de valores humanos por meio dos Jogos Cooperativos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva fixaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Estimular a formação dos valores humanos cooperação, perseverança e solidariedade;
- Proporcionar vivências significativas que venham a possibilitar mudanças qualitativas nas atitudes comportamentais dos alunos, de forma a contribuir para a minimização de conflitos relacionais e
- Intervir e propiciar situações que favoreçam a participação ativa do aluno, através de questionamentos, sugestões e apontamentos que venham a contribuir na formação de sua criticidade.

2. METODOLOGIA

Esta investigação, de predominância qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-intervenção, a qual “[...] não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (Aguiar e Rocha, 2003), e contará com medidas quali-quantitativas por meio de instrumentos, como registros escritos, fotografias, vídeos e questionários.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram os alunos de uma sala do terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Presidente Prudente, com um total de 26 alunos, a média de idade dos alunos foi de oito anos.

Tais vivências derivaram do Subprojeto de extensão da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, financiado pela CAPES, denominado “A formação de professores de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da valorização da infância e da Cultura Corporal de Movimento”; financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, aprovado Conselho de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP Câmpus de Presidente Prudente sob o registro: 53201 na data de 07 de Outubro de 2011.

A pesquisa foi realizada em sete etapas. Na primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico com autores selecionados que abordam a temática da pesquisa e seus adendos, especificamente, autores que estudam a Cultura Corporal de Movimento, a infância, os Jogos Cooperativos e os valores humanos relacionados. Também foi sistematizado um cronograma de intervenção a fim de estruturar um programa de atividades para um trimestre letivo de aula, período, no qual, as intervenções na unidade escolar foram desenvolvidas. Todavia, este planejamento foi passível de modificações a partir do momento em que novas problemáticas surgiram.

Como métodos de avaliação foram utilizados questionários que analisaram qual a compreensão dos alunos a respeito dos valores humanos estabelecidos. Nesse processo foram aplicados dois questionários com o mesmo conteúdo um no início e outro fim das intervenções.

Na terceira etapa foram analisados os dados obtidos por meio do primeiro questionário, para ser dado o início às intervenções.

Como quarta etapa, realizamos as intervenções na escola, por meio de aulas planejadas e ministradas dois dias por semana no período vespertino, com a duração de cinquenta minutos hora/aula.

O segundo questionário foi aplicado no final do terceiro bimestre do ano letivo de 2013 e atendeu a quinta etapa da pesquisa. Após essa aplicação, realizamos a análise final dos dados e a comparação dos questionários, cumprindo, assim, a sexta etapa.

Ao final do trabalho e com os resultados já coletados, voltamos à unidade escolar para fazer a divulgação e discussão dos resultados com os alunos participantes da pesquisa e com a professora da turma. Dessa forma, foi realizada a sétima etapa da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicação dos questionários e categorização das respostas dos alunos, realizamos a análise dos dados obtidos por meio do primeiro questionário. Abaixo seguem o relatório desses dados.

Aplicação do primeiro questionário e resultados.

Pergunta 1 - O que você entende por valores? Do total de alunos, 31% não souberam responder, 27% responderam a palavra Deus, e as demais porcentagens voltaram-se à atitudes de respeito ao próximo e educação. Ao analisar os dados sobre tais respostas houve uma inquietação ao identificar uma porcentagem significativa na resposta Deus. Então as pesquisadoras retornaram a campo e conversaram com a professora responsável pela sala, para saber o motivo desta resposta. A professora explicou que anteriormente foi feito um trabalho com eles sobre valores voltados à religiosidade. Por este fato vários alunos podem ter respondido a palavra Deus ao serem perguntados sobre valores.

Pergunta 2 - O que você entende por cooperação? Na questão dois, 75% não souberam responder, 13% apenas conjugaram o verbo com a palavra cooperar. Ao analisar os dados, não entendemos essa resposta como algo negativo, uma vez que, pode ser que o sentido e a representação que o aluno teve sobre o valor cooperação é realmente cooperar, e isto deve ser considerado. E as demais porcentagens de 4% cada, mencionaram as palavras ajudar, obedecer e trabalhar juntos.

Pergunta 3 - O que você entende por solidariedade? Nesta indagação, 33% não souberam responder, 24% mencionaram a palavra solicitar, 14% mencionaram ficar sozinho e as demais porcentagens demonstraram entendimento a respeito de atitudes de generosidade.

Pergunta 4 - O que você entende por perseverança? E na quarta e última questão, que envolveu o entendimento do valor perseverança, 71% não souberam responder, 14% conjugaram o verbo, (entendemos esta resposta da mesma forma quando mencionaram a palavra cooperar). As demais porcentagens de 5% cada, mencionaram as palavras, ajudar, não mentir, e pessoa firme, respectivamente.

Dessa forma, destacamos que em todas as questões a porcentagem maior foi de que “não souberam responder”, ou seja, não tinham conhecimento sobre os valores humanos supracitados. Havia, então, a necessidade de desenvolver os Jogos Cooperativos como recurso pedagógico, no que se diz respeito à formação de alunos conhecedores desses conceitos voltados aos valores humanos.

Após aplicação do primeiro questionário, foi dado início às intervenções na unidade escolar, as quais foram ministradas e desenvolvidas com os alunos diversas atividades de Jogos Cooperativos com foco nos valores almejados.

Aplicação do segundo questionário e resultados.

Após atender ao cronograma de intervenções, quinta etapa dessa pesquisa, foi aplicado o segundo questionário idêntico ao primeiro, para averiguar qual foi o efeito das atividades desenvolvidas com os alunos e verificar se houve melhora no relacionamento entre os alunos. Também, a internalização de alguns valores humanos e se os Jogos Cooperativos influenciaram na atitude e na vida de cada participante.

Apresentamos aqui a sexta etapa da pesquisa que se caracteriza por ser a análise final dos dados e comparação dos questionários. Seguem abaixo, as análises das perguntas aplicadas no segundo questionário.

Pergunta 1 - O que você entende por valores? Ao categorizar e analisar as respostas obtidas dos alunos na segunda aplicação do questionário identificamos que em relação à questão um, 52% responderam que valores trata-se em respeitar o próximo, 30 % se referiram a obedecer e 18% não souberam responder. Percebemos a diminuição das respostas “não sei” comparado ao questionário anterior, no qual, a maioria dos alunos não tinha uma representação sobre valores. As demais porcentagens citadas foram com palavras sobre educação e respeito com o próximo, ou seja, percebemos um maior direcionamento de respostas, ao serem perguntados sobre valores.

Pergunta 2 - O que você entende por cooperação? Já na questão dois, 39% responderam ajudar os outros, 22% trabalhar juntos para uma meta em comum, contemplando o conceito

trabalhado com eles em relação ao valor cooperação, 17% responderam cooperar e 13% ouvir. Este dado foi interessante, visto que, havia uma dificuldade durante as intervenções de saber ouvir por parte dos alunos. Então, as pesquisadoras sempre mediavam a situação dizendo que, se eles ouvissem estariam cooperando para que a aula desse certo. Dessa forma, observamos que esta resposta refletiu no questionário, quando se pergunta sobre o valor cooperação. Apenas 9% responderam que não sabiam. De modo que, percebe-se que houve uma mudança significativa neste resultado, haja visto, no questionário anterior 75% dos alunos não sabiam ou não tinham conhecimento deste conceito.

Pergunta 3 - O que você entende por solidariedade? Quando foram perguntados o que entendem por solidariedade, 78% responderam se tratar de ajudar o próximo, 18% não souberam responder, e 4% responderam respeitar. Evidenciamos a compreensão dos alunos a respeito deste conceito, por responderem a solidariedade como a atitude em ajudar o próximo, visto que, comparado ao questionário anterior, os alunos mencionaram palavras de sua representação. Percebe-se, também, que na primeira aplicação do questionário, houve uma grande variedade de respostas, já na segunda aplicação pode-se identificar claramente um direcionamento maior de respostas, segundo a análise destes dados.

Pergunta 4 - O que você entende por perseverança? Na quarta questão, 43% responderam que perseverança trata-se de não desistir, 26% não souberam responder, 22% conjugaram o verbo e 9% responderam ajudar os outros. Tais dados explanam que, a respeito do valor “perseverança”, os alunos demonstraram entender que em alguma situação difícil ou mesmo qualquer atividade destinada a eles, os mesmos não devem desistir.

Observamos também que houve uma relevância em torno do tema abordado, uma vez que, no questionário anterior 71% dos alunos não sabiam o que era perseverança, já nessa segunda aplicação 43% entenderam como “não desistir”. Ou seja, ainda sim obtemos um resultado significativo por parte dos alunos que vivenciaram o tema supracitado, visto que, quando foi trabalhado este valor, houve alguns imprevistos relacionados à escola que estava em processo de reforma. Dessa forma, infelizmente foram realizadas poucas intervenções em torno deste tema. Ainda sim, observamos mudanças qualitativas se comparado a primeira aplicação do questionário.

Contudo, ao comparar as respostas do questionário 1 com as do questionário 2, como resultados após as intervenções, percebemos que as atividades de Jogos Cooperativos desenvolvidas com os alunos foram significativas para eles. Sublinhamos que estes jogos podem

contribuir para o resgate e internalização de valores humanos, como foi evidenciado nessa pesquisa.

Sabemos que os valores humanos cooperação, solidariedade e perseverança, são difíceis de ser construídos na sociedade individualista atual em que vivemos. Entretanto, não são impossíveis de ser implantados e trabalhados na sociedade em geral e, principalmente, no contexto escolar, visto que, muitos alunos ficam a maior parte do seu tempo na escola.

Em conversa informal e fora da sala de aula, foi realizada a leitura dos resultados, para atender a sétima etapa. As pesquisadoras relembrou todos os passos da pesquisa juntamente com os alunos, desde a realização dos questionários até as intervenções. Neste momento foi proposto a eles que se desejassem acrescentar alguma opinião no texto ou discordar dos resultados, que ficassem a vontade, visto que, seriam inseridos na pesquisa. No início das leituras que correspondiam aos resultados do primeiro questionário, alguns demonstraram surpresa com as respostas como se não acreditassem que haviam respondido tais afirmações. Os alunos não discordaram nem pediram para acrescentar nada ao texto, demonstraram empolgação e satisfação com os resultados obtidos e explicaram alguns termos que as pesquisadoras não haviam entendido. Assim, finalizou-se a sétima etapa da pesquisa.

De acordo com nossas observações e registros por meio de diário de campo, foto e filmagens, entendemos que os Jogos Cooperativos como recurso pedagógico na formação de valores ajudaram os alunos a aumentarem a confiança entre eles; a respeitarem uns aos outros; a saberem ouvir; a não desistirem do que lhe foi proposto; a ajudarem o próximo; a trabalharem juntos para uma meta em comum. Também, a vivenciarem e a internalizarem os Jogos Cooperativos por meio da diversão e coletividade, afinal, neles todos jogam e são capazes de realizá-los independentes de habilidades físicas.

Os resultados finais sublinham a necessidade em trabalhar com Jogos Cooperativos na formação dos valores humanos acima citados uma vez que, nesse contexto, o jogo como atitude lúdica, oportuniza a incorporação de valores humanos e mudanças qualitativas de atitudes sem, contudo, apresentar caráter obrigatório ou desinteressante para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos nessa pesquisa que os valores humanos cooperação, solidariedade e perseverança são elementos que devem ser trabalhados no contexto escolar desde os anos

iniciais do Ensino Fundamental, visto que, representam a base para as relações humanas entre os pares. Esses se caracterizam por atitudes referentes a si mesmo e com o próximo.

Dessa forma, destacamos o jogo como um recurso essencial para a formação de valores humanos nos alunos, visto que, oferece um universo de estimulações que possibilitam evoluções significativas a ele dentro do contexto escolar para ampliação de habilidades motoras, capacidades de expressão e criação, entre outras. Nesse sentido acreditamos que ao aplicá-la aos alunos do Ensino Fundamental, conseguimos proporcionar mudanças qualitativas no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Os Jogos Cooperativos são excelentes recursos pedagógicos para internalização e contextualização de valores humanos, visto que, por meio da cooperação é possível tratar de diversos valores, sejam eles individuais como a perseverança, sejam eles coletivos como a solidariedade e cooperação.

A partir do exposto, consideramos esta pesquisa como de significativa relevância social. Nesse sentido acreditamos que ao oferecer ações que estimulem a formação de alguns valores humanos por meio de Jogos Cooperativos como recurso pedagógico, aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderemos proporcionar mudanças qualitativas no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física, bem como, atitudes sociais desejáveis.

Esta pesquisa atingiu de maneira significativa os objetivos que foram estabelecidos e também proporcionou aos alunos participantes a oportunidade de se tornarem cada vez mais conhecedores de novos conceitos contribuindo, assim, para a ampliação dos seus conhecimentos.

Quanto mais cedo os Jogos Cooperativos fizerem parte dos conteúdos experienciados pelos alunos no ambiente escolar, menos situações de conflitos negativos e desrespeitos essa criança irá vivenciar, visto que, na relação entre o pares estão presentes os valores humanos internalizados por elas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K.F.; ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v.23, n.4, p.59-71 dez. 2003.

CORREIA, M. M. Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios. **Revista Digital** - Buenos Aires, v. 12, n. 107, Abril de 2007.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995. P.104

D'Angelo, F. L. Educação física além do físico. **Rev. Nova escola**. nº225. P. 1-135. Set. 2009.

GUIMARÃES, A. A. et. al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**. Presidente Prudente, V. 7, n.1, p. 17-22, jan/jun 2001.

LESSA, A. **Os valores humanos na sociedade atual**. Porto Belo. Jan 2011. Disponível em: <http://allanlessa.blogspot.com.br/2011/01/os-valores-humanos-na-sociedade-atual.html>. Acesso em: 25/07/2013.

ORLICK, T. – **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989. p. 211.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. **Instituto de Estudos da Criança**. Universidade do Minho. Braga-PT: IEC-UMINHO. 2002

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Maria Cristina Piana – UNESP – crispiana@uol.com.br

Lidiane Maria de Oliveira Neves – UNESP – lidiane.oliveira6@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido atualmente alvo de debates e reflexões, não somente no meio escolar, mas de todas as pessoas que de forma direta ou indiretamente presenciaram um aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todas as crianças, independente de suas condições socioeconômicas, raciais e culturais que tenham a mesma oportunidade de acesso e de permanência na escola.

No contexto histórico as práticas educacionais eram de segregação e culpabilização dos indivíduos com deficiência, esses por muito tempo foram privados dos seus direitos à igualdade ao acesso à educação e foi através dos movimentos sociais a busca de uma sociedade justa e igualitária que as legislações e diretrizes educacionais visam uma mudança na prática do cotidiano escolar. Não que hoje ainda não ocorra a integração e a segregação, mas existem leis que amparam esses alunos como direito à educação, com princípios de igualdade e equidade para todos os alunos.

Ocorreu em 1990, a conferência Mundial que promulgou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia que apresenta definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Neste documento, os países membros, se manifestaram compromissados com a universalização do acesso à educação para promover a equidade, tomando medidas efetivas para reduzir as desigualdades sociais.

A Declaração de Salamanca em 1994 na cidade da Espanha é voltada para atendimento de pessoas com necessidades especiais e formula políticas públicas de educação inclusiva que vêm atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais para combater atitudes discriminatórias.

Em 1996 no Brasil foi promulgada a atual LDBEN nº 9.394/1996 definindo que o Poder Público é responsável pela efetivação da matrícula na rede regular de ensino ou serviços de apoio especializado sempre que as condições específicas do aluno não forem possíveis no ensino

regular, devendo ter início na educação infantil, na idade de zero a cinco anos, o que houve uma expansão de matrículas na rede pública regular.

No ano de 2008 a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece um documento orientador para Estados e municípios organizarem suas ações e serviços, com intuito de tornar legítima a acessibilidade do aluno com deficiência, transtornos globais e superdotação/altas habilidades, a escola regular e transformar em sistemas educacionais inclusivos, atendendo o princípio constitucional de igualdade e enfatiza ainda a formação dos professores para o atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, diversos documentos, resoluções, leis nacionais e internacionais enfatizam a educação inclusiva, combatendo a discriminação, em favor da equiparação de oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, independente de suas limitações, sejam elas, físicas, sociais ou intelectuais.

No entanto, com o levantamento das pesquisas bibliográficas houve alguns teóricos dessa temática que entendiam a inclusão total na rede regular de ensino, não obstante, tal inclusão imposta pela lei não garante a reestruturação escolar, o compromisso dos profissionais envolvidos, equipamentos adequados, recursos adaptados, implantação de acessibilidade e assim, os alunos que necessitam sejam devidamente incluídos.

Diante desses fatores, instigam a refletir de como esses alunos com necessidades educacionais especiais têm recebido o atendimento escolar na perspectiva da educação inclusiva.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa a metodologia utilizada apresenta uma abordagem qualitativa, a partir de um referencial crítico e reflexivo das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, mediante a tais indagações: a escola e os professores têm o devido preparo para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum? Esses alunos são realmente incluídos ou continuam segregados e excluídos na própria instituição escolar? Como é a relação com os demais colegas em sala de aula? Qual o trabalho que tem sido realizado?

Segundo Godoy (1995, p.21), a pesquisa qualitativa “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” Com a pesquisa bibliográfica buscou-se compreender a educação inclusiva e a formação continuada dos professores. Segundo

Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

A técnica para o levantamento de dados foi utilizada a observação e a entrevista semiestruturada. A observação, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 88) “é uma técnica de apreensão de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.”

A entrevista é um procedimento utilizado para ajudar no diagnóstico de um problema social, um diálogo mais preciso, proporcionando informações necessárias o que dificilmente se consegue no questionário. A semiestruturada é com questões norteadoras que segundo Triviños (1990, p. 146) é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.”

Em seguida, por meio de uma reflexão *in loco* realizou-se a pesquisa de campo com professoras que trabalham em sala de aula regular com crianças com deficiência auditiva do segundo ano em uma escola de período integral no município de Franca/SP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na realização desta pesquisa, como trabalho de conclusão de curso de Serviço Social sobre educação inclusiva, foi feita uma pesquisa de campo no município de Franca- SP, com profissionais que trabalham diretamente com uma aluna do segundo ano que tem deficiência auditiva, com perda moderada e com o uso do aparelho.

Foi constatado que os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva, como educação de qualidade e garantia de direitos são muitos, pois a precarização do ensino nas escolas públicas é uma realidade a ser enfrentada. As famílias muitas das vezes são culpabilizadas pelo fracasso dos filhos e vivem em contextos empobrecidos e desconhecidos pela escola.

As profissionais pesquisadas da escola vivem a dificuldade no processo da formação continuada em relacionar a teoria com a prática, tendo muito conteúdo teórico, histórico e legal,

não que não seja importante, mas a dificuldade de transpor esse referencial para a prática cotidiana em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais.

Mantoan (1997) destaca que a problematização da formação continuada é a separação entre teoria e prática, pois essa visão dicotômica de ensino dificulta a atuação como formadores, aprendendo de maneira incompleta. O que esperam é aprender na prática inclusiva para aplicar em salas de aulas e precisam conhecer e saber aplicar seus métodos e técnicas, pois a sua formação concebe como um curso de extensão, de especialização e com um certificado para provar a sua capacidade em efetivar a inclusão escolar.

Em torno das falas dos sujeitos, entendeu-se que é possível a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, desde que tenham os recursos necessários para a efetivação da inclusão e profissionais qualificados para trabalharem com as diversidades desses alunos, uma articulação maior da escola com a família visando uma educação de respeito e uma inserção digna no ensino regular da educação brasileira.

Não significa, no entanto, apenas colocar o aluno na escola sem condições necessárias de permanência e assistência educacional, não é nenhuma novidade incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, porque isso, ocorre desde o movimento da integração escolar, entretanto a escola não cumpria o seu papel social de possibilitar um espaço educativo significativo para o aluno, pois, exigia um modelo em que todos os alunos se enquadrassem em suas exigências.

Pode-se afirmar, que as escolas que incluem crianças com deficiências não significa que fazem parte de uma inclusão social, se existir barreiras da sociedade que impedem a sua inserção, por meio de ambientes restritivos, políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas em relação a minoria.

Segundo Prieto (2005, p.3) “inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito, é como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum.” Ou seja, os alunos podem ter acesso à escola, apenas para atender a uma exigência legal e não como um reconhecimento de sua igualdade de direito.

Glat (2007, p. 16) afirma também que a educação inclusiva tem a necessidade de um novo modelo de escola para o acesso e permanência dos alunos, com uma nova cultura escolar para que possa atingir todos os alunos, diferenciado da escola tradicional que exige que o aluno se adapte às regras disciplinares, sob pena de reprovação, com mecanismos de seleção e discriminação que agora são substituídos por identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Na concepção de Prieto (2005) as instituições escolares ao reproduzirem o modelo tradicional, em uma representação de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis, não demonstram condições de responder os desafios da inclusão social, nem do acolhimento às diferenças e não promove as aprendizagens necessárias para a educação inclusiva.

Portanto, se a escola tiver práticas autoritárias, alienantes e burocráticas, elas não conseguem promover autonomia na aprendizagem, pois a inclusão implica mudanças desse paradigma educacional e propõem uma ruptura de base em sua estrutura organizacional para ter sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p.11).

Para tanto, é necessária uma reforma educacional, visto que a “escola para todos é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar”. (MANTOAN, 1998, p. 54). Faz-se necessária uma redefinição do papel da escola no contexto inclusivo e considerando a formação do professor um elemento fundamental para aprendizagem da criança, também precisa estar coerente com a política educacional inclusiva.

Com relação ao papel e a formação do professor foi abordado que ele precisa ser coerente com a proposta inclusiva, buscando formações continuadas, estabelecendo uma relação de teoria e prática em sala de aula, para que não fiquem somente na burocracia da instituição escolar.

O professor é fundamental no ambiente de aprendizagem da criança, no entanto, muitos ainda não têm preparo e apoio na sala de aula, para ensinar crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Portanto, a sua formação tem sido tema de debate no atual contexto das políticas públicas nacionais, frente à crise institucional da escola e o seu fracasso em assegurar a aprendizagem a todos os alunos, pois muitos não se desvinculam de uma lógica tecnicista, tendem a trabalhar isoladamente e sob pressão, para concluir um currículo restrito, imposta por autoridades educacionais e com isso, não resulta em mudanças efetivas.

Em razão disso, registra-se uma atenção dedicada a formação dos professores, como afirma o PNE (BRASIL, 2000, p. 65): “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.”

Segundo Garcia (2013) a formação continuada ganhou forças a partir de 2003 com o Programa Educação Inclusiva que tem como finalidade disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. A partir de 2007 o programa passa a

desenvolver outra modalidade de curso, o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do atendimento educacional especializado.

O Ministério da Educação em parceria com os outros sistemas de ensino implementa ações e programas com o objetivo da transformação do sistema educacional necessárias para a inclusão e um deles é por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de apoiar a formação continuada de professores, com modalidade à distância pelas instituições públicas de educação superior.

Para Pimentel (2012) embora seja reconhecida por lei a formação continuada em um ambiente fora da escola, sugere que deve ser feita no âmbito da escola, sob a condução do coordenador pedagógico e dos profissionais que fazem o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais, pois traz contribuições relevantes para o seu processo formativo.

Assim, para o estudioso Michels (2011), historicamente estão presentes as ambiguidades na formação dos professores e a atual formação não rompe com o modelo médico-pedagógico (discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino), pois compõe um pensamento hegemônico na educação em geral, onde o fracasso escolar decorre de questões individuais e não sociais como vítimas desse sistema capitalista, tratando a inclusão como um processo perverso que celebra a diferença e exclui.

Nesse sentido, Mantoan (2004) afirma que a maioria dos profissionais da escola, tem a dificuldade de entender a possibilidade de fazer inclusão total, devido ao modelo pedagógico conservador que vigora na maioria das escolas.

A formação de professores hoje encontra-se em profundas mudanças, tanto de conceito e valores como de práticas, suas competências são reveladas cada vez mais complexas e diversificadas, para tanto é fundamental buscar novas alternativas e estabelecer um plano político educacional a médio e longo prazo para que a sua formação caracterize como eixo norteador para superar as dificuldades no contexto da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, percebe-se que somente a simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, podem resultar em fracasso, altos níveis de repetência e evasão escolar. A educação inclusiva, tem como base o direito de todos à educação e a valorização da diversidade humana, o que exige a transformação da escola, ruptura com o

conservadorismo, para adaptar-se com as necessidades de cada aluno e para combater atitudes discriminatórias para a construção de uma sociedade inclusiva.

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar com a diversidade, valorizando as potencialidades de cada aluno, promovendo a adaptação do currículo escolar quando necessário, para que favoreça o ensino e a aprendizagem de todos, sendo necessário um processo de formação continuada com capacitação profissional, melhoria nas condições de trabalho, aumento de recursos e de infraestrutura para a efetivação da inclusão escolar.

Em suma, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais no ensino regular, somente é possível desde que tenham os recursos necessários para a efetivação da inclusão, profissionais qualificados para trabalhar com as diversidades desses alunos e uma articulação intensa da escola com a família, portanto é necessária uma redefinição do papel da escola no contexto inclusivo e uma melhor formação dos professores.

Mas o professor não está sozinho para uma educação inclusiva de qualidade, é de responsabilidade de todos os membros da equipe escolar e da família, esses precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação familiar. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 mar. 2015.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 16 mar. 2015

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, p. jan.-mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun.,1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83:cacaminh-pedagogicos-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17> Acesso em: 08 maio. 2015.

_____. **Inclusão escolar, o que é?: por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Campinas, SP, In: STOBÄUS, C.D; MOSQUERA, J.J.M (Org.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. p.27- 40. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola!** Campinas/SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 1997.

MARCONI, Marina de Agrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação. Educação Especial**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2015.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão. In: MIRANDA, T. G; FILHO, T.A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. FEUSP / EDA – 2005. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2015.

MULTICULTURALISMO/SURDEZ: UMA INTERFACE PREMENTE À QUALIDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luzia Cristina Nogueira de Araújo - UVA

1. INTRODUÇÃO

A fundamentação teórica fundamentada nas influências do multiculturalismo no processo ensino aprendizagem implica, na prática da alfabetização, compreender que a aprendizagem das crianças dá-se pela apropriação de um sistema de representação significativa, considerando a natureza social do processo de elaboração e operacionalização dos signos da linguagem escrita, possibilitando a análise da qual permitirá tornar visíveis as afinidades e/ou diferenças na interlocução de como esses sujeitos aprendem. Para tanto, há a necessidade de romper com uma proposta de alfabetização deslocada do processo cognitivo e cultural da criança.

É válido ressaltar que os surdos, hoje, formam uma organização social autêntica, em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados nos quais prevalecem as construções significativas de uma comunidade minoritária, que “passa pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural.” (SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI, 2003, p. 58).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/ 96) estabelece que as escolas cumpram o processo de inclusão dos surdos em escolas públicas em turmas regulares. A lei ainda garante a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas, se constituindo numa educação bilíngue, na qual o ensino da língua portuguesa prevalece em sua modalidade escrita.

Entretanto, sua implementação vem acarretando várias problemáticas, já que professores vêm encontrando dificuldades em compreender a capacidade de expressão dos sujeitos surdos. A princípio, o sistema escolar não pode oferecer as mesmas condições de práticas pedagógicas de alfabetização para alunos ouvintes e surdos, já que não falam a mesma língua. Equivocadamente, a língua de sinais, quando utilizada no processo de ensino da leitura e da escrita é utilizada apenas como um recurso a mais, mas jamais a reconhecendo em sua completude linguística. Esse quadro vem acentuando ainda mais a exclusão, pois os surdos são tratados como incapazes de entender a estrutura da língua portuguesa.

Ao se discutir sobre as condições de inclusão das crianças surdas é necessário chamar a atenção para o fato de não ser levado em conta, na absorção destas crianças pelo sistema regular

de ensino, sua singularidade linguística e cultural. As crianças surdas, assim como as crianças de minoria linguísticas, seriam convidadas à escola inclusiva, mas sem que esta reconhecesse suas particularidades linguísticas como um sistema tecedor de cultura, visto que a língua portuguesa seria a língua dominante aceita nas escolas.

Contempla-se dessa forma, a necessidade de implementação nas instituições educacionais de práticas de alfabetização voltadas para a diversidade e necessidades específicas do aluno surdo, enquanto sujeito multicultural, sem esquecer-se que todos nós, que compomos um agrupamento qualquer de seres humanos, somos diferentes uns dos outros, portanto, somos também diferentes em nossas concepções, normas, valores e formas construção de conhecimentos.

Nesse contexto, pesquisar a concepção de homem-sujeito que estabelece com o mundo uma relação consciente de trocas significativas, legitima-se assim, as possibilidades das diferenciações cognitivistas em que envolve a construção do conhecimento. Dessa forma, surge a possibilidade de levantar algumas inquietudes quanto ao processo de alfabetização, como: a cultura pedagógica pode estar dissociada, ou ser independente, do exercício efetivo da língua(gem)? Quem são os sujeitos da aprendizagem? Quais seriam as estratégias de alfabetização mais eficazes para o aprendizado dos sujeitos surdos?

É precisamente para essas interfaces, onde o sujeito surdo se constitui, que esse estudo lançou um olhar atento e crítico, colocando-os num lugar privilegiado de observação interativa e interdisciplinar, através de uma pesquisa respaldada na concepção multicultural da surdez.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica nesse estudo produziu um amadurecimento do tema pesquisado, através do levantamento de hipóteses, na busca de pontos e contrapontos que possam contribuir para os pressupostos previamente declarados, com a finalidade de: a) Caracterizar o surdo como sujeito da aprendizagem – Para essa caracterização fez-se necessário buscar textos que descrevessem o “sujeito surdo” através de condicionantes sociais, culturais e políticos, evidenciando o multiculturalismo, bem como sinalizar historicamente todos os esforços Legais em prol da inclusão do mesmo na sociedade; b) Levantamento de categorias que orientassem a pesquisa de campo no que concerne ao processo de alfabetização: diferenciação gramaticais entre as línguas-LIBRAS/Português e saberes docentes.

Posteriormente iniciaram-se entrevistas com professores e sujeitos surdos incluídos no ensino regular do estado do Rio de Janeiro. Localizadas nos bairros da Tijuca (2 escolas). Essa etapa, em

andamento, se destina, através das experiências concretas de educação de surdos, ampliar futuramente a pesquisa para outros bairros, visto que é uma etapa que se destina a analisar os procedimentos práticos e aplicados. Nessa perspectiva é válido referenciar algumas linhas de ação: (i) Pesquisar dados tanto qualitativos quanto quantitativos tendo como eixo integrador as políticas públicas em alfabetização (ii) Analisar a efetivação do conceito de multiculturalismo no cotidiano escolar (iii) registro de ações que derivem numa prática de alfabetização, numa perspectiva multicultural.

A etapa final do trabalho destina-se à reunião dos levantamentos adquiridos nas demais etapas, visando possibilitar a definição de princípios que sustentem práticas de alfabetização que dê conta da singularidade do sujeito surdo no processo de aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto apresenta a Surdez como lugar de cultura e identidade específica; diferente, mas jamais deficiente, como enfatizam Sá (2006) e Pinto (2001). Sá, inclusive, alerta sobre as diferentes, incompletas e até antagônicas perspectivas que o multiculturalismo encontra na Surdez.

Nesse contexto, o multiculturalismo pode ser percebido de duas diferentes maneiras na surdez: a) relação entre surdos e ouvintes, ou entre a cultura surda e a cultura hegemônica na sociedade, caracterizando assim, um inter-culturalismo, sobretudo, nos espaços escolares; b) relações entre Surdos e surdos, expressando a fragmentação e heterogeneidade entre aqueles que vivenciam a surdez (SÁ, 2006). Na comunidade surda, além de surdos adeptos ou não ao Movimento Surdo, existem ainda cidadãos, como em qualquer outra cultura, negros, ricos, pobres, índios, estrangeiros, homossexuais, mulheres, etc., que vivenciam a surdez em diferentes contextos e de diferentes maneiras. Sob essa ótica, jamais poderemos então desconsiderar a existência de um leitor pressuposto como personagem necessariamente dispensável, sem considerar o "sujeito" da aprendizagem na sua inteireza, quando pensarmos na construção da escrita também na área da surdez.

Tais considerações são fundamentais para a análise da função da língua de sinais no processo de aquisição da escrita pelos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos guardam características específicas, que permitem a relativa autonomia do sujeito, está fundamentalmente atrelada as formas de aprendizado e propostas pedagógicas

disponibilizadas. Ressalva-se que suas representações são alicerçadas pelo modo surdo de "estar" no mundo e adquirir conhecimentos, ainda respeitando suas individualidades.

O "estar" no mundo caracterizado pela falta ou pouco som, significa permitir a apropriação do conhecimento pela língua visuoespacial, onde pessoas desconhecem o valor sonoro das palavras. Dessa forma, no ensino do alfabeto por exemplo, o professor não poderá oferecer metodologias de alfabetização que incentivem o valor sonoro das letras. Caso contrário, o resultado será inócuo, visto que tal prática, como outras, fundamentadas no modo ouvinte de aprender geram, para os surdos, dificuldades ou mesmo incapacidade de fazer diferentes e qualificados usos tanto individual quanto socialmente significativos da língua escrita.

Resguardadas as claras pertinências de tais posicionamentos, denunciam-se assim, as dificuldades dos professores ao se depararem com aprendizes surdos, coaduna-se com esse contexto também, outro fator que parece agravar essa situação – o pouco tempo de reconhecimento das comunidades surdas como minorias linguísticas e do entendimento que este grupo é falante de uma língua. Relacionado a esse contexto, em tais problemáticas patenteia-se igualmente a questão de educadores não disponibilizarem de materiais pedagógicos adequados para uma efetiva prática educativa, já que fica difícil criar no cotidiano escolar tais metodologias, pois encontram dificuldades para compreender a capacidade de expressão de surdos, desconhecendo a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua de sinais.

Nas primeiras análises aos dados das entrevistas realizadas com professores (5), de escolas municipais do estado do Rio de Janeiro, ainda em andamento, foi possível observar que a alfabetização vem sendo tratada pelos professores como uma disciplina como outra qualquer, desvinculada de um sentido comunicativo amplo e socialmente legítimo. A segregação da postura ou atitude alfabetizadora em um momento estanque e precoce de formação do aluno deve-se, ao mesmo tempo, a dois fatores:

- Uma concepção arcaica de que a alfabetização, na área da surdez, restringe-se meramente ao ato de dar acesso às letras, ou seja, conhecendo seus nomes e juntando-as para formar palavras ou frases, atendendo a legislação de que a língua portuguesa deve ser oferecida aos surdos na modalidade escrita. Esta percepção evidencia uma prática alfabetizadora onde o sentido comunicativo da linguagem inexistente e a língua é encarada como um sistema estável e imutável; tal concepção acontece contraditoriamente ao ambiente alfabetizador tão priorizado, atualmente, nas escolas, cuja concepção pressupõe que palavra escrita, refletindo, criando e apropriando-se dela, para alfabetizar é criar condições significativas para que o aluno tenha acesso à construir novos conhecimentos e maneiras de ler o mundo.

▪ Uma percepção equivocada acerca da inserção de práticas de letramento na área da surdez. Os professores alfabetizadores reduzem a alfabetização a momentos isolados no cotidiano escolar desvinculando-a das demais áreas de conhecimento, tratando-a como uma disciplina a mais. Tal postura, não coaduna em nada, com o objetivo maior do processo de alfabetização que é colocar o aluno interagindo com o mundo como cidadão, apropriando-se das diferentes linguagens que estão disponíveis no Universo;

Tais fatores deturpam as práticas de alfabetização, na esfera da qual a idiosincrasia da organização da experiência curricular impossibilita o diálogo interdisciplinar, explicitando uma prática pedagógica descontextualizada e estanque do ato de alfabetizar, não respeita as singularidades culturais e, conseqüentemente, impossibilita o desenvolvimento de competências necessárias à formação integral do sujeito.

Lodi (2002) ressalva que a alfabetização assegura, assim como o processo de letramento, reflexões que elucidam o respeito à diversidade cultural e linguística. Por isso, os seres humanos acessam e processam informações, como também estabelecem formas de se relacionar com o mundo através do modo como organizam suas experiências cognitivamente. Dessa forma, a contribuição da autora facilita o entendimento de que é preciso um projeto de alfabetização para surdos respaldado na sua cultura.

As crianças surdas têm sido escolarizadas através de um processo similar às crianças ouvintes que dispõem do português como língua materna, privilegiando no seu cotidiano o bilinguismo. Entretanto, embora o bilinguismo vise atender o direito da pessoa surda, ou seja, a língua de sinais sendo reconhecida em sua completude linguística como a primeira língua e a língua majoritária, a língua portuguesa, como a segunda língua (FERNANDES,2003), é necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada tanto como uma educação bilíngue como também enquanto uma educação multicultural. Esta não é uma mera decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e sociolinguisticamente justificada (Skliar, 2001, p. 10). Uma educação bilíngue que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados.

Uma educação que almeje legitimar o multiculturalismo, não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas, significa além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixo fundamental a identidade e a cultura. Freire (2001,p.73), já alertava:

(...) a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer (...).

Não se trata de apenas aceitar a língua de sinais, mas de viabilizá-la, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural e respeitar as diferenças linguísticas e culturais. Já que a primeira é constituinte e constituída sob às manifestações da segunda. De outra forma, como o aprendiz surdo estabelecerá contato com o mundo de representações e tecerá suas próprias significações?

Como o sujeito surdo constitui a linguagem dele de sinais ou qualquer outra na ausência da palavra, ele não constitui o conceito de gramática tal como nós entendemos, portanto qualquer língua possível na cabeça desses alunos não vai ser compatível com a língua escrita e falada. Na verdade, do ponto de vista lógico se torna um paradoxo se alfabetizar um aluno a língua escrita que a priori não tenha fala, pois essa língua escrita para ele é triplamente difícil porque tem: (i) todo o custo do código, (ii) mais o custo da descoberta da língua e, (iii) mais o custo da descoberta de uma estrutura gramatical que ele não tem no pensamento.

O homem, historicamente, criou símbolos e signos de vários tipos (linguísticos, pictóricos e gráficos) com o intuito de comunicar-se. Assim, toda língua se compõe de signos linguísticos, que são as unidades de significação que possuem um significante (uma memória de um termo) e um significado (conceito contido em um signo, acionado pelo significante). A reprodução mental de um signo é através dessas duas essências, também chamadas, respectivamente, de imagem acústica e imagem conceitual. (SAUSSURE,2000). O linguista Ferdinand de Saussure(2000) considera a língua como um sistema de signos formados pela união do sentido e da imagem acústica, ou seja, sem sentido não há palavra, e não há palavra sem sentido.

No entanto, a ideia do significante como memória acústica, impressão psíquica do som, já foi superada, Carvalho (2003) dimensiona o significado a uma ideia de plano de expressão (plano físico), assim, a parte perceptível do signo, a exteriorização material da “langue”. Nessa via, representações espaciais realizadas pelos surdos ademais de conter conteúdo sintático semântico têm a sua impressão psíquica através da dinâmica ou forma dos movimentos gestuais. O significante seria a forma de como é passada a informação e o significado é o conteúdo.

Sob esta ótica, podemos assim diferenciar a representação dos códigos linguísticos entre sujeitos ouvintes e sujeitos surdos. Para os ouvintes o significante(forma) é uma imagem acústica e

o significado é o conceito de características que definem as coisas. Já para os surdos o significante (forma) é a imagem cinética e o significado - o conceito de características que definem as coisas. Observa-se assim que nem todo significante é uma imagem acústica. A diferença, a priori, entre as Línguas Orais-Auditivas e Línguas Visual-espacial é a natureza do significante, é que a primeira se manifesta por sons e a segunda por gestos:

A linguagem é restringida por determinados princípios (regras) que fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou visoespacial dependendo da modalidade das línguas (falada ou sinalizada), da formação das palavras, da construção de sentenças e da construção dos textos. (QUADROS, 2006, p.16)

Vale destacar que os significantes, conceitos de um termo em duas línguas podem ser diferentes, já que tudo na língua é representação, tudo se realiza como cultura. A bem da verdade, segundo Bakhtin (1997) cada sujeito falante constitui uma singularidade socialmente engendrada e sua linguagem significará, pois, sempre um partilhado território discursivo. Sob essa ótica, jamais poderemos então desconsiderar a existência de um leitor pressuposto como personagem necessariamente indispensável, quando pensarmos na construção da escrita também na área da surdez.

Dessa forma, é possível visualizar a alfabetização como um campo de contestação, em um espaço onde alunos surdos podem tornar viva a sua cultura, a sua identidade, a sua representação. Nesse contexto ao se refletir sobre práticas de alfabetização para sujeitos surdos, numa perspectiva inclusiva, deve-se entender que um dos traços mais significativos de identidade surda é a comunicação visual; é ele que constitui a diferença. Portanto, as diferenças precisam ser entendidas a partir dos processos de significações que são produzidas nas relações sociais diárias.

Para Quadros a língua de sinais "é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la".(2006, p. 35). Percebe-se assim que distinguem-se das línguas orais pela utilização do canal comunicativo, enquanto as línguas orais utilizam canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam canal gestual-visual. Assim, se as práticas de alfabetização para surdos estiverem centradas no trabalho normativo da língua portuguesa, em técnicas e regras gramaticais e/ou em itens lexicais, seu resultado será insatisfatório, já que os surdos têm uma visão de mundo diferenciada dos ouvintes, devido a sua propensão para a visualidade. Na verdade o instrumento de comunicação de que o surdo melhor se apropria que é LIBRAS, nem de perto reproduz a estrutura simbólica e gramatical da língua escrita, de modo que ele desenvolve um sistema de expressão que é legítimo para ele com o qual ele é capaz de interagir

com o outro e que não o obriga nem a falar, nem a pensar sequencialmente como a língua portuguesa exige. É preciso que se destaque que a LIBRAS é:

... um sistema linguístico que se constrói a partir de regras, distanciando-se dos gestos naturais e das mímicas que não possuem restrições para a articulação. Mesmo os sinais com interferência da língua oral, ao serem incorporados à língua de sinais, obedecem às regras e restrições de sua estrutura. (BRITO, 1995, p.36)

Góes(1999), sobre os problemas encontrados na leitura e na escrita, fez uma pesquisa com um grupo de surdos, da qual pode nos servir uma sugestão que pode vir a ser uma bastante plausível para a análise do processo de alfabetização. Ela observou que a maioria do grupo, concebia a fala, escrita e sinais enquanto modalidades de uma mesma categoria, ou seja, as produções orais, gráficas e gestuais seriam formas de produção de uma mesma língua. Segundo a autora, “é como se um sinal fosse gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita o registro dos dois primeiros”. Exalta-se, assim, uma forma de VER o mundo, traduzido na percepção que o sujeito faz do ambiente que o cerca e que se reflete na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da educação inclusiva, baseada em princípios e leis que reconhecem a necessidade de uma educação para todos, deixa bem claro que renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno com deficiência, e não o contrário. E, em segundo, que o professor, considerado o agente determinante da transformação da escola, seja preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos. Dessa forma, ao clarificar as intenções de cada um destes sujeitos, podemos referendar uma proposta de alfabetização para surdos que se oriente para a perspectiva multicultural, preservando a diversidade e a identidade desse grupo, cuja singularidade do processo de aprendizagem impõe metodologias que envolvam o (re) conhecimento de Quem são esses Sujeitos e como eles aprendem.

Considerou-se aqui que qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e escrita em uma segunda língua pressupõe que os alunos estejam alfabetizados na forma escrita da primeira língua. O impacto disso é muito mais significativo do que se imagina. O fato de a língua falada passar a ter uma representação secundária representa também uma inversão. Nesse sentido, capta-se uma das diferenças essenciais do ser surdo, cuja proposta de alfabetização para o mesmo deve considerar, entre outras questões fundamentais, as implicações linguísticas.

É válido destacar que não descarta a possibilidade de um aprendizado possível da língua portuguesa pelos surdos, desde que a pedagogia dispensada seja apropriada e significativa. O ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

A pesquisa assevera que a língua não se constitui a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas, que se constituem numa teia de interações discursivas, diante das quais os significados são estabelecidos e novos discursos são desencadeados. Com efeito, a linguagem é uma instituição social, em que uma análise do discurso se inscreve num espaço linguístico e mantém vínculos peculiares com as condições sócio-históricas de produção, onde a linguagem considera a interação, a relação entre homem e realidade cultural e social. Destaca ainda que, a perspectiva multicultural, no processo da alfabetização, viabiliza formas de apropriação de conhecimentos, de todos os envolvidos, acreditando numa educação como processo de formação e desenvolvimento integral das pessoas que, interagindo interdisciplinarmente, desvelam dialeticamente a realidade, transformando-a e construindo novas experiências que, ajudarão na elaboração de novas estratégias de ensino para a produção de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva a escola como uma agencia educacional precisa proporcionar um espaço para os surdos, onde as práticas pedagógicas, como as do ensino da língua portuguesa torna-se uma atividade ao mesmo tempo prazerosa e construtora de conhecimentos pedagógicos, dos quais envolvam a aprendizagem cultural, social e cognitiva, tornando o conhecimento mais amplo e diversificado, respeitando o surdo como um cidadão que pertence uma minoria linguística.

Cumpre-se, assim, a possibilidade de se viabilizar metodologias pedagógicas de alfabetização que legitime a interface multiculturalismo/surdez de modo a possibilitar uma significativa e efetiva inclusão social.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. S. Paulo : Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96. Brasília: MEC, 1996.

- BRITO, L. F. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1995.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro:WVA,2003.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**.Porto Alegre; Artmed, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- LODI, Ana Claudia B; HARRISON, Kathryn Marie P; CAMPOS, Sandra Regina L. (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MARCHUSCHI, Luiz A. **Aspectos Lingüísticos, Sociais e Cognitivos na Produção de Sentidos**. Recife;UFPE, 1996.
- PINTO, P. L. F. **Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira**. Espaço, Rio de Janeiro, v. 16, p. 34-41, 2001.
- QUADROS, Ronice. M. de. **Estudos Surdos I – Série de Pesquisas..** Rio de Janeiro:Editora Arara Azul, 2006.
- SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SAUSSURE, FERDINANDI. **Curso de linguística geral**. 28ed. São Paulo:Cultrix,2000.
- SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade**. São Paulo: Plexus, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças – 2ªed. –** Porto Alegre: Mediação,2001.

A AUSÊNCIA/PRESENÇA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: O CASO DA UNESP/MARÍLIA

Ivanilda Amado Cardoso – UFSCar – ivanildaamado@hotmail.com

Rosane Michelli de Castro- UNESP- Campus de Marília rosanemichelli@marilia.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos parte das discussões desenvolvidas na pesquisa intitulada “A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidade no curso de pedagogia da Unesp - Campus de Marília (1963-2011)” cujo objetivo foi analisar os planos de ensino (ementas e programas) e os projetos pedagógicos da Unesp de Marília, com vistas à educação para as relações étnico-raciais, entre 1963 e 2011. As questões que orientaram a elaboração e percurso para o alcance de tal objetivo foram: as relações étnico-raciais foram privilegiadas na formação de professores/as no curso de Pedagogia da Unesp de Marília? Como os Planos de Ensino e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp campus de Marília, ao longo de sua trajetória, abordou a temática racial?

Para responder a esses questionamentos e, por conseguinte, atingir os objetivos e subsidiar a análise dos documentos realizamos revisão bibliográfica, organizada em três eixos de discussões temáticas; no Eixo I, fundamentado em Silva (2011), apresentamos uma breve contextualização dos diferentes autores e correntes teóricas sobre o currículo. Optamos por nortear a pesquisa em alguns pressupostos da perspectiva pós-crítica, a qual incorpora as tendências multiculturais, a teoria pós-colonial e as narrativas étnico-raciais.

No Eixo II, os termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil, revisitando alguns autores, como: Guimarães (1999), Munanga, (2004), Oliveira (2007), Seyferth (1995), Schwarcz (1993) entre outros. No eixo III, com a finalidade de contextualizar a importância de formar professores/as para a educação das relações raciais, destacamos as reivindicações históricas do movimento negro; descrevemos alguns aspectos da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e demais dispositivos legais que respaldam a implementação.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa documental quanto às fontes. A análise dos dados foi apresentada em Instrumento de Pesquisa e organizada em três períodos cronológicos. Para a seleção e análise de dados nos apoiarmos na revisão bibliográfica e encaminhamos nosso trabalho mediante “análise dos aspectos da configuração textual”, como concebido por Magnani (1993; 1997) /Mortatti (2000). Ressalta-se que, as análises dos dados tiveram mais caráter descritivo cumulativo que, propriamente, interpretativo. Os dados foram sistematizados mediante um instrumento de pesquisa do tipo inventário, o qual se caracteriza como “[...] vias de acesso [...] ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História” (BELLOTTO 1979, p. 133).

3. RESULTADO OS E DISCUSSÃO

Currículo é campo discursivo, espaço de significações, representações, tensões, conflitos entre autores e teorias, logo, não é neutro e acabado, é construído socialmente e, ao definirem o que deve ser ensinando como conhecimentos válidos e legítimos, estabelecem relação de poder e forja identidades, conforme Silva (2011, p. 14) “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Para Silva (2011), o currículo pode ser classificado como: tradicional, crítico e pós-crítico. Na perspectiva pós-crítica, o conceito de raça é uma categoria essencial para compreender a relação entre saber, identidade e poder. “É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (SILVA, 2011, p. 101). Enxergar o currículo como um campo racialmente enviesado exige compreender a construção histórica do conceito de raça, como ele opera nas relações sociais e suas consequências nos processos escolares e na formação de professores/as.

Segundo Silva (2011), são tendências da teoria pós-crítica: O multiculturalismo; o pós-estruturalismo; o pós-colonialismo; os estudos culturais; os estudos feministas; as narrativas étnico-raciais; a teoria Queer entre outros. O multiculturalismo é um movimento de grupos sociais, negros, mulheres e homossexuais, situados nos contornos das teorizações sobre identidade e subjetividade, que abarcam os Estudos Culturais, Feministas e pós-coloniais (PARAISO, 2004).

Esses movimentos passaram a questionar os padrões hegemônicos que silenciam vozes e os saberes dos sujeitos subalternizados no interior da sociedade.

Cabe destacar que, a discussão acerca da formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais está situada na perspectiva do multiculturalismo crítico, pois acreditamos que

Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos, é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

O multiculturalismo é um fenômeno que, perigosamente, pode conceber um currículo homogeneizado e folclórico sob o discurso de respeito e de tolerância à diversidade cultural. Por isso, alguns autores classificam o multiculturalismo como um termo polissêmico, pois pode, por um lado, situar o multiculturalismo folclórico e, por outro, o multiculturalismo crítico

[...] no primeiro grupo estão as concepções multiculturais que não problematizam as relações desiguais de poder [...] o multiculturalismo é tratado, então, de forma exótica, folclórica, limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, como seus ritos, costumes, culinárias etc. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.27).

A organização do currículo e das práticas pedagógicas, imersas em concepções homogeneizadoras, com o discurso de promoção da igualdade, quando não reconhecem as diferenças raciais e os mecanismos sociais que produzem o racismo, contribuem para a manutenção do mito da democracia [...] com essa concepção limitada ela se apresenta restrita à danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval, por sim a cultura de tradição africana acaba se restringindo à datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira (GOMES, 2001, p. 94).

Nesta exposição, o currículo é entendido como espaço de problematização das concepções que tornam folclóricas e exóticas a cultura africana e afro-brasileira. Portanto, compreendemos o currículo numa perspectiva pós-colonial, a qual “[...] questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas: o dia do índio, da Mulher, do Negro’ (SILVA, 2011, p.130). O currículo pós-colonial exige um multiculturalismo crítico que

[...] examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando uma abertura para uma pluralidade de vozes, de forma diversa de se construir e interpretar a realidade [...] busca-se nessa perspectiva recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras que se pretendem universais (CANEN; MOREIRA, 2001. p. 22).

Esse movimento cultural enxerga o mundo em sua diversidade cultural, étnica, de gênero e sexual e problematiza a sociedade monocultural que oculta a voz dos grupos subalternizados e reivindica o direito à diferença, à construção de identidade e ao lugar de fala dos sujeitos. A pós-colonialidade é uma teoria que analisa a relação de poder e conhecimento, as tensões entre o universalismo e o relativismo; entendendo a sociedade em um movimento multicultural, problematiza a relação colonial entre os países europeus e aqueles por eles colonizados (Índia, países africanos e asiáticos).

A compressão do currículo como campo racialmente enviesado desafiou as instituições educacionais para mudanças epistemológicas, conceituais e estruturais (GOMES, 2012). Os estudantes considerados indisciplinados, não capazes, repetentes e evadidos, trouxeram à escola demandas específicas de ensino e aprendizagens.

Segundo Gomes (2012), para que ocorram tais mudanças quatro operações intelectuais são necessárias ao processo de descolonização do currículo na educação básica e nos cursos superiores: 1) superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento; 2) compreensão das diferenças culturais naturalizadas; 3) entendimento da distorção da localização temporal; 4) compressão dos termos e conceitos presentes no debate sobre as relações étnico-raciais, ressignificados e politizados.

Em acordo com Gomes (2012), Canen; Moreira (2001) e Oliveira (2007), pontuamos que os desafios de uma sociedade multicultural demandam educadores/as conhecedores/as da dinâmica do racismo e dos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, para que possam construir sua própria identidade racial e propor práticas pedagógicas antirracistas.

No campo de estudo das relações raciais encontramos uma vasta produção sobre as implicações do racismo na educação, embora ainda haja muito a ser investigado sobre a presença do racismo na escola, atualmente, a formação de professores/as e a produção de materiais didáticos são evidenciados como pontos centrais nas discussões sobre superação do racismo na escola em atendimento a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCNs EREER instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2004 que regulamenta a LEI nº. 10.639/03 conforme Silva (2001) “ [...] recentemente duas novas linhas de ação têm sido evidenciadas pelo movimento negro: a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para a discussão do racismo da discriminação racial [...] (SILVA, 2001, p. 66).

As exigências sociais, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais têm provocado as escolas e as universidades a repensarem suas práticas pedagógicas, o currículo, a gestão, a concepção de educação, de sociedade e de ser humano. Conforme Rodrigues (2005), a Lei 10639/03

[...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alteração nas formulações de políticas educacionais, [...] na medida em que pode implicar a ampla modificação curricular inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação (Rodrigues, 2005, p. 63).

Nesse processo, o professor é considerado agente de fundamental importância na superação das assimetrias raciais e na promoção de uma educação de qualidade. Entretanto, ao reconhecermos esse papel relevante da profissão docente, não temos a pretensão de “[...] reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o (a) professor (a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (GATTI et al, 2011). Outros fatores, como a gestão escolar, financiamento da educação, produção de materiais didáticos e paradidáticos, são de fundamental importância para a promoção de uma educação antirracista.

Diante dessas responsabilidades sociais implicadas aos profissionais da educação, cabem os seguintes questionamentos: *se/como* as instituições de ensino superior têm adotado políticas de formação inicial de professores/as para intervir pedagogicamente em situações de discriminação racial e atender as exigências das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quais são os entraves/possibilidades departamentais existentes no interior das Universidades para a reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia? O corpo docente das IES tem formação para as relações étnico-raciais? Como os Planos de ensino e os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, ao longo de sua trajetória, abordou a temática racial?

A ausência ou a inserção parcial de conteúdos relacionados às relações raciais na matriz curricular dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, a falta de professores/as capacitados/as

para trabalhar essa temática tem se constituído uma das principais dificuldades no processo de implementação da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Essa também é a conclusão de Paixão (2008) que ao discutir os vetores qualitativos causadores de assimetrias educacionais, destaca o/a professor/a como profissional de fundamental importância na construção de uma educação antirracista. Paixão (2008) aponta que a superação das iniquidades raciais e o aproveitamento escolar dos alunos/as, dependerão, principalmente, da capacitação teórica e política do professorado e profissionais da educação, quanto ao entendimento da diversidade e da construção histórica e social do racismo.

Assim, o desafio do momento diz respeito ao aprimoramento da capacidade do professorado e demais profissionais da educação para o trato da questão da diversidade dos alunos e alunas no espaço escolar, tanto no plano curricular e dos instrumentos didáticos (livros escolares e paradidáticos), quanto em termos de própria capacitação teórica, e mesmo política, desse agente para que o mesmo venha a se tornar um aliado no esforço da superação das iniquidades raciais em termos do aproveitamento escolar das crianças e adolescentes brasileiros (PAIXÃO 2008, p. 55).

É importante considerar que os sujeitos ao ingressarem na universidade trazem experiências, concepções e representações sociais muitas vezes impregnadas de estigmas, preconceitos e ideologias racistas. Esses/as profissionais trazem em suas falas representações pejorativas sobre o negro. Isso evidencia o quanto sua formação profissional foi comprometida.

A formação social do povo brasileiro é permeada de ideologias raciais e, ainda que superadas do ponto de vista biológico, as ideias racistas operam nas relações sociais. Desse modo, os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como conceitos fundantes do pensamento racial brasileiro, não estão deslocados do cotidiano e das representações sociais. Esses conceitos estão presentes no imaginário coletivo e influenciam as práticas docentes.

[...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos, aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

Por isso, Gomes (2002) tem dado destaque às histórias de vida no processo de formação de professoras, reconhecendo que “pensar a diversidade étnico-racial na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e

socioculturais que acontecem dentro e fora da escola” (Gomes, 2002, p. 26).

Essa é uma realidade que deve ser considerada e problematizada nos cursos de formação de professores/as, sobretudo, é no processo de formação que estes profissionais devem ter acesso aos conteúdos que possibilite a desmitificação e desnaturalização do conhecimento colonizado que inferioriza e deslegitima a cultura, os traços fenotípicos, o conhecimento e a produção científica dos povos não-europeus.

A perspectiva de formação defendida por Gomes (2012) aponta para o fato de que as mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas necessárias à descolonização do currículo, não devem ser confundidas com a inserção de apenas uma disciplina na matriz curricular. Compartilhando da mesma concepção, com base numa perspectiva multicultural, Canen e Moreira (2001) apontam que

[...] vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo (Canen 1997a, 1997b, e 1999); Uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes das culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 32).

Conforme os/as autores/as supracitados/as, o conhecimento teórico dos termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais, bem como a compreensão da dinâmica racial e as suas implicações na educação, são operações intelectuais necessárias para uma política consistente de formação de professores/as e superação das representações sociais estereotipadas.

Disciplinas	Expressões e termos encontrados
Disciplinas do período de 1963-1991	
Sociologia da Educação Introdução à sociologia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura da sociedade escravista; ✓ A abolição ✓ Imigração estrangeira ✓ Constituição da economia do trabalho livre.

História da Educação História da Educação Brasileira	Não encontrado
História da Filosofia Filosofia Grega Introdução à Filosofia Filosofia da Educação	Não encontrado
Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Higiene Mental: conceitos e implicações pedagógicas ✓ História do desenvolvimento de higiene mental ✓ Preconceito
Biologia Curso de higiene	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noções de higiene geral ✓ Higiene alimentar ✓ Higiene do corpo e do vestuário ✓ Higiene das habitações escolares, locais de trabalho e esporte ✓ Higiene aplicada aos sistemas e aparelhos: principais doenças ✓ Eugenia
Etnologia Brasileira	Não encontrado
Estudo de Problemas Brasileiros	✓ Etnia e Formação Cultural
Cultura brasileira	✓ Origens e composição do povo brasileiro
Educação comparada	✓ Fator Racial
Disciplinas do 1991-2002	
Metodologia e prática de ensino de 1º grau: História e geografia	Não encontrado
Metodologia e prática de ensino de 1º grau: Matemática	Não encontrado

Metodologia e Prática de Ensino Fundamental (séries iniciais): Ciências	Não encontrado
Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau- Português- Comunicação e expressão e Alfabetização	Não encontrado
Disciplina do período de 2003 a 2011	
Metodologia e prática de ensino de História e geografia (Séries iniciais)	Não encontrado
Metodologia e Prática de Ensino Fundamental (séries iniciais): Ciências	Não encontrado
Metodologia e Prática de Ensino (séries iniciais) Português e literatura	✓ Produção lobateana
Metodologia e prática de ensino de (séries iniciais): Matemática	Não encontrado
Jogos e atividades Lúdicas	Não encontrado

QUADRO 1 – Distribuição de expressões, termos e conceitos sobre relações étnico raciais, por disciplina.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados evidenciam que o curso de Pedagogia da FFC-Unesp/Marília (1963-2011) abordou tangencialmente a temática sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Quando foi possível identificar alguns termos, eles estavam pautados na perspectiva colonial, higienista e na sociedade de classes. As denúncias da presença da discriminação racial na escola, feitas pelo movimento negro e por autores como Florestan Fernandes, nas décadas de 1950 a 1970, não influenciou a construção dos Planos de Ensino do curso de pedagogia.

Verifica-se que, embora o PPP de 1994 apresente a preocupação com a educação das classes populares, os resultados da análise do documento demonstram o silêncio do curso quanto à diversidade racial, ao racismo e às necessidades educacionais da população negra. No PPP de 1994, não é mencionando qualquer termo referente à população negra e nos Planos de Ensino das disciplinas também se mantém tal ausência.

De modo geral, foi possível identificar na disciplina “Sociologia da Educação” as expressões: **estrutura da sociedade escravista, abolição, imigração estrangeira, constituição da economia do trabalho livre, Problemas da integração do indivíduo à sociedade e,**

respectivamente, nas disciplinas de “Estudos dos Problemas Brasileiros”, “Cultura Brasileira”, “Educação Comparada” encontramos os termos: **etnia e formação cultural, origens e composição do povo brasileiro, o fator racial como determinante do caráter nacional dos diferentes sistemas escolares**. Constata-se que as expressões aparecem relacionadas à escravidão, o que me permite inferir que a formação de professores/as, naquele período pautou-se numa perspectiva colonizadora e nas discussões sobre o projeto de nação e muito provavelmente numa perspectiva que aborda a formação de nação pautada na harmonia racial.

Constata-se que as disciplinas de “Psicologia” e “Biologia” foram ministradas sob um viés médico sanitarista, como podemos identificar na presença dos termos: **noções de higiene geral; higiene alimentar, higiene do corpo e do vestuário; higiene das habitações escolares, locais de trabalho e esporte; Higiene aplicada aos sistemas e aparelhos; principais doenças; Herança da inteligência; Puericultura; eugenia; civilização e seleção e hereditariedade**. A propósito, destaca-se que, segundo Schwarcz (1993), as discussões sobre higiene pública que perdurou até 1890, implicou em grande atuação médica no cotidiano da população contaminada por moléstia. A população, majoritariamente, pobre e negra, atingida pelas doenças era tratada pela imprensa e a medicina como espetáculo e laboratório humano. A autora afirma que em meados de 1880, os médicos estabelecem relação entre raça e doença.

Em 1930, ganha destaque as discussões sobre a eugenia, termo engendrado por Francis Galton, em 1883, para definir, melhoramento da raça. Para o cientista social CONT (2008), Galton defendia que a raça determinaria a qualidade física ou mental da população. Para o médico baiano Nina Rodrigues o cruzamento racial era tido como principal problema brasileiro, porque a miscigenação ocasionava a loucura e criminalidade, pois a raça negra era considerada inferior e degenerada. Para alguns *homens de ciências*, os negros representavam o atraso industrial e econômico e deveriam ser extintos, por meio do processo de branqueamento.

Segundo Dávila (2006), o eugenismo influenciou fortemente a política educação brasileira. É neste cenário que surge a “Biologia Educacional”, preocupada em formar professores para disseminar práticas higienistas de cuidados com o corpo e vestuário das crianças. As professoras, também, “[...] deveriam aprender a estabelecer a relação do caráter com a personalidade, seus elementos constitutivos e a classificação dos tipos que influenciam seu desenvolvimento” (CUNHA, 2005 p. 227).

Nas disciplinas de “História da Educação”, “História da Educação Brasileira”, “Filosofia da Educação” e “Etnologia Brasileira”, não encontramos qualquer termo referente à população negra. Do período de 1991 a 2002, analisamos as disciplinas de “Metodologia e Prática de Ensino

Fundamental (séries iniciais): Ciências”; “Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau- Português- Comunicação Expressão e Alfabetização”; “Metodologia e prática de ensino de 1º grau: Matemática”; “Metodologia e prática de ensino de 1º grau: História e Geografia”. Nessas disciplinas também não foram encontrados termos e/ou conceitos referentes à temática das relações étnico-raciais ou história e cultura africana e afro-brasileira.

O período de 2003 a 2011 é marcado por significativas transformações no campo educacional. Nessa época foi aprovada a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), a Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004), o PNE- DCNs-ERER e instituída a Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006).

Os resultados da análise dos documentos de 2003 a 2011 nos permitiram afirmar que, em relação aos anos anteriores, esse foi o período mais favorável para a inserção das discussões a cerca das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da instituição. Entretanto, os dados revelam que o curso não deu a devida atenção à temática da educação para as relações étnico-raciais, mesmo quando estava em processo de reestruturação curricular em 2003 e 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas conforme alertou Gomes (2012), numa perspectiva multicultural deve ocorrer mediante mudanças departamentais, contratação de professores/as especialistas, formação dos/as professores/as formadores, criação de grupos de estudos e pesquisas, projetos de extensão, promoção de eventos e também a inclusão de conteúdos em todas as áreas do conhecimento, como defendido por Canen e Moreira (2001), com base em Dias (2007), já que a oferta de uma disciplina optativa e ações pontuais, sobre relações raciais, não chegam a configurar-se como uma política consistente de professores/as para as relações étnico-raciais.

Reiteramos que, a ausência do debate sobre educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação de professores/as são atualmente um dos entraves para o processo de implantação e implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas. Portanto, apontamos a necessidade dos cursos de formação de professores/as contemplarem, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico**. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, Anais, p. 133-147.

BRASIL, Congresso Nacional Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: março de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **MEC**. Brasília, DF, 2004. <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **MEC**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de setembro de 2014.

CANEN Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e Omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. P.15-44.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pireli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncio e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. n. 48, pp. 641-813, set/ dez. 2011.

CONT, Valdeir Del. **Francis Galton: eugenia e hereditariedade**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004. Acesso em: 10 setembro de 2013.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. (Org) **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização**: SECAD, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil -1917-1945** Tradução MARTINS, Claudia Sant'Ana. São Paulo: UNESP, 2006. 400p.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 321f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte, Brasília: UNESCO, 2011, 300p.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. GOLÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **O desafio da Diversidade**. In: GOMES, N. L. GOLÇALVES E SILVA, P. B. (org) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 51-69 pp.

GOMES, Nilma. Lino Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVLLEIRO, E. (Org). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

_____ **Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2012.

MAGNANI, Maria Rosário Morttati. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **Os sentidos da alfabetização:** a “questão” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). Presidente Prudente, SP, 1997. Tese (Doutorado), FCT/UNESP.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2011, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **O processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNESP- Marília:** desafios e possibilidades. 138f. dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2011. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziela Zambão Abdian.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, 104p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p.283-303, maio/agosto. 2004.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro:** embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005 114f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

SILVA. Adriana. Maria. Paulo. Uma escola diferente. **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro- RJ. Ano. 5. N. 55. 2010.

SILVA. Tomaz Tadeu. **Documento de Identidades:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 154p.

UM ESTUDO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS EM FOCO

Lídia da Silva Cruz Ribeiro – Universidade Estadual de Goiás – lidiacribeiro2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O sancionamento da Lei Federal nº 10.639/2003 legitimou a inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira”, um tema pouco conhecido e inédito, para a maioria das escolas brasileiras, quanto à integralização dos conteúdos. Esta medida legal alterou, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 9.394/1996 e, notadamente, trouxe mudanças que alcançaram também os cursos de ensino superior, prioritariamente, os de licenciatura, como é o caso de Pedagogia.

Com base nesse cenário de mudança na agenda educacional, eis a inquietação que deu voz e vez aos objetivos desta esta pesquisa pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás: analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), quanto à inserção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em cumprimento à Lei nº 10.639/2003.

O fomento a esta pesquisa se originou de evidências levantadas por ocasião das disciplinas de “Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II”, em (2011), em uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG) situada na região norte do Estado. Dado a algumas provocações que suscitaram um estudo pormenorizado sobre aquela turma (percurso 2009-2012), em relação à temática “ERER”, o alvo de pesquisa foi o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Uma vez entendido que, à guisa de determinações legais, a responsabilidade pela formação das crianças brasileiras – da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – seja do pedagogo, algumas questões necessitavam ser respondidas, a saber: Se este profissional não obtiver preparo teórico-prático para enfrentar as situações racistas que ocorrem em sala de aula, com as crianças, o que esperar dessa geração, no tocante à prática da alteridade? Até que ponto a exploração de temas relacionados às questões étnico-raciais na graduação pode contribuir com uma formação pedagógica sensível ao enfrentamento do racismo?

Considerando a tríade ensino-extensão-pesquisa, qual delas confirmaria alguma forma de investimento na formação sólida e específica do pedagogo para atuação com a questão étnico-racial negra? De resto, cumpre indagar: Qual espaço do currículo do curso de Pedagogia se destina ao tratamento das questões étnico-raciais negras?

2. METODOLOGIA

Diante da necessidade de analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG, quanto à inserção da temática ERER negras, em cumprimento à Lei nº 10.639/2003, foi adotada a pesquisa qualitativa, utilizando-se a técnica de pesquisa de campo e análise documental (ANDRE, 1995, 2005; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os documentos analisados foram: as Matrizes Curriculares Unificadas do Curso de Pedagogia da UEG (2004, 2007 e 2009); as Ementas e os Planos de Ensino (2009-2012); e os projetos de pesquisa e extensão, da Unidade Universitária pesquisada.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso está voltado ao tratamento da complexidade de uma situação particular, o estudo de um único caso, enfocando o problema em seu aspecto total. Conforme André (2005), a proposta de trabalho de pesquisa de estudo de caso reúne quatro grandes grupos: o etnográfico, o avaliativo, a ação e o educacional. Sendo o último, o que se enquadra nesta proposta de pesquisa, por evidenciar a preocupação da pesquisadora com a compreensão da ação educativa.

A pesquisa compreendeu quatro etapas, a saber: 1) Visitas *in loco* (para o levantamento de informações concernentes à UEG/UnU de Crixás-GO); 2) Um olhar geral sobre o curso de Pedagogia da UEG, a partir da pesquisa documental, com fito à descrição de alguns de seus documentos que explicitam as propostas curriculares para o curso em referência. Nesse ínterim, das 52 disciplinas que integram a Matricular Curricular Unificada do curso, 44 delas, as de caráter obrigatória foram foco de atenção. O cuidado central dessa análise descritiva foi a identificação da inserção da temática “ERER”, em cumprimento à Lei nº 10.639/2003; 3) O exame das oito propostas de disciplinas optativas – denominadas Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA) – ministradas à turma na qual foram identificadas contradições quanto às proposições de atividades práticas sobre a temática ERER; e 4) O arrolamento das ações realizadas nas esferas da pesquisa e extensão universitária.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre a formação do pedagogo, em acato à perspectiva da EREER, ao incluir a análise da proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG, sumariza as reflexões gerais desta pesquisa. *A priori*, fez-se uma alusão geral às matrizes curriculares propostas pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás (2004, 2007 e 2009) para o respectivo curso. Este momento culminou com a análise do ementário das 44 disciplinas obrigatórias do curso, uma vez que se trata de uma matriz curricular unificada para as 15 Unidades Universitárias que ofertam curso de Pedagogia.

Portanto, o estudo do ementário das 44 disciplinas obrigatórias do curso em referência fez perceber que 61,5% delas evidenciam a oportunidade da temática étnico-racial negra ser trabalhada, dado o seu caráter interdisciplinar. Contudo, a inclusão ou não da temática fica condicionada à percepção docente quanto à pertinência do seu trato pedagógico, uma vez que a Lei 10.639/2003 e demais documentos que a implementam (BRASIL, 2004, 2006a, 2006b, 2008) se respaldam no respeito à autonomia universitária.

A análise das AEA da UnU Crixás dos anos 2009 a 2012 compreendeu oito disciplinas, que são: AEA – Português Instrumental I e II (2009); AEA – Psicomotricidade; Ética e cidadania (2010); AEA – Educação para a diversidade I e II (2011); e AEA – Pedagogia virtual I e II (2012). Especialmente, as AEA – Educação para a diversidade I e II, ministradas em 2011 – portanto correspondentes ao quinto e sexto períodos do curso de Pedagogia – foram as disciplinas que ofertaram evidências sobre o ensino da EREER para a turma analisada. Importou destacar que, apenas um Plano de Ensino foi disponibilizado para pesquisa: o de AEA – Educação para a diversidade I (equivalente ao semestre 2011/1 – quinto período do curso), uma vez que não foi encontrada em poder da coordenação da respectiva UnU, a proposta de AEA – Educação para a diversidade II.

Procedeu-se, então, ao exame das estratégias teórico-metodológicas adotadas nas ações desenvolvidas no curso de Pedagogia em relação à Lei 10.639/2003, por meio da leitura dos textos propostos no Plano de Ensino da AEA – Educação para a diversidade I. Para essa disciplina, observou-se propostas de temática étnico-racial negra a partir de dois textos, que são: 1) “Interseccionando as diferenças: educação, raça/etnia, gênero/sexualidade, pessoas com deficiência” (2010), que faz parte de uma coletânea publicada em comemoração aos 10 anos do “Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva Inclusiva” de Goiás; e 2) “Ações afirmativas: uma necessidade plural e multicultural para a educação”, do cientista social

Carlos Eduardo Marques (2010). As duas produções discutem ações afirmativas na proposição de um instituto ou política que se comprometa com a superação do princípio da igualdade formal a que se prestam os organismos legais. Situam, além das discussões diretamente relacionadas aos múltiplos grupos étnicos, questões de gênero e de pessoas com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito ao arrolamento de ações relacionadas à temática étnico-racial existentes no curso de Pedagogia da UEG/UnU Crixás, as esferas contempladas foram: a) o ensino – uma vez encontrado disciplinas que possibilitaram o trato da temática –; e b) a pesquisa, em razão do desenvolvimento do projeto “A implementação da Lei 11.645/2008 nas instituições de ensino de Crixás-GO”. O projeto em alusão foi desenvolvido no percurso 2011-2012 e teve como objetivo geral: “conhecer a prática pedagógica da Lei 11.645/2008 nas instituições de ensino públicas e privadas de Crixás - GO” (RIBEIRO, 2012, p. 01).

Em suma, os resultados obtidos a partir dos dados empíricos fizeram perceber que: a) a forma como as disciplinas estão hierarquizadas na matriz curricular não favorece às vivências práticas da temática étnico-racial nas etapas citadas do estágio supervisionado (quinto e sexto períodos). Inferência essa que se tem, ao observar que há disciplinas que poderiam fomentar vivências tanto teóricas como práticas, e tal é o caso da disciplina “Educação e Diversidade”, que só é oferecida no oitavo período do curso; e b) o atendimento às determinações oficiais da EREER se dá de forma parcial, mas incipiente, uma vez que não foram encontradas evidências de disciplinas implementando a Lei nº 10.639/2003 e muito menos ações de extensão na UnU pesquisada.

Com base na exposição dos dados desta pesquisa, convém destacar que, o ensejo de analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG, quanto à inserção da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais negras (ERER), em cumprimento à Lei n. 10.639/2003 vem precedido de etapas fundamentais. Primeiro, pela necessidade de reflexões sobre o trajeto legal, bem como de documentos oficiais que sustentem a temática no cenário educacional brasileiro. Tais leituras oportunizaram avançar e refletir sobre as recomendações que dão legitimidade ao tema na formação do pedagogo (BRASIL, 2004, 2006a, 2006b, 2010).

Consoante o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura de 2006, em seu Artigo 5º, Incisos IX e X, que rezam sobre o trato pedagógico da diversidade, está o realce às aptidões do egresso, quanto à incumbência de identificar problemas de ordem sociocultural e educacional. Com efeito, recomenda uma formação docente pautada por uma “postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas

a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (Inc. IX). O Inciso X explicita a incumbência do pedagogo em “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

Diante dessa recomendação fica explícito um necessário espaço de alusão às questões étnico-raciais que, por conseguinte, deverão se agregar ao eixo diversidade/educação inclusiva. A despeito da questão étnico-racial, Coelho (2012) faz uma pertinente observação, aludindo que, é comum, entre as reflexões na área da educação inclusiva, que os aspectos que mais se sobressaem sejam os de ordem psicológica e física. Isto é, os aspectos de cunho étnico-racial, em geral, passam despercebidos, não encontrando espaço nas discussões que lhes são mister.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são enfáticas, ao recomendar que:

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. [...] Pedagogias [...] elaboradas com o objetivo de [...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. [...] Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, pp. 15-17).

Consoante vem proposto nas Diretrizes (2004), fica explícita a necessidade de uma formação pedagógica comprometida com questões concernentes à diversidade étnica brasileira. Para tal, urge pensar uma proposta de formação que se respalde em perspectivas de atendimento aos preceitos educacionais, isto é, balizada em uma pedagogia de positivo combate ao preconceito e à discriminação racial. Afinal, o próprio texto de Proposta de Projeto de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (2004, p. 11) já se apresentou enfático, ao afirmar que:

Nenhum pedagogo promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, ou promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou constrói a autonomia que não pôde construir. É

imprescindível que o pedagogo possa desenvolver, durante a formação, todos os conhecimentos e habilidades que precisará desenvolver em seus educandos.

Em termos de amparo legal, convém citar a Lei n. 12.288/2010, que trata sobre o Estatuto da Igualdade Racial. O documento acentua, de modo particular, a necessidade de reconhecimento de que o trabalho de sujeitos qualificados historicamente – o Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES) – se preocupem com as demandas de grupos marginalizados e/ou sub-representados. No tocante à formação docente, o Artigo 13 desta lei expõe as incumbências do Poder Executivo Federal que, por intermédio dos órgãos competentes, tem como tarefa primordial o incentivo às IES, quanto à inclusão da temática étnico-racial como conteúdo de ensino. Para efeitos de determinação, a Lei traz a recomendação de que sejam incorporados “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Inc. II).

Um segundo aspecto explorado na produção são as bases que dão cientificidade ao estudo e ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”, como aporte teórico para a prática pedagógica da EREER. A perspectiva é explicar por que é importante a obtenção de informações sobre a África tanto na sua dimensão teórica (WEDDERBURN, 2005; SCARAMAL, 2011; LIMA 2006a, 2006b; OLIVA, 2003) como no que diz respeito ao embasamento da prática docente (MAGALHÃES, 2010; COELHO, 2012; BRASIL, 2006b; LIMA 2006a, 2006b).

Entre os pontos abordados, merecem relevo as informações distorcidas sobre a História da África, como: a) a África como país e não África continente (SCARAMAL, 2011); b) como cenário pobre, doente, faminto e homogêneo (FIGUEIREDO, 2011; LIMA, 2006a; SCARAMAL, 2011); c) como Savana (FIGUEIREDO, 2011); d) como deserto desolador e extremo calor (LIMA, 2006a; SCARAMAL, 2011); e) e ainda que as explicações sobre a formação histórica da sociedade brasileira se esbarram na abordagem da miscigenação de três etnias (LIMA, 2006a). Desta feita, em contraponto às informações equivocadas sobre o continente africano e, portanto, à possibilidade de ruptura da negação histórica ainda presente no currículo escolar, é impreterível ao profissional do ensino obter familiaridade com o tema (BRASIL, 2006a), pois a relevância de estudar a História da África está no fato de que a África nos explica, afirma Oliva (2003). De igual modo, importa conhecer a História da África tanto negros como não negros (CAVALLEIRO, 2006; BRASIL, 2004) e, para chegar a tal propósito, inclui refletir qual seja, pois, a intenção pedagógica do ensino (LAUREANO, 2008). Essa dimensão da prática docente abrange desde informações precisas na área (OLIVA, 2003), como também a discussão sobre o como ensinar (as formas e os

métodos de apresentação do ensino, a observação do contexto histórico) e até mesmo qual História deverá ser ensinada (LAUREANO, 2008). Tudo isso, concatenado à percepção docente de que “a intenção pedagógica do ensino é possibilitar ao aluno a capacidade de crítica sobre assuntos diversos e a interpretação própria do mundo” (LAUREANO, 2008, p. 336).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio desta pesquisa, seria o de perceber, em nível de proposta e prática, qual o perfil desejável de pedagogo, em termos de habilitação para cumprir as exigências designadas à área e, com precisão, às questões étnico-raciais negras. No que diz respeito à EREER, os documentos que legitimam a obrigatoriedade da temática no cotidiano educacional apresentam perceptibilidade em suas reivindicações. Seus conteúdos, em termos de normativas e diretrizes nas quais o trabalho docente deve se apoiar, expressam a exequibilidade das reivindicações por eles contestadas. Ademais, a existência de uma lei, por si só, para além do seu caráter obrigatório, exige do agente a quem se dirige, o compromisso de fazer jus às suas prerrogativas. Existem, então, duas instâncias: *a priori*, aquilo grafado no papel e, *a posteriori*, as ações que serão construídas em cumprimento daquilo que vem determinado no campo da legalidade. Residem aí, pois: o abstrato e o concreto, o pensar e o fazer, o poder e o querer. Desta feita, em termos de leis, verificou-se a existência de notórios avanços; entretanto, o que interessa, é que a prática das exigências desenhadas no campo legal ganhem concretude nas pautas educacionais brasileiras.

Em relação ao objetivo geral desta pesquisa, as evidências colhidas no cenário da pesquisa revelam que o atendimento a esse preceito legal se cumpre, porém, parcialmente. Por sua vez, deixa notório, que a Lei nº 10.639/2003 vem sendo tratada com equívoco. Essa observação ganha sentido, dado que o que vai comprovar a concretização do seu conteúdo legal seja, de fato, a inclusão propriamente dita da “História e Cultura Afro-Brasileira”, base imprescindível para o trato da EREER no currículo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 133166.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso: 10 set. 2014.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e afetividade. In: **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver / Coordenação do projeto

Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116p. : il. color. (A cor da cultura).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão. Igualdade e diferença na escola: apontamentos sobre a Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. **História da África.** Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

LAUREANO, Marisa Antunes. **O ensino de história da África.** Ciências e letras. Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul./dez. 2008. Texto disponível em <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso: 14 mar. 2015.

LIMA, Monica. Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver / Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116p.: il. color. - (A cor da cultura).

_____. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Recursos didáticos e educação étnico-racial. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía & MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (orgs.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-asiático. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, 2003.

SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. **Mapas animados para estudar a história da África.** Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2011.

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. **A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras**. Dissertação de Mestrado (Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás. Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Anápolis-GO, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UEG. Anápolis, 2004. (mimeo).

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS À FAMÍLIA HOMOPARENTAL

Helôisa Sampaio - USC - heloisa-sampaio@hotmail.com

Vinícius Balaminut - USC - vinicius_balaminut@hotmail.com

Maria Ivone Marchi Costa - USC - marchicostaivis@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A família homoparental é uma das configurações familiares que mais suscita preconceito e discriminação por parte da sociedade devido às preocupações quanto ao desenvolvimento da criança por lhe ser privado o modelo de pais de ambos os gêneros e pela preocupação com a sua saúde mental pela discriminação que poderão vivenciar na comunidade, especialmente na escola. O termo homoparentalidade tem sua origem na palavra homoparentalité e trata-se de um neologismo criado na França em 1997 pela associação dos pais e futuros pais gays e lésbicos (APGL), para designar todas as situações familiares, nas quais ao menos um adulto que se autodesigna como homossexual, é pai ou mãe de ao menos um filho. (APGL, 2009)

Não é novidade que a família nuclear burguesa foi perdendo o seu status de modelo e outras maneiras de constituir família acabaram sendo visibilizadas. Entretanto, apesar dessa visibilidade, muitas dessas outras maneiras ainda sofrem preconceitos e seus membros são vítimas de violência, pois, o patriarcado está longe de ter acabado (PALMA E STREY, 2012).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá, França revelam que as crianças crescidas e educadas em famílias homoparentais não apresentaram comprometimento no seu desenvolvimento psicossocial e identidade de gênero. Constata-se que embora parte da sociedade brasileira tem se flexibilizado em relação à diversidade, muito ainda tem que caminhar no sentido de legitimar a diferença.

A heteronormatividade ainda prevalece e nutre a homofobia e a violência. A homofobia é, inicialmente, uma forma efetiva de **colocar os homossexuais em uma condição de inferioridade e/ou anormalidade** em relação às pessoas heterossexuais, que seriam as normais. Ela se estende também ao não cumprimento dos direitos humanos em relação à orientação sexual que não é a considerada padrão, o que envolve uma série de abusos que **vão desde a negação de oportunidades até a violência.**

Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. Dificilmente pensamos que jovens e crianças possam também ter seus direitos civis negados por serem filhos e filhas de pais e mães homossexuais.

A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades. Os casos de *bullying* associados à intolerância sexual de gênero são frequentes no âmbito escolar desde tenra idade, e muitas vezes ainda continuam ignorados em nível institucional. As temáticas relativas à homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade infelizmente ainda são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola. Observa-se que cada vez mais as famílias têm depositado na escola a tarefa de educar e de responder a questões que consideram difíceis, como as relativas à sexualidade.

Em 25 de maio de 2004 o governo Federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia, voltado a enfrentar a discriminação e a violência às minorias sexuais em meio ao ambiente escolar, combatendo a homofobia e reconhecendo a diversidade sexual e a pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos.

Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades.

Dificilmente pensamos que jovens e crianças possam também ter seus direitos civis negados por serem filhos e filhas de pais e mães homossexuais. Saímos de nosso adultocentrismo, no máximo, quando ficamos chocados com as informações estatísticas que explicitam o fato de que adolescentes gays, lésbicas e transgêneros têm uma probabilidade significativamente mais alta de cometer suicídio, quando comparados a seus iguais heterossexuais, devido às pressões internas e sociais que são obrigados a enfrentar em consequência de sua não-inserção nos padrões dominantes de exercício da afetividade e da sexualidade.

Vale também mencionar o preconceito e discriminação, associados à orientação sexual e identidade de gênero não hegemônicas, que são vivenciados por crianças e jovens em idade escolar, cujos pais são homoafetivos. Salienta-se que a família homoafetiva pode ser composta por duas pessoas do mesmo sexo/gênero ou apenas por um sexo/ gênero o que configurará uma família monoparental.

Tais crianças constituem um conjunto crescente de alunos e alunas das escolas brasileiras, até o momento praticamente ignorado, já que a vivência pública da maternidade e da paternidade por gays e lésbicas ainda é uma realidade recente no Brasil. Poucas são também as iniciativas, nas escolas voltadas a escutar e a respeitar estas diferenças na organização familiar de seus estudantes, mesmo nos casos em que é visível o compartilhamento da guarda das crianças por casais não- heterossexuais. Há uma omissão da estrutura familiar, de sua origem, por receio de que sejam vítimas de preconceito, de discriminação, violência, assédio moral e psicológico derivado da homofobia dirigida a seus pais e mães, e assim, geralmente, são submetidos à situações embaraçosas, para não dizer constrangedoras e mesmo aterrorizadoras.

Por outro lado, quando pais e mães homossexuais procuram claramente situar diretores e professores de seus filhos e filhas sobre o universo familiar em que vivem, isso também não lhes assegura acolhimento e compreensão automáticos. Os preconceitos que atingirão seus filhos e filhas podem ser antecipadamente dirigidos a eles próprios, sob o argumento de que “Deus”, a “natureza”, a “sociedade” ou a “lei” não reconhecem como legítimos seus vínculos afetivo-sexuais. O próprio ambiente familiar em que a criança vive é então condenado, considerado moralmente insalubre e socialmente inadequado. Às vezes, sob aparente aceitação, educadores reificam preconceitos, excluindo estas crianças e suas famílias de atividades coletivas da escola, com a alegação de “protegê-las” do preconceito e da discriminação. Apesar das mudanças sociais, a ainda presente sacralidade da família pode contribuir para o estranhamento da sua conjugação com homossexualidade (FONSECA, 2005).

Importante destacar que além das situações cotidianas de sala de aula, de construção do saber e de transmissão de conteúdos, os espaços de sociabilidade, as comemorações de datas festivas e as reuniões sobre aproveitamento das turmas são momentos privilegiados para a escola ensinar e oferecer acolhimento à diversidade. A participação de professores nas conversas de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos e formas de organização de suas famílias pode ter um peso grande na compreensão de que normalidade e anormalidade não são categorias de sentido nem para a sexualidade, nem para os arranjos familiares que a nossa sociedade abriga. O tempo que crianças e adolescentes passam na escola pode proporcionar ótimos espaços de

questionamento das regras que definem os supostamente dignos e não- dignos de usufruírem direitos, respeito e reconhecimento. Entretanto, vale lembrar que estes profissionais, da educação, são também fruto dessa cultura, logo comungam da concepção de normal e patológico que é inerente à ela. Daí a importância deste estudo, ou seja, compreender as significações que esses profissionais atribuem à família homoparental, o que fará a diferença no sentido de ser desconstrutor ou perpetuador das relações de poder que discrimina e patologiza o diferente.

Observa-se que cada vez mais as famílias têm depositado na escola a tarefa de educar e de responder a questões que consideram difíceis, como as relativas à sexualidade. No entanto, mesmo quando este tema é abordado em disciplinas de educação sexual, em geral o foco está na heteronormatividade, e há pouco espaço para o questionamento e para a inclusão de temas tabus como homossexualidade, bissexualidade e transexualidade. Na disciplina de educação sexual, a preocupação com a patologia e com as doenças expressa-se no foco da prevenção à DST/Aids e à gravidez na adolescência. A homossexualidade surge, em geral, como tema importante no âmbito das reflexões sobre prevenção à Aids, uma vez que homossexuais, equivocadamente, continuam sendo vistos como “grupo de risco”, apesar da evidência da ampla disseminação do HIV entre heterossexuais (OLTRAMARI, 2007).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art.2º, a finalidade da educação são o pleno desenvolvimento do educando; o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ademais, segundo essa mesma lei, em seu art.3º, os princípios do ensino são: pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Em 25 de maio de 2004, houve o lançamento pelo Governo Federal do Programa Brasil sem Homofobia, voltado a enfrentar a discriminação e a violência às minorias sexuais em meio ao ambiente escolar, combatendo a homofobia e reconhecendo a diversidade sexual e a pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos.

Polity (2009), salienta que a consonância a uma proposta inovadora no âmbito da aprendizagem, encontram-se calcada em quatro pilares propostos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas) aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses conceitos partem do conhecimento da necessidade de informar, formar e orientar os professores a compreender e atuar em realidades dóceis e técnicas complexas, agregando novos valores ao estado atual, no qual a prática e o debate sobre a renovação pedagógica se limitam à indicações do saber aprender e do saber fazer como paradigmas máximos. O aprender a conviver

e o aprender a ser implicam a intervenção pedagógica e as possibilidades de inserção profissional e social dos cidadãos (POLITY, 2009).

O processo de aprender e ensinar estão muito além dos livros, cadernos e tarefas, ele está presente por meio do comportamento, linguagem, postura, nas relações que é construída no cotidiano escolar, revelando a essência, ou seja, revela aquilo posto como verdade e necessário pelos seus modelos, os professores, e muitas vezes são perpetuadas de forma despercebida. A realidade do aluno vai se construindo a partir do convívio com os demais alunos, professores, diretor, coordenador e funcionários de apoio.

2. METODOLOGIA

.Participaram desta pesquisa 10 profissionais da educação ligados aos anos iniciais do ensino fundamental que vão do 1º ao 5º ano, cujas idades estão entre de 6 a 10 anos e que frequentam uma escola estadual. Trata-se de pesquisa qualitativa, cuja metodologia é a fenomenológica – hermenêutica, realizada por entrevista semi estruturada ampliadas por perguntas reflexivas visando melhor compreensão das narrações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer as significações de professores, justifica-se por considerar que atualmente a escola não é mais vista como responsável apenas pelo desenvolvimento acadêmico de seu aluno, mas ocupa-se com o desenvolvimento global da criança, ou seja, além do desenvolvimento de âmbito cognitivo e a aprendizagem de conteúdo acadêmicos, também deve estar atenta e em parceria com a família quanto ao desenvolvimento psicossocial, sexual e transmissão de valores, já que a cada dia mais a criança permanece mais tempo na escola.

Assim, diretor, coordenador pedagógico, funcionários de apoio e especialmente professores representam co construtores juntamente com a família/ responsáveis da história da criança. Essas histórias são construídas mediante trocas intersubjetivas, ou seja, subjetividades que se relacionam com subjetividades num processo de influência mútua, portanto, não é possível neutralidade nas relações. Pela proximidade cotidiana e pelo papel de educadores, tem grande importância no desenvolvimento global dos alunos, pois, suas subjetividades são carregadas de valores e significações que são expressas por seus comportamentos exteriorizados de forma verbal ou não verbal, implícito ou explícito. Assim, é de grande importância conhecer as

significações que esses profissionais atribuem à família homoparental, bem como aos filhos oriundos destas, no sentido de serem mantenedores ou desconstrutores de preconceitos, rotulações e patologizações dessas pessoas que são consideradas como diferentes.

Deste modo, através dos dados que serão pesquisados e analisados, este estudo poderá oferecer subsídios para a elaboração de instrumentos que possam intermediar futuros trabalhos no âmbito da prevenção junto aos profissionais da educação em prol da saúde e qualidade de vida das crianças que fazem parte de famílias que fogem ao modelo heteronormativo e aqui destacamos a homoparental, sendo esta a parceira nesse processo. Este estudo, portanto, poderá representar um primeiro passo rumo à desconstrução de preconceitos calcados em verdades universalizantes e absolutas construídas ao longo da história, a medida que a escola, por intermédio desse e outros estudos, possa gradativamente ser desconstrutora e despatologizadora do diferente e estar à serviço da legitimação dessas crianças e de suas famílias em sua alteridade, pois, o conhecimento científico é um dos meios viabilizadores para tal objetivo.

Os dados foram transcritos e condensados em unidades de significados que expressaram o ponto de vista de cada participante e então foi realizada a categorização de significados, que assim foram consideradas: 1) Percepções sobre o problema de aprendizagem e comportamento 2) Preconceito e discriminação por parte das famílias 3) Percepções sobre a família homoparental e 4) Parecer e posicionamento frente à situação.

A análise das narrativas demonstraram que os profissionais conceberam os problemas de aprendizagem e comportamento de isolamento e agressividade como decorrente da situação de bullying vivenciada pelo fato do aluno ser filho de pais homoafetivos e compreenderam a atitude dos pais de não deixarem seus filhos brincarem com a criança, como preconceituosa e discriminativa o que denota homofobia. Destacaram que muitas famílias homoparentais são mais estruturadas que algumas famílias heteroparentais. Declararam que a família homoparental é mais um tipo de família e deve ser respeitada, embora revelassem dificuldades práticas de lidar com essa realidade. Os professores foram destacados como importantes mediadores do processo de desconstrução de preconceitos junto às famílias heteroparentais e também junto às famílias homoparentais e sugeriram que os casais homoafetivos devem se assumirem e buscar sua legitimação por intermédio da participação efetiva de ambos nas reuniões e outras atividades desenvolvidas pela escola. Em relação às crianças, todas as profissionais destacaram a importância do diálogo e esclarecimentos sobre as diferentes configurações familiares como possíveis viabilizadores da desconstrução de preconceitos, sendo que duas profissionais

sugeriram o teatro, fantoche, dinâmicas e etc., como recursos lúdicos intermediadores para tais atividades e as demais relataram não saber como fazer. Com exceção de duas profissionais, as demais revelaram que embora tenham consciência do seu papel, reconheceram o próprio despreparo para tratar e planejar ações sobre o tema. Destacaram a importância dessa preparação por meio de palestras, cursos, reuniões com profissionais especializados, por considerarem que essa realidade já não pode mais ser negada.

Ao concebermos: a escola como parceira da família; o professor como modelo durante toda a vida do aluno, tão influente quanto os pais; e o processo de ensino aprendizagem presente em todos os aspectos da relação, é de extrema importância compreender como o diretor, coordenador, professor e funcionários de apoio compreendem e convive com a diversidade de modelos familiares e dentre eles o homoparental que será o enfoque deste estudo.

Sabe-se que as discussões sobre sexualidade e novas famílias estão longe de se esgotarem. Podemos dizer o mesmo em relação à homofobia. E não há manuais para mudança de comportamento, tampouco a certeza quanto à melhor conduta a seguir. O que pretendemos com esta pesquisa é responder à necessidade urgente de se incluir, de forma abrangente, o tema da diversidade na formação dos olhares sobre o mundo, de se duvidar das dicotomias atribuídas às várias esferas da vida e de se enfrentarem naturalizações que caminhem no sentido de produzir sofrimento. A indignação com essas práticas promete um mundo melhor.

A escola é uma instituição fundamental nessa mudança de rumos. No Brasil, cada vez mais pessoas passam por ela, um lugar que pode ser espaço de abertura para novos valores, oferecendo às crianças e a jovens uma pluralidade de pensamentos, além de informações importantes para o seu crescimento e o convívio social. A escola não só absorve muitas horas do dia, mas acompanha o sujeito durante muitos anos de sua vida – um motivo a mais para ser um ambiente acolhedor. Filhos e filhas de pais gays e de mães lésbicas (como também filhos e filhas de pais ou mães travestis ou transexuais) precisam ter o direito de falar sobre sua família, de convidá-la a frequentar a escola, de receber amigos e colegas em casa sem medo de preconceito, sem que sejam considerados família de segunda categoria.

Diretores, professores e funcionários de apoio são personagens fundamentais na construção dessa história. Podem vir a contribuir de maneira importante no estranhamento das afirmações ainda comuns, apesar da inconsistência científica, da aparente incompatibilidade entre homossexualidade e família. A qualidade da relação entre pais e filhos não depende da orientação sexual de nenhum dos envolvidos. Quando a escola tematiza estas questões e problematiza preconceitos, transforma-se em um importante ator na promoção do respeito à diversidade sexual.

Assim fazendo, a escola também contribui para a construção de uma sociedade democrática, da qual todas as pessoas e famílias podem fazer parte, sem ameaças e com mesma dignidade.

CONCLUSÕES

Este estudo revelou que a maioria das profissionais destaca a importância da escola no que tange ao papel de desconstruir a homofobia e realmente ser inclusiva. Entretanto, tal consciência não se alinha com a prática, já que a maioria reconheceu o despreparo para trabalhar com tal tema e sugeriu que este seja suprido por profissionais especializados, o que vem de encontro com a ampliação deste estudo e a realização de outros que possam servir à preparação desses profissionais e assim estar a serviço da prevenção em prol da saúde mental e qualidade de vida de todos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION DES PARENTS GAYS ET LESBIENS- APGL. *Pagaye infos*. Paris: 2009, n.123.

FONSECA, Claudia. *sexualidade, família e legalidade: questionando fronteiras*. in: **ávila, maria betania; portella, ana paula; ferreira, verônica (orgs.)**. *Novas legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto*. rio de janeiro: garamond, 2005.

OLTRAMARI, Leandro C. **Aids dá medo**. *A conjugalidade, segurança: representações sociais sobre a aids entre homens e mulheres em conjugalidade*. [Doutorado em Ciências Humanas]. Florianópolis: UFSC, 2007.

PALMA, Y. A. e STREY M. N. *Família: Mostra as tuas caras: Apresentando as famílias Homomaternais*. In: (Org.) STREY, M. N. , BOTTON, A., CADONÁ, E. e PALMA, Y.A. **Gênero e Ciclos Vitais: Desafios, problematizações e perspectivas**. Porto Alegre. Edipucrs, 2012.

POLITY, E. *Terapia familiar e educação: conversações que amplia*. In OSORIO, L.C e VALLE, E.P. do, e col. (orgs). **Manual de terapia Familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1990.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR

Juliana Gisele da Silva Nalle - UNESP - FATEC - julianagisele.s@gmail.com

Claudionei Nalle Jr - USP - nalle@usp.br

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada vem de encontro com o contexto atual em que a inclusão escolar de pessoas com deficiência ocorre, porém, pode ser falseada por mecanismos inconscientes de exclusão por parte dos agentes educacionais.

Os professores da série inicial tornaram-se sujeitos desse estudo pelo fato de possuírem a responsabilidade no ingresso do aluno no ensino fundamental, bem como, na aquisição do começo formal de sua alfabetização e letramento. Parte da expectativa do sucesso ou fracasso escolar da criança é centrada nesse profissional. Ao ocorrer o último, o aluno acaba por ser rotulado pelo sistema, carregando consigo, muitas vezes, seu professor.

Mesmo com a inserção das pessoas com deficiência no ensino fundamental, percebe-se em parte dos casos, que a inclusão é uma falácia, pois muitas passam somente a ocupar um espaço físico.

Como há uma padronização dos indivíduos, os professores comparam os alunos em sala de aula por meio do desempenho. As pessoas com deficiência, muitas vezes, têm desempenho diferenciado em relação ao estabelecido como comum, fugindo às normas da escola, podendo trazer dificuldade de aceitação por parte do professor em sua permanência no ensino fundamental. O professor, quando se depara com esta situação ou possibilidade desta, pode apresentar atitudes de medo e angústia, levantados por seus mitos e preconceitos.

Diante desse contexto, torna-se importante compreender as “concepções” que o docente faz da escola especial e da escola de ensino fundamental para que se possa ocorrer possibilidades de discussão no intuito de diminuir a distância entre conhecimento e prática. Para tal, a base desse estudo constitui-se nas representações sociais. As representações sociais organizam as relações do sujeito com o mundo, orientando seus comportamentos (MOSCOVICI, 1978).

A Teoria das Representações Sociais (RS) é uma das perspectivas “de entendimento da elaboração e da veiculação de conceitos (afirmações, explicações) e imagens da ‘realidade’, como

os sujeitos a percebem e a constroem” (RANGEL, 1999, p.48) As representações sociais buscam a interpretação do cotidiano e das relações estabelecidas nele.

Segundo Jodelet(1989), as representações sociais constituem um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações do indivíduo com o mundo e orientando suas condutas e comportamentos na sociedade.

A realidade é resultante de combinações sociais de acontecimentos comuns e as representações sociais são imagens significativas destes acontecimentos que facilitam a interpretação da realidade.

Um indivíduo possui uma história pessoal e social que não são isoladas, são tendências do grupo cultural no qual está inserido. Portanto, o estudo das representações sociais realiza-se conectando linguagem, comunicação, afetos e mente às relações sociais.

Essas dimensões fazem parte da própria noção de representação social, que diz respeito à construção dos saberes sociais, envolvendo a cognição. Quando o indivíduo faz uso do simbólico e da imaginação buscando entender o mundo, traz à tona os afetos. Portanto afeto e cognição tem base na realidade social.

(...) a teoria das representações sociais se articula tanto com a vida cognitiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entende-lo e nele encontrar o seu lugar, por meio de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômenos psicossociais, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e abre para a diversidade de um mundo de Outros (GUARESCHI; JOVCHELOVICH, 2000, p. 65).

Moscovici (1978), relata que as representações sociais se configuram por três dimensões: informação, campo de representação e atitude.

A informação se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; o campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação; a atitude termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social. (SÁ, 1996,p.31)

Segundo Sá (1996), Moscovici relata outra característica fundamental da dimensão da atitude. Sendo ela a mais frequente, acaba por ocorrer anteriormente à dimensão da informação e

de campo de representação, pois os indivíduos se informam e representam algo após tomarem uma posição e em função desta posição.

Representar é rerepresentar, reconstituir, retocar, é a representação mental de outra coisa, por exemplo, objetos, fenômenos psíquicos, pessoas, dentre outros. Para que ocorra essa representação torna-se necessário a caracterização de seus processos formadores, denominados objetivação e ancoragem.

A objetivação e a ancoragem são identificadas quando se analisam as representações sociais dentro da perspectiva processual. Elas integram a novidade que aparece.

Ainda nesse sentido, Moscovici (1978), a objetivação é a forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a ancoragem é forma pela qual essa representação transforma o social.

A objetivação acaba por fazer com que o abstrato se materialize por meio da palavra, ocorrendo reabsorção do excesso de significações. A estrutura da objetivação, mostra o pensamento social: imaginante e significante. Já a ancoragem integra a representação a um pensamento social existente, transformando-o. Ao ancorar ocorre a classificação. Jodelet (1989) afirma que a ancoragem é responsável pelo enraizamento social da representação, ou seja, lhe dá significação e utilidade.

É dentro desse referencial teórico que se situa a análise apresentada neste artigo. A Teoria das Representações Sociais é a base para se verificar opiniões, imagens, atitudes, emoções, dos professores.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar as representações sociais que os professores da primeira série inicial municipal de uma cidade da região sul de Minas Gerais têm sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e na escola especial; analisar os dados obtidos na pesquisa para entender os indicadores favoráveis ou não à inclusão escolar.

2. METODOLOGIA

A rede municipal de ensino da cidade onde este estudo foi realizado possui oito escolas de ensino fundamental. Seis dessas estão localizadas na zona urbana e duas na zona rural. Há, no total, 31 séries iniciais.

Para a compreensão das representações sociais dos docentes foi realizada uma pesquisa de campo, tendo por procedimento uma entrevista semi-estruturada.

Os dados coletados foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Por meio dela, há a possibilidade de reflexão sobre como os indivíduos apreendem o social e o incorporam em seus discursos.

Bardin (2011) relata que a análise de conteúdo abrange a comunicação instrumental (contexto e circunstâncias da mensagem) e a comunicação representacional (palavras por conterem elementos significativos). Essas duas análises não são dissociadas.

Para facilitar a compreensão do sentido da comunicação veiculada nos discursos, fez-se o uso da análise temática, que é uma modalidade da análise de conteúdo. *“A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo.”* (MINAYO, 2010, p.208).

A análise temática consiste em observar os núcleos de sentido que compõem a comunicação, e cuja presença ou frequência de aparição poderão significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Todos os professores(31) das séries iniciais da rede foram convidados a participarem de uma entrevista semi-estruturada individual, quatorze aceitaram.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada totalmente com professores do sexo feminino, tendo em vista que a cidade não possui profissional de primeira série inicial do ensino fundamental do sexo masculino. Sessenta por cento das entrevistadas estão na faixa etária de 24 a 27 anos, trinta por cento entre 30 a 38 anos e dez por cento, acima de 40 anos. Além de cem por cento das entrevistadas atuarem na primeira série inicial, 14,28% também trabalham em ensino especial e 21,43% dobram turno em outras escolas. Das entrevistadas, somente 7,14% possuem graduação em pedagogia.

Com base na análise de conteúdo, o tema chave: escola, foi identificado e explorado no que o professor acredita que venha a ser escola regular e especial, bem como, o que cada uma pode oferecer ao aluno com deficiência. O tema é importante, pois encontra-se articulado às relações sociais, podendo influenciar as ações de permanência ou não desse aluno no ensino fundamental.

Procedeu-se à análise temática, com inferências de categorias e subcategorias representativas, pertinentes à unidade de análise. As categorias constituem-se em elementos estruturais complexos, dinâmicos e que se inter-relacionam. Perpassam do singular ao universal, mediatizados pelo particular (MARTINELLI, 1999).

O ser humano apresenta uma história pessoal e social que é resultado da tendência de seu grupo cultural. As representações sociais são construídas nas relações sócio-histórico-psico-culturais (MOSCOVICI, 1978).

Na análise de conteúdo das entrevistas pode-se verificar as semelhanças de ideias que se expressam nas representações dos professores.

Categoria	Sub-categoria	Exemplo
Escola Especial	Profissionais preparados	“É na APAE que tem profissionais especializados para lidar com a deficiência. (...)”
	Sala de aula	“(...) as salas são de acordo com as dificuldades das crianças.”
	Técnicas	“Lá, eles tem as técnicas certas para trabalhar com os deficientes.”
	Estigma	“É o lugar deles. É o lugar que ficam felizes.”
Escola Regular	Preparação do professor	“Os professores de uma escola comum não estão preparados para trabalhar com crianças especiais. Alguém tem que nos ajudar.”
	Aceitação	“(...) nossa... acho que seria bom para todos: professores e alunos.”
	Tipos de deficiência	“tenho pavor de deficiente físico, mas acho muito legal trabalhar com surdos.”
	Serviço de apoio	“Precisamos aprender e temos que ter junto trabalhos de especialistas como: psicólogo, psicopedagogo, professor especializado (...)”

	Direitos dos alunos com deficiência	A LDB e a Constituição Federal colocam como direito eles estarem na escola, então, porque não?"
	Fatalismo	"Não gosto nem de pensar, eu não sei como lidar."

QUADRO 1 – Análise Temática: Escola.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Na dimensão da informação, as ideias que expressam a deficiência e a inclusão organizam-se em torno da construção histórica, do serviço especializado e da legislação. Na dimensão da atitude, percebe-se uma posição negativa em relação à deficiência e à inclusão. Quanto à dimensão de campo de representação, pode-se verificar a imagem da “diferença” no conjunto dos discursos.

Para os professores, a escola especial pode ser considerada o local ideal para as crianças com deficiência, por acreditarem que essa escola possui todo o preparo para aceitar esses alunos, contando com profissionais especializados, adequação ambiental, recursos pedagógicos, dentre outros.

Os professores têm a imagem de que a escola especial possui uma metodologia específica para trabalhar os vários tipos de deficiência.

A pessoa com deficiência, ao ser inserida em uma escola “especializada”, afasta-se da realidade da escola fundamental e, automaticamente, afasta-se da realidade do professor que nela atua. As instituições segregadoras, como as escolas especiais, os hospitais psiquiátricos, os asilos, e os orfanatos, trazem tranquilidade à sociedade, por estarem institucionalizando e evitarem o confronto direto, pois o convívio causa o incômodo e a dificuldade inicial. Ao afastar as pessoas com deficiência, é provável que ocorra a negação das limitações, das fraquezas do ser humano.

Observa-se a fantasia de que, para se trabalhar em uma escola especial, o profissional deve ser dotado de um amor muito grande, sendo que este pode ser o grande propulsor do desenvolvimento das crianças. Isso pode ser usado de duas maneiras: inconscientemente, como forma de se sentir inferiorizado e incapaz ou como uma estratégia, ainda que também inconsciente, de se manter afastado, pois não possui todo esse “amor”.

Em alguns discursos é feita uma breve reflexão da sociedade. Nesse caso, os professores comentam que tem a consciência de que existem mecanismos de segregação, mas, ao mesmo tempo, sentem dificuldade de interação e impotência em relação a mudanças.

Ao falarem sobre pessoas com deficiência na escola fundamental, em vários momentos mencionam a inclusão. O professor demonstra saber que está cercado por leis que oferecem direitos ao aluno com deficiência e um deles é estar na escola regular. Nos discursos, por ter essa consciência de leis e direitos, pode existir a necessidade profissional de tentar aprender e aceitar esse processo de inclusão.

O direito da criança de estar inserida no ensino fundamental não rompe com a imagem estereotipada e preconceituosa construída socialmente.

Em alguns discursos os professores argumentam que frequentar o ensino fundamental talvez seja o bastante pois os deveres já estão sendo cumpridos perante a legislação. Outros relatam dificuldades em relação à frequência da criança com deficiência na escola fundamental embora coloquem a necessidade de aceitação.

A aceitação parece ser mais fácil, dependendo do tipo de deficiência. Os professores relatam que é muito mais fácil lidar com pessoas que possuem deficiência física do que deficiência mental. Embora, em um primeiro momento, a deficiência física choque mais, parece que mental é a que traz mais desafios ao professor, podendo abalar a confiança em sua competência profissional.

Muitas vezes os professores confundem algumas dificuldades de aprendizagem e de comportamento com deficiência.

Ao ter dificuldades para aprender, o fracasso pode ser atribuído à própria criança, pois pode ocorrer a chamada profecia auto-realizadora, em que o professor, ao ter o primeiro contato com a criança, cria expectativas escolares em relação a ela e, inconscientemente, trabalha para que sua profecia se realize, podendo ser positiva ou negativa. Quanto se tem uma criança com deficiência dentro da sala de aula e é feita essa profecia, o professor ao ver que o aluno fracassa, não atribui o fato às dificuldades do cotidiano pedagógico, às dificuldades técnico-pedagógicas, às relações interpessoais ou à falta de preparo dos profissionais da escola. Geralmente essas dificuldades são atribuídas à própria criança podendo perpetuar um preconceito.

Quando se fala das dificuldades que a criança apresenta no dia a dia da sala de aula, como controle de esfíncter, comportamento ou dificuldade de aprendizagem, surgem justificativas dos professores para que essa criança não permaneça no ensino regular. Se a dificuldade é

colocada na criança, pode ocorrer uma desobrigação do profissional de buscar novos caminhos para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de forma satisfatória.

As professoras mostram insegurança em seus discursos, talvez pelo fato de lidarem com pessoas diferentes e talvez por acreditarem na ausência de recursos técnicos.

Na relação do aluno com deficiência e o restante das crianças, as professoras relatam que pode não haver problemas, pois elas têm mais facilidade de aceitação do que os próprios adultos. Mas parece não existir uma reflexão por parte do docente do porquê das crianças aceitarem e os adultos não. Não possuem a percepção de que têm valores enraizados e que a criança está construindo valores por meio de suas influências, de seus modelos.

Em todos os discursos, há menção de forma mais explícita à postura do colega de profissão quanto à não aceitação de alunos com deficiência em sala de aula. O professor, ao falar de seus pares, pode estar projetando uma imagem de si mesmo, quando coloca que aquele que não aceita têm dificuldades, que os demais profissionais não soubessem lidar, não quisessem se adaptar à nova situação. Observa-se que fala como se o outro fosse uma extensão de si. Talvez o que procura negar em si deixa transparecer em outro profissional.

As representações sociais são expressas por meio de interações sociais, ocorrendo uma troca permanente de informações, opiniões, afetos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as representações sociais influenciam o cotidiano, as atitudes e ao mesmo tempo são influenciados por eles. São dinâmicas, sofrendo alterações de acordo com o meio social e as relações entre os grupos.

É nesse campo simbólico que a ideia de escola especial e fundamental objetivam-se e ancoram-se. Ao associar a escola especial como o local em que os alunos com deficiência recebem tudo o que precisam, legitima-se o ensino especial como sendo o ideal. A escola regular pode ser percebida, juntamente com o professor que nela atua e o aluno como ou sem deficiência, como vítimas de uma legislação e de um movimento: a inclusão.

Percebe-se desconhecimento sobre a temática, o que acaba por se fundamentar a imagem negativa da diferença.

Muitas vezes, o aluno com deficiência no ensino regular, modifica o cotidiano pedagógico, causando no professor reações negativas. Parece ocorrer a comparação entre os

alunos, e para que haja o ajustamento desse, busca-se a homogeneização, sendo esta, grande fonte de frustração.

Dessa forma, a escola especial, por possuir profissionais especializados e espaço adaptado, mantém a imagem de local ideal para a educação das pessoas com deficiência.

Assim, as representações que os professores elaboram sobre escola especial e regular se entrelaçam às representações de sua prática profissional e da deficiência, influenciando e construindo as representações sobre inclusão.

A compreensão e a descrição do processo das representações sociais dos professores, encontradas nesta pesquisa, não são verdades absolutas, pois as representações sociais estão em constantes mudanças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Cidade: Edições 70 - Brasil, 2011.

GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 11^o ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTILLI, P. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

JODELET, D. **Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie**. In: MOSCOVICI, S. (org). *Psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1989

MARTINELLI, M.L. (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12^oed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RANGEL, M. (org). **Representação social em educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

(RE)PENSANDO O NÃO APRENDER PELO OLHAR DE SEUS PROTAGONISTAS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES COM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Camila Fernanda da Silva – UNESP – camilanandasilva@gmail.com

Eliane Giachetto Saravali – UNESP – eliane.saravali@marilia.unesp.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

Constantemente, no contexto acadêmico e escolar, ouvimos falar que muitos alunos não aprendem. Todavia, ainda que se ouça falar muito sobre esses alunos, ditos com dificuldades de aprendizagem, em nenhum ou em raros os momentos há a preocupação de ouvi-los, uma vez que temos a prática social e cultural de desconsiderar o que as crianças e adolescentes têm a nos dizer, sobretudo, aqueles rotulados por algum motivo, deixando-os calados diante de uma realidade social da qual também fazem parte.

Considerando os estudos referentes à construção do conhecimento social, a partir da epistemologia genética piagetiana, apresentamos dados de uma pesquisa que objetivou investigar as representações de estudantes, com queixas de dificuldades de aprendizagem, sobre o aprender e o não aprender.

A construção do conhecimento social, embora menos explorada por Piaget (1896-1980), vem sendo alvo de trabalhos no contexto internacional (ENESCO et al., 1995; DELVAL, 2002; DELVAL, 2007; RODRIGUEZ et al., 2008) e nacional (ARAÚJO, 2007; CANTELLI, 2009; SARAVALI et al., 2012). Nesses estudos, observa-se: 1) o longo processo percorrido pelos indivíduos ao se apropriarem das informações provenientes do meio social, isto é, apesar de se tratar de um conhecimento socialmente difundido, ele é reorganizado pelo próprio sujeito (MONTEIRO; SARAVALI, 2013; SARAVALI; SILVA, 2014); 2) as crenças específicas elaboradas, ao longo do desenvolvimento, sobre diferentes noções sociais (TREVISOL, 2002; OTHMAN, 2006); 3) a semelhança dessas crenças entre sujeitos de diferentes contextos (AMAR et al., 2006; ARAÚJO; GOMES, 2010); 4) as implicações pedagógicas decorrentes da observância dos aspectos envolvidos na construção do conhecimento social (TORTELLA, 1996; SARAVALI, 1999; BORGES, 2001; GUIMARÃES 2012); 5) as relações entre a construção do conhecimento social e outros aspectos do desenvolvimento, entre eles, os mecanismos cognitivos (MANO, 2013). Esses

trabalhos sempre nos mostram a perspectiva dos indivíduos sobre essas questões e, em específico, dão voz a crianças e adolescentes sobre diversos conteúdos da realidade social.

Analisar as crenças que são construídas acerca das noções sociais, na perspectiva piagetiana, é considerar a influência do meio social, porém, sem negligenciar o aspecto fundamental de significação e interpretação que cabe a cada sujeito. Dessa forma, o papel de interpretação exercido a partir das solicitações sociais é que permitirá a atribuição de um sentido às questões sociais.

A esse respeito, Delval (2002) explica que na busca pela compreensão dos fenômenos sociais, percorremos três grandes níveis, denominados de níveis de compreensão da realidade social. Num primeiro nível, que se estenderia até por volta dos 10-11 anos, os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. No segundo nível, que ocorre por volta dos 10-11 anos até os 13-14 anos, os sujeitos começam a levar em conta aspectos não visíveis das questões analisadas e tem-se início a consideração de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Enfim, num terceiro nível, que se inicia aos 13-14 anos, observa-se que os sujeitos estão de posse de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente.

Uma questão que faz parte do cotidiano de estudantes e que é a maior função da instituição escolar refere-se à aprendizagem e aos seus problemas. As relações que os estudantes estabelecem em seu cotidiano escolar, bem como todas as vivências que experienciam em relação ao seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral, social e afetivo estão carregadas de significados e interpretações pautados no sucesso ou no fracasso da aprendizagem. Podemos dizer que estas questões se impõem, de maneira ainda mais ampliada, para aqueles alunos que têm sucessivas experiências de insucesso ao aprender.

Considerando a maneira como analisam e interpretam as questões envolvendo a aprendizagem e seus problemas, a partir da perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento social, objetivamos, nesse trabalho, dar voz a alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem. Pretendemos avaliar como crianças e adolescentes percebem, ao longo do seu desenvolvimento, o aprender e o não aprender.

Ao discutirem sobre a importância de se conhecer como os estudantes pensam o aprender, Grácio, Chaleta e Rosário (2007) afirmam que analisar e debater nas salas de aula as concepções dos alunos sobre o tema é uma higiene educativa que deveria apoiar qualquer intervenção. Para os autores, a compreensão do aprender, na perspectiva dos protagonistas do

processo, permite estudar e agilizar o fenômeno da aprendizagem, bem como fundamentar ações educativas que promovam um pensamento mais profundo e um controle maior sobre a própria aprendizagem.

Sem dúvidas, o reconhecimento da criança como construtora de significados e de representações ímpares sobre o mundo em geral é de fundamental relevância para entendermos as relações estabelecidas em diferentes situações e momentos da infância e juventude, como por exemplo, a experiência de aprender, processo tão central em sua vida (ARROZ; FIGUEIREDO, 2009) e os vínculos construídos no ambiente escolar, um dos contextos de socialização mais importantes e influentes para moldar o desenvolvimento humano ao longo da vida (LADD; BUHS; TROOP, 2002).

Defendemos que investigações como esta que dão voz aos protagonistas de uma determinada situação, podem colaborar significativamente para o fortalecimento de um campo da pesquisa que muito tem a contribuir para a compreensão dos processos de ensinar e, principalmente, de aprender. Além disso, se almejamos um sistema de ensino eficaz e, de fato, favorável ao desenvolvimento de nossos estudantes, devemos começar a ouvi-los e, sobretudo, a valorizar suas concepções, uma vez que antes de se investir em melhorias e transformações educacionais, é essencial perceber o que os principais envolvidos nesse contexto entendem por aprendizagem, assim como suas causas, consequências ou possíveis problemas.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo evolutivo transversal baseado no método clínico-crítico piagetiano (Piaget, 1979). A pesquisa teve abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada mediante a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos que indicam níveis de compreensão da realidade social (Delval, 2002).

Participaram desta pesquisa 40 escolares entre 06 e 16 anos de escolas públicas de uma cidade no interior do estado de São Paulo, indicados por seus professores como alunos com dificuldades de aprendizagem. Como se trata de um estudo evolutivo, a faixa etária escolhida abrange um longo período do desenvolvimento na intenção de observar possíveis diferenças e/ou avanços, bem como evoluções na maneira como as crianças e adolescentes respondem às questões. O número de participantes e a divisão foram definidos com base nas orientações de

Delval (2002) e correspondem ao que segue: 10 sujeitos de 06 anos, 10 de 09 anos, 10 de 12 anos e 10 de 16 anos.

A primeira parte do trabalho, após a seleção dos participantes, consistiu na elaboração de um desenho. Os alunos eram convidados a criarem um desenho numa folha de sulfite dividida ao meio: em uma das metades a proposta era de que o sujeito desenhasse uma pessoa que aprende e na outra metade uma pessoa que não aprende, em seguida o sujeito deveria explicar o que fez. Esse instrumento teve como objetivo observar como os participantes representavam, por meio de expressões gráficas, o aprender e o não aprender nas/para as pessoas.

Esclarecemos que assim como Osti e Brenelli (2009), não tivemos a pretensão de medir a inteligência dos participantes da pesquisa e, tampouco, objetivamos avaliar aspectos emocionais ou maturacionais dos mesmos através do desenho, mesmo porque tal técnica não nos permitiria tal feito. Na verdade, nosso objetivo com a utilização do desenho agregado às falas dos sujeitos foi o de não esgotar as possibilidades de expressão das crianças e adolescentes, com a finalidade de evitar reducionismos que retiram ou mascaram a aquilo que os sujeitos têm a dizer (ARROZ; FIGUEIREDO, 2009), principalmente, quando as opiniões expressas têm a ver com sua própria realidade.

O segundo instrumento utilizado consistiu na análise de uma história envolvendo uma situação problema de sala de aula. O objetivo foi verificar como os sujeitos viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola na situação de não aprendizagem proposta. A história utilizada é a seguinte: “O aluno Marcelo (de idade igual a do sujeito a ser questionado), não consegue aprender as lições que a professora ensina. Todos os dias ele não consegue copiar a matéria da lousa, não entrega as lições de casa e não resolve os problemas propostos pela professora. O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com essa criança? Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? Por que será que ele não aprende? O que você acha que a professora poderia fazer? O que você acredita que deve ser feito? E se ele não aprender o que vai ocorrer? Você conhece alunos assim? Como eles são? O que acontece com eles? Como você se sente diante de situações assim?”.

As respostas dos sujeitos, nos dois instrumentos, foram interpretadas e agrupadas conforme os níveis de compreensão da realidade social, estabelecidos por Delval (2002).

Destacamos que os participantes foram entrevistados individualmente, fora da sala de aula, numa sala destinada a esse fim. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Os desenhos foram identificados com a abreviação dos

nomes dos sujeitos, seguida da idade em anos e meses entre parênteses. Ressaltamos que as falas dos sujeitos foram transcritas em sua forma literal.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos sujeitos, nos dois instrumentos, foram interpretadas e agrupadas conforme os níveis de compreensão da realidade social, estabelecidos por Delval (2002). O autor define a existência de três maneiras distintas de se interpretar o mundo social, que evoluem ao longo do desenvolvimento. Esses níveis foram considerados aqui para a análise dos elementos trazidos pelos alunos sobre o aprender e o não aprender.

No primeiro nível, encontrado até os 10-11 anos, os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Há dificuldades em coordenar perspectivas diferentes, bem como em perceber a existência de conflitos. Há, portanto, uma compreensão parcial da realidade.

Observamos que os alunos, cujas respostas foram inseridas nesse nível, explicam, por exemplo, a situação problema do personagem da história de uma maneira bastante simples e superficial, bem como parecem desconsiderar aspectos externos ao próprio indivíduo, mas que podem interferir em sua aprendizagem. Assim, o não aprender está sempre e somente vinculado a um esforço pessoal ou à indisciplina. As soluções apresentadas são sempre simples, bastando ao aluno tornar-se mais disciplinado e/ou motivado. Quando outras pessoas são envolvidas, suas ações também são quase lineares, assim aos mestres basta ensinar, aos pais basta conversar etc.

De acordo com nossa análise, a maior parte dos sujeitos, dos mais novos aos mais velhos, centraram suas justificativas sobre o não aprender nos aspectos mais evidentes e superficiais das situações, como os fatores disciplinares e motivacionais. Os dados apontaram que a maioria dos participantes possui dificuldade em refletir sobre a temática e tendem a culpabilizar o aluno que não aprende, não conseguindo considerar diferentes fatores e elementos.

Acreditamos que tal fato seja decorrente da situação de aprendizagem dos próprios sujeitos que por apresentarem algum tipo de dificuldade para aprender e não compreenderem ao certo o motivo para tal fato, tendem a reproduzir falas prontas e genéricas, muitas vezes recorrentes nos discursos de professores, pais etc. Destacamos que 90% da amostra foi

classificada segundo o nível I de compreensão da realidade social. Alguns exemplos dos diálogos estabelecidos após o desenho e a história:



FIGURA 1 - Desenho de uma pessoa que aprende (à esquerda) e de uma pessoa que não aprende (à direita).

Fonte: Elaborado por VIC (9;7).

Diálogo estabelecido após o desenho: VIC (9;7) Por que essa pessoa aprende, por que ela consegue aprender? *Porque ela estuda e obedece a professora.* Todo mundo que estuda e obedece a professora aprende? *Aprende.* [...] Por que essa pessoa não aprende? *Porque ela faz bagunça, não quer aprender nada.* Quem faz bagunça, não aprende? *Não.* Só quem faz bagunça que não aprende? *É só.*

Diálogo estabelecido após a história: GLO (12;2) O que você acha que está acontecendo com o Marcelo? *Ele fica fazendo baderna dentro da sala de aula.* Por que ele não aprende? *Porque não presta atenção nas coisas e não fica quieto.* Quem pode ajudar o Marcelo? *A professora.* O que a professora pode fazer para ajudar? *Ajudar ele fazer as atividade.* E a escola, o que poderia fazer? *Ter outra professora também.* Como assim? *Ía ajudar ele em todas as matérias. Passar algumas coisa mais fácil pra ele aprender [...]*

No segundo nível, que se estende dos 10-11 anos aos 13-14 anos, há o início da consideração de aspectos não visíveis das questões sociais e começa a aparecer a percepção de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Os conflitos são melhores compreendidos, embora a coordenação de diferentes pontos de vista seja algo ainda difícil de ocorrer. As respostas desse nível começam a considerar o papel do professor de forma mais crítica. Dessa forma, o aluno pode não aprender porque o professor não ensina bem. Não se justifica mais a aprendizagem somente por fatores sempre e apenas inerentes aos próprios alunos.

Ressaltamos apenas 10% da amostra, tanto em relação ao desenho como na história, respondeu de forma mais abrangente como o problema do não aprender poderia ser solucionado e encarou o conflito da não aprendizagem como um fenômeno social que traz ao indivíduo influências sociais, como o previsto para o nível II de compreensão da realidade social. Alguns exemplos:



FIGURA 2 - Desenho de uma pessoa que aprende (à esquerda) e de uma pessoa que não aprende (à direita).

Fonte: Elaborado por IGO (16;11).

Diálogo estabelecido após o desenho: IGO (16;11) [...] E essa outra pessoa que você desenhou, por que não aprende? *Não sei [...] Pode ser o professor, o jeito que a pessoa ensina. Tem pessoa que tipo você errou numa coisa, ela vai te ensinar e é muito grossa. Fala que você é*

meio que burro. Aí, por exemplo, se fosse comigo, eu não ia aprender com uma pessoa dessa, ia ficar meio assim de aprender [...]

Diálogo estabelecido após a história: ANA (12;10) O que está acontecendo com o Marcelo? *Ele não deve tá prestando atenção [...] Pra ele aprender tinha que parar e pensar no que ele tá perdendo, pra professora ajudar também. Tem professor que é relaxado e fica falando que esse aluno não tem mais jeito, só que ele tem [...]*

No terceiro nível, cujo início ocorre por volta dos 13-14 anos, observa-se que os processos ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação, passam a ser considerados. Os sujeitos estão de posse de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p.231).

Não encontramos entre nossos dados, respostas que pudessem se enquadradas nessa forma de compreender a realidade social. Saravali et al. (2012) que não trabalharam com sujeitos com queixas de dificuldades de aprendizagem, explicam que o nível III é uma ampliação considerável das variáveis envolvidas, bem maior que no nível II. Nesse sentido, no nível III, há inúmeras razões para que um aluno não aprenda e fatores mais complexos são apresentados, como, por exemplo, a exclusão escolar e social. Há também várias possibilidades de intervenção e os sujeitos apontam, às vezes, na mesma resposta, a escola, a professora, a família, outros profissionais e os amigos, como possíveis agentes. Aparece o início dos acordos sociais, ou seja, o estabelecimento de compromissos entre aqueles que desempenham seus papéis sociais (SARAVALI et al., 2012).

A seguir, a tabela 1 apresenta a distribuição dos sujeitos pelos níveis de compreensão da realidade social.

NÍVEL	IDADES				TOTAL	%
	6	9	12	16		

TABELA 1 - Distribuição dos sujeitos por faixa etária e por nível de compreensão da realidade social.

Nível I	10	10	9	7	36	90,0
Nível II	-	-	1	3	4	10,0
Nível III	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que de nossa amostra, somente 10% dos participantes se apresentaram no nível II de compreensão da realidade social e nenhum no nível III. Tal fato pode nos falsear a dizer que isso ocorre porque estamos falando de alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem e por isso essa construção não ocorreu de forma plena.

Dessa forma, esses indivíduos permanecem com ideias bastante rudimentares sobre questões sociais, em específico sobre um conteúdo bastante familiar – a aprendizagem e a não aprendizagem. Se assim permanecerem, suas representações do mundo social podem manter-se simplistas, carregadas de preconceitos e estereótipos, sem permitirem uma reflexão mais abrangente dos fenômenos.

Essa maneira de enxergar as questões envolvendo o aprender e o não aprender, mais aparente e rotulante, influencia como os estudantes se relacionam com essas questões quando as mesmas se aplicam aos colegas e quando se aplicam a si próprios. Assim, culpabilizar sempre o próprio o aluno por uma situação de não aprendizagem é um raciocínio que influenciará a análise que poderão fazer de si mesmos.

Assim, o campo de estudos sobre o conhecimento social no contexto brasileiro é ainda carente de explicações mais detalhadas sobre como esses processos ocorrem. Essas explicações são elementos essenciais para se pensar o cotidiano escolar e o trabalho para a construção de uma noção social.

Com certeza, práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento do aluno devem considerar as características da construção do conhecimento social. A escolha de atividades, bem como a forma de desenvolvê-las deve caminhar no sentido de solicitação de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade.

Sem dúvidas, faz-se urgente transpormos a realidade que está posta e avançarmos na compreensão de que nossos alunos apenas se tornarão cidadãos, em sua essência, críticos e reflexivos, à medida que transformarmos nossa prática de ensino, embasados num processo

verdadeiramente construtivista em que o sujeito tem oportunidades de experienciar ações desafiadoras, organizar, estruturar e formular explicações a partir do vivido.

Da mesma maneira, o abandono de metodologias transmissivas poderia possibilitar maneiras mais humanas de se ensinar e aprender, em que as questões emocionais e afetivas sejam valorizadas e os alunos tenham mais espaço para refletir e discutir sobre problemas e situações que lhes afetam.

Uma prática pedagógica fundamentada no princípio de que para se desenvolver e aprender o sujeito precisa ser desafiado a agir sobre o meio, com certeza, levaria nossos alunos a uma aprendizagem mais significativa. Assim, ao professor caberia ensinar de uma forma mais humana que não se limita pura e simplesmente à reprodução de modelos prontos, mas sim que permite ao sujeito avançar em seu processo de desenvolvimento com oportunidades reais de elaborar e fazer perguntas, colocar em prática suas escolhas e preferências, “[...] pensar com liberdade, refletir com autonomia e, sobretudo, inventar tendo por limite o horizonte.” (BECKER, 2011, p. 226).

Com certeza, embasar-se em tal perspectiva para pensar a prática docente exige, principalmente, envolvimento e disposição por parte do professor que deverá buscar formas de trabalho em que o sujeito não está limitado a ouvir o que o professor tem a dizer, mas ao contrário, tem possibilidades efetivas de interagir e agir no/sobre o meio que o cerca e da qual faz parte e de se desenvolver em termos psíquicos, cognitivos, intelectuais, sociais e afetivos.

Enfim, defendemos a atualidade desta pesquisa e a relevância de sua realização por entendermos que as informações aqui contidas podem contribuir significativamente com as discussões no campo educacional referentes à aprendizagem e, principalmente, a não aprendizagem que, por vezes, é tão mal compreendida em nosso meio.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. S.; GOMES, L. R. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em revista**, 38, p. 193-204, 2010.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARROZ, A. M.; FIGUEIREDO, M. P.; SOUSA, D. Aprender é estar quietinho e fazer coisas a sério: perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, v. 4, p.1-18, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2421>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: DONGO-MONTOYA, A.O. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BORGES, R. R. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares**. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Revista de Investigación en Psicología**, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348646>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

ENESCO, I. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

GRÁCIO, M. L. F.; CHALETA, M. E. R.; ROSÁRIO, P. Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. **Interacções**, n. 38, p. 197-214, 2007.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente:** a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

LADD, G. W.; BUHS, E. S.; TROOP, W. Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. In: SMITH, P.K.; HART, C.H. **Blackwell Handbook of Childhood Social Development.** Padstow: Backwell, 2002. p. 394-415.

MANO, A. M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo:** um estudo psicogenético. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MONTEIRO, T. A.; SARAVALI, E.G. A percepção de crianças e adolescentes sobre cenas de violência urbana. **Educação e Cultura Contemporânea.** v.10, n. 20, p.119-140, 2013.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.** v. 2, n. 4, p.35-64, 2009. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 03 jul. 2014.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

RODRIGUEZ, M, KOHEN, R., DELVAL, J. El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: el puente entre la naturaleza y la economía. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano,** v. 9, p.197-221, 2008.

SARAVALI, E. G. **As idéias das crianças sobre seus direitos:** a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SARAVALI, E. G. et al. Desenhos sobre aprendizagem e não aprendizagem: a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. **ETD – Educação temática digital**, v.14, n. 2, p.140-163, 2012.

SARAVALI, E. G.; SILVA, C. F. Quando os estudantes falam sobre os problemas de aprendizagem: um estudo psicogenético. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 3, p. 184-196, 2014.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TREVISOL, M. T. C. **A construção do conhecimento social**: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

OTHMAN, Z. A. S. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

A FAMÍLIA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Danitiele Maria Calazans Marques – Universidade Federal de São Carlos –
danitielemarques@hotmail.com

Rosemeire de Araújo Rangni – Universidade Federal de São Carlos – rose.rangni@uol.com.br

Maria da Piedade Resende da Costa – Universidade Federal de São Carlos- piedade@ufscar.br

CNPq>

1. INTRODUÇÃO

Ao mencionar sobre os alunos com altas habilidades/superdotação, notamos que os olhares mais agudos se voltam para os aspectos relacionados aos resultados acadêmicos, estes mais valorizados no meio educacional. No entanto, os educandos que se destacam por sua potencialidade elevada podem não apresentar destaque apenas na área acadêmica. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como também a literatura pertinente tais como: Alencar e Fleith (2001); Sabatella (2005); Freitas e Pérez (2010) entre outras, as altas habilidades/superdotação contemplam seis áreas da capacidade humana, quais sejam: intelectual geral, acadêmica, artística, liderança, criatividade e psicomotricidade.

Sendo assim, é importante pensar como a educação pode contribuir para o desenvolvimento desses alunos. O envolvimento da equipe escolar e família se fazem necessárias. É pertinente ressaltar as dificuldades de parcerias entre escola e família sendo insistentemente recomendadas para contribuir à educação dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, Rangni e Costa (2013) destacam que:

[...] em termos educacionais, atribui-se à escola o dever de educar; o que é pertinente, porém, não cabe somente às instituições escolares esse papel. A escola tem responsabilidade de desenvolver os educandos proporcionando-lhes condições de se desenvolverem em seus talentos e se apropriarem do conhecimento acumulado pela humanidade, bem como, o desenvolvimento de suas atitudes éticas e morais (RANGNI E COSTA, 2013, p. 82)

Desta forma, trazer à tona aspectos que podem estar sendo vividos por vários alunos e familiares serão discutidos, brevemente, neste trabalho. Assim, este artigo tem como objetivo

principal: Discutir a importância da relação familiar para o empoderamento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. E como objetivos específicos :i) refletir sobre as expectativas dos pais em relação aos filhos com altas habilidades/superdotação.;ii) apresentar um caso de aluno apontado com indicadores de altas habilidades/superdotação.

2.METODOLOGIA

O presente artigo se deu por meio de pesquisa de Estudo de Caso, recorreu-se à entrevista semiaberta tendo como instrumento um questionário que foi aplicado com a mãe por meio escrito, papel e *internet*, de um aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Para o embasamento teórico, buscou-se referências na literatura especializada, documentos oficiais, livros, artigos científicos, *sites* na internet e consultas no Banco de Dissertações e Teses da Capes e na biblioteca eletrônica *on line* SciELO.

3.ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E FAMÍLIA

As características e dificuldades apresentadas por pais que tem filhos com deficiência são muito parecidas com os pais que têm filhos com altas habilidades/superdotação, pois, os dois grupos passam por inseguranças e dúvidas sobre como melhor atender seus filhos. Uns dos principais desafios dos pais de filhos com altas habilidades/superdotação é a falta de informação sobre a temática e o despreparo da escola e da sociedade em reconhecer e lidar com as altas habilidades/superdotação, uma vez tratar-se de um tema que carrega muitos mitos e estereótipos, gerando preconceitos que acabam dificultando ainda mais o processo de compreensão dos pais em relação as características e necessidades dos filhos. Nesta perspectiva, Aspesi (2007) ressalta que:

Os pais de crianças com deficiência costumam procurar desde a identificação da necessidade especial do filho, atendimento educacional especializado a fim de que ele possa desenvolver todas as suas potencialidades, enquanto que os pais de crianças com altas habilidades/superdotação quase sempre se deparam com a decisão de permitir ou não que seus filhos participem de programas especiais (ASPESI, 2007, p.41).

Guenther (2008) ao desenvolver um trabalho de acompanhamento e orientação aos pais de filhos com altas habilidades/superdotação ressalta que as principais dúvidas desse grupo são: Acelerar e saltar série vale a pena? Começar a escola mais cedo, pode dar algum problema? A mencionada autora relata, por exemplo, que muitos pais e professores ainda demonstram resistência à aceleração devido a falta de informação sobre os programas de atendimento aos alunos talentosos.

Delou (2007) aponta que, estratégias como a aceleração poderia ajudar a minimizar o desenvolvimento e o tédio que os alunos apresentam em sala de aula. A autora ainda ressalta que:

Como estamos vivendo tempos de políticas públicas inclusivas, de práticas diagnósticas ressignificadas e de legislações educacionais voltadas para a diversidade humana, é preciso ressaltar como a família pode contribuir para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de filhos em consonância com a escola e a sociedade (DELOU, 2007 p.51).

Muitas são as barreiras encontradas por esses pais para o apoio no atendimento e desenvolvimento de seu filho tanto no âmbito acadêmico quanto emocional e social. Essas dificuldades geram sofrimentos às famílias, que não encontram profissionais especializados nas escolas públicas e, tampouco nas particulares.

Amplamente amparada e orientada em documentos oficiais educacionais, a articulação entre a família e a escola consta na Lei de Diretrizes e Bases 9.396 (BRASIL, 1996), orientando, em seus Artigos 12, VI e 13, VI, que os estabelecimentos de ensino se articulem com as famílias e a comunidade criando processos de integração sociedade-escola. Também, orienta que os docentes devem colaborar com as atividades de articulação entre escola, família e comunidade.

A parceria entre a escola e a família dos alunos com altas habilidades/superdotação tem como intuito não só propor o desenvolvimento das capacidades e potencialidades, mas também de estimular os pais a lutarem para que os direitos de atendimento e apoio sejam cumpridos.

Nessa complexa teia de relação, não se pode deixar de mencionar a questão complicada assentada na expectativa dos pais em seus filhos com altas habilidades/superdotação, tornando-os pressionados à uma realização além de sua potencialidade.

Sobre esse viés, Guenther (2012) assinala principalmente no desempenho precoce dos filhos que:

O sucesso inesperado da criança pode levantar nos pais expectativas de que, se seu filho aos 3 anos desempenha ao nível de 5, aos 6 será como se tivesse 10, e aos 11 como se tivesse 17.... Essa situação é danosa para a criança. Os pais negam esperar essa proporção de progresso, que infelizmente acontece com muitos prodígios (GUENTHER, 2012, p. 34-35)

Com o intuito de explicitar a relação entre altas habilidades/superdotação e família, esta pesquisa apresenta um caso de aluno com altas habilidades/superdotação e expõe as expectativas de seus pais.

N.C., mãe do aluno EM, é professora da rede pública de ensino. EM, na época do início da pesquisa, em 2013, estava com nove anos de idade e estudando no 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

N.C., apesar de exercer a função de educadora, teve muitas dúvidas quando seu filho foi acelerado nos estudos, ou seja, saltou uma série do primeiro para o segundo ano. De acordo com relato da escola de EM para sua mãe, ele se destaca na turma, no entanto, apresenta dificuldades de relacionamento com os colegas da sala de aula. N.C. relatou que, às vezes, não sabe até que ponto é importante estimular a potencialidade de seu filho sem que ele se sintam melhor que seus colegas de sala.

Devido aos indicadores de potencialidade apresentadas por EM e as suas dificuldades, como a agressividade e desmotivação, foi encaminhado para a Sala Multifuncional onde a professora solicitou o apoio das pesquisadoras para melhor atender o aluno e a família.

Em entrevista aplicada pelas pesquisadoras, a mãe de EM respondeu um questionário para captar as suas percepções e expectativas sobre seu filho com altas habilidades/superdotação e, com isso, as pesquisadoras pudessem se situar nos encaminhamentos junto à mãe.

4.RESULTADO E DISCUSSÃO

O encontro com a mãe de EM ocorreu na escola. Objetivou-se com a entrevista captar as percepções e expectativas da mãe sobre as características e/ou comportamentos do filho junto ao convívio familiar e escolar. As questões foram respondidas e estão sistematizadas no Quadro 1.

NÚMERO	QUESTÃO	RESPOSTA
--------	---------	----------

1	O que seu filho gosta de fazer?	Gosta de muito de ler desde os 5 anos
2	Prefere brincar ou estar sozinho?	Não, ele gosta de brincar com os amigos.
3	É perguntador, curioso?	Sim e muito crítico também
4	Além da escola que atividades ele faz?	Jogar futebol e estudar inglês.
5	Ele se aborrece com atividades que exige regras?	Sim, se estressa com muita facilidade.
6	Ele tem senso de humor?	Não acha graça das coisas, às vezes é sarcástico com a irmã.
7	Dorme bem?	Sim.
8	Gosta de animais de estimação	Sim.
9	Quantos colegas têm fora da escola?	Não tem amigos fora da escola, e gosta de crianças mais velhas e bebês.
10	Fica nervoso quando não consegue acabar uma atividade?	Sim muito e também é perfeccionista.
11	Quando você percebeu que filho apresentava indicadores de potencial?	Quem primeiro percebeu foi a professora quando ele estava na fase 5, pois lia sozinho livros complexos.
12	Quais são as dificuldades que você observa no seu filho?	Não gosta de regras, com isso ficou muitas vezes de castigo. Também apresentou agressividade.
13	Ao perceber estes indicadores, você buscou apoio profissional para seu filho?	Sim, ele faz acompanhamento psicológico.
14	Aponte características de comportamento que você observa	Agitado; Agressivo; Gasta toda o dinheiro que ganha em livros;

	em seu filho?	Dificuldade de socialização; É sensível; É inseguro; Crítico com política; Não suporta injustiça
15	Qual a relação dele com o pai?	É boa, o pai acha ele o máximo e tem grandes expectativas, as vezes tenho que intervir em relação a esse comportamento do meu marido.

QUADRO 1 - Questionário sobre as percepções e expectativas da mãe de EM.

Fonte: pesquisadoras.

A pergunta 1, referente ao que EM gosta de fazer, foi respondido que ele gosta de ler desde os 5anos de idade. A mãe observa que EM lia livros complexos para sua idade (pergunta 11). Esse indicador é significativo, uma vez que a literatura especializada, como Pérez (2008), considera como comportamento de pessoas com altas habilidades/superdotação.

Ao perguntar se seu filho era perguntador e curioso a mãe de EM assinalou que sim e complementou que muito crítico também o qual revela um indicador em pessoas com potencial elevado, fazendo parte, inclusive de listas de indicadores, check listas SABATELLA (2005); BRASIL (2007); GUENTHER (2012).

Na questão 5, “Ele se aborrece com atividades que exige regras?” houve a resposta que sim e que se estressa com muita facilidade. Esse indicador revela que EM tem dificuldades de lidar com regras impostas, isso pode expressar seu pensamento divergente, ou seja, tem respostas diferentes e mais rápidas das comuns, tornando-se impaciente SABATELLA (2005); FLEITH, ALENCAR (2007). A mãe assinala na resposta da pergunta 12 que EM ficou de castigo; por não gostar de obediência às regras.

Outra resposta importante para a análise, deu-se na resposta à pergunta 9 “Quantos colegas tem fora da escola?”. A resposta foi que: “Não tem amigos fora da escola, e gosta de crianças mais velhas e bebês”. O fato de gostar de relacionar-se com pessoas mais velhas é revelador, uma vez que condiz com sua capacidade cognitiva avançada para sua idade. Esse aspecto é consonante com os estudos sobre a temática. Sobre essa perspectiva, Fleith (2007) pontua tratar-se de uma assincronia no desenvolvimento dessas crianças, dominam conceitos complexos em diferentes campos do saber e são imaturas emocionalmente. Essa situação assincrônica pode gerar estresse social e emocional para a criança com altas habilidades/superdotação enfatiza Fleith (2007). A referida autora explica a assincronia ao apontar Landau (1990, p. xxiv).

Em algumas situações, vejo a criança superdotada como um atleta que corre longas distâncias. À frente de outras crianças, no entanto apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos a seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade (FLEITH, 2007, p. 45).

Sobre o comportamento em ficar nervoso e não conseguir terminar uma atividade, discorrida na questão 10, indica outra condição destacável de altas habilidades/superdotação em EM, uma vez que os indivíduos com altas habilidades/superdotação tem alto grau de comprometimento em atividades de seu interesse (RENZULLI, 1986). Não lhes dando o tempo necessário para fazê-las ou desviando-lhes para outras atividades menos importantes pode ocorrer a mudança de humor. Em relação ao filho ser muito perfeccionista, a literatura pontua que esta é uma característica comum em sujeitos com altas habilidades/superdotação. Aspesi (2007) descreve que o perfeccionismo pode ser tanto um traço negativo no sentido de incapacidade de atingir uma determinada satisfação em um alto senso crítico de que seu trabalho nunca esta satisfatório, ou este perfeccionismo pode ser uma característica saudável quando o sujeito sente um grande prazer em se dedicar intensamente a um determinado trabalho que lhe traga satisfação, assim, esta característica se manifesta de acordo como for canalizada.

A mãe de EM indicou algumas características que percebe em seu filho tais como: Agitado; ii) Agressivo; iii) Gasta todo o dinheiro que ganha em livros; iv) Dificuldade de socialização; v) É sensível; vi) É inseguro; vii) Crítico com política; viii) Não suporta injustiça. É possível notar que os indicadores são apresentados em traços comuns aos sujeitos superdotados, conforme mencionam Sabatella (2005); Fleith (2007); Freitas e Pérez (2010).

Ao perceber tais características ou comportamentos, a mãe de EM revelou ter buscado apoio com acompanhamento psicológico. O apoio psicológico para os indivíduos com altas habilidades/superdotação é aconselhável, tendo em vista as dificuldades emocionais e comportamentais que pode ocorrer em consequência de sua diferença (RANGNI e COSTA, 2012, 2013).

Na resposta da questão 15, sobre o relacionamento do pai com EM e resposta obtida foi que o pai têm grandes expectativas. Essas expectativas exageradas colocam os filhos em situação de pressão e de angústia, pois, muitas vezes não conseguem atendê-las, de acordo com Germani e Stobäus (2006); Aspesi (2007); Guenther (2012).

Aspesi (2007) destaca que existe muitos pais que ao deparar com o talento de seu filho, os pressionam e os cobram de forma excessiva ao sucesso. Estes pais acabam gerando em seus filhos o fracasso, a desmotivação e a infelicidade. Já Delou (2007) descreve famílias que tentam conviver com o talento de seu filho de forma mais tranquila e saudável possível, permitindo que seus filhos expressem espontaneamente seus sentimentos e emoções por meio de muito diálogo e escuta das suas expectativas e angústias. Contudo, proporcionar um ambiente saudável repleto de atenção e cuidado e estímulos positivos acaba por desenvolver cada vez mais a potencialidade do filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso apresentado, neste trabalho, explicita o desnorтеio que N.C. apresentou ao solicitar auxílio para apoiar seu filho acelerado em série na escola e apresentando dificuldades comportamentais em sala de aula.

Tomando como base as respostas apontadas por N.C. as pesquisadoras promoveram intervenção junto à mãe, explicando a ela que seu filho apresentava uma assincronia cognitiva-cronológica, mas que era uma criança e como tal deveria ser respeitada. A mãe também expressou desejo de tentar acelerar mais o filho, colocando-o em desafio de prestar exame de seleção para o 6º ano em uma escola particular da mesma cidade quando foi explicado a ela que deveria ser consciente de que estaria gerando expectativa em demasia em EM e ele poderia fracassar e não lidar bem. N. C. compreendeu e agradeceu o apoio dado pelas pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S., FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. Revista e ampliada, São Paulo: EPU, 2001.

ASPESI, C.C. A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família**, Volume 3, Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394**, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13/08/2012.

_____. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família**, Volume 3, Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S.; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família**. v. 3, Brasília, 2007.

FLEITH, D. S. Altas habilidades e desenvolvimento emocional. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação**. Atendimento especializado. Marília: abpee, 2010.

GERMANI, L. M. B., STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

GUENTHER . Z.C. **Coleção Debutante: Orientando a família: Escritos de interesse correspondendo com famílias -Volume 5 : Falando com famílias –Lavras** , 2008.

_____. **Crianças dotadas e talentosas...não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RANGNI, R. A; COSTA, M. P. R.; DONEDA, M. R. V. Indivíduos talentosos: o filme gênio indomável como fonte de análise. **Psicologia da Educação**, 35, 2º sem. de 2012, p.197-213,2012

_____. A importância da família ou responsáveis na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação. **Cadernos de Pós – Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 81 – 93, 2013

RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds). **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

DOCÊNCIA E SÍNDROME DE BURNOUT: FATORES DE DESENCANTO E ABANDONO DA PROFISSÃO

Guilherme de Souza Vieira Alves – Claretiano - Centro Universitário –
guilherme_g21@hotmail.com

Camila Ferreira de Avila – UNIFEB – camilaavila@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

No contexto histórico-social da pós-modernidade, a educação vem sofrendo mudanças drásticas e significativas diante daquilo que possa efetivamente ser considerado como educação de qualidade ao educando, e principalmente de valorização ao educador.

Esta afirmação se concretiza nos dizeres de Meleiro (2012, p. 15) ao mencionar que:

Professor é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir seus conhecimentos aos alunos. Infelizmente, ocorreu uma deterioração das condições da formação e da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizado no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade.

Este paradigma pode ser verificado na medida em que a profissão docente está desvalorizada profissional, cultural e economicamente. Motivos estes que acarretam estresse, adoecimento físico emocional e social, e contribuem ao desencanto e abandono da profissão, causando nos profissionais da educação inquietações e (re)significações de sentido do trabalho quando recorrente à busca por outras carreiras.

A referência ao termo estresse é fundamental segundo Meira (2012) à proporção em que atualmente há associações ao fato de que o indivíduo “estressado ou à beira de um stress, carregado de sintomas como irritação, nervosismo, cansaço [...]. Predisposições se encarregam de aumentar esse número, e o stress é considerado como o grande mal do nosso tempo” (p.29).

A Constituição da Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO - 1946) define saúde como um “estado de bem-estar físico, mental, e social completo e não meramente a ausência de doença ou incapacidade”. Portanto, a “saúde mental é indispensável para o bem-estar geral dos indivíduos, sociedades e países” (OPAS/OMS, 2001, p.17). Ainda de acordo com a OPAS/OMS

no início do século XXI os transtornos mentais já representavam quatro das dez principais causas de incapacitação em todo mundo.

Especificamente em relação à profissão docente a Síndrome de Burnout insere-se neste contexto, visto que é crescente o número de profissionais da área da Educação incapacitados para o trabalho em função de uma doença mental (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003).

O Burnout é uma doença e um agravante que afeta o trabalhador e como consequência traz diversos conflitos, interferindo na vida pessoal, profissional, social e familiar do trabalhador, podendo levá-lo a gravíssimos problemas de saúde físicos e mentais, inclusive à morte. É importante ressaltar que se refere a um problema inerente ao trabalho e não do trabalhador em si, ou seja, a questão principal desta síndrome é o mal-estar que o trabalho ocasiona ao indivíduo que nele atua.

Reinhold (2012, p.64) esclarece os conceitos primordiais sobre a questão ao asseverar:

O burnout (“consumir-se em chamas”) é um tipo especial de stress ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender – se a todas as áreas da vida de uma pessoa. Esse fenômeno de burnout foi pesquisado e estudado em relação os professores e a situações de ensino mais do que em relação a outras áreas profissionais, o que talvez indique que o trabalho do professor é visto como oferecendo condições propicias ao desenvolvimento do burnout. Começa com uma sensação de inquietação que aumenta à medida que a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo.

Nesta mesma perspectiva conceitual, para Benevides-Pereira (2010, p. 21):

Burn-out, ou simplesmente Burnout, é um termo (e um problema) bastante antigo. [...] uma metáfora para significar aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental.

Os autores Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 256) asseveram também que:

[...] a Síndrome de Burnout refere-se ao esgotamento nervoso, em geral produzido pelo estresse, que leva à depressão, apatia, dificuldade de se manter na situação de trabalho. Em geral, o trabalhador não identifica o que está acontecendo com ele, e há uma tendência a atribuir o problema, erroneamente, às suas características de personalidade.

Ainda no intuito de esclarecer as características sobre a Síndrome, destaca-se que há três dimensões independentes. A Exaustão Emocional é a primeira e primordial dentre as

características que confirmam o desencadeamento da síndrome, que segundo Benevides-Pereira (2009) diz respeito à:

Sensação de não se dispor de nem mais um resquício de energia, seja mental ou física, para levar adiante as atividades laborais. Esta dimensão traz consigo uma série de sintomas psicossomáticos que acarretam absenteísmo e afastamento por problemas de saúde. É a dimensão central da síndrome e diretamente relacionada ao estresse (BENEVIDES-PEREIRA, 2009, p. 3927).

Já a segunda dimensão que identifica Burnout é denominada Despersonalização, definida por Costa (2003, p. 59) como “[...] desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo em relação aos usuários e clientes dos serviços que o indivíduo deve prestar”.

Com relação a terceira e última dimensão Reduzida Satisfação no Trabalho, a mesma autora esclarece que esta decorre:

Da falta de realização pessoal no trabalho, a partir de uma tendência evolutiva negativa que afeta a própria habilidade de desempenho trabalho, no atendimento e/ou cuidado com os usuários ou clientes, bem com na relação com a organização/instituição gestora de serviços (p. 59).

É válido destacar que todo e qualquer tipo de profissional está vulnerável ao adoecimento por Burnout. Progressivamente, a profissão docente é circunstância de investigação, seja social, física, mental e até mesmo comportamental, visto que, os docentes tornaram-se sujeitos de pesquisas pela razão de lidarem diretamente com pessoas (alunos, pais, colegas de trabalho), e destas relações resultarem conflitos, tais como estresse e adoecimento físico e emocional.

Dejours (1996 apud MARRAS e VELOSO 2012, p. 87) acredita que

Cada categoria profissional ou grupo social particular constitui a sua própria ideologia defensiva, que vai estar associada às características do trabalho a ser executado e à organização do trabalho. Dificilmente uma ideologia de uma categoria profissional vai servir a uma outra, pois é construída em cima dos valores do grupo social,

A partir desta concepção, acredita-se que devido às próprias características de formação, experiência profissional, assimilação e desempenho por alcance de metas a curto, médio e longo prazo, a docência constitui-se de um grupo ideológico imposto pela sociedade em geral pelo dever de incumbência e responsabilidade para com a formação não só para o mercado profissional, mas

também para a formação e evolução dos princípios, valores éticos e morais, para com a significação pessoal.

Sendo, portanto, o propósito deste ensaio teórico revisar os conceitos encontrados na literatura sobre a Síndrome de Burnout na profissão docente, compilando-os a fim de se discorrer sobre uma ênfase ao processo de estresse e os motivos desencantadores que levam estes profissionais ao abandono da profissão.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste ensaio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os aspectos referentes à Síndrome de Burnout, assim como sobre a relação desta síndrome com o exercício da docência, enfatizando-se as circunstâncias apontadas como desencantadoras que ocasionam ao abandono da profissão.

Marconi e Lakatos (2005) destacam que:

[...] a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para o seu trabalho (p. 160).

Em concordância com os conceitos citados acima, Gil (2012, p. 50) afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Quanto aos objetivos propostos, esta pesquisa deve ser classificada como exploratória. Do ponto de vista técnico – científico Andrade (2010) ressalta que são funções desta pesquisa:

[...] proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente (p. 112).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o propósito de se abordar as bases teóricas encontradas nas literaturas que discorram sobre o eixo central deste trabalho, discutiu-se os achados de modo a salientar que se refere a um assunto abrangente do ponto de vista conceitual, visto que, apesar de se tratar de uma abordagem comum a diversas classes profissionais e em várias partes do mundo, as variáveis de estudo, como sujeitos, diferenças de classes sociais, localizações espaciais e históricas, grau de atuação do profissional docente, tempo de atuação na carreira, grau de escolaridade, idade, sexo, perspectivas, entusiasmos e motivações para com a profissão, experiências, formações, subjetividades, bem como outras variáveis são caracterizadores que interferem quanto à análise e discussão dos achados. Para tanto, esta pesquisa, não teve como objetivo principal a criação de um paradigma, universal, indiscutível e indissociável, pois os autores acreditam que certamente as variáveis podem (re)significar e resultar em diferentes alcances a depender dos objetivos estabelecidos.

Diante do exposto faz-se importante mencionar que acerca do envolvimento do docente para com o trabalho, Carlotto e Câmara (2008) mencionam que mesmo a Síndrome de Burnout tendo sua origem em meio às rotinas educacionais, esta também afeta outras áreas da vida pessoal do docente. Estas autoras esclarecem ainda que “é possível pensar em um contingente de pessoas que adoecem em função de sua atividade profissional e acabam desenvolvendo repertórios de enfrentamento pouco saudáveis para o contexto global de suas vidas” (p. 39).

A realidade vivida pelos professores concorre para um crescente aumento do índice de Burnout entre estes profissionais, em grande parte devido às condições de trabalho. “Nos últimos anos, pôde ser observado um significativo aumento, entre os professores, da insatisfação com a profissão. Tal insatisfação é atribuída em grande parte ao desinteresse, à agressividade e à indisciplina dos alunos” (SILVA, 2006, p. 90).

Neste mesmo sentido, o desrespeito, a carência de materiais didáticos, a falta de segurança e a violência como consequência desses aspectos, assim como trabalhar em prédios mal cuidados, são alguns dos elementos que contribuem ao estresse vivido pelo professor da rede pública (MARTINS, 2007). Para Meleiros (2014) rebeldia e desprezo de alunos são fatores associados a tais questões.

Assim sendo, dentre os fatores indicativos que contribuem para o desencanto e/ou ao abandono da profissão docente, Sousa et al. (2012, p. 72) destacam que “o número excessivo de alunos tende a levar o professor a elevados níveis de estresse, prejudicando o seu rendimento e o

rendimento do aluno [...]”. Lapo e Bueno (2003) acrescentam: baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, outras oportunidades de empregos mais rentáveis, problemas de saúde, falta de perspectiva quanto às mudanças na rede estadual, necessidade de tempo para concluir a pós-graduação, nascimento de filhos, desencanto com a profissão, mudança de cidade, insatisfação com a estrutura do sistema educacional, falta de perspectiva de crescimento profissional também são fatores que contribuem para o problema.

Como contribuição a estes fatores, destaca-se que salas de aulas com elevadas temperaturas, falta de iluminação adequada e excesso de barulhos intra e extraclasse são outras questões que contribuem ao estresse e desencanto (MELEIRO, 2012). A mesma autora contribui ao afirmar que “o ruído excessivo é apontado como um fator estressor importante na atualidade, mas ainda é tratado com desatenção” (p.17).

Sob o ponto de vista de Silva et al (2008) estes apontamentos considerados desmotivadores e exaustivos somam-se a fatores como alcance por metas irrealistas, medo do desemprego, falta de delegação de outras atividades que podem ser compartilhadas entre os pares, falta de cooperação dentre os colegas de trabalho a fim de acarretar em melhor produtividade.

Além disso, o professor enquanto colaborador e participante no processo de ensino assume diversas funções que ultrapassam sua carga horária, participam de reuniões, realizam o atendimento junto aos pais, orientam alunos, preenchem relatórios individuais e bimestrais, zelam pelo patrimônio - o que inclui refeitório, material e recreio, entre outros contribuindo para a instalação do Burnout (CARLOTTO, 2002).

Por fim, também no entender de Begoña e Romana (1999 apud SILVA et al 2008, p.75) pode-se confirmar esta compreensão a partir da afirmação de que:

As particularidades de cada instituição escolar, os diferentes contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, as necessidades e desejos distintos dos alunado, exigem que os professores estejam capacitados a ir além do caráter pedagógico do ensino, uma vez que a educação escolar passou a ser responsável pelo desenvolvimento psicossocial dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir a Síndrome de Burnout e suas implicações no contexto socioeconômico do século XXI concomitante à profissão docente, nota-se que há muitas indagações acerca dos

fatores que (in)diretamente criam elos do profissional docente com o ambiente de trabalho, bem como deste com as relações afetivo-profissional para com os alunos.

Burnout trata-se de um problema multifatorial decorrente de várias causas e consequências, sendo, portanto possível abordá-lo com maior abrangência do ponto de vista conceitual, mas também perceber atitudes associadas à prática docente que possam ser indícios de adoecimento por Burnout, sendo relevante mencionar de que é constante as variações que a educação vem sofrendo nos últimos tempos, seja em decorrência às questões inerentes ao trabalho docente, seja por meio dos fatores que contribuem ao estresse ocupacional e conseqüentemente que leva ao adoecimento.

Mediante a busca pelas indagações a respeito dos fatores que afastam o docente de sua profissão, pode-se notar que dentre os docentes acometidos por Burnout, há um ajuste de infelizes escolhas associadas às atitudes de boas intenções, sendo que, os profissionais podem se manifestar aparentemente equilibrados até terem contato com o ambiente laboral.

Ainda assim, os autores desta pesquisa sustentam ser extremamente necessária a atenção quanto aos sinais e sintomas característicos da Síndrome de Burnout, ao passo que os docentes devem procurar auxílio psicológico e médico ao perceberem alterações manifestadas pelo corpo e mente, bem como por mudanças significativas no comportamento social, familiar e consigo mesmo. Logo, a autopercepção e autoavaliação são medidas importantes na prevenção e possivelmente à reabilitação do professor.

Como apontado nas pesquisas, entende-se que a saúde é o mais importante bem-estar que associado à integridade e desenvolvimento para com o labor, lazer e descanso, atividades estas que ponderadamente geram qualidade de vida e melhores resultados quanto ao desempenho das funções atribuídas ao profissional docente.

Face a todas as considerações sustentadas, acredita-se que sejam necessários mais investimentos no Brasil em pesquisas na área em questão. Esta iniciativa poderia permitir reduzir os fatores que levam ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout, e conseqüentemente, contribuiria à redução no absenteísmo e na rotatividade dos professores. Outro ponto importante é quanto à intervenção e prognóstico. Um dos aspectos essenciais é a urgente discussão de implantação de políticas públicas na área educacional que possam garantir a saúde física e mental de seus professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. O CBP-R em português: instrumento para a avaliação do Burnout em professores. In: IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 3926-3939, 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**.

_____. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L.T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan/jun 2002.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Revista Psico**, v. 39, n. 2, p. 152-185, abr/jun 2008.

COSTA, A. E. B. Autoeficácia e burnout. **Revista Eletrônica Inter Ação Psy**, a. 1, n. 1, p. 34-64, ago 2003.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica Inter Ação Psy**, a.1, n. 1, ago 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisas**, n. 118, p. 65-88, mar 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2005.

MARRAS, J. P.; VELOSO, H. M. **Estresse ocupacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MARTINS, M. G. T. M. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p. 109-128, 2007.

MEIRA, S. R. **Implicações do stress de professores e alunos no processo de alfabetização**. In: LIPP, M. E. N. (Org). O stress do professor. Campinas: Papyrus, 2012.

MELEIRO, A. M. A. S. **O stress do professor**. In: LIPP, M. E. N. (Org). O stress do professor. Campinas: Papyrus, 2012.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (OPAS) /ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a saúde no mundo 2001**: Saúde Mental: Nova Conceção, Nova Esperança. Disponível em: <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/oms2001.pdf>. Acesso em: 21/03/2015.

REINHOLD, H. H. **O Burnout**. In: LIPP, M. E. N. (Org). O stress do professor. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, J. P.; DAMÁSIO, B. F.; MELO, S. A; AQUINO, T. A. A. Estresse e burnout em profesores. **Revista Fórum Identidades**, a.2, v. 3, p. 75-83 jan-jun 2008.

SILVA, M. E. P. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, a. 6, n. 1, 1º semestre de 2006.

SOUSA, J. R. S.; OLIVEIRA, G. F.; DAMASCENO, M. M. S.; SILVA, A. C. O. Prevalência da síndrome de burnout em profissionais da educação. **Caderno de Cultura e Ciência**, a. 7, v. 11, n. 1, dez 2012.

CULTURA: PERCEPÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NO MEIO EDUCACIONAL

Juliana Henrique Silvério Bernardo – UNESP – jujusilverio25@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP – verinha@fc.unesp.br

Vitor Machado – UNESP – vitor@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Os termos aqui relacionados, cultura e inclusão, têm uma dupla e paradoxal relação. Explicitar a complexidade dessa relação, tanto no campo das ideias quanto na arena de nossas práticas, parece constituir-se em condição necessária e urgente para que se possa avançar rumo a uma práxis inclusiva menos compensatória e altruísta e mais comprometida com as diferenças, com a dignidade humana e a democracia. A inclusão, mais que um problema de moral positivista que nos encaminharia para o exercício da filantropia, compaixão e beneficência, constitui-se como uma questão ética, política e de educação.

Escrever sobre as questões culturais, envolvendo o tema da educação e principalmente neste contexto a educação inclusiva, é um desafio. Muitas definições sobre o tema são descritos por vários autores, com infinitas possibilidades de definições. Além de já se falar, e ter muitos registros sobre este, ele não é ainda bem entendido ou até mesmo esclarecido para a sociedade.

O intuito desta pesquisa, é apresentar os conceitos que muitos professores têm sobre cultura inclusiva e refletir sobre estes conceitos. Assim, entenderemos o que perpassa entre os professores esse tema e as ressignificações que vêm proliferando ao longo da história.

2. METODOLOGIA

No campo das ideias, relacionar cultura e inclusão não é tarefa tão fácil quanto se pode imaginar. Exige um delicado cuidado epistemológico, capaz de evitar que a força da retórica culturalista e assistencialista simplifique a questão, tomando uma como decorrência natural da outra. No campo das práticas sociais, da mesma forma, parece não ser suficiente a declaração bem intencionada de ideais inclusivos. A inclusão não se realiza plenamente na espontaneidade de fazeres piedosos e muito menos pela ação mágica da consciência subjetiva de seus modernos

agentes. Mais que subjetiva, a experiência da inclusão é política. Mais que direitos provisórios, a inclusão deve constituir um padrão cultural (BARROS, 2008).

O que se entende por cultura? Essa é uma questão que permeia a sociedade em geral, segundo Santos (1987) ele a define:

[...] Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase que identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema, a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida, a seu idioma. A lista pode ser ampliada (SANTOS, 1987, p.19).

Por cultura, pode-se entender todo o processo de aprendizagem decorrente da vida em sociedade. Barros (2008), define Cultura como aquilo que nos permite ir além de nossa natureza biológica, fundando uma natureza efetivamente humana. A experiência cultural é a experiência de constituição do sujeito social que transcende e transforma o dado natural e inaugura a experiência cultural. Cultura é, portanto, algo construído no tear de nossas relações sociais, por meio das práticas de cultivo como as artes e a educação, mas também a partir da busca pela sobrevivência e produção. Aqui, a condição humana só é possível na e por meio da cultura. Ou, em outras palavras, é possível afirmar que ninguém está fora da cultura, ao custo de, se assim estiver, perder sua condição humana.

Com o pressuposto de que a cultura pertence ao ser humano e ele é que a produz e reproduz com o passar do tempo. A cultura inclusiva, faz parte deste contexto, não podemos deixar de constatar as mudanças realizadas na perspectiva do processo de inclusão nas últimas décadas. É preciso atentar-se para a influência dos costumes e crenças de cada povo, regidos pelas suas necessidades, do nível de conhecimento disponível em cada época, das legislações vigentes que explicam as diferentes formas de ver as deficiências e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência.

Cultura e inclusão são realidades paradoxais. Reforçam-se tanto quanto se fragilizam, afirmam tanto quanto se negam. E nesse redemoinho complexo e contraditório, desenvolve-se, de forma hábil e cínica, retóricas e práticas que, incluindo de forma exclusiva ou excluindo de forma inclusiva, impedem que se aponte com firmeza e crítica para o nó do problema (BARROS, 2008).

A inclusão da experiência cultural no enfrentamento prático-teórico da exclusão é condição para a construção de uma (contra) cultura da inclusão. Muito além da utilização de padrões e

modelos artísticos e estéticos para a sensibilização e a subjetivação da sociedade para um altruísmo condescendente, que inclui pela superfície, mas mantém a desigualdade, trata-se de construir deliberadamente (de forma política e pedagógica) uma cultura da inclusão que não negue a natureza e as diferenças.

Não há inclusão sem uma cultura da inclusão, entendida não apenas como engajamento de artistas em campanhas de sensibilização, mas como a construção sensível de um modelo de se ver, pensar e viver a natureza das diferenças, tanto quanto as diferenças da natureza. A cultura define, classifica, constrói fronteiras e abismos. Evidenciar as contradições e desvelar seus sentidos é pré-requisito para a emergência de outra práxis inclusiva. Uma inclusão que não se alimente da exclusão. Uma inclusão que seja pertencimento, mas não aprisionamento. Uma inclusão que politize as diferenças e inaugure uma plataforma e uma agenda de transformação.

Para que saibamos de que forma as pessoas estão dissociando a ideia de cultura, principalmente a concepção da cultura inclusiva. O objetivo da pesquisa foi, trazer categorizado as respostas declarativas dadas pelos professores que participam de um curso de especialização de Educação Inclusiva, pelo sistema EAD e conveniada pela Universidade Estadual Paulista. Este curso denomina-se REDEFOR.

O curso REDEFOR, é fruto de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação. São 16 (dezesesseis) cursos de especialização: 13 (treze) nas disciplinas do currículo e 3 (três) cursos de gestão. Os cursos são oferecidos na modalidade a distância e contam com encontros presenciais. Desta forma, a presente pesquisa foi realizada em três turmas, conveniadas pela UNESP, a proposta da atividade era que o cursista redijisse um texto de 100 a 200 palavras, a partir das questões: O que significa para você a diversidade e a cultura inclusiva? Como a diversidade pode ser contemplada ou (não) nas ações do cotidiano da escola? E por fim, cite exemplos de ações possíveis. Como a escola pode criar e vivenciar uma cultura inclusiva?

Partindo do pressuposto que o tema principal desta pesquisa é a elaboração do conceito da cultura inclusiva. O recorte das respostas será apenas para a primeira questão, participaram da pesquisa 96 professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Identificaremos os participantes pelas turmas que eles participam no curso: T1/D4/2015/; T2/D4/2015 e T3/D4/2015. Estas identificações asseguram a identidade anônima dos participantes.

Uma das tutores responsáveis pelo curso, assegurou-se de recolher todas as respostas das três turmas. Uma vez coletada as informações, elas foram lidas e conseguiu-se estabelecer 12 (doze) categorias para as repostas dos participantes.

Nas últimas décadas a história da humanidade mostra que cada sociedade lidou com a questão da deficiência de forma diferente. A cultura interfere no relacionamento entre os pares. É preciso atentar para a influência dos costumes e das crenças de cada povo, regidos pelas suas necessidades, do nível de conhecimento disponível em cada época, das legislações vigentes que explicam as diferentes formas de se relacionar com as pessoas.

Se o tema cultura já é difícil ser tratado na sociedade, a cultura inclusiva é mais difícil ainda, tendo em vista que em pleno século XXI ainda exista falta de informação e mitos sobre as pessoas com deficiência. Para tanto é importante que os educadores conheçam informações básicas sobre as deficiências, visando minimizar os preconceitos.

Sendo assim, podemos definir cultura segundo Santos (1987), como uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro. O desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la. A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, seja movidas por suas forças internas, seja em consequência desses contatos e conflitos, mais frequentemente por ambos os motivos. Por isso, ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa.

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas (SANTOS, 1987).

Segundo, Geertz (1989) ensina que as ciências sociais, muito mais complexas por sua essência, também devem buscar a ordenação de sua complexidade.

A ideia iluminista defendia que o homem, mesmo inserido em diversos contextos, costumes, crenças e lugares, poderia ser definido por suas características gerais, presentes em

todos os indivíduos da sua espécie. Esta generalização, que buscava a simplicidade de análise e definição, falhou em vários aspectos que, por serem muito superficiais, perderam o sentido da própria definição ou tornaram por demais complexa a distinção entre características gerais e características localizadas.

Assim, diferente da ideia iluminista do homem – regulada, invariante e simples, o avanço da concepção científica da cultura propiciou uma nova ideia de homem, muito mais complexa do que se imaginava, e que até então os estudos não conseguiram organizar. É a partir do reconhecimento do homem com suas características gerais e do homem como fruto de lugares e épocas distintas é que a antropologia busca defini-lo (GEERTZ, 1989).

De fato, apesar de a espécie humana possuir distintivas universais, é improvável que se possa definir um indivíduo como um ser desprovido provido das características impostas por sua cultura, necessárias até mesmo para situá-lo como membro de uma determinada sociedade. Todavia, também não se pode perder a essência do homem em suas características irrelevantes, o que fatalmente levaria sua definição a diversas caracterizações meramente pessoais e localizadas.

Conforme Geertz (1989), todas ou virtualmente todas as correntes teóricas que tentaram localizar o homem no conjunto de seus costumes adotaram uma tática de relacionar os fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais entre si, denominada por ele como concepção estratigráfica. A estratigrafia compreenderia o homem como a sobreposição destes incontestáveis fatores em camadas completas e irredutíveis. Os fatores culturais, neste conceito de estratificação hierárquica, não se misturam com os demais fatores, pressupondo uma relação de independência, criando a imagem de um homem que, embora racional, estaria nu em relação aos seus costumes.

A busca destas universais da cultura, características comuns e generalistas aos povos, encontra diversos entraves em sua própria essência. Nesta afirmação, Geertz (1989) enumera 3 premissas que devem ser observadas:

1. Os universais propostos devem possuir teor substancial e não apenas categorias vazias.
2. Os universais propostos devem ser fundamentados em processos particulares biológicos, psicológicos ou sociológicos e não apenas associados a realidades adjacentes.
3. Os universais propostos devem ser convincentemente defendidos como elementos essenciais em uma definição de humanidade perante outras particularidades culturais secundárias.

Assim prosseguindo, o autor demonstra que o fato de o conceito estratigráfico separar em camadas independentes os supostos constituintes do homem faz com que os mesmos não

possam ser compreendidos como um conjunto interligado, anulando a possibilidade de um fenômeno não-cultural justificar um fenômeno natural. Também, salienta que quando se intenta combinar suportes universais, baseados nos “*pontos invariantes de referência*”, às exigências humanas subjacentes, como a necessidade de reprodução e o casamento, se perde a relação dos níveis de relacionamento estratigráfico se deseja manter, pois tais afirmações são desprovidas de qualquer integração teórica.

Geertz (1989), defende que o fato de os antropólogos optarem pelas universais culturais, diante da diversidade do comportamento humano, é o receio que o relativismo cultural trazido pelo historicismo prive-os de um ponto fixo. Todavia, também não se pode afirmar que todos os atos feitos por um grupo devem ser dignos de respeito por qualquer outro.

Partindo deste princípio, Geertz (1989) propõe duas ideias: primeiramente, a cultura não deve ser vista como um padrão concreto de comportamento – costumes, usos e tradições, e sim como um conjunto de mecanismo de controle – planos, receitas, regras e instruções. A segunda proposição baseia-se no fato de o homem ser o animal mais dependente de controles extragenéticos que regulam o seu comportamento.

Seguindo-se o proposto, a definição de homem passa a enfatizar a cultura como mecanismo de controle, o que pode ser verificado no fato de o homem visto como um equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas acaba por viver apenas uma. Assim, a nova perspectiva da evolução do homem pressupõe o fato de que o processo de produção, acúmulo e transmissão de cultura foi o responsável pelo surgimento do homem como conhecemos, pois na ausência deste processo o homem poderia ser entendido como um monstro incontrolável, um caso psiquiátrico (GEERTZ, 1989).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os professores pesquisados, a cultura inclusiva está atrelado a educação e o processo de inclusão que nas últimas décadas, tem um movimento intenso e consolidado no âmbito da educação.

No processo histórico, podemos fazer um breve resumo contextualizando que o percurso do tratamento dado a pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade, possibilita a reflexão do nosso sistema escolar e cultural.

Para tanto, é necessário atentar-se para a influência dos costumes e crenças que cada povo, regidos pelas suas necessidades, do nível de conhecimento cada época, vivenciaram e participaram intrinsecamente da formação cultural inclusiva do Brasil.

No contexto histórico desde a idade primitiva homem, constituído por povos nômades, que sobreviviam da caça e da pesca, uma cultura estabelecida entre eles para que todos pudessem sobreviver e viver na comunidade, aquele que fugia de seus trabalhos ou não colaborava para as atividades, era abandonado e assim inevitavelmente, isto poderia contribuir para a sua morte.

Com o passar dos anos, e em outras “idades” a organização sociocultural das sociedades, eliminavam ou abandonavam crianças com deficiência. No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, para cuidar dos filhos dos nobres. Já no século XIV, a primeira legislação foi elaborada para garantir a sobrevivência destas crianças. Em síntese, a educação inclusiva tem todo um contexto histórico e cultural que com o passar dos anos, vem se solidificando e alterando a sociedade, segundo Rodrigues e Maranhe (2012), a educação inclusiva é:

[...] um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que esta respondam à diversidade dos alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (RODRIGUES; MARANHE, 2012, p. 45).

Desta forma, a proposta para os professores pesquisados era de que baseados em leituras prévias de legislações que subsidiam a educação inclusiva e levando em consideração, que as três turmas pesquisadas em comum, estudam com o foco em pessoas com deficiência intelectual, foram feitas três questões, como já citadas acima. O resultado da pesquisa para a primeira questão, como recorte desta pesquisa foi: Defina o que é cultura inclusiva e entre os 96 professores participantes. O resultado está na amostra do gráfico abaixo que resulta nas seguintes definições estabelecidas como categorias.



Fonte do Pesquisador.

É notório que entre as categorias, o público participante não ter uma definição sobre cultura inclusiva. O conceito de cultura é um dos principais nas ciências humanas, a ponto de a Antropologia se constituir como ciência quase somente em torno desse conceito. Na verdade, os antropólogos, desde o século XIX, procuram definir os limites de sua ciência por meio da definição de cultura. O resultado é que os conceitos de cultura são múltiplos e, às vezes, contraditórios.

O significado mais simples desse termo afirma que cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideais e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica. Outro sentido muito comum atribuído à palavra cultura é aquele que a define como produção artística e intelectual. Assim, podemos falar de cultura erudita,

cultura popular, cultural de massa etc, todas expressões que designam conceitos específicos para a produção intelectual de determinados grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, observa-se que há um desafio em sua organização e funcionamento para garantir a igualdade de condições e oportunidades para a demanda dos alunos. A instituição escolar, que faz parte de uma sociedade, sabe-se que essa estrutura de modelo de escolarização existe desde do século XVIII de forma concomitante com a expansão do capitalismo e com o advento da conquista dos direitos para a cidadania.

No processo de modernização da sociedade a escola se faz necessária para a formação da população em geral e da cultura. Ao refletirmos sobre as contradições da história da educação escolar, observamos que, ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com o acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Contudo, essa lógica foi abalada com a massificação do ensino, já que esta consolidou e reproduziu as desigualdades sociais.

Segundo Althusser (1989), as escolas historicamente legitimaram-se como espaços da sociedade que integram as tarefas e as habilidades divididas pelas relações de trabalho, produzindo princípios que direcionam e harmonizam o relacionamento social no trabalho e na sociedade. Sendo assim, a escola contribui para a construção subjetiva, visto que recebe educandos de diferentes classes sociais que absorvem habilidades necessárias para, posteriormente, ocuparem posições específicas de classe na divisão do trabalho.

Os autores Bordieu e Passeron (1982), superaram em suas considerações a relação da escola como um instrumento de reprodução da sociedade, uma vez que acreditam que as práticas escolares são relativamente autônomas e que as influências sociais, políticas e econômicas são indiretas.

Bordieu (1994) enfatiza que a sociedade de classes se mantém por uma “violência simbólica” que vai além das exclusões produzidas pelo poder econômico, pois o poder das representações simbólicas torna-se um elo mediador entre os interesses da classe dominante e a efetivação da manipulação na vida cotidiana.

Desta forma, as teorias da reprodução cultural abrem caminho para uma compreensão mais profunda do currículo e das práticas de ensino, uma vez que se acredita que a cultura escolar é a cultura dominante camuflada. Nas escolas os responsáveis pela diluição da cultura, é mediada pelos professores que precariamente, como resultado da pesquisa, a maioria não possui definição sobre o tema. Principalmente o tema da cultura inclusiva, partindo, do pressuposto de que os professores pesquisados estão realizando um curso de Educação Inclusiva.

Podemos assim, refletir que caminho pode ser trilhado, para alcançar uma educação de qualidade e igualitária para todos? De que maneira pode-se inserir a cultura na formação dos docentes, que transmitem o conhecimento? Questões como estas se refletidas podem incitar a princípio a uma ruptura de uma sociedade reprodutivista e desigual que convivemos há muitos anos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1989.

BARROS, J. M. “**A Inclusão da Cultura a Cultura da Inclusão**”. In: CORRÊA, R.M. (Org.) - **Avanços e Desafios na Construção de uma Sociedade Inclusiva**. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. 198 p. : il.

BORDIEU, P. **Poder simbólico**. Lisboa: editora Difel, 1994.

BORDIEU, P.; PASSERONI, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. “**A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com deficiência**”. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.) **Educação**

Inclusiva: Fundamentos históricos, conceituais e legais. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). 222 p. il. V. 2

SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. Editora Brasiliense, 1987.

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O ACESSO À EDUCAÇÃO: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR EM MINAS GERAIS

Janine Morais Pereira– UNIMONTES – janinemorais@yahoo.com.br

Maria Helena de Souza Ide– UNIMONTES – mhelenaide@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência esteve, durante séculos, à margem da sociedade. Na Roma e Grécia Antigas a deficiência era vista como um problema social, uma vez que havia a necessidade de indivíduos saudáveis para a guerra. Durante a Idade Média, percebe-se uma mudança na atitude para com as pessoas com deficiência, porém estas ainda eram associadas a eventos sobrenaturais e os indivíduos eram humilhados ou eliminados. Somente com o surgimento, durante a Idade Moderna, de ideais pautados por valores humanistas e naturalistas, o deficiente começou a ser visto sem o estigma da invalidez. Verificou-se naquele momento o início do processo de integração social, com abertura para a temática da inclusão. Este debate ganhou nova vitalidade nas últimas décadas, a partir das discussões sobre direitos humanos (ROSSETTO *et al*, 2006).

A definição de deficiência utilizada como norteador nesta pesquisa refere-se a “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (OEA, 1999, Art. 1º). As deficiências, quaisquer que sejam, influenciam marcadamente o acesso dos indivíduos aos direitos sociais, como trabalho e educação. Neste contexto, a deficiência auditiva se destaca, já que o indivíduo além das limitações impostas pelo preconceito precisa lidar, também, com as barreiras comunicacionais.

Primeiramente, é preciso esclarecer os termos “deficiente auditivo” e “surdo”. A deficiência auditiva possui diversas causas, desde doenças infectocontagiosas que afetam a mãe durante a gestação, como a rubéola, até problemas durante o parto. Contudo, na maioria das vezes, essas causas não podem ser identificadas. Considera-se que há uma deficiência auditiva quando o indivíduo perde bilateralmente, parcialmente ou totalmente 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2009). A deficiência auditiva, portanto, é mais abrangente, referindo-se a todo indivíduo que possui alguma

perda auditiva. Para além da perspectiva orgânica, o surdo é aquele que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar.

Esta diferenciação é necessária, pois se trata de um público específico cujo acesso é duplamente impedido, uma vez que a linguagem é extremamente importante para uma sociedade e é através dela que as pessoas interagem, transmitindo a sua cultura. A comunicação ocorre a partir de uma língua que seja compartilhada por todos, ela é um meio que permite a ocorrência da linguagem. A língua, portanto, é um produto social, que serve como elo entre o psiquismo e a ideologia. Nas sociedades humanas, a língua é expressa através do sistema fonador, ou seja, a fala só é possível se o sujeito for dotado de um sistema fonador capaz de realizá-la. Inserido neste contexto no qual é dada grande ênfase ao falar, o surdo encontra dificuldades para se identificar e estabelecer relações, interferindo em seu processo de inclusão (GOLDFELD, 2002).

Há um debate antigo entre a abordagem oralista e a gestual, advindo da discussão sobre qual a metodologia a ser utilizada no ensino de crianças surdas. Na abordagem oralista os resíduos de audição são utilizados para a aquisição da língua e da fala, associados à leitura da expressão facial. Há um movimento contrário ao oralismo, o bilinguismo, que defende a língua de sinais como a língua natural dos surdos. Este movimento vem se fortalecendo ao longo dos anos, principalmente após a oficialização da LIBRAS, em 2002 (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como ocorreu o processo de inclusão educacional do surdo, destacando sua inserção no Ensino Superior. Objetivou-se, também, definir as principais legislações acerca da educação inclusiva. Por fim, analisar as políticas afirmativas de inclusão adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) Federais no Estado de Minas Gerais, especialmente após a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

As ações afirmativas são entendidas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 40-41).

As políticas afirmativas buscam resguardar os direitos das minorias que, devido à raça, gênero, etnia, deficiência e/ou classe social, possuem um histórico de discriminações sofridas.

Este longo processo de diferenciação culminou em uma sobreposição de carências e dificuldades que necessitam ser compreendidas e superadas.

2. METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada pelas autoras que consistiu na análise dos sites e editais dos processos seletivos para ingresso no ensino superior, além de outros documentos análogos, referentes ao ano imediatamente anterior e posterior à adesão ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em Universidades, Institutos e Centros Federais localizados no Estado de Minas Gerais. Também foram analisados os documentos referentes ao Sisu e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A pesquisa buscou identificar se as Instituições de Ensino Superior federais mineiras possuíam algum sistema de cotas direcionado às pessoas com deficiência anteriormente à adoção do Sisu e, em caso afirmativo, se as mesmas mantiveram as políticas afirmativas após a adoção do Sisu.

O Estado de Minas Gerais concentra 16,5% do total de Instituições Públicas Federais. Neste estudo todas as IES localizadas no estado foram analisadas, são elas: Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais - CEFET/MG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Os dados colhidos foram analisados à luz do referencial teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acesso à educação foi conquistado somente após muita luta pelas pessoas com deficiência. No tocante ao surdo, esta realidade se complexifica devido às barreiras físicas presentes na comunicação. Conforme já mencionado, as abordagens oralista e gestual são duas possibilidades metodológicas para o ensino dos surdos. Para uma melhor compreensão, faz-se um retrospecto de como se consolidou o processo de ensino ao deficiente auditivo.

A possibilidade de educar o deficiente auditivo surge com Gerolamo Cardomo (1501 – 1576), médico e matemático italiano, criador de um código que ensinava os surdos a ler e escrever. Sob sua influência, Pedro Ponce de León (1520 – 1584) desenvolveu um método de ensino para crianças surdas. Ponce ficou conhecido como o primeiro professor de surdos e seu método baseava-se em um alfabeto manual (datilologia) que permitia à criança surda soletrar (letra por letra) toda a palavra. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579 – 1633) na Espanha, escreve sobre as causas da deficiência auditiva e dos problemas de comunicação. Ele é o primeiro a propor um alfabeto na língua de sinais, contudo proibia o uso da língua gestual. Na mesma época, na Inglaterra, John Bulwer (1600 – 1650) ao observar dois surdos conversando, entendeu que a linguagem gestual era essencial na educação dos mesmos. Foi o primeiro a ensinar aos surdos a leitura labial, como método de comunicação entre ouvintes e surdos (POKER, [20--]).

Destaca-se neste processo inicial o abade Charles-Michel de l'Épée (1712 – 1789), fundador da primeira escola pública para surdos. Seu método de ensino baseava-se no princípio de que ao surdo deve ser ensinado através da visão o que às outras pessoas é ensinado pela audição. l'Épée tornou-se reconhecido por sistematizar um método de ensino, estabelecendo, inclusive, programas de ensino/treinamento para profissionais que pretendiam levar o método para seus países de origem. Assim, este educador influenciou o mundo todo e sua metodologia é visualizada nos modelos atuais de ensino (POKER, [20--]).

Concomitantemente, na Alemanha, Samuel Heinicke (1727 – 1790) sistematiza um método de ensino para os surdos. Seu modelo baseava-se exclusivamente na oralidade, ou seja, somente a palavra era utilizada e considerava que a linguagem gestual poderia atrapalhar a aquisição da linguagem. O Oralismo prevaleceu durante muitos anos e até hoje é defendido por educadores como melhor método de ensino para os surdos (POKER, [20--]).

O Oralismo irá perder força somente na década de 1960 quando William Stokoe, um estudioso da Língua Gestual Americana, publicou um artigo intitulado “*Signlanguage structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*” que demonstrava a Língua de Sinais como uma língua verdadeira, com as mesmas características das línguas orais. A partir

deste trabalho, vários estudos se iniciam objetivando demonstrar a importância da língua de sinais na vida das pessoas com surdez (POKER, [20--], p.3).

Em 1968, surge a “filosofia da Comunicação Total que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos”. A Comunicação Total defende que não só a língua, mas a comunicação como um todo deve ser privilegiada nos métodos de ensino (POKER, [20--], p. 4).

No Brasil, a educação dos surdos teve início em 1857, com a criação da primeira escola especial do Rio de Janeiro, fundada com o apoio de D. Pedro II. O ensino brasileiro seguiu os modelos internacionais adotando a abordagem oralista e posteriormente, na década de 70, recebendo os princípios da Comunicação Total. Nesta mesma década, surge no mundo a filosofia bilíngue, que chega ao Brasil na década seguinte. Como principal estudiosa do Bilinguismo, aparece a professora Lucinda Ferreira Brito que defende a aquisição da língua de sinais pelos surdos como primeira língua e a língua portuguesa como “segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral” (POKER, [20--], p. 8).

O Bilinguismo divulga e estimula a utilização de uma língua que pode ser adquirida naturalmente pelos surdos, a língua de sinais. Para esta metodologia, somente quando expostas a essa língua, as crianças surdas podem se desenvolver linguística e cognitivamente sem dificuldades. A língua de sinais pode ser adquirida naturalmente e rapidamente em contextos naturais, ou seja, ela é adquirida pelo deficiente auditivo do mesmo modo que a língua oral é aprendida pelo ouvinte. Dizeu e Caporali afirmam que “a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno” (2005, p. 588).

Segundo dados do IBGE (2010), no Brasil tem-se um total de 344.206 (trezentos e quarenta e quatro mil e duzentos e seis) surdos. Portanto, faz-se mister verificar como a legislação brasileira garante o acesso destes indivíduos ao ensino superior, especialmente no tocante à utilização da LIBRAS.

Os marcos legais sistematizam as necessidades das diferentes classes sociais e representam um caminho para a promoção e a garantia de igualdade social. Muitas vezes, são eles que irão promover as mudanças indispensáveis em uma sociedade. A educação é vista como um fator de combate às desigualdades presentes na sociedade brasileira, sendo um alicerce fundamental para o desenvolvimento da nação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi o marco inicial para a discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência, possuindo como fundamento os direitos

humanos e a cidadania. Anteriormente à 2ª Guerra Mundial, os direitos humanos influenciavam somente dentro dos Estados, o que mudou ao término da guerra, quando surgiu uma preocupação em internacionalizar os direitos fundamentais do homem (GUERREIRO, 2012).

Em 9 de novembro de 1975, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, cujo principal objetivo foi promover os mais altos padrões de vida, o pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social dos Estados Membros das Nações Unidas (ONU, 1975).

Este foi um momento decisivo para que os direitos das pessoas com deficiência passassem a tomar corpo e serem desejáveis. No Quadro 1 estão descritas as principais legislações, tanto nacionais quanto internacionais, acerca das pessoas com deficiência e o acesso à educação.

Legislação	Conteúdo
Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio.
Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de

	cursos, e de credenciamento de instituições.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas (continuação)
	Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).
Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999	Cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.
Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991	Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.
Declaração de Salamanca, de	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das

junho de 1994

Necessidades Educativas Especiais.

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institue a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. (Alterada pela Lei 8.028/90).

**Constituição da República
Federativa do Brasil de 1988**

QUADRO 1 - Marcos legais da Educação Inclusiva.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em 1988, entra em vigor a Constituição Federal que assegura, em seu Art. 205, o direito de todas as pessoas à educação e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, tornando-se um marco para as pessoas com deficiência. Foi a partir das discussões sobre igualdade e cidadania, presentes energicamente na década de 1990, que a questão da inclusão social começou a ser pensada no Brasil. A legislação brasileira se viu forçada a acompanhar estas mudanças e diversas leis foram criadas, contribuindo para a inclusão das pessoas com deficiência.

Em 24 de julho de 1991, foi criada a Lei nº 8.213, que obriga toda empresa com cem ou mais funcionários a reservar de 2 a 5% de seus cargos para beneficiários da Previdência Social reabilitados ou para pessoa portadora de deficiência habilitada (BRASIL, 2009). Esta Lei aponta, concomitantemente, a necessidade de profissionais qualificados que possam suprir estas vagas, sendo a educação, tanto básica quanto de nível superior, fundamentais neste processo. Apesar da presença de um extenso arcabouço legal promovendo a inclusão educacional das pessoas com deficiência, ainda é ínfima a participação deste público nas Instituições de Ensino Superior.

Dados disponíveis do último Censo da Educação Superior, referente ao ano de 2011, informam que de um total de 2.365 (duas mil, trezentos e sessenta e cinco) IES, 103 (4,35%) são Instituições Públicas Federais. Destas, 34 (33%) estão localizadas na região sudeste, sendo que

Minas Gerais compreende um total de 17 (dezesete) instituições, distribuídas entre 11 (onze) universidades e 6 (seis) institutos e centros. Do total de 43.246 (14% do total geral) de alunos ingressos nestas dezessete instituições, somente 562 (1,29%) eram portadores de necessidades especiais, sendo que destes apenas 19 (3,38%) eram surdos (INEP, 2014).

Pereira (2008) aponta que a dificuldade de acesso tende a ser associada à falta de condições de competir com outros estudantes, uma vez que o ensino básico não consegue suprir as necessidades da pessoa com deficiência. Além disso, mesmo que o indivíduo consiga adentrar o sistema universitário, acaba por ter acesso aos cursos considerados de menor status.

Ainda de acordo com Pereira (2008), o Brasil possui um aparato de marcos legais dos mais completos, sendo reconhecido mundialmente. A legislação brasileira possui importantes políticas públicas voltadas para a inclusão educacional de alunos com deficiência. Contudo, na prática são poucos aqueles que conseguem ultrapassar os obstáculos e dificuldades impostas, que vão desde o próprio ingresso, até as condições de permanência, passando pelas questões relacionadas à acessibilidade.

A Lei nº 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio. Em seu Art. 1º, a Lei impõe que estas instituições “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. No Art. 3º, afirma que estas vagas “serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas” (BRASIL, 2012).

A “Lei de Cotas”, como ficou conhecida, ganhou destaque especialmente a partir de 2013, quando diversas IES Federais começaram a aplicá-la em seus processos seletivos por meio do Sisu. Todas as instituições federais analisadas nesta pesquisa aderiram ao processo seletivo via Sisu, ofertando porcentagens que variam entre 12,5% a 50% de suas vagas para o sistema de Reserva de Vagas. Atualmente, o programa de cotas beneficia apenas estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. No entanto, muito recentemente, em 24 de fevereiro de 2015, o senador Cássio Cunha Linha apresentou um projeto de lei (PLS 46/2015) que insere as pessoas com deficiência entre os beneficiários já listados da Lei nº 12.711/2012.

No levantamento realizado junto às IES Federais localizadas em Minas Gerais, verificou-se que não há políticas afirmativas para a pessoa com deficiência, tendo este público atendimento especial, muitas vezes, somente nos processos seletivos. Dados referentes aos vestibulares de 2013 e 2014 indicam que, após a implantação do Sisu por estas instituições, algumas passaram a

respeitar somente a Reserva de Vagas especificada na Lei de Cotas, abdicando das demais ações afirmativas existentes.

Sobre este assunto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no último edital do ENEM, determina que devem receber atendimento especializado durante a aplicação das provas pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial. As opções de recurso são: prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de LIBRAS, guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível (INEP, 2014).

É importante citar que, no ano de 2012, 8 (oito) universidades federais brasileiras possuíam cotas para deficientes, sendo elas: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Sergipe. Dados referentes aos vestibulares de 2013 e 2014 indicam que, após a implantação do Sisu por estas instituições, algumas substituíram a reserva de vagas para pessoas com deficiência para a especificada na “Lei de Cotas”. Somente a Universidade Federal do Acre, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal do Paraná continuaram reservando vagas para este público. Destaca-se o fato de que uma parte destas instituições associa a cota para deficientes com a necessidade de o aluno ser, também, egresso de escola pública. No tocante ao surdo, a Universidade Federal de Goiás possui correção de prova diferenciada para deficientes auditivos, assim como cotas específicas para este público.

Como afirma Silva (2003), referindo-se aos afrodescendentes, as políticas afirmativas e as cotas são dois dos principais instrumentos que podem ser utilizados para propiciar mobilidade social em uma sociedade. Tal afirmação aplica-se, sem restrições, às pessoas com deficiência, uma vez que ambos os grupos formam, juntamente com indígenas e egressos do ensino público, uma minoria dentro das Instituições Federais de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva ainda hoje é um enorme desafio para o sistema educacional brasileiro. Ela representa um caminho novo, apesar de já antigo, que está sendo erigido por pessoas que buscam uma sociedade onde os direitos, de todos, são respeitados e garantidos. No tocante ao ensino superior, ela inclui, além do acesso, a permanência, independente de suas condições pessoais de raça, gênero, etnia, classe social ou deficiência.

A pesquisa apontou que o acesso da pessoa com deficiência, notadamente do surdo, ao ensino superior ainda é bastante precária. As IES Federais localizadas no estado de Minas Gerais não possuem cotas destinadas à pessoa com deficiência.

Apesar de possuir um arcabouço legal amplo para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, o Brasil ainda precisar avançar no tocante à garantia desse direito. O aluno surdo, muitas vezes, possui apoio somente durante a realização do processo seletivo, o que não perdura durante o tempo de realização do curso. Esta situação levanta a necessidade da criação de políticas voltadas para permanência do aluno surdo que possam ofertar-lhe as condições mínimas necessárias, como a presença do intérprete de LIBRAS nas salas de aula.

Vale ressaltar que a discussão sobre qual a melhor metodologia para o ensino de pessoas com surdez não está ultrapassada, pois há uma clara distinção do modo como o aluno surdo compreende a leitura e escrita em português. Na pesquisa realizada junto às IES federais, verificou-se que esta questão não foi sequer abordada, evidenciando ainda mais a necessidade de uma melhor compreensão sobre o acesso de surdos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** 3 ed. Brasília: MTE, 2009.

BRASIL, Lei nº 12.711/12. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: jul. 2014.

DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, mai./ago. 2005.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 25, n. 43, p. 217-232, mai./ago. 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: jun./2014.

INEP. **Sinopses estatísticas da Educação Superior - Graduação, 2011**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: jun./2014.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: OEA, 6 de junho de 1999.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Extensão em Libras/Libras – EaD - UNESP. Marília, [20--]).

ROSSETTO, Elisabeth *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **EducereetEducare**, Cascavel, v. 1, n.1, p. 103-108, 2006.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afrodescendentes: algumas considerações sociojurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DR&A, 2003.

DOS PROFESSORES À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS AUDITIVAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REGULAR

Giseli Bueno Berti - USP - giseliberti@usp.br

Daniela Ribeiro Peres - USP - danielaeres@usp.br

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de compreensão sobre quais as principais dificuldades que os docentes enfrentam quando recebem um aluno com deficiência auditiva. Estas dificuldades se devem ao fato de que as crianças com Deficiência Auditiva (DA) inseridas nas unidades escolares no município de Bauru encontram-se em número reduzido, não fazendo parte da maioria de uma sala de aula. Há poucos alunos que possuem DA cursando uma escola comum.

Sendo assim, é necessário entender o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky (1993) sobre as diferentes concepções acerca da deficiência auditiva, além de conhecer a situação profissional e as dificuldades de alguns professores ao lidar com alunos surdos, para só então buscar respostas e encontrar o cerne dessas dificuldades.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é bastante recente no contexto escolar brasileiro, portanto, alguns equívocos sobre sua terminologia são comuns. Muitos docentes acreditam que a inserção de alunos com necessidades especiais a escolas regulares garantem sua inclusão. No entanto, é preciso entender que tal processo não se delimita apenas à presença e à frequência dos alunos em determinada unidade de ensino, pois sua integração e interação devem ser partes constitutivas do processo inclusivo social.

Desde o seu nascimento, o ser humano é inserido em um universo social, em que sua atividade é mediada pela linguagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que a linguagem exerce papel fundamental nas interações sociais e é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da subjetividade do sujeito. Sua interação surge a partir de relações com outras pessoas, com seu meio e consigo mesmo. O relacionamento social é baseado na comunicação, no compartilhamento das experiências pessoais, das descobertas e da aprendizagem, que é construída pela troca destas informações.

Com o objetivo de defender a inclusão do DA é importante ressaltar que o desenvolvimento da linguagem não se restringe apenas a uma forma de comunicação e interação. A construção do

pensamento e de conceitos ocorre a partir da linguagem. Para Vygostky (1998), a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas também exerce a função reguladora do pensamento, desta forma o termo linguagem tem um sentido bastante amplo, configurando-se tudo o que envolve significação, tendo um valor semiótico e não se restringindo a uma forma de comunicação.

Dessa forma, a problematização de pesquisa se insere em conhecer “Quais as principais dificuldades que os docentes enfrentam quando recebem alunos com deficiência auditiva? Partindo desta questão de pesquisa, a hipótese inicial se pauta em que a principal dificuldade que os docentes enfrentam, quando recebem alunos com deficiência auditiva, é o seu próprio despreparo perante as situações em que precisa interagir com este aluno e nas quais este se interage com os demais. O conteúdo a ser ministrado pelo professor necessita de um conhecimento sobre as técnicas, as ferramentas e os recursos que ele pode utilizar no processo de ensino e aprendizagem para que, por meio de sua mediação, tal conteúdo seja compartilhado e compreendido pelos alunos com deficiência auditiva.

Sendo assim a justificativa para esse trabalho se pauta em considerar que a escola não se sente e não está preparada para receber e atender o aluno com deficiência, não bastando apenas legislação, um plano diretor, uma aula planejada para garantir a sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos estão elencados como sendo objetivo geral o de verificar quais práticas comunicativas ocorrem em sala de aula, visando garantir a interação dos alunos com déficit-auditivo com os demais, por meio da compreensão sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes quando recebem um aluno com deficiência auditiva na rede regular de ensino. Já os específicos abarcam: identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes quando recebem um aluno com deficiência auditiva na rede regular de ensino e compreender as dificuldades e os avanços que os professores afrontam em sua prática educativa com alunos deficientes auditivos.

1.1 Histórico e legislação referentes à educação de surdos no Brasil

O objetivo deste tópico é apresentar sucintamente alguns aspectos históricos e as legislações que tangem à proteção jurídica de inclusão dos deficientes auditivos na rede regular de ensino. Para tanto, a formação desse capítulo foi utilizado como referência o autor Silveira Bueno (1993) contextualizando o início da inclusão mundial. Tais aspectos e legislações serão apresentados em ordem cronológica, para que assim, para que seja possível observar as importantes evoluções educacionais relativas à inclusão. Em 1854, no Rio de Janeiro fundou-se o

Instituto dos meninos cegos que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant em 1891; foi criado em 1857, o Imperial Instituto dos surdos e mudos e em 1957 passou a chamar Instituto nacional de educação de surdos.

Já no século XIX dá-se o início à política de inclusão, em que a educação passa a ser encarada como ação política, cultural, social e pedagógica e todos têm direito a acessá-la. As escolas, assim, passam por uma reestruturação a fim de receber todos os alunos com um ensino de qualidade. Era de responsabilidade do atendimento educacional especializado em identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos, de acordo com as necessidades de cada aluno, e atuar em parceria com os professores das salas regulares.

Em 1961, por sua vez foram criadas leis e direitos dos excepcionais, e tem-se a Lei de diretrizes e bases, na qual a saúde fazia os diagnósticos e encaminhamentos necessários para os serviços educacionais, que na época eram escolas especiais e no ensino público, as classes especiais (SILVEIRA BUENO, 1993).

Em 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), que atendia somente as pessoas surdas de todo o Brasil. Entretanto, esta instituição foi fundada por pessoas ouvintes, então os deficientes auditivos criaram uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos que reestruturou o estatuto da instituição que passou a se chamar FENEIS (Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos), assim entram, na administração desta Federação, os próprios DA's, com o objetivo de estabelecer articulação e promover ações que viabilizassem a cooperação técnica aos órgãos governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais na área de DA..

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205 considera a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, para exercer sua cidadania e qualificação profissional, possibilitando a todos igualdade de oportunidades e a permanência na escola. O Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

No final dos anos de 1990, tem-se a Declaração de Salamanca (1994) que reitera os direitos da criança ao acesso à educação e oportunidade de atingir adequadamente aprendizagem, pois possui características, interesses e habilidades que são únicas. As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva são capazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Neste contexto a LDB (1996), Cap.V, aponta que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É possível observar que as diretrizes educacionais incorporaram as conquistas históricas que defendem a inserção dos discentes com necessidades especiais no processo educativo. É interessante observar que a lei destaca a importância de professores especializados para o atendimento especializado visando à integração dos alunos em classes comuns.

As adequações para o atendimento de um aluno com DA não está pautada apenas no currículo, no espaço físico ou materiais pedagógicos, mas em todos os aspectos que possam favorecer seu desenvolvimento, principalmente no trabalho dos profissionais da educação, na família e comunidade como um todo.

Desta forma, pode-se concluir, de acordo com as discussões que foram apresentadas, que a educação especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades educacionais especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a várias.

1.2. As dificuldades encontradas pelo professor para a inclusão de deficientes auditivos

Ao se pensar no processo de inclusão, muitas vezes, tem-se o foco voltado apenas para o aluno com necessidades especiais, porém, trata-se uma ideia errônea, pois o professor, a priori, deve ser considerado o principal agente de tal processo. Ele precisa ser ético, ter uma preparação em sua formação e se atualizar profissionalmente para que promova a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Por isso, é imprescindível que o professor esteja realmente engajado neste processo de aprendizagem e integração social.

De acordo com o documento intitulado: “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos”, formulado pela Secretaria de Educação Especial, (BRASIL, 2006, p. 67), a história da educação de surdos é repleta de controvérsias e descontinuidades, e como outros grupos minoritários, “os surdos constituíram-se em objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte”. Então, ao se pensar na educação de surdos é importante refletir sobre a postura do professor em sala de aula.

No processo de ensino e aprendizagem, deve haver a comunicação entre todos: alunos e professor para que assim a aprendizagem se efetive. Ser entendido, ouvir o outro é tornar-se único naquele momento, pois todos querem uma atenção, um olhar, um espaço dentro do grupo, como a própria sala de aula, são motivos que levam o educando a querer participar de algo, de construir, de criar significados.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses discentes nas classes comuns (LDB/96, art.59º).

Algumas instituições de ensino se recusam a receber alunos com deficiência alegando a falta de recurso e profissionais especializados, porém a Lei federal 7.853/89 trata da questão como:

[...] crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa. (Art. 8º).

Em relação à falta de recursos para se trabalhar com o DA, a LDB defende e garante, no artigo 59, a aquisição e uso de material de apoio pelas escolas a fim de atender os alunos portadores de deficiência. Reconhece-se, todavia que a realidade não condiz com a lei, e que muitos docentes não dispõem de tais recursos que beneficiariam seu trabalho. O processo de avaliação também é uma questão importante referente às dificuldades dos docentes, pois sempre foi alvo de muitas discussões entre os educadores, devido a sua complexidade. E ao se pensar na

avaliação de alunos com deficiência auditiva, tal processo se torna muito mais difícil.

Segundo Buffa (2002), os deficientes auditivos apresentam uma defasagem_linguística no que concerne à aquisição da Língua Portuguesa (falada e/ou escrita), em decorrência de sua perda auditiva, muitas vezes apresentando falhas em todos os níveis: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, (BRASIL, 1999, p. 57), a avaliação do aluno com necessidades especiais deve focalizar:

[...] os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos) e o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físicas ambientais mais favoráveis para aprender).

É preciso que o aluno seja avaliado em todos os aspectos: acadêmicos, psicológicos, sociais, físicos para que assim o professor possa fazer as adequações necessárias que promovam a aprendizagem. Desta forma, tem-se na avaliação escolar um dos principais componentes curriculares de acordo com seu caráter modificador no processo de ensino e aprendizagem, que deve sempre priorizar:

[...] soluções para as necessidades específicas do aluno, e não o fracasso na viabilização do processo de ensino–aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, e não centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria. (BRASIL, 1999, p.38)

O aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito fundamental de ser acolhido em um ambiente de aprendizagem facilitador do processo de inclusão, para que se sinta parte integrante do grupo e se desenvolva plenamente.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, foi utilizada a pesquisa de cunho bibliográfica, ou seja, estudo realizado teve como campo para a coleta de dados a própria bibliografia (TOZONI-REIS,

2007). Para a contemplação do trabalho primeiramente foi feita a leitura de diversos livros que conduziram e fundamentaram o problema de pesquisa e os questionamentos acerca do tema escolhido. Em seguida, foi feito o levantamento de dados para a elaboração do quadro teórico – conceitual, e posteriormente, para a elaboração final do trabalho, permeando sobre os resultados e discussões e sobre as considerações finais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a problemática já evidenciada neste trabalho e denunciada em BRASIL (2006, p. 73) que afirma que: “É comum nos depararmos com situações de interação entre professores e alunos, mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco ou nenhum conhecimento dos surdos em relação a esta forma de comunicação”. Sendo assim, essa aferição é alarmante, visto que a comunicação é essencial no processo de ensino-aprendizagem e que o “não compartilhamento de uma língua provoca uma exclusão sem precedentes” (LEBEDEFF, 2006).

Assim, tendo em vista que Libras é língua, Gesser, (2009) e considerando que ela deve ser concebida como língua natural dos surdos e primeira língua (BRASIL, 2006), faz-se necessário que tanto o aluno quanto o professor tenham acesso a ela.

No entanto, reitera-se que além da língua de sinais, que se traduz em “meio privilegiado de interação simbólica”, existem outras diferentes formas de comunicação que utilizam outros códigos e que também deverão estar presentes na sala de aula, “beneficiando a relação entre professor/ alunos surdos e demais alunos” (BRASIL, 2006). Dessa forma, pôde-se aferir a dificuldade do professor em identificar o conhecimento prévio do aluno. Esse conhecimento refere-se a sua “bagagem sócio-cognitiva, a seu conhecimento da língua e das coisas do mundo. (KOCH, 2006).

Para Ferreira Brito (1995) “a língua é um dos mais importantes veículos da comunicação e de identidade do indivíduo com sua cultura, seu meio, enfim, de inter-relação com a comunidade a que pertencem”. Brito (1995) realiza uma afirmação quanto à importância da comunicação. E a comunicação aprendida pela grande maioria dos surdos é libras. Os alunos que fazem uso de Aparelhos de Amplificação Sonora podem ou não utilizar libras, pois conseguem ouvir e outros ainda podem apenas realizar a leitura labial, mas necessitam também da linguagem escrita que está constantemente na sociedade e presente nos diversos meios de comunicação.

Sendo assim, a necessidade de atualização profissional é algo extremamente necessário. E numa conforme o pensamento vygotskiano, tendo como base as operações com signos, a aprendizagem da linguagem brasileira de sinais- Libras - é imprescindível. Afinal, signo, segundo Santaella (1987, p.7), é “linguagem” e esta, ainda segundo Santaella (1987, p. 11), é “imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes (...) sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato” dentre tantas outras formas de comunicação, de se fazer entender, ou seja, quando se utiliza uma palavra ou um gesto para substituir um objeto existente, está se utilizando a operação com signos. Quando se lê a palavra “mesa” cada um pensa em um tipo específico. Ela pode ser de madeira, de ferro, de granito, redonda, quadrada, retangular; entretanto, todos estes significados referem-se a um único signo que é a “mesa”. Assim se constitui a Linguagem Brasileira de Sinais, ou seja, toda ela é composta por signos, ou conforme Santaella (1987, p.7), “linguagem”.

Para que a inclusão desses alunos realmente aconteça é extremamente necessário que toda equipe escolar (gestores, coordenadores, professores, funcionários e comunidade) trabalhe em prol do desenvolvimento de todos os alunos em seus diferentes aspectos. O olhar do professor não deve estar voltado apenas para aquele com NEE, mas para o grupo como um todo, favorecendo assim, o processo ensino aprendizagem e buscando alternativas para que essa aprendizagem torne-se significativa. O professor deve atuar como um facilitador da interação do aluno surdo com o grupo de colegas, pois através desta interação é que se enriquecerão as possibilidades de comunicação e expressão. Deve-se também considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e, no encaminhamento indevido de alunos para atendimentos especializados como resultado da ineficiência escolar.

Em relação à formação, o MEC (portaria 1793/94) considera recomendável a todos os cursos de licenciatura, a inclusão da disciplina “Aspectos Ético- Político-Educacionais na Normatização e Integração de Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, como meio de garantir a capacitação dos professores para lidar com as diversidades encontradas em sala de aula. Entretanto, sabe-se que a referida disciplina não faz parte do currículo dos cursos de formação, o que implica, mais uma vez, na formação continuada e especializada do professor, colaborando para o seu despreparo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do estudo permite a reflexão sobre o complexo trabalho docente frente à inclusão escolar. Esse profissional, ao deparar-se em sala de aula com um aluno DA, encontra inúmeras dificuldades, como em se comunicar com esse aluno ou até mesmo em se relacionar

com ele para auxiliá-lo no desenvolvimento de sua aprendizagem. A falta de preparo profissional do docente referente aos conhecimentos das necessidades educacionais especiais torna impossível o planejamento de ações que viabilizem uma aprendizagem efetiva e eficiente. Sabe-se que os professores ativos no sistema educacional brasileiro não tiveram em sua formação inicial, disciplinas cujos conteúdos se referissem ao trabalho com alunos com NEE. Não se deve desta forma, delegar apenas a eles toda a culpa pela não excelência da inclusão em nosso sistema de ensino.

Todos têm necessidades educacionais específicas, e a escola deve promover a eles o acesso ao conhecimento e a socialização, porém ela não deve desconsiderar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, e só então o professor irá intervir provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea, pois tais intervenções são fundamentais para a promoção de desenvolvimento do indivíduo, seja ele deficiente auditivo ou não.

Neste contexto, tem-se a inclusão escolar ainda como um grande desafio no contexto educacional brasileiro. Apesar de se reconhecer que a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e respeita a diversidade, guiando-se pela ética e pelos direitos humanos, deparamo-nos com um cenário que contradiz a tudo isso, pois embora as leis estejam a favor da inclusão, muitas escolas ainda desconhecem meios de promovê-la.

As dificuldades sempre irão existir, pois a educação inclui seres humanos passíveis de erros, de enganos, de contradições. Mas as experiências a que o professor estiver se lançando certamente proverão mais recursos e opções para a aprendizagem. É importante ressaltar que o poder público também deve cumprir com seu papel, não apenas na elaboração de leis, mas em ações que promovam a sua efetivação. É preciso que o Estado desenvolva e promova meios que levem conhecimento e condições de trabalho aos seus docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiências**. (CORDE) Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Nº 9394/96.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**. SEESP-MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

_____. **Educação Especial: o papel da família frente a surdez**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Fascículo 2. Brasília, 1997.

BUFFA, M. J. M. B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru, 2002.

CAPELLINI, V.L.M. F. e RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC, 2010

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro: 1995.

GESSER, A. **Libras?: que língua é essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, I. V. ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEBEDEFF, T. **A Educação dos Surdos na região do Planalto Médio Riograndense - uma problematização das condições linguísticas e de escolarização.** In: 33ª Reunião Anual da ANPED. Anais, 2010. disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-5951--Int.pdf>> Acesso em 22 nov. 201

LURIA, A. R.. **Pensamento e Linguagem:** As últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myria Lichtenstein e Mário Corso e supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: PUC, EDUC, 1993

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa Científica.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca:** Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS SOB UMA PRESPECTIVA BILÍNGUE

Camila Gasparin – Universidade Federal de Santa Catarina – myluxa@gmail.com

Janine Soares de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina – janinemat@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com a Constituição Brasileira de 1988 foi dado um passo importante para inclusão das pessoas com deficiência pela educação passar a ser dever do Estado. No artigo 207, inciso III, daquela, o Estado é declarado responsável pela garantia de atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais de ensino. O direito a frequentarem a Escola Regular foi consolidado em 1994 com a Política Nacional de Educação Especial, mas condicionava este direito à capacidade deste de seguir o ritmo dos alunos “normais”. Finalmente, em 1996, o capítulo VI da LDBN define a Educação Especial como de responsabilidade do governo com atendimento destes alunos preferencialmente na rede pública regular de ensino, tanto no nível fundamental como no médio do Ensino Básico, sendo função do governo incluir estes alunos nas Escolas Regulares. Aliados a isto, a Lei 10.098/00 em seu capítulo VII, artigo 18, estabelece que o Poder Público que implementará a formação de intérpretes para pessoas com deficiências sensoriais, listando dentre estas as pessoas Surdas.. Considerando o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e define a obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS entre as disciplinas obrigatórias nos currículos de Licenciaturas e a presença do aluno Surdo e do intérprete em sala de aula, há que se discutirem as implicações disto para o ensino e dinâmica de sala de aula, bem como o papel do intérprete e a necessidade de trabalho conjunto deste com o professor.

Para entender o que se busca, é necessário atentar às necessidades específicas dos alunos Surdos, que vão muito além do acompanhamento do intérprete em sala de aula. Há de se entender que a primeira língua, a língua materna e “natural” destes alunos não é o português, mas a LIBRAS. Esta é uma língua visomanual com gramática no espaço, diferente do português, língua oral. Assim, as necessidades do aluno também perpassam os aspectos de localização em sala de aula, de modo que possa haver completa observação do quadro negro e do professor tanto pelo aluno quanto pelo intérprete. Quaisquer aspectos orais envolvidos no processo de ensino devem ser substituídos ou complementados por aspectos visuais, som por legenda, português por LIBRAS, fala por escrita, por exemplo. Há, comumente, um entendimento de que os

problemas de ensino de Surdos seriam facilmente resolvidos através da substituição da linguagem oral pela escrita, assim, parte do problema se resolveria através de atividades escritas desenvolvidas com estes alunos, explicações em livros e outras estratégias neste sentido. Além do fato de nenhum texto substituir a interação professor-aluno e a possibilidade de questionamentos e diálogo, ainda deve-se atentar ao possível déficit em fluência no português que alguns destes alunos podem apresentar.

A tradição oralista do ensino de alunos Surdos surgiu com o Congresso de Milão, em 1880, onde esta vertente de ensino foi escolhida para a educação dos mesmos. Vale citar que os Surdos foram privados de votação no evento. A decisão refletiu uma visão que buscava negar a situação do Surdo, busca fazer dele um quase-ouvinte, inseri-lo no mundo ouvinte através da capacitação para a fala e leitura labiais. Assim, os gestos deveriam ser banidos por serem considerados prejudiciais ao aprendizado da fala do Surdo, e para isto foram usados até mesmo castigos físicos nas escolas de Surdos.

Outras propostas foram surgindo ao longo dos anos, pensadas por pesquisadores com objetivo de favorecer a construção de conhecimentos pelos Surdos.

A proposta atual é a Educação Bilíngue contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela Lei 13.005/2014. Nesta proposta as escolas devem garantir aos alunos Surdos a Libras como língua de instrução. Assim, estes alunos terão acesso a todas as áreas do conhecimento por meio da Libras, além disso também aprenderão a língua portuguesa na modalidade escrita.

Deve-se ressaltar ainda que a partir das conquistas garantidas principalmente pela Lei 10.436 e pelo Decreto 5.626, os pesquisadores Surdos tiveram acesso às discussões sobre a Educação de Surdos. Conforme apontou Schmitt (1997):

Podemos perceber que nós, os surdos, estamos começando a divulgar na sociedade a Língua de Sinais e as possibilidades de pesquisa acadêmica nas universidades brasileiras ou na UFSC sobre a nova proposta, sobre os problemas de pesquisa relativos à educação de surdos e introduzindo noções de identidade cultural no espaço conflitivo da área, no programa de pós-graduação. (SCHMITT, 2008, p.120)

A comunidade surda acadêmica têm garantido conquistas fundamentais para o desenvolvimento escolar da pessoa Surda. Mas é preciso contar com educadores comprometidos de outras áreas do conhecimento, a Física é uma destas áreas.

2. METODOLOGIA

Para elaborar a discussão e discorrer com qualidade sob o assunto realizou-se uma pesquisa exploratória de revisão bibliográfica com objetivo de identificar investigações relacionadas à temática: Ensino de Ciências para Surdos. A pesquisa exploratória inicial não identificou livros publicados sobre o tema. Portanto, o recorte da pesquisa bibliográfica foi definido tendo como alvo trabalhos acadêmicos apresentados em eventos relevantes da área de Ensino de Ciências e Ensino de Física. Elegeram-se 3 eventos

ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências), EPEF (Encontro de Pesquisa em Ensino de Física) e SNEF (Simpósio Nacional de Ensino de Física). Assim foram analisados os anais destes três eventos com o recorte do período estabelecido a partir da publicação do Decreto 5.626 – que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de licenciatura. A hipótese inicial era que a oferta da disciplina Libras refletiria nos trabalhos apresentados nos eventos de Ensino de Ciências. Portanto elegeu-se o período compreendido entre 2007 e 2013. No nais dos três eventos supracitados realizaou-se a busca por trabalhos acadêmicos em formato pôster e comunicação oral.

A partir dos primeiros resultados encontrados foi possível identificar pesquisadores da área e passar a outra etapa da pesquisa que consistiu em buscas por seus nomes na plataforma Lattes, em bancos de dados das bibliotecas universitárias e dos programas de Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) onde estes trabalhos foram desenvolvidos com o objetivo de encontrar TCCs, dissertações e teses – não tendo sido encontradas produções na última categoria. Os trabalhos encontrados estão listados no quadro (quadro 1) a seguir. (Para detalhamento da pesquisa ver GASPARIN, 2014, 2015).

Trabalhos de Conclusão de Curso		
Título do trabalho	Autor(a)	Programa/Linha De Pesquisa/Universidade/Grupo de Pesquisa
A Inclusão do Deficiente Auditivo em Escolas Públicas de Campo Grande: As Visões do	Jaqueline Santos Vargas	Centro De Ciências Exatas E Tecnologia/Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul/ Grupo Interdisciplinar De

Professor, Coordenador, Intérprete e do Aluno		Pesquisa Em Ensino De Ciências
Situação do Ensino de Física para Alunos Surdos das Escolas Estaduais do Ensino Médio de Campo Grande - MS	Luiz Felipe Plaça	Centro De Ciências Exatas E Tecnologia/Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
Dissertações de Mestrado		
Pesquisa	Autor(a)	Programa/Linha De Pesquisa/Universidade/Grupo de Pesquisa
Ensino De Física Centrado Na Experiência Visual: Um Estudo Com Jovens E Adultos Surdos	Saete De Souza	Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissionalizante Em Ensino De Física E Matemática/Ensino De Física/Unifra
Ensino De Física Para Surdos: Três Estudos De Caso Da Implementação De Uma Ferramenta Didática Para O Ensino De Cinemática	Everton Botan	Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Ciências Naturais/Instituto De Física/Universidade Federal De Mato Grosso/Grupo De Pesquisa "Sinalizando A Física"
O Ensino De Física Com As Mãos: Libras, Bilinguismo E Inclusão	Jucivagno Cambuhy Silva	Programa De Pós-Graduação Interunidades Em Ensino De Ciências Da Universidade De São Paulo/Usp
Ensino De Física Para Pessoas Surdas: O Processo Educacional De	Fabio De Souza Alves	Programa De Pós-Graduação Em Educação Para Ciência/Universidade

Surdo No Ensino Médio E Suas Relações No Ambiente Escolar		Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho"

QUADRO 1 – Trabalhos de conclusão de curso e dissertações encontrados a partir das buscas nos currículos Lattes dos autores e bancos de dados das IES onde foram desenvolvidos.
Fonte: GASPARIN (2014).

Elencados os trabalhos, duas dissertações foram escolhidas para análise aprofundada visando a busca dos elementos essenciais nas dinâmicas e para o atendimento das necessidades e especificidades dos alunos Surdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos selecionados e analisados de forma aprofundada foram as dissertações de Everton Botan e Jucivagno Cambuhy Silva desenvolvidas respectivamente na Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade de São Paulo.

Apesar de Botan (2012) usar como embasamento teórico a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel, a aplicação de seu trabalho se deu em um grupo de três alunos Surdos, propiciando a interação entre estes e seus pares como é necessário pela teoria sociointeracionista de Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo e da formação do sujeito. Esta convivência, nem sempre é possível nas escolas regulares, públicas ou não, que os alunos Surdos frequentam. Seu trabalho foi desenvolvido em uma escola pública de ensino regular com três alunos de dois anos diferentes do Ensino Médio acompanhados em sala de aula por intérpretes.

O trabalho de Silva foi desenvolvido em escola particular exclusiva para Surdos sendo o embasamento teórico deste autor a teoria sociointeracionista. Ambientes como este são extremamente profícuos para a aprendizagem do aluno Surdo justamente pela convivência possível e vivência de uma comunidade surda.

Pelos ambientes de realização das pesquisas serem diferentes as dinâmicas e elementos em cada situação também o são. No trabalho de Botan, com a aplicação de um material didático elaborado por ele e voltado especificamente para trabalho com alunos Surdos, os elementos usados nas dinâmicas foram concretos, experimentos, tabelas, gráficos, tudo que possa ser tocado, elaborado, visualizado e experimentado pelos alunos sensorialmente (não através da

audição). Foi preciso, durante a pesquisa, negociar sinais (itens lexicais da Libras, equivalentes às palavras das línguas orais) para os conceitos trabalhados, uma vez que nem todos os sinais necessários existem ou são formalmente organizados e disponibilizados em dicionários ou glossários.

Vale destacar ainda o trabalho realizado por Botan (2012) no projeto em que desenvolve com outros pesquisadores, na UFMT. O material utilizado durante a pesquisa foi todo elaborado pelos pesquisadores do projeto A coleção denominada “Sinalizando a Física” é composta por três volumes que apresentam sinais do vocabulário especializado e Física nas áreas de ‘Mecânica’; Eletricidade e Magnetismo; e ‘Termodinâmica e Óptica’. Este material se constitui importante fonte de consulta para todos os profissionais, que trabalham com alunos Surdos, - notadamente professores de Física e áreas afins – pois, através dele é possível entrar em contato com a LIBRAS e adquirir vocabulário que favorece a comunicação com os alunos.

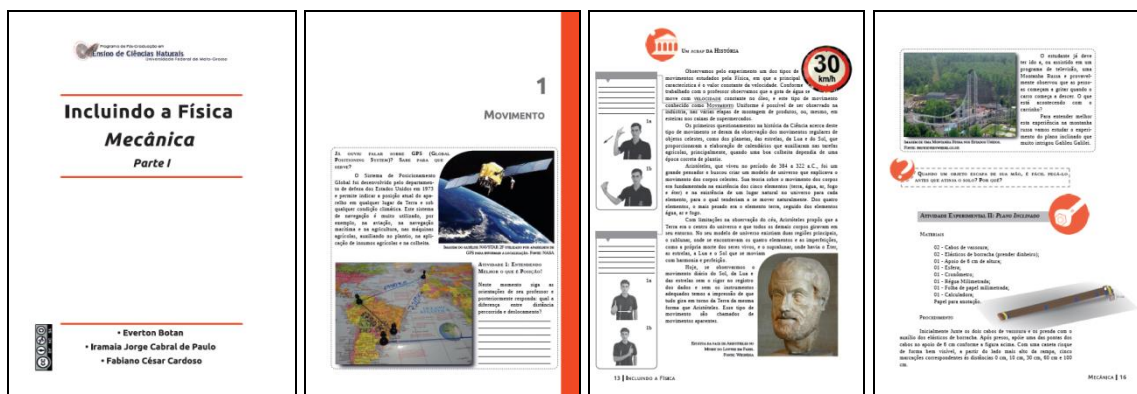


FIGURA 1 – Capa e páginas 10, 13 e 16 do livro do aluno “Incluindo a Física – Mecânica – Parte I” aplicado por Botan com o grupo de três alunos Surdos.
Fonte: CARDOSO; BOTAN; FERREIRA, 2010.

Já na pesquisa de Silva (2013b), as dinâmicas foram aquelas já aplicadas na escola onde a pesquisa aconteceu e o autor atuou como professor. Os alunos foram sempre instigados a explicarem conceitos para a turma e havia utilização de imagens como apoio para explicação dos conceitos. Os problemas tinham enunciados mesclando LIBRAS e português, os vídeos trabalhados tinham legendas em português e eram repetidos três vezes, segundo o autor, para garantir melhor entendimento dos alunos. Duas práticas se destacaram fortemente, o ditado de Sinais buscando exercitar a relação dos conceitos físicos com os sinais correspondentes e a forma do professor chamar a atenção da turma quando dispersa, acendendo e apagando a luz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das considerações apresentadas neste trabalho podemos entender a importância, primeiramente, da discussão das práticas válidas para trabalho com estes alunos, das necessidades sociais, linguísticas e educacionais, bem como e as possibilidades de práticas integradoras e que facilitem o aprendizado destes alunos. É válido a discussão com as escolas para buscar possibilitar ambientes e momentos de integração entre os alunos Surdos para que essa vivência social e a visão do sujeito como Surdo possa se consolidar.

Por último, este trabalho traz opções, metodologias passíveis de serem usadas em sala e são colocados para que professores de, mas não apenas, Física possam encontrar meios para trabalhar com qualidade com estes alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. S. **Ensino de Física para pessoas surdas: o processo educacional do Surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar**. Dissertação de Mestrado, UNESP, 2012.

BOTAN, E. **Ensino de física para Surdos: três estudos de casos da implementação de uma ferramenta didática para ensino de cinemática**. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2012.

_____.; et al. **Elaboração e implementação de um material didático para o ensino de dinâmica para Surdos**. Comunicação Oral. In: **XX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2013.

_____.; et al. **Incluindo a física: Mecânica**: Parte 1. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, UFMT, 2011.

_____.; CARDOSO, F. F. **Ensino de física, Língua Brasileira de Sinais e o Projeto “Sinalizando a Física”**: um movimento a favor da inclusão científica. Pôster. In: **XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Decreto n. 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 13 abr. 2015.

_____. **Lei n. 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 30 abr. 2015.

CARDOSO, F. C.; BOTAN, E.; FERREIRA, M. R. **Sinalizando a Física - 1 - Vocabulário de Mecânica** . Sinop: Projeto "Sinalizando a Física", 2010.

GASPARIN, C. **Educação inclusiva:** elementos a serem considerados no ensino de física para Surdos. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

_____. Levantamento dos elementos a serem considerados no ensino de física para Surdos. In: **XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2015.

PLAÇA, L. F. **Situação do Ensino de Física para Alunos Surdos das Escolas Estaduais do Ensino Médio de Campo Grande – MS.** Trabalho de Conclusão de Curso, UFMS, 2009.

SANTOS VARGAS, J. **A Inclusão Do Deficiente Auditivo Em escolas Públicas De Campo Grande: As Visões Do Professor, Coordenador, Intérprete E Do Aluno.** Trabalho de Conclusão de Curso, UFMS, 2011.

SILVA, J. F. C.; et al. Os desafios do ensino de física para um aluno Surdo em uma classe comum. Comunicações Orais. In: **XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2011.

_____. **O ensino de física com as mãos:** libras, bilinguismo e inclusão. Dissertação de Mestrado, USP, 2013b.

_____.; KAWAMURA, M. R. D. Práticas de ensino de física para alunos Surdos em escola com proposta bilíngue. Comunicação Oral. In: **XX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2013a.

SOUZA, S.. **Ensino De Física Centrado Na Experiência Visual: Um Estudo Com Jovens E Adultos.** Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Franciscano, 2007.

SCHMITT, D. “Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC”. In: QUADROS, Ronice M. de (Org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.98-123.

COMO SE VEEM OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO, SEUS PAIS E PROFESSORES?

Lurian Dionizio Mendonça - UNESP - luriandmendonca@gmail.com

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues – UNESP - olgarolim@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Quando uma criança é identificada com AH/SD, ela passa a ser considerada como especial pela família, que passa a se configurar de maneira diferente, de modo a focalizar toda sua energia nessa criança. Winner (1998) marca dois tipos de envolvimento das famílias com seus filhos superdotados: um integrante da família ou ambos dispõem uma grande quantidade de tempo estimulando e ensinando a criança ou, fazem sacrifícios para que ela receba treinamento de alto nível dos melhores professores disponíveis. A autora coloca ainda que, nessas duas situações como a vida familiar é totalmente organizada em torno das necessidades dessa criança, faz com que os pais canalizem seus interesses no talento do filho, transferindo as esperanças para um futuro positivo para ela.

Quanto à escola, Fleith (2007) assinala que, em uma concepção distorcida sobre a educação de crianças com AH/SD, alguns gestores sugerem que a família procure uma escola que seja “adequada” para esse tipo de aluno, confirmando um posicionamento de que eles precisam ser tratados diferentes dos demais, em uma escola especializada que só atenda esse alunado, o que contraria toda a concepção de uma escola inclusiva.

Fontes (2009, p. 74) alerta que, “o professor deve respeitar as necessidades de seus alunos, oportunizando meios de aprendizagem, a partir de uma reflexão constante sobre sua prática e da busca de suporte no ensino especializado”. Brandão (2012) defende, ainda, que os professores do ensino regular devem se sensibilizar para a diferença e se prepararem para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, em contexto de sala de aula, mesmo não sendo especialistas. Isso vai de encontro com a proposta de uma escola inclusiva, para todos, não só para os alunos com AH/SD.

Saber o que pensam sobre si mesmo e como os pais veem o seu filho pode prover um conjunto de informações que subsidiariam o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, com práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades. Conhecer como os professores lidam com esta questão auxiliaria na organização de cursos que preenchessem suas lacunas no conhecimento criando um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, o presente trabalho buscou descrever como alunos identificados com AH/SD, se veem e são vistos por seus pais e como os professores veem a presença deste aluno na sua sala de aula, por meio do relato dos mesmos.

2. METODOLOGIA

Neste estudo participaram 11 alunos, sendo 63,64% (7/11) do sexo masculino, tendo entre sete e nove anos de idade. Quanto ao ano escolar que frequentam 9,09% (1/11) são do 1º ano, 27,27% (3/11) do 2º ano, 9,09% (1/11) do 3º ano e 54,55% (6/11) do 4º ano. Além de, 10 pais e seis professores da sala de aula regular dos referidos alunos.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram elaborados Roteiros de Entrevistas específicos para os alunos, pais e professores e foi utilizado um gravador para o registro do áudio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Entrevista com os alunos

Dos alunos entrevistados, a maioria (72,73%) acredita que tem facilidade para aprender. Alencar (2001), Winner (1998) e Tannebaum (1991) descreveram que uma das características marcantes desses alunos é a manifestação de um intelecto geral superior, ou seja, uma facilidade maior em aprender quando comparado com os demais.

As disciplinas escolares foram atribuídas por 45,45% como as suas maiores habilidades ou talentos e, 72,73% as apontaram como as maiores áreas de interesse. Contudo 63,64% as consideraram como suas maiores dificuldades. Para ilustrar estes dados 36,36% responderam

que a disciplina de que mais gostam é Matemática e 54,54% que a que menos gostam é Língua Portuguesa. Dos entrevistados, 27,26% gostariam de estudar outras disciplinas que não estão presentes no seu currículo escolar e 54,54% se sentem motivados, interessados com algumas áreas como informática e matemática. Aqui observa-se que os alunos conhecem pouco sobre o que existe, suas áreas de interesse, até então, se reduzem às disciplinas do currículo escolar.

Deles, 81,82% disseram que prestam atenção na aula e 63,64% acreditam que sua nota é resultado disso. Os alunos atribuem seu bom desempenho ao que é oferecido pelo professor. Quanto à forma que estudam 45,45% relatam que é por meio da leitura. Na sala de aula 54,54% dos entrevistados preferem desenvolver atividades em grupos, com os colegas. Deles, 72,73% preferem ter amigos da mesma idade.

Respondendo à questão sobre criatividade, 45,45% dos alunos se consideram criativos, mas somente em atividades de pintura e desenho. Aqui levanta-se a hipótese de que as oportunidades de expressão da criatividade em alunos até o 5º ano ainda sejam por meio deste tipo de atividade, sem o desenvolvimento de atividades-problema que possibilitassem o aparecimento de outras formas de criatividade para a solução de problemas.

Com relação aos familiares, 81,82% responderam que se relacionam bem com a família. O restante justificou que brigam com os irmãos ou com os pais que trabalham e ficam cansados.

b) Entrevista com a família

Quanto ao desenvolvimento de seus filhos 40% dos pais responderam que seus filhos começaram a falar antes da idade normal, que eles aprenderam tudo muito cedo. Em relação à personalidade 30% apontam que eles têm a personalidade forte, que às vezes são bravos, gostam de mandar em todo mundo, ficam nervosos e sem paciência.

Dos pais, 60% afirmam que a escola nunca chamou a sua atenção por alguma habilidade e/ou precocidade de seu filho. Maia-Pinto e Fleith (2002) enfatizam que a identificação de crianças com AH/SD pode ser feita pelos pais, a partir da percepção do desenvolvimento de seus filhos, que costuma ser diferente dos demais, contudo ela acaba sendo assinalada pela escola, através dos professores que acompanham com frequência o processo de aprendizagem dessas crianças. Considerando a localização da escola, em um bairro de casas populares há uma chance de os

pais não estarem preparados para identificar as AH/SD de seus filhos e, mais grave, mostra que a escola não está atenta às necessidades de seus alunos.

Dos pais, 60% afirmam que seus filhos são mais curiosos e que eles questionam muito, diferentemente das outras crianças e/ou filhos, 100% acreditam que seus filhos tem facilidade para aprender e 70% disseram que é porque eles entendem as coisas facilmente, sem precisar falar mais de uma vez. Também, 80% falaram que seus filhos costumam passar bastante tempo em uma atividade, desde que eles gostem. Mas, 40% disseram que o que eles ainda mais gostam de fazer no tempo livre é brincar, enquanto que outros 40% apontaram que gostam de ficar no computador e relataram que seus filhos preferem fazer atividades individualmente.

Ao pedir para que descrevessem um fato ocorrido com seus filhos que tenha chamado a atenção da família, 40% relataram a compreensão, a percepção e atenção que eles tem. Quanto ao relacionamento com a família, 80% apontaram que é bom e tranquilo e 70% afirmaram que eles têm facilidade para fazer amigos e ainda, 60% disseram que eles não praticam nenhuma atividade fora da escola, e relataram que estimulam seus filhos incentivando-os a estudar, mostrando a importância da escola.

c) Entrevista com os professores

As respostas mostram que 83,33% dos alunos com AH/SD necessitam de um atendimento educacional especializado. Todavia, alguns relataram que por serem mais inteligentes não precisam de ajuda, que eles conseguem tudo por si próprio.

Deles, 66,66% elencaram atividades que tem oferecido, como atividades extras de acordo com a curiosidade do aluno, atividades de produção de texto, práticas de leitura e orientação para a pesquisa. Ainda, 33,33% disseram que podem oferecer atividades de complementação e outros 33,33% relataram atividades como produção de texto, jogos e no computador. Deles, 50% apontaram que na sua sala poderia ter mais recursos, materiais de informática, tecnologia e livros, para atender melhor esses alunos.

Dos professores 50% disseram nunca ter encaminhado nenhum aluno com AH/SD para outros serviços e o restante deles só encaminhou para essa pesquisa. Esta questão chama

atenção e reforça ao já apontado pelos pais. Eles não encaminham nenhum aluno para outros serviços ou atendimentos, mostrando que eles passam despercebidos na escola.

Todos (100%) afirmaram que esperam receber ajuda de outros profissionais para atender melhor esses alunos, 50% disseram que esses profissionais podem ser psicólogos e psicopedagogos, pessoas que possam estar orientando e aprimorando as habilidades desses alunos e, ainda, 50% relataram não saber onde procurar essa ajuda. Observa-se que esperam ajuda de profissionais de outras áreas, mas não incluíram a sua própria categoria, que pode ser um professor, que seja especializado e tenha experiência na área.

Bahiense e Rossetti (2014, p. 206), afirmam que “crê-se ser necessária uma capacitação para que os profissionais que lidam com pessoas com AH/SD saibam identificar tais indivíduos e possam atuar da melhor forma com o objetivo de potencializar suas habilidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever como alunos identificados com AH/SD, se veem e são vistos por seus pais e professores por meio de relatos. Os resultados indicaram que os alunos conhecem pouco sobre suas potencialidades uma vez que seus conhecimentos sobre as possibilidades de estudo, reduzindo-se a algumas das disciplinas do currículo escolar. Um primeiro passo no enriquecimento curricular seria mostrar o que existe enquanto possibilidades de desenvolvimento, ampliando seus horizontes e escolhas.

Ouvindo os pais observou-se que até identificam que seu filho é diferente dos demais, mas não tem conhecimento suficiente para saber como ajudá-los. Mostrando-se necessário que esses pais recebam informações e orientações, podendo assim, colaborar no desenvolvimento das potencialidades de seus filhos.

Quanto aos professores é urgente que sejam preparados para identificar alunos com AH/SD, encaminhá-los para serviços especializados e, oferecer a eles, no ensino regular oportunidades de desenvolvimento proporcionando atividades que atendam suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

BRANDÃO, C. P. R. **A sobredotação como necessidade educativa especial**: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, PUC, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

TANNEMBAUM, A. J. The social psychology of giftedness. In: COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM SINAIS DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Lurian Dionizio Mendonça - UNESP - luriandmendonca@gmail.com

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues - UNESP - olgarolim@fc.unesp.br

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - UNESP - verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) pode ser feita pelos pais, que percebem o desenvolvimento diferenciado dos seus filhos. Mas, em muitos casos, ela acaba sendo referendada e oficializada pela escola. Por isso, a identificação destes alunos pelo professor, associada às condições especiais oferecidas a eles é que acaba definindo a adequada expressão das suas altas habilidades (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002).

Em vista disso, a identificação da pessoa com AH/SD deve ser feita de modo mais dinâmico, menos cristalizado que as habituais práticas psicométricas utilizadas quando são priorizados os testes padronizados. A avaliação pode ser feita por meio da observação direta do comportamento do indivíduo, por avaliações de desempenho escolar feito pelos órgãos públicos (SARESP, Prova Brasil), por escalas de características, por testes padronizados de inteligência e desempenho escolar, questionários e entrevistas com a própria pessoa, com a família ou com seus professores. Contudo, a identificação adequada não deve levar em conta apenas um desses componentes, senão todos eles (CUPERTINO, 2008).

A identificação de pessoas com AH/SD não deve se apoiar em regras fixas, mas precisa acontecer de forma dinâmica e em um processo contínuo, uma vez que, para uma identificação adequada recomenda-se utilizar mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas com a família e professores, entre outros (FLEITH, 2007). Escalas e testes não fazem diagnósticos, contudo

oferecem importantes indícios a partir dos dados objetivos, que são úteis para avaliação, intervenção e pesquisa (BENCZIK, 2000).

A busca ativa por alunos com AH/SD, feita com todos os alunos de uma escola, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico, como o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e o TDE, além da indicação feita pelos professores, a partir da proposta de Guenther (1998), pode ser um primeiro passo para a identificação desta população. Apesar de existirem diversas outras áreas de superdotação, optamos por buscar alunos com desempenho intelectual e acadêmico superior pela dificuldade de instrumentos que avaliem as demais áreas, como música, liderança e, até mesmo, nos esportes.

O presente estudo pretendeu realizar uma identificação inicial de alunos com sinais de AH/SD na área intelectual e acadêmica, em uma escola pública que atende alunos dos anos iniciais ensino fundamental. Foram objetivos específicos: avaliar o desempenho intelectual e acadêmico de todos os alunos da escola e identificar, junto aos professores, os alunos que julgam ter um desempenho acima da média em sua sala.

2. METODOLOGIA

Participaram os 15 professores da escola, sendo ela, estadual, que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e 259 alunos que realizaram todas as avaliações, de um total de 288 alunos regularmente matriculados (90%).

Em relação aos materiais, para avaliar o desempenho intelectual dos alunos, foi utilizado o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (ANGELINI, 1999), o desempenho acadêmico foi verificado a partir da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994) e para identificar, junto aos professores, os alunos que eles julgam ter um desempenho acima da média utilizou-se o protocolo “Lista de itens para observação em sala de aula” (GUENTHER, 1998).

Foram considerados com indicativos de AH/SD os alunos que apresentaram um desempenho no teste das Matrizes Progressivas dentro do percentil 90 ou mais, os alunos que apresentaram dois ou mais resultados superiores nos subtestes do TDE ou os alunos indicados por seus professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para este estudo, foram aplicados nos alunos o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e o Teste de Desempenho Escolar – TDE, sendo 267 alunos com o primeiro instrumento e 259 com o segundo. A diferença de dados se deve à faltas e mudanças de escola no meio do processo.

Dos alunos que fizeram o teste das Matrizes Progressivas de Raven, 11,61% (31/267) foram considerados intelectualmente superiores (Percentil 95 ou acima); 26,97% (72/267) foram considerados acima da média da capacidade intelectual (Percentil 75 a 94); 46,82% (125/267) foram considerados intelectualmente médios (Percentil 25 a 74); 13,48% (36/267) foram considerados definitivamente abaixo da média (Percentil abaixo de 24); 0,37% (1/267) foram considerados intelectualmente deficientes e, 0,75% (2/267) tinham a idade superior ao proposto no instrumento. Neste trabalho estabeleceu-se o critério de percentil 90 ou mais para considerar o aluno intelectualmente superior, resultando em 59 alunos que preencheram o critério (22,1%). Observa-se que, dentro do esperado, a maioria dos alunos (46,82%) apresentou desempenho intelectual dentro da média.

Os resultados obtidos no TDE mostraram que no subteste de escrita 1,93% (5/259) foram classificados como superiores; 25,87% (67/259) como médios e 72,20% (187/259) como inferiores. No subteste de aritmética, 1,16% (3/259) foram classificados como superiores, 16,60% (43/259) como médios e 82,24% (213/259) como inferiores. No subteste de leitura 15,45% (40/259) foram classificados como superiores, 27,41% (71/259) como médios e 57,14% (148/259) como inferiores. Na classificação total 1,55% (4/259) obtiveram o resultado superior, 19,69% (51/259) médio e 78,76% (204/259) inferior. Dentre os alunos que realizaram o TDE, 3,86% (10/259) atingiram o critério proposto, que era obter pelo menos dois superiores nos subtestes, incluindo o geral. Destes, todos (100%) tinham um superior em leitura e o outro dividido nos demais subtestes, sendo que 50% (5/10) obtiveram um superior no subteste de escrita, 30% (3/10) no subteste de aritmética e 40% (4/10) no total.

Os professores indicaram os alunos que eles julgavam ter um desempenho acima da média, na Lista de itens para observação em sala de aula, sendo que eles apontaram, no total, 194 alunos. No entanto, de acordo com o critério estabelecido pelo instrumento, somente 33

alunos atenderam aos critérios. Dos 33 alunos que atenderam aos critérios da Lista de itens para observação em sala de aula, 63,64% (21/33) apresentaram somente uma característica específica e as demais apresentaram de duas ou mais características, totalizando assim, 63 características que estão divididas nas seis áreas específicas, sendo que, 14,29% (9/63) correspondem a capacidade e inteligência geral; 22,22% (14/63) ao talento verbal; 34,92% (22/63) a capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático); 15,87% (10/63) a criatividade acentuada e/ou talento artístico; 11,11% (7/63) ao talento psico social e, 1,59% (1/63) com o talento psico motor.

Como os resultados do TDE foram muito ruins e houve pouca concordância entre os instrumentos, optou-se por considerar com indicativos de AH/SD aqueles que preenchessem pelo menos um dos critérios resultando, assim, 30,33% (81/267) dos alunos, sendo que somente 2,47% (2/81) obtiveram os resultados desejados nos três instrumentos (Matrizes Progressivas, TDE e indicação do professor). Cerca de 17 alunos (20,88%) preencheram pelo menos dois dos critérios; 3,70% (3/81) no teste das Matrizes Progressivas e no TDE; 12,34% (10/81) no teste das Matrizes Progressivas e foram indicados pelos professores e, 4,94% (4/81) pelo TDE e pela indicação dos professores. Dos demais, 54,32% (44/81) apresentam indicadores somente com o teste das Matrizes Progressivas, 1,23% (1/81) com o TDE e, 21% (17/81) com a indicação dos professores.

Observa-se que os instrumentos não apresentaram muita concordância, uma vez que, ao cruzar os resultados só obteríamos 2,47% (2/267) dos alunos com esse indicativo de AH/SD, sendo que, o Teste das Matrizes Progressivas teve mais relação com a indicação do professor do que com o desempenho no TDE, que avalia o desempenho acadêmico. Soares, Arco-Verde e Baibich (2004) consideram que o desempenho escolar, aqui avaliado com o TDE, está diretamente associado ao que a escola oferece e, se ela não for boa, pode mascarar os resultados. Isto pode ter ocorrido nesta escola, onde o desempenho muito abaixo do esperado no TDE pode indicar que a escola tem muitas deficiências pedagógicas. Nota-se, pelo resultado no Raven que os alunos não apresentam baixo desempenho intelectual, mas seu desempenho acadêmico está muito abaixo do que seriam realmente capazes se fossem expostos a condições de ensino ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo realizar uma triagem inicial para identificar alunos com possíveis sinais de AH/SD nas áreas acadêmica e intelectual, com o intuito de realizar uma avaliação com mais eficácia, foram utilizados dois testes padronizados, além de um protocolo de identificação respondido pelos professores. O objetivo era garantir uma identificação mais adequada, visto que, um instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente que o outro em uma determinada situação ou contexto.

Entre os instrumentos escolhidos, observa-se que o TDE apontou para a fragilidade do ensino oferecido, mostrando que mesmo os alunos bastante inteligentes estão defasados em termos de conteúdos quanto ao ano escolar em que estão matriculados.

Percebe-se, que a identificação de AH/SD é algo possível, que pode ser feito nas escolas, através da própria indicação dos professores, associado ao uso de testes que podem ser aplicados facilmente com todos os alunos da escola, como o realizado no presente estudo. Observou-se que nenhuma das medidas foi suficientemente boa para avaliar o desempenho dos alunos, apontando para a importância de uma avaliação multimodal.

Um ganho adicional da busca ativa de alunos com altas habilidades ou superdotação é a identificação de pontos fortes e fracos do sistema escolar. No caso da presente escola, a qualidade de ensino oferecida tem prejudicado o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive aqueles com suspeita de AH/SD, um indicativo para rever suas práticas.

Enfim, considera-se importante que essa identificação seja realizada. Mesmo que alguns alunos sejam erroneamente identificados, por exemplo, um aluno que tem inteligência acima da média, mas não está dentro do critério de AH/SD, um atendimento especializado para ele não será em vão, pois terá de alguma forma, as suas necessidades educacionais atendidas. Este aparente equívoco é melhor do que ter alunos com AH/SD que não foram identificados, tornando-o marginalizado no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, A. L. et al. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial**. Manual. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG, 1998.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, PUC, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE Nº 70/2014**, de 29 de dezembro de 2014. Altera dispositivos da Resolução SE Nº 75/2013. São Paulo, 2014.

SOARES, A. M. I.; ARCO-VERDE, Y. F. S.; BAIBICH, T. M. Superdotação – identificação e opções de atendimento. **Educar**. Curitiba, n. 23, p. 125-141, 2004.

STEIN, L. M. **TDE**: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

POLÍTICAS DESTINADAS AO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NA REGIÃO DE FRANCA ENTRE 2010 E 2014

Carla Cristina Bastianini Neroni – UNESP/Franca - carlacbneroni2@yahoo.com.br

Profª Drª Hilda Maria Gonçalves da Silva- UNESP/Franca - hilda_gs@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O atual cenário da educação brasileira demonstra que a questão do fortalecimento do ensino médio merece acompanhamento e investigação uma vez que, ao serem consideradas as metas propostas pelo Projeto de lei do PNE (Plano Nacional de Educação) para o decênio 2011 – 2021, nota-se que as políticas públicas voltadas, sobretudo, para o acesso e a permanência do aluno ao ensino médio visam à democratização da educação ao envidar esforços na luta pela universalização dessa etapa de ensino. Entretanto, a realidade parece ser bem diferente.

De acordo com a Proposta de Avanços para o ensino médio, documento do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a universalização do acesso ao ensino médio ainda não é realidade no país, visto que nem todos os jovens da faixa etária específica frequentam a escola, por condições e motivos diversos. Esse quadro mostra um enfraquecimento na última etapa da educação básica.

Os objetivos, com este estudo, tangem aos aspectos políticos educacionais relacionados ao ensino médio brasileiro, com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB nº 9.394/96). Além disso, a pesquisa pauta-se nas políticas e programas voltados para o fortalecimento do ensino médio, como a permanência, esses desenvolvidos para o estado de São Paulo nos últimos quatro anos.

O objetivo geral do presente estudo é verificar quais políticas públicas oficiais voltadas para ao fortalecimento do ensino médio foram implementadas entre os anos de 2010 e 2014 no estado de São Paulo.

2. METODOLOGIA

Para que este estudo fosse possível, os procedimentos metodológicos foram de fundamental importância. As etapas desse processo de investigação dependeram do levantamento e da análise documental das informações referentes às políticas públicas de fortalecimento do ensino médio desenvolvidas no estado de São Paulo.

A pesquisa documental teve abordagem qualitativa, visto que foram levantadas informações mais subjetivas: qual (is) é (são) a (s) política (s) e programa (s) voltado (s) para o fortalecimento do ensino médio entre 2010 e 2014 na cidade de Franca (SP).

O método utilizado foi o dialético cujo objetivo, segundo Lakatos e Marconi (2007, p.101), consiste em "encontrar sempre vias de se transformar, desenvolver". Nas palavras das autoras:

[...] todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio de condições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação (LAKATOS, 2003, p. 101).

[...] A união dialética não é uma simples adição de propriedades de duas coisas opostas, simples mistura de contrários, pois isto seria um obstáculo ao desenvolvimento. A característica do desenvolvimento dialético é que ele prossegue através de negações (LAKATOS, 2003, p. 102).

Nessa perspectiva, esse trabalho está orientado pela dinâmica transformadora do processo de compreensão do objeto da pesquisa. A dialética, portanto, contribuiu para este estudo na produção de questionamento, no procedimento argumentativo, engendrado no diálogo com as políticas públicas voltadas para o fortalecimento do ensino médio. Foram de fundamental importância os dados coletados do IBGE, do IDEB e da Diretoria de Ensino da cidade de Franca. Pesquisas realizadas na área de políticas públicas para educação e teóricos especialistas no assunto também foram estudados.

Considerando-se as três esferas de nossa República, a busca por políticas e programas em questão foi realizada principalmente no banco de dados *on-line* de quatro importantes órgãos: do MEC (Ministério da Educação), do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria da Educação da cidade de Franca. Por isso, tomaremos como foco os quatro bancos de dados com informações referentes ao fortalecimento do ensino médio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Entendendo as esferas federativas

Entre os resultados esperados por este estudo, destaca-se identificar as políticas públicas voltadas para o ensino médio implementadas no Estado de São Paulo no período supracitado.

Para se entender como, de fato, tais políticas e programas chegam ao seu destino, é necessário traçar uma linha de raciocínio que aborde o funcionamento das três esferas federativas: Federal, Estadual e Municipal.

No trajeto desse estudo, observou-se que existem políticas públicas e programas da União, do Estado e do Município. A Constituição de 1988 é documento da União que rege os direitos sociais do cidadão. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996) é a mais importante lei brasileira, pois trata especificamente do direito ao acesso à educação.

Considere-se que a educação básica é um direito previsto na Constituição Brasileira, pois no seu artigo 6º, ao tratar dos direitos sociais, a atual Constituição Brasileira determina que todo indivíduo tem direito à educação, à saúde, à alimentação, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Também no artigo 22, inciso XXIV, a Constituição Cidadã afirma competir à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a Constituição de 1988, nos artigos 24 e 30, considera que estados e municípios legislarão de forma concorrente e em coerência com a legislação federal de forma a garantir o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Nesse artigo, já notamos a presença das três esferas.

A educação básica, prevista como direito pela Carta Magna (1988), segundo a lei 9394/96 LDB está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sobre a educação básica, Cury (2007) ressalta que o ensino médio - assunto em questão - é a fase de acabamento de toda a educação.

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2007, 171-2)

Cury (2007) ressalta também que o ensino médio ainda não é porta para a educação superior e tampouco chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica.

Já que a LDB, em seu artigo 35, reconhece que o ensino médio complementa a educação, devemos, portanto, considerar a importância das políticas que visem ao fortalecimento dessa etapa acerca, por exemplo, do acesso, da permanência, da qualidade, do incentivo, entre outros.

São esses documentos que norteiam e ajustam as políticas e programas destinados à educação. No entanto, em virtude do funcionamento do sistema federativo, nem sempre o diálogo é profícuo. Por isso, as políticas abaixo explicadas não necessariamente são aplicadas em todos os municípios do estado de São Paulo. Ou seja, no caso de nosso recorte, só o fato de haver a política não implica o início imediato da mesma.

3.2 Políticas e Programas

Primeiramente, constatou-se que existem sim políticas e programas desenvolvidos no último quadriênio. No entanto, verificamos certa dificuldade no diálogo federativo, já que cada banco de dado carrega suas políticas e não remete às de outro órgão.

No decorrer da explicação dos programas, esforçamo-nos em relacioná-los não só ao ensino médio, como também às esferas federativas que os administram e os organizam. Portanto, verificaremos de qual esfera provém a política e se ela está ou não sendo implementada na esfera municipal, em questão, Franca.

Pretende-se, agora, listar e verificar os objetivos das políticas e programas criados a partir de 2010 com objetivo de fortalecer o ensino médio brasileiro.

Na Esfera Federal, foi criado o PAR (Plano de Ações Articuladas) pelo FNDE. Embora criado em 2007 pelo programa estratégico do PDE (Plano Nacional do Desenvolvimento), foi indicado para atender o quadriênio 2008 - 2011, por isso enquadra-se em nosso recorte (2010 - 2014).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE (programa supracitado) - instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 - inaugurou o PAR. Esse consiste em "um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais" (BRASIL, Plano de Ações Articuladas).

O PAR é um "planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos — 2008 a 2011" (BRASIL, Plano de Ações Articuladas).

Nota-se organização na divisão das etapas e distribuição de órgãos responsáveis por tais fases do plano que, assim, é descrito:

A dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O termo de cooperação detalha a participação do MEC – que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR e assistência financeira. No caso da transferência de recursos, o município precisa assinar um convênio, que é analisado para aprovação a cada ano (BRASIL, Plano de Ações Articuladas).

O plano é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, todavia sua elaboração fica a cargo da participação de gestores, de professores e da comunidade local. Os municípios recebem orientação do MEC para a elaboração do plano. Percebemos aqui a elaboração e orientação do planejamento pela esfera federal, mas que delega a elaboração ao Município, e a coordenação ao Estado.

O PAR foi aderido pelos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. No âmbito municipal, foi assumido por todos os 5.563 municípios. No programa, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) condicionou o apoio não só técnico, mas também financeiro do MEC (Ministério da Educação) mediante à assinatura de todos os envolvidos.

No entanto, atualmente, segundo as informações da plataforma *on-line* do FNDE, só alguns estados brasileiros já concluíram e enviaram o PAR para análise. São eles: Acre, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Amazonas e Tocantins.

Infelizmente, o estado de São Paulo e, conseqüentemente, a cidade de Franca (recorte desse estudo) ainda não concluíram e enviaram para análise o PAR, o que afeta diretamente as escolas.

Observamos, portanto, que o ensino médio, assim como toda a educação básica, é beneficiado com esse programa, já que ampara financeiramente em outros e auxilia na estrutura da escola e na organização da política de educação.

Ainda na Esfera Federal, em 2013, foi instituído pela Portaria nº 1.140 de 22 de novembro o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pelo MEC. Suas diretrizes definem os critérios e as condições de bolsas de estudo no ensino médio público estadual e distrital.

No Pacto, houve a parceria entre duas esferas: estadual (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE-SP) e federal (Ministério da Educação MEC), como assim a definição o explica:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (...) representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. (BRASIL, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio)

Tal parceria teve início em 2007 - segundo o site do MEC (BRASIL, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio) - no denominado Programa São Paulo Faz, que tinha como objetivo implantar o currículo pedagógico em todas as escolas da rede pública estadual do estado de São Paulo.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) - para vias de registro - foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, por isso não está incluso em nossos registros já que é anterior ao ano de 2010. Tal programa tem como objetivo "apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea" (BRASIL, Ensino Médio Inovador).

Percebe-se que essa política está diretamente ligada ao ensino médio, já que a ele se destina. O redesenho curricular é assaz importante nesse sentido, visto que visa aumentar o padrão de qualidade na última etapa de ensino.

Na cidade de Franca, esfera municipal, tal programa até chegou a ser implantado, todavia está interrompido por falta de verba, segundo a Diretoria de Ensino de Franca.

Na Esfera Estadual, verificou-se o Programa de Ensino Integral que tem por objetivo "lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério" (BRASIL, Programa de Ensino Integral).

Inicialmente, o programa em questão começou com 16 escolas de ensino médio. Hoje, contempla mais de 493 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, atendendo, em 2015, cerca de 272.000 estudantes.

Essa política foi instituída em 2012 pela Lei Complementar nº 1.164 de 4 de janeiro. Foi alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. É uma extensão da ETI (Escola de Tempo Integral), iniciada em 2006.

A diferença entre os programas é que a Escola de Tempo Integral oferece aulas regulares, atividades esportivas e culturais no contraturno, já no Ensino Integral a jornada é de nove horas e meia e são oferecidas: orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho, auxílio na elaboração de um projeto de vida e três refeições diárias.

Além disso, há as disciplinas obrigatórias e o estudante escolhe as disciplinas eletivas que quer cursar, dependendo de seu objetivo. Fica, claro, portanto, o incentivo e desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

De acordo com o documento norteador da política, "a escola pretendida pelo Programa (...) põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação."

De acordo com o documento que rege tal programa, essa afirmação fica clara:

A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos seus alunos.

Agora, depois de seis anos de implantação das Escolas de Tempo Integral, coloca-se mais uma alternativa para a Rede Pública Estadual: o Programa Ensino Integral. Firma-se, assim, a ideia de que as ações de educação na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa (educação para todos) quanto na referência qualitativa (desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando) (BRASIL, Programa de Ensino Integral).

Assim, as escolas de educação básica, de ensino médio principalmente, visam melhorar a garantia quantitativa (acesso e permanência dos alunos) e a qualitativa (ampliação do tempo no processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e "gosto" pela escola). Isso, com certeza, contribui para o fortalecimento da última etapa da educação básica.

Na Esfera Municipal, esse programa, felizmente, já está sendo implementado por algumas escolas de ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, somente uma escola faz valer o programa: Escola Professor Otávio Martins de Souza. Entretanto, segundo a Diretoria de Ensino de Franca, o programa passa por fase experimental.

Determinou-se, portanto, que existem políticas públicas de educação desenvolvidas na cidade as quais têm potencializado o fortalecimento do ensino médio dos adolescentes francanos na educação básica.

Observa-se, finalmente, um sutil crescimento na qualidade da educação brasileira de 2007 a 2013 nos anos iniciais e finais do ensino médio, único período disponível no *site* do IDEB (Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica).

O ensino médio não teve sua meta atingida em nenhuma das esferas em 2013. Fato que pode estar relacionado à verificação da implantação das políticas de 2010 para frente.

O quadro abaixo consta no banco de dados do site do IDEB, aponta que houve uma melhora e estagnação na qualidade.

TABELA INDICADORA DA QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO - IDEB

Ensino Médio										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: IDEB

Como vimos, não basta só a criação e implementação do programa, deve haver qualidade. A tabela do IDEB mostra que, no ensino médio, as escolas públicas só atingiram meta até 2011. Então, em se tratando de qualidade, nota-se que as escolas públicas avançaram até certo ponto, entretanto se mostram estagnadas desde 2011.

Deve-se, pois, pensar e dar prosseguimento à futuras pesquisas que investiguem se, de fato, tais políticas e programas têm surtido efeito, dado retorno e satisfação a quem se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O baixo índice de adolescentes entre 15 e 17 anos que frequenta o ensino médio (aproximadamente 60%) torna fundamental que nos detenhamos na apreensão da realidade dessa etapa de ensino. Isso porque, a educação básica, enquanto etapa fundamental da formação do sujeito deve ser garantida a todos os cidadãos.

Segundo o Censo 2010, há no país 26,1% de jovens, ou seja, representam 1/4 do total da população brasileira (Censo 2010, - IBGE). Haja vista sua representatividade, merece investigação.

As políticas vigentes para tal público são: PAR, Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio e Programa de Ensino Integral. As duas primeiras elaboradas em Esfera Federal (FNDE e MEC) e a última criada pela Esfera Estadual (SEESP).

Deve-se, portanto, considerar que a verificação de tais políticas é de suma importância, já que se o fortalecimento do ensino médio, de certa forma, for estendido, conseqüentemente, é possível que haja uma redução da evasão nessa etapa final da educação básica.

O desafio da educação paulista é, de fato, fazer valer as políticas, fiscalizá-las de modo a garantir o acesso, a permanência e a qualidade em toda a educação básica. A oferta dessas oportunidades deve garantir aos jovens possibilidade de uma escola fortalecida e de uma sociedade educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Indicador de Qualidade no Ensino Médio**. Brasília: IDEB, 2015.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília : 1996.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Programa de Ensino Integral.** Disponível em: < >. Acesso em: 15 de abr 2015.

_____. **Proposta de Avanços do CONSED.** In: CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Brasília, DF, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla/Downloads/documento%20ensino%20mdio%20%20verso%20final.pdf> Acesso em: 20 mar 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PAR - Plano de Ações Articuladas.** Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/par/par-apresentacao>> Acesso em 5 abr 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116> Acesso em: 14 de abr 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProEMI - Ensino Médio Inovador.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content. Acesso em: 14 de abr 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107.> Acesso em: 20 mar 2015.

Cury, C. R. J. **O Ensino Médio no Brasil.** Cadernos de Pesquisa. V. 38, nº 134, maio/ agosto de 2008.

IBGE. **População Brasileira.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 de abr 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SEQUÊNCIA ARTÍSTICA DIDÁTICA PEDAGÓGICA: A AUDIODESCRIÇÃO PROMOVENDO A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

José Luiz de Oliveira Coutinho – UNESP/Bauru – jluizbauru@gmail.com

Rita de Cássia Lopes Santos - Prefeitura Municipal de Bauru - Secretaria Municipal da Educação –
ritacassialopes@yahoo.com.br

Patrícia Guerra Miranda - Prefeitura Municipal de Bauru - Secretaria Municipal da Educação –
guerra.patricia@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

A cidade de Bauru por meio da Secretaria Municipal de Cultura promove anualmente “Mostra de Arte sem Barreiras”, oportunidade na qual a sociedade pode conhecer parte da produção artística, além das possibilidades que os deficientes descobrem na Arte. Segue o histórico da mostra

“Arte sem Barreiras” surgiu, originalmente, com o nome “Very Special Arts”, na cidade de Washington em 1974, com o objetivo de incentivar a capacidade artística e criativa de pessoas com deficiência. Em 1984, com apoio da UNESCO, foi realizada a 1ª Conferência Internacional com os núcleos já existentes em várias partes do mundo e em 1988, o programa chegou ao Brasil sob o título de Very Special Arts do Brasil. Na época, o contexto nacional era de rejeição, incompreensão e ausência de sensibilidade e de políticas públicas para as questões que envolviam as pessoas com deficiência. Hoje existem núcleos do Programa Arte sem Barreiras nas capitais e em algumas cidades do interior do estado, a exemplo da cidade de Bauru, que realiza a mostra, ininterruptamente, desde 1995, por meio da Secretaria Municipal de Cultura. O psicoterapeuta Dorival Vieira é o coordenador do Núcleo Bauru do Programa de Arte Sem Barreiras – Very Special Arts do Brasil. A Mostra de Arte Sem Barreiras acontece sempre no mês de outubro na cidade de Bauru, interior de São Paulo, conforme determina o decreto municipal que incluiu o evento no calendário oficial do município há mais de 10 anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU, 2013, notícias).

Em 2013, no período de 24 a 31 de outubro foi possível realizar um trabalho conjunto entre as secretarias de Cultura, Educação e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – FAAC - Campus de Bauru, com a participação da Prof.^a Dr.^a Lucinéa Marcelino Villela. Foram atores deste projeto: professores de diversas áreas – Comunicação e semiótica, música, dança, Educação especial, Educação Infantil e Fundamental, cujo objetivo foi o

desenvolvimento e aplicação de uma sequência artística pedagógica inclusiva, visando a acessibilidade do cego e os demais sentidos dos videntes. Explorar, revelar, comparar, ilustrar e propor à equipe envolvida ações transformadoras, tendo como ferramenta vídeos de audiodescrição para cinco escolas públicas do município de Bauru, professores do EJA e trinta alunas de balé da Secretaria de Cultura de Bauru, com a participação de aproximadamente 200 crianças, adolescentes e professores.

Ficou patente a importância do projeto devido ao engajamento da equipe, durante as apresentações surgiram perguntas relevantes, demonstrando o caráter instigativo, levando os alunos participantes a tecerem considerações que além de enriquecer o vocabulário farão parte de novos conceitos que futuramente surgirão mediados pelo debate apresentado.

O aporte teórico em Vigotski é importante pela participação ativa para com seu povo. Vigotski preocupa-se não só com o abandono das crianças, como também uma maneira de educá-las, fazendo com que seu trabalho tenha outros significados, ou seja, que por meio da adversidade, enxergue também as possibilidades e qualidades de cada um independentemente de seus problemas, a soma das qualidades devem superar os problemas.

Em 1924, após finalizar alguns estudos, Vigotski mergulha nos problemas da defectologia. A sua dedicação a essa área estava ligada aos problemas com os quais a recém-formada União Soviética vinha lidando em razão do enorme exército de crianças abandonadas e órfãs. Ele estuda mais cuidadosamente os problemas de instrução e educação das crianças com desenvolvimento diferenciado. Aprofunda seus estudos teóricos sobre o assunto, realiza alguns experimentos com crianças e começa a sistematizar suas ideias. Com a mesma sinceridade que respondeu à questão sobre em que área ele se considerava mais útil, ao preencher o formulário de admissão no Narcompros, afirmando ser na área de educação de crianças cegas, surdas e mudas, Vigotski assume esse compromisso e dedica-se de corpo e alma ao estudo de crianças com deficiências (PRESTES, 2010, p. 46 *apud* VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 76).

A força de um teórico como Vigotski, é reforçada ao se utilizar a audiodescrição – usa-se a sigla AD, um recurso cuja criação surge da necessidade em produzir meios para que o cego tenha outros subsídios, complementando assim a formação das imagens em sua mente

A prática de se descrever o mundo visual para pessoas não-videntes é imemorial. No entanto, enquanto atividade técnica e profissional, a AD nasceu em meados da década de 70 nos Estados Unidos, a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado, (MOTTA, 2010, p. 24).

A audiodescrição é um recurso importante de acessibilidade como destaca os estudos de Motta 2010

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como: aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, 2010, p.11).

Ao proporcionar recursos técnicos inclusivos e promover o trabalho educativo em conjunto tem-se a inserção de diversos olhares sobre os desafios, para a transformação em ações significativas, o trabalho na perspectiva interdisciplinar se faz importante, como mostra os documentos oficiais

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p.21).

Não somente os estudos teóricos como também a disseminação do conhecimento e disponibilidade para a população de novos recursos inclusivos é que torna importante todo este trabalho.

2. METODOLOGIA

A primeira etapa do trabalho foi a execução dos vídeos: “A princesa e o violinista”, para crianças, com duração de 10min23s; O vídeo para os adolescentes com duração de 3min49s, diferencia-se desde o título: “#E_VC?” *Futuro*, por se tratar de um tema ligado ao cotidiano do adolescente. Embora os conteúdos dos vídeos sejam diferentes, os objetivos foram os mesmos, ou seja, uma forma de forçar os ouvintes a estimular: os sentidos, a memória, a percepção, a concentração, tudo isso trabalhado entre a equipe durante o processo de apresentação e discussão dos vídeos. Com os presentes vendados, foram exibidos os vídeos sem a audiodescrição, ao término, a discussão do que foi compreendido. Na sequência foi realizada a exibição com a audiodescrição, seguida de nova discussão. Aqui, um fato interessante a destacar.

Com as crianças já sentadas e vendadas, foram inseridas alunas de balé no grupo, vestidas com as roupas de dança. Dando continuidade, os músicos participam apresentando, não só o instrumento que fez parte do vídeo como também outros. Neste momento, ainda vendados, os alunos tem a oportunidade de ter em suas mãos o instrumento musical, para se aprofundarem nesta experimentação da sensorialidade.

As alunas de balé fizeram um exercício simples, com os olhos vendados e de conhecimento de todas, porém não foi dito o nome deste movimento. A construção do movimento foi descrito por um professor ao observar a professora de balé, nem é preciso dizer que ficou tudo errado. À medida que a professora corrigia a posição de cada aluna e as características do exercício surgiam, elas identificavam que este movimento era “Plié”. Wankler, (2011) apud Vaganova (1945) diz que Plié

Segundo Vaganova (1945), é um passo básico e encontrado em todos os movimentos do Ballet. Para a autora, uma bailarina que realiza seus movimentos sem o uso do *plié*, possui uma interpretação sem emoção e sem elasticidade (WANKLER, 2011, p.19).

Com isso ficaram perplexas se perguntando: como fazemos isso todos os dias e não descobrimos? Onde estão nossos olhos quando a professora explica um exercício? Por que é tão difícil se movimentar de olhos fechados?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No grupo que tem um deficiente visual, os videntes aceitam serem vendados com tranquilidade, participam das atividades, e não tocam as vendas, enquanto que num grupo de alunos onde não há nenhum deficiente visual a venda incomoda desde que é colocada, este grupo só assiste um vídeo e ainda assim inquietos.

As atividades mostraram características importantes que os educadores precisam se atentar no seu fazer pedagógico. A seguir destacam-se alguns pontos importantes:

- a) a expressão dos alunos ao tocarem um instrumento musical e por meio do tato passar informações que são possíveis com a visão;
- b) a efetiva participação do corpo – não somente usar o pensamento – nas atividades;

- c) a escuta concentrada, ressaltando no detalhe de cada palavra dita que compõe o todo, dando aos alunos a ideia de contexto;
- d) A audiodescrição possibilitou mensurar quanto tempo determinados alunos podem ficar de olhos vendados;
- e) alunos em contato com deficiente visual aprendem a ser mais perceptivos;
- f) a importância da descrição, não somente aos deficientes, como também, para todos os alunos;
- g) como ir do concreto para o abstrato, usando determinada palavra, que se transformará em um novo conceito para o deficiente visual;
- h) o excesso de estímulos visuais provoca nas crianças ansiedade e agitação, dificultando a atenção concentrada e a percepção, esta peculiaridade ficou patente quando as alunas de balé sentaram entre as crianças e nem sequer foram notadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar em um evento de grande porte, cujo objeto maior é a deficiência, com a presença dos deficientes propiciou a cada indivíduo participante ser resiliente na prática, ou seja, enfrentar as barreiras que lhe foram impostas e ao mesmo tempo buscar meios de superá-las. Ao vidente quando mesmo que por curto espaço de tempo se torna invidente, a sensação de perda é muito maior que a perda real, causando desconforto, fobia e desequilíbrio corporal. Porém o desconforto inicial vai ao longo do tempo abrindo caminho para a compreensão de como superar a perda de um sentido, estimulando os demais, sendo possível compreender melhor as necessidades do deficiente.

São essas considerações que permitem responder os questionamentos feitos pelas bailarinas de como se utilizam da sua visão, ou da dificuldade em se estimular os outros sentidos, que se tornou perceptível a elas ao serem vendadas e executarem uma atividade.

Dentre os diversos profissionais que formaram a equipe, surgiram depoimentos a partir da avaliação e discussões, considerando desde a preparação ao término das atividades, ao qual mostra que superar um preconceito, executar um trabalho desafiador por ser novo, interagir com outras áreas do conhecimento, inserir a Arte, são aspectos de ruptura na busca de novas respostas a antigos problemas.

Destacam-se aqui algumas das conclusões a que chegaram alguns dos envolvidos: dos músicos; ficaram motivados a continuar com o trabalho, pois, percebem como a música e o

instrumento musical pode ser enxergado por outros sentidos. De alguns dos cegos: interessante as crianças estarem vendadas e sentirem o que os deficientes visuais sentem. Ter conhecimento do que os deficientes visuais passam no cotidiano. Não percebi preconceito nelas, sabem aceitar as diferenças. Das bailarinas: somente poder tocar no instrumento musical já é fascinante. É bom escutar música com os olhos fechados ou vendados, assim, se pode apurar os outros sentidos (especialmente a audição); afinal, normalmente os deficientes visuais (principalmente os completamente cegos) têm a audição mais apurada. Dos professores: ficar com os olhos vendados é uma atividade interessante para as crianças, porque desde pequenos, temos que nos colocar no lugar dos outros.

Conclui-se que este trabalho deverá ser estendido a outros recursos de acessibilidade, pesquisado em maior profundidade por outras áreas do conhecimento, e assim, venha enriquecer ainda mais as ações pedagógicas, contribuindo para a melhoria da Educação.

REFERÊNCIAS

8KA PRODUÇÕES. # **E_VC?Futuro**. Direção, fotografia e edição: Robson Komode. Apoio: Universidade Anhembi Morumbi. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_IDZKhu60YQ>. Acesso em: 17mai.2013.

BAURU. **PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU**. Notícias. Disponível em: <<http://www.bauru.sp.gov.br/busca.aspx?q=19%u00aa>>. Acesso em: 17 mai. 2013

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): PARTE I – Bases Legais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

GABRIELA WANKLER. **Verificação do alinhamento entre as articulações joelho e tornozelo na execução do demi-plié, das queixas algícas e das lesões em bailarinas clássicas de uma escola de balé de Porto Alegre**. 2011. 60f. Monografia. (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUTO Bozzetti. **A princesa e o violinista.** Produção: Cartunaria Desenhos. Audiodescrição: Mil Palavras. Roteiro: Letícia Schwartz e Cristina Gonçalves. Narração: Felipe Mônaco. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uSlunqzBMyo>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

LIVIA Maria Villela de Melo Motta, FILHO, Paulo Romeu, ORG. **Transformando imagens em palavras:** São Paulo. Secretaria dos direitos da pessoa com deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Pós-graduação em Educação (Doutora) – Curso de Doutorado, Departamento de Educação, Universidade de Brasília Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2010.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRELAÇANDO SIGNIFICADOS

Marcia Cristina Argenti Perez – UNESP/Araraquara – marciacap@fcla.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A organização do Ensino Fundamental de 9 anos, definida recentemente pela legislação federal brasileira na Lei nº 11.274/06 suscita diversas discussões acerca da adequação do currículo, rotina, espaços, práticas educativas e formação dos professores.

É sabido que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, já se prevê a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade. No ano de 2001, a Lei nº 10.172 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2011) que reconhece a proposta de ampliação do Ensino Fundamental como uma meta da educação nacional.

Constatamos que, quando o PNE determina essa medida têm-se dois direcionamentos básicos: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, p. 20).

Destaca-se também o fato de o PNE (BRASIL, 2001) enfatizar a expansão do atendimento, com garantia de qualidade, a fim de assegurar a efetivação de um processo educativo adequado e baseado nas dimensões e nas especificidades da infância. Neste contexto, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a lei nº 11.274 que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória para crianças aos seis anos, a ser efetivamente cumprida em sua totalidade no território nacional até o ano de 2010.

A presente pesquisa busca investigar a articulação entre o texto legal, as práticas vivenciadas na escola e os significados da escolarização e das especificidades da infância atribuídos por gestores, professores, familiares e as crianças, buscando identificar os pontos positivos e os vulneráveis na implantação/implementação do Ensino Fundamental com o ingresso das crianças aos seis anos de idade.

Em Perez (2009a), apresentamos discussão sobre o entendimento do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental não poder se restringir apenas às alterações estruturais,

sem o acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais nesse nível de ensino. Esta compreensão passa a ser emergencial, principalmente pelo histórico de distorções entre programas e ações governamentais e suas descontinuidades nas práticas escolares.

O MEC, já no ano de 2003, inicia o processo de efetivação dessa nova política, por meio do programa de *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) que promovem encontros regionais para discussão sobre a temática entre diferentes setores do ensino, e a divulgação de documentos de orientação, intitulados: 1) *Relatório do Programa* (BRASIL, 2004a), 2) *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004).

O Relatório do Programa (BRASIL, 2004) apresenta dados do Censo Escolar de 2003, focando as matrículas por estado e a duração do Ensino Fundamental; (apenas seis estados não contavam com nenhuma matrícula para o ensino em 9 anos – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia e Sergipe), além de detalhamentos acerca das atividades do MEC no desenvolvimento do Programa.

O segundo documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004) oferece discussões didático-científicas em torno das demandas da escolarização no Brasil, abordando temáticas relacionadas às questões legais e teóricas acerca da organização do Ensino Fundamental de 9 anos e discussões específicas sobre reorganização do trabalho pedagógico e formação dos professores, enfatizando o ingresso da criança com 6 anos.

A respeito desses aspectos, destacamos aqui as análises de alguns pesquisadores que já antecipam alguns questionamentos sobre o cenário no qual esta política está inserida; apontamos os trabalhos de Arelaro (2005), Gorni (2007), Sarturi (2007) Saveli (2007), Perez (2009a) que justificam que a escolha da ampliação do Ensino Fundamental deve-se ao princípio da otimização de um sistema baseado na lógica de ciclos de aprendizagem que não retém alunos nos anos iniciais, favorecendo a universalização do acesso à demanda de 6 anos dentro da estrutura já existente, implicando poucas exigências relacionadas ao currículo e aos recursos humanos e contra essa proposição ser oferecida aos alunos de 15 anos, no final do Ensino Fundamental. Somando-se a essas análises, inclui-se a ampla possibilidade de uso dos recursos do FUNDEB, perante a relevância pedagógica de mais tempo para a socialização e a aprendizagem dos conteúdos escolares básicos, compensando a desigualdade de oferta própria do segmento da Educação Infantil.

Temos constatado, em resultados preliminares de algumas pesquisas (PEREZ, 2007, 2009), na sistematização de resultados de atividades de projetos de extensão universitária (PEREZ, 2010) e em eventos científicos, a repercussão da prática da Escola de 9 anos expressa em inúmeras queixas e demonstrações de insegurança nas práticas escolares em relação às reais possibilidades de reorganização escolar, a partir das novas demandas, em contrapartida à ausência de efetivos investimentos em recursos materiais, humanos e epistemológicos para o repensar a formação e a atuação docente em uma nova política educacional.

Podemos aqui formular inúmeros questionamentos: como repensar os conteúdos e as práticas escolares ao longo dos 9 anos de escolarização? Que ensinar às crianças de 6 anos: os conteúdos do último ano da Educação Infantil ou os do antigo 1º ano do Ensino Fundamental, da escolarização de 8 anos? Como favorecer uma transição saudável entre o ambiente institucional da Educação Infantil ou familiar com as práticas do Ensino Fundamental? Quais as especificidades do trabalho pedagógico que favorecem as culturas infantis? Como (re)pensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação?

2. METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, optamos por realizar três formas de pesquisa: bibliográfica, documental e empírica descritiva, com abordagem quanti-qualitativa no intuito de analisar a prática pedagógica desenvolvida no Ensino Fundamental, especificamente no primeiro ano, onde estão matriculados os alunos com seis anos de idade. O universo da pesquisa ocorreu em três escolas uma rede escolar pública de Ensino Fundamental de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo e teve como sujeitos os gestores das unidades escolares, os docentes que atuam nas salas do 1º ano e seus respectivos alunos e familiares. A pesquisa empírica abarcou três etapas: a) aplicação de questionários a professores e familiares; b) uso de formulário de observação, com itens previamente elencados, para a observação das práticas pedagógicas desenvolvidas e das relações interpessoais entre os profissionais da educação, familiares e os alunos; c) realização de entrevista com roteiro semiestruturado aos gestores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo das discussões atuais acerca da promulgação da Lei nº 11274/2006 a qual instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, assim como o término do prazo (início do ano letivo de 2010) para que os sistemas de ensino realizassem as adequações necessárias, o presente projeto almeja como resultados contribuir para o debate a respeito da reestruturação desse nível de ensino, tendo em vista a especificidade da infância, verificando as reais condições e as emergentes modificações ao atendimento das crianças de 6 anos matriculadas no Ensino Fundamental. Mesmo que o prazo de readequação dos sistemas de ensino tenha se esgotado, o processo de mudanças e transformações ainda não está finalizado: será mesmo que os sistemas de ensino efetivaram o processo de reestruturação, observando as especificidades da nova demanda existente?

Desde o trabalho da história da infância, tendo como precursor Ariés (1975), as especificidades das crianças e das infâncias vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da Sociologia da infância (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001). Postulamos, então, a necessidade de compreender as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco corroboramos para a construção de espaços, práticas e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância.

Para Lima (2008) é imprescindível que o professor conheça a criança pequena para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmiento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

A criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005).

Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial

para suas aprendizagens e desenvolvimento. Contatamos que as atividades lúdicas são entendidas como atividades supérfluas, e, como diria Dornelles (2005), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

É válido, também, não podermos deixar de rever práticas escolares que tendam a uma “didatização” das atividades lúdicas, como bem lembra Wajscop (2001) ao tratar das situações de propostas pedagógicas que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja trabalhado unicamente em prol de um objetivo escolar predeterminado.

Claro que a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Vigotsky (2001), ao analisar a relação entre o brinquedo e a escrita na prática escolar, ressalta que o primeiro pode ser visto como um componente da pré-história da escrita, considerando que a apropriação deste complexo código requer um nível elevado de desenvolvimento da capacidade simbólica. Para esse teórico, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos, nas situações lúdicas, está, principalmente, no modo pelo qual empregam as várias formas de representação, tornando-se cada vez mais complexas. Uma contribuição importante, portanto, da brincadeira, reside no aspecto de que, quanto mais a criança brinca, mais ela desenvolve a sua capacidade simbólica, e esta favorece a aprendizagem de códigos sociais mais complexos, neste caso específico, a escrita (LURIA, 1988).

Assim, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem sucedida, se ignorar este fato, e ainda causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, de sua capacidade simbólica e socialização.

O debate acerca do Ensino Fundamental de nove anos bem como do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ainda está longe de terminar. Verificamos que é necessário que o corpo educativo, cada qual em sua comunidade escolar, discuta sobre as transformações necessárias, a fim de não julgar antecipadamente os alunos de seis anos de idade como imaturos ou incapazes face à organização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação do Ensino Fundamental bem como o ingresso das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino tem como desafio a possibilidade de repensar o conceito de infância, abrindo espaço para a discussão sobre os princípios de organização da rotina e do currículo, não apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também nas séries subsequentes, verificando que a infância não está presente apenas na Educação Infantil e que ela não se esgota quando a criança ingressa no Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o presente estudo sobre os impactos da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos podem contribuir nas discussões e enfrentamentos para a efetivação da política educacional pública de ampliação do Ensino Fundamental nas redes, respaldando-se com resultados a recente política educacional e outras iniciativas futuras no âmbito educacional.

Sob essa ótica, elencamos os principais resultados e desafios apontados pelo estudo: a) aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e de letramento; b) reestruturação da proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano; c) redefinição da proposta pedagógica da Educação Infantil de zero a cinco anos; d) ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias; e) definição de ações de formação continuada em serviço, com horário fixo previsto no calendário oficial, levando-se em conta a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; f) consideração do processo contínuo de aprendizagem, orientando o progresso dos alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos; g) definição de programas para a correção da defasagem idade/série; h) adequação do espaço físico; i) aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos.

Sistematizamos a visão de gestores, docentes, alunos e familiares acerca de como se tem dado essa implementação, desvelando problemas e lançando luz aos encaminhamentos vivenciados por eles como adequados ou não nesse processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p.1-22, jun. 2006.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1039-1066, out. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa**. Brasília, 2004a.

_____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez 1996.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p.67-80, jan./mar., 2007.

PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. In: **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009a.

_____. Relação Família-Escola no universo das camadas populares: continuidades e rupturas no processo educativo da criança. Bauru: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de educação (**relatório de pesquisa-trienal**), 2009b mimeo.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: NAS ENTRELINHAS DA ORIENTAÇÃO DE TCC EM UM CURSO À DISTÂNCIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Márcia Friedrich – Faculdade Padrão – marcia.friedrich@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A formação dos Profissionais da Educação sempre foi palco de inúmeras indagações no cenário das políticas educacionais no Brasil. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada compõe o acervo de publicações de pesquisadores e estudiosos da área da educação.

Esta pesquisa baseia-se no acompanhamento de um grupo de coordenadoras de escolas públicas de nove municípios do Estado de Goiás. São alunas cursistas do Curso de Pós-Graduação *Latu sensu* em Coordenação Pedagógica do polo de Anápolis-GO, que começou com 20 cursistas, das quais 16 concluíram o curso. O desafio constituiu-se em assegurar a qualidade de um curso à distância, apesar das dificuldades e expectativas que permearam todo o processo de formação e orientação do TCC, via plataforma Moodle com cinco encontros presenciais no polo.

Faz-se necessário para tanto, buscar elementos teóricos que fundamentam e tratam da formação dos profissionais da educação. Este recorte será feito a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, Lei nº 10.192 (PNE 2001-2011) que apontou para a urgência de formação destes profissionais instituindo a “década da Educação”, por meio do Art. 87º da LDB. Também fazem parte do aporte teórico autores que discutem brilhantemente as políticas educacionais como Dourado (2011), Brzezinski (2010), Azevedo (2004), Bianchetti (2001), Campos (2005), Silva e Brzezinski (2011). Igualmente são consultados documentos que delineiam a constituição do curso ora analisado.

A análise dos fóruns de dúvidas e devolutivas das cursistas no decorrer do curso, são subsídios constituintes do diálogo que se estabelece com a teoria utilizada, bem como, são extraídos os apontamentos, que obviamente não são conclusivos, mas, possibilitam identificar elementos que fazem parte do mundo da escola, dificuldades e desafios da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e formação continuada em exercício da função.

2. METODOLOGIA

O curso: Pós-Graduação *Latu Sensu* em coordenação pedagógica

O curso de Pós-graduação *Latu sensu* em Coordenação Pedagógica faz parte da política de formação continuada dos profissionais da educação, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP), vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SBE/MEC). O mesmo é voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica (Projeto do Curso, 2009).

De acordo com a publicação no portal do MEC, o programa em estudo faz parte de um conjunto de ações iniciadas em 2005. O primeiro curso foi um curso de extensão de 100 horas em gestão escolar oferecido pelo INEP. “O projeto do curso-piloto foi desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e notório saber na área de educação” cuja meta foi envolver 400 gestores das escolas públicas.

Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (*latu sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica. Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Coordenação Pedagógica, carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica. E em 2010, lançou o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas, este curso destina-se aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino. Hoje, os cursos estão sendo operados sob a responsabilidade de 31 IPES, atendendo a totalidade dos estados e do Distrito Federal (Portal MEC, 2013).

Os municípios do estado de Goiás contemplados com a formação em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) foram: Anápolis (duas turmas), Catalão (duas turmas), Formosa (duas turmas), Goiânia (duas turmas), Jataí (duas turmas), Jussara (duas turmas), Morrinhos (duas turmas), Porangatu (duas turmas), Posse (duas turmas), Uruaçu (duas turmas).

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação à

distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC (Portal MEC, 2013).

É possível identificar no texto acima, a concepção neoliberal impregnada nas políticas de formação dos profissionais da Educação. Entende-se que a administração pública tenha características singulares, entretanto, para a política neoliberal “os subsídios à formação profissionalizante dos indivíduos não podem ser justificadas pelo que podem produzir individualmente, e sim pelas vantagens que podem resultar para a comunidade” (AZEVEDO, 2004, p. 16). A autora ainda enfatiza que qualquer investimento em educação que se volte para o “treinamento vocacional não deve ser subsidiado pelos cofres públicos”, pois a melhor formação reflete em melhores salários. A característica técnico-administrativa se faz presente, visto que a tendência do Estado é privatizar qualquer formação. Quando o Estado assume tal formação concebe a política educacional como política social e orienta de acordo com as leis do mercado. Isto justifica a expressão “gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação” citada na apresentação do programa do curso.

Quanto aos objetivos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem-se:

Formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional. Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos (PORTALMEC/PROGRAMA ESCOLAS DE GESTORES, 2013).

Em nota Azevedo (2004), ressalta que a fonte inspiradora das políticas educacionais está na adoção do “paradigma da qualidade total, tal como adotado nas empresas” (p. 17) e os “padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados”. Esta afirmação vai ao encontro do que Bianchetti (2001) diz tratar-se da “eficiência técnica que se coloca como valor social” (p. 109).

O curso pesquisado possui carga horária de 405 horas e é específico para profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica das escolas públicas de educação básica. Segundo a apresentação do curso constante do site do portal MEC, o currículo do curso é voltado para a Organização do Trabalho Pedagógico de uma instituição educacional. Local considerado como

“social de formação crítica e cidadã”, sendo a sala de aula “espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional”.

A implementação do curso se deu de forma descentralizada, com a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IPES) parceiras dos estados e Distrito Federal. Sendo a coordenação da SEB/MEC com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo o que consta no ambiente do curso, houve seleção dos candidatos sendo que o processo seletivo contou com duas etapas: uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino e uma seleção técnica feita pelas universidades responsáveis. Um dos critérios foi priorizar os municípios e escolas com baixo Ideb. Ainda o candidato deveria ser graduado em licenciatura plena e pertencer a rede pública municipal ou estadual. Além do que, deveria dedicar-se no mínimo 10 horas semanais ao estudo e ter disponibilidade de participar dos encontros presenciais nos polos.

Os critérios avaliativos deveriam ser de caráter processual e formativo. A frequência mínima exigida de acordo com cada IPES e observação na Resolução CNE/CES nº 1 de 08/06/2007, e a certificação de acordo com as normas de cada universidade parceira.

A turma *lócus* desta pesquisa foi a turma “um” do polo de Anápolis. Essa turma começou com dezenove alunas e um aluno, dos quais concluíram dezesseis alunas. As alunas concluintes são todas professoras coordenadoras de escolas públicas dos seguintes municípios: Anápolis (seis), Campo Limpo de Goiás (uma), Ouro Verde (duas), São Francisco de Goiás (uma), Gameleira de Goiás (uma), Jaraguá (duas), Petrolina de Goiás (uma), Alexânia (uma), Novo Gama (uma).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da elaboração do TCC, muitas foram as indagações e situações conflituosas entre as cursistas e a orientadora. Sem pormenores a maior dificuldade observada foi a plataforma Moodle e a interação com o aparato digital necessário ao curso EaD.

Para este recorte serão utilizadas as falas identificadas como importantes para implementar o diálogo com a teoria e com as políticas de formação dos profissionais da educação. As alunas autorizaram o uso destes dados quando assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa.

Apesar da elaboração do TCC transcorrer após algum tempo do início do curso, foi visível a dificuldade das alunas no que tange ao aparato digital como se pode perceber nas falas das cursistas a seguir:

L1: *“Olá, professora. Depois de muito pelear consegui entrar no ambiente do TCC. A atividade 1 respondi na data pedida, porém ficou no meu e-mail. A professora indagou sobre a mesma, enviei em e-mail para ela, uma vez que eu não havia encontrado o tão procurado ambiente. Tenho dificuldade em lidar com essa tecnologia, mas com persistência chegarei lá. Obrigada”.*

L2: *“olá professora, onde está a correção da atividade 2 que até agora não consegui encontrar?”.*

L2: *“boa noite professora, ainda não consegui visualizar o meu texto da atividade 2, estou muito curiosa pois já enviei a outra atividade sem ver as correções que você fez, você disse que enviou um e mail mas eu não recebi. Atenciosamente”.*

D1: *Não sei o que aconteceu com o meu PC e parte do meu TCC da minha pesquisa se perdeu. É possível postar no ambiente para eu baixar as atividades 01 e 02???*

L3: *Como faço, para olhar as atividades em devolutiva. abraços...*

A possibilidade da educação formal via mídia e comunicação parece esboçar um cenário de facilidades por parte das organizações que promovem os cursos como uma forma de abranger um grande público. Além disso, segundo, Junior (2008), é consolidada a ideia por parte da academia de “autonomia do sujeito receptor” no sentido de integrar a escola à mídia e ao circuito educacional formal.

Mais à parte estariam as ações produzidas pelos próprios agentes escolares, que, oscilando entre a “escolarização” e a secundarização da experiência midiática, acabam por constituir, mesmo de forma diluída, uma prática por um lado sensível, mas por outro distanciada em relação aos discursos externos à escola (JUNIOR, 2008, p. 01).

Segundo Campos (2005, p. 27), “o campo mudou”. Este fato, de acordo com o autor se deve ao desenvolvimento tecnológico que modificou a forma de produção, a produtividade e a qualidade de vida. Essa percepção é compatível com a possibilidade de um coordenador do

interior do Estado, mesmo com muita dificuldade de acesso conseguir realizar um curso que lhe proporcionará ascensão na carreira profissional. A tecnologia permite a unidade do mundo de maneira que as distâncias sejam encurtadas.

As políticas de formação de profissionais da educação proporcionam a formação em massa na busca de melhorares índices educacionais. Acompanhando o pensamento de Campos (2005), há implícito nessa ordem de relações o fenômeno chamado poder. Que segundo o autor “é essencialmente um fenômeno da vida de relação entre os homens” (p. 36).

Neste contexto, as escolas são lugares onde há relações de poder entre os indivíduos, e onde as competências necessárias ao ser humano para sobreviver na sociedade são mediadas e desenvolvidas. É o lugar onde o poder ideológico, “entre sábios e ignorantes” se estabelece e reflete fora dos muros da escola emergindo o poder econômico “entre ricos e pobres” e poder político entre “fracos e fortes” (CAMPOS, 2005, p. 39).

Igualmente nas escolas emerge a literária informática que se apresenta como uma forma de “providenciar a igualdade de oportunidades sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a info-exclusão” (ALARCÃO, 2007, p.12).

Entretanto, os cursos aligeirados proporcionam ao professor a certificação, mas nem sempre a verdadeira formação. O que se percebe nas falas das cursistas, é a preocupação com o cumprimento dos prazos das atividades. E as relações de poder entre a professora orientadora e alunas cursistas se estabelece independente da vontade de ambas. A estrutura organizacional a que se submetem direciona a este fato.

C1: *Professora não concluir a atividade 3 deveria ser enviado até ontem, e agora como faço para enviar? Ficarei prejudicada ?*

D1: *Eu postei a atividade 04, devido o prazo estipulado e o horário se encerra agora às 10 horas, se possível quando vocês me enviarem as atividades eu refaço.*

F1: *Postei a atividade 4 do TCC, mas depois vi que o horário é 10.15h. Terei que refazer? Como faço neste caso? Olhei e verifiquei que postei às 18h. Aliás, será que o que eu escrevi era pra ser daquele jeito mesmo?*

É possível perceber nas falas das alunas o que Campos (2005) relata usando Weber (1969, p. 701) que conceitua dominação como “probabilidade de um mandato ser obedecido”.

Entre os tipos de dominação elencados por Weber o que sobressai na indagação da aluna é a “dominação carismática” que “funde-se na dedicação afetiva à pessoa do chefe (...). O aparato administrativo é o selecionado com base no carisma e na dedicação pessoal” (CAMPOS, 2005, p. 41).

É preciso avançar no conceito de relações de poder quando se depara com a seguinte fala:

I1: Professora. Odiei a minha nota, atribuo no prazo curto, eu não poderia imaginar que logo depois haveria tolerância ou mudança no cronograma. Por favor precisamos de um prazo maior, já que estamos sendo avaliados e esse é um trabalho de pesquisa. Atenciosamente.

Em Campos (2005) encontra-se o conceito de Estado como sendo “uma instituição social, produto da sociedade humana” (p. 61). Além desse conceito o Estado é composto por três elementos que são: soberania, território e povo/população. A discussão do autor sobre população e povo acaba por ligar o conceito de povo ao Estado, por designar “o conjunto de cidadãos que o integram, ou seja, aqueles que dele participam, exercendo soberania” (p.63).

No conceito de Estado moderno identificado com a nação, o povo torna-se participante da política. Dessa forma

Com a ascensão da burguesia e as transformações do capitalismo, ele assume, então, o papel político-jurídico da soberania popular. Com o surgimento dos partidos políticos de massa, o povo – agora não o burguês, mas o trabalhador – envolve-se no processo político com destacada importância (CAMPO, 2005, p. 64).

O que retrata a fala da aluna vai ao encontro do que Campos (2005) coloca como envolvimento do povo na política. A estrutura de regras imposta pelo curso delimita o prazo do cumprimento de tarefas. O que é cumprido fielmente pela aluna. Quando este prazo é alargado, infringindo as regras a aluna no papel de “povo” participante da política de formação tem razão em sentir-se prejudicada e reclama da sua nota, pelo que foi medida a sua atividade, postada no prazo. Entra aí, a relação de poder imposta e questionada pelo povo.

A sociedade ainda se pauta na medida para a avaliação, entretanto, a avaliação processual, isto é, o acompanhamento sistemático das atividades proporciona a visão do desenvolvimento das alunas a partir da sua interação com a teoria apresentada. É o crescimento pessoal e a sua dinâmica de participação e construção do conhecimento que estão sendo consideradas com mais ênfase. A preocupação das professoras participantes da pesquisa aponta

para a busca da responsabilidade no cumprimento das suas tarefas, o que certamente vai ao encontro da sua forma de pensar e se organizar no cotidiano pessoal e profissional. Igualmente reflete a sociedade burocrática em que está inserida. Voltando à formação do Estado entendido como instituição política, e que se reflete sobremaneira no “campo escolar”, que segundo Genovez (2008), é

[...] um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas oriundas do campo econômico, político, religioso...-, representada pelo tipo de financiamento privado ou público, características dos alunos e dos professores, localização geográfica da escola, de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças, dentre outros fatores (GENOVEZ, 2008, p. 171).

O processo de formação e construção perpassa pela e diferenciação social que passou a sociedade humana (CAMPOS, 2005). Neste íterim o desenvolvimento a partir de diferenças sociais, a avaliação transcorre como uma forma de afirmação no contexto social e ideológico vigente.

Entretanto, nas atribuições diárias do trabalho de coordenação pedagógica, nem sempre é possível o acesso à internet na escola, e em casa os afazeres caseiros também não permitem tal ato. A ansiedade na justificativa do atraso dos trabalhos aponta para a tentativa de equalizar e manter o trabalho atualizado sem penalizações na nota. Isso é possível perceber nas falas a seguir:

L1: *Professora, esqueci o meu trabalho no trabalho, por isso não enviei, posso mandar junto com o numero 2. Atenciosamente.*

D1: *Não tive como enviar a atividade com data de entrega para o dia 06 de Maio. Tive vários contratemplos na escola para eu resolver e em casa também. Está bem difícil conciliar tudo:... por isso não enviei, estou fazendo as leituras das bibliografias, vou me dedicar mais as mesmas, posso mandar junto com o número 2?????????????Atenciosamente.*

L2: *Professora boa noite, vou enviar o meu projeto para a senhora olhar, desculpe o atraso pois aqui a internet é pouca.*

Das falas acima é possível identificar o cotidiano da escola. Este espaço onde o sujeito “é o centro da vida cotidiana, (...) é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores” (ANDRÉ, 2003, p. 13). Onde o coordenador detém a função de articulador da formação continuada em serviço dos profissionais da educação, e da sua formação. Além de certa angústia que acompanha esse trabalho com experiências que demarcam suas características muitas vezes de forma solitária (MATE, 2009).

Diante da angústia das professoras em fazer um bom trabalho no seu espaço, e ainda pesquisar em seu *lócus* de trabalho, é comum confundir-se papel de coordenador com o de professor e ainda com o de pesquisador. Desprender-se e voltar-se para o seu espaço com um olhar de pesquisador, proporciona um conflito entre a razão e a emoção.

O falar e o ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutiva dos projetos em (re) construção, de modo que a busca, o contato e o diálogo com diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e as angústias geradas no seu espaço de trabalho (MATE, 2009, p. 20).

A presença das expectativas e desafios do professor coordenador no seu espaço de trabalho converge para a constituição da sua identidade, que se molda na diversidade de situações e sujeitos que interagem na busca da concretude da formação do cidadão. Cidadão este, que vai formar a massa, o povo constituinte do Estado.

Dessa forma, o espaço escolar se torna o reflexo da sociedade e do sistema e “esta soma de elementos ajuda a desenvolver consciência individual e uma cultura coletiva, transformando-o em um ser ético e político” (BIANCHETTI, 2001, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação dos profissionais da educação ainda se apresentam de forma emergencial e no intuito de solucionar os problemas da educação no Brasil.

Este recorte analisou algumas das falas das cursistas contidas nos fóruns de dúvidas e devolutivas do Trabalho de Conclusão de Curso e, com estas participações já é possível apontar para as dificuldades das cursistas no manejo com o aparato digital. Outra questão que emerge é o conflito que as cursistas estabelecem no seu espaço de trabalho o *lócus* da pesquisa.

Foi possível perceber no decorrer do trabalho e em algumas falas que as relações de poder estabelecidas pela sociedade e que refletem no espaço escolar, afloram de maneira natural. A imposição de regras e normas necessárias para a organização extrapola a relação entre seres humanos e passa a burocratizar o processo. A preocupação das cursistas com as normas e notas passa a ser mais importante do que o trabalho que está sendo desenvolvido.

Da formação continuada, entretanto, observa-se uma dicotomia entre a necessidade da formação e a dificuldade da formação à distância. A necessidade e a facilidade do curso chegar até os coordenadores do interior do Estado, que buscam a Pós-Graduação com fins de melhorias na carreira e, conseqüentemente, salariais contrapõe-se à dificuldade no manejo com a tecnologia e o ambiente virtual, o que, de certa forma, acaba prejudicando e interferindo na qualidade das pesquisas realizadas para o TCC.

Enfim, cabe ressaltar que a busca por cursos EaD de formação continuada, talvez seja uma das poucas opções de professores que moram e trabalham no interior do Estado. Esta necessidade de formação é imposta pelo cargo de professor/coordenador/gestor, gerando certa hierarquia no espaço escolar, o que reflete a sociedade em que o profissional-coordenador está inserido. Repercutindo igualmente, no campo econômico e social do profissional que carrega consigo a marca da profissão desvalorizada pelas políticas ideologicamente dominantes vigentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola.2009.

ANDRE, Marli. **Cotidiano escolar, um campo de estudo**. In: PLACCO. Vera. Maria. N. S. e

AZEVEDO, Janete. M. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BIANCHETTI, Roberto. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, Iria e SILVA, Marcos. Antônio. **Formar professores – pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Editora da PUC. Goiás. 2011.

CAMPOS, Itami. **Ciência Política. Introdução à Teoria do Estado**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

DOURADO, Luiz. Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

GENOVEZ, Luiz. Gonzaga Roversi. **Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

MATE, C. H. **Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?** In: BRUNO, E. B. G. e CHISTOV, L. H. S. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2009.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet. A Plataforma Moodle**. Instituto EduMed. Disponível em <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em 25/01/2014).

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA POSSIBILIDADE PARA TORNAR-SE EDUCADOR
POPULAR PARTINDO DA REALIDADE DE PROJETOS SOCIAIS**

José Luiz de Oliveira Coutinho – UNESP/Bauru – jluzbauru@gmail.com

Prof.^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - UNESP-Bauru - verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Para responder a pergunta inicial existem várias reflexões a serem discutidas sobre a formação de professores: explorar as potencialidades oferecidas pelos projetos de extensão e os estágios, como iniciação científica; ter clareza do futuro educador quanto a sua concepção pedagógica; estudar e conhecer do projeto social as bases de sua edificação, os objetivos e as ações dentro e na comunidade em que atua, conhecer o aspecto social e cultural não com criticidade, e sim como análise para o ponto de partida das ações. A razão dos questionamentos acima será desnecessária se o objetivo não for as crianças e adolescentes envolvidos, assim, o público alvo se torna sempre ponto de partida e chegada em relação às reflexões acima.

O trabalho de formação de professores nas universidades não deve se limitar apenas aos anos de graduação. Para se formar um profissional apto científica- emocionalmente faz se necessário a continuidade dos estudos teóricos guiados por professores em exercício do magistério, apoiados por professores orientadores das universidades. Colocar os futuros professores em contato com a prática, momento rico em conflitos gerados pela dificuldade da relação entre os estudos teóricos e a prática pedagógica, pressupõe a diminuição da solidão pedagógica e aumento da autoconfiança profissional. O objetivo, além do fortalecimento de tudo que foi apreendido durante o curso, será desenvolver a práxis.

Para este fim, as atividades dentro de projetos sociais mediadas pela universidade são excelentes meios, uma vez que há espaços para extensionistas e estagiários desenvolverem seus projetos, sem a formalidade de uma instituição escolar.

Que fique claro não se tratar de crítica ao ensino formal, e sim de uma gama maior de possibilidades que o futuro educador tem: o tempo de duração, quantidade e a faixa etária dos envolvidos nos projetos; assim como o auxílio de outros profissionais para se atingir os

objetivos propostos. Isso significa a realização de atividades práticas permeadas por relações inter e multidisciplinares.

As ações na educação com práticas envolvendo outras áreas é um desafio para o futuro educador e ao mesmo tempo a chance de aprender a se relacionar, ouvir, escutar, se ver com o olhar do outro, o movimento e o constante pensar. Se desequilibrando pode construir relações entre o ensinante e o objeto de ensino, ou seja, o conhecimento e, destas, brotam o diálogo com sentido entre ensinante e aprendente.

Para o futuro educador, que ao longo dos anos aprendeu sobre as concepções pedagógicas e suas consequências, agora é o momento de optar por uma corrente de pensamento que oriente a sua prática. Isso só se torna possível quando, além da escolha, existe um estudo aprofundado que dê significação à sua escolha. São momentos de grandes incertezas e dúvidas, os fracassos aparecem tão fortemente que se esquece da importância dos erros nos processos. A presença e a experiência dos profissionais em exercício e dos orientadores é que alivia a tensão e conduz o educador novamente ao caminho que deve trilhar. O que é este caminho senão os estudos teóricos, a análise dos estudos em grupo, o planejamento das atividades e a constante revisitação dos objetivos que almeja para seus alunos

Se nós não encontrarmos respostas adequadas as todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos. (...) E em outro artigo acrescenta: É necessário dar a vida a nossos filhos. Por isso não há senão um meio: fazê-los viver, não a vida artificial e regrada de hoje, mas a vida deles. É necessário fazê-los viver em república desde a escola. (...) Com a maneira de ensinar do atual sistema de educação, seremos obrigados a adaptá-los às escolas e aos professores que atualmente existem. É necessário que princípios básicos de uma nova educação rompam com a mentira e o monstruoso desregramento que nos cerca (CIOPPO, 1997, p. 34, *apud* BARRÉ, 1995, p.15).

Ao se tratar dos aspectos sociais e culturais devem-se utilizar os conceitos antropológicos para não se incorrer em erros

Muitas vezes, essas duas palavras são usadas intercambiavelmente, não propriamente como sinônimos, mas como equivalentes. De fato, elas compartilham muitos sentidos e se operam de maneira semelhante. Sociedade compreende o conjunto dos indivíduos, não como soma populacional indiferenciada, senão agrupadas em situações comuns de existência. Os sociólogos conceituam essas situações como instituições e categorias sociais, que são parcialidade de um todo. São exemplos mais evidentes família, vizinhança, vivência na cidade ou no campo (urbanidade e ruralidade), trabalho, educação e outras condições de vida. Os indivíduos se comportam de acordo com sua participação nessas categorias, isto é, cada uma dessas categorias tem uma influência de comportamento coletivo sobre os indivíduos. Ser membro de tal ou qual família implica atitude tal ou qual; ser cidadão dessa ou de outra cidade significa ter tal ou qual visão de mundo (GOMES, 2011, p.44,45).

O desconhecimento desta questão nos remete ao que nos diz Paulo Freire, sobre o que classifica como invasão cultural

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou

esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “Invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 1987, p.86).

No centro e com a maior importância estão as crianças e adolescentes. Aqui está a maior inquietação: quem são essas crianças e adolescentes? O que querem e esperam da equipe? Os aspectos relevantes da formação profissional e a importância da universidade e seus atores, conduzem agora ao ponto mais importante que o educador deve chegar que são as crianças e adolescentes. Estes existem social e culturalmente, tem aspirações e almejam um objetivo. Cabe ao educador o estudo antropológico e social para não deixar em segundo plano o que é essencial

Vivendo em sociedade, a criança aprende a planejar, direcionar e avaliar a sua ação. Ao longo desse processo, ela comete alguns erros, reflete sobre eles e enfrenta a possibilidade de corrigi-los. Experimenta alegrias, tristezas, períodos de ansiedade e de calma. Trata de buscar consolo em seus semelhantes. Não concebe a vida em isolamento (DAVIS, 1994, p. 17).

As respostas aparecem gradativamente quando, primeiro a equipe respeita o público com o qual irá trabalhar. O respeito só é possível na interação e nunca por imposição, a autoridade do educador surge da relação de respeito mútuo, quando a criança e o adolescente entendem o sentido na ação e não com atos enérgicos

Ora, para garantir a todas as crianças uma efetiva igualdade de atender a diversificação da sua clientela. Para tanto, ela deve considerar em seu trabalho a experiências de vida e as características psicológicas e sócio-culturais dos alunos que atende, buscando uma adequação pedagógico- didática à sua clientela, tornando possível um processo de aprendizagem realmente significativo (DAVIS, 1994, p. 11).

2. METODOLOGIA

Não foi um processo simples chegar ao método. O planejamento das ações e os erros levaram à reflexão, auxiliando a escolha de caminhos. Entender o que é trabalhar em equipe e o respeito à individualidade são fatores a se considerar para se chegar ao método que conduza aos objetivos.

Compor e considerar o trabalho em equipe é o primeiro passo e, uma vez formada, com os estudos deve se considerar cada um dos envolvidos profissionalmente, já que o trabalho é inter e multidisciplinar.

As atividades executadas partem do diálogo com as crianças e adolescentes. Aos poucos aparecem os sinais de como veem a escola e quais suas dificuldades. Esse processo parte da brincadeira que discretamente se transforma em entrevista, quando se expressam primeiro com seus desenhos e, na sequência, quando apresentam seus desenhos aos educadores. Somente depois de sentir segurança no educador é que as crianças e adolescentes irão apresentar a análise de seus desenhos, tendo início a entrevista propriamente dita. Cada encontro deve ser analisado sem perder qualquer evento, pois é isso que conduz ao próximo passo, que pode ser um plano de aula. Wallon destaca a importância na observação do comportamento das crianças e adolescentes

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança (JUNQUEIRA, 2010, p.34).

Assim a equipe tece os comentários sobre o encontro anterior, onde cada membro destaca um ponto de vista. A somatória dos pontos de vista leva à reflexão do que deu certo e o que não funcionou, assim se constrói também a avaliação.

De posse de todas as características, da avaliação e da análise, estuda-se para elaborar o próximo plano de aula. A diferença é que o plano é executado por todos como forma de testar e, para isso, parte da equipe reproduz o comportamento já conhecido de algumas crianças e adolescentes, buscando assim alternativas que atraiam e os envolvam em maior número.

Ainda assim, não é possível atingir a todos. Outra alternativa adotada foi trabalhar com um tema central e mais de uma atividade, com objetivo de atender mais crianças e adolescentes. Trabalhar com um tema central possibilita separar o grupo em vários subgrupos, que após as atividades tornam-se novamente um só grupo. O fato de muitos do grupo ter dificuldades de relacionamento, o problema é amenizado no subgrupo. Quando no grupo maior, a ênfase está na apresentação da atividade desenvolvida, e todos têm a chance de

se apresentar embora nem todos o façam. Há melhora no relacionamento já que cada um depende do outro para apresentar seus resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ações estruturadas, com objetivos claros e definidos além de estudos em grupo e oficinas desenvolvidas por professores de escolas públicas, particulares, e profissionais da área de Artes proporcionam à equipe segurança no desempenho das atividades oferecidas às crianças e adolescentes, uma vez que os resultados irão aparecer em longo prazo. É preciso levar em conta o tempo, pois quando ações planejadas aparentemente parecem não trazer resultados não quer dizer que não estão corretas e sim que não foi totalmente perceptível, considerando variáveis como tempo e a observação minuciosa.

Desde o início e em todos os encontros, mesmo que não tenha sido possível realizar com a presença de todos do grupo, cada membro da equipe se aproveitou de todas as chances para discutir com as crianças e adolescentes sobre o que acharam das atividades, sempre de três perguntas: O que gostou? O que não o agradou? Que mudança sugere para as próximas atividades? Foram criadas fichas de identificação de todos, com isso, tem-se a oportunidade conhecer melhor quem é o público que se atende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo como um todo culmina na formação da camerata, ou seja, um grupo musical com instrumentos de cordas friccionadas, porém, é preciso dedicar parte do tempo, além de tudo que já foi exposto para que o grupo aproprie-se dessa nova visão de mundo, sem, contudo, sentirem-se invadidos culturalmente.

A formação da Camerata “Ferradura Arte e Cultura”, nome escolhido pelos participantes do projeto, é a confirmação de que é possível mudar uma realidade. A apresentação de alternativas para uma determinada população da sociedade pelo educador não deve ser encarada como única ou como redentora. Para mudar é preciso, antes, aceitar o novo, daí sim é possível se dizer que sem essa intervenção pontual dificilmente teriam acesso à

educação musical, aprendendo essa linguagem e conhecendo novas manifestações artísticas.

A formação consciente do educador e o trabalho em equipe inter e multidisciplinar, são fatores preponderantes para que a proposta tenha resultados positivos, para um projeto desta envergadura.

Destaca-se o apoio e a aceitação pela população atendida e o projeto social ao qual o grupo está inserido. Com isso, foi possível ao longo de dois anos, entre a concepção e a realização do projeto, formar o grupo musical.

REFERÊNCIAS

CLÁUDIA, Davis, Oliveira, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994. Ver. (Coleção magistério. 2º grau. Série Formação do professor).

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: **Uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1987. 184p.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: Ciência do homem: Filosofia da cultura**. 2ª Ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. **HENRI Wallon** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores).

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Ricardo Baratella - UNIUBE - ricardo.baratella@uniube.br

Gabriela Marcomini de Lima - UNIUBE - gabriela.lima@uniube.br

Aléxia Salim Paiva – UNIUBE - alexiasalim@hotmail.com

Geane Almeida Cunha – UNIUBE - geane.biomedicina@uniube.br

Mariana da S. Cassimiro de A. e Lemos – UNIUBE - nanacassimiro@hotmail.com

PIBID

1. INTRODUÇÃO

Avaliar vem do latim *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, de acordo com o significado original da palavra, avaliar é atribuir um juízo de valor. A prática de avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade constante no nosso cotidiano.

Franco (1998, p. 119) assevera que “avaliar é uma atividade tão antiga quanto o surgimento da consciência humana”. Segundo essa autora, à medida que os homens começaram a se comunicar, para produzir e garantir a sobrevivência, começaram, simultaneamente, a se avaliar, a se analisar e se julgar. E, nos dias atuais, frequentemente, deparamo-nos analisando e julgando nossos comportamentos e o dos nossos semelhantes, os acontecimentos do nosso ambiente, assim como as situações das quais participamos. Essa avaliação, denominada de *avaliação assistemática*, inclui apreciação sobre adequação, eficiência de ações e experiências; envolve sentimentos e pode ser verbalizada ou não.

2. METODOLOGIA

A escola é um espaço físico histórico, cultural, social e pedagógico, onde acontecem ações e encontros significativos, não somente para a promoção do aprendizado, mas também para a interação, a intervenção, a mediação, a relação e o desenvolvimento dos seus sujeitos. Sendo assim, um educador deve criar e aplicar, nas instituições escolares, um processo comunicacional em sua prática docente, que amplie e influencie a possibilidade de entendimento com os estudantes. É preciso construir um diálogo educativo, que proporcione ao aluno o encontro com

informações e estratégias, que possibilitem a realização de diagnósticos com a identificação de problemas e o redirecionamento do processo educativo, produzindo, assim, aprendizagens mais significativas.

Segundo Peruzzolo (2006), o modo como o professor comunica com seus alunos influencia tanto o trabalho pedagógico como a forma pela qual a avaliação é implementada. Se a comunicação, para o professor, tem o sentido único de transmitir mensagens, ele se preocupará apenas com a transmissão do conteúdo e a forma como isso será devolvido, na íntegra, durante as avaliações. Por outro lado, se a comunicação significa ter diálogo, conhecer e aprender sobre o outro será também tarefa da avaliação.

Assim, se a comunicação realizada for entendida como reciprocidade, o professor preocupar-se-á com os frutos, “não somente da técnica, no cuidado de conhecer o outro, mas dos valores que se transmitem nas mensagens que ele compõe com os outros e para os outros”. (PERUZZOLO, 2006, p. 15). Nesse sentido, o professor compreende que a avaliação ocorre na “interação pedagógica por meio do olhar, da empatia, da simpatia ou da antipatia, nas atividades propostas [...] no jeito como a escola se organiza” (idem, p.15). No entanto, o autor acresce que, habitualmente, a prática da avaliação, em nossas instituições, não é realizada dessa forma, “é vista apenas como o momento em que o professor testa e atesta o desempenho do estudante” (idem p. 15).

A avaliação supõe comunicação e vice-versa, isto é, uma não existe sem a outra. Podemos encarar a comunicação como um fenômeno relativamente independente da avaliação. Porém, sem dúvida, não há nenhuma avaliação sem comunicação, nem provavelmente nenhuma comunicação sem uma parte de avaliação (PERRENOUD, 1991). Avaliar é uma das atividades educativas mais comuns na vida escolar de todo estudante e a maioria dos docentes tende a encarar a avaliação como algo que ocorre somente em alguns momentos isolados, em que não há diálogos e nem interações entre seus pares. Esses momentos não processuais, descontínuos, geralmente ocorrem após o processo de ensino-aprendizagem de uma etapa da vida acadêmica dos discentes, mas a insatisfação dos alunos com esses tipos padronizados de avaliação da aprendizagem é tão antiga quanto esses processos.

A avaliação da aprendizagem (Figura 01), por envolver a relação, a interação, a mediação e a intervenção, reveladas no diálogo colaborativo entre pessoas com intenções aproximadas, necessita de ética. Implica esta uma prática educativa fundamentada em atitudes ético-responsáveis, integrantes de uma pedagogia apropriada, em que o estudante é convidado a se

engajar no projeto social de sua própria formação (não como mero receptor de dados, números e fórmulas que a sociedade lhe obriga a conhecer para ser acolhido no mercado de trabalho).



Figura 1: Processo comunicacional da avaliação.

Fonte: Ilustração adaptada de BATISTA (2011, p.50).

Para Batista (2011), quando o processo comunicacional da avaliação é configurado no espaço escolar, os protagonistas da avaliação, professores e estudantes entram em comunicação para se entender e, a partir do entendimento, buscar aprendizagens conjuntas. Nesse contexto, o papel da escola é reavivado, os conteúdos passam a ser ferramentas para a construção de sentidos; a organização do trabalho pedagógico se torna lugar privilegiado de reflexão. Em se tratando da avaliação, o processo comunicacional tem o caráter de relação, expresso pela confluência de expectativas que levam ao desenvolvimento dos sujeitos, por ser constituído nos momentos de reflexão, interação e intervenção entre docentes e estudantes, com possibilidade de

descoberta pessoal e coletiva, para a promoção de aprendizagens, porque estão intencionados a construir conhecimentos, seja por instrumentos específicos, seja por diálogo entre eles.

A autora afirma ainda que:

Por intermédio da avaliação, temos a possibilidade de revelar os processos de aprendizagem e de anunciá-los, é por meio da comunicação que o fazemos, via instrumentos e procedimentos, que são os marcos objetivos da prática do professor. Os procedimentos se configuram nas ações pedagógicas do professor, que seleciona o currículo e os instrumentos de avaliação com base em suas concepções, crenças e em sua formação. Os instrumentos são as atividades variadas que se tornarão documento de avaliação, como: a prova, um artigo, o registro de um seminário, uma resenha etc. Indissociáveis, instrumentos/procedimentos são elementos do processo comunicacional da avaliação. (BATISTA, 2011, p.48).

Uma das maiores dificuldades dos educadores e pesquisadores em educação é o fato de se contrapor a uma proposta de avaliação somativa a avaliação formativa. Mas, nesse contexto, é importante que se reconheça a necessidade de avaliar não somente a aprendizagem dos estudantes, mas também o programa educativo do qual o discente faz parte. É sobre essas questões que centram agora nossas discussões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O propósito de avaliar indivíduos e programas remonta a 2000 A.C. Worthen e Sanders (1973, p. 59) informam que oficiais chineses, já nessa época, conduziam exames para o ingresso no serviço civil. Também educadores gregos, como Sócrates, empregavam avaliações verbais como parte do processo de aprendizagem. E, nos Estados Unidos, há registro de avaliação de programas, em estudos comparativos feitos por Joseph Rice, em 1897-98, sobre o desempenho, em ortografia, de 33000 alunos, pertencentes à rede escolar de uma grande cidade. Por volta de 1900, os testes e medidas educacionais ganham relevância quando Robert Thorndike enfatiza a importância de medir comportamentos humanos. Esse movimento resultou no desenvolvimento de testes padronizados, para medir habilidades e aptidões dos alunos.

As análises de Sousa (1986) sobre textos legais, em nível federal e estadual, desde a década de 30, até a década de 90, tais como: o Decreto nº. 19.890 de 18/04/31; Decreto-Lei nº. 4.244 de 09/04/42; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei nº. 4.024 de dezembro de 1961; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de

1971 nos possibilitam uma confirmação sobre o caráter excludente de uma avaliação classificatória, enraizada na legislação brasileira, que só foi modificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - A Lei nº. 9394 de 1996.

No Brasil, após a criação do Ministério da Educação, ocorreu a primeira reforma do ensino, prevista no Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931. Ao examinar essa lei, Sousa (1986, p. 44) observou que o termo “*avaliação*” nem sequer era usado. Em seu lugar liam-se “provas”, “exames”, critérios de promoção de alunos e outros. A avaliação da aprendizagem era concebida como um procedimento de atribuição de notas aos alunos, ou seja, como um procedimento de medida. A classificação e a seleção dos alunos eram realizadas por meio de notas e constituía-se na finalidade da avaliação. Os procedimentos de avaliações eram feitos com instrumentos de testagem, como: arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. A tarefa de avaliar era exclusiva do professor, sendo este assessorado pelo inspetor ao preceder o julgamento das provas.

Na década de 40, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema – Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Nesse documento, o termo “*avaliação*” já é empregado. Segundo Sousa (1986, p. 48), encontra-se no capítulo IV, art. 30 a definição de avaliação de aprendizagem: “A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez”. Apesar de aparecer a palavra avaliação, ela possui o mesmo significado apresentado na legislação anterior, concebida como procedimento de mensuração.

Em dezembro de 1961 foi aprovada a Lei nº. 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre o que diz essa lei, quanto à avaliação da aprendizagem, podemos inferir que: a avaliação deve ser um procedimento contínuo com acompanhamento constante do desempenho do aluno, e tem como objetivo selecionar aqueles que devem ou não ser aprovados; o professor é visto como elemento responsável para efetuar a avaliação do aluno e utilizar outros procedimentos de avaliação além dos exames e provas - a lei sugere entrevistas, questionários, observações e outros.

Nos dizeres de Sousa (1986, p. 52-53), pode-se observar, ao analisar a Lei nº. 4.024, que:

a avaliação deixou de ser considerada apenas como procedimento de mensuração. Assim, a partir de uma medida de mudanças de comportamento, ocorridas no aluno, o professor deve expressar o quanto satisfatórias são, em relação a um padrão de desejabilidade. O que não está expresso, claramente, são as fontes que darão origem ao estabelecimento dos critérios para julgamento do grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno.

Em 11 de agosto de 1971, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692. De acordo com as análises de Sousa (1986, p.58-70), sobre avaliação da aprendizagem, é importante reter dessa lei:

a avaliação da aprendizagem é abordada como parte do tema avaliação do rendimento escolar que, por sua vez, compreende o sistema de avaliação do aproveitamento e o sistema de promoção e recuperação; define o termo avaliação como procedimentos que determinam, até que ponto, os objetivos foram atingidos, focalizando o desempenho do aluno, nas diferentes experiências de aprendizagens; a avaliação não se caracteriza, apenas, como um procedimento de mensuração, mas é atribuído, também um valor, quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno; a avaliação apresenta como função: apoiar a decisão quanto à promoção ou não do aluno e como suporte para o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem.

Quanto aos princípios que orientam um programa de avaliação, encontramos a **continuidade**, a **amplitude** e a **compatibilidade** necessárias entre avaliação e os objetivos propostos. Assim, a lei prevê uma avaliação que ressalte que nem todos os aspectos avaliados devem ter peso para a decisão, quanto à promoção do aluno. Todavia deve estar também voltada para os aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Essa lei indica que os instrumentos de avaliação devem ser elaborados pelo professor, o qual deverá observar a norma de preponderância dos aspectos qualitativos.

Se comparada com a legislação anterior, constata-se que houve uma ênfase na definição de avaliação, como processo amplo e contínuo, que visa verificar o alcance dos objetivos educacionais definidos. A *função classificatória* persiste e há uma ênfase na *função de retroalimentação*.

Com relação a considerações acerca da legislação no Brasil sobre a avaliação da aprendizagem, da década de 30 à de 90, Sousa (1986, p. 70) afirma que:

ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicial e predominantemente, no espaço de tempo considerado, um julgamento do desempenho do aluno, que procurava ser imparcial e objetivo, feito a partir do cômputo de acertos e erros apresentados às questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como um procedimento de julgamento do desempenho do aluno, baseado em critérios expressos nos objetivos previstos, que deve ser realizado de forma ampla e contínua.

A autora aponta ainda que a finalidade da avaliação até 1961 era apenas classificatória e em 1971, foi acrescida com a visão de acompanhamento, controle e reformulação das propostas

curriculares. “A lei prevê mecanismo que visam a minorar a problemática de aprovação/reprovação do aluno, tais como os estudos de recuperação e o sistema de avanços progressivos” (SOUSA, 1986 p. 70).

Na Educação Superior, é imprescindível que o professor convide os estudantes a se tornarem corresponsáveis pelo processo avaliativo, visto que eles estão em formação e necessitam de refletir sobre os critérios avaliativos da perspectiva de vivenciar as ideias que compõem a avaliação formativa, os seus aspectos éticos e técnicos, além de ter a oportunidade de construí-los e validá-los. Afinal, estamos formando profissionais, que poderão se envolver com a coordenação da avaliação em seus campos de trabalho (BATISTA, 2011).

Stiggins (1999, p.194) considera que a principal responsabilidade pelo sucesso acadêmico dos estudantes não cabe a professores, diretores, superintendentes, pais ou outros adultos. *Ela cabe aos próprios estudantes*. O desafio consiste em motivá-los para a aprendizagem. O autor (ibid., p 196) considera importante que os estudantes: “envolvam-se na avaliação escolar; no registro dos resultados; e no processo de comunicação”.

O que se pretende, diz Stiggins (1999, p.196), é usar o envolvimento do estudante na avaliação como um espelho em que ele veja seu crescimento. Esse pode ser um meio poderoso de construir autoconfiança. Alguns professores poderão indagar: *essa não é tarefa do professor? Isso não significa “facilitar” demais as coisas para o estudante?* Segundo a concepção tradicional de avaliação, sim, porque ela tem como objetivo dar nota e simplesmente aprovar ou reprovar o estudante. Por outro lado, a avaliação formativa quer a aprendizagem do estudante em todos os sentidos, inclusive o da formação do cidadão para que tenha inserção social crítica. Vale ressaltar que essa compreensão não retira a responsabilidade do professor nem a seriedade e o rigor da avaliação. Pelo contrário, o estudante passa a ser corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho. Por isso, é que se diz que a avaliação formativa visa à aprendizagem do estudante e do professor e ao desenvolvimento da escola.

O mesmo autor (1999, p. 198) sugere a criação de tipos diferentes de conexão entre avaliação e motivação dos estudantes. Por meio do envolvimento na avaliação escolar, no registro dos resultados e no processo de comunicação, eles podem se sentir no controle do próprio destino acadêmico. É papel da escola e de cada professor oferecer meios para que os alunos assumam responsabilidades diante de suas aprendizagens, para se tornarem capazes de cumprir seus deveres sociais.

Sobrinho (2002, p. 167) expressa sua forma de entender avaliação, comentando que “a palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de

valor”. Acresce ainda que uma avaliação, além de tomar decisões, deve também conduzir a transformações. Se ela não transformar, qualitativamente, e se não oferecer elementos de reflexão para ações de transformação e melhoria, não cumpre o seu papel do ponto de vista educacional. Assim, compreendemos que uma avaliação da aprendizagem não pode ser punitiva, mas, necessariamente, deve fornecer indicativos para o bom êxito da aprendizagem do aluno.

O envolvimento no processo de comunicação e de diálogo entre os diversos atores da educação permite aos estudantes partilharem informações e reflexões com outros acerca do seu progresso. Uma das formas de chegar a isso é a promoção de encontros contínuos, organizados e planejados entre docentes e estudantes, em que os educandos descrevem o que vêm fazendo, o que registraram, o que já alcançaram e o que ainda falta alcançar nesse processo. Isso lhes dá a chance de assumir responsabilidades e de se motivar para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais contextualizado, produtivo e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Básico brasileiro prevê, em seus planos e diretrizes, a formação social, ética, científica e tecnológica dos jovens, a fim de oferecer condições mínimas que os preparem para entrada no mercado de trabalho, bem como capacitá-los para o ingresso no Ensino Superior.

Mas os dados na educação são bastante alarmantes. Cerca de 25% dos professores que trabalham nas escolas de Educação Básica do país não têm diploma de ensino superior. Eles cursaram apenas até o Ensino Médio ou o antigo curso Normal.

O que se tem observado também é a entrada, nas Universidades e nas Faculdades de todo o país, de estudantes que possuem deficiências de aprendizagens em vários níveis e áreas de conhecimento.

A *avaliação* é um processo que promove as aprendizagens dos estudantes, dos docentes e o desenvolvimento da instituição. Ela deve fornecer informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e identificar aos professores as causas de insucesso ou sucesso escolar de seus educandos. Nesse contexto, a avaliação permite redimensionar a prática pedagógica quando se fizer necessária.

Ao passo que a *postura do educador* se vale dessa concepção de avaliação para a constituição do olhar investigativo, reflexivo, colaborativo, de forma crítica, respeitosa e abrangente. Nesse sentido, a complexidade da avaliação tem analogias estreitas com a

multiplicidade de seus desígnios e com a complexidade dos sujeitos e instituições escolares envolvidas, bem como com a diversidade de interesses individuais e sociais.

Uma avaliação existe para que se conheça o que o estudante já aprendeu e o que ainda necessita aprender. É a partir dessas análises e resultados, que o professor tem condições de oferecer um *feedback* ao educando, identificando o que ele ainda não aprendeu, o que não registrou e o que é importante ser selecionado para ele aprender.

Esse processo deve ser construído numa relação de parceria, cumplicidade, respeito mútuo, afetividade, responsabilidade, seriedade e no compromisso e no rigor científico, para que se providenciem os meios de reorganizar e de reconstruir suas aprendizagens.

O docente não deve somente avaliar para atribuir notas ou conceitos, mas deve ser o mediador desse processo avaliativo para promover a aprendizagem dos alunos. Essa avaliação que promove as aprendizagens dos alunos é denominada de **formativa**, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação ou à atribuição de notas.

Uma avaliação formativa é a que utiliza todas as informações e os registros disponíveis sobre o estudante, para assegurar e promover a sua aprendizagem. A interação entre docente e estudante, durante todo o curso, é um processo muito rico em conhecimentos, oferecendo oportunidades para que se selecionem várias informações e realizem a coleta de dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, analisá-los, registrá-los e usá-los em benefício da construção da aprendizagem.

Portanto, a utilização exclusiva de avaliações tradicionais para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar as diferentes linguagens, estilos e manifestações da aprendizagem.

A prática da avaliação formativa baseia-se na ideia de que avaliação é autoconhecimento e investigação: de como os estudantes aprendem, o que aprendem, de que maneira produzem ou constroem suas aprendizagens, o que produzem, como refletem, o que refletem, suas potencialidades e suas fragilidades, sua compreensão do mundo etc.

Uma avaliação formativa deve *apoiar, corrigir, harmonizar, inventariar, orientar, reforçar e tranquilizar* os acadêmicos durante a seleção e a formulação de questões e materiais que encorajem a construção e a continuidade do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. O. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: **Avaliação formativa: práticas inovadoras** / Benigna Maria de Freitas Villas Boas (Org.). Campinas: Papyrus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2011.

FRANCO, M.L.P.B. Subsídios Para Uma reflexão Teórica Acerca da Prática Avaliativa. In: **Séries Ideias** n. 8. São Paulo: FDE, 1998 (119-126)

PERRENOUD, P. **Ambigüités et paradoxes de la communication en classe.** Toute interaction ne contribue pas à la regulation des apprentissages, 1991.

PERUZZOLO, A. C. **A comunicação como encontro.** Bauru: Educadores. (Verbum), 2006.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, S. M.Z.L. **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau – Legislação, teoria e prática.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986.

STIGGINS, R. **Assessment, student confidence, and school success.** Phi Delta Kappan, v. 81, n.3, nov.1999, p.191-198.

WORTHEN, Be SANDERS, J.R. **Educational evaluation: theory and practice.** Worthington, Charles A. Jones, 1973.

A CIDADE QUE EDUCA E AS DISTORÇÕES DO CAPITALISMO SOBRE O EDUCAR.

Amabile Alves de Sousa. - IFTM -amabile.sousa@hotmail.com

Cleuza Rezende Macêdo de Oliveira. – IFTM - cleo.bio1@hotmail.com

Karolina Andrade de Oliveira. - IFTM - karolandrade014@gmail.com

Welson Barbosa Santos- UFSCar - wsantosw@yahoo.com.br

Geovanna de Lourdes Alves Ramos - UFG _geovanna_gigia@yahoo.com.br

IFTM/Uberaba e CAPES

1. INTRODUÇÃO

Era uma vez uma cidade e, como parte integrante dessa cidade, havia uma escola. Mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade, limitando a interação entre os sujeitos desses espaços. De repente, caíram se os muros da escola e não se sabia mais o que era o território da escola e os espaços da cidade. E a cidade, junto com a escola, pode assumir e ser o local para uma grande aventura do conhecimento. É assim, acreditando que essas barreiras podem ser transpostas que iniciamos essa discussão sobre o ensinar e o aprender, processo capaz de contribuir para a formação de uma sociedade eticamente crítica e ajustada as necessidades do sujeito de nosso tempo.

E nossa busca é essa, que o processo de ensino-aprendizagem torne se mais acessível ao aluno. Mas, como alcança lo? A muito se discute que as atividades de campo, fora dos muros da escola, ou simplesmente fora da sala de aula, apresentam vantagens associadas aos ganhos em sociabilidade e conectividade. Como afirma Freire (2005) e Vygotsky (2000), nos referimos as conquistas dos trabalhos em equipe, ao equilíbrio da autoestima de quem aprende, aos benefícios que o relacionamento entre professores e alunos trazem e as possíveis conquistas relacionadas à formação de caráter e também ao senso de responsabilidade e habilidade de liderança que o processo educativo deve assumir. Esse é um dos perfiz de uma educação crítica e emancipatória.

2. METODOLOGIA

Embora essa seja uma reflexão teórica sobre a escola e seu desafio com o ensinar e a cidade e sua possibilidade de trabalho conjunto com o processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento dessa reflexão envolveu todo um trabalho de campo com carga horária de 72 horas. Assim, concordamos com Abramo (1979), de que o observador pode viver a situação em estudo, podendo utilizar não somente técnicas de registro, mas também a introspecção e a auto-análise do que vivencia enquanto pesquisador.

É referenciado no pensar do autor que toda a estruturação desse trabalho foi antecedida por um trabalho de campo participativo, envolvendo visitas a um conjunto de espaços não formais de educação nas cidades de Petrópolis, Rio de Janeiro e São Paulo. O roteiro envolveu museus, jardim botânico, zoológicos e espaços culturais como centro de divulgação científica, teatro, praças, dentre outros. Referenciado no conteúdo curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as visitas tinham por objetivo propiciar reflexão sobre possíveis conexões entre os espaços não formais visitados e o conteúdo ministrado nas disciplinas durante o primeiro semestre de 2014.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre muitos desafios, Candau e Moreira (2003), identificam e enumeram alguns destes desafios a serem enfrentados se quisermos promover uma educação intercultural e com uma perspectiva crítica e emancipatória. Para Krasilchik (2000), trata-se de processo que precisa estar desafiado a propiciar autonomia no sujeito, torne-o crítico, capaz de usar seu saber para a qualificação de sua vida. Mas, estes não são desafios fáceis, percebemos que a educação está relacionada às transformações decorrentes da estrutura social. Como Severino (2006), sinalizamos que ela deve mediar às ações desempenhadas pelos indivíduos, isto é, entrelaçada ao contexto social, e esse entrelaçar envolve interesses políticos, social e profissional. Em razão disso, a educação é tida então, como mediadora, entre o saberes e práticas sociais, permeando toda a vida social e como orienta Freire (2005) precisa promover o sujeito inserido nela.

De forma esclarecedora, Pimenta (1996) ainda afirma que, conseqüentemente, a educação é algo histórico, que se modifica pela ação, na relação que o sujeito estabelece com ele e seu meio e que por sua vez, o modifica. Também, as conquistas e possibilidades ainda podem ser percebidas nos ganhos em torno de aspectos afetivos e cognitivos na relação social entre sujeitos, pressupondo que influem e contribuem para a aprendizagem de conteúdos trabalhados.

Para Vygotsky (2000), é aprender que possibilita que o sujeito use seu saber no cotidiano, tornando o conhecimento útil e aplicável, o que dá sentido ao processo. Nisso fica entendido a importância da conectividade entre saber escolar e saber cotidiano.

Pensando assim que iniciamos essa discussão sobre um espaço chamado cidade, quando esta assume papel educativo. Nela, o desafio é de compromisso com a formação de uma sociedade ética e crítica, questão reconhecidamente importante na sociedade de nosso tempo. Assim, ao refletirmos sobre a cidade educadora, é importante entendermos que trata-se de um sistema complexo que carece de constante evolução, podendo exprimir-se de diferentes formas, pois nesse espaço é preciso dar sempre prioridade ao investimento cultural e à formação permanente da sua população.

Assim, para Gadotti (2003), a cidade cumpre seu papel de educadora quando reconhece, exerce e desenvolve, para além das suas funções tradicionais, ou seja, funções econômica, social, política e de prestação de serviços. Nesse sentido, como afirma Freire (1997), a escola em si é um espaço contraditório, de lutas e tensões que pode servir tanto para a manutenção de uma ordem ou ainda para a emancipação, e por isso faz-se necessário um posicionamento claro dos profissionais inseridos nesse espaço. É importante salientar que, uma educação emancipatória, para a autonomia requer uma formação cada vez mais significativa e consciente, durante toda vida dos indivíduos.

Reafirmamos aqui a importância da consistência do trabalho educativo numa perspectiva de democracia, conjunta e comprometida. Quando refletimos sobre esses desafios referentes a cidade, ela pode dispor também de inúmeras possibilidades educadoras em conjunto com a escola ou auxiliando ela. Assim, de forma descritiva, a vivência na cidade precisa se constituir num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Então, para uma cidade ser considerada educadora ela deve promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito.

Ainda, na cidade, como espaço de diferenças, é importante salientar que a escola precisa contribuir para o processo de inclusão de todos os sujeitos da cidade. E assim, o grande desafio é oferecer um ensino de qualidade, promovendo uma educação realmente inclusiva visando o desenvolvimento do aluno e de suas potencialidades e o consequente uso desses saberes no cotidiano, ou seja, fora da escola. Por tudo isso, a escola é o elemento aglutinador da população e onde há a maior possibilidade de conscientização e mudança social, tendo como o papel fundamental, trabalhar a questão da desigualdade, inclusive a racial, centrando-se no respeito e valorização das diferenças. Numa perspectiva transformadora, a escola pode educar para o

respeito as diferenças e a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza.

A questão é que essas diferenças exigem uma nova escola, uma escola sem muros, sem limites, destituída de preconceitos, aberta ao novo, ao diferente, a tudo aquilo que ajude o sujeito a sentir-se parte integrante Gadotti (2006). Outro ponto importante a ressaltar e ser melhor discutido, refere-se à relação exclusão social, miséria e pobreza dentro da cidade que educa. O que exclui socialmente, supõe uma não adequação ao padrão de vida de inclusão de costumes, valores, qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia e equidade. Portanto, pobre é quem não tem renda, e excluído é o sexo feminino, negro, homossexual, idoso, obeso, dentre outros. Assim, Sposati (2000), afirma que a exclusão social refere-se a um conjunto de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, limitações no convívio, que necessariamente não passam pela pobreza.

Por tudo isso, percebemos que uma educação de qualidade precisa ser um desafio a ser enfrentado nos espaços formais e não formais, escola e cidade, visando à formação integral do cidadão para que ele possa fazer valer seus direitos. Nessa perspectiva, para Freire (2000), a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. Neste sentido, ele aposta na educação como uma forma de garantia da inclusão de todos aqueles que historicamente foram relegados de seus direitos humanos e sociais.

Assim, diante de todo o avanço que tem sido alcançado tecnologicamente e cientificamente, é urgente a necessidade de uma educação igualitária, acessível a todos, não excludente dentro da cidade que educa. Também, como já citado, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, baseados na construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas religiosas, sexual, de gênero, dentre outras. A importância dessa questão é consenso global no nosso tempo.

A Declaração de Salamanca um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, orienta que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos. As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Sendo assim, visto que a diferença não é uma deficiência e sim uma riqueza, salientamos que dentro da cidade que educa existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais dentre outras.

Diante disso, entendemos o sentido dado por Gadotti (2006), ao aluno real. Mas, na prática todo educador sabe que o aluno concreto é sujeito único e precisa ser tratado em sua individualidade, sua subjetividade.

Portanto, apostamos que em contraste com a pedagogia tradicional, que mascara, no sentido da perda de autonomia, na queda dos muros da escola, dentro da cidade que educa, há uma quebra de paradigmas que traz para o sujeito uma gama de conhecimentos no novo aprender que contribui para a sua subjetividade, para a construção de seus valores. Nesse caminho, Hall (2008) e Woodward (2003), afirmam que a subjetividade envolve os sentimentos e pensamentos mais pessoais do sujeito. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Assim, entendemos que com o pulsar de vida, a cidade serve também para que a escola construa um projeto político pedagógico de uma “educação na cidade”. Gadotti (2003), afirma que na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observa todos os espaços, sentido-se respeitado em suas subjetividades.

Esses espaços educativos tornam possíveis porem, dependem da cidade que também educa e a localidade onde a escola está inserida. Nesse processo, precisamos contar com importante esforço das instituições locais, espaços públicos e privados, equipamentos da cidade, atores sociais e a cultura local. É assim que essa cidade educadora passa ser o respaldo possível do saber e ao mesmo tempo produtora de recursos para os seus habitantes, auxiliando a escola no desafio de educar. De tal forma, que esse auxílio venha ser uma construção possível na medida em que existe uma relação estreita entre a cidade e os seus cidadãos.

Por fim, resta o transformar os interesses e os valores sociais presentes nas formas e funções de uma cidade historicamente determinada é uma tensão social pelos valores e interesses que regem a produção desse espaço, dos serviços e sua ocupação fazendo com que o conhecimento seja prazeroso e incentivador de transformações Arroyo (1997).

De fato, essa relação entre escola e cidade viabilizam uma dada pedagogização possível porque as cidades são sistemas vivos, feitos, transformados e experimentados por seres humanos. Nessa perspectiva, poderia dizer que a cidade educa ao passo que civiliza. E esse civilizar é viabilizado a partir da cultura, do político, do coletivo no espaço social. No entanto, esse tem sido uma construção e desafio a ser alcançado Arroyo (1997) porque embora potencialmente possível isso nem sempre acontece. Mas, é inegável que os modos de ver, ouvir e sentir a cidade, com suas ações e intervenções de diferentes públicos, mostram que eles reconstróem esses espaços, através de suas memórias e suas invenções.

Nessa discussão, sabe-se que esses espaços abrem-se como potencialmente educativos para além dos muros, convencionais do educar. Toda cidade é potencialmente educadora, compreendida como espaço de educação não formal. Basta que pensemos que as crianças e os jovens podem ser indicadores desse contexto, assim como atores que veem, ouvem, agem e intervêm no espaço urbano, procurando deixar suas marcas ou reelaborando os vestígios do urbano por suas memórias. Nesse caminho, o exercício de pensar sobre a cidade que educa são fundamentais para o repensar do pedagógico.

Para além do que já foi dito, Libâneo (2005), afirma que a educação não é estabelecida meramente por um espaço de ocorrência, e sim como resultado de um processo social. Sendo dele um produto, onde as necessidades de cada realidade social condicionam o direcionamento. Ainda, de forma esclarecedora, Brandão (1985), define educação informal sendo aquela que está relacionada com o processo “livre” de transmissão de certos saberes, tais como a fala comum a um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em uma sociedade. Ainda:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÂNEO, 2005, p. 31).

Conseqüentemente, os espaços não formais proporcionam ao educando uma experiência multidisciplinar. Deixando de lado a fragmentação do conhecimento e levando o aluno a perceber que as diferentes áreas se complementam e que uma necessita da outra para explicar os diferentes fenômenos. Jacobucci (2008) e Marandino et al (2005), reconhecem os espaços não formais, que podem ser instituições e não instituições e contribui para divulgar a ciência, estimulando a aprendizagem de maneira diferenciada da realidade contida dentro dos muros da escola. De outro modo, auxiliando e complementando o aprendizado ocorrido no espaço formal. Sendo assim, museus, cidades, jardins botânicos e mesmo áreas rurais podem ser entendidas como espaços não formais de educação e de divulgação científica.

No nosso tempo, as pesquisas relacionadas aos espaços educativos ainda são inexpressivas, dificultando um delineamento claro entre o formal, o não formal e o informal. Mas, De acordo com Jacobucci (2008), Araújo (2006) e Vieira (2005), os espaços educativos não formais se diferenciam do espaço escolar por apresentarem, alguns de forma lúdica e interativa, produtos da experiência social e cultural de um determinado local. Além disso, dependendo do espaço, ele favorece ao aluno o contato direto com materiais, como peças, relíquias, pinturas, esculturas entre outros. E ainda traz aos mesmos, possibilidades de vivências inovadoras e precursoras de um ensino capaz de atender aos desafios de nosso tempo. Percebemos que quando as aulas fogem ao modelo expositivo, passam a apresentar maneiras dialogadas e reflexivas, podem contribuir para a desconstrução do conceito de que a ciência é estática e imutável Pozo (2009).

Em contraste, o lúdico proporciona um meio real de aprendizagem atuando como um ponto de partida para a promoção de novas aprendizagens no domínio cognitivo e afetivo. Podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente Vygotsky (2000). Ainda, o autor considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e sendo forma como funções psicológicas superiores são edificadas. Então, o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. É essa interatividade que torna espaços não formais, ferramenta necessária a ser inserida no educar. Nisso está a importância dos museus interativos de ciência. Para Silva et. al (2005), são como espaços educativos complementares à educação formal e possibilitam ampliação e melhoria do conhecimento científico.

Sem dúvida, os espaços não formais dentro de uma cidade que educa, agregado a interatividade professor aluno, num processo de rompimento dos muros de uma escola antes fechada, cheia de regras e nomenclaturas, ultrapassada e carente de revisão, que facilita a fragmentação de conteúdos. Esse movimento é auxiliador e contribui nas desconstruções de vícios históricos. Dessa forma, fica claro que diferentes aulas não formais proporcionam um ensino menos fragmentado e o ensino não deve ser fragmentado uma vez que a realidade não o é. Assim, é válido aproveitar e valorizar o que está diante de si após transpor os muros da escola diante de uma cidade educadora e romper com vícios existentes no ensino. A educação não formal abre possibilidade de conhecimento sobre o mundo que rodeia, os indivíduos e suas relações sociais e auxilia no rompimento de diversificados vícios históricos presentes na educação. Dentre diferentes conteúdos escolares citemos o ensino de Ciências e Biologia.

Assim, restringimos a atenção para o ensino de ciências. Há uma visão relativamente antipática da Zoologia e da Botânica. Esses conteúdos são vistos como áreas “ultrapassadas” em

sua abordagem mais morfológica, face as vertentes que incorporam tecnologia nova, particularmente a molecular. Essa é uma compreensão pobre da área. Ela é reflexo de uma percepção deficiente e, ainda que a morfologia pudesse ser considerada esgotada, nesse contexto ela é um detalhe, apenas uma ferramenta, não a meta. Se não bastasse, toda essa discussão persiste numa abordagem fragmentada e sem aplicabilidade.

Mas, vale destacar que mesmo em espaços não formais diferentes conteúdos como a Zoologia podem ser vistas de forma fragmentada, sendo complemento de outra disciplina, como Agronomia, Medicina, entre outras. Ou seja, atendendo as necessidades política e econômicas vigentes do contexto em que ela esta inserida. Pelo descrito, no caso da zoologia, há que se valorizar e repensar esse ensino, pois, assim como ocorre nos espaços não formais, concordamos com Cunha e Krasilchick (2000), os currículos escolares também são limitados e ministrados de forma fragmentada, dando ênfase a valorização do científico e do técnico, distanciando o saber científico do saber cotidiano.

Portanto, o que podemos dizer é que nas graduações a formação na área das Ciências e da Biologia visa a construção de conhecimentos técnicos voltados para o campo da pesquisa, refletindo esse modelo no ensino médio, tornando o aprendizado dessa área cansativo, e desconectado do cotidiano. Nesse sentido, a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista. Fornecendo os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, gerando e transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Portanto, a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Assim sendo, no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria, inserida num contexto dentro da cidade que educa.

Mas, conforme Bejarano e Carvalho (2003), não é simples a tarefa de aprender a ensinar e professores se veem diante de um conflito ao observarem suas realidades, basta que pensemos nos espaços não formais como os zoológicos. Não há razão que justifique a existência de um zoológico, usando-se de reflexão com significado mais acentuado, se este não proporcionar vivências educativas, sendo meramente limitado à exposição de animais para entretenimento na cidade que educa. Aí a cidade em relação ao zoológico como espaço, não cumpre seu papel educador. No entanto, a interatividade entre conhecimentos culturais, prévios do aluno, favorecem o processo de aprendizagem em espaços não formais como os zoológicos, valorizando a dimensão educativa desses espaços. Uma atividade educacional desenvolvida nesses espaços,

permeiam a implementação de ações facilitadoras do aprendizado de conteúdos e conceitos, tornando-o prazeroso e potencialmente significativo.

Esses espaços contribuem para o processo ensino-aprendizagem na medida em que estimulam a construção do conhecimento e a quebra de velhos paradigmas dentro do ambiente escolar com um novo olhar voltado para a cidade que educa. Dado que a busca didática por esses espaços vem aumentando, assim como o desenvolvimento de atividades pedagógicas, torna-se necessário cada vez mais o desenvolvimento de ações e investigações que possam articular esses locais com diferentes campos do conhecimento, uma vez que podem ser utilizados para empregar estratégias e metodologias voltadas à abordagem de forma lúdica e prazerosa dos conteúdos tratados no ensino de Zoologia dentro de uma escola que ousou romper seus muros em busca de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pressupomos que alunos normalmente percebem a escola como espaço de aprendizado teórico e pouco aplicável. Observa-se que o desempenho escolar é percebido como importante apenas para se obter notas e nesse caminho ele tende a evitar o trabalho duro, a menos que seja realmente necessário ou que seja vantajoso. A maioria não percebe o trabalho escolar como interessante ou compensador. Portanto, meios que torne o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e prazeroso ao aluno sempre é algo bom para o aprender. Seria um resgate do aprender, que por sua vez pode se conectar junto a cidade educadora, e esse olhar para fora dos muros da escola, ou simplesmente fora da sala de aula, apresentam vantagens, associadas aos ganhos em sociabilidade e conectividade.

Florestan Fernandes (*apud* GADOTTI, 1996) afirma que a escola não educa para a cidadania, diz também que a estrutura de poder no Brasil é arcaica e mantida pela classe dominante e trava a consciência crítica do povo. Mas, a mesma sociedade que cria essa estrutura cria também a sua reação. Então, fica evidente que essa contradição social existe e, como professores, não podemos ficar alheios a essa dimensão. Daí a importância de se colocar ao lado das mudanças, desafiados a estar atentos e ser o sujeito da história. Além disso, a proposta para que essa mudança tenha sentido, é que esse processo deve acontecer em dois espaços concomitantemente, dentro e fora dos muros da escola.

Assim, é possível concluir que o papel da escola, nesse contexto, é justamente o de contribuir para a criação de condições que viabilizem a cidadania, através da socialização, da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade e cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. O grande desafio da escola numa cidade educativa é efetivamente, traduzir esses princípios em novas experiências. Entendemos que, não podemos mudar o mundo sem mudar o sujeito, já que estão interligados. De fato, educar para um outro mundo possível, é educar para superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos. Portanto, o educar deve ocorrer para transformar radicalmente o modelo social, econômico e político vigente.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. **“Pesquisa em Ciências Sociais”**. In: HIRANO, S. “Pesquisa Social: Projeto e Planejamento”. São Paulo, 1979.

ARAÚJO, H. M. M. **Memória e produção de saberes em espaços educativos não formais**. Usos do Passado – XII Encontro Regional de História. Rio de Janeiro, 2006.

ARROYO, M. G. **O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte - a construção da cultura política**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 1997.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. **“Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos”** – Ciência & Educação, 2003.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de educação, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, 2000.

GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire: uma bibliográfica**. São Paulo, 1996.

_____. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, São Paulo, 2005.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, 2008.

JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Uberlândia, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar em Revista*. 2001.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo, 2005.

MARANDINO, M. et al. **A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?** ENPEC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo, 1996.

POZO, J. I. CRESPO, M.A. **A Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre, 2009.

SEVERINO, A. J. **Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 2006.

SILVA, R. C.; PERSECHINI, P. M.; MASUDA, M.; KUTENBACH, E. **Interação museu de ciências – universidade: contribuições para o ensino não-formal de ciências**. Ciência e Cultura. São Paulo, 2005.

SPOSATI, A. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. BRASÍLIA, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, Valéria. **Análise de espaços não formais e sua contribuição para o ensino de ciências**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo, 2000.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, 2003.

A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DE SUPERAÇÃO DO TRABALHO ALIENADO

Virgínia Honorato B. Borges – UnB/PPGE/FE - virginiahuffman@gmail.com

Otilia Maria A. Nóbrega A. Dantas – UnB/PPGE/FE – otiliadantas@unb.br

1. INTRODUÇÃO

Que se faz tanto mais pobre quanto mais riqueza cria, tanto mais carecido de valor e de dignidade quanto mais valores cria, tanto mais deformado quanto mais forma tem o seu produto, tanto mais embrutecido quanto mais requintado for o seu objetivo, tanto mais carecido de espírito e escravo da natureza quanto mais espiritualmente rico é o trabalho.
Mário A. Manacorda, 2010, p. 91

“Sabe-se que a sociedade brasileira segue em busca de caminhos para uma educação básica de qualidade no país, bem como a formação dos professores que corresponda às demandas sociais contemporâneas” (5º CBE, 2015). Entretanto, temos constatado, também, que o trabalho docente, neste mundo capitalista, sempre foi desvalorizado. É comum ouvir das famílias a desaprovação da decisão de seus filhos pela docência afirmando que esta profissão não lhes proporcionará reconhecimento profissional, tampouco lhe trará independência financeira. Por sua vez, o Estado tem reforçado esta ideia expropriando o trabalho desses profissionais limitando seu espaço e condições de trabalho para torná-lo dependente do capital. A formação inicial e continuada oferecida a estes profissionais, de modo geral, aligeiradas e superficiais, reforçam essa dependência aos ditames do capital. Mas, por que este fato é tão comum em nossa realidade? O que significa trabalho para a abordagem histórico-crítica? O que significa omnilateralidade e sua relação com a politecnicidade? Como a formação e a profissão docente pode superar a alienação e o trabalho alienado?

Temos constatado que o trabalho docente, neste mundo capitalista, sempre foi desvalorizado. É comum ouvir das famílias a desaprovação da decisão de seus filhos pela docência afirmando que esta profissão não lhes proporcionará reconhecimento profissional, tampouco lhe trará independência financeira. Por sua vez, o Estado tem reforçado esta ideia expropriando o trabalho desses profissionais limitando seu espaço e condições de trabalho para torná-lo dependente do capital. A formação inicial e continuada oferecida a estes profissionais, de modo geral, aligeiradas e superficiais, reforçam essa dependência aos ditames do capital. Mas,

por que este fato é tão comum em nossa realidade? O que significa trabalho para a abordagem histórico-crítica? O que significa omnilateralidade e sua relação com a politécnica? Como a formação e a profissão docente pode superar a alienação e o trabalho alienado?

À fim de responder os questionamentos supracitados, o estudo tem como finalidade refletir sobre as categorias fundantes da formação e do trabalho docente e os desafios de superação da alienação no mundo capitalista.

2. METODOLOGIA

Para estudar a formação docente frente aos desafios de superação do trabalho alienado, como esta é apreendida, a partir do princípio norteador desta superação, e a que finalidade responde na organização tecnológica do trabalho realizamos a análise de algumas obras sobre essa temática publicadas pelos principais representantes da abordagem histórico-crítica.

O estudo bibliográfico foi a principal técnica da pesquisa empregada neste estudo. Como técnica, a pesquisa bibliográfica compreende a leitura, seleção, fichamento e arquivo dos tópicos de interesse para a pesquisa em pauta, com vistas a conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto.

A exemplo de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica serviu, neste caso, para destacar o pensamento dos principais estudiosos histórico-críticos que abordam sobre as seguintes categorias: trabalho docente, omnilateralidade, educação politécnica e emancipação corroborando com a reflexão proposta neste artigo. Para Gil este recurso propõe analisar as diversas posições acerca do problema em foco, tendo em vista que costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na leitura e análise das publicações buscou-se as convergências e contradições, sendo que os dados organizados destacaram-se quatro categorias principais – o trabalho docente, a educação politécnica, as concepções de omnilateralidade e emancipação na visão histórico-crítica – as quais serão apresentadas a seguir.

3.1. O trabalho docente

O trabalho é essencial a existência humana e possibilita ação transformadora sobre a natureza e sobre si mesmo favorecendo ao homem se identificar como sujeito deste processo, recriando o contexto social no qual está inserido, sendo fonte de riqueza e bem material. Para Manacorda (2010) o homem torna-se homem quando deixa de se identificar á maneira de agir dos animais em busca de sua própria subsistência e passa a produzir seus próprios meios de sobrevivência dentro das relações que estabelece com os da sua própria espécie e com a natureza que o cerca.

Com o advento do capitalismo surge a divisão social do trabalho, que alicerçou a tendência de apropriação dos instrumentos de trabalho e, por consequência, os demais meios de produção fazendo a distinção entre trabalho intelectual e manual. Neste momento determinou-se as relações sociais entre os sujeitos e o trabalho tornou-se fonte de alienação e exploração.

A formação de grupos com diferentes papéis no processo produtivo foi assegurada pela apropriação dos meios de produção e pelo ideário de propriedade privada o que possibilitou a divisão da sociedade em classes sociais e permitiu a exploração da força de trabalho. Esta divisão refere-se à especialização das atividades separando o pensar do executar. Ao trabalhador coube as tarefas repetitivas e mecânicas que dispensam o pensar, acarretando a alienação humana. À propósito da divisão do trabalho, Manacorda (2010, p. 75) destaca:

A divisão do trabalho, que traz consigo a desumanização do homem, é uma invenção histórica, também o seu desenvolvimento contraditório, ao criar um conjunto de forças produtivas, um total domínio do homem sobre a natureza, converte em necessária e inevitável, por parte do homem, a apropriação destas forças, na qual também está o desenvolvimento de um conjunto de faculdades.

Percebe-se que a divisão forçada pelo surgimento do capitalismo estabelece uma ruptura brutal entre os vários ofícios e na qualidade da educação oferecida ao sujeito, criando uma estratificação social na qual se constitui a exploração dos indivíduos. Neste contexto a única alternativa que cabe ao homem comum é vender a única coisa que lhe resta: a sua força de trabalho.

A exploração do trabalho pelo capitalismo reduziu o homem a condição análoga de um ser irracional e escravo da sua própria necessidade. Quanto mais ele produz para o fortalecimento do capitalismo, mais pobre, miserável e dependente do sistema ele se torna. Manacorda (2010, p. 91) nos explica esta condição de alienação do homem pelo trabalho:

Que se faz tanto mais pobre quanto mais riqueza cria, tanto mais carecido de valor e de dignidade quanto mais valores cria, tanto mais deformado quanto mais forma tem o seu produto, tanto mais embrutecido quanto mais requintado for o seu objetivo, tanto mais carecido de espírito e escravo da natureza quanto mais espiritualmente rico é o trabalho.

O trabalho docente também se enquadra na perspectiva de exploração de sua força de trabalho pelo capital, uma vez que vende-a para sobreviver. Ao contrário deste movimento, o trabalho docente consciente do seu significado poderá ser instrumento de libertação *per se* e para a sua própria categoria. O professor precisa considerar seu trabalho como possibilidade de libertação e transformação social.

Nesta dinâmica de exploração do trabalho humano pelo capitalismo surge a importância da mediação da educação como forma de libertação, tanto para o trabalhador docente como para os demais trabalhadores e aprendizes. Mézáros (2008, p. 48) nos lembra que “[...] somente a mais completa concepção de educação poderá realizar uma mudança ampla e radical, que consiga romper com a lógica do capital”.

Desta forma, segundo o autor citado, uma ampla concepção de educação poderá evitar que o ensino seja facilitador da unilateralidade e da alienação do trabalho e que tenha por consequência a exclusão da fruição dos bens de consumo materiais e intelectuais reforçado pela dualidade da formação operária e intelectual. Dentro desta lógica é fundamental que o trabalhador docente se posicione como agente de combate da alienação imposta pelo capitalismo.

A superação da alienação depende de uma sucessiva série de conquistas sociais o que levaria a um amplo movimento social de ordem política e econômica. E mesmo que a educação, por si só, não seja capaz de libertar o trabalhador da alienação do capital contribui de forma expressiva para formação e elevação da consciência político-social do sujeito.

Segundo Frigotto (2012) a compreensão de que a educação não tem o poder mágico de salvar a sociedade possibilita o reconhecimento de que a educação é fator de mediação na transformação da sociedade. Este pensamento crítico considera as possibilidades do papel ativo da escola na mediação de um projeto social sem desprezar os determinantes históricos sociais e as contradições atuantes nos diferentes processos de mudança social e cultural. Desta maneira estar-se-ia viabilizando a construção de uma práxis capaz de transformar as relações sociais existentes no contexto da sociedade atual, bem como as construídas na própria escola.

A partir deste princípio, a educação tem o docente como uma figura importante neste processo de conscientização e libertação da sociedade proletarizada. Entretanto, não é qualquer trabalho pedagógico que será capaz de contribuir de forma significativa para a transformação

estrutural da sociedade. Afinal, como afirma o próprio Marx, a escola não cumpre o papel exclusivo de transformação, mas, em conjunto com a família, a igreja, o partido e outras instituições sociais. O verdadeiro intelectual para Marx (1989, p. 32) precisa se colocar no lugar dos outros para adquirir a ótica do oprimido e, assim, se revestir das suas energias revolucionárias para fazer parte do movimento de superação do estado das coisas existentes.

E o docente, neste âmbito, considerado como um intelectual orgânico, no dizer de Gramsci (1999), é um ser, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário. Um novo intelectual politicamente comprometido com o próprio grupo social para fazer e escrever a história e, por isso, capaz de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica. Em outras palavras, Gramsci valoriza o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas de classe.

Sameraro (2006, p. 376-7), interpretando a concepção de Gramsci sobre o intelectual orgânico afirma que:

Deixando de considerá-los de maneira abstrata, avulsa, como casta separada dos outros, Gramsci (1999) apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção. Toda a aglutinação em torno de um processo econômico precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade.

Em síntese, o intelectual orgânico para Gramsci (1999, p. 1.516) cumpre o papel de ser um “construtor, organizador, educador permanente” de modo que “da técnica/trabalho se chegue à técnica/ciência, à concepção humanista histórica., sem a qual se permanece especialista. É, portanto, com a interconexão trabalho/ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto que se forma em Gramsci o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico. Ele afirma que “todos são intelectuais [...]. porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual”. E o docente, dentro desta perspectiva precisa se conscientizar de seu papel de intelectual orgânico a serviço da educação.

3.2. Formação Docente

Considerando o docente enquanto intelectual orgânico encontramos, em estudos de Sacristán (2001, p. 119), algo que se aproxima do que defendemos aqui. Ele entende que para o trabalho docente ser transformador, requer deste profissional uma formação inicial e continuada sólida e uma ampla cultura geral. “Ser aceitavelmente culto é condição para inserir-se no mundo e compreendê-lo, ser autônomo e agir com critério próprio e aceitar as limitações que a liberdade dos demais impõe.”

Esta percepção de cultura fará com que o professor seja inserido na sociedade global de forma interpretativa, significativa e integral e dará a oportunidade de visualização da educação como meio de emancipação e que só será construída tendo por base o princípio do homem omnilateral, conforme nos ensina Manacorda (2010).

Neste sentido, concordamos com Pistrak (2000) ao defender que o docente com formação omnilateral, formado em sua total capacidade de exercer suas potencialidades e no gozo do direito de consumo que satisfaça suas necessidades básicas, será capaz da análise e da construção de conceitos que possibilite uma visão crítica do conhecimento, resultando em uma autonomia do pensar que o faça competente no exercício de sua função, qual seja, a mediação do processo de libertação através de seu trabalho sistemático e do seu comprometimento social, trazendo possibilidades de interação entre o trabalho e a formação humana como processo de emancipação defendendo o trabalho como princípio educativo.

A sociedade necessita de um profissional docente realmente preocupado com mudanças e transformações sociais estruturais. Qualquer mudança estrutural que se almeje dentro da escola depende do trabalho do professor consciente e respaldado na análise diária de sua práxis. Alicerçado em seus conhecimentos teóricos, o docente tende a desenvolver uma práxis voltada para a transformação social, que vise uma profunda análise da realidade, compreendendo e refletindo sobre o seu fazer pedagógico para evitar que seu trabalho se torne alienado (FRIGOTTO, 2012). Por isso, um bom conhecimento teórico facilitará reflexões críticas que assegurarão um trabalho coerente privilegiando os princípios de transformação social.

A práxis de um professor formado sob a ótica do homem omnilateral facilitará a compreensão do significado do seu trabalho e do desafio de igualdade exigido pela educação obrigatória. Neste caso o docente deve analisar a realidade pedagógica na qual desenvolve o seu fazer, refletindo suas ações para que seja coerente, favorecendo a contemplação de uma educação obrigatória eficaz que garanta ao aluno seu ingresso e permanência em um estabelecimento de educação formal, oferecendo um ensino de qualidade e repúdio às diferenças

sociais, trabalhando o caráter social de seu aprendiz como ser histórico e visualizando também uma formação cidadã e crítica em prol do trabalho consciente.

O professor consciente dificilmente desenvolverá um trabalho alienado no sentido de simplesmente repassar conteúdos de forma repetitiva e sem validade crítica. O docente consciente de sua função social entende que a educação deve qualificar o homem para a vida, sendo esta continuada e permanente, considerando-a em seu sentido mais amplo, um processo contínuo de sucessivas aprendizagens (MÉSZÁROS, 2008)

Por seu turno, o universo escolar é diversificado pela particularidade de seus alunos deveria apresentar-se de forma democrática. Contudo observa-se a dualidade existente dentro deste sistema, cujo o ser diferente, geralmente, é colocado à margem deste universo. A escola constitui-se de uma enorme variedade cultural, mas ainda mostra-se bastante discriminadora.

A ideologia capitalista apregoa que a escola para rico é melhor que a escola para pobre, disseminando a ideia de que o pobre não precisa ter acesso ao profundo conhecimento nem a tecnologia. Conseqüentemente, quem ali estuda ou trabalha, se não for consciente de seu papel social, acredita que isto torna-se impeditivo para progressão do homem. É bem verdade que as políticas de educação e os investimentos aplicados na escola pública nunca foram suficientes para transformação. Mas vale salientar que é exatamente isto que o sistema e o governo desejam, a manutenção do *status quo* e da alienação. Os sujeitos que usufruem das “benesses” da escola privada também demonstram alienação porque também fracassam em suas aprendizagens. É uma elite possuidora de um vasto capital econômico, mas pouco capital cultural. Este capital está dado para eles, mas não tem consciência disso. Acreditamos que a alienação é uma ação fundante do sistema capitalista.

3.3. A práxis do professor omnilateral e a politecnicidade

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (SAMERARO, 2006).

O professor que reconhece o significado do seu trabalho, através de sua práxis docente na perspectiva da formação do homem omnilateral, trabalhará as diferenças e desigualdades

apresentadas na escola através de uma postura mediadora do processo ensino aprendizagem, extraindo dos conhecimentos trabalhados valores de respeito a diversidade cultural, fazendo com que a escola seja um promotora de entendimento do papel social do homem na luta contra a expropriação do capitalismo e contra a discriminação social. Nas palavras de Sacristán (2001, p. 77) observamos que:

Se a educação tem a ver com a capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia, a escola deve respeitar a singularidade individual e fomentá-la, sem discriminação para todos. A educação deve preocupar-se em estimular diferenciações que não impliquem desigualdades entre os estudantes, deve tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos aprendizes.

O caráter discriminador da educação poderá ser atenuado também através de uma educação para além do capital, com base em um sistema de ensino unitário e politécnico, enquanto método de formação humana. Visando a integralidade do aluno tendo o trabalho como principio educativo norteador do processo de emancipação da sociedade.

A educação politécnica e obrigatória tem por meta alcançar a universalização efetiva, dando ênfase na formação integral do aluno, nos moldes do conceito do homem omnilateral. Ela almeja a formação científica, cultural, física e técnica, garantindo a todos o acesso à uma educação básica e a uma formação profissional de qualidade, sendo facilitadora da inserção ativa e autônoma no processo de produção.

Para Frigotto (2012) o ideário da educação politécnica se propõe a superação da proposta burguesa educativa objetivando a reforma estrutural da realidade, contemplando uma sociedade justa, baseada na superação da dualidade de classes. Neste sentido, para ser viável o ideário de uma escola unitária, obrigatória e politécnica é de extrema importância que o trabalhador docente se reconheça como um ser omnilateral e que sua práxis seja pautada dentro do contexto de transformação social reconhecendo as dimensões políticas do seu fazer pedagógico por entender a concepção politécnica como um início viável de uma possível perspectiva emancipatória da classe trabalhadora.

A politecnicia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca de sua autotransformação em classe-para-si como defende Sousa Jr. (1999). Portanto, a politecnicia não tem como condição para sua realização a ruptura ou superação das determinações históricas da sociedade do capital.

É no cotidiano da vida social que atua a formação politécnica, responsável por elevar as classes trabalhadoras a um patamar superior de compreensão de sua própria condição social e histórica. Neste contexto encontramos a atuação da práxis revolucionária, principal ação político-pedagógica da formação do proletariado como sujeito social transformador. Com isto são gestados elementos que só poderão ser consolidados com a superação da alienação e do estranhamento. É neste contexto de relações que será possível a formação omnilateral, desta Sousa Jr. (1999).

Portanto, a consolidação do ser emancipado vai ocorrer na medida em que politecnicidade e omnilateralidade complementarem a formação deste sujeito social revolucionário. Entretanto, a politecnicidade só poderá ser revolucionária como proposta educacional se a omnilateralidade estiver gestada plenamente no seio do indivíduo. Como destaca Sousa Jr. (1999), a politécnica é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que significa trabalho docente para a abordagem histórico-crítica? O que significa omnilateralidade e sua relação com a politecnicidade? Como a formação e a profissão docente pode superar a alienação e o trabalho alienado? Estas foram as questões provocadoras deste estudo. Para respondê-las procuramos, como finalidade, refletir sobre a formação e o trabalho docente e os desafios de superação de seu trabalho alienado. Com a metodologia, um breve estudo bibliográfico, pretendeu-se evidenciar a fundamentação teórica que dará continuidade a nossa investigação.

Concluimos que a apropriação do significado do trabalho docente se configura pela busca constante de sua autonomia profissional, respaldada pela ampla formação cultural pautada no ideário do homem omnilateral. Em sendo assim, torna-se capaz de mobilizar nos estudantes o acesso ao conhecimento significativo, articulando o trabalho e o conhecimento cultural adquirido, dentro de uma educação obrigatória, unitária e politécnica. Esta educação pode se tornar uma forte estratégia de luta em favor da superação da marginalização decorrente da divisão de classe através de sua inserção crítica e atuante na sociedade. Contudo também somos conscientes de

que a politécnica por-si-só não conseguirá romper ou superar as determinações históricas da sociedade do capital senão for gestada pelo homem omnilateral.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999. v. 2.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Bointempo, 2008

PISTRAK, Moisey. M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SACRISTÁN, José G. **A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social**. Tradução Jussara Rodrigues. Porto: Porto editora, 2001.

SAMERARO Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SOUSA Jr., José. de. Politecnicidade e unilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, jan/jul, 1999.

**A PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS
POLÍTICAS NO TRABALHO DO PROFESSOR**

Juliano Mota Parente - UNESP

1. INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas à Política e Gestão da Educação brasileira, especialmente nas duas últimas décadas, têm sido ampliadas visando à reformulação organizacional das instituições escolares, relacionadas ao modo de pensar e fazer educação na atualidade, acompanhando as constantes transformações da sociedade. "A autonomia da escola e a democratização de sua gestão demandam sua (re)construção teórico-prática, o que se constitui uma reinvenção da educação" (WITTMANN, 2000, p. 88).

O crescimento estrutural e populacional das cidades, o desenvolvimento das tecnologias, a incorporação de novas propostas pedagógicas nas escolas promovendo uma revolução metodológica no processo de ensino e aprendizagem, são alguns dos aspectos que evidenciaram a necessidade de uma reformulação educacional em nível nacional, corroborando com a tendência de tornar a escola um espaço mais significativo na formação do cidadão para a vida em sociedade e para o trabalho.

Entretanto, a necessidade premente de reformulação do ambiente escolar, tratando de questões tão complexas como formação de professores, metodologias de aprendizagem, material pedagógico, desencadeou um processo de mudanças na escola, onde já não bastava reformar o que já existia, era necessário recriar, reinventar novas práticas que fossem mais adequadas à nova realidade vigente. Este processo impactou na gestão da escola favorecendo o desenvolvimento de políticas performáticas, como um mecanismo de monitoramento da ação educacional produzida na escola.

O objetivo deste texto é verificar como as Políticas Públicas Educacionais baseadas na performatividade instituem parâmetros regulatórios que associam produtividade à qualidade da educação, influenciando de forma negativa no trabalho do professor da educação básica.

1.1 A disseminação da cultura da performatividade na educação brasileira

A performatividade é um fenômeno que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, disseminada por meio de um conjunto de fatores relacionados aos modelos de gestão baseados

no gerencialismo, tendo como aspectos centrais o controle e a regulação medidos por meio do desempenho profissional individual ou coletivo.

Alguns autores têm questionado em seus trabalhos a tendência performática no âmbito da educação brasileira (MOREIRA, 2009; ESQUINSANI, 2010; LOPES & LÓPES, 2010), buscando elementos que auxiliem na compreensão dos fatores que desencadearam processos performáticos, na organização da educação e na reformulação de suas concepções e abordagens.

Em suas pesquisas, o professor inglês Stephen Ball (2002, 2004, 2010) chama a atenção para os efeitos nocivos da performatividade no trabalho docente, identificando-a como um dos aspectos centrais na reforma da educação, juntamente com o mercado e a capacidade de gestão. O autor complementa que estes três elementos chave "assumem diferentes graus de ênfase em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes no processo de reforma." (BALL, 2002, p. 4). Dessa forma, a performatividade vem se solidificando na medida em que incorpora aspectos da privatização, da mercantilização, da transformação do papel do Estado, da globalização e da expansão do capitalismo.

Ball (2002, p. 4), conceitua performatividade como "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança". Este conceito nos remete a uma perspectiva de amplitude, que se materializa por meio de ações controladoras e regulatórias, advindas de um modelo centralizador que estimula a competitividade no âmbito da educação, criando uma sociedade performática pautada na produção e no resultado estatístico.

Esta política controladora e regulatória institui-se em todas as instâncias, seja nos órgãos centrais de gestão, nos órgãos locais e mesmo dentro da escola. "A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora". (BALL, 2010, p. 40).

Moreira (2009) aponta para a perversidade da cultura performática, intensificando esforços no sentido de atingir as metas, atender as demandas crescentes, em meio à ampliação das jornadas de trabalho estressantes e pressões por cumprimento de prazos, gerando assim, um desgaste emocional e físico constantes.

Concomitante a este aumento das atribuições dos profissionais da educação, as políticas de avaliação põem a todo instante em cheque a competência do professor, vinculando-a aos resultados obtidos por meio de testes que, supostamente, avaliam a qualidade da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Dentre os índices que medem o desempenho de alunos e professores destacamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica), que foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada sistema de ensino.

Dessa forma, o Poder Público mantém permanentemente o trabalho docente sob a mira de uma avaliação performática, privilegiando a racionalização do trabalho com ênfase nos resultados, ou como acentua Esquinsani (2010, p. 132) “o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente”, por meio da aferição de resultados.

A mesma autora afirma que a adoção de processos avaliativos em larga escala (Saeb, Prova Brasil, Enem), atuam como protagonistas numa concepção de avaliação padronizada que tem como objetivo contabilizar o rendimento dos alunos por meio de indicadores quantitativos.

Isso porque, ordinariamente, os dados apresentados por tais avaliações têm centrado o foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino, nutrindo o debate com informações que podem ser analisadas por toda ordem de teorias e estatísticas (ESQUINSANI, 2010, p. 132).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala, aplicadas aos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), também faz uma avaliação diagnóstica porém é aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo utilizado como forma de seleção das universidades públicas federais.

Esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios que forem adotados e da maneira com que eles forem analisados.

Neste contexto da cultura da performatividade, os processos avaliativos têm um papel essencial de legitimação do controle do Estado na atividade docente. Agrega-se à necessidade de registro das informações dos alunos, da escola e dos sistemas de ensino, um volume exacerbado de papéis (formulários, relatórios, fichas), que demandam um tempo excessivo para a sua confecção.

No novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo-espço [...] é agora menos importante. A base de

dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparações com pares estão em primeiro plano (BALL, 2002, p. 9)

Isso revela uma cultura de competitividade, de individualismo e disputa de poder que cria um clima de instabilidade na escola. A busca pelo trabalho em conjunto e pela socialização do trabalho pedagógico fica comprometida por um ambiente de dúvidas e incertezas, que testam a todo o instante a capacidade de envolvimento do professor nas questões relativas à escola, gerando um desgaste muito grande. Há uma preocupação constante em maquiar as dificuldades e esconder os problemas, como se eles não fossem importantes no processo de reflexão que viabiliza a tomada de decisão e a resolução dos problemas inerentes a qualquer instituição educacional.

Contudo, a “cultura do desempenho” tem um efeito contrário, expondo os aspectos negativos e os erros cometidos pela escola, em detrimento dos acertos e coisas boas que tem acontecido, desconsiderando as condições objetivas que a escola e os professores necessitam para superar suas dificuldades e melhorar a sua atuação (SANTOS, 2004).

Esta cultura vem se perpetuando graças à expansão de um modelo de organização da educação pautado na análise e avaliação do rendimento dos professores e das unidades escolares. A postura adotada pelo Estado regulador se legitima pela adoção de políticas que estimulam a produção (tanto do professor como do aluno) como um modo de verificar se o desenvolvimento da escola foi satisfatório ou não.

Relacionado diretamente ao desempenho, a performatividade encontra ambiente propício para se desenvolver diante da ideologia do gerencialismo. Ela é caracterizada pelos modelos de avaliação da educação, do rendimento individual dos professores, do desempenho das escolas e dos resultados de desempenho dos diretores na organização escolar. Associada às políticas gerencialistas implementadas nas escolas públicas brasileiras, a performatividade ganha espaço numa sociedade meritocrática que valoriza excessivamente o desempenho relacionado ao resultado obtido no processo educacional.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544)

Os profissionais da educação se vêem inseridos num contexto de performatividade, competição, cumprimento de metas, que parecem intangíveis, como se os indicadores numéricos fossem os únicos critérios que determinassem a qualidade da educação. Em alguns países como a Inglaterra, estão sendo adotadas políticas de remuneração dos professores baseada no desempenho dos alunos. O salário do professor varia dependendo do resultado dos testes realizados por seus alunos (DOLTON e GUTIERRES, 2003). É a lógica da avaliação quantitativa que se fortalece, em busca do aumento constante do número de alunos atendidos, em detrimento da qualidade da ação educacional que está sendo realizada.

Neste contexto a escola passa a ser alvo de auditorias externas, baseadas em modelos técnicos de avaliação, moldados para captar apenas informações baseadas em indicadores de desempenho.

[...] as tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura (SANTOS, 2004, p. 1.152)

Este olhar baseado em critérios técnicos só identifica os aspectos relacionados aos índices que podem ser medidos numericamente. Ocorre que muitas situações que ocorrem no âmbito escolar têm um caráter subjetivo, não podendo ser medido, e conseqüentemente, não são captados neste modelo avaliativo.

Esta visão tecnicista, baseada nos avaliações com enfoque performático, gera um resultado equivocado, que não mede efetivamente o que de bom vem ocorrendo na escola, mas apenas aquilo que pode ser transformado em número. Com isso, a escola, os diretores e os professores e até os alunos são avaliados por sua performatividade, ou seja, por sua capacidade de produção e pelos seus resultados, desde que possam ser transformados em indicadores numéricos.

Para Carnoy (2002), professor de Educação e de Economia da Universidade de Stanford, o processo de reforma da educação mundial está intimamente relacionado ao fenômeno da “mundialização”, que se fundamenta no fortalecimento das instituições transnacionais que utilizam mecanismos para ocupar os espaços da economia nacional e do Estado. Ao analisar o impacto da mundialização nas estratégias de reforma da educação, o autor aponta três tipos de reações desencadeadas por elas: a necessidade de qualificação para atender as demandas de mercado, a redução de investimentos financeiros públicos e a adoção de políticas de equidade social.

Estas reações são um reflexo das transformações que vem ocorrendo nas instituições do setor público que modificam a relação do Estado com a sociedade, denominada por Ball (2004, p. 1106) de “acordo político do Pós-Estado da Providência” no qual o Estado deixa de cumprir o seu papel de provedor para adotar uma postura de regulador, abrindo precedente para a expansão do mercado externo e consolidação do processo de mundialização.

Ball (2002) esclarece que o fenômeno da reforma educacional, que se materializa através de políticas de ordem estrutural, mas que afetam diretamente o trabalho do professor se legitima a partir de um conjunto de medidas (pacotes prontos) embasadas em três elementos inter-relacionados e interdependentes: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Segundo o autor, estas novas tecnologias políticas são altamente atrativas e surgem num contexto de reformulação educacional, substituindo as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia (BALL, 2002).

De acordo com Viñao (2000, p. 2), que analisa as reformas dos sistemas educacionais e das instituições educativas na Espanha, a reforma da educação fracassou porque não levou em consideração “a existência e o peso de um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo”, desconsiderando o processo histórico de construção das práticas de ensino e aprendizagem.

Nos países da América Latina, segundo estudos de Gajardo (2000), o cenário educativo pós-reformas têm se mostrado mais favorável do que nas décadas anteriores. Contudo, os objetivos propostos e as diretrizes apontadas por meio das reflexões suscitadas no processo das reformas educacionais latino-americanas ainda estão longe de ser alcançadas, em grande medida porque não dependem somente de fatores educativos, são “problemas que transcendem à educação e ao ensino e têm mais a ver com as condições gerais em que se dão tais processos” (p. 50).

Dos autores que discutem esta temática (OLIVEIRA, 2003; GARCIA e ANADON, 2009), parece haver um consenso ao estabelecer uma relação entre a reforma da educação brasileira, por meio do desencadeamento de políticas públicas educacionais implementadas pós década de 1990, e a precarização das condições de trabalho docente ao longo deste mesmo período, nas escolas públicas brasileiras.

Para Oliveira (2003), é possível verificar nas reformas educacionais uma forte tendência à regulação de políticas educacionais por meio de medidas, tais como: a centralidade da administração escolar, a vinculação aos financiamentos por quantidade de alunos, a criação do FUNDEF, (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério), a ampliação de exames nacionais de avaliação tais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dentre outras.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se num ensaio teórico que buscou investigar as implicações da incorporação da cultura performática no âmbito da educação brasileira, analisando as consequências da adoção de políticas públicas educacionais que privilegiam a performatividade

Autores como Ball (2002), Santos (2004) e Esquinsani (2010) argumentam e evidenciam a proliferação de uma tendência performática nas escolas da atualidade, modificando o trabalho do professor e a sua relação com o processo de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou a investigação de artigos, teses e dissertações oriundos de pesquisas, que analisaram a influência de políticas públicas performáticas na educação brasileira, verificando como elas influenciam o trabalho docente e, conseqüentemente, a organização da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos verificar que o fluxo performático que vem se estabelecendo na educação brasileira, especialmente nas últimas décadas, tem modificado a concepção de educação na medida em que exige do professor um alto grau de produtividade, comprometendo o desempenho de suas funções, que passam a ser medidas pela quantidade e não pela qualidade. “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações, competições”. (BALL, 2002, p. 10).

A identidade do professor tem sido constantemente questionada, desrespeitada, desvalorizada, em função de uma cultura mercadológica que trata a educação com a mesma racionalidade das organizações empresariais. “As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e aprender”. (BALL, 2002, p. 19).

Neste contexto de políticas públicas que estimulam a aproximação entre o público e o privado, agravado pela necessidade de criar estratégias que auxiliem na resolução dos problemas da educação brasileira, os professores se vêem abandonados e desvalorizados, trabalhando em condições cada vez mais precárias, e o que é pior, sem uma perspectiva de melhora a curto prazo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai/ago de 2010.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

DOLTON, Peter; GUTIERRES, Oscar D. **If You Pay Peanuts do You Get Monkeys? A Cross Country Comparison of Teacher Pay and Pupil Performance**. Disponível em: www.cepr.org/meets/wkcn/3/3537/papers/Dolton.pdf.

ESQUINSANI, Rosimar. S. S. Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Revista Práxis Educativa**, v 5, n. 2, p. 131-137, jul/dez de 2010.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. **PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**, n. 15, jul. 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

LOPES, Alice C.; LÓPES, Silvia B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol, 26, n. 1, p. 89-110, abr de 2010.

MOREIRA, Antônio F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 25, n. 3, p. 23-42, dez de 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Lucíola L. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.145-1.157, set/dez de 2004.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas: sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. **Revista Teias**, v.1 n. 2, 2000.

WITTMANN, Lauro C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. IN: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72. Brasília: 2000.

A ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA PROFICIÊNCIA CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS / ADICIONAIS

Otávio Goes de Andrade - UEL - goes@uel.br

1.INTRODUÇÃO

Há uma década, Paiva (2005) destacou que a preocupação sobre a ética na pesquisa é recente em todas as áreas da ciência. Essa autora amparou sua constatação na análise de quinze livros de metodologia de pesquisa, brasileiros e estrangeiros, e de três manuais de orientações sobre pesquisa, publicados por universidades brasileiras, revelando que apenas um dos livros analisados incluía considerações sobre a ética na pesquisa. As demais obras analisadas pela autora não dedicavam sequer uma seção para discussão da temática e, nos livros que apresentavam índices onomásticos, não foi localizada nenhuma ocorrência da palavra 'ética'. A estudiosa ponderou, ademais, que:

[...] Os livros brasileiros analisados, em sua maioria na área de ciências sociais, ensinam a elaborar projetos de pesquisa, mas, quando tratam da coleta e análise dos dados, o alvo é apenas orientar o leitor a ser bem sucedido em sua pesquisa. Em um dos livros, o pesquisador é aconselhado a dar todas as instruções ao pesquisado, demonstrar a importância da pesquisa, deixar claro qual é o seu destino final e garantir o anonimato. No entanto, esses conselhos parecem ser muito mais uma estratégia para se conseguir a colaboração dos pesquisados do que para se enfatizar o direito de quem colabora com a pesquisa de ser devidamente esclarecido sobre o destino dos dados que está produzindo. Em um dos livros, a afirmação 'A boa vontade, a disposição do pesquisado para responder ao questionário é outra dificuldade a ser superada' corrobora minha hipótese de que o foco é o sucesso da pesquisa e de que as questões éticas, envolvidas no processo de desenvolvimento de uma investigação científica, são ignoradas. Não se questiona, por exemplo, se a falta de disposição para colaborar pode ou não estar associada ao tipo de investigação ou às questões propostas, que poderiam trazer constrangimentos ao colaborador (PAIVA, 2005, p. 44-45).

Entendemos que a problemática suscitada por Paiva (2005) ainda persiste, pois, nas sucessivas etapas de formação do professor de línguas estrangeiras / adicionais, começando pela inicial, com a graduação, passando pela continuada, com a especialização, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado, os professores-pesquisadores, não poucas vezes, propõem

protocolos de pesquisa envolvendo participantes humanos; por via de consequência, tais propostas de investigação deveriam passar pelo crivo de um Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPESH), posto que, ao serem convidados a integrar a pesquisa, os participantes devem, obrigatoriamente, passar por um processo de consentimento livre e esclarecido, nos termos da Resolução CNS nº 466/2012. Isso, efetivamente, não ocorre, pois, como demonstrado por Paiva (2005), e a partir de nossa experiência docente na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em especial no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPESH), constatamos que parte significativa dos pesquisadores (dos neófitos aos consagrados) opta por não submeterem suas pesquisas ao CEPESH.

O fato antes aludido nos levou a hipotetizar que, muito provavelmente, tal opção ancora-se na crença de que suas propostas científicas não incluem nenhum dilema ético, uma vez que a participação humana no contexto das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais não está relacionada a nenhum procedimento invasivo de caráter físico. Instigados por tal hipótese, propusemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “A construção do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos” (ANDRADE, 2015a), desenvolvido junto à linha de pesquisa “Direitos humanos, direitos fundamentais e direitos da personalidade: a busca de um paradigma hermenêutico”, no curso de graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Londrina, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rita de Cássia Resquetti Tarifa Espolador.

Os dados da pesquisa antes mencionada corroboraram o fato e o argumento que sustentam o que hipotetizamos: muito provavelmente, o que está por trás da crença arraigada na pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais sobre a desnecessidade da submissão de seus protocolos de pesquisa ao CEPESH é o desconhecimento do conteúdo da Resolução CNS nº 466/2012, uma vez que nessa resolução constam os aspectos relacionados aos riscos e benefícios da participação humana em pesquisas no Brasil, pertençam seus protocolos à área da saúde ou não. Da mesma forma, o desconhecimento das atribuições e da dinâmica do trabalho no CEPESH também contribui para que não sejam submetidos projetos da área de Ciências Humanas e Sociais à apreciação desse órgão colegiado, por ser considerado, frequentemente, como meramente burocrático.

À luz do panorama delineado anteriormente, defendemos a idéia da existência de uma “proficiência científica” que, para se desenvolver e se consolidar, depende do fomento de uma expertise no tocante às questões atinentes à ética em pesquisa envolvendo seres humanos, os

quais são vulneráveis e hipossuficientes. Dessa forma, tanto na formação inicial como na formação continuada do professor de línguas estrangeiras / adicionais é necessário o amplo conhecimento da Resolução CNS nº 466/2012, assim como é importante incorporar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos como parte inafastável do referido contexto de formação.

2.METODOLOGIA

O trabalho ora apresentado pauta-se por uma pesquisa de cunho qualitativo e de recorte aplicado. De maneira geral, a proposta é desenvolvida por meio de técnicas de pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) e de pesquisa documental (ou de fontes primárias). Os termos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental são entendidos aqui na perspectiva de Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44). Segundo essas autoras, a pesquisa documental engloba “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43)”; por sua vez, a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43-44)”.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

O participante da pesquisa consubstancia-se como sendo a parte mais fraca na relação estabelecida com o pesquisador. Essa condição, caracterizada como vulnerabilidade, envolve um feixe de significados, dependendo do prisma adotado para sua análise. Por exemplo, Rauli e Tescarolo (2012) apropriam-se das concepções de Kottow, autor que conceitua a vulnerabilidade como sendo uma dimensão antropológica essencial da existência humana, e para quem ser vulnerável significa “estar suscetível, ou em perigo de sofrer danos (KOTTOW, 2004, p.72 *apud* RAULI; TESCAROLO, 2012, p. 25)”. Esses mesmos autores esmiúçam a perspectiva de Kottow dizendo que:

[...] os seres humanos, enquanto predispostos a perturbações de ordens diversas, bem como à própria morte, são constitucionalmente vulneráveis, condição denominada pelo autor como vulnerabilidade 'primária'. Não obstante, além dessa vulnerabilidade básica, intrínseca à existência humana, alguns indivíduos são afetados por circunstâncias desfavoráveis, como a pobreza, a falta de educação, as dificuldades geográficas, as doenças crônicas e endêmicas, entre outras condições adversas. Tais condições os tornam ainda mais vulneráveis (vulnerabilidade secundária). O tipo secundário tem causas específicas, exigindo assim, a busca de soluções específicas e corretivas para sua situação (RAULI; TESCAROLO, 2012, p. 25).

O trecho citado se coaduna com a idéia de Sanches e Gubert (2012, p. 7) de que “[...] em algumas situações, contextos e condições em que o ser humano é exposto à maior vulnerabilidade [...] a vida humana pode ser impactada pelo avanço das pesquisas, pelas transformações e novos contextos no mundo da saúde e áreas afins”. Dessa maneira, a pesquisa com seres humanos deveria contribuir para mitigar a vulnerabilidade e não para acentuá-la ainda mais, não obstante, “[...] quanto mais as sociedades e culturas foram tendo sucesso em libertar as pessoas da vulnerabilidade a forças naturais cruéis, tanto mais aquelas se tornaram vulneráveis a forças estabelecidas por seres humanos (RAULI; TESCAROLO, 2012, p. 26)”. Ainda sobre as diferentes definições acerca da vulnerabilidade, Sanches e Gubert (2012) propõem a seguinte subdivisão:

Vulnerabilidade Existencial
[...] se origina da condição de fragilidade inerente á existência humana, de cada ser vivo, e do próprio planeta. No âmbito da realidade humana as situações de vulnerabilidade existenciais são as que ocorrem independentemente dos contextos sociais, econômicos e culturais.
Vulnerabilidade Social
[...] se origina das estruturas políticas e econômicas, não raramente construídas por um processo histórico injusto que cumulativamente direciona favores e privilégios a determinados grupos à custa de negar os mesmos favores e serviços a outros grupos sociais. Diante da vulnerabilidade social o ser humano se depara com a injustiça social com fortes implicações econômicas, ideológicas e com apelo ao engajamento político.
Vulnerabilidade Moral
[...] surge do processo cultural, que impacta sobre a nossa construção de visão de mundo e escala de valores. Na construção de mundo, além da posição social das pessoas, há muitos outros fatores que impactam fortemente como a religião, os costumes, a arte. Dessa forma, as situações de vulnerabilidade moral são mais difíceis de serem percebidas, pois são alimentadas pelas convicções humanas e por isso são muitas vezes negadas como vulnerabilidades. Em presença da vulnerabilidade moral o ser humano se percebe diante do diferente cultural com marcas religiosas, de costumes e tradições.

QUADRO 1 – Tipos de vulnerabilidade.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Sanches e Gubert (2012, contracapa).

Além do participante da pesquisa ser vulnerável, em virtude das diferentes classificações antes mencionadas, segundo nossa perspectiva, há uma segunda condição do participante da pesquisa, que é oriunda da relação estabelecida com o pesquisador: o participante da pesquisa também é a parte que padece de “hipossuficiência técnica”. Amparamos tal afirmação no entendimento de que, dada sua condição, o participante da pesquisa não dispõe dos mesmos conhecimentos técnicos dos quais o pesquisador lança mão na pesquisa, em função de sua formação acadêmica de alto nível (ANDRADE, 2015a; 2015b). Nesse sentido, mesmo que o participante seja alguém que tenha elevado grau de escolaridade, na maior parte das vezes, tal escolaridade não corresponde à mesma área de formação do pesquisador. Essa assimetria, que muito provavelmente é um atavismo da relação médico-paciente (BERTI; CARVALHO, 2014, p.16-17), se acentua ainda mais se o participante é analfabeto ou analfabeto funcional, se possui escolaridade incompleta ou se é portador de algum tipo de incapacidade jurídica, seja ela absoluta ou relativa, permanente ou transitória (ANDRADE, 2015a; 2015b).

A vulnerabilidade e a hipossuficiência técnica do participante da pesquisa estão resguardadas pela Resolução CNS nº 466/2012, quando trata dos riscos e benefícios, a qual reza no seu item V:

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012)".

Nessa toada, mesmo que pesquisa seja realizada na área das Ciências Humanas e Sociais, os pesquisadores devem prever riscos, ainda que mínimos, sejam eles diretos ou indiretos, levando em consideração as dimensões físicas, psíquicas, morais, intelectuais, sociais, culturais e espirituais dos participantes da pesquisa. Tendo em vista tais aspectos, corroboramos, extensivamente, a idéia de que “a ética e a bioética são importantes oponentes às práticas tirânicas e totalitárias, assim como se opõem às manipulações espúrias do corpo humano e dos animais que os reificam e transformam em mercadorias (LIMA, 2004, p. 28)”.

A Bioética circunscreve-se aos estudos realizados no campo filosófico da Ética. Bannwart (2015, p. 6) explica que a Ética é “[...] compreendida como um conjunto de valores, costumes e tradições que, partilhado comumente, serve de contributo na orientação de ações, atitudes e comportamentos [...]. A ética é uma ação pensada e refletida [...]”. Segundo historia Pereira (2011, p. 330), o termo “bioética”, ou “ética da vida” foi usado pela primeira vez no ano de 1971, pelo bioquímico cancelorogista norte-americano Van Rensselaer Potter, autor que estabeleceu um diálogo entre a ciência da vida e a sabedoria prática, ou seja, entre o Bios e o Ethos, criando desta forma a bioética, sendo seu livro “Bioética: Ponte para o Futuro” a primeira publicação abordando este diálogo, a qual é considerada como o marco inicial da bioética.

Gafo (2000, p. 14-15 *apud* DURÁN, 2008, p. 9) ressalta que a bioética imaginada por Potter “[...] era mais antropocêntrica (centrada na sobrevivência humana) do que biocêntrica (centrada na sobrevivência de toda a biosfera)”. Muito embora parte massiva da literatura conceda a paternidade (MUZUR; RINČÍČ, 2011) da Bioética à Potter, Pessini (2012, p. 18) lembra que a pedra fundamental da Bioética foi lançada na Alemanha, em 1927, pelo pesquisador Fritz Jahr, autor que utilizou o neologismo “Bioética” pela primeira vez. Independentemente da paternidade da Bioética, é fato que seus fundamentos representam “[...] balizas morais para impedir a

aplicação de tecnologia em detrimento da humanidade [...] em torno de quatro princípios básicos, enunciados por James [F.] Childress e Tom [L.] Beauchamp: beneficência, não-maleficência, autonomia e justiça (BERTI; CARVALHO, 2014, p. 18)”.

Segundo Neves (2014), a constituição dos CEPESH é tanto uma necessidade real dos cidadãos quanto uma necessidade social, “[...] correspondendo [...] às temáticas originárias da bioética: a experimentação humana e o consentimento informado”. Segundo entendemos, a criação dos CEPESH em solo pátrio se deu por meio de três gerações de dispositivos legais: as resoluções CNS nº 01/1988, nº 196/1996 e nº 466/2012 (ANDRADE, 2015b). Sobre o nascimento dos Comitês de Ética Envolvendo Seres Humanos no Brasil, Witter (2010, p. 12) relata que “cientistas e sociedades científicas já se preocupavam com a ética em ciência, paralelamente ao que acontecia em outros países mesmo antes dos anos 50 do século passado”, entretanto, essa preocupação consubstanciava-se como “pérolas esparsas”, uma vez que foi apenas em 1988 que no Brasil se “[...] instituiu a primeira base legal nacional para a observância da ética no desenvolvimento da pesquisa, com destaque para as realizados com seres humanos (WITTER, 2010, p. 12)”, seguindo o que já era consolidado em países e organismos internacionais. Essa primeira base legal foi a Resolução CNS nº 01/1988, com as primeiras normas éticas na pesquisa em seres humanos de cunho nacional, as quais, apesar de estarem em defasagem em relação a outros países, representaram, por outro lado, um avanço significativo no Brasil (WITTER, 2010, p. 12).

Sobre a adesão das instituições brasileiras à criação de seus respectivos CEPESH, Freitas (1998, p. 190) relata que uma avaliação realizada em 1995 demonstrou que das 26 universidades que responderam ao questionário sobre a situação do CEPESH de sua instituição, apenas uma delas tinha um CEPESH organizado nos termos da Resolução CNS nº 01/1988. Frente a esta realidade, e outras dificuldades encontradas na implementação da Resolução CNS nº 01/1988, foram iniciados os estudos para a proposição de uma nova resolução, a Resolução CNS nº 196/1996, a qual, por sua vez, deu lugar à Resolução CNS nº 466/2012, que foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, celebrada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, substituindo a Resolução CNS nº 196/96, vigente até então.

Na redação do texto da Resolução CNS nº 466/2012, foi levado em consideração o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, assim como o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico. Em seu substrato constam, também, os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da

liberdade e da autonomia do ser humano, como o Código de Nuremberg, de 1947, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, assim como os documentos internacionais recentes, os quais são considerados como o reflexo das grandes descobertas científicas e tecnológicas alcançadas nos séculos XX e XXI: a Declaração de Helsinque, adotada em 1964 e suas versões de 1975, 1983, 1989, 1996 e 2000; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 1966; a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, de 1997; a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos, de 2003; e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, de 2004. A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, também emoldura a proposição dessa resolução, uma vez que seus valores “[...] coadunam-se com os documentos internacionais sobre ética, direitos humanos e desenvolvimento [...] (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012)”.

Tomando por base a Resolução CNS nº 466/2012, uma das principais funções do CEPESH é funcionar como uma “barreira”, na tentativa de “evitar que sejam realizadas investigações em desacordo com as normas ou que os resultados esperados não justifiquem sua execução (PEREIRA, 2011, P. 331)”. Nesse quesito, Freitas (1998) pondera que:

A clara caracterização das pesquisas e, conseqüentemente, a análise de sua validade e aceitabilidade, embasada em conhecimentos prévios que apontem para o benefício e o acompanhamento controlado de seus resultados, de forma sistemática e universal (cobrindo todos os protocolos), podem trazer ganhos enormes tais como a diminuição do número de pessoas desnecessariamente expostas a procedimentos inúteis ou danosos e, acima de tudo, a clara compreensão da utilidade (relação risco/benefício de novos procedimentos propostos. Assim, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida a uma reflexão ética no sentido de assegurar o respeito pela identidade, integridade e dignidade da pessoa humana e a prática da solidariedade e da justiça social (FREITAS, 1998, p. 191-192).

Por sua vez, Pereira (2011, p. 78-79) lembra que revistas científicas de maior visibilidade só publicam artigos oriundos de pesquisas cujo protocolo de pesquisa foi avaliado previamente pelo Comitê de Ética antes de seu desenvolvimento:

Aos editores de periódicos científicos reserva-se o direito de recusar trabalhos que não obedeçam às normas legais e éticas vigentes [...]. Algum dia haverá exigências éticas desiguais para os diferentes tipos de pesquisa. [...] Ao informar que o projeto foi aprovado por comissão de ética em pesquisas e fornecido o nome dessa comissão ou local de aprovação, o autor indica que os procedimentos usados na investigação, segundo a

citada comissão, estão em acordo com os padrões éticos vigentes (PEREIRA, 2011, p. 78-79).

Por sua parte, Neves (2014) lembra que “[...] as comissões de ética para a investigação tem sido sempre aquelas que se revestem de maior poder na medida em que são as únicas cujos pareceres são vinculativos [grifo nosso]”. O Brasil conta atualmente com 757 CEPESH (703 ativos, 51 inativos e 3 suspensos), como demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Relatório de Comitês de Ética no

UF	Comitês de Ética				
	Ativos	Inativos	Suspensos	Total	
AC	2	0	0	2	
AL	5	0	0	5	
AM	12	1	0	13	
AP	3	0	0	3	
BA	43	5	0	48	
CE	29	0	0	29	
DF	14	3	1	18	
ES	15	2	0	17	
GO	15	3	0	18	
MA	5	0	0	5	
MG	79	3	0	82	
MS	5	0	0	5	
MT	6	1	0	7	
PA	14	3	0	17	
PB	15	0	0	15	
PE	25	1	0	26	
PI	10	1	1	12	
PR	40	4	0	44	
RJ	61	7	0	68	
RN	6	1	0	7	
RO	9	1	0	10	
RR	3	0	0	3	
RS	59	2	0	61	
SC	34	1	0	35	
SE	2	1	0	3	
SP	187	11	1	199	
TO	5	0	0	5	
Brasil	Total Geral	703	51	3	757

Fonte: CONEP.

Na UEL, a criação do CEPESH se deu por meio da Resolução CEPE nº 63/2003, que regulamenta as atividades do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos na UEL, “[...] com competência para apreciar e acompanhar as pesquisas [...] que tenham como sujeitos de pesquisa seres humanos, em atendimento ao disposto na Resolução nº 196/96 [leia-se 466/2012] CNS [...] e legislação complementar [...]”. Essa resolução conta com uma complementação nos termos da Resolução CA nº 65/2013.

A UEL possui 9 centros de estudos: Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH); Centro de Ciências Biológicas (CCB); Centro de Ciências Exatas (CCE); Centro de Estudos Sociais

Aplicados (CESA); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA); Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU); Centro de Educação Física e Esporte (CEFE). Esses centros de estudos abarcam: **57** departamentos, **43** cursos de graduação, **120** cursos de pós-graduação *lato sensu*, **03** cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância (EaD), **44** cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e **21** cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado e **68** cursos de residência. Vejamos os referidos números de maneira localizada por centros de estudos:

QUADRO 3 – Cursos de graduação e de pós-graduação por centros de estudos.

	CLCH	CCB	CCE	CESA	CCS	CECA	CCA	CTU	CEFE	TOTAL
Graduação	05	03	05	06	05	10	03	03	03	43
Especialização	12	08	17	19	13	22	19	04	06	120
EaD	00	00	00	03	00	00	00	00	00	03
Mestrado	07	06	10	04	05	04	04	03	01	44
Doutorado	02	05	06	01	03	00	03	00	01	21
Residência	X	X	X	X	51	X	17	X	X	68

Fonte: Andrade (2015a).

Considerando que entre os 43 cursos de graduação da UEL alguns exigem o TCC como requisito parcial para obtenção do grau, se os protocolos de pesquisa desses trabalhos forem somados aos números dos protocolos de pesquisa das monografias dos 120 cursos de especialização, dos protocolos de pesquisa das dissertações dos 44 cursos de mestrado, dos protocolos de pesquisa das teses dos 21 cursos de doutorado e dos protocolos de pesquisas das 68 residências, além dos protocolos de projetos de pesquisa propostos pelos docentes de cada um dos departamentos que formam a universidade, temos uma quantidade expressiva de protocolos de pesquisa que potencialmente poderiam ser analisados pelo CEPESH/UEL (ANDRADE, 2015a; 2015b).

Entretanto, se compararmos o número de protocolos efetivamente submetidos ao CEPESH/UEL, tomando por base a pesquisa de Andrade (2015a), na qual foram avaliados 1671 no período de 2009 a 2014, é evidente que a maior parte dos protocolos de pesquisas realizadas nos diferentes âmbitos da universidade não passa pelo crivo do CEPESH/UEL. Outro dado importante derivado dessa pesquisa é que dos 1671 protocolos avaliados, apenas 7 pertencem ao CLCH, centro no qual mormente se formam professores de línguas estrangeiras / adicionais, em virtude dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* pertencentes ao Departamento de Letras Estrangeiras, assim como dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado) oferecidos pelo PPGEL (ANDRADE, 2015a; 2015b).

A referida pesquisa indica que parte significativa dos protocolos efetivamente submetidos ao CEPESH/UEL são oriundos das áreas da saúde e do esporte, mormente do CCS e CEFE (ANDRADE, 2015a; 2015b), o que deixa patente o fato de que a maior parte dos protocolos de pesquisas realizadas em outras áreas da UEL não passa pelo crivo de seu próprio CEPESH. Tal constatação corrobora que o que a literatura demonstra, isto é, historicamente, a preocupação com aspectos éticos na pesquisa com seres humanos está estreitamente vinculada no campo institucional área da saúde (ANDRADE, 2015a; 2015b). Entretanto, segundo Andrade (2015b, no prelo), é pertinente, entretanto, alertar que existe a possibilidade de que parte significativa dos projetos de determinados centros não são enviados para análise do CEPESH/UEL devido ao fato de que a pessoa humana não é o foco rotineiro das pesquisas da área, como ocorre, por exemplo, na Agronomia (plantas, solo, etc.), na Matemática (cálculos, etc.), e, ainda, na Veterinária, na medida em que há na UEL um comitê específico para avaliar a ética em pesquisa com animais, a “Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA/UEL)”. Por outro lado, a referida pesquisa indica o paulatino incremento de protocolos de pesquisa submetidos ao CEPESH/UEL que são oriundos do CECA, do CESA e do CLCH. Entretanto, ainda que esteja ocorrendo esse incremento, acreditamos que a inserção de pesquisas da área de Ciências Humanas e Sociais continua sendo tímida. Frisamos que isso não significa dizer que nessas áreas não se façam pesquisas éticas (ANDRADE, 2015a; 2015b).

É provável que baixa adesão ao CEPESH/UEL por parte dos pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais ocorra, também, em virtude das tensões epistemológicas que evidentemente existem entre as diferentes áreas do saber, o que, em âmbito nacional, levou à discussão de uma resolução complementar à Resolução CNS nº 466/2012, sob responsabilidade de um GT cuja meta “[...] é elaborar uma resolução que respeite a diversidade paradigmática e teórico-metodológica das Ciências Sociais e Humanas, mantendo o foco na promoção e proteção dos direitos humanos e nas liberdades fundamentais dos participantes de pesquisa” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2014). Witter (2010, p. 14) sintetiza a reflexão que viemos fazendo ao longo de nosso trabalho: “Todo o contexto legal, a cultura científica geral da população, a formação ética geral e específica, recebida ao longo da vida, influem na forma pela qual o pesquisador trata os problemas éticos relacionados com a pesquisa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho defendemos a idéia da existência de uma “proficiência científica”, a qual, para ser desenvolvida e consolidada, depende do domínio de questões atinentes à ética em pesquisa envolvendo seres humanos, considerando sua vulnerabilidade e hipossuficiência. Violações aos direitos humanos deram ensejo à discussão sobre a necessidade ética de se valorizar a dignidade humana, sendo o Código de Nuremberg, de 1947, um dos primeiros documentos a atingir tal finalidade. A partir desse documento seminal, muitos outros viram a luz, entre eles, as três gerações de dispositivos legais compostas pelas resoluções CNS nº 01/1988, nº 196/1996 e nº 466/2012, recentemente em contexto pátrio. Destarte, tanto na formação inicial como na formação continuada do professor de línguas estrangeiras / adicionais advogamos pela urgência do amplo conhecimento da Resolução CNS nº 466/2012, assim pela importante incorporação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos como parte integrante do referido contexto de formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. G de. "Porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente": da ética em pesquisa com seres humanos. **Caderno de resumos**. I Fórum da Profissionalização Docente: História, Políticas e Ética. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

_____. **A construção do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Londrina, Londrina, 2015a.

_____. **“Porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente”**: da ética em pesquisa com seres humanos. 2015b (no prelo).

BANNWART, C. A ética. **Jornal Blitz**. Caderno Ética e Cidadania. Londrina, ano 2015, 22ª Edição, p. 6.

BERTI, S. M.; CARVALHO, C. V.. O papel da bioética na promoção da autonomia do sujeito. In: DALDATO, Luciana (Coord.). **Bioética e diretivas antecipadas de vontade**. Editora Prismas: Curitiba, 2014. p. 13-28.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº. 100/2014/CONEP/CNS/GB/MS**. Texto informativo sobre GT – Pesquisas em Ciências Sociais e Humanas – CONEP. 2014. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/CartaCircular100-2014.pdf/>. Acesso em: 16 mar. 2015.

DURAN, J. R.. **Bioética ao alcance de todos**. Londrina: Comitê de Bioética CNBB, Regional Sul II; Campus Londrina, 2008.

FREITAS, C. B. D. de. Os comitês de ética em pesquisa: evolução e regulamentação. **Bioética**, 1998, v.6, n.º2, p. 189-195.

LIMA, W. M.. Bioética e comitês de ética. **Cadernos de Ética em Pesquisa**. Ano VI, n. 14, ago. 2004, p. 23-28.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MUZUR, A.; RINČIĆ, I. Fritz Jahr (1895–1953) – the Man Who Invented Bioethics. **Synthesis Philosophica**. n. 51 (1/2011) pp. (133–139).

NEVES, M. do C. P. Comissões de ética: realidades e desafios. In: **Bioética nos países de língua oficial portuguesa**: justiça e solidariedade. Conselho Nacional de ética para as Ciências da vida: Europress: Lisboa, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1. p. 43-61, 2005.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

PESSINI, L. Prefácio. In: PORTO, D.; GARRAFA, V.; MARTINS, G. Z.; BARBOSA, S. do N. (Org.). **Bioéticas, poderes e injustiças**: 10 anos depois. CFM/Cátedra UNESCO de Bioética/SBB: Brasília, 2012. p. 15-19.

RAULI, P. M. F.; TESCAROLO, R. Bioética, vulnerabilidade e educação. In: SANCHES, M. A.; GUBERT, I. C.. **Bioética e vulnerabilidades**. Champagnat Editora PUCPR / Editora UFPR: Curitiba, 2012. p. 9-29.

SANCHES, M. A.; GUBERT, I. C. **Bioética e vulnerabilidades**. Champagnat Editora PUCPR / Editora UFPR: Curitiba, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CA nº 065/2013**. Regulamenta a carga horária das atividades do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/comites/cepesh/>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. **Resolução CEPE nº 063/2013.** Cria e regulamenta as atividades do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos na UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/comites/cepesh/>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

WITTER, G. P. Ética e pesquisa: gestores e pesquisadores. In: CURTY, R. G. (Org.). **Produção intelectual no ambiente acadêmico.** Londrina: Departamento de Ciência da Informação, Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 9-29. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestradoinformacao/pages/arquivos/Producao_Intelectual.pdf>. Acesso: 18 abr. 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA

Rodrigo Simão Camacho – FAIND/UFMG - e-mail: rogeo@ymail.com

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é o de analisar o programa de formação docente em nível superior denominada Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As políticas públicas fazem parte da construção de uma concepção de igualdade jurídico-política presente em nossa sociedade atual. Elas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Dentre estes direitos constitucionais está a educação (MOLINA, 2012).

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo.

O PRONERA é a construção teórico-prática da Educação do Campo. O Programa funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. O objetivo central é a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento (MOLINA, 2004; CAMACHO, 2014).

O PRONERA é constituído numa parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou seja, este programa se constrói por meio de um modelo de gestão tripartite. Demonstrando um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientem por cinco princípios fundamentais: a **inclusão**, a **participação**, a **interatividade**, a **multiplicação** e a **parceria**.

O Curso Especial de Graduação em Geografia é um curso construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre a Universidade, os Movimentos Sociais e o Estado por meio do PRONERA. Neste curso se formaram 46 camponeses-assentados licenciados e bacharéis em geografia.

2. METODOLOGIA

Para a construção desse artigo utilizamos como instrumento metodológico a revisão bibliográfica em diálogo com a análise do documento “Manual de Operações do PRONERA” de 2011, do Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia e entrevistas com educandos e professores do Curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O marco inicial na história da Educação do Campo é quando, em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou, em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária (I ENERA). O tema central era “Com escola, terra e dignidade”. O segundo marco histórico da Educação do Campo foi Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Foram os parceiros: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO Brasil), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). Foram mil participantes reunidos em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Neste encontro, formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (NASCIMENTO, 2003; CALDART, 2004; FERNANDES, 2003; CAMACHO, 2014).

No caso específico da formação de educadores-professores na Educação do Campo, este processo é pensado tendo como pressuposto a perspectiva de educação freireana (FREIRE, 1981; 1983a; 1983b; 1999; 2000; 2003), o professor-educador deve ter consciência de seu papel de romper com a dominação do passado e contribuir para construir um presente livre da ideologia dominante que mantém a opressão e a desigualdade econômica. Todavia, partindo do princípio que a educação não muda o mundo, a educação muda às pessoas que, por sua vez, criam/recriam o mundo, a formação de educadores para a mudança ou para a manutenção é um território em disputa (CAMACHO, 2014). Para a consolidação de uma formação acadêmica articulada com as lutas sociais, é necessário que disputemos com a ideologia dominante o significado do campo. A produção teórico-acadêmica numa perspectiva emancipatória pode contribuir com a formação de intelectuais das classes subalternas que vão fazer esta disputa

hegemônica (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014).

Para engendrar este debate contra-hegemônico acerca do campo é necessário que tenhamos professores-educadores-camponeses formados pela lógica dos movimentos socioterritoriais fazendo a disputa com a ideologia dominante. Todavia, as condições históricas ainda são precárias para a consolidação deste objetivo, as escolas do campo hoje são constituídas por profissionais com falta de conhecimento e de engajamento com os princípios da Educação do Campo, que desconhecem a realidade onde estão lecionando e, em sua maioria, esses educadores não são da própria localidade (BATISTA, 2007; CAMACHO, 2014).

Temos a necessidade urgente de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades: culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais. Isto significa pensar em políticas focadas nessas especificidades. Os princípios, normas e políticas generalistas não têm garantido o direito às diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território etc. O protótipo de cidadão universal ignora as alteridades, as diferenças de gênero, classe, raça, etnia e território. Com a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos às diferenças continuam não garantidos. Por isso, não temos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas, bem como de teorias e práticas, que tenha a formação de professores-educadores do campo como preocupação central. O caso da formação de professores-educadores das escolas do campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007).

É de fundamental importância que as universidades possam formar educadores-professores preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes educadores-professores devem ser oriundos dessa realidade. Camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-estudantes na universidade e, em seguida, camponeses-militantes-professores nas escolas dos assentamentos (CAMACHO, 2014).

Existem três vantagens estratégicas para a formação de professores oriundos dos próprios assentamentos. A primeira é a elevação do grau de instrução dessa população. A segunda é o envolvimento desses profissionais com a comunidade. E a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo tendo em vista a utilização de conteúdos e metodologias específicas para realidade dos assentados (ANDRADE; DI PIERRO, 2004; CAMACHO, 2014).

O objetivo com a formação desses educadores é a construção de “[...] uma escola na qual os professores têm orgulho de ser profissionais do ensino, porque se sabem lutadores pela

conquista permanente da terra, pela construção de uma educação transformadora e cidadã para todos. [...]". (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 224).

A proposta de formação de professores-educadores assentados não se trata apenas de uma solução pragmática para a escassez de educadores habilitados nos assentamentos, mas também de uma aposta na hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma linguagem, cultura e histórica de luta, o que lhes possibilita assumir o papel de agentes dinamizadores da vida cultural das comunidades. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28).

Os movimentos socioterritoriais camponeses propõem que nos cursos de formação de educadoras e educadores do campo estejam incluídos conhecimentos que dizem respeito às especificidades dos camponeses. A terra-território deve ser a temática central, pois lhe é inerente às questões relativas ao modo de vida, a cultura, a identidade etc. Temáticas como: o conflito e as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo etc. devem fazer parte do currículo da formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007; CAMACHO, 2014).

Para pensarmos a formação de educadores do campo, temos que refletir acerca da conquista e ampliação das políticas públicas. A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. Mas, o tema de políticas públicas adquire caráter central a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão ***Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado*** (MOLINA, 2012).

As políticas públicas fazem parte de uma construção de concepção da igualdade jurídico-política que está presente em nossa sociedade atual. Elas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Dentre estes direitos constitucionais está a educação. O Estado é obrigado, devido a Constituição Federal, a implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantirem a igualdade de direitos a todos os cidadãos. Os direitos são universais, e somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isto obriga o Estado, respeitando a constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (MOLINA, 2012).

Para os movimentos sociais camponeses entrar na disputa do Estado por políticas públicas de Educação do Campo, significa alargar o sentido da luta de classes. É conquistar territórios imateriais das classes dominantes. Mas é, sobretudo, continuar acreditando na superação do capitalismo.

Entrar na **disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas**, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de **alargamento de compreensão da luta de classe** e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na **superação do capitalismo**. (CALDART, 2010, p. 119, grifo nosso).

De acordo com Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina, na medida em que a sociedade civil organizada se encontra “[...] dentro do Estado discutindo a Educação do Campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do Estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes”. (2010, p. 79).

Entendemos o Estado numa perspectiva marxista pautada em Antonio Gramsci (2004; 2006), Mônica Castagna Molina (2012) e Nicos Poulantzas (2000). O Estado como **relação social**. O Estado é o resultado das relações sociais da sociedade. Para Antonio Gramsci (2004; 2006), o Estado é um todo complexo de atividades teóricas e práticas fragmentado entre as frações de classe que o compõem. Assim, o Estado “**não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade**”. (MOLINA, 2012, p. 593; MENDONÇA, 2012, p. 352, grifo nosso).

Por isso, a ação do Estado depende da força social conseguida pelas classes subalternas em determinado período, isto o faz conceber e executar determinada política pública. Daí, a importância do avanço das consciências no acúmulo de forças para a conquista de políticas sociais. Logo, o embate refere-se às características que essas políticas devem ter para serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados historicamente (MOLINA, 2012).

Para Antonio Gramsci (2004; 2006), existe a possibilidade de a sociedade civil organizada criar uma **contra-hegemonia**. Neste sentido, a ação política do Movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado. Este Movimento pretende universalizar o direito à educação e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia (SÁ; MOLINA, 2010).

No território das políticas públicas de Educação do Campo, temos o PRONERA. De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. A implantação deste programa permitiu que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária tenham o direito do acesso a diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2011).

O PRONERA foi criado com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos moradores dos assentamentos de Reforma Agrária. No entanto, apesar de ter iniciado suas atividades com a educação de jovens e adultos, já em 1999 ampliou suas modalidades educativas para os cursos técnicos-profissionalizantes e os de ensino superior, sendo que atualmente conta, também, com pós-graduação. O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Este programa é a construção teórico-prática de Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico. Funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. O objetivo central é a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento (MOLINA, 2004; CAMACHO, 2014). Nesta perspectiva, as universidades e os centros de pesquisa, passam a produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

É uma experiência inovadora na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação. Podemos afirmar que o mesmo auxilia como instrumento para a construção de outra forma de desenvolvimento territorial no campo com mais equidade e sustentabilidade, tendo em vista que este já propiciou a formação educacional de milhares de jovens no campo (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014).

Esta política pública é constituída numa parceria entre universidades, movimentos sociais e

governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou seja, este programa se constrói por meio de um modelo de gestão tripartite. Demonstrando um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: a **inclusão**, a **participação**, a **interatividade**, a **multiplicação** e a **parceria** (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014).

De acordo com Miguel Arroyo (2007), os cursos superiores de formação de professores pelo PRONERA são a demonstração de que os movimentos sociais do campo estão colocando na pauta das políticas públicas o reconhecimento do direito que os povos do campo têm de uma educação que respeite a sua especificidade e exigindo que o Estado lhes garanta este direito. Os movimentos sociais têm construído parcerias com as universidades para formar professores-educadores capacitados para trabalharem com a especificidade do modo de vida dos povos do campo. Foram as expressivas experiências construídas pelos movimentos camponeses que serviram de base para formulação de políticas de formação de profissionais das escolas do campo. Outro elemento propiciado nestes cursos é a elaboração de elementos para a pesquisa que contribua para as propostas curriculares da formação de professores-educadores do campo. As experiências dos cursos de formação de educadores do campo em diálogo com os movimentos camponeses têm propiciado novas perspectivas para pesquisa, reflexão e configuração de políticas e currículos de formação de profissionais das escolas de educação básica do campo. Trazendo uma grande contribuição para o avanço do pensamento educacional emancipatório na atualidade.

Uma experiência importante de formação de educadores do campo foi o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo). Este curso foi construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e o Estado por meio do PRONERA. O PRONERA foi a política pública que permitiu a materialização na prática da Educação do Campo. Uma conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses.

Este curso foi organizado a partir de uma parceria construída entre a **Via Campesina** – Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes (**ENFF**); a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (**UNESP - Campus de Presidente Prudente**); o Ministério do Desenvolvimento Agrário (**MDA**) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (**INCRA**) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (**PRONERA**).

A turma nomeada pelos educandos-camponeses de Milton Santos, contava inicialmente, em 2006, com 60 estudantes, no qual destes se formaram 46 em 2011. Todos representando

movimentos sociais ligados a **Via Campesina - Brasil**: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo (RACEFAES), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo (MTST - SP), Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) e o Movimento Consulta Popular (MCP).

Este curso teve como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alternava o entre os **territórios educativos** (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012) do Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Sendo que os Tempos Escolas ocorriam em janeiro e fevereiro na **Universidade Estadual Paulista** em Presidente Prudente/SP e em julho e agosto na **Escola Nacional Florestan Fernandes** – ENFF em Guararema/SP.

Caracterizado por uma gestão interinstitucional na forma e no conteúdo, nos cursos do PRONERA, os pressupostos pedagógico-metodológicos são definidos a partir de um tripé: **a demanda dos movimentos sociais, a colaboração proposta pelas instituições de ensino superior e a definição de uma política pública encaminhada para responder a essa demanda**. A formulação e a prática dos cursos devem estar vinculadas aos princípios da participação, cooperação, responsabilização, diálogo, avaliação e autoavaliação contínuas (UNESP, [2005?]).

Na perspectiva dos cursos do PRONERA, os princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico do CEGeo foram: a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas, a sólida formação teórica, o compromisso profissional com a realidade, a experiência prática como princípio articulador das atividades, a pesquisa como princípio formativo e a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

Para conhecermos uma parte dos resultados dessa formação de educadores-camponeses, vejamos o que a educanda-camponesa do CEGeo, militante do MST e professora-coordenadora, conta como é a sua experiência na escola estadual de seu assentamento, a E.E Valdício Barbosa dos Santos, no estado do Espírito Santo. Ela diz que é uma escola que busca a interação com toda a comunidade. Lá, eles conseguiram implantar a proposta de educação do MST, metodologia do plano de estudos e dos temas geradores.

Então, a escola ela é uma escola do Estado, mas que a gente trabalha com a proposta de educação do MST. Todas as escolas de assentamento do norte do Espírito Santo, a gente trabalha através do plano de estudo, que é a metodologia

da proposta de educação do MST na escola, e a gente trabalha através dos temas geradores. E aí esse plano de estudo a gente tem que abranger não só os educandos na escola, mas também as famílias, esse é a proposta do setor de educação do MST. [...]. (Rnm, ENFF, jul. 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA permitem que visualizemos o protagonismo da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos socioterritoriais camponeses, na elaboração de uma política pública que está construindo uma nova visão sobre o Estado, o Campo/Campesinato, a Educação, a Universidade e a Democracia.

A análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia, juntamente com o trabalho de campo que fizemos, com a observação participante e com as entrevistas com monitores, coordenadores, professores etc., nos permite afirmar que o CEGeo segue a lógica dos cursos superiores do PRONERA, com uma característica muito marcante de participação dos movimentos sociais na tomada de decisões.

Os conhecimentos adquiridos no CEGeo formaram: educadores-professores que vão auxiliar no desenvolvimento territorial de sua comunidade, refletindo acerca das problemáticas sociais e ambientais; professores-assentados militantes dos movimentos sociais, ou seja, sujeitos com a dimensão de intelectual orgânico; professores que trabalharão na perspectiva do Paradigma da Educação do Campo;

Permitiu, portanto, a formação de um intelectual orgânico com instrumentos suficientes para contribuir para o desenvolvimento socioterritorial junto a sua comunidade por meio da elaboração de políticas públicas, no planejamento socioterritorial do assentamento, na prática docente em sala de aula, na militância dos movimentos socioterritoriais etc.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica

Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 19-54.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do programa nacionais de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.). A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b. p. 37-56.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 39-74. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 01).

ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-36. (Caminhos da Educação do Campo, 05).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 05, 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: UNESP, 2003. (CD ROM).

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Magit. Professores, sem terra e universidade: qual parceria? In: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRÔ, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 254-255.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 1.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349-355.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campestre. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. **[Trabalhos apresentados]**, [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. **Curso de geografia**: licenciatura e bacharelado. Projeto Político-Pedagógico. Presidente Prudente, [2005?]. (não publicado).

BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO

Kele Cristina da Silva. UNESP/Marília. kelecri@yahoo.com.br

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. UNESP/Marília. sandreli@marilia.unesp.br

CAPES/OBEDUC

1.INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das políticas de inclusão, o reconhecimento da diversidade e, conseqüentemente, a democratização do ensino na educação básica, contribuíram significativamente para elevar o índice de matrícula de pessoas com deficiência em instituições escolares. Dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2013) apontam que 77% das matrículas de alunos com deficiência estão em classes comuns de escolas regulares. O reflexo deste acolhimento chega ao ambiente universitário, ampliando o acesso da população geral, inclusive das pessoas com deficiência, à universidade. Assim, pensar na formação universitária em uma sociedade inclusiva se torna um desafio emergente em nosso contexto social. Destarte, tais discussões permitem-nos a pensar que presença de alunos com deficiência nos cursos universitários, segundo Rosseto

[...] abre uma nova perspectiva e promove exigências para um melhor atendimento aos mesmos. Busca-se romper com certos paradigmas historicamente estabelecidos e certas mudanças na concepção de quem é a pessoa com deficiência. (2008, p.54)

A legislação que visa garantir condições de acesso e permanência deste público no ensino superior versa que deverão ser incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais (Portaria nº1679/99, Portaria nº3284/03).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, obedecendo aos princípios de assegurar sua plena integração no contexto sócio-

econômico e cultural. Desta forma, torna-se responsabilidade da Administração Pública a formação profissional e qualificação para o trabalho, garantindo que as instituições de ensino superior ofereçam adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência, devendo o MEC expedir instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa com deficiência.

Deste modo, é possível perceber que medidas começam a ser tomadas para que instituições de ensino superior e educação profissional ofereçam serviços para atender as peculiaridades da pessoa com deficiência, assegurando o acesso e permanência, desenvolvendo ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos e adequação do espaço físico, além de oferecer adaptações de provas e os apoios necessários (inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência). (Circular nº277, Portaria nº 555/2007).

Nesse sentido, é possível observar que o Brasil está em um momento de democratização do acesso e permanência na universidade, possibilitando que grupos socialmente desfavorecidos tenham condições de aprimorar seus conhecimentos em um curso superior.

Com isso, conhecer a trajetória de estudantes com deficiência nos possibilita a observação das condições reais de acesso e permanência no ensino superior, além de permitir que tais estudantes tenham voz para explicitar suas percepções diante do seu processo de formação. Assim, este trabalho objetiva investigar a percepção de deste público sobre a prática docente na universidade no que refere as demandas do público da educação especial.

2.METODOLOGIA

Os dados deste estudo fazem parte um uma pesquisa em nível de mestrado que visa discutir questões referentes ao acesso e permanência na universidade. Considerando as discussões a respeito da temática e observando a emergente necessidade de conhecer a percepção dos estudantes com deficiência no ensino superior frente ao processo inclusivo, optou-se por fazer uma investigação qualitativa com a finalidade de compreender como os participantes interpretam suas condições de acessibilidade à universidade que se inserem a partir da criação de categorias de respostas. Com esse propósito, este trabalho faz uso de entrevistas com roteiro

semiestruturado como procedimento de coleta de dados. Tal instrumento foi aplicado a doze estudantes com deficiência, matriculados em três universidades públicas brasileiras.

A pesquisa foi desenvolvida com o apoio de três universidades públicas brasileiras. A escolha por tais instituições de ensino superior aconteceu pelo fato de o estudo integrar o Projeto em Rede financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Edital público nº 49/2012, intitulado “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”.

O critério de inclusão adotado para a participação neste estudo consistiu na matrícula em cursos da graduação. A escolha foi aleatória perante o mapeamento de estudantes com deficiência disponibilizados pelas universidades. Buscou-se atender aos objetivos da pesquisa selecionando amostra diversa, priorizando estudantes que apresentassem características distintas, abrangendo as áreas da deficiência, tais como física, visual e auditiva. Outra situação de preferência de escolha aconteceu na seleção de alunos matriculados em diferentes campus e cursos da universidade, buscando atender as áreas de humanidades, ciências exatas, biológicas e sociais.

O instrumento utilizado para a coleta de dados fundou-se em um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas, uma vez que tal organização permite que os questionamentos se adequem aos objetivos na medida em que a entrevista acontece. Para Gil (2008) esse tipo de instrumento se pauta por uma relação de questões de interesse, guiados por um roteiro que o pesquisador explora durante seu desenvolvimento.

A versão final do roteiro de entrevista contou com questões de identificação, tais como tipo de deficiência, condição e etiologia, questões conceituais, como *O que você entende por acessibilidade? Como seria uma universidade acessível?*, além de questões que abrangeriam os diferentes âmbitos de acessibilidade dentro da universidade, tais como *Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina, etc). Considera que há barreiras de acessibilidade? (Acessibilidade arquitetônica), Você encontra facilidades ou dificuldades para cumprir suas atividades administrativas e acadêmicas (matrícula no sistema, entrega de documentos, localização de materiais no xerox, etc)? (Acessibilidade comunicacional), Como ocorre a sua relação com os colegas? Professores? E os profissionais da universidade? (Acessibilidade atitudinal), Você consegue acompanhar todas as atividades ofertadas pela universidade? Todos os professores conhecem e/ou consideram as suas necessidades educacionais e as consideram no planejamento das atividades/aula na sala?*

Percebe alguma situação seja favorável ou não para sua aprendizagem. (Acessibilidade metodológica), Você tem conhecimento se a universidade oferece algum serviço de apoio especializado aos alunos com deficiência? Você utiliza algum recurso e/ou faz uso de algum serviço? Qual? Exemplifique algumas situações de uso desses serviços? Quem financia e/ou promove seu acesso aos apoios? (Acessibilidade programática). Além destes questionamentos, julgou-se importante saber qual avaliação os entrevistados faziam da acessibilidade na universidade em que estudavam e, portanto, uma das perguntas foi *Como você avalia as condições de acessibilidade da universidade. Você considera que suas necessidades são atendidas? Por que?*

Após leitura sistemática do material, caracterizaram-se os dados observando os assuntos recorrentes que atendiam os propósitos da pesquisa, sendo elaborados os seguintes eixos:

1. Trajetória de inserção no ensino superior
2. Conceito de acessibilidade
3. Panorama das condições de acessibilidade
4. Percepção de estudantes com deficiência sobre inclusão na universidade

O primeiro eixo, denominado *Trajetória da inserção ao ensino superior*, visa explicitar de modo geral o percurso educacional de estudantes com deficiência que chegam a universidade, caracterizando as medidas tomadas para cursar a graduação.

Quanto ao segundo eixo, o qual objetivou conhecer o *Conceito de acessibilidade* presente no discurso dos participantes que orienta a sua formação universitária.

O terceiro eixo visa traçar um *Panorama das condições de acessibilidade* com vistas à efetiva participação daqueles que frequentam a educação superior.

Finalizando as temáticas, o quarto eixo possibilita-nos identificar a *Percepção de estudantes com deficiência sobre inclusão na universidade* possibilitando que os estudantes demonstrem sua avaliação das condições de acesso e permanência nessa etapa de ensino.

Após a organização dos temas, foi possível descrever categorias de respostas que atendem ao material coletado, pois como afirma Bardin (1998), tal procedimento tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, que consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto. Esse agrupamento é efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. Para alcançar essa

etapa, realizou-se inicialmente uma “leitura flutuante” dos dados coletados, possibilitando o encontro uma categoria que melhor qualifique o significado das respostas.

A interpretação e análise dos dados recolhidos se pauta na análise de conteúdo já que esta se constitui em “um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência; indicadores; referência no texto)” (BARDIN, 1998, p. 137).

Deste modo, com este procedimento é possível examinar o discurso dos participantes da pesquisa, buscando compreender o significado de seu relato a fim de classificar suas respostas considerando as expectativas e condições identificadas, uma vez que a análise de conteúdo se caracteriza como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1998, p. 42).

Assim, levando em consideração a riqueza de informações presente nos dados coletados, este texto trará reflexões acerca de uma das entrevistas realizadas, haja vista a importância deste relato diante dos objetivos do estudo que tratam de conhecer como estudantes com deficiência conceituam as condições de acessibilidade de universidades públicas brasileiras.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para este texto fez-se a opção por focar esforços na análise das barreiras descritas pela estudante, pontualmente no que se refere às questões sobre barreiras atitudinais e juntamente com as barreiras metodológicas. Este recorte nos possibilita um olhar direcionado às questões atitudinais e metodológicas frente a esse público.

O material selecionado consiste na entrevista de uma estudante com deficiência visual - cegueira, 22 anos de idade, matriculada em um curso de graduação na área de humanidades em uma universidade pública brasileira. Tal instrumento esteve composto por 20 questões abertas e foi aplicado e transcrito integralmente para análise. Selecionou-se neste estudo apenas os trechos

que denotam referência à prática docente em atendimento as demandas do aluno com deficiência no ensino superior.

A análise do material se concentrou no eixo 3 - Panorama das condições de acessibilidade, descrito anteriormente, deixando em evidência mais especificamente as respostas que descrevem as barreiras atitudinais e metodológicas, uma vez que foram estas as categorias com maior incidência no discurso da participante.

Ao ser questionada sobre as barreiras existentes na universidade, a graduanda entrevistada pontua que sua maior dificuldade refere-se às barreiras enfrentadas no âmbito atitudinal (*sic*), no que diz respeito à postura do corpo docente diante de suas especificidades. Relata que, embora tenha havido informação a respeito da presença de uma aluna cega no curso, muitos professores não adaptaram seus planos de aula de modo a atender a todos em sala, como sua fala ilustra:

“Enquanto no que diz respeito à acessibilidade tecnológica e acessibilidade arquitetônica era tudo perfeito assim, eu tive plenas condições de acesso durante os quatro anos, mas eu tive vários problemas com relação a postura dos professores” (L.M.R.)

Por vezes a aluna relata não ter tido sua autonomia preservada devido à falta de apoio dos professores em auxiliar no processo acesso ao conteúdo programático da disciplina, como por exemplo, a digitalização dos textos discutidos em sala de aula, como segue o trecho de sua fala:

“(...) eu trouxe o texto impresso e alguém lê pra você.” Essa foi a principal barreira. E esse é um ponto que na minha concepção fere totalmente o conceito de acessibilidade, né?! Por que eu acho que, eu considero que acessibilidade seja tudo aquilo que proporciona condições de o deficiente ter independência e autonomia para realizar todas as suas atividades do dia-a-dia nos mais diversos âmbitos, né?! E a partir do momento que você precisa de uma pessoa para fazer a leitura do texto pra você, isso com certeza fere totalmente a acessibilidade, por que você não está tendo independência nem autonomia.” (L.M.R.)

A estudante levanta questões importantes a respeito da sua autonomia diante do acesso ao conhecimento. Em situações como a descrita anteriormente, é evidente que as possibilidades não são oferecidas de modo a permitir que a mesma tenha formação equivalente aos demais colegas. Os dados indicam que práticas pedagógicas ineficientes podem estar relacionadas a carência de suporte dos docentes para atender as demandas do alunado público-alvo da educação especial.

Pesquisas demonstram que o enfrentamento das reais necessidades da pessoa com deficiência torna-se difícil a partir do momento em que se investigam as concepções que permeiam a temática. Costas e Pacheco (2005 p. 11) identificaram que os conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais, para muitos, ainda é desconhecido. Constatam que a principal dificuldade que pessoas com deficiência encontram ao chegar ao ensino superior é, além das barreiras arquitetônicas, a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais.

Ao desvelar as concepções de inclusão escolar de alunos com deficiência que frequentam o ensino superior, Rambo (2010), aponta que as barreiras físicas e atitudinais ainda dificultam o desenvolver pleno das atividades de alunos com deficiência. Levanta ainda que a partir do momento em que a universidade promover o acesso da pessoa com deficiência na instituição, deverá também oferecer condições pedagógicas e tecnológicas adequadas. Assim como a autora, Bisol, et al.(2010) também identificou barreiras atitudinais em sua pesquisa ao analisar a vivência universitária de alunos surdos nas instituições de ensino superior. Pontua que, “a convivência com a diversidade possibilita a reavaliação de referenciais por vezes estáticos, preconceituosos, assim como a ressignificação de si diante do outro, abrindo espaços de transformação e de criatividade. Quanto às instituições de ensino superior, elas precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender” (BISOL, 2010, p.169).

Assim, nota-se que garantir o acesso e permanência na universidade transcende as questões burocráticas e atinge a postura ética de toda a equipe da instituição, inclusive o corpo docente, o qual deverá favorecer a formação profissional ao estudante e orientar o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, se torna fundamental a reflexão sobre a qualidade da formação de professores no ensino superior, de modo que as políticas possam garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência. Além disso, é de suma importância que haja capacitação para àqueles que serão responsáveis por orientar o processo formativo dos alunos, incluindo os que apresentam significativas desvantagens no acesso a informação socializada em sala de aula, dificultada pela ausência de repostas adequadas a apropriação de conhecimentos compartilhados nesta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar o ambiente universitário acessível é um desafio, uma vez que quaisquer mudanças de paradigmas exigem esforços que não estão abarcados nas políticas públicas. Desse modo, assim como Masini e Bazon (2006) reitera a acessibilidade é um processo de reestruturação de ambiente, da organização físico-espacial, do atendimento, das atitudes, do comportamento, além de transformar as ações que possam diminuir a seqüela determinada pela deficiência.

Então, pensar na materialização da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior vai além e, assim como pontua a estudante deste trabalho, é preciso que haja uma formação específica para os professores a respeito da atenção direcionada a as especificidades do alunado. Assim, torna-se fundamental levantar a discussão no que tange a formação docente no ensino superior, a fim de serem oferecidas melhores ações diante da demanda que está nas universidades na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica:2013**– Resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Portaria n.º 3284**, de 07 de novembro de 2003. Reedita a Portaria nº1679, de 02 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe de requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1999a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999_ Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 27 abr 2014

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 555/2007**, de 05 de Junho de 2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

COSTAS, F. A. T.; PACHECO, R. V. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Revista Educação Especial (UFES), Santa Maria, RS, v. 2, n. 27, p. 151-169, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASINI, E.; BAZON, F. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

RAMBO, C. P. **A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá. 2011.

ROSSETO, E. Políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil, **Revista Temas & matizes: políticas educacionais**, Cascavel, n. 13, p.49-57, jan-jul, 2008.

EDUCAÇÃO E CIDADE: PRÁTICAS DE ENSINO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Daiane Cristiane Teixeira – IFTM
Geovanna de Lourdes Alves Ramos – UFU; UFL
Welson Barbosa Santos – UFSCar
Geisa Yukari Morinaga – IFMT
Mariângela Castejon – Universidade de Uberaba

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos essa reflexão, referenciada no princípio de que o nosso tempo tem sido marcado por crescente preocupação para com a vida e a busca em defesa da mesma em todas as suas formas e manifestações. Presenciamos cotidianamente inúmeros descasos para com a natureza; os quais geram diversos debates dentro e fora da academia; no sentido de repensar as relações entre as pessoas e o meio ambiente. Diante de tal desafio, há consenso de que no desenvolvimento humano, a natureza não pode simplesmente ser exposta para benefício de poucos, devido serem patrimônio de todos.

Então, cabe à escola e a sociedade formar o sujeito consciente de que só por meio de uma formação crítica, alcançaremos tais objetivos. Segundo Adorno (2006), a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico (ADORNO, 2006, p. 141).

Nessas reflexões sobre a formação de um sujeito crítico damos ênfase à questão ambiental. De acordo com Fonseca e Oliveira (2011) perceber o meio ambiente em uma perspectiva crítica é ir além de uma leitura biologizante e reducionista, na qual se busca entender as complexas inter-relações e conflitos de interesses que envolvem a sociedade e a natureza, e que resultam na atual crise ambiental vivenciada.

A ação humana sobre o meio ambiente tem trazido consequências irreversíveis. Partindo dessa reflexão, algumas indagações são pertinentes para pensarmos sobre o tema: como reverter tais ações tornando-as importantes para o processo de aprendizado, de forma a gerar criticidade, mudança e respeito ao ambiente e a vida? O que, como, onde e por que aprender?

Buscando construir conceitos que subsidie responder tais questionamentos, tomemos como reflexão a destruição dos habitats naturais que tem agravado a situação da vida selvagem.

Não somente extinções e destruição de habitats são temas de análise, mas deslocamentos da distribuição de espécies e de biomas têm sido demonstrados (PEÑUELAS; BOADA, 2003). Nessa direção, os estudos nos mostram quão delicadas e susceptíveis são a existência e a distribuição dos seres vivos no planeta e como são graves as transformações que nele vêm ocorrendo em função das atividades humanas. Tais questões expõem as espécies vivas, desencadeando acidentes com prejuízos não só para o meio ambiente, mas também para a sociedade.

Esses acontecimentos favorecem, por exemplo, a ida dos animais para zoológicos, abrigos, ONGs (Organizações não Governamentais) ou reservas legais. Zoológicos tornaram-se Arcas de Noé por abrigar espécies extintas na natureza ou ameaçadas (BULBECK, 2005). Mas, há casos em que continuar nos parques é a melhor opção, devido à gravidade dos acidentes que os envolvem, pois, se devolvido, o animal não teria chances de sobrevivência em seu ambiente natural pela deficiência adquirida ou consequências adversas. Nisso entendemos a manutenção e reposição de animais em zoológicos em todo o Brasil, embora essa não seja uma regra. É assim referenciado que buscaremos discutir o tema proposto.

2.METODOLOGIA

Essa discussão teve como proposta articular educação informal e espaços da cidade na busca de estabelecer uma conexão entre ambos na relação educador-educando no processo de ensino aprendizagem. Para entendermos acerca dessa reflexão, daremos ênfase no que se refere de fato à educação formal. Essa abrange o sistema educacional institucionalizado, hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado. Libâneo (2008, p.88) nos diz que essa modalidade “refere-se a tudo o que implica forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura”. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Dessa forma, seu planejamento se orienta segundo conteúdos prescritos, métodos de ensino e procedimentos didáticos claros.

Nesse sentido, após direcionarmos nossa análise para o ensino em espaços institucionalizados, propomos questionar e conhecer o que seria a educação informal. Para o desenvolvimento dessa reflexão envolveu-se todo um trabalho de campo com carga horária de 72 horas. Concordamos com Abramo (1979) quando nos diz que o observador pode viver a situação em estudo, podendo utilizar não somente técnicas de registro, mas também a introspecção e a auto-análise do que vivencia enquanto professor pesquisador. No nosso entendimento a educação

extrapola a instituição escolar, sendo esta vista como responsável pela formação dos indivíduos, em específico, no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Entretanto, para além das experiências educativas escolares, existem as que ocorrem fora dos muros da escola, e que recebem a denominação de educação informal e/ou educação não formal.

A estruturação dessa reflexão foi antecedida por um trabalho de campo participativo, envolvendo visitas a um conjunto de espaços não formais de educação nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. O roteiro envolveu museus, jardim botânico, zoológicos, teatro, praças e espaços culturais como centro de divulgação científica. Referenciado no conteúdo curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as visitas tiveram por objetivo propiciar reflexão sobre possíveis conexões entre os espaços não formais visitados e o conteúdo ministrado nas disciplinas durante o primeiro semestre do ano de 2014.

Conforme sinalizado, nossa proposta é apresentar alguns resultados de uma observação em um espaço não formal: o zoológico da capital do Rio de Janeiro - Fundação Jardim Zoológico da Cidade do Rio de Janeiro – RIOZOO, visando discutir como tal espaço contribui para um processo educativo.

O Zoológico do Rio de Janeiro ou RioZoo fica localizado dentro de um parque, denominado de Quinta da Boa Vista, que desde a década de 1970 recebe exemplares de diversas espécies a serem expostas para visitação pública. Há indícios da existência de cerca de quinhentos mamíferos no local, novecentos répteis e mais de mil aves, totalizando 350 espécies. Mediante pesquisa realizada no local, supomos que existem controvérsias nos dados fornecidos pela instituição. Decorre nesse sentido, de uma atualização de informações disponíveis nos sites oficiais da instituição.

Sendo assim, tomando como exemplo o Zoológico do Rio de Janeiro, a partir de uma simples visita, é possível perceber que se trata de um local onde se encontra uma diversidade de animais. Alguns dificilmente estão presentes em seus habitats naturais, devido ao índice de extinção. Porém, antes de adentrarmos em específico na discussão, é importante conhecermos um pouco sobre a história dos zoológicos no Brasil. No ano de 1895 que se iniciou a história da fundação de Zoológicos no país. Nasce essa discussão com o Parque Zoobotânico do Museu Paraense Emílio Goeldi em Belém do Pará. Desde então é crescente a implantação de zoológicos por todo o país, sendo caracterizados como espaços não formais para a Educação.

Em relação aos parques e jardins zoológicos no Brasil, os mesmos são considerados locais tradicionais de lazer. Teoricamente falando, tem como compromisso o uso de ampliação de

conhecimentos da população sobre espécies ameaçadas de extinção, mostrando a importância da preservação da biodiversidade para o mundo. Esses espaços, em sua maioria, agregam projetos de pesquisas como os de conservação, o comportamento animal e alimentar, a reprodução em cativeiro e, entre outros, considera o bem estar dos animais, embora na prática isso nem sempre ocorra. Para Costa (2004):

Os zoológicos evoluíram juntamente com os princípios ambientais e hoje atuam em busca de técnicas eficazes para a preservação da fauna silvestre e, ao mesmo tempo, realizam trabalhos de Educação Ambiental que, nos dias atuais, está incluída entre os principais objetivos dessas instituições. (COSTA, 2004, p.1).

Outro fator importante a ser discutido referente aos parques é que atualmente tem sido frequente a popularização de projetos envolvendo a questão de Educação Ambiental (EA). Esses projetos visam à conscientização da população, em específico, voltam à atenção para a conservação da fauna e conseqüentemente da flora. Contribuem ainda na valorização das espécies ameaçadas de extinção, mostrando os fatores agravantes e as principais ocorrências. Porém as diferentes formas apresentadas, nem sempre conseguem atingir esses objetivos. Para Magnani e Silva (2008), a crescente utilização de práticas de EA em espaços não formais é comum no Brasil, mas, nem por isso gera conscientização por parte dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade. Nesse sentido, estudos mais apurados da questão poderiam ser abordados nas disciplinas de zoologia desde as séries de base.

Buscando melhor entender esse conteúdo curricular, como definição, a palavra zoologia é proveniente do grego *zoon* (animal) e *logia* (ciência). Enquanto estudo, compreende um dos conteúdos que compõe o ensino da biologia e ciências, referindo-se a diversidade biológica animal, sendo, na escola, alvo de sensíveis ajustes desde seu início na Grécia.

Referente às estratégias para o ensino-aprendizagem de zoologia na formação dos alunos, podemos perceber que parques zoológicos seguem como um recurso na educação, entrelaçando curiosidades e conhecimentos. Por serem locais alternativos, podem contribuir para o aumento de interesse e aprendizado dos alunos. Com isso, a maior tarefa dos responsáveis pelos locais é o de desenvolver o respeito e a preservação do meio ambiente, investindo em programas de educação, qualidade de vida e pesquisa baseadas no conceito de conhecer para que ocorra a preservação. É importante priorizar o bem estar animal e resgatar valores sobre esses ambientes onde os animais se encontram.

Mas, o desafio não é de fácil alcance. Tomemos como exemplo, acerca da formação de professores, haja vista que nem sempre está alicerçada em novas formas de aprendizado. Para

tal, ela precisa estar adequada às necessidades do nosso tempo; o que tem sido um desafio acadêmico comum a todas as licenciaturas. Referimo-nos aqui a desconstrução de vícios históricos estabelecidos na formação inicial e continuada dos profissionais da área da educação. Academicamente bem discutidas, as propostas mostram-se eficientes, carecendo ainda de efetivação. O desafio é que a rigidez tecnicista e cientificista seja flexibilizada, viabilizando uma educação humanizada e enriquecida por valores éticos, críticos e de cidadania.

Em relação à formação de professores é imprescindível que os mesmos tenham uma prática pedagógica em sala de aula no início de seu conhecimento profissional, e assim, a partir dos obstáculos enfrentados na própria vivência possa refletir e repensar sua metodologia, a fim de criar meios de tornar suas aulas mais criativas e prazerosas (SANTOS, 2013).

Nesse processo, é preciso que ocorra um auxílio mútuo e que proporcione o experimentar e o aplicar dos conhecimentos práticos e teóricos elaborados ao longo do processo de formação. Segundo afirma Bejarano & Carvalho (2003), não é simples a tarefa de aprender a ensinar. É comum que professores se vêem diante de um conflito ao observarem suas realidades. E o desafio é que consigam utilizar estratégias que permitam resolver esses conflitos. Um deles pode ser a preparação do professor, durante os cursos de graduação, para que possam ministrar diferentes tipos de aula, sejam elas em espaços formais ou não formais.

No campo formal, segundo Vasconcelos e Souto (2003), ao se ensinar ciências e biologia é importante não privilegiar apenas a memorização, mas promover situações que possibilitem a formação de uma bagagem cognitiva do aluno. Isso ocorre por meio da compreensão de fatos e conceitos fundamentais de forma gradual. Nesse raciocínio, os espaços não formais, onde se procura transmitir ao público estudantil conteúdos de ciências, podem favorecer a aquisição de tal bagagem cognitiva.

A Educação informal abrange um processo que dura à vida inteira, haja vista que os sujeitos sociais adquirem e acumulam conhecimentos, aprendizagens e experiências na relação com o meio, com as pessoas. Caracteriza-se pela não intencionalidade, à ausência de objetivos específicos ou qualquer grau de organização, ainda que os sujeitos produzam conhecimentos e, portanto, ocorram aprendizagens. Libâneo (2008) escreve que na educação não intencional os processos são dispersos, difusos, sem explicitar um objetivo que organize suas práticas. Dessa forma, fica claro que utilizar espaços não formais como os zoológicos, propicia ações visando uma reflexão para novas investigações por quem vivencia a experiência.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao olharmos de forma crítica para o Zoológico do Rio de Janeiro, encontramos falhas na questão de conservação e cuidado dos animais e recintos. De modo geral, os locais onde os animais passavam todo o tempo são mal cuidados e distantes de seus habitats naturais. Nossas afirmativas estão referenciadas no Art. 1 da instrução normativa nº 04 de 04 de março de 2002, que dispõe sobre a obtenção do registro de jardins zoológicos públicos ou privados. De acordo com o inciso VII, devem-se manter cada recinto sujeito à visitação pública, uma placa informativa onde conste no mínimo o nome comum e científico das espécies animal ali exposto, a sua distribuição geográfica e a indicação quando se tratar de espécies ameaçadas de extinção.

Em seu Art. 15 da mesma instrução normativa, impõem que os recintos deverão oferecer segurança aos animais, aos tratadores e ao público visitante. Encontramos no Parágrafo Único os requisitos recomendáveis para os recintos dos jardins zoológicos que definem os parâmetros mínimos dos recintos, visando garantir o bem estar físico e psicológico das espécies a eles destinadas. Sabe-se que não é possível tornar um recinto igual ao ambiente natural do animal, porém é necessário torná-lo um local passível de sobrevivência.

Encontram-se também falhas na higienização do local. Os animais estão distribuídos em espaços mal cuidados, o que nos leva a pensar se realmente existe limpeza diária nesses recintos pelos funcionários. Tomemos também, como exemplo, a discussão sobre a alimentação de algumas espécies. Constatamos algumas falhas na distribuição de alimentos para as aves. Os camundongos (*Mus musculus*) colocados para a alimentação de aves ficam sobrepostos; alguns inclusive em estado de decomposição. Ressalta-se que outros não, sem nenhum estudo prévio sobre o comportamento alimentar de cada espécie que sofre variação.

Tomemos como exemplo a Irara (*Eira Barbara*), também conhecida como Papa Mel. Essa espécie apresentava todo um comportamento alterado, provavelmente pelas situações impostas por estar em cativeiro encontrando-se toda machucada e repetindo várias vezes o mesmo trajeto. Não podemos dizer ao certo se é comum esse comportamento pelo fato de se existir poucos estudos com animais dessa espécie. Acredita-se que o animal quando exposto a estas condições não favoráveis, ele se mutila, prejudicando a si mesmo. Isto nos leva a questionar sobre cuidados específicos em cativeiros; onde é necessária a retirada de animais em estresse para uma quarentena ou um lugar apropriado fora dos visitantes para ser tratado e estudado pelos profissionais do parque. Segundo Sanders e Feijó (2007):

Toda espécie animal apresenta um comportamento normal padrão. A presença de comportamentos anormais pode ser considerada um indicador de que o bem estar desses seres vivos não está sendo alcançando. Sabe-se que o cativeiro é um fator limitante, e leva muitos

animais a terem um comportamento diferenciado, até neurótico, sendo considerado um comportamento anormal, já que os locais onde permanecem confinados não proporcionam a eles as mesmas condições que seu habitat natural, interferindo no seu bem-estar. (SANDERS; FEIJÓ, 2007, p.6).

A falta de um local específico para cuidado e tratamento é indispensável, pois os animais são forçados a se adaptarem em um espaço sem ser o seu habitat natural. Sanders e Feijó (2007) explicitam que:

Os animais não-humanos, assim como os animais humanos, possuem uma habilidade chamada de comportamento de *coping* , ou seja, estratégias para se adaptar a situações adversas, comportamento que pode ser classificado como mecanismo adaptativo, reduzindo os efeitos fisiológicos do *stress* . (SANDERS; FEIJÓ, 2007, p.6).

Percebemos a falta de atenção e cuidado ao encontrarmos animais de grande porte, como os felinos, em jaulas. Esses animais necessitam de um ambiente propício para sua sobrevivência, onde não estejam expostos a uma quantidade de visitantes para não se submeterem a situações de estresses.

Ainda como irregularidades, pontuamos a falta de funcionários para orientar, conduzir e responder às dúvidas dos visitantes. Enfatizamos o quanto é importante à implantação de programas de Educação Ambiental nos zoológicos, para que conduzem e orientem melhor toda a população presente no local. Nesse sentido, para diminuir os impactos sobre os animais no parque, repensar sobre a exposição dos animais, observando criteriosamente todas as leis que orientam para um funcionamento de zoológicos, atendendo a todos os critérios impostos.

Assim concordamos com Sanders e Feijó (2007, p.7), para minimizarmos os efeitos prejudiciais e proporcionarmos esse bem-estar aos animais mantidos cativos em zoológicos, um importante aliado é o enriquecimento ambiental, que objetiva tornar estes locais mais favoráveis à vida deles. Tomando em consideração à ampliação e ambientação dos recintos, a separação dos animais, a implantação de um local específico para tratamentos desses indivíduos viabilizando sempre melhores condições de vida a todos; tornando o ambiente um local em que se sintam protegidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem o intuito apenas de levantar críticas sobre situações encontradas no estabelecimento, mas também enfatizar a importância da conservação dos zoológicos sustentados no ensino de Zoologia para alunos. Por isso, ações éticas devem ser buscadas o tempo todo de modo a promover uma revolução nos resultados finais.

Sabemos que ensinar vai além de fatores de fixação de conteúdos onde procuram alcançar uma formação que buscou no aprendizado a construção de saberes. É importante ressaltar que toda discussão em torno da qualidade, cuidado e preservação do zoológico não são suficientes para garantir educação de qualidade aos alunos, sendo também responsabilidade do professor que tem envolvimento direto no processo de aprendizagem.

Tendo em vista a especificidade dos resultados desta pesquisa, esperamos uma mudança nas atitudes que integrem os alunos e sociedade à natureza; sem desrespeitar os animais e o meio, para que não se construam concepções diversas acerca da existência de zoológicos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. “**Pesquisa em Ciências Sociais**”. In: HIRANO, S. (org.) Pesquisa Social: Projeto e Planejamento”. São Paulo, T.A. Queiroz, pp. 28 - 44, 1979.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Educação e Emancipação**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Lei nº 7.173, de 14 de dezembro de 1983. **Lei sobre o estabelecimento e funcionamento de jardins zoológicos**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7173.htm>. Acesso em: 13/09/2014.

BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. **Lei de crimes ambientais**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm>. Acesso em: 13/09/2014.

BEJARANO, N.R.R.; Carvalho, A.M.P. **Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos** – Ciência & Educação, v. 9, nº. 1, 2003.

BULBECK, C.. **Facingthewild**: Ecotourism, conservation & animal encounters. London: Earthscan, 2005.

COSTA, G.O. **Educação Ambiental – Experiências dos Zoológicos Brasileiros**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação, v.13, 2004.

FEIJÓ, Anamaria. **Utilização de animais na investigação e docência**: uma reflexão ética necessária. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FONSECA, F.S.R.; Oliveira, L.G. **Concepções de meio ambiente dos educadores ambientais do Zoológico de Goiânia**: implicações nas atividades e contribuições para a formação do sujeito ecológico? Goiás, 2011.

FUNDAÇÃO RIOZOO. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/riozoo/>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2015.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã, Cidade Educadora - Projetos E Práticas Em Processo**, 2003.

KUENZER, A. Z. (2000) **A formação dos professores da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. Revista Educação, Santa Maria, v.25, n°.1.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 10ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MAGNANI, F.S.; Silva, S.C. Panorama estatístico dos Jardins zoológicos brasileiros, visão 2007. In: **Congresso Da Sociedade De Zoológicos Do Brasil**, 33, 2008, SOROCABA. Anais... Disponível em: <<http://www.szb.org.br/>> Acesso em: 09/09/2015.

PEÑUELAS, J.; BOADA, M.. **A global change-induced biome shift in the Montseny mountains (NE Spain)**. Global Change Biology, 2003.

RODRIGUES, G.S.; Sanders, A.; Almeida, M.L.F.S.; Feijó, A.G.S. **Análise crítica de aspectos éticos e legais que envolvem o uso de animais selvagens em zoológicos**. IX Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2008.

SANDERS, A. FEIJÓ, A.G.S. **Uma reflexão sobre animais selvagens cativos em zoológicos na sociedade atual.** Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O "aprender a aprender" na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013. - (Coleção educação contemporânea).

VASCONCELOS, S.D. & Souto, E. **"O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico"**. Ciência & Educação, v. 9, 2003.

VERCELLI, L. D. C. A. **Estação Ciência: Espaço Educativo Institucional não Forma de Aprendizagem.** Anais Do IV Encontro de Pesquisa Discente Do Programa de Pós-Graduação Em Educação Da Uninove, 7, 2008.

VIEIRA, V. **Análise de espaços não-formais e sua contribuição para o ensino de ciências.** Tese de doutoramento. IBqM, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

VIEIRA, V., Biaconi, M. L., & Dias, M.. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências.** Ciência E Cultura, 57(4), 2005.

José Anderson Santos Cruz – FAAC/UNESP, Faculdade Anhanguera de Bauru

joseandersonsantoscruz@gmail.com

José Luís Bizelli – FCLAr/UNESP - bizelli@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Compreender o processo de ensino-aprendizagem esta exigindo do corpo docente cada vez mais; dedicação, conhecimento e atualização. E, na atualidade, essas necessidades têm exigido novos métodos e práticas do professor para o repasse dos conteúdos aplicados de uma forma dinâmica, eficiente e prazerosa.

No entanto, com o avanço tecnológico, é necessária sua adaptação a tantas tecnologias existentes. O professor é fundamental para que tais tecnologias sejam implantadas com clareza. No qual o torna mediador entre o ensino, tecnologia e educação. Mas para isso, a sua formação – desenvolvimento de competências e habilidades – a partir da especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior.

Com a globalização da nova cultura, torna-se impossível pensar e aplicar o ensino sem as Tecnologias de Informação e Comunicação. O mundo tecnológico e suas atualizações estão arraigados na sociedade mundial. No Brasil, essa conquista vem cada dia mais, sendo comum aos cidadãos. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva, além de questionário para levantamento de dados qualitativos. Atualmente, uma das discussões no âmbito educacional é o uso das tecnologias como mediações pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a busca da informação e conhecimento sobre tais tecnologias, tornou-se um dos centros de discussões.

E nessa era digital, a educação torna-se mais ampla e veloz. Para Rios (2010) o docente estabelece o diálogo do aluno como o real. O objeto que é o mundo torna-se apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental. Pois, em um período do passado não distante, o *flip chart* parecia algo extraordinário para se dar aula. Mas com o surgimento das novas economias, pesquisas e inovações na informática e principalmente a partir dos anos 90 que houve a abertura dos mercados mundiais, as tecnologias avançaram no setor da educação.

Partindo do pressuposto das necessidades da educação, a formação do professor estar atrelada à qualidade de ensino e formação do conhecimento. Silva (2000[online]) “[...] formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino [...]” aborda

este assunto com direção à qualidade e melhoria no contexto educacional e a relação docente e ensino-aprendizagem.

A formação deve ser estabelecida como regra básica, além do desenvolvimento das habilidades e competências para o ensino superior, sendo assim a educação terá avanços na transformação das informações em conhecimento. Embora alguns profissionais da educação utilizam-se desta formação para apenas mudanças de cargos e melhoria salarial em primeiro plano, Silva (2000) "a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira".

E, observa-se na atualidade, a questão dos nativos digitais, segundo Gobbi (2010) é possível perceber como a dimensão social, através do sujeito com autonomia é capaz de exercitar a reflexão crítica e identificar a informação e gerir o conhecimento. No mesmo contexto Gobbi e Kerbauy (2010) apresenta a convergência da televisão com outras plataformas e dispositivos, e os mesmos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, tanto pelos docentes e discentes, mas principalmente pelos discentes, e surge outra discussão, a preparação dos docentes para esta convergência.

Mas, neste sentido, em particular, a TV Digital, no qual Moran (2010, p. 39) mostra que a TV e suas linguagens respondem aos jovens e da grande maioria da população adulta respondem pela sensibilidade, porque a linguagem audiovisual corrobora de formas múltiplas atitudes perceptivas. Com isso, a sua inserção na aula promove uma interação, mediação concomitantemente com o docente. Sendo assim, Moran, Masetto e Behrens (2010) mostra a necessidade de se abordar, aprofundar e expor aos profissionais da educação seja da graduação ou pós-graduação reflexões que vem atingindo a educação superior intensamente e continuamente.

Enquanto Behrens (2010, p.67) faz sua concordância com Moran, ao apresentar a aceleração das mudanças em todos os níveis da educação planetária, mundial e global. E que educar neste tempo instiga a refletir sobre os processos atuais. Pois, nesta realidade, Behrens (2010, p.93) mostra que a "concepção do todo leva a concepção de rede, de teia de interconectividade e de inter-relações entre os sistemas vivos". Com isso, pode-se discutir sobre a questão da TV Digital no contexto como uma das mediadoras no processo ensino-aprendizagem.

1.1 - ENSINO SUPERIOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

"As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam – a médio prazo - em reinventar a

educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas” (MORAN, 2007 [online]).

Atualmente, as TIC estão cada vez mais inseridas no cenário educacional, transformando a cultura do ensino e aprendizagem. Nesse sentido é prático observar como o Ensino Superior está recepcionando tais tecnologias na medida em que estamos em pleno século XXI, no qual ultrapassam os limites das fronteiras físicas e o docente não é mais o detentor do saber, pois em sala de aula, o acesso à informação é cada vez mais utilizada em tempo real. Esta suposição acarreta investigações de como o docente está preparado para lidar com essa nova cultura, principalmente com a migração digital.

Pensar em Educação Superior e no processo ensino-aprendizagem, não há possibilidades sem discutir e abordar as Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito educacional. As TIC estão intrinsecamente ligadas nesse processo, para tanto, na questão da qualidade da educação e do ensino é necessário a compreensão da aplicação das tecnologias e inovações na educação. Para Lévy (1993, p. 7), “Emerge neste final de século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram”.

As tendências educacionais – uso das TIC - possuem bases ideológicas – formação docente, formação profissional, práticas pedagógicas, formação de cidadãos reflexivos e críticos, elaboração de políticas públicas e afins -. Sendo necessário que o docente esteja engajado com essas novas tendências, no qual possa situar-se em seu próprio pragmatismo em sala de aula. Pois seu ponto de vista, além de experiências sociopolíticas, socioeconômicas, opiniões e aspirações são elementos para a prática da docência.

Para o sistema educacional superior alcançar objetivos e metas, os profissionais da educação devem conhecer de forma e com visão sistêmica as teorias educacionais, tanto as que já vigoraram quanto as atuais, principalmente no que tange as novas tecnologias digitais de informação e comunicação que estão sendo inseridas em sala de aula para que haja metodologia e didática para o uso com os meios e desenvolver as habilidades e competências quanto do docente quanto do aluno.

No que tange ao docente, está aberto para aprender a aprender, aprender a fazer com o uso das TIC na formação dos discentes e que estes possam usufruir das tecnologias de forma crítica, buscar informações de fontes seguras e que reflitam sobre as tais e que disseminem o conhecimento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96 Capítulo IV a Educação Superior têm por “finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do

espírito científico e do pensamento reflexivo”. Por conseguinte, este estudo contribui para a disseminação do conhecimento e da pesquisa aplicada mediante a inserção e o uso das TIC na Pós-graduação na formação profissional para a docência.

De um lado, a educação superior promove o conhecimento pelas informações adquiridas e transmitidas pelos docentes, e diante desse processo, o corpo discente, no qual se busca a informação para a formação do conhecimento e sua disseminação. Porém ao mesmo tempo, as tecnologias se tornam mediadoras nesse processo, mas observa-se ainda a necessidade de ter uma educação para a utilização desses meios, onde possa averiguar a qualidade e as fontes dessas informações.

A educação torna-se uma condição *sine qua non* – indispensável -, sem a qual não pode formar o ser – cidadão -, mais crítico e com uma visão sistemática através do processo ensino-aprendizagem numa sociedade. Essa formação pode ser tanto com o saber científico quanto a partir das experiências pessoais, profissionais, empíricas e também pelo meio da cultura - onde a cultura é transmitida por meios de hábitos, costumes, ideias e atitudes de geração para geração contribuindo para a formação individual ou em grupo. A educação é pertinente para alicerçar as bases morais, éticas, profissionais do homem do conhecimento de uma sociedade.

Para isso, o docente é primordial para mediar essa situação. No entanto, a necessidade do docente ter competências e habilidades para utilizar essa mediação e promover a disseminação do conhecimento através das informações adquiridas pelos meios também se torna um ou mais objetos de investigação ao averiguar como esses processos realmente contribuem para a educação.

O desenvolvimento tecnológico traz consigo um novo repensar na educação superior, pois o aluno tem perspectivas atreladas com o uso dos meios, e a sua influência é cada vez mais, e que de certa forma, certas inseguranças cercam o docente – usar a tecnologia pode ser que a figura do docente possa ser descartada, a tecnologia não faz parte da didática entre outros fatores, como por exemplo, “eu sou professor mais de anos, não preciso de tecnologia” – mas de fato, a tecnologia não tem capacidade de eliminar a imagem e nem a presença do docente – o professor é o elo entre o aluno e o conhecimento -, pois ele é o principal e aquele que mediará os conteúdos dos meios para que haja a reflexão, acesso e apropriação dos mesmos de forma inovadora e com metodologia e práticas pedagógicas.

Em tempos digitais, faz-se necessário compreender o processo da digitalização da informação e seu acesso, pois com a internet crescente cada vez mais, a implantação do sinal digital e mudança da televisão analógica para o digital, sendo que estas atualmente acessam a

internet, sendo uma convergência tecnológica, a educação deve promover o acesso a essas tecnologias, mas ao mesmo tempo, concomitantemente a formação de docentes capazes de mediar essa nova cultura em sala de aula.

Pois, no processo ensino e aprendizagem, a educação *online* – uso de ferramentas e dispositivos – a partir dessa avalanche tecnológica, as instituições de ensino superior, funcionários, professores e alunos tiveram que se adaptar ao novo conceito. Segundo Litwin (1997, p.8), “se deve entender a educação como processos de incorporação e adequar-se para a vida, numa sociedade e na cultura, no qual os hábitos da educação definem contextos educacionais como subproduto em geral”.

Segundo Castells (1999), a capacidade de inclusão e as expressões culturais se abrangidas, de certa forma caracterizam o novo sistema de comunicação, pois diante da integração em rede digitalizada e novas formas culturais estão inseridas no cenário da educação. Nesse contexto processual fomentado pelas TIC surge a necessidade da formação do docente através de vários programas como pós-graduação e especializações, pois este se torna mediador participante da ação pedagógica através do uso das tecnologias.

Contudo, acesso e apropriação se torna um dos pontos principais para a discussão, segundo Santos (2012), a sociedade da informação exige a apropriação dos conhecimentos, pois, todos os documentos, artigos de revistas, minutas de reuniões, práticas discursivas sobre temas, troca de informações em tempo real, armazenamento de dados, conhecimento tácito transformado em explícito são produzidos a partir dos recursos “disponíveis para consulta imediata através de uma simples pesquisa por palavras-chave” (LÉVY, 1993, p. 63).

A abordagem das TIC no Ensino Superior a partir da inserção mediante a Pós-graduação possivelmente contribui para a transmissão de informações tendo a flexibilidade, integração e interação entre grupos pela mediação pedagógica e tecnológica para discussões e debates através de fóruns, salas de bate papo, *e-mails*, uso das redes sociais, além de encontros virtuais pelas plataformas, pois de certo modo, a distância física acaba sendo esquecida.

No entanto, a relevância de reconhecer a necessidade das TIC na educação e no processo ensino-aprendizagem, além de favorecer um diálogo e relação entre professor-aluno-instituição, mesmo sem a presença física, mas com a participação dos sujeitos nesse cenário tecnológico educacional, passa a ser um cenário de investigações, e que contribui para a qualidade da formação superior, principalmente quando se há o interesse de ter docentes com habilidades de utilizar-se dos meios tecnológicos digitais em sala de aula.

1.2 - FORMAÇÕES PARA A DOCÊNCIA E AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

A contemporaneidade nos impõe a caminhar num ritmo acelerado de mudanças e transformações, que tende a transformar qualquer novidade em algo superado em tão pouco tempo (o que é novidade hoje, amanhã já não será). Com isso, o processo de formação de docentes para o ensino superior opera com prazos longos e de forma lenta, tanto da época escolar quanto aos primeiros degraus do início da graduação. A reflexão sobre a formação para a docência, de fato, impacta nas questões atuais no sentido de como esses profissionais estão se formando para o exercício da docência mediante a tantas transformações culturais e tecnológicas em andamento.

Na questão cultural, a mudança dar-se-á a partir das TIC e TDIC, pois o comportamento dos alunos já não é o mesmo do que no passado, onde os textos eram escritos na lousa com a utilização do giz, ou ditados oralmente e o aluno transcrevendo para o seu caderno. Hoje, com a inovação mediante o uso das tecnologias digitais e dispositivos, o conteúdo pode ser acessado via *tablets*, *smartphones*, *notebooks* com acesso a internet ou não (quando não há acesso a internet em sala de aula, o aluno já acessa os arquivos e seus conteúdos fazendo o *downloads* para serem utilizados em sala de aula por *wi-fi* em pontos públicos, empresas em que trabalham ou internet residencial).

Logo, exercer a docência atual exige do profissional um olhar mais preparado para poder interagir em sala de aula, pois nesse mesmo cenário, existe uma multiplicidade de realidades tecnológicas entre seus alunos: aqueles com acesso à diversas tecnologias, aqueles com pouco acesso, e os considerados analfabetos digitais.

Nesse aspecto, compreender a necessidade de aprender a aprender, aprender a fazer como diz Delors em seu relatório para a UNESCO, é pertinente para que haja uma formação mais ampliada do docente mediante o uso das tecnologias, conhecer as perspectivas e também além do acesso, ter a apropriação do mesmo para que haja uma inovação na metodologia e didática.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2005 [online]).

Desse modo, a graduação é o ponto de partida para iniciar uma carreira acadêmica no ensino superior, mas com a crescente demanda, o surgimento da Pós-graduação *Lato Sensu* em Didática e Metodologia do Ensino permite discutir a formação para a docência, onde nos atentamos para a questão tecnológica.

Para adaptar-se ao uso das tecnologias digitais, o docente deixa de ser um artesão do saber e do conhecimento baseado apenas na própria capacidade, pois terá que trabalhar em grupo, com profissionais de informática, programadores visuais e com tecnologias de informação. Porém, o docente continua com o mérito de mediador entre informação e conhecimento, sendo ele o responsável por inserir a reflexão e a crítica em sala de aula corroborando para que o aluno possa ser um cidadão com mais atitude e discernir entre informação e conhecimento, pois nem toda informação gera conhecimento, principalmente pelos anseios das intermináveis informações da rede.

De acordo com Zabalza (2004) no exercício da docência se atribui três direções: o ensino, a pesquisa e administração em vários cenários e departamentos da instituição de ensino superior. Além disso, podemos citar as orientações de trabalhos de conclusão de cursos (TCC), monografias, artigos, iniciação científica, dissertações, teses e demais trabalhos acadêmicos que influenciam na carreira para docência.

A formação para a docência exige cada vez mais do profissional de educação, como a interação com as tecnologias para que possa mediar o processo ensino e aprendizagem com o uso de dispositivos. A tendência à inserção dessas TIC no cotidiano e no processo ensino e aprendizagem, que se conectam a rede mundial, estão transformando as salas de aula e o ensino superior.

A formação desse docente deve estar atrelada às questões de aprender ou reaprender permanentemente, não de formato tecnicista, mas como mediador entre os conteúdos e os meios, porque o pensamento evolui de forma acelerada e é disseminado mais ainda de forma rápida. De outra forma, ao se negar que existe essa necessidade, o corpo discente aprenderá antes dele, pois atualmente o aluno já busca as informações dos conteúdos antes, durante e pós-aula e os questionamentos surgem em sala de aula em tempo real e confronta as informações do docente com as adquiridas pela rede.

Sendo assim, torna-se necessário discutir os avanços e as inovações nas TIC na e para a educação e como os meios a influenciam. Diante dos avanços tecnológicos e das possibilidades do uso da plataforma de TV Digital ou simplesmente televisão, como mediadores da informação

para a disseminação do conhecimento, busca-se observar se os docentes estão preparados para utilizarem os meios tecnológicos em sala de aula, com a finalidade de formar cidadãos.

Para aplicar os novos projetos e identificar a concepção de ensinar e aprender, conforme mencionou Litwin (2009), o docente precisa colocar em prática suas habilidades e conhecimento adquirido, ou seja, sua historicidade e visão subjetiva, criadas em decorrência de processos socioculturais, socioeconômicos e de escolhas que fazem ao longo de sua vida.

Com essa visão, a necessidade do docente ter habilidades e competências para o uso dos meios com qualidade no processo ensino e aprendizagem a partir do uso das TIC, de fato surge a necessidade de modelos e formas de formar os docentes com recursos tecnológicos, sendo que a prática e formação deve ser a partir da sala de aula concomitantemente com os docentes que atuam, principalmente nas disciplinas sobre as tecnologias educacionais.

Sendo assim, a partir de uma concepção e de um olhar na formação do docente com exigências específicas, tanto no nível cultural, profissional e econômico, neste século XXI, incentiva-se a educação para o uso dos meios e o crescimento no desenvolvimento do docente. Silva (2000) comenta a inserção e enfatiza as TIC na educação e na formação como meio privilegiado para a satisfação da melhoria da qualidade do ensino e da educação.

As necessidades individuais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC prevalecem para o acesso imediato a informações em tempo real. Para tanto, tais alterações inseridas são rápidas e contínuas, e sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação.

Trata-se de uma análise e sistematização dos conceitos da formação profissional e a práxis dos docentes que atuam na educação e sua gestão pedagógica. Com isso, a competência na formação do docente é estimulada para a especialização após sua graduação, principalmente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Conforme Perrenoud (2000) as novas tecnologias – TIC -, contribuem para uma transformação de forma espetacular as maneiras de trabalhar, na tomada de decisões, no ato de pensar, assim como as formas de comunicação e o ato de comunicar-se. Nesse sentido, é preciso que haja uma formação baseada no uso das tecnologias – meios de comunicação -, uma educação para os meios. Todavia, o uso das tecnologias torna-se um referencial de formação inicial e contínua. E, ainda, essas competências concernem ao professor à dificuldade de dissociação da questão de saber qual formação deve dar aos alunos. Por isso, a questão da

inserção do uso das tecnologias em sala de aula e na formação do docente para que haja uma alfabetização e letramento dessas TIC é pertinente.

Portanto, a sua contribuição poderá favorecer para desenvolvimento de uma didática específica no Ensino Superior nesta Era Digital, pois o processo de ensino-aprendizagem passa por mudanças e segue para uma educação digitalizada. Partindo desta ideia, encontra-se à demanda da compreensão e o entendimento de buscar e agregar os conhecimentos pedagógicos e a formação inicial dos docentes na era digital.

Nota-se que nos últimos anos, a demanda pela preocupação na formação do docente tem aumentado, sendo um período fértil nas discussões no âmbito da educação e o desenvolvimento de habilidades e competências pela formação do profissional educador. Nesse mesmo cenário, houve rápidas mudanças e transformações na sociedade, na cultura, na economia e política, a competitividade pelo saber está cada vez mais ligada em uma educação de qualidade.

No contexto de formação do docente, sendo mais especificamente no que tange o Ensino Superior, busca-se um profissional que possa contribuir da melhor forma mediante suas técnicas e didática, somando a estes, as habilidades com o uso das TIC.

Essas tendências observadas na atualidade, a necessidade de um docente com uma formação mediante o uso das tecnologias e dispositivos estão vinculadas nos diálogos e políticas da educação superior.

Segundo Ferenc e Mizukami (2005) a formação do docente para o exercício de docência torna-se um campo do que se há muito por fazer e de pesquisas e práticas pedagógicas – didática – sendo construída pela disciplina Metodologia do Ensino superior que em conjunto com a disciplina Tecnologias Educacionais pode promover as habilidades para o manuseio das mesmas e a interação com o conteúdo, promovendo assim, as reflexões e críticas entre a informação e o conhecimento.

No âmbito das políticas públicas, a questão da docência para o ensino superior, talvez tenha sido manuseada como segredos da caixa - certas omissões da metodologia e da didática para ensinar. O docente é detentor do conhecimento, mas existe a necessidade de que haja o método e a técnica de ensino, que apontamos como didática, mesmo após o processo seletivo, a prova didática, não se isenta a responsabilidade da instituição em propor possibilidades de desenvolvimento e competências para este docente no seu exercício da atividade.

Dentro da perspectiva da formação para a docência, a pluralidade dos conhecimentos torna-se pertinente, pois são construídos ao logo de sua experiência, atores e sujeitos, que nesse

processo são formados professores pela temporalidade, trajetória, nos caminhos percorridos entre a vida e os cenários da escolarização.

De acordo com Pachane (2005 [online]) a pós-graduação privilegia a formação para a docência, tendo em vista a priorização das atividades e o conduz a pesquisar de forma responsável, além de promover que a formação é baseada nas experiências e diálogos com todos envolvidos.

De acordo com o amparo legal referente ao processo de formação dos profissionais para a docência, a LDB – Lei 9394/96, de certa forma é relativamente tímida, pois conforme exposto no Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Ressaltamos aqui, que essas formações estão com a perspectiva de formação de pesquisadores, e não há uma aparente exigência quanto à formação pedagógica.

Desta maneira, é necessário ter um maior direcionamento de como é o processo de formação, pois não basta apenas adentrar numa mestrado e doutorado, mas sim, identificar o que esses programas oferecem realmente para preparar esses docentes, por exemplo: disciplinas – principalmente a didática e metodologia para o ensino superior -, e nesse aspecto, os conteúdos que possam de forma real preparem os profissionais a lidar com a sala de aula, tanto na prática quanto na teoria. Além disso, facilita o processo de mediação mediante a convivência com os alunos, estes com culturas e experiências diversas, com ou sem acesso as TIC e dispositivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo vem passando por mudanças e transformações, sejam políticas, sociais, culturais, econômicas, principalmente com a abertura de mercados devido à globalização. Nessas mudanças e transformações, a educação é a principal arma para que as pessoas – cidadãos – possam informar-se, adquirir conhecimento e serem cidadãos reflexivos e críticos. A educação desde a antiguidade até os dias atuais é o cenário de grandes discussões, pois envolve vários fatores – formação do individuo, formação profissional, disseminação do conhecimento etc. – e a figura do professor sempre foi e ainda continua sendo um dos olhares dessas discussões.

Diante desse momento, partindo das experiências empíricas in loco, e pela busca mediante a paixão do ato de educar e formar, a pesquisa teve a preocupação de entender e buscar informações de como os docentes estão se formando para uma carreira acadêmica nas questões do ensino superior. Neste aspecto, tenho alguns caminhos que poderiam ser percorridos – formação por uma questão de progressão e aumento de salário, uma formação para ser aplicada em sala de aula, ou simplesmente sem interessa na formação.

Diante das informações adquiridas, acredita-se que as tecnologias contribuem para uma formação cidadã, pois as tecnologias estão em volta, e que estas fazem parte do cotidiano, principalmente das gerações atuais, Mas é preciso que haja a informação e formação adequada, no qual possa fazer com que o cidadão conheça a realidade das informações e de suas fontes, pois nem toda informação gera conhecimento. É possível a utilização dessas tecnologias, inova e reinventar a educação, e traz os meios como forma de aprender brincando, aprender a usar a tecnologia de forma mais crítica.

As tecnologias digitais mudaram comportamentos culturais, mas a sociedade da informação está a todo o vapor, mas é preciso que haja a lapidação dessas informações, e que nesse processo, o docente torna-se mediador, não mais uma figura que detêm o poder da informação, mas sim, um docente que possui habilidades e competências de diálogo para com o corpo discente, mediando o processo de ensino e aprendizagem.

Esse cenário é crescente, ainda há muitas discussões a serem observadas, concluídas, por isso, não há como fazer uma conclusão nesse momento, mas sim uma ou mais reflexões sobre a necessidade de educar os docentes para o uso dos meios e os meios para educar. Mesmo diante de pesquisas e apontamentos que foram averiguadas, lidas e compartilhadas nesta, de fato há uma necessidade de formar os docentes de forma mais participativa para o uso dos meios na mediação pedagógica, e que os poucos que desenvolvem tais habilidades, estão sozinhos. Essa formação está baseada na tríade educacional superior, instituições-docentes-alunos, e também, que haja políticas públicas mais claras para as instituições de ensino e que a LDB deve deixar mais clara quanto à formação para a docência do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 24 mar. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura**. Volume 1. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar**. IN: Formação docente para o ensino superior – Comunicações científicas. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005 - UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitora de graduação. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/.../10eixo.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2015.

GADOTTI, Moacir. Informação, **Conhecimento e Sociedade em Rede: que potencialidades?**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 43-57. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf>>. Acesso em: 14 Fev. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ªed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Maria Cristina C.; KERBAUY, Maria Teresa G. (orgs.). **Televisão Digital: Informação e Conhecimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

KENSKI, Vani Moreira (2012). **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas,SP: Papirus, 2012 - Coleção Papirus Educação.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias impressas, eletrônicas e digitais**. IN: Debate: Mídias na Educação. Salto Para o Futuro: Ministério da Educação, Boletim nov/dez 2006. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 20 jmar. 2015.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 18ª edição. Campinas, SP. Editora Papirus, 2010. 173p.

PACHANE, Graziela Giusti. **Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP**. IN: Formação docente para o ensino superior – Comunicações científicas. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005 - UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitora de graduação. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/.../10eixo.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2015.

SILVA, Ana Maria Costa e. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em 05 Fev. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em: <
http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23711/mod_resource/content/1/Docencia_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf >. Acesso em: 30 dez. 2014.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: FERRAMENTA DE DESCONSTRUÇÃO DE VÍCIOS NO ENSINAR.

Karolina Andrade de Oliveira.– IFTM - karolandrade014@gmail.com
Cleuza Rezende Macêdo de Oliveira. - IFTM - cleo.bio1@hotmail.com
Amabile Alves de Sousa. - IFTM -amabile.sousa@hotmail.com
Welson Barbosa Santos. - UFSCar - wsantosw@yahoo.com.br
Geovanna de Lourdes Alves Ramos – Universidade Federal de Goiás –
geovanna_gigia@yahoo.com.br

IFTM/Uberaba e CAPES

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, ao refletir sobre a educação, é preciso pensar que, em cada tempo ou espaço, ela atende a determinados objetivos, que correspondem a visões do homem e do mundo. No período primitivo do homem habitando as cavernas, por exemplo, não existia escola e nem métodos de educação sistematizados. No entanto, existia educação que tinha como objetivo ajustar a criança ao seu ambiente físico e social, através da aquisição de experiências, sendo princípios que a ajudasse a se defender e a sobreviver. Era o repasse da cultura entre os mais velhos para com os mais novos.

Nos períodos em que as sociedades já estavam organizadas, ainda entre os povos da antiguidade, os gregos foram os que mais referência deixaram e destacaram-se quando o assunto era educação. Para Jaeger (2001), no mundo grego clássico, educar era dar ao ser humano a sua humanidade, sendo valorizado o transformar do homem amplo, por isso a educação estava centrada na formação integral do corpo e do espírito, em que a união entre o corpo e a mente era algo importante, uma vez que o ideal humano grego era formar o homem em todos os aspectos.

Enquanto localidade, a educação grega tinha como base principal, duas cidades distintas que lutavam pela hegemonia grega: em Esparta se ensinava aos jovens o uso da força, da destreza e das habilidades esportivas para combates militares; e em Atenas, os jovens aprendiam sobre a fala, a música, a poesia e o uso da retórica, para que pudessem assumir uma vida pública nas cidades.

Em Esparta a educação tinha um caráter militar e o objetivo principal era formar soldados fortes, valentes e capazes para a guerra. Para Marrou (1975), desde muito cedo a criança era preparada para se tornar um soldado, e o conservadorismo e a hierarquia rígida eram características básicas para o ensino nessa cidade. Assim, a principal imagem que

temos do ensino espartano é a de uma sociedade militar, ou seja, uma realidade baseada na ideologia da formação de cidadãos guerreiros.

Em relação à educação ateniense, destacamos as artes, teatro, literatura, dentre outras atividades culturais. Segundo o historiador grego Tucídides (século V a.C.), Atenas foi a "escola de toda a Grécia", já que juntamente aos cuidados com a educação física, destacava-se a formação intelectual, visando à cidadania e fidelidade ao estado.

Um passo mais a frente, referente ao processo educativo na Idade Média, evidencia-se um período no qual o ensino e a sociedade passam a ser responsabilidade da igreja. A escola tinha sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e, quem respondia pela atividade era a igreja ou outro poder, seja ele local ou não. Suas práticas eram ligadas à leitura, à discussão, ao exercício, ao comentário e à argumentação. Assim:

Além de educar segundo os preceitos religiosos do cristianismo, as instituições educacionais do medievo formavam quadros intelectuais e criavam uma hegemonia cultural favorável à nobreza feudal, papel que coube particularmente às escolas cenobiais. Elas tinham, entre outras, a tarefa de transformar os oblatos, isto é, os meninos oferecidos, nos intelectuais orgânicos que pensavam o processo de reprodução do *status quo* da ordem feudal (FERREIRA Jr; BITTAR, 2008, p.233).

Após o século XV, surge a educação humanista, na qual o movimento renascentista elegia a razão como a principal forma pela qual o conhecimento seria alcançado. A disciplina e a autoridade, até então predominantes, deixam espaço para o desenvolvimento do pensamento livre e crítico.

Na educação moderna, em contrapartida, surgiu, devido à separação entre igreja católica e estado, uma escola cada vez mais centralizada na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução cultural da sociedade. Assim, a escola instruía, formava, ensinava conhecimentos, mas também se preocupava com os comportamentos que se articulavam em torno da didática, da disciplina e das práticas repressivas. De forma objetiva, desde então, a educação passou por diversas fases até chegar ao que conhecemos hoje.

Centralizando a discussão na realidade brasileira, em um breve retrospecto histórico, sabemos que a educação sofreu grandes modificações, desde a chegada dos portugueses. Ela começou pela educação indígena, só sendo interrompida com a influência dos jesuítas. Estes, não

trouxeram apenas a moral, os costumes e a religiosidade europeia, trouxeram também os métodos pedagógicos que funcionaram por 210 anos.

Entretanto, ocorreu que os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal que foi um diplomata e estadista português. Por sua vez, também criou o cargo de Diretor Geral dos Estudos, com função de vigiar o progresso nessa área e elaborar um relatório anual da situação do ensino. Portanto, ao introduzir importantes mudanças no sistema de ensino português e das colônias, visando o fortalecimento do rei, foi criado assim, o primeiro estabelecimento de ensino oficial no mundo, na área de contabilidade no formato técnico-profissional.

Pombal também introduziu a censura de livros e publicações de caráter político, e instituiu a real mesa Censória, criada por alvará de 05 de abril de 1768. Assim, a educação passou a ser transmitida por leigos, nas chamadas Aulas Régias. Outra ação de Pombal foi que procurou dar maior uniformidade cultural à colônia e tornou obrigatório o uso do idioma português. Em meio aos dados citados, há de se reconhecer que, foi devido a ações como essa que o Brasil não se tornou uma nação bilíngue. Nos anos seguintes, tentou implementar várias reformas que pudessem dar uma nova guinada na educação, mas percebe-se que não houve evolução consideravelmente significativa.

Desde então, a escola tornou-se uma instituição com a função de educar os indivíduos nas diferentes idades de sua formação e a sala de aula um espaço composto apenas por carteiras, lousa e cortinas, ou seja, ambiente pouco estimulante para as crianças e adolescentes. Diríamos que seria local onde o aluno passa grande parte de seu tempo, mas nem sempre esse tempo é aproveitado de forma a despertar seu interesse, já que, na maioria das vezes, muito conteúdo lhe é passado, não havendo interação ou contextualização, dificultando assim seu aprendizado.

Portanto, devido ao fato de a educação tradicional não estar conseguindo acompanhar todas as alterações que a sociedade sofre constantemente, procuramos mostrar neste artigo, como os métodos de ensino são utilizados, assim como as características dos espaços formais e não formais de ensino, dando ênfase ao espaço não formal. A proposta é ressaltar a importância dos mesmos como possibilidade para novos métodos e espaços de ensino, visando um melhor aprendizado e, também, mostrar como podem ser aproveitados.

2. METODOLOGIA

Embora essa seja uma reflexão teórica sobre a escola e seus vícios no ensinar, somadas aos espaços não formais e sua possibilidade de trabalho conjunto com o processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento dessa reflexão envolveu todo um trabalho de campo com carga horária de 72 horas. Os procedimentos metodológicos adotados vêm ao encontro do pensamento de Abramo (1979), pois este reforça que o observador pode viver a situação em estudo, podendo utilizar não somente técnicas de registro, mas também a introspecção e a autoanálise do que vivencia enquanto pesquisador.

Ainda, enquanto localização, a metodologia adotada fundamenta-se na abordagem qualitativa e tem perfil exploratório. Esse caminho metodológico possibilita aprimorar ideias e, devido apresentar certa flexibilidade no planejamento, oferece oportunidades de levantamentos de tipos variados de dados, visando descobrir, interpretar e retratar a realidade de forma ampla e não superficial. São investigações de pesquisa empírica, cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (ABRAMO, 1979).

Sendo assim, a estruturação do artigo foi antecedida por um trabalho de campo participativo, envolvendo visitas a um conjunto de espaços não formais de educação nas cidades de Petrópolis, Rio de Janeiro e São Paulo. O roteiro envolveu museus, zoológicos, jardim botânico, e espaços culturais como centro de divulgação científica, teatro, praças, dentre outros. Referenciado no conteúdo curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as visitas tinham por objetivo propiciar reflexão sobre possíveis conexões entre os espaços não formais visitados e o conteúdo ministrado nas disciplinas durante o primeiro semestre de 2014.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos feitos por Vygostky (1998) podem referenciar a suposição de que o grande responsável pela decadência da educação tradicional é a falta de conexão desse ensino com o cotidiano. O autor aponta que a boa instrução é aquela que provoca no aluno o adiantamento do seu conhecimento, através de uma abordagem que consiga estimular o conhecimento de quem aprende.

Vygotsky (1998) explica que as mudanças frequentemente geram a criação de uma nova cultura. A aplicação desta situação, em ambiente escolar, traz a sugestão de se aplicar a imitação,

como recurso de aprendizado. Nela, a utilização deste recurso não deve ser algo mecânico, mas uma reconstrução da capacidade da criança de aprender algo novo, através de alguém que pode transmitir a sua Zona de Desenvolvimento Proximal um conhecimento referente ao que se sabe e algo que se deve aprender. Para Vygotsky (2002), é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno aprendeu para avaliar seu desempenho.

Segundo Vygotsky (2002) a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível a outro. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o momento do nascimento, uma vez que o meio físico ou social influencia no aprendizado das crianças de modo que chegam às escolas com uma série de conhecimentos, sendo esta o local onde elas desenvolverão esses conhecimentos.

Assim, a escola se torna importante a partir do momento em que dentro dela o ensino seja sistematizado, tendo atividades diferenciadas das extraescolares, e que lá a criança aprenda a ler, escrever, obter domínio de cálculos, entre outras. É assim que ela expande seus conhecimentos. Também não é pelo simples fato da criança frequentar a escola que estará aprendendo. Dependerá de todo o contexto, seja em relação a questão política, seja em relação a questão econômica ou os métodos de ensino.

É por isso que a escola tradicional vem sendo questionada sobre sua adequação aos padrões de ensino exigidos pela atualidade. Isso se deve, principalmente, após o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, que foram fundamentais para proporcionar a escolarização para todos. A organização desses sistemas de ensino foi inspirada na emergente sociedade burguesa, na qual a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática, sendo um direito de todos e dever do Estado.

Essas escolas tradicionais seguem alguns aspectos, pois são organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que irá expor as lições e aplicar exercícios os quais deverão ser realizados pelos alunos disciplinadamente. Desse modo, segundo Mizukami (1986), na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar.

Paulo Freire (1974, p.66) caracteriza o tipo de educação citado de Educação Bancária, em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus próprios pensamentos.

Referente a essa forma de educar o autor afirma: “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados” e, ainda, “o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem” (FREIRE, 1974, p.66). Percebemos que esta visão retira do educando a possibilidade de viver sua autonomia, e permitir esta experiência é uma atitude de respeito e amor com os educandos, a partir de uma postura ética do educador-educando. Assim, nesse processo, pressupõe-se que nem o professor, nem o aluno criam conhecimento em sala de aula.

Embora já contestado, nota-se que o método tradicional ainda continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente o destinado aos filhos das classes populares e, referente à realidade brasileira, podemos nos certificar de que esse é o modelo de ensino mais utilizado. Ainda, se não bastasse, a qualidade deste ensino na atualidade está empobrecida, pois os conhecimentos não estão sendo transmitidos com o mesmo rigor daquela antiga escola tradicional, já que atualmente se tem um fácil acesso as informações através da internet, e o educar em sala de aula está se tornando um espaço inadequado e nutrido por aulas teóricas, em que apenas o quadro e as explicações são os métodos utilizados, ou seja, “saliva e giz”.

Outro problema seria a formação inicial e continuada de professores, que não ajuda a adequar o profissional às necessidades do nosso tempo e aos recursos que hoje podem tornar a educação muito mais dinâmica e conectada. Referimo-nos, aos livros didáticos, por exemplo, material que já são lançados normalmente com atraso científico de no mínimo 5 (cinco) anos.

Com a necessidade de mudar esse contexto educacional, visando desconstruir os vícios no ensinar e suprir as falhas do ensino tradicional, o que se percebe, segundo Libâneo (1994), nas discussões acadêmicas sobre o tema é a busca por uma renovação, com o papel de atender as diferenças individuais, as necessidades e interesses dos educandos, enfatizando os processos mentais e habilidades cognitivas necessárias à adaptação do homem ao meio social. O educando é, portanto, o centro e sujeito do conhecimento e o professor é apenas um mediador de informações. Como Freire (1982, p.78) já dizia: o “educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Através de discussões e tentativas de renovações no ensino, surge uma nova proposta conhecida como educação não formal, que é uma educação mais difusa, menos hierárquica, menos burocrática e tem como características a descontinuidade, informalidade, além de ser voltada à formação cultural e fortalecimento da cidadania. Segundo Gohn (2006), na educação não formal além da intencionalidade e proposta curricular, ela também capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é criar oportunidade de conhecimento

sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais, objetivos que são construídos, inclusive por meio do processo interativo, gerando um processo educativo. Ainda:

O termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituição com papel central na formação dos estudantes que por ela passam principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. As especificidades da educação, no seu sentido mais amplo, são muitas. Entre elas a educação não formal, uma modalidade que vem ocupando um espaço significativo no cenário nacional e que, por isso, vem merecendo atenção por parte de diferentes segmentos da sociedade (VON SINSON, PARK; SIEIRO, 2001, p.9).

A Educação não formal se organiza relacionando as questões de aprendizado diferentemente da escola, pois a valorização das relações pessoais, à relevância do saber através das práxis, se dá de uma maneira diferente do contexto formal e escolar.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p.50).

Portanto, nesse desafio, a ação da educação não formal se concretiza com a atuação de práticas educativas alternativas, pois não segue as normas formais da escola, contudo, em sua ação, constrói uma relação forte de ensino e aprendizado, condizente com a escola ou ainda mais educativa que tal espaço. Mas temos que ressaltar que a educação não formal, apesar de ser uma alternativa enriquecedora na formação do sujeito, não deve tomar para si a responsabilidade da educação, já que a escola ainda é um espaço importante e necessário no processo de ensino.

Nesse sentido, de forma esclarecedora, Gadotti (2005) explica que os espaços formais e não formais são definidos por oposição, o último por ausência daquilo que caracteriza o primeiro. O autor também afirma que as tecnologias da informação criaram novos espaços de conhecimento para além da escola, pois de qualquer lugar se tem acesso à informação, e rompe-se a ideia de tempo próprio para a aprendizagem.

Com isso a sociedade passa a ter múltiplas oportunidades de aprendizagem. Surgem várias consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, pois se torna essencial saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina, ser independente, autônomo e saber articular o conhecimento com a

prática. Percebemos com isso, que assim o professor passa a ser um mediador do conhecimento, deixando de ser o lecionador para ser um organizador da aprendizagem, diante de um aluno que é o sujeito da sua própria formação.

Portanto, para que a educação não formal tenha um contexto favorável, é importante que a política das cidades assuma a educação como prioridade – cidade educadora, ou como eixo condutor de todas as políticas. Segundo Gadotti (2003) uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais como econômica, social, política e de prestação de serviços, exerce uma nova função, em que o objetivo seja a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas, inclusive das crianças, na busca de um novo direito – o direito à cidade educadora.

Logo, a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, árvores, pássaros, cinemas, bibliotecas, bares e serviços, bares e restaurantes, teatro e igrejas, empresas e lojas, enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida, superando a tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não formal.

Para Gadotti (2003) a escola passa a ter um papel importante na cidade que educa, pois contribui para criar as condições que viabilizem a cidadania, por meio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. Para essa concepção da educação o papel da escola é formar cidadãos.

Numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. A escola precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais porque estas diferenças exigem uma nova escola.

O grande desafio da escola numa cidade educativa é traduzir esses princípios em experiências práticas inovadoras, em projetos para a capacitação cidadã da população, para que ela possa tomar em suas mãos os destinos da sua cidade. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação. Portanto, ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. Numa sociedade de redes e de movimentos, e também da informação, o papel social da escola foi

consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora.

Outra importância é o papel do professor com a sua missão de transformar e dar nova forma às pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam construir uma realidade diferente, uma cidade nova “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo Freire (1997, p.66). Uma educação sem esperança não é educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que a discussão sobre os métodos de ensino e de aprendizagem não é algo tão simples. Para que se possa compreender o trabalho didático, torna-se essencial uma análise histórica e educacional desses métodos.

Quanto às mudanças e transformações, elas precisam ser analisadas no contexto histórico em que foram produzidas, pois atendem as necessidades e aos interesses vigentes no momento, dentre os quais está o processo de apropriação do conhecimento. Cada método procurou dar conta de promover aos educandos a apropriação do conhecimento necessária a cada momento histórico. Ainda, é importante ressaltar que a passagem de um momento histórico para outro, incorpora o velho, fazendo uma releitura para criação do novo.

Portanto, através de várias transformações no ensino, percebe-se que a educação tradicional foi a que prevaleceu, mas, com o passar do tempo, não está conseguindo acompanhar todas as alterações que a sociedade sofre constantemente. A sala de aula se tornou um ambiente pouco estimulante para o aprendizado, além de ser um espaço onde o aluno passa grande parte de seu tempo, no entanto, nem sempre esse tempo é aproveitado de forma a despertar o interesse do aluno, pois, na maioria das vezes, muito conteúdo lhe é passado, sem haver interação com outros meios, nem com o professor, dificultando assim seu aprendizado. Como dizia Platão, os vícios no método de ensino podem levar a uma falsa certeza ou a um saber falso, que é pior que a própria ignorância. Portanto, o professor deve, entre outras coisas, saber mostrar ao aluno a beleza e o poder de pensar.

Por isso, diante de várias discussões sobre como melhorar a educação, percebe-se a importância do desenvolvimento cognitivo do aluno que, segundo Vygotsky (2002), se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A interação

entre indivíduos possibilita gerar novas experiências e conhecimento, com isso pressupõe então a importância do espaço não formal no aprendizado do aluno, já que no espaço não formal essa interação é feita utilizando outros meios e em outros ambientes fora da sala de aula.

De acordo com as abordagens de Paulo Freire (2005), percebe-se uma forte valorização do diálogo com importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo com um fenômeno humano, capaz de mobilizar e refletir o agir dos homens e mulheres. Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentiriam mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade.

Os espaços não formais passam a fazer parte da formação do indivíduo, facilitando o seu aprendizado, compreensão do mundo e inserção na sociedade como cidadão.

REFERÊNCIAS

FERREIRA Jr, Amarílio & BITTAR, Marisa. **A Escola de Estado Na Perspectiva Marxista**. In: Isaura Mônica Souza Zanardini e Paulino José Orso (organizadores). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1997.

GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire: uma bibliográfica**. São Paulo, 1996.

_____. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, São Paulo, 2006.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GOHN, G. Maria. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**, Ensaio: aval.pol.públ.Educ.,Rio de Janeiro,v.14,n.50,p.27-38,jan./mar.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> >. Acesso em: junho 2014.

JAEGER, Werner. **Paidéia- A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MARROU, H, I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P.U./ MEC, 1975.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU,1986.

VON SIMSON, Olga Rodrigues; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal: cenários da criação**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ATENDIMENTO INCLUSIVO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Amanda Rodrigues de Souza - UFSCar – amandardesouza@hotmail.com

Rosemeire de Araújo Rangni - UFSCar- rose.rangni@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

As políticas e as práticas de inclusão exigem novas abordagens e extensa motivação por parte dos professores, os quais determinam, em grande parte, o êxito de todo o processo. Com o advento da inclusão de alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação na escola, criou-se um dilema no tipo de formação inicial oferecido a esses professores, pois, a maior parte deles não estaria preparada para atender esses alunos, antes em instituições especializadas ou em suas residências. Assim, a inclusão escolar tem perseguido uma nova organização e estrutura para qualificar profissionais que possam atender a todos os alunos (BRASIL, 2001, 2008).

De acordo com essa nova realidade escolar, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº2/2001 que previa, no art.18, § 1º: seriam capacitados professores para atender alunos com deficiências os que possuísem uma formação em nível médio, bem como superior e, dentro desta, deveriam estar presentes conteúdos curriculares de educação especial. Concomitantemente, esta também delineou nos parágrafos 2º e 3º: que a especialização de professores na área de educação especial deveria se dar pela comprovação em nível superior, por meio de licenciaturas ou mesmo pós-graduação (BRASIL, 2001).

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tal política tem orientado resoluções e dispositivos, bem como deixou demarcado o principal papel da inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da

comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

De acordo com Macedo (2010), essas transformações sofridas pela educação brasileira a favor da inclusão, a partir de movimentos sociais e políticos em prol das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, fizeram com que a Educação Especial redimensionasse seu papel. Se durante muito tempo ela configurou como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento do educando especial em instituições especializadas, atualmente, buscou-se voltar a atender no ensino regular.

Nesse entendimento para a formação ao atendimento dessas pessoas, foi aprovada em 15 de maio de 2006 a Resolução CNE/CP Nº 1, instituindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Esse dispositivo legal objetivou ditar princípios, condições e normas aos planejamentos e avaliações pelas instituições de ensino superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino de todo o país (BRASIL, 2006).

Sendo assim, os cursos de Pedagogia destinar-se-ão à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também, ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

De acordo com a mencionada Resolução, as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que foi publicada a Resolução. A formação profissional para os concluintes dos cursos de Pedagogia deverá ser ofertada na modalidade de pós-graduação, preferencialmente na mesma instituição de ensino.

Ainda, segundo as orientações do referido documento, o projeto pedagógico deveria ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano, a contar da promulgação da Resolução, e alcançar todos os alunos que iniciassem o curso. Em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso de Pedagogia, instituiu-se 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Outros itens da regulamentação orientaram que pelo menos 2.800 horas fossem destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas para o estágio supervisionado, preferencialmente, na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como também, 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Entre as principais mudanças ocorridas no curso de Pedagogia após a Resolução de 2006, destaca-se a extinção das habilitações da formação pedagógica, incluindo a da educação especial, amparada na defesa de que tais diretrizes suprimiam as habilitações que ofereciam um caráter especialista à formação do pedagogo quando, de fato, a formação deveria ocorrer em âmbito mais geral, ou seja, que oferecesse condições para lidar com as diversas situações que a inclusão apresenta no contexto educacional. Como consequência, dessa orientação, as formações específicas da educação especial deveriam ser obtidas por meio de especializações futuras, após a formação inicial.

Uma educação inclusiva deve levar em consideração a diversidade existente no âmbito escolar, contemplando as diferenças individuais e oferecendo aos seus alunos experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades do alunado (BRASIL, 2006b).

No tocante às altas habilidades, o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001), educandos com Altas Habilidades são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Como consequência, estes alunos apresentam condições de aprofundar e enriquecer conteúdos escolares.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9)

Assim, a formação de professores deveria estar aberta a lidar com as mais diversas situações, inclusive com a realidade da inclusão escolar nas futuras salas de aulas de seus formandos a professores. Neste sentido não se deve esquecer que o processo não se faz sozinho, ficando assegurado, Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) e Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que todo o público da educação especial terá o serviço de apoio especializado visando complementar a formação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 2º, dispõe que a educação especial “deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, p. 1). Enquanto que a lei nº 12.796, de abril de 2013 institui o público alvo da Educação Especial, qual seja: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste contexto, este trabalho se propõe em analisar, brevemente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, observando quais as principais mudanças impostas para a graduação em Pedagogia e se podem ser afetadas à inclusão de alunos com Altas Habilidades no âmbito da sala de aula comum.

2. METODOLOGIA

Dada a natureza da investigação, o procedimento metodológico valeu-se de pesquisa documental, pois, conforme assinala Salvador (1986) esse tipo de estudo se caracteriza pela análise particular de documentos já consolidados, que são selecionados pelo pesquisador, a fim de que se possam obter dados específicos mediante consulta a documentos que são previamente definidos pelo pesquisador na tentativa de encontrar subsídios para análises alicerçadas nos objetivos iniciais. Para tanto, recorreu-se a busca do dispositivo legal, objeto de análise, no Portal do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf), bem como, artigos acadêmicos, livros, publicações oficiais pertinentes ao tema abordado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atuais diretrizes dos cursos de Pedagogia apresentam poucos indícios no que se refere à formação do pedagogo para atuar na educação básica em uma perspectiva inclusiva, ou seja, extinguem-se as habilitações específicas do curso e não prevê uma obrigatoriedade de disciplinas que aborde a temática da Educação Especial.

Autores como Macedo (2010) e Vitaliano (2010) defendem que deva existir uma preocupação decorrente na formação inicial de professores dos anos iniciais, uma vez que a

estimulação precoce em alunos com deficiências pode fazer uma grande diferença em aprendizagens futuras. Além disso, “para se alterar esse quadro, a formação de professores precisa ser repensada, superando as discussões simplistas em torno de um enfoque generalista ou especializado” (DORZIAT, 2011, p. 154). Todavia, os citados autores comentam:

com a extinção das habilitações específicas, que já eram reduzidas em relação à demanda, criou-se um vácuo, à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos e que as instituições de Ensino Superior, especialmente aquelas com tradição na área, até hoje, não conseguiram se organizar para preencher a exigência determinada pela Resolução nº.2/2011, do Conselho Nacional de Educação, para a formação de professores especializados (BUENO; MARIN, 2011, p.116).

Observou-se, nesta pesquisa, que uma breve busca nos sites Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Google Acadêmico, nos últimos cinco anos não foram encontradas produções acadêmicas em número significativo sobre a temática formação de pedagogos para a educação inclusiva, especialmente a pós a promulgação da Resolução CNE/CP Nº 1. O Quadro 1 representa uma amostra dos achados em busca realizada no Google Acadêmico.

QUADRO 1 – Formação de Pedagogos.

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVOS	MÉTODO	RESULTADOS
Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas.	MACEDO, N. N	2010	Compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia de três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo, a partir da análise da Proposta Política Pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nestes cursos.	Pesquisa com abordagem qualitativa e com técnica de análise documental.	Todos os cursos pesquisados têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP 1/2006 quanto à formação do professor para a “consciência da diversidade”. A Resolução pouco dispõe sobre a formação do pedagogo para atuação nas salas regulares com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Educação Especial em cursos de Pedagogia: uma análise sobre a formação inicial de professores.	SABINO , D. J. R	2012	Analisar o espaço curricular e os possíveis sentidos da Educação Especial na formação inicial de Pedagogos. Para isso, foram analisadas as grades curriculares e as ementas das disciplinas de três universidades federais da região sul do Brasil.	Estudo de caráter descritivo e com procedimento documental	Houve indícios de melhoria na formação inicial de pedagogos para a Educação Especial, com espaços específicos para a temática em pauta. Melhorias, essas, ainda pequenas, no que se refere a uma educação que contemple a todos em sala de aula.
Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Estado de São Paulo em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com deficiências, antes e após a aprovação das diretrizes curriculares de 2006.	DALL'AC QUA, M. J. C.; SOUZA, A. R.; ALVES, D. C	2013	Identificar como os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo vêm realizando a preparação de seus graduandos em relação à formação para inclusão de alunos com deficiências, tendo como base de análise os dois últimos projetos pedagógicos implantados antes e após a aprovação das Diretrizes de 2006.	Estudo de natureza exploratória, de caráter descritivo e com procedimento documental.	Os autores concluíram que as novas diretrizes impuseram mudanças para os cursos de Pedagogia que contrastam com as estruturas anteriormente implantadas. Embora com participação reduzida, a temática de Educação Especial e Inclusiva passou a figurar como poucas disciplinas obrigatórias, algumas disciplinas optativas, de oferecimento irregular. Passa a contemplar, de forma geral, aspectos que pareciam procurar a sensibilização dos alunos dos cursos de Pedagogia para com as questões da educação inclusiva.

Fonte: Autoras. Extraído de MACEDO (2010), SABINO (2012) e DALL'ACQUA et al (2013).

Macedo (2010) assinala que é importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas o conhecimento sobre as características das crianças com necessidades educacionais especiais e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz na prática, de possibilitar sucesso no processo de aprendizagem.

A partir de autores como Macedo (2010), Sabino (2012) e Dall'Acqua et al (2013), notou-se o quanto a Resolução Nº 1 de 2006 causou conflitos e, possivelmente, não conseguiu abranger a toda demanda da sala de aula regular. As mudanças nas estruturas dos cursos de Pedagogia,

extinguindo as habilitações e focando na formação do Pedagogo para atuar somente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, trouxe uma lacuna na formação inicial de professores.

Quando buscou-se produções acadêmicas sobre a formação de pedagogos para a atuação com alunos com altas habilidades, não houve resultados, notando-se, sobretudo, que a Resolução CNE/CP Nº 1 não ofereceu o impacto suficiente nos cursos de Pedagogia.

Também, percebeu-se que essa temática, formação de professores para esse grupo de estudantes mais capazes, não há robustas discussões, pois, as abordagens se direcionam, mesmo que limitadamente, para as deficiências (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Nos documentos oficiais voltados para a área de Altas Habilidades/Superdotação, como: A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (2007), relativo à formação de professores para atuarem com alunos com Altas Habilidades, percebe-se um reconhecimento da importância da abordagem da área na formação de professores.

[...] é essencial o investimento na formação de professores; o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social; o estabelecimento de uma parceria produtiva entre família e escola; e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento a este aluno. (BRASIL, 2007, p. 9)

Segundo Costa (2012), a formação de professores na atual conjuntura encontra-se presente nos debates sobre a Educação, revelando-se a necessidade de uma efetiva mudança no processo de escolarização da população brasileira. Isto porque, ocorre um crescente número de reformas nas políticas educacionais, bem como de ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores, ou como descrito anteriormente, quanto a relação da escola e suas respostas à sociedade.

Ainda segundo Costa (2012), embora a educação básica seja um direito de todos, por vezes não garante por si só a qualidade do ensino oferecido a todo o alunado por ela abrangido. Por vezes, durante o processo de formação inicial, algumas temáticas que envolvem o futuro público de ensino do profissional da educação, não são abordadas satisfatoriamente, dentre elas as altas habilidades, exigindo-se complementação em cursos de especialização.

Nesse encaminhamento, Azevedo (2010, p. 1), coloca a formação do professor como formação continuada, após a formação inicial: “A formação desse professor é processual, construída ao longo de sua prática e da busca por formação continuada”.

Retomando a formação de professor e atendimento aos alunos com altas habilidades, destaca-se que na política nacional de educação especial está explicitado que esses estudantes

têm direito ao Atendimento Educacional Especializado para a suplementação dos conteúdos aprendidos na sala de aula. No entanto, esse atendimento destinado ainda é ínfimo em nosso sistema educacional (FREITAS; PÉREZ, 2010, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de pedagogos passou por grandes transformações, principalmente com a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1. A extinção das habilitações, especialmente em Educação Especial, trouxe uma lacuna que tem encontrado dificuldades em ser sanada, inclusive no que tange a capacitar os futuros professores/pedagogos para atuarem com a diversidade que se encontra nas escolas do país.

Os alunos com altas habilidades estão nas escolas, mas sem o reconhecimento de seus professores, possivelmente por falta de formação prévia sobre a temática.

Quando a inclusão de alunos com altas habilidades vem à baila, pensa-se no professor como o cerne de todo o processo, mas como exigir de um profissional uma habilidade que nele não foi trabalhada em formação inicial? Questão como essa é levantada, não como busca de soluções, mas com a intenção de contribuição para a área.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. M. L. **Altas habilidades/Superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento.** Revista Psicologia: Ciência e Profissão, vol.30, ed.1, Brasília: 2010.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP Nº1.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. **Decreto 7611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 15 mar. 2015.

_____. **Lei n. 12.796,** de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BUENO, S. G. J; MARIN, J. A. Crianças com necessidades educacionais especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: BAPTISTA, R. C; CAIADO, M. R. K; JESUS, D. M. D. (Orgs.). **Professores e educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p.111-130.

COSTA, A. S.; ANTONIOLI, C.; DAL FORNO, L. F. O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. **Anais...XI Anped sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** 2012.

DALL'ACQUA, M. J. C.; SOUZA, A. R.; ALVES, D. C. **Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Estado de São Paulo em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com deficiências, antes e após a aprovação das diretrizes curriculares de 2006.** 2013.61f (Projeto de Pesquisa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2013.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: BAPTISTA, R. C; CAIADO, M. R. K; JESUS, D. M. D. (Orgs.). **Professores e educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p.147-159.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação**. Atendimento especializado. Marília: abpee, 2012. Edição revisada.

MACEDO, N. N. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 141f (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MANZINI, J. E; VITALIANO, R, C. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p.49-112.

SABINO, D. J. R. **Educação Especial em cursos de Pedagogia: uma análise sobre a formação inicial de professores**. 2012. 35f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SALVADOR, D. A. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11. ed. São Paulo: Sulinas, 1986.

VIRGOLIM, M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed., 2007.

GERAÇÃO Y: TRAJETÓRIAS DE EMANCIPAÇÃO E TECNOSSOCIABILIDADES

Loriza Lacerda de Almeida - UNESP – loriza@faac.unesp.br

Leandro da Silva Feitas - UNESP - lefreitasbtu@hotmail.com

UNESP Programa RENOVE / PROPe

1 INTRODUÇÃO

Algumas perguntas são prioritárias quando estruturamos uma reflexão sobre tecnologia, juventude e educação: estamos preparados para a educação digital? Temos estrutura adequada nas escolas? A gestão dos sistemas é funcional? A manifestação dos professores é positiva frente aos desafios que se colocam? Os estudantes terão maturidade para migrar do entretenimento para o estudo, usando as redes e serviços disponíveis na internet? Quais as possibilidades reais de cumprimento do Marco Civil da Internet que, embora ainda não regulamentado, propõe grandes desafios para os professores, instituições, gestores, especialmente no artigo 26, onde se lê:

“O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico” (Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014).

Estas questões estão inseridos em uma sociedade que está definitivamente imersa em práticas digitais, utilizando muitas ferramentas e serviços vitais ao desenvolvimento da humanidade. O computador pessoal entrou definitivamente para a sociedade brasileira, e, embora nem todos pudessem adquirir um equipamento porque inicialmente era muito caro, hoje ele está à disposição de vários segmentos sociais. Ainda há dificuldades em curso, por se tratar de algo muito novo – a internet no Brasil é da década de 90 (em 1995 foi criado o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), mas apesar disto, há muitas experiências relevantes disponíveis para a sociedade. O uso da internet se popularizou e alguns autores entendem que houve uma profunda transformação na vida cotidiana e graças a era digital temos tido muitos benefícios positivos, na educação por exemplo, verificamos a existência

de um grande volume de material disponível para pesquisa, a crescente democratização do conhecimento, a possibilidade de construir novos conhecimentos coletivamente. O modo de usar e as finalidades talvez seja uma das grandes questões a serem debatidas frente a esta avalanche de novidades que a internet nos entrega todos os dias, por meio de seus mais variados serviços. Os impactos da tecnologia são enormes – bons e ruins, e talvez nem bem saibamos dimensionar seu tamanho, como bem destaca Kanashiro (2008, p.45), citando Ray Kurzweil

... computadores quânticos e moleculares, implantes de memória, escaneamento do cérebro, nano robôs, auto-replicação de máquinas, fusão entre corpo e máquina. A lista de temas tratados por Ray Kurzweil em A era das máquinas espirituais bem pode ser entendida como uma seqüência de temas de ficção científica. Mas não para esse autor que parte do ângulo de alguém conectado à produção de tecnologia de ponta e imerso nas pesquisas de inteligência artificial para olhar o mundo e calcular tendências para o futuro. (Para o autor) a definição do que é humano e do que somos será a principal questão política e filosófica do século XXI.

Cabe à ciência em geral, problematizar e analisar criticamente o desenvolvimento da tecnologia, suas possibilidades e tendências, de modo a torná-la parceira do avanço da humanidade em seus setores mais sensíveis. Nesta perspectiva em que o mundo muda rapidamente, entendemos que a educação deve mudar também, assim como já mudou a escola. A estrutura física já não corresponde ao modelo clássico de paredes, mesas, cadeiras e confinamento, pois hoje temos possibilidades muito interessantes de fomentar o conhecimento, utilizando outros modelos (sobre uma interessante experiência, ler em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/04/13/saiba-como-funciona-a-escola-publica-sem-provas-turmas-e-disciplinas.htm>). Além de mudanças prováveis na escola e na educação, há mudanças de ordem social e cultural, para as quais a tecnologia é um fator determinante como apontam LEVY(1993) e CARR (2011).

1.1 DESENVOLVIMENTO

Em nosso trabalho resolvemos pensar questões relacionadas ao uso de tecnologias, associadas à realidade do jovem universitário, que está experimentando modelos de autonomia de vida, ao mesmo tempo em que experimenta o acesso à muitas tecnologias na universidade, com maior ou menor intensidade, dependendo do tipo de

graduação que frequenta. Estes sujeitos guardam peculiaridades que devem ser levadas em conta, porque apesar de estarem conectados e pertencerem à chamada “geração Y” estes jovens tem exigências de criatividade, responsabilidade para as quais nem sempre estão preparados. Neste aspecto, alguns autores contemporâneos são essenciais para a reflexão como TAPSCOTT (1999, 2010), VILCHES (2003), KERCKHOVE (2009), CASTELLS (2003), KENSKI (2003, 2014) que tratam do tema, dando amplitude à discussão do papel das tecnologias na atualidade e vislumbram como as gerações mais novas lidam com isto, e de que forma as tecnologias propiciam uma nova forma de ver e pensar o mundo.

No mundo contemporâneo, a tecnologia constitui-se no novo totem, ocupando agora o lugar central, criando novos parâmetros definidores do próprio ser humano. Essa é, em grande síntese, a ideia articulada pelo sociólogo Derrick de Kerckhove na sua teoria do “tecnototemismo”. Para ele, na transposição para a sociedade tecnológica dos dias de hoje, o conceito do totemismo se traduz em um continuum entre a mente humana e a máquina, cujo resultado é uma profunda e decisiva alteração nas formas como se constituem e se constroem as novas identidades, sociabilidades e sensibilidades dos indivíduos na atualidade. (Fundação Telefônica, p. 12)

Essas mudanças todas convergem para o smartfone, que está sempre nas mãos, ao lado da cabeceira da cama, nos shows, se constituindo em uma extensão do corpo, reconfigurando as pessoas e as relações, alterando a percepção da vida, da cultura. O telefone celular é preferencial no acesso à internet, é pequeno, leve, multifuncional e são ofertados em todos os preços. A conexão a internet via celular é intensamente utilizada por jovens de todas as classes socioeconômicas: A (86%), B (75%), C (69%) e D (54%)” (Fundação Telefônica, 2014, p.42). Estes usos tem exigido um aumento de complexidade nas relações e na aprendizagem, pois os equipamentos tem novidades muito frequentes, exigindo mais capacidade cerebral e social. O paradigma é novo e as pessoas estão se ajustando, com diferentes graus de envolvimento e facilidade, mas há consenso entre os teóricos de que o processo é irreversível. A sobrecarga informacional que hoje se acumula traz maiores penas às gerações tidas como imigrantes digitais, mas os chamados nativos navegam com facilidade neste meio, embora não tenham uma formação crítica e atenta para a filtragem total dos conteúdos.

Dos muitos desafios que se apresentam para o mundo contemporâneo, na relação tecnologia, juventude e educação, podemos indicar 4 elementos centrais, que bem tratados e refletidos, poderão sedimentar alguns de nossos passos:

1. Refletir sobre a contemporaneidade a partir de suas transformações tecnológicas, destacando as possibilidades/necessidades de uso e aplicação na educação.
2. Dominar as tecnologias (TV, rádio, revistas, cinema, internet, vídeo game, redes sociais) como ferramentas para o trabalho educacional.
3. Verificar formas de utilização pedagógica das tecnologias, especialmente por meio de objetos educacionais (e-books, imagens, mapas, softwares educacionais, vídeos, infográficos interativos, áudios, vídeo aulas, textos, jogos virtuais, impressos).
4. Destacar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, a partir de suas potencialidades pedagógicas e possibilidades de aplicação nos espaços pedagógicos.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral proposto inicialmente para nossa pesquisa, foi analisar e discutir o uso das tecnologias da comunicação e da informação na construção do saber acadêmico dos jovens universitários, para responder a questão central: Como os jovens utilizam as tecnologias de comunicação e de informação para o acesso, obtenção e consolidação do conhecimento acadêmico? e buscamos também, de forma mais particular a) Caracterizar as tecnologias de informação e comunicação, buscando compreender esse universo, e o uso efetivo que a juventude faz dessas ferramentas; e b) Verificar quais são as reais contribuições oferecidas pelos meios, para possibilitar arranjos mais horizontalizados na construção de novos saberes e melhoria das relações e formas de atuação no meio acadêmico. Esta última questão ainda não foi verificada, uma vez que os questionários referentes aos docentes ainda será iniciado. As demais questões serão apresentadas no item resultados.

2.METODOLOGIA

Esta pesquisa teve a finalidade de compreender um fenômeno ainda recente que diz respeito ao uso de tecnologias de informação e comunicação, pela juventude, em sala de aula. Esta foi a centralidade do problema colocado e, para buscar respostas a esta questão, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica, na busca dos referenciais que poderiam

embasar a discussão. Verificamos que há uma crescente bibliografia produzida, que trata o tema em seu sentido mais geral, ou seja, versa sobre as relações da juventude com a tecnologia e a construção de novas sociabilidades, e se encontra disponibilizada em sites especializados e nas formas tradicionais de publicação.

Além da pesquisa bibliográfica e o estudo sistemático deste material, elaboramos dois questionários – um para estudantes e outro para professores, para verificar de forma mais detalhada as relações que estes sujeitos estabelecem com as tecnologias. Um dos questionários foi aplicado para 80 estudantes universitários e se constitui no material para análise inicial do tema. Estamos tratando como inicial porque os questionários serão encaminhados ao conjunto dos estudantes da Unesp, por meio do GBD - Grupo de Banco de Dados, do IBILCE São José do Rio Preto, conforme cronograma que está sendo estabelecido. A obtenção deste material possibilitará uma análise ampla do posicionamento destes sujeitos em relação ao uso de tecnologias no cotidiano da sala de aula. A possibilidade de aplicação do questionário para todos os sujeitos do processo é de grande valia, pois um perfil poderá ser traçado exatamente no momento em que a universidade investe na formação dos professores com o intuito de abrir possibilidades para conhecimento e habilidades para o uso de tecnologias, com a oferta de cursos específicos a distância com 100 horas de carga horária, um deles voltado à “Construção de materiais didático – pedagógicos para E-learning, M- learning e B- learning” e outro voltado a “Ambientes virtuais de aprendizagem e práticas pedagógicas inovadoras”. Não podemos prever o que acontecerá, mas como há oferta de 800 vagas, é bastante provável que tenhamos na elaboração do perfil, um conjunto grande de professores envolvidos com o assunto. Neste momento estamos trabalhando o perfil obtido pela aplicação do questionários aos 80 estudantes do Campus de Bauru, nas áreas de ciências humanas, ciências humanas aplicadas e ciências exatas e neste texto abordaremos especificamente a área de ciências humanas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais, obtidos na abordagem inicial realizada corroboram com o que se lê sobre a atuação da geração digital na atualidade. Os estudantes em questão se utilizam majoritariamente da internet (100%) e mais especificamente das redes sociais (73%) para acessar informação e, em menor proporção utilizam a televisão (56%) para esta finalidade. Provavelmente

a rápida atualização das notícias e a praticidade de poder ler/ouvir em qualquer lugar favorecem a escolha. Estes estudantes leem ao menos 3 livros ao ano (60%) e os estilos preferidos são romance, policial e ficção que são lidos tanto no formato digital quanto impresso. Todos os estudantes possuem celular e praticamente a totalidade possui notebook, em menos número possuem cumulativamente desktops, tablets e e-reader. Dos equipamentos que possuem, a maior utilização se dá com os notebooks, sendo que 57% declararam utilizá-lo algumas vezes por hora e 30% declararam usar o tempo todo. Quando se referem ao uso do celular 40% declaram que usam algumas vezes por hora e 57% dizem que fazem uso do equipamento o tempo todo. A portabilidade, a capacidade operacional e diversidade de serviços oferecidos pelos celulares justifica sua utilização ampla. Quanto ao acesso a sites, blogs, jogos e redes sociais, esta última é a mais acessada, com alta frequência diária e sempre a partir de equipamentos privados e não públicos. A quantidade de horas dispendida na internet é alta: 37% pessoas ficam conectados 10 horas ou mais por dia, 24% pessoas ficam entre 4 a 7 horas ao dia, 33,4 pessoas ficam até 3 horas. Indicando os usos que fazem da internet, em primeiro lugar apontam comunicar-se socialmente com a família e amigos e também para se divertir, em seguida usam para desenvolver trabalhos acadêmicos e depois para se informar sobre acontecimentos no país e no mundo, seguido de usos para complementar a formação em modalidades de cursos de línguas e outros. Perguntados sobre o uso de serviços/conteúdos acadêmicos, responderam que os acessos são realizadas apenas algumas vezes por mês e os sites mais visitados são Scielo, Google Acadêmico. As bibliotecas universitárias e bancos de dissertações e teses são visitadas uma vez a cada poucos meses e os periódicos livres da Capes, o Academia Edu e o Portal de domínio público do MEC tem visitas muito esporádicas.

Mais especificamente na sala de aula, 74% estudantes disseram usar equipamentos para acessar e-mail, redes sociais e navegação dissociada do conteúdo da aula, mas apenas algumas vezes por hora, contra 24,4% estudantes que disseram nunca fazer isto e 3% declarou fazer isto durante toda a aula. Quanto a buscar suporte para o conteúdo da aula, 33% declararam fazer uso algumas vezes por hora, 47% nunca fizeram e 17% disseram fazer isto o tempo todo.

Em outra perspectiva, os alunos foram questionados sobre os usos que os professores fazem de equipamentos e tecnologias em sala de aula, como apoio pedagógico. Quanto à frequência de uso, 54% estudantes disseram que seus professores usam eventualmente e 46% disseram que a utilização se dá em todas as aulas. O computador é o equipamento mais utilizado para uso de apresentações e projeção de filmes e documentários.

As sugestões para melhoramento e aproveitamento das aulas se concentram na capacitação de professores para uso dos dispositivos tecnológicos (73%), melhora da infraestrutura (73%), acesso a internet de maior qualidade (57%), disponibilização previa de material (57%) e interação entre professores e alunos utilizando dispositivos tecnológicos (37%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Recomendações

Diante do que foi apresentado, verificamos que os estudantes universitários pesquisados realmente estão conectados de várias formas e por longo tempo, sem que aparentemente esta prática os conduza a um melhor aproveitamento dos conteúdos apresentados em sala de aula. Segundo estes estudantes, os professores estão buscando a utilização dos meios digitais, entretanto ainda faltam alguns elementos para que a prática pedagógica esteja plenamente articulada com as tecnologias possíveis. Novas exigências estão se colocando e as respostas virão a seu tempo

A atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de toda uma organização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante atualização. (KENSKI, 2004, p. 81).

Bem sabemos que é um processo ainda novo, com carências, algumas dificuldades, mas também com forte potencial de mudança, à medida que as novas gerações vão se formando e ocupando lugares na educação, com novas perspectivas e valores, para atender os desafios do mundo contemporâneo.

Castells (2003) ressalta que a revolução tecnológica trouxe transformações nas formas de comunicação, nas relações interpessoais, possibilitou novos arranjos associativos, trouxe mudança nos modos de vida e tudo isto reflete no comportamento da juventude. Certamente estas mudanças são sentidas em todos os setores da sociedade e na educação não poderia ser diferente, entretanto este setor ainda se ressentido de estratégias para se apropriar das tecnologias e fazer uso direto, como apoio pedagógico. As razões são inúmeras: falta de interesse, falta de formação / aperfeiçoamento para lidar com as ferramentas, falta de equipamentos e estrutura específica, mas todas estas dificuldades devem ser superadas em prol da melhor articulação com os novos tempos, como escreve Kenski (2003, p.25): “As velozes transformações tecnológicas da

atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo.”

Sabemos que no uso das tecnologias digitais, muitas vezes há discrepância entre professor e alunos universitários – nascidos no final dos anos noventa, a chamada geração digital detém um domínio maior, com facilidades na interação “homem/máquina”, uma vez que a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais se desenvolveram ao mesmo tempo em que estes sujeitos cresciam, se socializavam e frequentavam a escola. É um perfil bastante específico que se nota e que Tapscott bem assinala

(...) o fato de terem ficado imersos em um ambiente digital interativo os tornou mais inteligentes do que o típico espectador passivo de televisão. Eles talvez leiam menos obras literárias, mas dedicam muito mais tempo à leitura e à redação on-line. (...) Em vez de apenas receber informações passivamente, eles a estão coletando rapidamente em todo o planeta. (...) A geração Internet teve a chance de satisfazer seu potencial intelectual inerente como nenhuma outra. (TAPSCOTT, 2010, p. 122).

Estes estudantes, cercados de tecnologias, criam expectativas e exigências nas suas interações sociais e culturais e a escola não escapa disto. Quando solicitamos sugestões para uma requalificação no desenvolvimento das aulas, apontaram que há necessidade de melhorar a infraestrutura das salas, o que inclui a manutenção e/ou troca de aparelhos tecnológicos, atualização das tecnologias e sua disponibilização para todas as turmas, o professor deveria ser capacitado para manusear de forma satisfatória os aparatos tecnológicos que ele for utilizar, assim como propor em aula uma melhor interação com seus alunos, integrando a matéria com dispositivos tecnológicos. Ainda no campo das sugestões feitas pelos estudantes, referiram-se à utilização de programas de rádio, uso de revistas e jornais, uso de plataformas virtuais, materiais tecnológicos novos e de melhor qualidade, uso de documentários e aplicativos de celular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Loriza Lacerda. **O jovem estudante universitário: um estudo sobre o comportamento sócio-político**. Tese de doutorado, SP: PUCSP, 1999.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. RJ: Jorge Zahar Ed, 2008.

CALLIARI, Marcos; MOTTA, Alfredo. **Código Y – decifrando a geração que está mudando o**

país. Ed. Évora, 2012.

CARR, Nicholas G. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, Manoel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, Manoel. **Comunicación móvil y sociedade – uma perspectiva global**. Barcelona: Ariel – Fundación Telefonica, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CUNHA, Maria Izabel da (org). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. SP: Junqueira&Marin, 2012.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. RJ: Jorge Zahar Editora, 1994.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Juventude conectada**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo (Campinas): Papyrus editora, 6ed. 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. São Paulo (Campinas): Papyrus editora, 3ed. 2014.

KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura**. SP: Annablume Editora, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MASSETO, marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. SP: Avercamp, 2010.

MIRANDA, Melissa de. **Inércia: a geração Y no limite do tédio**. SP: Idéias & Letras, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez; DF: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: ser potencial ou ser talento? Faça por merecer**. SP: Integrare Editora, 2011.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPEd, no 5/6. SALEM, Tânia, (1986). Filhos do milagre. Ciência Hoje, SBPC, v. 5, no 25, p. 30-36, jul.-ago. 1997.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. RJ: Zahar, 2011.

SPOSITO, Marília. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, no 1 e 2, p. 161-178, 1993.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que crescerem usando internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VILCHES, Lorenzo. **A migração digital**. SP: Loyola, 2003.

Documentos e páginas eletrônicas consultadas:

GENARO, E. In: <http://maelstromlife.wordpress.com/2010/09/26/juventude-e-novas-tecnologias/>. Acesso em 15/2/2014.

KANASHIRO, Marta. **Prever o futuro como guia para colonizá-lo**. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. 1, 2008. Disponível em

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5/12/2015.

LANES, Patrícia. <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/12/globo-universidade-realiza-seminario-juventudes-novas-conexoes.html>. Acesso em 17/2/2014.

NOVAES, Regina. In: www.inesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192357por.pdf. Acesso em 25/2/2014.

NOVAES, Regina. In <http://www.blogacesso.com.br/?p=75>. Acesso em 17/2/2014.

RELATÓRIO NACIONAL DO BRASIL. “Juventude e Integração Sul-americana – caracterização de situações-tipo e organizações juvenis”, Ibase, Pólis, 2008.

INTERAÇÃO DA UNIVERSIDADE E ENSINO MÉDIO NA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COMO FORMA DE PREVENÇÃO DA BRUCELOSE OCUPACIONAL

Leticia Gomes de Pontes – UNESP/Botucatu - lpontes@alunos.fmb.unesp.br

Aristóteles Kawa - Fundação Ezequiel Dias - aristoteles.kawa@hotmail.com

Claudia Vilalva Cassaro - Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos -
claudia.v.cassaro@gmail.com

Tauane Vaccas 4 - Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos -
tauanevaccas@hotmail.com

Lucilene Delazari dos Santos 5 – UNESP/Botucatu - lucilene@cevap.unesp.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da experiência interdisciplinar entre professores, alunos e graduandos que realizaram a disciplina de estágio curricular na escola municipal “EMEIF Prof. Antônio Simões” do distrito de Guaianás - Pederneiras/SP e participaram da feira de ciências da escola como forma de educação em saúde com a execução de um curso de brucelose ocupacional em novembro de 2014. A interdisciplinaridade neste projeto é apontada como uma alternativa ao ensino disciplinar capaz de possibilitar um maior significado aos conteúdos escolares.

A brucelose, doença infecto-contagiosa causada por bactérias do gênero *Brucella*, tem chamado a atenção dos sistemas de saúde (CORBEL; MICHAEL JANE, 2006). Ela pode ser considerada uma doença de impacto mundial por provocar enfermidades de caráter ocupacional e por ser considerada pela Organização Mundial da Saúde como doença emergente e agente potencial para bioterrorismo (SANTOS; RONALD LANG, et al 2005).

O enfoque deste projeto baseia-se em dados nacionais preocupantes relacionados à manifestação clínica da brucelose ocupacional responsável por incapacidade parcial ou total para o trabalhador, citada na lista de doenças relacionadas ao trabalho do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (1976). Além do mais, grande parte da população rural da cidade de enfoque do trabalho tem o hábito de consumir o leite não pasteurizado garantindo assim a disseminação da doença.

O Brasil ainda não possui uma rede estruturada na saúde pública para diagnóstico da brucelose em humanos. A estrutura para o diagnóstico da brucelose no Brasil ainda esta em fase de implementação (LAWINSKY; MARIA LUIZA DE JESUS, 2010).

Segundo Japiassu (1976) e Pombo (2006), a atuação de professores, alunos e graduandos em ações educativas constitui ferramenta indispensável para a promoção da saúde e prevenção de brucelose ocupacional.

2. METODOLOGIA

Participaram da ação 58 indivíduos, sendo 20 professores, 33 alunos e 5 graduandos que realizaram a disciplina obrigatória de estágio curricular na escola municipal “EMEIF Prof. Antônio Simões” do distrito de Guaianás - Pederneiras/SP e auxiliaram na montagem da feira de ciências da escola e na elaboração de um curso de brucelose ocupacional em novembro de 2014.

A coleta de dados deu-se por meio de três questionários enviados por e-mail aos participantes. Os questionários foram validados segundo Gastaldo (2005). O primeiro questionário abordava a interdisciplinaridade no trabalho educacional ao combate de brucelose ocupacional e foi enviado aos professores (ANEXO I), o segundo questionário abordava a importância do trabalho interdisciplinar na prevenção da brucelose ocupacional e foi enviado aos alunos de graduação (ANEXO II), o terceiro questionário abordava aspectos clínicos da brucelose ocupacional e foi enviado aos alunos (ANEXO III). Juntamente com o questionário, foi enviada a carta e termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO IV) em duas vias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos questionários deu-se através das respostas dos 58 participantes que retornaram às perguntas enviadas. Ao validar as respostas evidenciou-se que 98% dos entrevistados consideraram positiva a montagem da feira de ciências na escola e a execução do curso de brucelose ocupacional sendo que a abordagem interdisciplinar promoveu a oportunidade para troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos.

Os resultados obtidos apontam que a grande maioria dos graduandos tem conhecimento das características clínicas e subclínicas da brucelose ocupacional e da necessidade de diagnóstico correto, enquanto que grande parte dos alunos não o possui. Os professores, de forma geral, tiveram percepções positivas em porque se aprender aspectos clínicos da brucelose ocupacional que podem facilitar o diagnóstico e recuperação.

Uma das professoras relatou que: “Achei ótimo. Em relação à experiência que tive com os estudantes de graduação, notei que houve uma ajuda mútua na realização da feira de ciências”. Outra professora inferiu que: “Nós sempre aprendemos que trabalhar de maneira interdisciplinar é fundamental para que haja promoção da saúde, ainda assim, nos dias de hoje é muito difícil visualizar a ocorrência na rotina de trabalho, dessa maneira promover o curso complementou a formação acadêmica de todos os envolvidos”.

Um graduando (1,72%) relata não achar necessário o projeto interdisciplinar aqui realizado: “Na verdade a prevenção de brucelose ocupacional poderia ser realizada por somente o curso, não tendo a necessidade do auxílio dos envolvidos na feira de ciências”.

Grande parte dos alunos (52,8%) relatou já ter observado a presença de manchas na mão de alguns de seus familiares, e após o curso as identificaram como sendo muito semelhantes a características clínicas da brucelose ocupacional.

Estes resultados assemelham-se aos obtidos em outras pesquisas, como a de Augusto (2004) que investigou a concepção sobre interdisciplinaridade de vinte e oito docentes da área de Ciências Naturais e evidenciou que há o conhecimento teórico de interdisciplinar mais ausência da prática (MINAYO; MARIA CECÍLIA DE SOUZA, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação em saúde de forma interdisciplinar está intimamente relacionada à prevenção da brucelose ocupacional. A troca de conhecimentos contribui para esclarecimentos de dúvidas dos alunos. Sendo a brucelose ocupacional de caráter silenciosa, é importante o conhecimento e o esclarecimento da necessidade do auto-cuidado pela população a fim de que se evitem complicações.

Com base nos resultados apresentados verifica-se que iniciativas de ações interdisciplinares são importantes em serem desenvolvidas. A investigação científica deve ter natureza aplicada e participativa com a comunidade. Um ensino que se sustenta na prática interdisciplinar almeja formar alunos com uma visão global de mundo que possam reunir os conhecimentos adquiridos e transmiti-los a comunidade a qual ele pertence.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva et al. Intedisciplinaridade: concepções de professores da área Ciências da Natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, p.277-289, 2004. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=100&article=5&mode=pdf>>. Acesso em: 23.10.2009.

CORBEL, Michael Jane. **Epidemiology**. In: Cosivi, Ott. Brucellosis in humans and animals. 1.ed. Houston: World Health Organization, 2006.

GASTALDO, Denise. **Interdisciplinaridade: questões conceituais e aplicadas**. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71414301>>. Acesso em: 05.02.2015

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago LTDA, v.6, n.2, p.16-19,1976.

LAWINSKY, Maria Luiza de Jesus; et al. Estado da arte da brucelose em humanos. **Rev Pan-Amaz Saude**, v.1, n.4, p.75-84,2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?. **Saude soc**, v.3, n.2, p.42-63,1994.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, v.25, n.15, p.208-249,2006.

SANTOS, Ronald Lang, et al. Brucelose: zoonose e bioterrorismo. **Cad Tec Vet Zootec**, n.47, p.83-98, 2005.

SITUAÇÃO epidemiológica da brucelose bovina e bubalina no Brasil (Primeiro relatório parcial). Brasília, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, p.83,1976.

ANEXO I

Iniciais do nome : _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____



1- Avalie a interdisciplinaridade na execução do curso “Brucelose ocupacional”:

Pessoalmente:	BOM	REGULAR	RUIM
Profissionalmente:	BOM	REGULAR	RUIM
Como grupo:	BOM	REGULAR	RUIM

2 - Como a feira de ciências contribui-o em seu cotidiano de trabalho?

3 – Você teria domínio em administrar uma aula com o tema: “Brucelose ocupacional” antes do curso? E depois?

4 – Você acredita que a interdisciplinaridade pode trazer benefícios para sua formação profissional e a formação de seus alunos?

Att. Leticia Gomes de Pontes e Lucilene Delazari dos Santos

ANEXO II

Iniciais do nome : _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

1- Avalie sua participação como aluno de graduação na execução da feira de ciências?

BOM

REGULAR

RUIM

Justifique sua resposta?

2- Avalie sua participação no curso de prevenção da “Brucelose ocupacional”?



BOM

REGULAR

RUIM

Justifique sua resposta?

3- Quais as formas de prevenção do contágio de brucelose ocupacional que você ainda não conhecia? Você já havia trabalhado de forma interdisciplinar com o tema: "Brucelose ocupacional". Como você avalia esta experiência?

Att. Leticia Gomes de Pontes e Lucilene Delazari dos Santos

ANEXO III

Iniciais do nome : _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____



1- Avalie:

Feira de ciências

BOM

REGULAR

RUIM

Curso de brucelose

BOM

REGULAR

RUIM

2- Como se adquire brucelose ocupacional? Você já observou alguém com os sintomas de brucelose? Quais as chances dela ter adquirido em seu trabalho?

2- Quais as principais formas de evitar a brucelose ocupacional? Por quê?

3- Você acredita que a feira de ciências, com um trabalho interdisciplinar, lhe trouxe mais conhecimento?

Att. Leticia Gomes de Pontes e Lucilene Delazari dos Santos

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ENTREVISTADOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Nome:.....
Documento de identidade Nº : Sexo : .M F
Data nascimento:/...../.....
Endereço.....
Bairro: Cidade:.....
CEP:..... TELEFONE: (.....).....

DADOS SOBRE A PESQUISA

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

Interação da universidade e ensino médio na execução de atividades interdisciplinares como forma de prevenção da brucelose ocupacional

PESQUISADORA:

MSc. Leticia Gomes de Pontes

AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO **RISCO MÉDIO**
RISCO BAIXO **RISCO MAIOR**

4. DURAÇÃO DA PESQUISA : 1 mês

1 – Desenho do estudo e objetivo(s)

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre uma atividade interdisciplinar realizada por você. Para isso, solicitamos que responda as questões e encaminhe para o e-mail de envio.

2 – Descrição dos procedimentos que serão realizados

O que vamos lhe pedir é que apenas responda às perguntas.

Solicitamos que o questionário seja respondido apenas por você.

3 – Benefícios para o participante

Não há benefício direto para o participante e sim para comunidade científica.

4 – Relação de procedimentos alternativos que possam ser vantajosos, pelos quais o paciente pode optar;

Não se aplica

5 – Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes, não sendo divulgada a identificação de nenhum deles.

6 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Data ____ / ____ / ____

O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA, CONTEÚDO E A IMPORTÂNCIA DOS PRÉ-REQUISITOS: EM QUE ESTAMOS DE ACORDO?

Kátia Andreza Locatelli, UNESP/Bauru – kalocatelli@fc.unesp.br

Viviana Freitas da Silva, UNESP/Bauru – vivianafreitas@fc.unesp.br

Maria Terezinha Siqueira Bombonato, UNESP/Bauru - mtsb@fc.unesp.br

Silvia Regina Q. A. Zuliani – Unesp/Bauru – silviazuliani@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, iniciaram-se as pesquisas sobre o modo como os estudantes desenvolvem suas ideias acerca dos fenômenos naturais. Muitas delas evidenciaram que estas idéias podem ser construídas mesmo antes da escolarização e contato com o ensino de ciências (DRIVER, 1988; ZOLLER, 1990; NAKHLEH, 1992; POSADA, 1999). As ideias que fundamentam estas pesquisas podem ser descritas como, coerentes com as que estão apresentadas no currículo de ciências, ou totalmente controversas às definições científicas aceitas por especialistas. Essa situação pode ocasionar dificuldades de aprendizagem para os alunos, uma vez que sua existência origina ideias inadequadas quando comparadas à literatura (SCHIMIDT, 1997). Driver (1988) caracteriza essas ideias como ‘concepções alternativas’.

As concepções alternativas dos estudantes correspondem a um dos maiores problemas enfrentados no dia-a-dia dos professores e alunos (NAKIBOGLU; TEKIN, 2006) e a uma das maiores contribuições ao Ensino das Ciências. Ao conhecer estas concepções pode-se utilizá-las como base para a promoção do processo de aprendizagem significativa de um novo conceito científico, buscando relacionar o novo conhecimento a conceitos relevantes presentes na estrutura cognitiva do aluno (ZOLLER, 1990).

Quando mencionamos a compreensão de um conceito científico, precisamos compreender também o contexto sócio-histórico do surgimento do mesmo (FURIÓ, AZCONA e GUIASOLA, 1999). Ao utilizar este contexto, o professor consegue identificar problemas na construção do conhecimento científico, levando-o à previsão das dificuldades de compreensão dos alunos durante o processo de aprendizagem e avaliar os ‘pré-requisitos conceituais’ para utilização no planejamento das aulas (FÚRIO; MARTINEZ, 2003; AZCONA, et al., 2004).

No ensino de Química, muitas vezes nos restringimos apenas aos resultados dos conhecimentos científicos delineados como representações da realidade. Tal fato, além de não ser

abrangente o suficiente para produzir um ensino de qualidade, pode criar dificuldades de compreensão e de aprendizagem ao aluno.

O ensino de Química esbarra reiteradamente neste problema. Por se tratar de uma disciplina cujos conceitos têm por base a estrutura fundamental da matéria, fundamentada em representações e modelos, torna-se de difícil entendimento para os estudantes. A incorporação de conceitos abstratos, aliadas a outras dificuldades em disciplinas, como a Física e a Matemática, cujos conceitos apresentam interfaces com a Química, exige do professor um conjunto de habilidades de alto nível, tornando as aulas desta disciplina, uma das que geram maiores dificuldades de aprendizagem para o aluno (SIRHAN, 2007).

Numerosos trabalhos apontam que a linguagem utilizada no ensino de Química leva à produção de dificuldades de aprendizagem nas interações entre conceitos macro e microscópicos, como por exemplo na aprendizagem dos conceitos de ligação química, forças intermoleculares, entre outras (ZOLLER, 1990; TABER, 1997; BOO, 1998; NICOLL, 2001).

Zucco et al. (1999) afirmam que os cursos de Graduação em Química, em suas diversas modalidades (Licenciatura, Bacharelados Tecnológicos ou Ambientais), tiveram várias mudanças nos últimos 20 anos. Contudo, asseguram que essas mudanças foram superficiais e restritas à organização curricular visando formar químicos para o setor industrial ou para a pós-graduação. Na verdade deveriam visar à atribuição de competências técnicas para atuação criativa no trabalho. Para o autor, as diretrizes propostas nos currículos dos cursos de Graduação em Química indicam que os professores não são o centro do saber, mas apenas facilitadores de ideias. Deste modo, na elaboração dos currículos, os cursos devem evitar a inclusão de um número elevado de disciplinas, sem deixar de lado o essencial do campo de conhecimento e sem esquecer-se do fato de que a *“compartimentalização leva à repetição de conteúdos de maneira desnecessária”* (pg. 460).

Uma disciplina muito importante no currículo dos cursos de Graduação em Química, desde 1850 é a Química Orgânica (ROQUE e SILVA, 2008). Em uma busca na literatura, pouco se encontra sobre as dificuldades de aprendizagem desta área de estudo. Apesar disto a disciplina é considerada uma disciplina com elevado grau de dificuldade de aprendizagem e alto índice de reprova de alunos.

Alguns assuntos que geram concepções alternativas no processo de ensino e aprendizagem, da disciplina, como hibridização, teoria dos orbitais, ácidos e bases de Lewis, entre outros, foram estudados por Zoller (1990) e tem sido considerados uma referência para a área.

Partindo deste princípio e da realidade da escassez de literatura específica disponível sobre o assunto, nosso estudo foca-se no Ensino de Química Orgânica, buscando responder a uma questão fundamental relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina:

Quais são os conceitos mais importantes ao ensino de Química Orgânica?

Responder a esta questão trará a possibilidade de oferecer subsídios à construção de propostas de ensino que levem em consideração não apenas as dificuldades dos alunos oferecendo ao professor acesso a um conjunto de conceitos que poderiam ser considerados pré-requisitos de aprendizagem para a disciplina (AZCONA, et al., 2004).

2. METODOLOGIA

Como instrumento para esta pesquisa, optamos pelo modelo qualitativo, utilizado como uma das possibilidades para o estudo de fenômenos e relações que envolvem seres humanos, com toda a sua complexidade. Entre suas características está a compreensão do fenômeno de modo interligado, considerando o contexto que o envolve (GODOY, 1995).

O método escolhido para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, que constitui-se por um conjunto de técnicas utilizadas para a realização da análise de dados qualitativos (BARDIN, 1977). Para a autora, a análise de conteúdo visa estudar o processo comunicativo, e se constitui em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obterem indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Os sujeitos desta pesquisa são cinco docentes de universidades públicas dos Estados de São Paulo e do Paraná, que atuam na área específica de Química Orgânica, com vários anos de experiência na disciplina em suas respectivas unidades de ensino. Foram nomeados com nomes fictícios para preservar suas identidades. Entrevistar docentes de diferentes unidades de ensino

possibilitou levantar os conceitos necessários à aprendizagem de Química Orgânica e estabelecer possíveis pré-requisitos de aprendizagem para esta disciplina.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986), caracterizadas como mais flexíveis, por permitir liberdade ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão. Nas entrevistas foram identificados os núcleos de sentido dos textos e estabelecidas as categorias e unidades de significado. Os fragmentos utilizados nas citações dos professores foram transcritos das entrevistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as entrevistas o interesse se volta para a identificação dos conceitos considerados fundamentais ao ensino e à aprendizagem de Química Orgânica. Com a transcrição das entrevistas e sua leitura, identificaram-se os pontos recorrentes nas falas dos sujeitos de pesquisa. Esses pontos serviram de base para identificar as unidades de sentido e as categorias que representam os conceitos fundamentais para o ensino de Química Orgânica. Estes dados são apresentados, com a indicação de pelo menos um exemplo, no Quadro 1.

A análise realizada fundamentou-se nas questões apresentadas aos entrevistados e seu foco buscou levantar os conceitos fundamentais para a aprendizagem da disciplina, discutindo-os com base nas propostas curriculares da mesma.

QUADRO 1: Unidades de sentido e categorias elencadas através da análise das entrevistas com os docentes.

Unidade de sentido	Categorias	Registros dos professores
Conceitos mais importantes para a aprendizagem de Química Orgânica	Ligação química	"(...) ligação química, que não é um conceito de química orgânica mas um conceito de Química Geral" (Rose)
	Orbitais	"Teoria de orbitais, porque todas as reações orgânicas e as estabilidades de compostos tem haver com a teoria dos orbitais" (Pedro)
	Hibridização	"Quando nós começamos falar de hibridação, acho que este conceito é um conceito bastante importante em química orgânica," (Rose)
	Propriedades periódicas (Eletronegatividade)	"(...) às vezes eu descontava nota e ouvia 'ah professora só porque eu invertei o par de elétrons que foi pra cima e foi pra baixo, descontou nota?'. É claro! Não é só o pra ir pra cima ou pra baixo, você está mexendo, você não está entendendo a diferença de eletronegatividade" (Bia)
	Acidez e	"(...) é algumas reações químicas nós exploramos acidez de

	basicidade	compostos orgânicos, nós entramos um pouco na acidez de alguns ácidos que nós chamamos de inorgânicos, os minerais. O conceito de pKa, em alguns mecanismos, eles conseguem ver se eles erraram ou não na proposta a partir de valor de pKa” (Bia)
	Estrutura molecular	“(…) para você ter uma noção geral acho que o que nós almejamos é que o aluno tenha uma noção de estrutura (…) consiga olhar e identificar daquele desenho, que no fundo é um símbolo, uma simbologia que nós usamos (…)” (João)

Fonte: autores.

Antes de discutirmos os resultados observados nas entrevistas, é necessário ressaltar que os currículos dos cursos de Graduação em Química em vigor, principalmente nas licenciaturas, acham-se empobrecidos em relação a conteúdos formativos e apresentam conteúdos informativos em excesso. Isso faz com que o estudante conclua seu curso de graduação com déficit de formação, comprometendo assim seu desempenho social e profissional. É possível perceber que, que os cursos de Graduação em Química não estão preocupados com uma formação mais geral de seus alunos, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), pois não há a inclusão, nos currículos institucionais, de temas que propiciem a reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania. (ZUCCO et al. 1999).

Para Zucco et al. (1999), os cursos de Graduação em Química, em suas diversas habilitações, sofreram mudanças superficiais, nas últimas duas décadas, sem contudo atribuir competências técnicas aos seus formandos, para atuarem de maneira criativa no trabalho. Na opinião do autor,

[...] os currículos dos cursos de Química devem ser dinâmicos, flexíveis e adaptados às necessidades e interesses institucionais e regionais, desenvolvendo-se, entretanto, a partir de um conjunto básico de conteúdos. O mais importante num currículo não é a quantidade de conteúdo, mas sua articulação em torno de uma proposta de ensino que: a) defina, claramente, os objetivos do curso; b) estabeleça os conteúdos que delimitem o raio de ação do curso; c) evidencie equilíbrio entre atividades teóricas e práticas; e d) contribua para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos. (pg. 460).

No mesmo estudo, estes autores apontam para outra questão, onde indicam que o professor não é o centro do saber, mas sim um facilitador de ideias. Além disso, os cursos deveriam na elaboração dos seus currículos, trabalhar com um número menor de disciplinas, pois, a *“compatimentalização leva à repetição desnecessária de conteúdos”* (pg. 460).

No decorrer da leitura das entrevistas dos sujeitos de pesquisa, os conceitos que se repetiam foram destacados. Cabe ressaltar, que dentre estes, o conceito que se apresentou comum a todos os docentes entrevistados foi o de Ligação Química.

O conceito de Ligação Química é tratado com os estudantes do curso de Licenciatura em Química na disciplina específica de Química Geral, conforme confirmado pela docente Rose em excerto apresentado no Quadro 1. Na mesma linha de pensamento Bia, ressalta que a maior importância deste conceito em Química Orgânica é para a diferenciação dos tipos de ligações existentes. Em suas palavras:

“[...] ai dentro de ligação química eles entenderem a diferença entre uma ligação covalente. Entender o conceito da ligação covalente, saber diferenciar uma ligação iônica de uma ligação covalente e as interações intermoleculares [...]”

Em um de seus estudos Taber (1998) buscou a construção de uma teoria do desenvolvimento da compreensão dos estudantes sobre o conceito de Ligações Químicas e a identificação da estrutura das ideias inadequadas para utilizar como base no levantamento das dificuldades de aprendizagem desses alunos. Uma importante contribuição dos seus estudos foi perceber que os alunos ao invés de utilizar a “Regra do Octeto” como um guia para identificação da *estabilidade* das espécies químicas, a utilizam como uma base para explicar o *motivo* das ligações e reações químicas, considerando apenas a necessidade de uma camada de valência constituída por oito elétrons conforme a estrutura de um gás nobre.

Na opinião de Bia, ao aprender ligações químicas, o sujeito precisa reconhecer e diferenciar “Interações Intermoleculares”. Esse comentário nos chamou atenção, uma vez que Rose, também ao citar as Ligações Químicas, complementa sua fala utilizando a terminologia “Ligação de Hidrogênio”, referindo-se a um tipo de Interação intermolecular. Em suas palavras:

“[...] antigamente nós utilizávamos o termo “ponte de hidrogênio” e então houve uma mudança, agora é “ligação de hidrogênio” (...) eu achava mais útil a terminologia antiga porque hoje em dia eles confundem quando se pede pra eles explicarem ponto de ebulição, eles falam que é a quebra de uma ligação. Em um quebrar de ligação muita vezes eles interpretam como uma quebra de uma ligação covalente e não uma ligação do tipo interação[...]”

Segundo Atkins e Jones (2006), o princípio da Ligação de Hidrogênio é explicado como:

A existência de uma interação espacial começa a ficar aparente quando analisamos os pontos de ebulição de compostos binários de hidrogênio com os elementos dos grupos 14/IV a 17/VII. A tendência do grupo 14/VI é a que se esperaria para compostos semelhantes com número diferente de elétrons, isto é, os pontos de ebulição aumentam de cima para baixo no grupo (...). A amônia, a água e o fluoreto de hidrogênio, entretanto tem comportamento anômalo. Os pontos de ebulição excepcionalmente altos sugerem que existem forças atrativas muito fortes entre as moléculas. A interação forte responsável pelos altos pontos de ebulição dessas e de outras substâncias é devida à chamada ligação hidrogênio. Apesar do nome, a ligação hidrogênio não é uma ligação covalente. Ela é uma atração intermolecular, na qual um átomo de hidrogênio fica entre dois átomos pequenos, fortemente eletronegativos, que têm pares isolados de elétrons, principalmente, N, O ou F. (pg 275, grifo nosso)

Percebe-se que o livro didático muito utilizado pelos estudantes dos cursos de Graduação em Química, já indica a possibilidade dessa confusão, pois chama a atenção para o fato.

Outros importantes conceitos indicados pelos docentes foram o conceito de Orbitais Moleculares e de Hibridização, segundo eles, fundamentais para o estudo de Química Orgânica. Pedro enfatiza:

“Mais importante? Teoria de orbitais. Todas as reações orgânicas e as estabilidades de compostos têm a ver com a teoria dos orbitais, sejam os orbitais moleculares, os orbitais de fronteira, ou seja, pra se entender Química Orgânica tem que saber teoria de orbitais (...) para você saber o nível de energia dos elétrons, como eles se comportam, como eles tem as deslocalização das moléculas orgânicas que é o que envolve bastante o conceito de ressonância... então a primeira coisa que se tem que saber pra entender Química Orgânica é teoria de orbitais, as mesmas reações químicas elas ocorrem entre os orbitais não é entre o átomo, são entre os orbitais que envolvem a ligação química.. no meu modo de pensar é assim “você tem que saber isso!”.”

O próprio docente aponta o problema na aprendizagem desse conceito:

“(...) o problema é que isso não é aplicado com afinco na graduação, pelo menos no ambiente que eu vejo, porque você teria que ter um bom conhecimento da área de Físico-Química, para saber o que é um orbital p, um orbital d. O processo de hibridização, como ocorre à formação da ligação química. Então é uma deficiência que tem na graduação, eu só mesmo só fui aprender teoria de orbitais na pós-graduação.”

Para Zoller (1990) os equívocos dos estudantes quanto à compreensão de hibridização podem estar relacionados com a dificuldade de compreensão de pré-requisitos, como o entendimento de um orbital atômico, o real significado das denominações s, p, d e f, modelos quânticos, entre diversos outros tópicos.

Por outro lado, mais de um entrevistado menciona a importância da compreensão das propriedades periódicas, especificamente a Eletronegatividade. Nas afirmações de Rose e José,

“A eletronegatividade é um conceito muito importante em química orgânica” (Rose).

“[...] propriedades periódicas o que quê é importante? Para, por exemplo, uma reação orgânica, quando ocorre uma clivagem, o ataque nucleofílico, a estabilidade de um nucleófilo, tem que o conceito de eletronegatividade estar envolvido” (José).

Ao ministrar aulas com o tema Propriedades Periódicas dos elementos aos alunos do ensino médio, o professor possivelmente utiliza duas definições para o conceito de eletronegatividade. São elas: 1. a capacidade que um átomo tem em atrair para perto de si elétrons ou 2. uma tendência de receber elétrons no seu nível mais externo ao ligarem-se a outros átomos (LOPES, 1996). Para a autora ao se utilizar as definições dos livros didáticos, nos deparamos com uma situação em que não sabemos distinguir as circunstâncias que os valores de eletronegatividade são obtidos, pois, o contexto histórico em que o conceito foi identificado não é algo discutido e poderá causar dificuldades de aprendizagem quando comparado, por exemplo, a definição de potencial padrão de redução. Deve-se ter muito cuidado, uma vez que nos limitamos a simples definição de atração por elétrons.

Muitas vezes, o conceito apresentado pelos alunos de graduação a respeito desta propriedade periódica mantém-se no âmbito daqueles discutidos no Ensino Médio/Educação Básica, pois estas propriedades são vistas de forma superficial uma vez que o docente pressupõe que foram estudadas naquele nível de ensino (SANTOS, et al. 2011).

Entre os demais temas considerados importantes para a Química Orgânica podemos citar as reações ácido-base. Rose ressalta a necessidade de compreensão deste tema em sua fala:

“[...] os conceitos de acidez e basicidade são muito importantes em química orgânica porque eu acho que a partir deles também você consegue vislumbrar e aprofundar reatividade dos compostos”.

Furió, Calatayud e Bárcenas (2000) em um estudo cujo objetivo foi averiguar a efetividade da aprendizagem de reações ácido-base, considerando as teorias de Arrhenius e Brönsted, explicam as falhas na aprendizagem significativa dessas reações. Dentre as deficiências epistemológicas por eles observadas está a falta de visão dos alunos de que tratamos de conceitos hipotéticos, introduzidos em uma teoria. Os alunos dependem da necessidade epistemológica para resolver um problema, e na opinião dos autores sem expor as deficiências e as limitações da teoria, ocasionamos as dificuldades de aprendizagem.

Os autores verificaram ainda, que as justificativas que os estudantes utilizam para determinar se um composto possui características ácidas ou básicas, não são coerentes com a definição funcional de um ácido ou uma base. Partindo das propriedades das substâncias, a maioria dos estudantes utiliza um perfil conceitual mais próximo da teoria de Arrhenius, generalizando a ideia de que ácido é toda substância que apresenta em sua fórmula átomos de hidrogênio, enquanto as bases, grupos hidroxila.

Uma questão significativa foi apontada apenas por João, ao referir-se que almeja que o aluno aprenda em Química Orgânica, a estrutura de uma substância, identificando suas propriedades. João indica a necessidade de,

“Que ele conheça, que ele possa olhar uma estrutura molecular desenhada e conseguir, olhando para aqueles átomos ligados daquele jeito, imaginar quais propriedades ele deve ter, propriedades químicas, principalmente químicas. Consiga olhar e identificar daquele desenho, que no fundo é um símbolo, uma simbologia que nós usamos, naquele símbolo ali desenhado identificar o que que aquele símbolo representa em termos de propriedades químicas, acho que é o mais importante”.

E continua:

“(...) existe essa coisa de nomenclatura, tudo isso é importante, mas isso é menos importante! É muito mais importante você olhar aquela estrutura química, desenhar

aquele desenho, aquele símbolo, acho que esse é o ponto, pensar 'poxa o que é uma dupla ligação? um carbono e oxigênio? isso quer dizer alguma coisa?', isso quer dizer uma propriedade! Isso quer dizer que essa molécula provavelmente vai agir assim e assado (...). A Química Orgânica é extremamente estranha, existe milhares de reações química, milhares e jamais você vai conseguir conhecer todas as possibilidades (...). Não precisa conhecer todas as possibilidades, todas as reações, mas conhecer, olhar ali e ver que uma reatividade química em função do que está desenhado e as propriedades físicas, se uma pessoa conseguir isso, já conseguiu quase tudo o que precisa na graduação".

Quando tratamos do ensino da disciplina de Química Orgânica no contexto geral, observamos uma grande empatia e rejeição pelos estudantes, fato este notado desde os primeiros anos do Ensino Médio. Analisando a vasta exigência de memorização de informações, como no caso do estudo da nomenclatura de compostos orgânicos, é possível compreender o motivo dessa rejeição (MATOS, et al. 2009). Para os autores, ao analisarem livros didáticos utilizados no Ensino Médio, concluíram que os estudantes são conduzidos a memorizar os termos aplicados à disciplina, no entanto, pela pouca frequência de uso, os estudantes acabam esquecendo em um curto período, pois não há relação do conhecimento adquirido com o seu cotidiano muito menos com a sua estrutura cognitiva.

Ao compararmos nossa pesquisa com o encontrado na literatura, podemos ratificar os resultados de Duis (2011) que, ao entrevistar professores da área de Química Orgânica identificou os conceitos de Química Geral que os professores afirmam ser necessário rever com os alunos na disciplina. Os conceitos mais apontados neste texto foram os de Ligações químicas, *Acidez e Basicidade*, seguido por *Orbital/Hibridização*, *Estruturas de Lewis/3D* e *Polaridade*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar os conceitos necessários à aprendizagem de Química Orgânica torna-se de fundamental importância para orientar as atividades de planejamento dos docentes que atuam na área a fim de produzir atividades de ensino capazes de produzir aprendizagens mais significativas aos alunos.

Os conceitos essenciais apontados pelos docentes foram assim caracterizados:

Ligação química
Orbitais
Hibridização
Propriedades periódicas (Eletronegatividade)
Acidez e basicidade
Estrutura molecular

Os conceitos indicados pelos docentes são interessantes para compreender a necessidade de construção de propostas diferenciadas de ensino, que possam contribuir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem e para que o docente possa estruturar os novos conceitos em estrita ligação a estes considerados pré-requisitos para sua aprendizagem.

Ao abordar os conteúdos aqui expostos, devemos ressaltar que embora alguns conteúdos tenham sido menos citados, isso não faz dos mesmos conteúdos desnecessários ou menos importantes, da mesma forma que os citados sejam realmente os únicos importantes. Estes conteúdos se enlaçam a diversas partes da disciplina, em outras fases de aprofundamento ou até mesmo como requisitos para integração entre outros conceitos.

Cabe ressaltar, que a partir dos resultados obtidos pretende-se planejar e aplicar atividades integradas com os graduandos que estejam cursando a disciplina Química Orgânica, para levantar as dificuldades de aprendizagem que estes apresentam ao lidar com os conceitos aqui apontados. Este levantamento tem por objetivo a construção de sequências didáticas que visem superar essas dificuldades, fundamentando o processo de ensino e melhorando a qualidade da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ATKINS, P.W.; JONES, L. **Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

AZCONA, R; FURIÓ, C; INTXAUSTI, S; ÁLVAREZ, A. ¿Es posible aprender los cambios químicos sin comprender qué es una sustancia? Importancia de los prerrequisitos. **Didáctica de las Ciencias Experimentales**, n. 40, p. 7-17, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOO, H. K. Students' Understanding Of Chemical Bonding And Energetics Of Chemical Reactions, **Journal of Research in Science Teaching**, v. 35, n. 5, p. 569–581, 1998.

DRIVER, R. Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. **Investigacion y Experiencias Didacticas**, v.6, n.2, p.109-120, 1988.

DUIS, J.M. Organic Chemistry Educators' Perspectives on Fundamental Concepts and Misconceptions: An Exploratory Study. **Research: Science and Education**, v.88, n. 3, p. 346-350, 2011.

FURIÓ, C.; AZCONA, R.; GUIASOLA, J. Dificultades conceptuales y epistemológicas del profesorado en la enseñanza de los conceptos de cantidad de sustancia y de mol. **Enseñanza de las ciencias**, v. 17, n. 3, p. 359-376, 1999.

FURIÓ, C; ALEIXANDRE, M.L.C; RIOS, S.B. Deficiencias epistemológicas en la enseñanza de las reacciones ácido-base y dificultades de aprendizaje. **Tecné, episteme y didaxis**, n. 7, p. 5-21, 2000.

FURIO, C; MARTÍNEZ, K.P. La evolución histórica de los conceptos científicos como prerrequisito para comprender su significado actual: el caso de la "cantidad de sustancia" y el "mol". **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, n. 17, p. 55-74, 2003.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

LOPES, A.R.C. Potencial de Redução e Eletronegatividade: obstáculo verbal. **Química Nova na Escola**. n. 4, 1996.

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

MATOS, A.C.S; TEIXEIRA, D.D; SANTANA, I.P; SANTIAGO, M.A; PENHA, A.F; MOREIRA, B.C.T; CARVALHO, M.F.A. Nomenclatura de Compostos Orgânicos no Ensino Médio: Influência das Modificações na Legislação a partir de 1970 sobre a Apresentação no Livro Didático e as Concepções de Cidadãos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 1, p. 40-45 2009.

NAKHLEH, M.B. Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. **Journal of Chemical Education**, v. 69, n. 3, p. 191-196, 1992.

NAKIBOGLU, C; TEKIN, B.B. Identifying students' misconceptions about Nuclear Chemistry. **Research: Science and Education**, v. 83, n. 11, p. 1712-1718, 2006.

NICOLL, G. A Report Of Undergraduates' Bonding Alternative Conceptions. **International Journal of Science Education**, v. 23, n. 7, p. 707-730, 2001.

POSADA, J.M. Concepciones de los alumnos sobre el Enlace Químico antes, durante y después de la enseñanza formal. Problemas de Aprendizaje. **Investigación Didáctica**, v. 17, n. 2, p. 227-245, 1999.

ROQUE, N.F.; SILVA, J.L.P.B. A Linguagem Química e o Ensino da Química Orgânica. **Química Nova**, v. 31, n. 4, p. 921-923, 2008.

SANTOS, C.M.A; SILVA, R.A.G; WARTHA, E.J. O conceito de Eletronegatividade na Educação Básica e no Ensino Superior. **Química Nova**, v. 34, n. 10, p. 1846-1851, 2011.

SCHIMIDT, H. Students' misconceptions – Looking for a pattern. **Science Education**, v. 81, n. 2, p. 123-135, 1997.

SIRHAN, G. Learning Difficulties in Chemistry: An Overview. **Journal of Turkish Science Education**, v. 4, n. 2, p.2-20, 2007.

TABER, K.S. Student Understanding Of Ionic Bonding:Molecular Versus Electrostatic Framework? **School Science Review**, v. 78, n. 285, p. 85–95, 1997.

TABER, K.S. An alternative conceptual framework from chemistry education, **International Journal of Science Educatin**. V. 20, n. 5, p. 597-608, 1998.

ZOLLER, U. Students' misunderstandings and misconceptions i college freshman chemistry (General and Organic). **Journal of Research in Science Teaching**, v. 27, n. 10, p. 1053-1065, 1990.

ZUCCO, C; PESSINE, F.B.T; ANDRADE, J.B., Diretrizes curriculares para os cursos de química. **Química Nova**, v. 22, n. 3, p. 454-461, 1999.

O PAPEL DO GESTOR NA IMPLANTAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Aline Fernanda Colacino – UNESP/Bauru – aline-aloisio@hotmail.com

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – UNESP/Bauru – kobayashi@fc.unesp.br

Aline Cristine Pereira – UNESP/Bauru- cristinerib@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata de questões referentes ao papel do Gestor Escolar na implantação e administração de Bibliotecas Escolares.

Ao nos depararmos com a realidade das escolas públicas brasileiras que, em sua maioria, não possuem bibliotecas escolares organizadas e com o fato de os que os gestores desconhecem as leis que disciplinam a existência das mesmas nas escolas, sentimos a necessidade de ampliar as pesquisas nessa área, pois entendemos a importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a formação de leitores críticos e autônomos na sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos.

A experiência docente que temos em escolas públicas mostrou-nos a falta de bibliotecas escolares organizadas. Por outro lado, entendemos a importância das mesmas para oferecer à comunidade escolar a possibilidade de acesso aos meios de cultura e informação. Assim, esse artigo decorre do impasse entre a biblioteca escolar e sua insuficiente participação na construção do processo de ensino-aprendizagem dentro do currículo escolar.

Mas, quem são os responsáveis por esses espaços de lazer, cultura e de conhecimento nas escolas? Nesse sentido encontramos o gestor educativo como sendo aquele que é responsável pelos múltiplos espaços das escolas e, sendo a biblioteca um desses, cabe a ele – gestor – prover, gerenciar, manter e controlar a biblioteca em função desses usuários.

Portanto, os objetivos de nossa pesquisa foram de examinar a realidade da biblioteca escolar pública, conhecer o papel do gestor da escola na implantação e manutenção das mesmas, confrontando a realidade existente com a função social da escola e a importância da leitura para a formação integral do indivíduo.

Segundo Silva (1995), as pesquisas acadêmicas têm deixado a desejar sobre o tema referente às bibliotecas escolares:

Silêncio: essa talvez seja a palavra que melhor simboliza a situação real da biblioteca escolar no Brasil. Sem dúvida, a biblioteca escolar brasileira encontra-se sob o mais profundo silêncio; silenciam as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, calam-se os professores, omitem-se os bibliotecários. É realmente um silêncio quase sepulcral, que até faz sentido, pois a biblioteca escolar no Brasil está praticamente morta, faltando apenas enterrá-la.

Do nosso objetivo principal, surgiram outros questionamentos secundários e que complementaram nossa pesquisa:

- Investigar a importância do papel do gestor educativo como promotor das Bibliotecas Públicas Escolares;
- Confrontar isso à realidade das Escolas Públicas de Ensino Fundamental I, por meio de pesquisas realizadas com os diretores escolares e de observação direta nas bibliotecas escolares;
- Identificar e descrever o conhecimento que tem sobre o papel da integração da Biblioteca no currículo escolar, nas diversas áreas do conhecimento.

1.2. GESTÃO E BIBLIOTECA ESCOLAR

1.2.1 O PAPEL DO GESTOR NO ÂMBITO ESCOLAR

Antes de investigarmos o papel do gestor na implantação e administração da biblioteca escolar, precisamos conhecer um pouco melhor quais são as funções que o mesmo deve exercer na escola.

Na escola competem ao gestor várias funções e papéis a serem desempenhados para o bom funcionamento da estrutura física, organizacional, pedagógica. Vários profissionais trabalham em torno de um objetivo comum: o aprendizado dos alunos. Para isso, existem os professores, funcionários do apoio, administrativos e a direção e coordenação que “[...] canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. (LIBÂNEO, 2004, p. 215)

Analisando um pouco melhor as tarefas do diretor encontramos:

- dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, **a eficácia na utilização dos recursos e meios**, em função dos objetivos da escola;
- assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
- assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;

- articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais). (LIBÂNEO, 2004, pp. 215-216) - **Grifo nosso.**

Cabe ao Diretor à tarefa de gerir com eficácia os recursos e meios da escola, organizar os ambientes, definir como serão gastas as verbas recebidas. Sendo a biblioteca escolar um desses espaços, também é parte de suas responsabilidades sua organização e gestão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, encontramos que:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Mais uma vez, podemos observar, em documentos oficiais, a importância que o gestor escolar tem na gestão de recursos materiais, espaços físicos, de garantir o melhor aprendizado das crianças dentro da Proposta Pedagógica da escola, de aplicar corretamente os recursos financeiros, de envolver a comunidade, enfim, de promover a escola como um polo gerador de cultura também para a comunidade circunvizinha.

Sendo a biblioteca um espaço físico da escola, que contém recursos materiais a serem utilizados pelos alunos, cabe então ao diretor administrar, organizar e preparar esse espaço de modo a garantir o melhor aproveitamento dos recursos da escola.

Porém, apenas administrar um espaço físico e recursos materiais, não é o suficiente. Uma biblioteca é muito mais do que isso, como poderemos observar nas próximas páginas. Ela é um espaço de aprendizagem, de vivências, um local para que a Proposta Pedagógica da escola possa também acontecer. Para isso, o Diretor precisa do auxílio de outras pessoas na instituição-escola: coordenador pedagógico (ou professor coordenador), dos professores e de alguém que cuide desse espaço.

Em 2001, foram produzidas as Diretrizes da Associação Internacional de Bibliotecas – IFLA, órgão da UNESCO, para Bibliotecas Escolares e visavam informar os decisores em nível

nacional e local em todo o mundo, e constituir apoio e guia à comunidade das bibliotecas. Elas foram redigidas para ajudar as escolas a promover os princípios expressos no Manifesto da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares, publicado um ano antes. Nestas diretrizes, está expresso o papel da Direção da escola na Biblioteca Escolar, bem como o de todos os envolvidos como o bibliotecário, docentes, alunos, comunidade. Vejamos o papel do Diretor:

Enquanto líder educativo da escola e elemento chave na construção de enquadramento e ambiente para o desenvolvimento do currículo, o (a) director (a) deve estar ciente da importância de um serviço eficaz de biblioteca escolar, e encorajar a sua utilização. O (a) director (a) deve trabalhar de perto com a biblioteca na elaboração dos planos de desenvolvimento da escola, especialmente nas áreas da literacia da informação e dos programas de promoção da leitura. No momento da concretização das planificações, o director deve garantir uma gestão flexível do tempo e dos recursos para permitir aos docentes e aos alunos o acesso à biblioteca e aos seus serviços. O (a) director (a) deve ainda assegurar a cooperação entre a equipa docente e a equipa da biblioteca. Ele ou ela devem garantir que os bibliotecários escolares sejam envolvidos no ensino, na gestão curricular, na formação contínua do pessoal, na avaliação do programa e da aprendizagem dos alunos. Na avaliação global da escola o (a) director (a) deve integrar a avaliação da biblioteca (ver Capítulo 1) e destacar o contributo vital que um serviço de biblioteca escolar sólido presta ao cumprimento de padrões educativos.

Estas Diretrizes são esclarecedoras e norteadoras para os Gestores implantarem uma Biblioteca de maneira eficaz em sua escola. Porém, não obtiveram a divulgação necessária em nosso país já que a maioria dos gestores desconhece essas diretrizes.

Foram publicadas duas resoluções, a partir de 2009 e 2010, que dispõem sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo (Resolução SE - 15, de 18/02/2009) e sobre a atribuição de aulas das Salas ou Ambientes de Leitura e que dá providências correlatas (Resolução SE – 16, de 05/02/2010). Citando o artigo 1º da Resolução 15, encontramos:

Art. 1º - Fica criada, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma sala de leitura que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino:

I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;

II - espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.

Em 2011, a Resolução SE-70 de 21/10/2011, revoga alguns artigos da anterior e dispõe sobre o papel do gestor quanto à sala de leitura:

Artigo 6º - Caberá ao Diretor de Escola:

I – selecionar e indicar docentes para atribuição da sala ou ambiente de leitura da sua unidade escolar;

II – atribuir ao docente contemplado com a sala ou ambiente de leitura a carga horária prevista no inciso I ou no inciso II do artigo anterior, podendo, se for o caso, compatibilizar a carga horária menor (24 horas semanais) com a carga horária que o docente já possua desde que o somatório não ultrapasse o limite máximo de 40 horas semanais.

III – observar que o disposto no inciso anterior não se aplica à situação de docente readaptado, que cumprirá a carga horária da readaptação no gerenciamento da sala ou ambiente de leitura;

IV - distribuir a carga horária atribuída ao docente, ou a carga horária do readaptado, se for o caso, pelos 5 dias úteis da semana, contemplando por dia, no mínimo, 2 turnos de funcionamento da unidade escolar, de acordo com o horário de funcionamento fixado para a sala ou o ambiente de leitura, e respeitando, para a carga horária total do professor, o limite máximo de 8 horas diárias de trabalho, incluídas as HTPCs;

V - avaliar, com os demais gestores da unidade escolar, ao final de cada ano letivo, o desempenho do docente no gerenciamento da sala/ambiente de leitura, ficando condicionada sua recondução para o ano subsequente, inclusive a do docente readaptado, aos resultados satisfatórios que venham a ser alcançados;

VI – verificar, para a recondução do docente, não readaptado, além do desempenho a que se refere o inciso anterior, o atendimento à condição estabelecida no § 3º do artigo 4º desta resolução, a ser apurada após o término do processo inicial de atribuição de classes e aulas do ano em curso;

VII - zelar pela segurança, manutenção e conservação dos equipamentos disponibilizados, do acervo e do espaço físico da sala ou ambiente de leitura, orientando a comunidade escolar para o uso responsável;

VIII - elaborar e divulgar instruções relativas à organização, ao funcionamento e à utilização da sala ou ambiente de leitura.

Foi aprovada no Congresso Nacional, na data de 24/05/2010, em decisão terminativa, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), uma lei de autoria do deputado Lobbe Neto e cujo relator foi o Ministro Cristóvam Buarque que torna obrigatória a existência de uma Biblioteca escolar em cada instituição de ensino do país, pública ou privada no prazo de até 10 anos. Segundo o projeto, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. No que diz respeito ao acervo de livros, deverá haver pelo menos um título para cada aluno matriculado. E os sistemas de ensino, ainda de acordo com a proposta, promoverão "esforços progressivos" para alcançar a universalização das bibliotecas escolares.

Com tudo isso, um Gestor engajado com o aprendizado significativo e eficaz de seus alunos, precisa se preocupar com a implantação deste maravilhoso espaço dentro de sua escola,

pois ele é muito mais que um simples “depósito” de livros, ele é na verdade um espaço de descobertas e aprendizagens, um local apropriado para se aprender verdadeiramente, um oásis no meio do deserto”.

1.2.2 A BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca é uma pausa, é um espaço que se abre para o conflito e a reflexão!
(MILANESI, 1993, p.99)

A palavra biblioteca vem do grego βιβλίον "livro" eθήκη "depósito". A produção cultural científica vem se acumulando há muito tempo e são nas bibliotecas que esses conhecimentos estão preservados. A biblioteca tem a função de preservar a memória da humanidade, como um grande cérebro, preservando e organizando essa memória, a fim de que dela possamos usufruir.

Bibliotecas são espaços destinados a uma coleção de informações de quaisquer tipos, sejam escritas em folha de papel (monografias, enciclopédias, dicionários, manuais, entre outros) ou ainda digitalizadas e armazenadas em outros tipos de materiais, tais como CD, fitas, VHS, DVD e bancos de dados. Revistas e jornais também são colecionados e armazenados especialmente em uma hemeroteca.

A aprendizagem da leitura e de estratégias para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. Cada aluno precisa de informações, de apoio, dos incentivos e dos desafios proporcionado pela escola. Por isso, o ensino da leitura não se deve somente a um curso ou determinado professor, mas deve ser questão do Projeto Curricular e incluir todos os profissionais a ele ligados.

Muito se tem falado em novas concepções de educação, mas parafraseando o educador Paulo Freire, se não queremos fazer uma educação bancária, na qual o professor deposita o conhecimento no aluno, mas se queremos que o conhecimento ocorra de maneira investigativa, produzida coletivamente e com sentido social, precisamos conceber uma escola investigativa, cheia de curiosidades e em meio a muitas descobertas. A ausência de bibliotecas escolares reforça a posição do professor como única fonte de transmissão do conhecimento, enquanto o educando fica sujeito à visão única, pois não tem acesso a outras possibilidades de informação.

É preciso utilizar variados recursos fora da sala de aula para que os estudantes se apropriem do conhecimento, das vivências e valores, e para isso contribui uma biblioteca escolar aliada ao currículo e ao processo educativo.

Milanesi (1993, p. 79) afirma que a biblioteca é uma alternativa a todas as formas impositivas de saber, inclusive a da escola, quando assim ela se manifesta, se formos mais próximos aos alunos.

A biblioteca escolar, segundo Macedo (2005) deve ser um projeto institucional, em contínuo desenvolvimento, por inúmeros tipos de programas que levam o estudante ao imaginário, à sensibilidade, à diversidade cultural, ao lazer bem dirigido por meio de vivências interiores e experiências estudantis.

A Biblioteca Escolar tem uma função muito específica e importante na formação dos educandos, visto que vai propiciar informações e ideias, habilitando os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação em todos os formatos e meios.

Informar educando deve ser a proposta de construção do conhecimento oferecida nas escolas, e para isso, a biblioteca escolar com todos os seus agentes envolvidos: gestores, bibliotecários, professores e demais profissionais devem conjugar esforços para a consecução do processo ensino-aprendizagem, por meio de serviços e programas que permitirão a capacitação informacional do aluno.

A integração da equipe permitirá o permanente desenvolvimento do currículo, visando uma interação com a sala de aula, dando acesso ao pluralismo de ideias e saberes.

Que acreditemos firmemente na função transformadora do elemento atuante no espaço da biblioteca, a fim de que sejam expandidos os horizontes da leitura e da escrita. Que nossos leitores recriem a realidade dura que nos cerca, construindo moradias em que haja tetos e felicidade onde a tristeza pensa ter chegado para ficar. (MACEDO, 2005, p. 175)

Pelo Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 se estabelecia como meta e objetivo até o fim de 2010, ou seja, um prazo de dez anos desde a sua implantação, padrões mínimos de infraestrutura para o Ensino Fundamental, que incluía biblioteca, sua atualização e ampliação do acervo.

No Estado de São Paulo, para termos de adequação à realidade, as bibliotecas escolares passam a receber a terminologia “Salas de Leitura”. Não podemos afirmar ainda se essa mudança

pode implicar em desvalorização do espaço, bem como dos objetivos e metas propostos para uma verdadeira Biblioteca Escolar, mesmo porque a sua implantação está sendo gradativa, de acordo com as possibilidades físicas e estruturais de cada Unidade Escolar.

2.METODOLOGIA

Nosso campo de pesquisa foram escolas da rede pública estadual de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma cidade do Interior do Estado de São Paulo.

A metodologia utilizada foi a Qualitativa, na qual realizamos um levantamento teórico em que pudemos compreender a dimensão que a biblioteca pode exercer na garantia do direito de desenvolver as potencialidades intelectuais, morais, sociais, linguísticas, criativas, entre outras na formação do indivíduo.

Utilizamos, também, questionários semiestruturados e observação direta das bibliotecas escolares nas escolas nas quais realizamos a pesquisa, para investigar os questionamentos sobre a realidade das mesmas e do papel do gestor, além de descobrir o que ele sabe sobre o assunto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve início com os estudos teóricos para a análise da legislação vigente sobre bibliotecas escolares e sala de leitura e, também, para a criação do instrumento de coleta e análise dos dados que mostrassem nas escolas como as bibliotecas escolares se encontram bem a observação direta nas escolas onde as gestoras foram entrevistadas.

A primeira parte do questionário tratou de conhecer os gestores com dados referentes à idade, formação universitária, tempo de exercício de gestão, nível em que atua hoje e tempo na atual função.

Todos os entrevistados eram do sexo feminino e atuavam na direção das Unidades Escolares pesquisadas e são formados em Pedagogia. A maioria dos participantes tinha idade entre 41 a 50 anos e uma Pós-Graduação em alguma área da educação. Porém apenas duas (2) das entrevistadas fizeram Pós-Graduação em Gestão Escolar, três (3) delas possuem mais uma

formação universitária além da Pedagogia. Somente uma (1) das entrevistadas não tinha formação atual e era formada apenas em Pedagogia.

Quanto ao tempo de exercício na gestão, duas (2) entrevistadas tinham de um a três anos de experiência, uma (1) de 6 a 10 anos, uma (1) de 11 a 15 anos e a última de 16 a 20 anos de exercício, atuando todas, no momento, no ensino fundamental I. Duas (2) delas atuam em outros níveis além do Fundamental I. Todas têm tempo de experiência relativamente curto no Ensino Fundamental: entre 8 meses a 7 anos apenas.

A formação do educador e, conseqüentemente, do gestor educativo tem sido falha no que se refere à integração da biblioteca ao currículo como meio do processo ensino-aprendizagem. Encontramos como resultados de uma pesquisa realizada por Waldeck Carneiro da Silva (1995), em uma Universidade fluminense em cursos de formação de professores sobre os livros didáticos mais indicados e, constata-se que, este material analisado silencia quanto às possibilidades de utilização da biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. E ainda, os materiais que apontam a utilização da biblioteca, são desestimulantes pelo tipo de encaminhamento da proposta apresentadas.

Todas as diretoras pesquisadas afirmaram existir um espaço na escola chamado “biblioteca” ou “sala de leitura”. O acervo das bibliotecas visitadas varia entre 800 a 8657 títulos. Em todas elas as gestoras garantiram que os alunos têm acesso aos livros. Em quatro delas também professores podem utilizar, em duas também os funcionários e apenas em uma além de todos os citados anteriormente também alguns pais de alunos frequentam a biblioteca escolar. Em cem por cento das escolas são professores que cuidam do espaço, sendo três delas professores readaptados. Todos são formados em alguma área da educação, nenhum deles possui formação específica em Biblioteconomia.

Como revelou Milanesi (1986 apud SILVA, 1995, p. 45) “[...] algumas escolas, para efeitos administrativos, chegam a contar como biblioteca um punhado de livros guardados num armário, situado numa sala de aula qualquer”. Pudemos observar em nossa pesquisa de campo que mesmo que os gestores de três das escolas, afirmem a existência do espaço denominado biblioteca escolar ou sala de leitura, os locais apresentam indícios de serem utilizados apenas como um lugar para guardar livros, pois mesmo que tenham alguém que cuide do acervo não existem projetos curriculares específicos de utilização do espaço.

Podemos comprovar, também, por meio das respostas analisadas sobre “a função do gestor na implantação e manutenção da biblioteca escolar”, que os próprios gestores consideram apenas como sua função o cuidado do espaço e do acervo.

Além disso, os programas advindos da Secretaria Estadual de Educação – SEE para as escolas potencializam a utilização dos acervos em sala de aula, com poucas ou quase nenhuma visita e atividades planejadas previstas para o uso da biblioteca ou sala de leitura.

No decorrer da análise de dados, constatamos o que havíamos nos deparado em nossa realidade docente: quatro das cinco gestoras entrevistadas desconhecia a legislação atual para a implantação e manutenção de Bibliotecas Escolares e/ou Sala de Leitura.

Mas, nesta preocupante realidade, se vislumbra uma das gestoras que conseguiu estruturar um horário em cada período da escola conte com professores para atender a todos em sala específica, decorada com pintura apropriada, tapetes para leitura confortável dos alunos, entre outros recursos, mas pela inclusão de uma sala de recurso na escola, este espaço físico foi requisitado e o acervo ficou acumulado junto à sala de informática que funciona em tempo integral, com apoio dos agentes escolares, tornando inviável a visita dos alunos ao acervo.

Os professores desta escola, por esta situação, montaram um acervo de sessenta livros em média e estruturaram espaços de leitura e empréstimo na sala de aula. O acervo mais específico e os livros que os professores leem para os alunos ficam organizados na sala da direção e são controladas como locações, onde para serem retirados, registram a obra e a data de retirada e entrega. Já foi feita uma reivindicação para a Diretoria de Ensino – DE, para a ampliação da escola, que é nova e tem em seu projeto original a ampliação do espaço, construindo duas novas salas. Se conseguirem, em breve retornarão com funcionamento normal da sala de leitura.

Acreditamos que, dentro do possível, esta realidade chegará a outras escolas que perdem de terem a biblioteca devido à falta do próprio espaço físico e de pessoas que imbuídas do Projeto Educacional trabalhem pela estruturação destas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade encontrada nos mostrou que para a implantação das bibliotecas escolares não basta haver uma legislação vigente é preciso que a implantação, a organização, a

manutenção e, principalmente, o acesso ao acervo seja garantido por meio de projetos integrados ao currículo escolar e envolvendo a comunidade a quem o mesmo se destina. É muito importante que todos os que participam da comunidade escolar tenham consciência da urgência em se trabalhar no projeto bibliotecário e educativo da escola.

Concluimos, enfim, que o papel do gestor é o de implantar a biblioteca ou a sala de leitura na escola, com a ajuda do coordenador pedagógico, professores, alunos e comunidade escolar; administrar a biblioteca, escolher quem vai ser o responsável por ela; prover os recursos necessários ao seu funcionamento; mantê-la sempre organizada e atualizada; promover projetos de leitura junto a toda a comunidade escolar, entre outros, para a remoção das barreiras educacionais que ainda oneram a formação integral do aluno, sua inclusão e cidadania plena.

Atualmente, nossos estudos estão direcionados para o uso das bibliotecas escolares e a relação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, qual o papel das bibliotecas escolares nesse projeto do Governo Federal que abrange o país todo?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 384. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 27 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mai. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm> Acesso em: 27 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.123 p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf> Acesso em: 27 set. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, N. D. de. **Biblioteca Escolar Brasileira em Debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: SENAC, 2005.

_____ (trad.). **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Brasil, São Paulo: UNESCO, 2006. <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2010.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009. **Lex:** Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 16, de 05 de fevereiro de 2010. **Lex:** Dispõe sobre a atribuição de aulas das Salas ou Ambientes de Leitura e dá providências correlatas. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 90, de 03 de dezembro de 2009. **Lex:** Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1097/2009, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 70, de 21 de outubro de 2011. **Lex:** Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. São Paulo, 2011.

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

VITORINO, M. J. (trad.). **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. Portugal, Vila Franca de Xira: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP DE MARÍLIA: UMA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS DA PESQUISA

Pollyana Ágata Gomes da Rocha Custódio – UNESP/Marília pollyanaagata@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A produção e a organização do conhecimento de uma determinada área se constituem por meio da pesquisa científica, compreendendo a cada campo de conhecimento: linguagens próprias, tendências de pesquisa, fundamentação teórica, traços e interesses científicos, concepções, associações e proximidades teórico-metodológicas estabelecidas, suas produções, modos de atuação, que permitem definir o campo e a forma pela qual o conhecimento é construído e socializado.

No âmbito da pós-graduação, as teses são consideradas importantes canais de comunicação científica, uma vez que constituem o principal conjunto da produção científica que registra o conhecimento novo gerado e já impregnado por um processo de maturidade teórica.

Esta pesquisa propõe uma análise das teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, a partir do registro das referências bibliográficas, análise de citação e cocitação, contidas nos trabalhos científicos no período de 2004 a 2013, tendo por objetivo analisar as tendências da pesquisa por meio das teses produzidas na linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”.

1.1 O programa de pós-graduação em educação da unesp de marília

Os estudos de Castro (2010), em seu relatório final de pós-doutorado – “A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil” –, apontam para o envio, em 9 de setembro de 1985, do primeiro projeto destinado à instalação do Curso de Pós-Graduação em Educação, pelo então Diretor da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação¹ (FEFCSD), UNESP/Campus de Marília, Prof. Dr. Alvanir de Figueiredo, para tramitação competente.

Com base na proposta de criação, o Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNESP de Marília, passou a funcionar a partir de agosto de 1988. Considerado pioneiro em nível de pós-graduação, esse programa iniciou suas atividades de formação em nível de mestrado acadêmico em 1988, e em 1993, as atividades de formação em nível de doutorado.

As atividades foram iniciadas com uma única área de concentração – Ensino na Educação Brasileira – e quatro linhas de pesquisa: 1) Educação Brasileira: História, Política e Administração; 2) Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano; 3) Educação Especial no Brasil; 4) Ensino: Abordagem Técnico-Pedagógica. Em 1992, foi criada a linha “Comunicação, Informática e Educação”, e em 1995, a linha “Educação e Filosofia”. (CASTRO, 2010).

Um fato peculiar e inovador do PPGE/Marília foi a oferta de disciplinas pautadas nas linhas de pesquisa e não mais nas áreas de concentração, como era praticado até então nos programas de pós-graduação do Brasil, conforme aponta Santos (2000).

Ainda de acordo com Santos (2000), como os cursos de pós-graduação existentes à época, no Estado de São Paulo, concentravam-se na capital (USP e PUC), em Campinas (Unicamp) e em São Carlos (UFSCar), uma pós-graduação em educação na região de Marília seria geograficamente de extrema relevância, pois contemplaria o Centro-Oeste e o Norte do estado de São Paulo, além das regiões do Norte do Paraná e das regiões mais próximas do Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) e de Goiás.

Segundo Castro (2010), as principais alterações na proposta inicial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília foram provocadas, em 1998, a partir dos resultados apresentados pela avaliação da CAPES referente ao ano 1997, quanto aos aspectos referentes ao corpo docente, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações em desenvolvimento e concluídas, que foram avaliados entre irregular e inadequado quanto às atividades de pesquisa, à produção intelectual e proposta do Programa.

Foram tomadas algumas decisões para a reorganização da sua proposta, dentre as quais: a desativação da linha de pesquisa “Comunicação, Informática e Educação” e a proposta de reorganização de linhas de pesquisa e de áreas de concentração. Em 1999, o programa ficou constituído por duas áreas de concentração: Área 1- Ensino na Educação Brasileira, com as linhas “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”; “Educação Especial no Brasil”; e “Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens”; Área 2 - Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, com as linhas “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais” e “Filosofia e História da Educação no Brasil”.

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília é estruturado e regido sob as normas fixadas pelo Órgão Federal competente e pelo Regimento Geral de Pós-Graduação da UNESP.

De acordo com última avaliação trienal (2013) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), o programa apresentou conceito 5, para os níveis mestrado e doutorado acadêmicos, visando à formação de pesquisadores para a área de Educação, docentes para o ensino superior e profissionais especializados para a área de Educação.

Como proposta do programa (2012) está a extinção das áreas de concentração e a reorganização das linhas de pesquisa, estabelecendo que a linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano” (1988-2012) seja redefinida, a partir de 2013, como “Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano”, com base nos estudos sobre ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano, vulnerabilidades, processos educativos e de avaliação, formação de educadores e profissionais, nas perspectivas da Psicologia e Epistemologia Genética, da Neuropsicologia, da Psicologia Cognitiva e Comportamental.

2. METODOLOGIA

A primeira etapa do desenvolvimento da pesquisa consistiu no levantamento do conjunto de teses no portal da base de dados digital de teses da própria instituição da UNESP. Com base neste levantamento, foi composto o universo da pesquisa, constituído por 45 teses de doutorado referentes ao período de 2004 a 2013. Nesta pesquisa, desconsiderou-se apenas uma tese referente à discente Regina Keiko K. Miura (2006) – “Comportamento de obedecer em pessoas com necessidades educacionais especiais: efeitos do ensino de habilidades para mães” – por não conter arquivo válido para download de sua pesquisa.

Para cada conjunto de referências de cada tese, foi realizado um processo de tratamento das referências, pelo qual os traços sublineares foram substituídos pelo nome dos autores, e realizada uma padronização e limpeza nas citações, a fim de se deixar somente as informações (variável) a serem trabalhadas: autores das referências.

O banco de dados gerado reuniu os conjuntos de referências, a partir das 44 teses e um total de 4.880 referências, correspondendo a uma média de, aproximadamente, 111 citações por tese.

Para a análise dos autores mais citados, nos bancos de dados para o nível doutorado contendo os autores das referências, as autorias múltiplas foram desdobradas, para que se contemplassem os nomes de todos os autores citados, que, colocados em ordem alfabética, possibilitaram verificar os que foram citados em maior número de trabalhos e o número de citações recebidas.

Adotou-se como critério, para pesquisador mais citado, aqueles que foram citados pelo menos 11 vezes no conjunto de referências, considerando que nesta situação o pesquisador foi citado em pelo menos 25% das teses, presença considerada significativa. Foram destacados 36 pesquisadores para o doutorado, como aqueles mais citados.

Construiu-se, na Planilha do Excel, a matriz simétrica com o registro das frequências de cocitação, dois a dois, entre os 36 autores mais citados. Para a visualização da rede de cocitação entre estes autores, foi utilizado o software livre Pajek, inserindo o bloco de notas construído na ferramenta rede do sistema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta os 36 autores mais citados nas teses analisadas, que totalizam 730 citações, correspondentes a 15% do total de citações analisadas.

TABELA 1 – Autores mais citados.

Pesquisador (país)	Nº de citações	Nº de teses em que foi citado
1. PIAGET, Jean (Suíça)	96	13
2. DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Brasil)	40	6
3. SKINNER, Burrhus Frederic (Estados Unidos)	39	11
4. DEL PRETTE, Almir (Brasil)	39	5
5. CAPELLINI, Simone Aparecida (Brasil)	29	5
6. MARTURANO, Edna Maria (Brasil)	27	7
7. GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina (Brasil)	24	3
8. RYAN, Richard (Estados Unidos)	23	2
9. FOUCAULT, Michel (França)	20	6
10. BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini (Brasil)	20	3
11. HABERMAS, Jürgen (Alemanha)	19	2
12. MOREIRA, Marco Antonio (Brasil)	19	3
13. BORUCHOVITCH, Evely (Brasil)	19	5
14. WEINER, Bernard (EUA)	19	3
15. LA TAILLE, Yves de (Brasil)	18	7
16. BOTOMÉ, Silvio Paulo (Brasil)	18	5
17. DE ROSE, Julio Cesar Coelho (Brasil)	17	7
18. DECI, Edward (Estados Unidos)	17	3
19. MATOS, Maria Amélia (Brasil)	16	4
20. MANZINI, Eduardo José (Brasil)	15	11
21. ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara (Brasil)	15	10
22. SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos (Brasil)	15	2
23. COLL, César (Espanha)	14	9
24. CARLINI, Elisaldo Luiz de Araujo (Brasil)	14	2
25. BOURDIEU, Pierre (França)	13	5
26. MANTOAN, Maria Teresa Égler (Brasil)	13	2
27. MARTINS, Raul Aragão (Brasil)	12	6
28. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (Brasil)	12	3
29. GRAHAM, Sandra (Estados Unidos)	12	3
30. MENIN, Maria Suzana de Stefano (Brasil)	12	7
31. COZBY, Paul Chris (Estados Unidos)	12	12

32. FREIRE, Paulo Reglus Neves (Brasil)	11	7
33. POZO, Juan Ignacio (Espanha)	11	3
34. OMOTE, Sadao (Brasil)	11	1
35. PEREIRA, Liliane Desgualdo (Brasil)	11	1
36. DESSEN, Maria Auxiliadora (Brasil)	11	4

A partir da análise da Tabela 1, quanto à procedência dos pesquisadores, destaca-se que 24 deles (aproximadamente 67%) são provenientes de instituições brasileiras, indicando, em nível de doutorado, o destaque para a citação de autores nacionais.

Observa-se que autores como Piaget, Coll, Skinner, (re)conhecidos na área, sugerem abordagens teóricas de aprendizagem diferenciadas, como o construtivismo e behaviorismo. De modo geral, pertencem a diferentes linhas de pensamento.

Verifica-se a presença de pesquisadores não específicos do campo em análise, mas que fazem interface com a Educação, como aqueles da Filosofia, da Fonoaudiologia e da Sociologia, que possuem contribuições científicas teóricas oferecendo subsídios para as diferentes áreas do conhecimento.

Dos autores mais citados, pode-se dizer que a fundamentação se baseia em duas vertentes: área da Psicologia, com respaldo para o desenvolvimento moral, social e escolar e distúrbios de aprendizagem; e área das Ciências da Saúde, com destaque para a Fonoaudiologia, Audiologia, Psiquiatria, distúrbios de aprendizagem e a questão das drogas e do álcool na educação de crianças e adolescentes. Uma terceira vertente intermediária as duas primeiras aparece em menor grau: Educação Especial.

Há um dado histórico no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília que ratifica a presença significativa de estudos voltados à Saúde: o fato da redefinição da linha de pesquisa da área de concentração “Ensino na Educação Brasileira”, em 2003, com a extinção da linha de pesquisa “Educação, Saúde e Comunidade” e a decorrente migração dos docentes a ela vinculados para a linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”. Esse novo processo foi respaldado, sobretudo em 2004 e nos anos subsequentes, por discussões sobre as especificidades da linha, em busca de medidas para sua maior articulação e aprimoramento (CASTRO, 2010, p. 74).

Jean Piaget, autor mais citado, considerado um clássico teórico na área, aparece com 96 citações e configura-se como personagem científico específico e significativo da área, conseguindo entrelace teórico entre Educação, Psicologia, e, sobretudo, da linha em análise “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”. Destaca-se, ainda, que Piaget foi o autor que apareceu em maior número de teses: em 13 (30%) das 44 teses analisadas.

A Figura 1 apresenta a rede de cocitações entre os pesquisadores mais citados nas teses defendidas no período de 2004 a 2013. Os círculos são proporcionais à frequência de citações, e a espessura das ligações é proporcional à frequência de cocitação entre os dois autores cocitados. A cor verde foi usada para autores brasileiros, a cor azul para autores internacionais e a vermelha para pesquisadores que enquadram como docentes da linha de pesquisa.

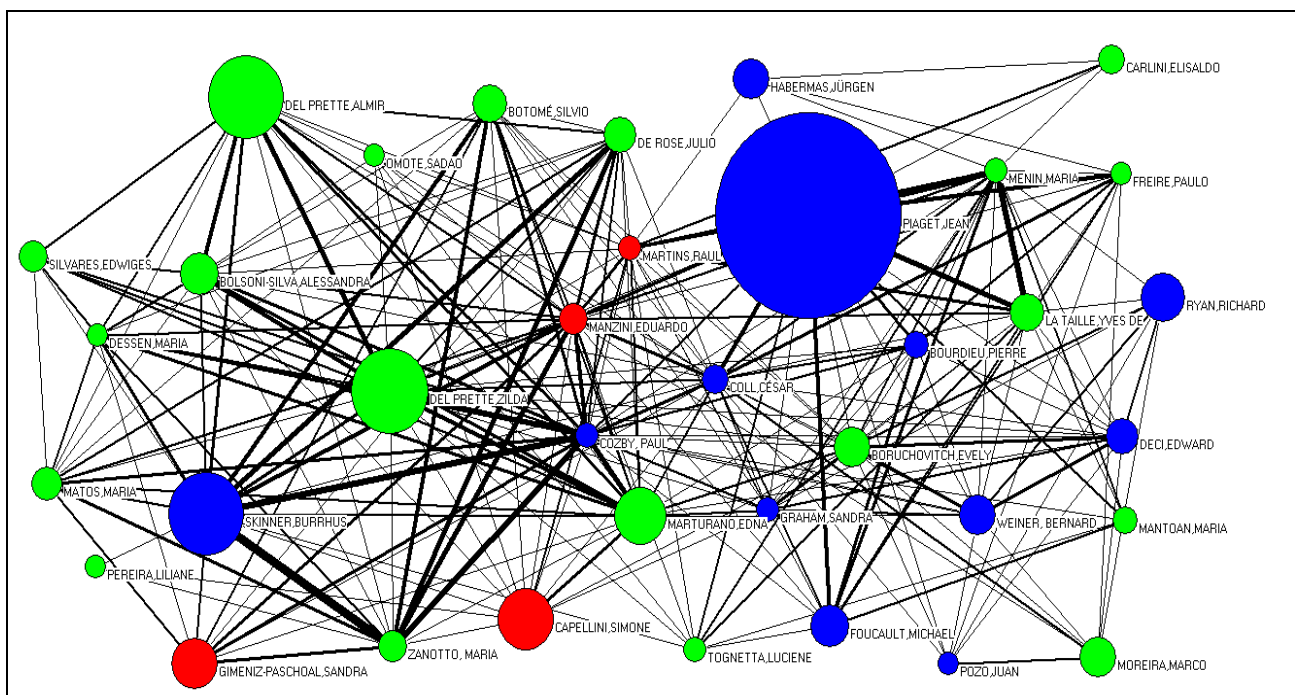
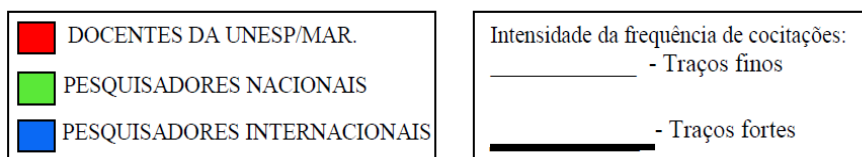


FIGURA 1 - Rede de cocitação entre os pesquisadores mais citados nas teses



Fonte: Elaboração própria.

A partir das citações registradas e da visualização da rede de cocitações entre os autores mais citados nas teses produzidas, verifica-se a ausência de alguns estudiosos da área, tais como Ausubel, Pedro Demo, Fernando Becker e Vygotsky, que não são contemplados. Justifica-se a ausência destes pesquisadores pelo fato de se tratar de uma rede relacionada a um corpus específico, representando, portanto, as relações de um campo em que se identificam perfis

teóricos específicos. Assim, a rede destaca, por exemplo, Piaget e Skinner, estudiosos clássicos, mas contempla também pesquisadores da própria instituição, como Eduardo Manzini, Raul Martins, Simone Capellini e Sandra Gimenez.

A partir das redes de cocitação geradas, identificam-se grupos de pesquisadores que permitem aproximações de representações das tendências teóricas ou metodológicas na área da Educação: a) tendência empirista, positivista e behaviorista; b) tendência do construtivismo piagetiano, e a inclusão de uma nova tendência, somadas às anteriores, a saber: c) tendência intermediária entre as duas primeiras, nas teses analisadas. Em um universo mais amplo, outras correntes teórico-conceituais estariam se explicitando.

Entre as duas tendências mais fortes observadas na rede de cocitação estão o Behaviorismo (teoria behaviorista) de Skinner (1904 – 1990) e suas implicações para o ensino e a aprendizagem por meio do chamado Behaviorismo radical de Skinner, que trata do condicionamento operante, abordando a concepção de aprendizagem enquanto uma resposta-alvo por meio de aproximações sucessivas. Nessa perspectiva teórica, Skinner contribui para a investigação das leis que governam as relações entre organismo e ambiente e que determinam o comportamento.

A forte influência piagetiana deriva da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1896 – 1980) e o escopo da pesquisa do autor configura o cunho construtivista do desenvolvimento cognitivo humano – a cognição humana. Seus trabalhos datam da década de 1920, mas ganham força na década de 1970, período em que incide a ascensão da teoria construtivista ou cognitivista e, conseqüentemente, o declínio do behaviorismo e a influência da teoria piagetiana no ensino-aprendizagem.

Algumas implicações na teoria de Piaget são fundamentais para o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem, como os quatro períodos de desenvolvimento cognitivo da criança: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operatório formal. No entanto, existem outras visões construtivistas.

Em suma, “mais do que apontar apenas quais os autores mais citados, buscou-se identificar a maneira como vem se dando essas citações: considerando-se que tipo de obras, de que época, incidindo sobre quais teorias, com que tipo de contribuição” (ARAÚJO, 2009, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou contribuir para a caracterização da pesquisa científica na linha de pesquisa analisada, o modo pelo qual o conhecimento da literatura é construído e socializado para a comunidade científica da área.

Trata-se de um corpus de estudo específico da linha de pesquisa "Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano", e que a temática sugere uma amplitude que envolve vários subcampos da Educação que incluem, entre outros aspectos, os processos de ensino-aprendizagem e suas interfaces com a Psicologia da Educação. Esta, por sua vez, inclui a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia da Criança e do Adolescente, entre outros. Isso resulta em um fator complicador para a pesquisa, nos aspectos gerais, pois há uma plêiade de autores centrais em cada um desses subcampos.

Os resultados desta pesquisa relacionam-se aos aspectos políticos, históricos, sociais e culturais do contexto local, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília.

Ainda, os estudos que mapeiam as redes científicas devem ser desenvolvidos em associação com análises epistemológicas, críticas e históricas, a fim de se compreender um contexto científico de forma mais plena e aprofundada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto. **Estudo bibliométrico sobre a incidência de 10 dos principais autores da Ciência da Informação nos periódicos brasileiros entre 2003 e 2007**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2009, João Pessoa - Paraíba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. FEFCSO - Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação. Curso de Pós-Graduação em Educação. **Criação do curso de pós-graduação em educação, a nível de Mestrado, com as áreas de Concentração "Ensino na Educação Brasileira" e "Administração da Educação Brasileira"**. Marília, 1985. 4v. Processo n. 470/85, de 24/01/1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Cadernos de Indicadores. Educação. Proposta do Programa: UNESP MAR. 2012**. Disponível em:

http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/33004110/038/2012_038_33004110040P5_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao>. Acesso em: 9 de mar de 2015.

CASTRO, Rosane Michelli de. **A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil: primeiros apontamentos.** Relatório Parcial de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Linhas de pesquisa.** Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/linhas-de-pesquisa/>>.

Acesso em 9 mar de 2015. >.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

PRODUÇÕES RECENTES SOBRE A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE

Fabiana Veronez Martelato Gimenez- UNESP/Marília – fabiveronez@hotmail.com

Sandra Regina Gimenez-Paschoal– UNESP/Marília – sandragp@marilia.unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Com as mudanças curriculares ocorridas na área da saúde, principalmente devido à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) e com a atual Política do Governo, que criou a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), há a responsabilidade de formular políticas públicas orientadoras da gestão, formação e qualificação dos trabalhadores e da regulação profissional na área da saúde no Brasil (BRASIL, 2011).

Uma crescente aproximação entre os Ministérios da Saúde e da Educação vem ocorrendo, principalmente a partir de 2003, favorecendo a formação dos recursos humanos para o SUS (DIAS et al, 2013). Há a necessidade de formação/capacitação docente para superar as dificuldades presentes nesse momento de transição e para superar a resistência dos mesmos às mudanças e à construção de novos formatos de aprender, de ensinar e refletir sobre o fazer docente (ARAÚJO et al, 2011).

A aproximação das universidades com os serviços de saúde tem sido uma opção oficial dos cursos da saúde. Este contato deve ser mediado entre esses dois setores para que o local do estágio sirva para o desenvolvimento das atividades dos estudantes de modo que eles vivenciem situações reais do cotidiano de suas futuras profissões (FINKLER, 2011).

A integração entre ensino e serviço deverá ser planejada longitudinalmente, para que o aluno já se sinta inserido no SUS desde o início de sua graduação. O aluno deve ser motivado a conhecer o SUS, despertar sensibilidades, refletir, negociar e dialogar, aprender atuando com cenários reais. E isso depende do sucesso da parceria entre saúde e educação (FINKLER, 2011).

Além dessa parceria também se torna importante olhar para os docentes. Eles são fundamentais, pois contribuem muito com seus conhecimentos e experiências. O docente é responsável pelo planejamento, e organização de conteúdos que serão transmitidos aos alunos por meio de metodologias de ensino aprendizagem. (ARAÚJO et al, 2011).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi identificar as produções recentes sobre a formação no ensino superior na área da saúde no Brasil e caracterizá-las quanto ao ano, área, local de desenvolvimento, tema e principais resultados e conclusões.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica da literatura, mais especificamente de artigos publicados em revistas e periódicos. Para o levantamento dos artigos já publicados pertinentes ao tema, foi realizada busca nas bases de dados LILACS e SCIELO.

Os critérios de inclusão utilizados para selecionar os artigos que serviram de base para a elaboração do presente trabalho foram serem artigos em português e serem obtidos a partir dos seguintes descritores: formação de recursos humanos, formação, ensino superior, saúde. O período de abrangência para a seleção dos artigos foi de 2011 a 2015. Dos artigos levantados foram selecionados aqueles relacionados à formação no ensino superior brasileiro com relação à área da saúde. Foram encontradas 50 produções, sendo que após a observação dos critérios de inclusão, por meio de leitura prévia, foram utilizados 18 artigos, os quais foram analisadas com leitura sistematizada e realizadas anotações das seguintes características: ano da publicação, área, local de desenvolvimento do trabalho, tema e principais resultados e conclusões.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados para este estudo 18 artigos recentes sobre a formação no ensino superior na área da saúde apresentados no Quadro 1. E a seguir é apresentado as análises das variáveis.

QUADRO 1- Artigos selecionados para o estudo sobre a formação no ensino superior na área da saúde.

ARAÚJO, E. C.; et al. A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais. Rev. bras. educ. med. [online] . vol. 35, n.4, p. 486-492. 2011.
CAMPONOGARA, S.; et al. Interface entre saúde e meio ambiente na formação profissional em saúde. Acta paul. enferm. [online] . vol.25, n.6, pp. 902-907. 2012.
CARVALHO Y.M.; et al. Pró-Saúde e PET-Saúde USP Capital. Rev Med (São Paulo) . Vol.92,

n.2, p 83-86. 2013.
COSTA, M.C.G; et al. Exercício de avaliação da prática profissional como estratégia de ensino e aprendizagem. Avaliação (Campinas) [online] . vol.16, n.3, p. 675-684. 2011.
DIAS, H.S.; LIMA, L.D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. Ciênc. saúde coletiva [online] , vol.18, n.6, p. 1613-162. 2013.
DIAS, H S. A implementação da política de reorientação da formação em odontologia: dependência de trajetória e estímulos institucionais na UFBA. Tese . Rio de Janeiro; s132 p. 2011.
FINKLER, M.; et al. Integração "ensino-serviço" no processo de mudança na formação profissional em Odontologia. Interface (Botucatu) [online] . vol.15, n.39, p. 1053-1070. 2011.
FONSECA, GS. Programa de educação pelo trabalho para a saúde da Universidade de São Paulo (Campus Capita): estudo avaliativo. Dissertação de Mestrado . São Carlos São Paulo; 201 p. 2012
GONCALVES, F.G.; et al.. O ensino da Saúde Coletiva na Universidade Estadual de Londrina: da análise documental à percepção dos estudantes. Trab. educ. saúde [online] . vol.10, n.2, p. 301-314. 2012.
HADDAD, A.E. A enfermagem e a política nacional de formação dos profissionais de saúde para o SUS. Rev. esc. enferm. USP [online] . vol.45, n.spe2, p. 1803-1809. 2011.
LIMA, M.M.; et al. Integralidade como princípio pedagógico na formação do enfermeiro. Texto contexto - enferm. [online] . vol.22, n.1, p. 106-113. 2013.
NARCHI, N.Z; et al. Contexto, desafios e perspectivas na formação de obstetras no Brasil. Saude soc. [online] .vol.21, n.2, p. 510-51. 2012.
OLIVEIRA, Y.C.A; et al. A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de enfermagem, fisioterapia e odontologia no estado da Paraíba, Brasil. Interface (Botucatu) [online] . vol.16, n.43, p. 995-1008. 2012.
POPPE, A.R.S.; et al. Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. Psicol. cienc. prof. [online] . vol.32, n.4, p. 986-999. 2012
SANTOS S,M.R; et al. A percepção do enfermeiro, graduado na década de 1990, sobre o seu processo de formação. Rev. enferm. UERJ . Vol.19, n.4, p 547-551. 2011.
SANTOS, S.M.R.; et al. Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. Rev. Gaúcha Enferm. [online] . vol.32, n.4, p. 711-718. 2011.
SILVA, R.H.A.; et al. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. Trab. educ. saúde (Online) [online] . vol.9, n.1, p. 77-93. 2011.
TOREZAN, Z.F.; et al. A graduação em Psicologia prepara para o trabalho no hospital?. Psicol. cienc. prof. [online] . vol.33, n.1, p. 132-145. 2013.

Dos artigos apresentados foram analisadas como variáveis: ano de publicação, tema abordado, tipo de estudo, base de dados, área da saúde abordada e regiões brasileiras onde foi desenvolvido. Segue abaixo relacionados os dados de cada variável.

QUADRO 2 - Ano de publicação.

Categoria	Frequência	Porcentagem
2011	8	44,45

2012	6	33,33
2013	4	22,22
2014	0	0
2015	0	0
Total	18	100

QUADRO 3 - Temas abordados.

Categoria	Frequência	Porcentagem
Formação de obstetrix	1	5,55
Libras na formação superior	1	5,55
Docência em nível superior	1	5,55
Graduação e formação em enfermagem	4	22,22
Problematização na formação em farmácia	1	5,55
Avaliação de metodologia de ensino na formação superior	1	5,55
Formação de profissionais para os SUS	2	11,12
Formação e graduação em psicologia	2	11,12
Meio ambiente e formação em saúde	1	5,55
Formação e graduação em fisioterapia	1	5,55
Graduação e formação em odontologia	3	16,69
Total	18	100

Dos 18 artigos selecionados, oito (44,45%) foram publicados em 2011, seis (33,33%) foram publicados em 2012 e quatro (22,22%) em 2013. Em 2014 e 2015 não foram encontrados estudos que atendessem aos critérios desta pesquisa, como descrito no Quadro 2.

Em relação aos dados do Quadro 3, referente aos principais temas abordados em cada estudo prevaleceram à produção sobre a graduação e a formação na Enfermagem, representado por quatro publicações (22,22%), seguido pela graduação e formação na odontologia, com três publicações (16,69%). E com duas (11,12%) publicações cada, foram encontrados os estudos sobre a formação e graduação em psicologia e também estudos de formação de profissionais para o SUS.

QUADRO 4 - Tipo de estudo.

Categoria	Frequência	Porcentagem
Estudo com abordagem qualitativa	13	72,21
Estudo com abordagem quantitativo	1	5,55
Revisão sistemática da literatura	3	16,69
Relato de experiência	1	5,55
Total	18	100

QUADRO 5 - Base de dados.

Categoria	Frequência	Porcentagem
LILACS	9	50

SCIELO	9	50
Total	18	100

Dos estudos apreciados, como demonstrado no Quadro 4, 13 (72,21%) tiveram a abordagem qualitativa e três (16,69%) foram revisões sistemáticas da literatura. Havia apenas um estudo com abordagem quantitativa (5,55%) e um era relato de experiência (5,55%).

Como demonstrado no Quadro 5, 50% dos artigos foram selecionados na base de dados LILACS e 50% na base SCIELO.

QUADRO 6 - Área da saúde abordada.

Categoria	Frequência	Porcentagem
Enfermagem	7 (38,88)	26,92
Farmácia	2 (11,11)	7,69
Fonoaudiologia	1 (5,55)	3,85
Psicologia	2(11,11)	7,69
Fisioterapia	3 (16,66)	11,54
Medicina	2(11,11)	7,69
Odontologia	5 (27,77)	19,24
Profissionais da saúde em geral	4 (22,22)	15,38
Total	26	100

Três estudos abordavam mais de uma área da saúde (16,66%). Houve uma maior produção relacionada à formação no ensino superior em saúde, com a área da Enfermagem, pois ela foi citada em sete publicações (26,92%) selecionadas para este estudo. A Odontologia é a segunda área que mais foi citada, e estava presente em cinco estudos (19,24%). Quatro estudos (15,38%) abordavam a formação dos profissionais de saúde de forma geral, com o enfoque para a atuação no SUS. A Fisioterapia foi citada em três estudos (11,54%). A Psicologia, a Medicina e a Farmácia foram citadas em dois estudos (7,69%). Já a Fonoaudiologia somente foi citada uma vez (3,85%), em um estudo de formação no ensino superior conforme os dados apresentados no Quadro 6.

QUADRO 7 - Regiões brasileiras.

Categoria	Frequência	Porcentagem
SP	7	38,92
RJ	1	5,55
MG	2	11,11
SC	1	5,55
PR	2	11,11
BA	1	5,55

PB	1	5,55
RS	1	5,55
Brasil	2	11,11
Total	18	100

Sendo assim, estes resultados coincidem com os do estudo de Araujo et al (2011), que mostra que a produção científica nacional sobre docência na saúde, analisada em sua pesquisa, é realizada principalmente na Região Sudeste do Brasil (65,7%), sendo os enfermeiros os principais produtores de pesquisa (43,3%), tendo a abordagem qualitativa como a metodologia mais utilizada (40,7%) e como tema principal a graduação (43,4%).

É importante ressaltar que os resultados apontados por alguns estudos mostram que os programas de interação ensino serviço e as metodologias ativas utilizadas são ferramentas importantes para o processo de ensino aprendizagem. O docente e o aluno, bem como o serviço, têm importância nesse processo, bem como para a implementação e avaliação das políticas públicas sobre o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito dos estudos encontrados apontarem experiências exitosas que já estão sendo feitas para melhorar a formação profissional em saúde, conclui-se com este estudo que pesquisas sobre a formação no ensino superior na área da saúde ainda são incipientes.

Conclui-se, ainda, que muito precisa ser feito para que a formação seja realmente transformada, como capacitação de docentes, estreitamento de vínculos entre academia e serviço, avaliação das políticas e das diretrizes curriculares.

Deve-se incentivar a reflexão por parte dos profissionais de saúde, docentes e alunos para ampliar o olhar e expandir a pesquisa sobre o processo de formação de profissionais de todas as áreas da saúde, levando em conta as políticas públicas orientadoras da gestão, formação e qualificação dos trabalhadores, bem como pesquisas que colaborem com a implementação e a avaliação de currículos a serem adotados pelas instituições de ensino superior com a perspectiva de garantir flexibilidade, diversidade e qualidade na formação destes profissionais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E.C.; BATISTA, S.H.; GERAB, I.F. A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais. **Rev. bras. educ. med. [online]**, vol.35, n.4, pp. 486-492, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria **de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES)**: políticas e ações/ministério da saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde: Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

DIAS, H.S.; LIMA, L.D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. **Ciênc. saúde coletiva [online]**, vol.18, n.6, p. 1613-162. 2013.

FINKLER, M.; et al. Integração "ensino-serviço" no processo de mudança na formação profissional em Odontologia. **Interface (Botucatu) [online]**. vol.15, n.39, p. 1053-1070. 2011.

A POLITICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSE DOS CAMPOS/SP DÃO O SEU RECADO

Cileda Perrella - Universidade Federal de São Paulo

FUNDUNESP

1. INTRODUÇÃO

Com a dinâmica do processo eleitoral no âmbito municipal a previsão é, a cada administração, haver mudanças na condução da política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) conforme as forças políticas que acessam o poder executivo. Muitos fatores concorrem para que essas mudanças ocorram, apresentando, em alguma medida, repercussões no cotidiano escolar. A questão envolve o confronto entre políticas de estado e políticas de governo (ANDRADE, 2011; DOURADO, 2007).

Nessa perspectiva, o exercício diálogo e da escuta da escola e da comunidade é um importante instrumento para a elaboração de propostas formativas advindas do poder público comprometido com *práticas democráticas* (ARROYO, 2008; PARO, 2008).

Como parte do exercício de escuta, na abertura do ano letivo da rede municipal de ensino de São José dos Campos/São Paulo¹, foi realizado o primeiro encontro de educadores/professores para o início da construção da proposta de formação continuada decorrente da parceria entre a SME e o Laboratório em Estudos de Políticas Públicas (LEPP) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Trata-se do desenvolvimento de um projeto intitulado Educação e Democracia, com forte ênfase na metodologia da participação popular cunhada por Paulo Freire.

O referido encontro contou com a participação de todos os educadores (professores) da educação básica da rede municipal, aproximadamente 2.500. Foi desenvolvido em cinco polos regionais da cidade, contando com seis a dez salas de discussão em cada polo e, em cada uma delas, seis grupos de discussão. De acordo com a temática central do projeto Educação e Democracia, foram apresentados seis textos, um para cada agrupamento, alguns na forma de questões problematizadoras, para serem refletidos, debatido e socializados separadamente e depois no grupão. Os subtemas foram:

1. Quem somos nós os educadores? 2. Quem são os educandos? 3. Quem é o coletivo da escola? 4. **A política educacional**. 5. A participação da comunidade na escola: o Conselho de Escola. 6. A formação continuada de educadores. Ressaltamos que, para além da especificidade do assunto focado no subtema 4, esse sub tema apareceu com certa frequência imbricado nas manifestações dos demais subtemas, o que nos remete a salientar a sua relevância na formação continuada dos educadores.

Para este texto, focaremos o contexto do município, seguimos trazendo as manifestações apresentadas pelos educadores e que, direta ou indiretamente, trazem a importância da discussão da política educacional na formação continuada dos educadores. Nas conclusões, apresentamos alguns encaminhamentos adotados pela SME e tecemos algumas considerações sobre o projeto na formação continuada dos educadores.

2. METODOLOGIA

O texto é decorrente de análise documental, registro de observações e de conversas formais e informais. Para a análise apoiamos-nos em autores que discutem educação e democracia e escola como Paulo Freire (1975; 1979), Vitor H. Paro (2008; 2011; 2015), Miguel Arroyo (2008), e autores que tratam da política educacional como Dalila Andrade (2011), Luiz F. Dourado (2007), Teise Garcia e Bianca Correia (2008) entre outros. Ressaltamos que a dinâmica da participação direta e presencial dos educadores, professores nos momentos de formação continuada, com possibilidade de trocas entre os participantes, elaboração de síntese de suas discussões foi de fundamental importância para a coleta de dados do amplo material de pesquisa. O projeto foi orientado pela metodologia qualitativa na perspectiva da participação popular sendo relevante o exercício da escuta por parte dos pesquisadores e dos elaboradores da política educacional do município de São José dos Campos.

O município e a política educacional na proposta de formação continuada de educadores da rede de ensino de São José dos Campos

O município de São José dos Campos está localizado no Estado de São Paulo, a cerca de 100 km de distância da Capital paulista. Conta com 632 mil habitantes. É reconhecido como importante centro de desenvolvimento tecnológicoⁱⁱ tanto pelos administradores

da cidade quanto pelos munícipes. É um município considerado por integrantes da SME como tendo perfil predominantemente conservador, elitista e religioso. Em conversas com educadores e representantes da comunidade, e mesmo com crianças, durante o desenvolvimento de ações de formaçãoⁱⁱⁱ foi possível perceber, em certa medida, a negação, e mesmo invisibilidade em seus discursos da existência da parcela pobre da população da cidade, bem como das desigualdades sociais. Em suas falas predominantemente apresentam uma cidade tranquila, bonita, com característica social homogênea, população branca bem sucedida economicamente, isso complementado com o orgulho de serem cidadãos e cidadãs joseenses^{iv}.

Em 2013, com a eleição do Partido dos Trabalhadores para o executivo municipal, após mais de vinte anos de partidos considerados conservadores no poder, inicia-se uma nova possibilidade de participação dos educadores e da comunidade educativa no desenho da política educacional. No primeiro semestre do ano, integrantes da equipe da SME observaram que circulavam pela rede municipal inúmeros projetos educativos, aproximadamente oitenta, em desenvolvimento nas escolas.

Na fala desses integrantes da SME, tratava-se de projetos que não dialogavam entre si, voltados ao empreendedorismo, à economia de mercado, à terceirização de serviços, incentivando a competição e o individualismo na perspectiva de investimento no capital humano^v. Projetos que, na maioria das vezes, não eram problematizados pelas escolas, ocupando sobremaneira as discussões nos horários destinados ao HTC (Horário do Trabalho Coletivo), na formação continuada dos professores, em que o fazer se sobrepunha aos objetivos do que fazer.

Esse cenário de fragmentação e desarticulação, possivelmente se deve aos encaminhamentos adotados pelo poder público diante da naturalização da descontinuidade das políticas de governo que não se traduzem em políticas de Estado. De acordo com Dalila Andrade (2011, p. 329)

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Sobre as discontinuidades das políticas, Luiz Antonio Cunha (1991) a identifica como tendo um efeito “zigue-zague”, apresentando três razões para tal efeito. Destaca o **eleitoralismo** caracterizado por políticas de visibilidade, aquelas com possibilidade de forte impacto nas urnas; o **experimentalismo pedagógico como ações** anunciadas e logo colocadas em prática na rede como resultado de certa empolgação dos elaboradores de políticas sem que o necessário embasamento científico e aprofundamento do debate sobre sua importância e viabilidade seja realizado, sendo anunciadas como o caminho para a resolução dos problemas enfrentados; e o **voluntarismo ideológico** e pedagógico que é caracterizado pela ação, em certa medida, ingênua de achar que será possível solucionar, acabar com todos os problemas da educação no tempo político de uma administração, ou mesmo em menor tempo.

Vitor Henrique Paro (2015) traz contribuições para essa discussão. De forma contundente evidencia o que chama de **amadorismo pedagógico** por parte daqueles que “cuidam” da educação, para se referir ao fato de a educação, não raras vezes, ser entregue, tratada e encaminhada por profissionais das mais variadas áreas menos por quem é e entende de educação.

E nesse cenário que, após um semestre de sondagem e avaliação do que se passava com a educação municipal, é realizado em 2013, o I Simpósio de Educação do Município de São José dos Campos. A temática central abordada esteve relacionada com a Pedagogia Social. Na fala de integrantes da SME, este foi um marco para, posteriormente, ser firmada a parceria entre a SME e o LEPP/UNESP e o desenvolvimento do projeto Educação e Democracia envolvendo a metodologia da participação popular. Um amplo processo formativo foi desencadeado envolvendo integrantes da escola (de todos os segmentos), da SME e representantes da comunidade local.

O projeto foi iniciado em fevereiro de 2014, e a proposta de formação continuada dos professores abordou temáticas até então não enfatizadas nesses momentos de formação. As temáticas, algumas na forma de questões, foram: Quem somos nós os educadores? 2. Quem são os educandos? 3. Quem é o coletivo da escola? 4. **A política educacional**. 5. A participação da comunidade na escola: o Conselho de Escola. 6. A formação continuada de educadores.

A partir de um recorte da pesquisa, neste texto focaremos nas manifestações apresentadas pelos educadores e que, em alguma medida, trazem a importância da discussão da **política educacional** na formação continuada dos educadores.

O que define uma política educacional de qualidade?

Com esta indagação, a política educacional foi introduzida como temática no processo de formação continuada dos educadores da rede municipal de ensino de São José dos Campos. O objetivo não foi obter um consenso de resposta, definitiva, pronta e acabada, mas proporcionar o debate sobre a temática. Junto com essa questão, foi ressaltada a importância do paradigma do “cuidado” na educação, na ocasião, o tema foi abordado em palestra proferida por Leonardo Boff aos educadores do município. Também recorrer aos preceitos da Constituição Federal de 1988 foi importante referencial para a discussão da política educacional para situarmos o panorama da educação do município na perspectiva da democracia, dos direitos, da democratização da educação.

Nesse sentido, destacamos os artigos 205 e 206 da CF/1988 que explicitam:

Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]; V. Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII. Garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1988)

Esses artigos trazem importantes questões para o âmbito da política educacional, em grande medida, orientam muito das aspirações dos educadores, no sentido de reivindicações de direitos historicamente construídos e legalmente reconhecidos e reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, o que não significa que estão garantidos. Entre a conquista legal e sua efetivação há longo caminho a ser percorrido (CORREA & GARCIA, 2008). Concorrem para a sua garantia inúmeros fatores, entre eles as relações de poder estabelecidas na escola e no sistema (PARO, 2008; 2011; FREIRE, 1979).

No âmbito das escolas, direitos não são garantidos à medida que persistem relações de poder entre adultos e crianças ou adolescentes, entre escola e famílias e comunidade, entre direção e professores, sempre que se abre mão da construção coletiva, na forma como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados, etc.

Nessas relações, em grande medida, fica patente quem decide e quem executa, quem fala e quem escuta, quem manda e quem obedece. Trata-se de relações entre dominantes e dominados, que não são pautadas pelo diálogo, pela escuta e observação cuidadosa do outro, pela construção coletiva do processo educacional não considerando que todos tem a ensinar e a aprender. São relações que contribuem para perpetuação das desigualdades (PARO, 2008, 20011; FREIRE, 1975, 1979, 1993; FOUCAULT, 2011). Esse quadro também pode ser observado em diversas relações estabelecidas no sistema.

No tocante ao sistema, as constantes rupturas de políticas decorrentes das frequentes trocas de governo no nível local a cada final de administração, parecem indicar que tudo precisar ser reinventado, reiniciado, reconstruído, ressignificado a cada início de novo governo, mesmo que este ao ser eleito esteja afinado politicamente e ideologicamente com o anterior. Isso, na maioria das vezes, traz para todos a sensação do **re** (acentuado), ganhando a conotação de **ré**, em seu sentido literal de andar para traz, da não continuidade, para além da inovação e avanço que essa afinidade poderia significar. Esse quadro se agrava quando o governo eleito é, pelo menos no discurso, contrário, distante das posições políticas do governo anterior. Neste caso, paira mais enfaticamente dúvidas, incertezas, confusões, comparações, múltiplas interpretações de uma mesma situação e o necessário cuidado para a equipe de governo não criar situações difíceis para o campo da governabilidade. Neste caso, parece que a educação tende a ficar distante do necessário cuidado como ação relevante para o município, na escola, na sala de aula no importante processo de humanização.

A dificuldade enfrentada pelo poder público em estabelecer políticas que se firmem como políticas de Estado, garantidoras de direitos como prescrito no campo legal, para além da sua função de visibilidade que visa eleições futuras, parece ter se constituído na marca mais patente da dificuldade de se traçar propostas a partir das demandas dos munícipes, dos educadores, dos educandos e de toda a comunidade educativa. Essa situação pode redundar na ausência do cuidado como prática democrática com tudo o que envolve a educação. A escola, os educadores, a despeito dos encaminhamentos adotados pelo poder público, tendem a traçar estratégias, criar possibilidades para a escola continuar funcionando seja democraticamente ou autoritariamente. O que os professores têm a dizer sobre a política educacional?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os educadores da rede apresentaram opiniões, sugestões e reivindicações, ressaltando com frequência a importância do trabalho coletivo, bem como questionando o autoritarismo na rede e na escola. Esses professores:

Sugerem alterações estruturais e organizativas.

É o que pode ser percebido quando apresentam como demanda uma formação específica para os alunos atuarem nos Grêmios Estudantis para depois atuarem como multiplicadores. Interessante tal solicitação ao poder público dando a impressão de que essa é uma formação que a escola não tem condições de desenvolver a partir de suas próprias demandas quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Solicitam dois Orientadores Pedagógicos, sendo um para o Ensino Fundamental I e outro para o Ensino fundamental II (atualmente tem apenas um para os dois níveis de ensino).

Também solicitam vários outros profissionais como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos..., e materiais e formação específica para a atuação com crianças com deficiências. Ao mesmo tempo solicitam “Autonomia da equipe gestora para a redução de horário de alunos ‘problema’, que possuam laudo e também, daqueles inclusos, mais especificamente, autistas” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014). Essas solicitações revelam o sentir-se só e, em grande medida, o pedido de socorro para poderem atuar diante das situações que enfrentam. Esse quadro também nos instiga a refletir sobre o que faz parte da ação pedagógica, como está sendo formado esse profissional, e ainda se a política educacional está ou não atenta ao encaminhamento de tais questões.

Apresentam como forte demanda também “redução de aluno por sala” citando a necessidade de “Conhecer a demanda de alunos para ofertar vagas suficientes, para que as salas de aulas tanto municipais quanto estaduais não fiquem superlotadas, cumprindo integralmente os artigos 205 e 206” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014). A discussão sobre a redução do número de alunos por turma é demanda antiga e constituiu tema de lutas, debates e reivindicações ao longo do século passado.

As políticas educacionais foram criando condições de garantia de acesso a todos. No entanto, como essa demanda passou a ser atendida dentro da escola e da sala de aula parece ter se constituído em problema para a própria escola e para os professores. Na prática, contraditoriamente encontramos com certa frequência, em dias de chuva, de problemas com transporte dos alunos, etc, educadores que ao encontrar a turma com número reduzido de alunos, argumentam que irão improvisar com filme ou atividades na quadra por

ter poucos alunos, momentos que poderiam ser dedicados a um trabalho mais individualizado e próximo dos alunos.

Por outro lado, manifestam senso crítico ao questionar enfaticamente que “Há preocupação (por parte da SME) em ampliar de qualquer forma o nº de alunos (por exemplo, os berçários em escolas que não foram projetadas para tal, sem materiais e sem estrutura) visando verbas federais e se esquecendo da qualidade citado no artigo 206 parágrafo VII”. Essa questão é muito delicada, uma vez que a criança pequena tem direito ao atendimento educacional em instituições de Educação Infantil e essa demanda, mais especificamente nas creches, é um desafio constante para o poder público. O atendimento em creches exige muito cuidado e atendimento adequado diante de suas peculiaridades.

Os professores também se posicionam criticamente em relação aos documentos: matriz curricular, livro didático, inclusão de projetos na Política Educacional”e escolhas de aula dizendo não acontecer de forma democrática. Eles dizem: “para nós professores nos parece que somos chamados para alguns poucos momentos e discussões onde tomamos conhecimento daquilo que já foi decidido, definido.” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014). Um ano após o início do novo governo, esse tipo de manifestação evidencia a dificuldade de mudança nos rumos da política educacional. Contradição para um governo que se apresenta com o discurso da gestão democrática e da participação popular. Enquanto isso, os professores continuam com solicitações de:

Qualidade (na educação), valorização profissional, plano de carreira, concurso público assegurado, regime jurídico, uma para todas as instituições mantidas pela União, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade, apoiando-se no compromisso pedagógico realizado pelos professores.
(IDEM)

Para boa parte desses professores “O principal fato é a releitura dos artigos da Constituição e questionar sobre o que falta ser cumprido: (questionam) há igualdade no acesso à escola? O professor e o aluno tem liberdade em pesquisar e estudar o que julga essencial? Garantia de padrão de qualidade? Como cuidar do aluno tendo 35 alunos por sala?”, e retomam a questão do número de alunos por turma (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014).

Os professores também advertem e solicitam atenção com a questão do cuidado, serem cuidados a partir de diferentes perspectivas.

Diante de inúmeras dificuldades apresentadas, eles apresentam forte apelo a serem cuidados, em sentido amplo. Cuidado em ouvir suas demandas e necessidades, suas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, afirmando ser de grande importância para a política educacional “Ouvir a voz do professor para que a política seja efetivamente democrática” ; dizem que “A democracia na Educação é uma balança que pende para o aluno, não para o professor – não é um exercício pleno” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014). Interessante notar a polarização que apresentam quando discutem a democracia. Citar que a democracia não está se dando num exercício pleno porque está priorizando o aluno, nos remete a problematizar qual a referência sobre democracia e direitos que trazem para a escola e para a sala de aula. Diante da proposta do projeto, do que trata a legislação que pauta a educação escolar, a temática democracia demandou ser estudada com urgência na formação continuada. Entendemos que necessidades de alunos e de professores, bem como direitos de ambos, são campos diferentes de discussão e de encaminhamentos de demandas por parte do poder público. Há a necessidade de analisar a questão sem polarização entre os sujeitos. Tratar iguais diferentes deve ser problematizado.

Segundo esses educadores, “Todo ano temos apenas acenos de início de ano que despertam esperanças e precisam de realizações”. Ampliando suas solicitações querem “Atendimento psicológico e fonoaudiológico para os professores e também direito à merenda” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014)

Junto com essas inúmeras manifestações, encontramos repetidamente a argumentação da necessidade de não se confundir “cuidado” com o que chamam de “assistencialismo” e nesse sentido, recorrem à CF/1988 e ressaltam (que tem ocorrido) o “Cuidado com a transferência de responsabilidades”.

Demonstram preocupação com formação humanizadora.

Nessa perspectiva, os educadores falam da importância de valorizar o aspecto humano da educação, de valorizar os profissionais que nela atuam e dizem que:

A escola ainda precisa repensar os conteúdos ensinados de maneira que a quantidade seja abordada com qualidade; essa também é uma forma de cuidar, é de nossa responsabilidade fazer que o ensino somente focado em exposição de conhecimento que são aprendidos por memorização, o aprender, vai além daquilo que estão nos livros, apostilas, provas e notas. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014)

Ao citar a importância do compromisso humano com todos os educandos, enfatizam que faz parte do cuidar de todos os aspectos o conhecer, o pensar fazer e

conviver. Havendo a necessidade de “Viabilizar nas escolas ambientes favoráveis para validar as determinações educacionais existentes na lei” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014)

Manifestam opiniões sobre a relação escola e famílias e comunidade. Nessa perspectiva, sugerem:

Conhecer o **limite** entre escola e família trazendo a família para dentro da escola e trabalharmos em conjunto”; “Fortalecer a participação da comunidade dentro da escola e conscientizá-la quanto à **corresponsabilização da família** em conjunto com a escola”; “Promover palestras para a família no sentido de orientar a todos sobre a necessidade do envolvimento de todos no processo educativo”; “Resgatar a participação da comunidade, da família na escola para **dar ciência** do verdadeiro papel dos pais na educação básica, que deve vir de casa antes de adentrar à escola”; “**Repassar aos pais de forma clara e dinâmica as normas da escola para que compreendam e respeitem**, como por exemplo: o registro de entrada e saída fora do horário em papel documentado, envio de textos informativos pedagógicos aos pais e conscientização e fortalecimento da Associação Amigos da Escola e Conselho”; “Fazer um trabalho sobre democracia/educação junto com a família, não basta só atingir o aluno, a família **deve compreender seus deveres** perante a educação”. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014)

É possível perceber que ao mesmo tempo em que os professores argumentam ser importante a participação dos pais, das famílias na escola, fica também evidente a ênfase que colocam na responsabilização das famílias sobre a educação das crianças, aos limites que a escola deve impor a tal participação, e ainda, a expectativa que a atuação adequada e controlada da família na escola poderá resolver boa parte de seus problemas. A questão não evidenciada é que essa é uma construção coletiva. Ação educativa **com** e não **para** as famílias e comunidade.

Demonstram preocupação com a formação do professor.

“Aceitar e entender a quebra de paradigmas, através de novas propostas, metodologias, estratégias, etc”; “Resgatar a leitura da Paz, onde todos tem a chance e o direito de se colocar, ouvindo, acolhendo e participando com **ética** e respeito diante de **conflitos**, insatisfações e também dividindo momentos alegres”; “Buscar leitura sobre democratização, ou seja, fazer o entendimento através de abordagens teóricas, entendendo o acontecimento do fato histórico, suas implicações e sua consequência para resgatar ou mudar o percurso; Reconhecimento no acúmulo de práticas e de saberes – generosidade”

Consideram importante a busca de parcerias com outras secretarias, profissionais e famílias.

Nesse sentido, reivindicam que a política educacional deve proporcionar proximidade entre as áreas educação e saúde para o melhor atendimento aos educandos, principalmente daqueles com deficiências como o autismo. Dizem acreditar na não dissociação entre educação e democracia, num modo diferenciado de se fazer humano, destacam a importância das parcerias com a sociedade de forma geral (família, igrejas, escolas, profissionais da saúde, etc). A constante solicitação de parcerias por um lado pode revelar expectativas em construções e encaminhamentos coletivamente, por outro pode revelar pedido de ajuda, de socorro diante de tantas dificuldades que enfrentam.

As demandas, questionamentos, sugestões apresentadas pelos professores trazem contribuições para se pensar o contexto complexo e ampliado que está a educação escolar e a formação continuada dos educadores. A partir delas criam-se reais possibilidades de se analisar distanciamentos e/ou proximidades entre o legal e o ideal, entre a intenção e a realidade, entre o dito e o feito pela escola e pela SME.

A criação de espaços formativos e participativos que também exercem a função de escuta das demandas dos professores pode contribuir para minimizar a tensão entre os educadores da rede e o poder público. Pode também trazer importantes contribuições para os elaboradores de políticas públicas, para além das políticas de governo (ANDRADE, 2011; DOURADO, 2007; BOBBIO, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o assunto é política educacional na formação continuada os sujeitos em foco pelos professores são os próprios professores. Parece que os alunos e as famílias, quando evidenciados nesse debate surgem como causas de seus problemas, como possibilidade de resolução de seus problemas, não como sujeitos que também enfrentam problemas decorrentes do contexto da mesma política educacional.

Enquanto o projeto se desenvolvia, alguns encaminhamentos adotados pela SME^{vi} surgiram como respostas aos recados apresentados pelos professores.

- Valorização dos professores: 1/3 da jornada fora da sala de aula, sem aluno;
- Incorporação do HTC no salário;
- Diminuição do número de educandos por sala;

- Ampliação das vagas na educação Infantil otimizando recursos da própria rede;
- Difusão de práticas interessantes da rede no Simpósio e na Mostra de Educação da cidade;
- Cursos de formação com excelentes formadores atendendo parte de suas solicitações como formação Educação, Democracia e pessoas com deficiências, Formação para os Grêmios Estudantis, para os Conselheiros de Escola; Pedagogia da Escuta na Educação Infantil entre outros;
- Concurso para educadores da rede.

O projeto de pesquisa Educação e Democracia, ao propor a discussão da política educacional, no momento de formação continuada dos professores, trouxe contribuições para a aproximação e confrontação entre o real e o ideal, entre a realidade concreta da rede e da escola e o que prescreve o campo legal. Entre as demandas dos educadores e aquelas priorizadas e encaminhadas pela SME. Nessa perspectiva, consideramos relevante a articulação do tema voltado à política educacional como conteúdo formativo na formação continuada dos educadores dada sua possibilidade de apresentar reflexos no trabalho desenvolvido em sala de aula e também na SME tendo em vista a garantia de direitos.

A luta por direitos sempre esteve presente nos diferentes momentos da nossa história. A luta por melhorias de condições de trabalho dos educadores, ao longo da própria história da educação brasileira, resultou em diversos avanços legais a exemplo daqueles apresentados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2014, entre outras. As manifestações, sugestões, dos educadores ao poder público sempre foram importantes para uma política educacional preocupada com a qualidade social e a democratização da educação. Em que pese toda essa importância, não podemos esquecer que os beneficiados imediatos de todos os encaminhamentos e reivindicações que pautam a política educacional devem ser os educandos, os sujeitos em formação, mesmo que, por vezes, não estejam evidenciados diretamente na pauta desses mesmos encaminhamentos e reivindicações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

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

promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://planalto.gov.br/civil_o3/Leis/QUADRO/1996.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e políticas no Brasil.** São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Flacso do Brasil, 1991.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil.** Limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975. OLIVEIRA, D. A.

Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação.
São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Diretor Escolar**: Educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

SÃO JOSE DOS CAMPOS. **Abertura do ano letivo da rede municipal de ensino de São José dos Campos**: sistematização do resultado dos grupos de trabalhos. São José dos Campos: Lepp/Unesp/SME, 2014. 164p.

ⁱ O município de São José dos Campos está localizado no Estado de São Paulo e distante cerca de 100 km da Capital paulista. Conta com 632 mil habitantes. Reconhecido como importante centro de desenvolvimento tecnológico. É um município considerado por integrantes da SME como tendo perfil predominantemente conservador e elitista.

ⁱⁱ Dados www.educacao.sjc.gov.br

ⁱⁱⁱ Em 2014, atuei como formadora em cursos e como coordenadora de propostas formativas para a rede municipal de São José dos Campos.

^{iv} A cidade comporta importantes empresas, centros tecnológicos e a “exaltada” Embraer (Empresa Brasileira da Aeronáutica), o ITA Instituto Tecnológico da Aeronáutica, contando ainda universidades públicas como UNESP e UNIFESP, com cursos voltados para a área tecnológica e médica. Os cursos das áreas de humanidades ficam por conta das universidades privadas.

^{vi} www.educacao.sjc.sp.gov.br

PERFIL SOCIOECONÔMICO E PROJETOS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFSC – CAMPUS JARAGUÁ DO SUL

Giana Carla Laikovski – UFSC – gianacl@yahoo.com.br

Rita de Cássia Marchi – FURB – rt.mc@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O modelo político e econômico neoliberal, adotado pelo Brasil desde a década de 1990, representou importantes transformações no papel do Estado em relação às Políticas Sociais. Sob a influência dos organismos internacionais e adotando uma política econômica de ajuste fiscal, as reformas assumidas pelo Estado foram no sentido de racionalizar gastos na área social e de fortalecer o setor privado na oferta de serviços essenciais. As mudanças no papel do Estado e as transformações no setor produtivo são decorrentes da crise iniciada na década de 1970. Essa crise aconteceu principalmente devido à queda, nos países centrais, da taxa de lucro do capital, que provocou baixo crescimento da produção e da produtividade, repercutindo no mundo do trabalho, com crescente desemprego.

No período de recuperação econômica pós 1930 até a crise na década de 1970, o processo produtivo era organizado a partir da égide do taylorismo-fordismo. Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a sociedade vive a transição da industrialização para a tecnização, da fase do imperialismo clássico para a transnacionalização do capital. Machado (1994) explica que esta transição não tem um caráter de evolução da sociedade industrializada, mas se trata de algo novo, que além de mudanças quantitativas trazem também mudanças qualitativas no processo de produção. Ao comparar a sociedade industrial com a sociedade tecnizada, a autora explica que a sociedade tecnizada é marcada pela substituição da produção maquinizada pela aparelhagem eletrônica, pela utilização de equipamentos flexíveis e versáteis, com gastos menores de energia, pela redução da contratação da força de trabalho humana, pelo processo de desenvolvimento policêntrico, uma vez que se manifesta em todos os níveis da vida social. (MACHADO, 1994). Estas transformações “deram origem a uma ‘nova revolução

industrial': a revolução da microeletrônica, também denominada “revolução da informática” ou “revolução da automação” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Neste contexto, segundo Behring (2003), impõem-se propostas de deslocamento e refuncionalização do papel do Estado em sua intervenção nas relações sociais. Nas relações econômicas, a reestruturação capitalista rompe com a intervenção do Estado no mercado. As reformas do Estado recomendadas são no sentido da racionalização de gastos na área social e do fortalecimento do setor privado na oferta de bens e serviços coletivos.

No que se refere às mudanças no mundo do trabalho, a implementação de novas tecnologias no meio produtivo atualmente exige a formação de um trabalhador polivalente e flexível que atenda às novas exigências do mercado e que estão diretamente relacionadas aos níveis de escolarização e qualificação profissional.

Assim, a escola, que antes formava o cidadão acentuando sua função no sistema industrial fordista (focando-se nas técnicas de memorização e no desenvolvimento de tarefas repetitivas), passa a não atender mais às novas exigências do capital, sendo responsabilizada pela formação do trabalhador incapaz de atender a essas novas demandas. As análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, apontam a necessidade de uma reforma no sistema educacional no sentido de qualificar as pessoas para desenvolver suas funções de forma polivalente e afinada com o mercado, dando ênfase à formação básica como forma de desenvolver aptidões e habilidades básicas para a reprodução da força de trabalho.

“A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico- tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo (KUENZER, 1999, p.169).

Desta forma, a educação se torna o principal meio de desenvolvimento social e econômico do país, sendo a educação profissional uma estratégia de elevar os índices de escolarização da força de trabalho, respondendo às demandas dos arranjos produtivos locais. É a partir dessas necessidades que a política de educação e incentivo à qualificação profissional sofreu profundas e evidentes transformações no Brasil, sobretudo na última década, com a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Assim, se até 2004, em Santa Catarina, havia apenas 3 escolas técnicas e 5 escolas agrotécnicas, em 2014 este número subiu para 34 campus. Atualmente, o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, conta com 19 campus, além de 3 em fase de implantação, tendo quase 29 mil estudantes matriculados em diferentes modalidades de cursos (dados de 2013). Em Jaraguá do Sul, no mês de outubro de 2014, o campus do IFSC contava com 603 estudantes matriculados.

Em relação aos cursos técnicos de nível médio, o IFSC – Jaraguá do Sul oferta o **curso integrado** em Química e o **PROEJA** Vestuário, onde o estudante cursa o ensino médio propedêutico e o ensino técnico na instituição. Além destes, oferta ainda os **cursos subsequentes** de Produção de Design de Moda, Malharia e Vestuário, que são cursados após a conclusão do ensino médio.

Entendendo que a educação profissional conduz ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva - LDB, artigo 36º - (BRASIL, 1996) -, identificamos a necessidade de conhecer o perfil dos estudantes que ingressam no ensino técnico de nível médio, assim como suas expectativas em relação à formação profissional. A proposta foi a de comparar as respostas dos estudantes ingressantes no curso integrado, nos cursos subsequentes e no curso PROEJA.

2. METODOLOGIA

Para a identificação do perfil e das expectativas profissionais dos estudantes, utilizou-se como método a pesquisa quali-quantitativa, sendo dividida em pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. O universo da pesquisa se constituiu pelo número total de 139 estudantes ingressantes nas três modalidades de curso no segundo semestre de 2014 e que permaneciam matriculados no mês de novembro de 2014, quando foi aplicado o questionário para a geração de dados. Destes, 35 estudantes estavam matriculados no

curso integrado, 34 no curso integrado na modalidade PROEJA, e 70 nos cursos subsequentes. Assim, definimos como amostra 35% dos estudantes de cada modalidade, o que resultou num total de 48 estudantes pesquisados. Os questionários foram distribuídos entre os estudantes que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, tendo sido ressaltado o caráter voluntário da mesma e considerado o número mínimo previsto para a amostra.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na intenção de evidenciar o perfil e a realidade socioeconômica dos estudantes das três modalidades de curso, foram identificadas algumas categorias de análise como: sexo, faixa etária, etnia e estado civil; situação familiar (composição e antecedentes familiares); situação trabalhista e histórico escolar. Para além disso, buscou-se conhecer também os motivos pelos quais os estudantes ingressaram no curso e quais suas expectativas em relação à vida profissional.

No que se refere ao perfil pessoal, verificamos que em todos os cursos predominam estudantes do sexo feminino, com diferenças quanto à proporção, sendo que, no curso PROEJA, 100% das participantes da pesquisa eram do sexo feminino. Quanto à faixa etária, evidenciamos que o curso integrado é composto por adolescentes de 14 a 17 anos, nos cursos subsequentes encontramos jovens de 18 a 29 anos e no curso PROEJA a faixa etária é diversificada, porém há um número significativo de estudantes com mais de 30 anos. Com exceção dos estudantes do curso integrado, predominam estudantes que vivem em união conjugal, sendo que no PROEJA, todas as estudantes são casadas. A etnia branca predomina em todas as modalidades de curso.

É também entre as estudantes do PROEJA que evidenciamos as famílias mais numerosas. A maioria das estudantes desta modalidade de curso são mães de família e residem com filhos e marido. Nos demais cursos, as famílias são menos numerosas. Em todos os cursos há o predomínio de famílias nucleares, compostas pelos cônjuges, alguns com filhos. Ainda assim, é expressivo o número de famílias monoparentais chefiadas por mulheres, cerca de 16,3% do total, que aparece nas três modalidades de curso.

No que se refere à renda familiar, existe uma diferença muito evidente entre as três modalidades de curso. Enquanto no curso integrado predominam famílias com renda superior a 5 salários mínimos (cerca da 66,6%), nos cursos subsequentes esta média cai, pois

quase a metade das famílias recebem de 3 a 5 salários mínimos e no curso PROEJA a realidade é ainda mais crítica, pois 85,7% das famílias das estudantes recebem de 1 a 3 salários mínimos, tendo a média de 4,3 pessoas dependendo dessa renda. Assim, foi constatado que a maioria dos estudantes do curso integrado provém de classe média. Esta realidade desmistifica a ideia de que a educação profissional é destinada apenas aos setores de mais baixa renda, como foi historicamente pensada. Stefanini (2008, p. 79) cita Cunha (2005) para explicar que as escolas técnicas federais angariam prestígio pela formação profissional de qualidade, bem como pela sua formação propedêutica; desta forma, muitos jovens a procuram, pois visualizam neste tipo de educação uma oportunidade para inserção no ensino superior.

A diferença de condições sociais entre os estudantes dos diferentes cursos também fica evidente no item referente à escolaridade dos pais. No curso integrado é comum encontrarmos pais com escolaridade mais elevada, no curso subsequente observamos que a grande maioria dos pais possui no máximo o ensino médio completo e no PROEJA nenhum dos pais concluiu o ensino fundamental. Um fator importante para entender estas diferenças se refere à faixa etária dos pais destes estudantes, que pertencem a gerações distintas, ou seja, os pais dos estudantes do curso integrado pertencem a uma geração diferente dos pais dos estudantes do curso subsequente ou do curso PROEJA. Assim, quanto à diferença na escolaridade dos pais, é importante considerar, entre outros aspectos, o fato de que a legislação educacional sofreu alterações, sendo uma delas a implementação da Lei 5.692/71 que estendeu a escolaridade obrigatória de 4 anos para 8 anos. Desta forma, é possível entender que a maioria dos pais dos estudantes do PROEJA, foram inseridos no ensino regular antes da promulgação da lei e, dessa forma, a nova obrigatoriedade não os atingiu; assim, não possuem o ensino fundamental completo. Podemos inferir que, com a escolaridade comprometida, a inserção destes pais no mercado de trabalho também ficou comprometida, limitando-se a profissões com baixos salários, realidade que foi reproduzida pelos filhos estudantes.

Atualmente, as possibilidades de conclusão dos estudos estão mais facilitadas, o que explica a maior escolaridade entre os pais dos estudantes do curso integrado. A questão da escolaridade está diretamente relacionada à questão da remuneração, como podemos ver na família dos estudantes do curso integrado que, tendo escolaridade maior, também apresentam os salários mais elevados.

Para entender as possibilidades de estudos e expectativas quanto ao futuro profissional, por parte dos estudantes, é imprescindível conhecer sua atual situação

trabalhista. Sendo assim, foram levantados dados sobre vínculo empregatício, tempo de serviço, remuneração, bem como sua inserção no mercado de trabalho. Entre os estudantes do integrado, não há nenhum adolescente em situação de trabalho. Nos cursos subsequentes, evidenciamos que a maioria possui trabalho fixo com registro em carteira, tendo como tempo médio na empresa cerca de 2 anos e 2 meses. Já entre os estudantes do PROEJA, também predominam estudantes com carteira assinada, porém uma significativa parcela em trabalhos temporários. Isso fica evidente no tempo médio de trabalho na empresa que é de 10 meses.

Como entre os estudantes do curso integrado foram unânimes as respostas negativas quanto ao exercício de atividade profissional, vamos nos ater às respostas dos estudantes dos cursos subsequentes e do curso PROEJA. Assim, foi observado que há uma maior instabilidade nas condições de trabalho dos estudantes do PROEJA, possivelmente pela inserção em empregos precários ou que não atendem às suas necessidades e expectativas.

A escolaridade do estudante e sua situação trabalhista e experiência profissional refletem diretamente na sua remuneração. Assim, foi evidenciado que os estudantes dos cursos subsequentes possuem remuneração superior aos estudantes do curso PROEJA: enquanto o primeiro grupo de estudantes recebe cerca de 1 a 3 salários mínimos, o segundo recebe até 2 salários mínimos.

A maior parte dos estudantes, de ambos os cursos, iniciou sua vida profissional antes dos 16 anos, alegando como principal motivo a necessidade de ajudar os pais com as despesas domésticas. Conforme foi verificado em outros dados já apresentados, os estudantes dos cursos técnicos subsequentes e, principalmente do curso técnico do PROEJA, são originários da classe trabalhadora, tendo iniciado suas atividades laborais desde cedo e, por isso, muitas vezes não concluíram os estudos no tempo certo ou, se concluídos, tiveram dificuldades de dar continuidade aos mesmos.

Para além das informações apresentadas até o momento, importa ainda conhecer o passado escolar dos estudantes dos cursos técnicos e o que os levou a optar pela educação profissional de nível técnico. Já sabemos, de antemão, que os estudantes do curso integrado e do curso PROEJA possuem apenas o Ensino Fundamental completo, enquanto os estudantes dos cursos subsequentes possuem o Ensino Médio completo. Assim, em relação ao caráter da instituição de ensino em que esses dois grupos realizaram seus estudos, ficou evidenciado que a maioria dos estudantes estudou em escola pública, fato que também pode ser observado em outras pesquisas sobre o tema (BOTH, V. PAVANELLO, E.P.

ROCHA K.M., 2013; JESUS E. e JESUS V., 2013; JOHANN, 2012; STEFANINI, 2008). Entre os estudantes do curso integrado se encontra a maior parcela de estudantes que estudou em escola particular, sendo 25% destes. Stefanini (2008) ao se deparar com esta mesma realidade em sua pesquisa, argumenta que, apesar de uma significativa parcela dos alunos pertencerem à classe média, pertencem à uma fração que tem escassa herança cultural e econômica, ou seja, que não dispõe de elevado patrimônio econômico e cultural, mas que são orientados para a ascensão social, ainda que alguns apresentem características que os vinculem à origem propriamente de segmentos populares (STEFANINI, 2008, p.80). Entre os estudantes adultos dos demais cursos, foi observado que a maioria concluiu o ensino básico de forma regular, mesmo com um número significativo de estudantes que, em algum momento, já tivesse interrompido os estudos. Sobre esta informação, pudemos verificar que apenas 8,3% dos estudantes do curso integrado já pararam de estudar alguma vez, o que pode ser reflexo da legislação para crianças e adolescentes, que coloca a obrigatoriedade de frequência escolar até a maioridade. Este número sobe para 45,8% entre os estudantes dos cursos subsequentes e, dentre os estudantes do PROEJA que responderam esta questão, o índice é de 100%, todos tendo afirmado que já abandonaram os estudos em algum momento o que, de antemão, pode ser observado no próprio fato de estarem matriculados em uma turma de ensino médio na modalidade EJA.

Ainda sobre o histórico escolar, observou-se o número de reprovações que os estudantes tiveram ao longo de sua vida escolar e foi evidenciado que quase a metade dos estudantes já reprovou alguma vez, sendo que esse número é maior entre os estudantes do PROEJA, que somam 57,2% dos participantes da pesquisa. Os estudantes dos cursos integrado e subsequentes foram os que menos reprovaram em sua vida escolar.

No que se refere aos motivos pelos quais os estudantes optaram por cursar um curso técnico, de maneira geral, foi evidenciado que o principal motivo que fez com que os estudantes optassem pelo curso é a possibilidade de ascensão profissional, seguido do interesse pela área do curso. Entre os estudantes do curso integrado houve um equilíbrio entre as opções 'interesse pela área', 'boas possibilidades de inserção no mercado de trabalho' e 'influência dos pais/amigos'. Entende-se que, na fase da adolescência, principalmente na faixa etária dos jovens que iniciam o curso integrado ao ensino médio, ainda permeiam incertezas quanto às escolhas profissionais, havendo a preocupação de escolher uma profissão que tenha lugar no mercado de trabalho competitivo, mas que coincida com as

potencialidades e interesses dos estudantes. Diante destas incertezas, a influência dos pais e amigos ganha destaque.

Entre os estudantes dos cursos subsequentes, para além da ascensão profissional, o fato de já trabalharem na área do curso é um forte determinante para a escolha deste, uma vez que, embora muitos trabalhem na área, não possuem a formação profissional adequada. Assim, estes estudantes buscam no ensino técnico uma forma de ampliar seus conhecimentos e de crescer profissionalmente. Há ainda aqueles que não trabalham na área, mas apresentam interesse nela, possivelmente pelo amplo mercado de trabalho na área têxtil na região de Jaraguá do Sul.

Entre os estudantes do curso PROEJA o principal determinante na escolha do curso é a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e ter uma formação profissional. Estes estudantes, muitos por não terem concluído o ensino médio, encontram dificuldades de se inserir no mercado de trabalho de forma satisfatória; assim, atribuem à formação profissional uma possibilidade de ascender profissionalmente. Concluir o ensino médio com um certificado de formação técnica, portanto, lhes trazem boas expectativas quanto ao futuro profissional.

No que se refere aos planos para a vida profissional, foi indagado sobre o principal projeto após a conclusão do curso. De maneira geral, os estudantes têm projetos profissionais distintos, mas a maioria pretende cursar ensino superior ou desenvolver suas atividades na sua área de formação. Entre os estudantes do curso integrado, o interesse em cursar ensino superior fica mais evidente se comparado aos outros cursos. Isso nos mostra que a probabilidade destes estudantes trabalharem em uma profissão diferente da formação proporcionada pelo seu curso técnico é ainda maior. Já os estudantes dos cursos subsequentes pretendem atuar na área de formação do curso ou continuar na sua atual atividade profissional, uma vez que muitos já trabalham na área. Há um número significativo de estudantes que pretendem abrir seu próprio negócio, principalmente entre os estudantes do PROEJA, onde a maioria vê nesta escolha uma possibilidade de melhoria das condições de vida. Há ainda aqueles que pretendem cursar o ensino superior ou trabalhar na área. Foram poucos os estudantes que manifestaram pretender ingressar no serviço público, possivelmente porque o principal empregador das profissões formadas pelos cursos técnico do IFSC Jaraguá do Sul são as empresas têxteis. Também foram poucos os estudantes que manifestaram desejo de trabalhar por conta própria, uma vez que, apesar da flexibilidade, o trabalhador autônomo é privado de uma série de direitos trabalhistas, correndo o risco de não garantir um bom futuro para si e sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações geradas na pesquisa, foi evidenciado que existem três distintos perfis de estudantes concomitantemente com distintas expectativas profissionais, de acordo com cada modalidade de curso.

Os estudantes do **curso integrado**, se caracterizam principalmente por serem adolescentes de 14 a 17 anos, do sexo feminino e cor branca, provenientes de escolas públicas, mas pertencente a uma camada da classe média que possui aspirações profissionais relacionadas às atividades que exijam escolaridade elevada e, portanto, tem como principal pretensão o acesso ao ensino superior. Observa-se que os pais destes adolescentes tiveram oportunidades de escolarização maiores que os pais dos estudantes das outras modalidades de curso. Estes estudantes depositam, assim, maior expectativa de ascensão social pela via escolar, ingressando no ensino técnico devido à qualidade do ensino ofertada, com pretensão de ingressar no ensino superior. Relativamente a isto, foi observado que poucos estudantes entrevistados pretendem, portanto, desenvolver atividades técnicas na sua área de formação.

Os estudantes dos **cursos subsequentes** são adultos, predominantemente jovens de até 29 anos, em sua maioria mulheres que vivem em união conjugal. São estudantes-trabalhadores, que dedicam ao trabalho a maior parte de seu tempo. Iniciaram suas atividades laborativas cedo e atualmente encontram-se empregados de maneira formal, apresentando estabilidade na empresa e buscando na formação técnica a possibilidade de aprimorar suas atividades profissionais, de serem reconhecidos ou de aprender uma nova profissão.

Os estudantes do curso técnico integrado à educação de jovens e adultos (**PROEJA**) são predominantemente do sexo feminino, casadas e mães de família. Provenientes das camadas populares, têm a vida familiar marcada por histórico de pouco ou nenhum acesso à educação. Todos são provenientes de escolas públicas, tiveram seu percurso escolar interrompido e sua situação trabalhista é caracterizada pela instabilidade. Segundo Moll (2010), estes estudantes se caracterizam como estudantes com aspirações profissionais, mas com experiências descontínuas e precárias no mundo do trabalho, com poucas informações sobre possibilidades de inserção laboral; estudantes com trajetórias escolares interrompidas, com história de fracasso escolar compreendida como fracasso pessoal; estudantes inseridos em

contextos de violência simbólica e real; estudantes que sonham, sonhos de família, sonhos de trabalho digno, sonhos de consumo, sonhos de ser (MOLL, 2010, p. 136). Assim, dentre estes estudantes as expectativas são diversas, desde o objetivo de cursar o ensino superior, como a possibilidade de atuar como técnicos e, principalmente, abrir um negócio próprio. Para estes estudantes, o ensino técnico assume um caráter instrumental, uma vez que se constitui como estratégia para ajudar na concorrência por melhores empregos. São estudantes que sonham com uma realidade muito distinta da sua realidade atual. Também entendem a importância dos estudos e acreditam que outros cursos técnicos ou de curta duração lhes darão mais possibilidades de barganha no mercado de trabalho. Desta forma, reproduzem a concepção que seus objetivos serão alcançados através da sua própria dedicação e esforço, exaltando a responsabilidade individual e o empreendedorismo, tão difundidos no mercado globalizado e competitivo.

Conforme apresentado nos resultados, os três grupos de estudantes sujeitos desta pesquisa possuem características e expectativas profissionais muito distintas, determinadas por sua história de vida e contexto social atual. A centralidade que o trabalho ocupa em suas vidas, seja no sentido moral ou simbólico, seja na necessidade concreta, ficou evidente nas informações geradas. Assim, ingressar no ensino técnico significa, para alguns, uma possibilidade de prolongar seus estudos, para outros, a necessidade de se capacitar no intuito de alcançar uma melhor colocação ou reconhecimento no mercado de trabalho, ou mesmo um meio para garantir um futuro melhor para si e para sua família.

O desafio das instituições de educação profissional é compreender a realidade e os modos de vida de seus estudantes e, para além de atender as demandas do mercado, responder às expectativas dos mesmos a partir das suas condições concretas de vida, promovendo uma educação alinhada com a formação humana, com a capacidade de entender os processos de produção e reprodução da vida social, de maneira crítica e emancipatória. Apesar de realizar o Anuário Estatístico com informações socioeconômicas dos seus estudantes, o IFSC carece de um estudo sobre a realidade destes estudantes e, no campus Jaraguá do Sul, esta pesquisa foi o primeiro passo para uma aproximação desta realidade. Permanece a necessidade de ampliar e aprofundar as pesquisas sobre este tema, a fim de adequar a oferta de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do IFSC, considerando a realidade social e as necessidades do seu público atendido.

REFERÊNCIAS

BOTH, V. PAVANELLO, E.P. ROCHA K.M. Expectativas dos alunos de diferentes faixas etárias do Técnico em Agropecuária quanto à Educação Profissional. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 38, n. 3, set/dez. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/7081/pdf>. Acesso em 25 jan. 2015.

JESUS, E.R.B. JESUS, V.T.K.M. Perfil dos alunos ingressantes no ano de 2013 nos cursos técnicos integrados e concomitante do IFSP – Bragança Paulista. In: **Revista Illuminart**, ano VI, n. 11, p. 26-40, mar. 2014. Disponível em : http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero11/ArtigosNumero11/2%20-%20T23%20-%20Edilson.pdf. Acesso em 26 nov. 2014.

JOHANN, C.C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo, 2012. Disponível em: <http://www.upf.br/ppgedu/images/stories/defesa-dissertacao-cristiane-cabral-johann.PDF>. Acesso em 28 jan. 2015.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. In: **Educação & Sociedade**, n. 68, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

MACHADO, L.R.S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora In: MACHADO, L.R.S. et al. **Trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

MOLL, Jackeline. PROEJA e a democratização da educação básica. In: MOLL, Jackeline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. SANFELICE, J.L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2005.

STEFANINI, Debora Maria. **As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu**. 2008. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=219>. Acesso em: 06.abr.2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA

Neiva Solange da Silva - FCT/Unesp - neiva_lee@hotmail.com

Renata Portela Rinaldi - Univ. Estadual Paulista - FCT/Unesp –
renata.rinaldi@fct.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

A ampliação das horas de permanência dos alunos na escola, favorecendo a formação integral, trata-se de uma tendência, já prevista na legislação educacional brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 089/1990), na LDB (Lei nº 9394/96, artigos 34 e 87), na Lei que se refere ao Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 494/2007), na Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Diário Oficial da União), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 8.035/2010), no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Documentos oficiais justificam a sua importância pelo fato da integralidade se configurar numa necessidade social, com vistas a abrir caminhos para minimizar o envolvimento pleno das crianças em situações de vulnerabilidade, violência, abandono, exploração e negligência nas ruas. Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral é vista como uma alternativa que pode contribuir para efetiva construção da cidadania na qual as crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos (BRASIL, 2014).

Ao que parece, a educação em tempo integral tem ocupado importante espaço na realidade escolar do Brasil nos últimos anos e configura-se na meta 6 do PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/14, a saber: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Mais especificamente, a proposta tem como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 2).

Esta ampliação do número de escolas de tempo integral também apresenta o propósito de oferecer aos alunos a formação integral nos aspectos cognitivos, desportivos, sociais, estéticos e éticos. Neste tocante, tem se tornado um grande desafio na atual conjuntura, vislumbrando formas distintas de operacionalização dentro dos sistemas educacionais (BRASIL, 2014).

Por meio da análise dos documentos, verificou-se que o modelo de educação integral no Brasil parece privilegiar os investimentos em infraestrutura e nos equipamentos em detrimento da formação do professor. Tal impressão é corroborada no estudo de Bruno (2009, p. 42) quando aponta que, segundo o Banco Mundial, em relação ao Brasil,

[...] investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social desses profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que, certamente, segundo o Banco Mundial, desencadearia um novo processo inflacionário. Resta saber como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimento na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação.

Destarte, a pesquisa aqui relatada, que emergiu no bojo das transformações político-educacionais que ocorreram no município de Araçatuba/SP desde o ano de 2007, mobilizou esforços para trilhar um caminho que fosse ao encontro da necessidade de reflexão sobre práticas docentes e o papel da formação dos professores na reformulação de propostas para escolas de tempo integral. Buscou instigar o repensar coletivo de paradigmas e modelos já consolidados de ensino, priorizando uma relação educativa com referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, fortalecendo sentimento de pertencimento dos que aprendem (CAVALIERE, 2007).

Em 2007, com a finalização do processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental no município, o Sistema de Educação de Araçatuba passou a contemplar quatro escolas do projeto Escolas de Tempo Integral (ETI), a princípio, seguindo as mesmas diretrizes da Escola de Tempo Integral implementadas pelo Estado de São Paulo. Neste modelo, como vinha sendo praticado pelo estado, as oficinas que eram desenvolvidas no

contraturno do período regular eram ministradas por professores contratados para trabalharem com conteúdos relacionados às suas áreas de formação: Inglês, Arte, Educação Física, etc.

Em 2009, o sistema municipal de ensino alterou o formato de desenvolvimento das oficinas trocando professores de formação específica por estagiários de cursos de licenciatura. Dois anos após, inseriu outras duas escolas **de tempo integral** com um formato diferenciado das demais, no qual a realização de oficinas, do contraturno, acontecia nos Centros Municipais de Formação Integral de Crianças e Adolescentes (CEMFICA) situados nas proximidades da escola.

Em 2012, houve adesão de uma escola municipal à proposta do governo federal de implantação do “Programa Mais Educação” e outras três escolas passaram a oferecer oficinas no contraturno, seguindo os moldes apresentados pelas quatro primeiras, herdadas da esfera estadual, com o diferencial de não ser ofertado o contraturno a todos os alunos, por falta de estrutura.

No período de 2007 a 2012, o município supracitado passou a ter 10 escolas de tempo integral com características distintas. Modelos pautados em ampliação de carga horária, contudo sem articulação com o currículo vigente, com a proposta político pedagógica da escola e com a equipe de trabalho.

A pesquisa e a reflexão sobre o tema se fizeram oportunas e urgentes na medida em que se identificou as formas distintas de implantação de Escolas de Tempo Integral (ETI) no sistema municipal e a deu oportunidade de envolvimento de professores e gestores na reflexão sobre os processos formativos nos contextos escolares, combatendo a imagem da identidade docente reduzida a mero executor de procedimentos prescritos, sem a necessidade de formação profissional especializada.

Também possibilitou a reflexão sobre o currículo e a prática docente, tanto no desenvolvimento das aulas regulares que constituem a matriz curricular básica de todo o sistema municipal de ensino de Araçatuba quanto no desenvolvimento das oficinas, verificando o contexto real em que se aplica a perspectiva mais integral de educação e a função social da escola; pois compreende-se à docência como uma profissão que é construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente.

É observável, em pesquisas recentes, duas vertentes nesta temática: escola de tempo integral e aluno em tempo integral, respectivamente, ênfase na unidade escolar, com

mudanças em seu interior, mais equipada e com novas atribuições; e na outra, ênfase na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno, decorrentes da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes de fora da escola, (CAVALIERE, 2009).

Nesta conjuntura encontrou-se a oferta de escola de tempo integral no referido município, cujas formas de operacionalização se encaixam nestas duas vertentes. Conforme Jesus (2008), a ampliação de jornada visa à transformação social para minimizar as dificuldades encontradas no âmbito da estrutura familiar no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, psíquico e social, cabendo o questionamento de qual seria a forma mais adequada. Entretanto, o que há de maior relevância neste processo é a formação de educadores na perspectiva de um projeto democrático para a escola de tempo integral como caminho para o educando aprender exercitar o pensamento reflexivo, tendo como eixo norteador a experiência, como fundamento da realidade, posicionando-o no centro do fazer educativo para alcançar a qualificação de sua aprendizagem. Assim, acredita-se que potencializar a formação docente para que esta proposta se efetive é apoiar a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. E, desta forma, a pesquisa teceu elementos que destacam a necessidade das esferas educacionais olharem cuidadosamente para o professor que se configura como peça chave desta transformação. Portanto, esse profissional deve estar predisposto à mudança, aceitar novas formas de interagir com os pares em seu ambiente de trabalho para reelaborar um currículo apropriado de educação que busca uma consolidação (BRASIL, 2009).

2. METODOLOGIA

Para abordagem científica do recorte de realidade que se deseja investigar faz-se necessário método. Severino (2003, p. 100) alerta que:

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com os dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda a modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto.

Nesta perspectiva, a realização desse processo investigativo utilizou uma abordagem qualitativa, com a preocupação em circunscrever o objeto investigado tendo em vista as características e as possibilidades oferecidas por esse tipo de pesquisa. Realizou-se num primeiro momento a pesquisa bibliográfica e documental, e posteriormente a coleta de dados por meio do trabalho empírico, relacionando-as aos objetivos estabelecidos.

Buscou-se a compreensão do campo de estudo, tendo em vista a problematização da questão da identidade profissional da docência no contexto da escola de tempo integral visando à formação plena do indivíduo, tendo em vista a conjuntura estabelecida pelos canais viabilizadores deste espaço, o investimento de políticas públicas nesta área e a execução de competências do sistema municipal de ensino, da unidade escolar e do profissional da educação que atua diretamente com os alunos.

O levantamento bibliográfico foi realizado inicialmente nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Scielo e no Cedes onde selecionou-se trabalhos completos e artigos científicos publicados no período de 2007 a 2013, através dos unitermos “escola de tempo integral” e “educação integral”. Ampliamos a revisão de literatura acerca da temática investigada e nos reportamos aos estudos de Arroyo (2001; 2011), Coelho e Cavaliere (2002), Guará (2009), Moll (2011).

A pesquisa documental, por sua vez, teve como objetivo complementar as informações obtidas, desvelando novos aspectos do problema investigado. Foi realizada por meio do levantamento e da análise das políticas públicas (nacional, estadual e municipal) que tratam da Educação de Tempo Integral.

A coleta de dados empíricos foi realizada com gestores, professores e monitores de oficinas por meio de *survey*, aplicado em três escolas de Tempo Integral (ETI) do município de Araçatuba/SP. Os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A política pública busca orientar a educação com fins sociais desejáveis, mediante uma série de intervenções que consistem basicamente em orientar recursos e formular regras que facilitem determinadas práticas. No estudo em tela, em linhas gerais constatamos que há uma diversidade de propostas para ampliação da jornada escolar no Brasil, assim como identificamos

indícios promissores, mas também grandes desafios colocados pela política pública implementada para educação de tempo integral (ETI). Tais resultados coadunam com os apontamentos de Fanfani (2011) quando aponta que o campo da política educativa é plural, complexo e muitas vezes atravessado por conflitos.

Acreditamos, que num contexto democrático, as políticas públicas devem ser o resultado da deliberação pública da argumentação e não só a imposição de uma relação de forças e de poder. Desta forma, os desafios identificados na implementação da ETI no município investigado devem servir como norte para a discussão dos encaminhamentos necessários para superá-los, bem como da transformação dos espaços escolares e das práticas docentes para que contribuam para a formação integral do aluno para além da implantação prescritiva e acrítica.

Os dados empíricos por sua vez, evidenciaram quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, 24 são do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino; 2 estão com o curso de licenciatura em andamento. Daqueles que concluíram a graduação, somente 2 cursaram universidade pública. Percebe-se que 82% dos participantes atuam nas ETI a menos de 5 anos, o que significa que nem todos participaram da implantação desta modalidade no sistema municipal. Apenas duas estagiárias que atuam como monitoras de oficinas se prontificaram a participar da pesquisa. Estas foram as únicas cujo vínculo se deu por contrato. Muito embora o coordenador do CEMFICA (Centro de Formação Integral da Criança e do Adolescente), instituição que atende os alunos da EMEB Lauro Bittencourt no contraturno seja por provimento de cargo em comissão, possui o cargo de carreira como monitor de oficina. Com exclusão das estagiárias que estão com o curso de licenciatura em andamento, apenas quatro participantes da pesquisa não cursaram, ao menos, uma especialização. Nenhum deles cursou o mestrado.

Do que observamos quanto ao perfil dos participantes, enquanto ainda caminhamos para alcançar o que é proposto por Imbernón (2010) com relação à formação continuada de professores, o que se constatou foi que os profissionais da educação envolvidos nesta pesquisa buscaram seu aperfeiçoamento, individualmente e arcando com os custos disto. Possivelmente visando um pequeno acréscimo salarial ditado pelo plano de carreira e, em última escala de sentido, a potencialização de seu desenvolvimento profissional.

Pode-se verificar que a realidade investigada não destoa do contexto nacional, conforme estudos sobre essa modalidade de educação (MOURA, 2010; COELHO, 2011; CAVALIERE, 2009). Os depoimentos da maioria dos participantes apontam para o desconhecimento sobre como ocorreu a implantação da ETI no município, ainda indicam que não possuem um Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola visando à dinâmica da Educação Integral, embora o

projeto já aconteça há anos, conforme se observa nos relatos de P4, G1 e G7 respectivamente:

P4: De maneira improvisada, sem qualquer planejamento efetivo.

G1: O PPP da escola está em construção, buscando atender às novas especificidades.

G7: Há uma proposta de escola integral/2010 que foi apresentada aos gestores das ETIs. Posteriormente foi criada uma resolução sobre elas que obteve aprovação dos gestores envolvidos.

Ao serem questionados quanto à função da escola pública de tempo integral e como avaliam seu atual funcionamento, constatou-se que os participantes da pesquisa têm uma concepção de educação integral que destoa do contexto real em que se aplica:

G5: É ampliar a permanência da criança na escola, visando seu desenvolvimento e formação integral, ampliando seus horizontes e transformando-os em cidadãos partícipes e críticos.

G1: Para mim, a ampliação de tempo implica em oferecer oportunidades de trabalhar diversas linguagens que interagem os diferentes conteúdos e habilidades necessários à aprendizagem global da criança.

P16: Ainda é muito deficiente no cumprimento de seus objetivos.

P7: Acho ainda que o atendimento é precário, devido à estrutura física e também a formação do docente, pois as oficinas deveriam ser ministradas por docentes especializados.

P5: Infelizmente a falta de estrutura física não oportuniza um rendimento satisfatório. Vivenciamos também a falta de professores.

Essas questões nos levam a perceber o quanto a ampliação de jornada na escola de tempo integral se traduz no caminho para expandir tais oportunidades formativas, mas, para isso, faz-se necessária a articulação de toda a comunidade escolar, cuja base se constitui por docentes, a fim de construir e executar um projeto político pedagógico que direcione o trabalho neste ambiente educacional para atuar nessa perspectiva. Destarte, a formação inicial bem como a continuada se configuram no norte da reformulação das propostas que levem à eficácia escolar através de reflexão sobre e na ação, da pesquisa, da descoberta, do repensar de paradigmas e modelos já consolidados, priorizando uma relação educativa não hierarquizada entre os que ensinam e os que aprendem, fortalecendo sentimento de pertencimento dos que aprendem (CAVALIERE, 2007).

Alguns dos desafios apontados são: ausência de trabalho coletivo com todos os monitores e professores para discutir e planejar ações a partir dos objetivos da ETI, a descontinuidade dos profissionais que atuam em oficinas, falta de materiais etc. Em relação à formação, observou-se que acontece, no âmbito da SME (Secretaria Municipal de Educação), de forma precária dirigida exclusivamente aos profissionais que atuam nas oficinas e sem a participação dos professores. Desta forma, persiste o problema da dualidade das ETI, onde a integração entre o ensino regular com oficinas é quase nulo.

Tais aspectos influenciam fortemente na constituição da identidade profissional da docência, pois a identidade profissional não é um dado imutável; nem externo, que possa ser adquirido. Mas é historicamente situado. Para Pimenta (2000, p. 19)

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão... da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Do confronto entre as teorias e as práticas... (...) Constrói-se, também, pelo significado que dará o professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida p ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Ao propor uma discussão acerca do saber docente, Tardif (2011) ressalta a sua dimensão argumentativa e social considerando-o como expressão de uma razão prática e, por isso, faz-se relevante a tentativa de compreendê-lo relacionando-o diretamente com as condições nas quais se estruturam seu trabalho. Nesta postulação, pode-se conceber o professor como um profissional dotado de razão regido por certas exigências de racionalidade e que possui saberes condicionados pelo contexto social e histórico no qual exerce seu ofício. Nesta conjuntura, a construção da profissão docente se edifica na prática com os educandos, no compartilhar de experiências com os demais colegas da equipe, refletindo e avaliando seu trabalho e os resultados, buscando orientações, informações e propondo novas estratégias de regulação da ação docente. Os participantes da pesquisa indicaram o processo formativo como necessidade e desafio a ser superado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições trazidas por este trabalho apontaram para o necessário investimento na valorização do professor que atua nas ETI, como profissional legitimado pela sua formação inicial, pelos saberes, experiências e habilidades oriundos de sua prática, no sentido de incorporar nas práticas pedagógicas estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras, a fim de potencializar a construção de aprendizagens significativas aos alunos. Bem como a inclusão destes profissionais no processo de construção de um currículo padrão para as ETI que seja regulamentado por emenda da Lei Específica para o Magistério de Araçatuba. É notável que neste contexto investigado faz-se necessária uma continuidade de investigação do tema com maior participação dos envolvidos nesta modalidade de escola para alcançarmos a realização de uma política pública legitimada por aparato legal.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação**. 2014.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.14-45.

CAVALIERE, A. M. V. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. 2007.
Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em 17 nov. 2012.

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas de Tempo Integral Versus Alunos Em Tempo Integral**.
Abril, 2009. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/pdf/](http://www.scielo.br/pdf/)>. Acesso em 02 dez. 2012.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: **Reunião Anual da Anped**, 34, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-91 int.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-91_int.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2013.

FANFANI, E. T. Prólogo. In: CUNHA, C. da.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Orgs.).

Políticas públicas e educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** PADILHA, J. dos S. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, S. P. S. **A Escola de tempo integral sob a perspectiva do educador.** Anuário da Produção Acadêmica, vol. II, n. 3, 2008.

MOURA, M. da G. C. **Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos.** 2010. Disponível em: <www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos4668.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, M. O professor enquanto “ator racional” – Que racionalidade, que saber, que juízo? In: TARDIF, M. (Org.) **Saberes docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-224.

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2011 E 2012**

Cláudia da Mota Darós Parente / Raquel Nakamura A. Prado / UNESP/FFC/Marília

CNPq/FUNDUNESP

1. INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. Seu objetivo é “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal (...).” (BRASIL, 2007, Art. 1º).

São finalidades do Programa: ampliação do tempo e do espaço educativo, melhoria do rendimento e aproveitamento escolar, combate ao trabalho infantil, promoção de formas de expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, estímulo a práticas esportivas, aproximação entre escola, famílias e comunidades. Assim, o Programa Mais Educação é “uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2012, p. 3).

Criado em 2007, passou a ser implementado a partir de 2008. (BRASIL, 2007; 2010) No ano de 2013, teve a adesão de quase 50 mil escolas de todo o país, urbanas e rurais.

O objetivo do presente trabalho é analisar as produções acadêmicas sobre o Programa Mais Educação nos anos de 2011 e 2012. O trabalho integra a pesquisa “Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo”, financiada pela CNPq.

2. METODOLOGIA

O estado da arte sobre a temática da educação integral já foi alvo de excelentes trabalhos acadêmicos, a exemplo de Ribetto e Maurício (2009, p. 138) que mapearam revistas, livros, dissertações e teses sobre a escola pública de horário integral.

No levantamento realizado, as autoras consideraram “[...] expressões relacionadas à ampliação de turno escolar, como escola de horário/tempo integral ou jornada escolar”, além de “[...] nomes que as escolas receberam ou os programas que lhes deram origem, como: CIEP ou PEE; CIAC, CAIC ou PRONAICA; CEI e PROFIC” e, por fim, “[...] nome de ações específicas (...) animação cultural, estudo dirigido ou aluno residente”.

Como resultado do estado na arte, no que se refere às teses e dissertações:

Foram encontradas 43 dissertações e 11 teses relativas ao tema escola de horário integral. As buscas foram feitas no banco de teses da Capes e nos sítios de universidades localizadas em Estados brasileiros que tiveram experiências de implantação dessa proposta de escola. Sobre as teses, sete foram defendidas no Rio de Janeiro, três em São Paulo e uma nos Estados Unidos, entre 1990 e 2002. As dissertações começaram em 1988 e se estenderam até 2008, espalhando-se em sete Estados e na França. (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009, p. 138).

Para este estudo, optou-se por fazer uma busca no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, centrando-se naquelas que focalizam o Programa Mais Educação.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória no Banco de Teses da CAPES sobre termos relacionados à educação integral em tempo integral, quais sejam: tempo integral, jornada escolar ampliada, jornada ampliada, ampliação da jornada escolar, escola em tempo integral, escola integral, *full time school*, *jornada completa*, Programa Mais Educação. Com base nos resultados da pesquisa exploratória, foram selecionados os resumos de Teses e Dissertações que realmente faziam menção à temática. Desses estudos, foram selecionadas as produções acadêmicas sobre o Programa Mais Educação para estudo e análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa no Banco de Teses da CAPES identificou 19 produções acadêmicas entre Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado sobre o Programa Mais Educação. Esses trabalhos foram defendidos e produzidos em seis Estados brasileiros. O Estado do Rio de Janeiro apresentou três produções acadêmicas, seguido pelo Estado do Rio Grande do Sul e Distrito Federal com duas produções cada. Já os Estados de Goiás, Ceará e Bahia apresentaram um trabalho cada.

Quadro 1: Produções acadêmicas sobre o Programa Mais Educação por Temática – 2015.

Temática	Autor/Trabalho	Quant.
Análise das Concepções do Programa	FELIX, Maria Ivonete Ferreira. O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	8
	KLEIN, Tiago Pavinato. O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de esteio	
	MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Programa Mais Educação/ Mais Escola: Avanços e Desafios na Prática Educativa em Duque de Caxias	
	MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)	
	OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território e o desterritório	
	SABOYA, Marta Goncalves Franco de. Programa Mais uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares	
	SILVA, Nubia Rejaine Ferreira. Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do estado de Goiás	
	VASCONCELOS, Rosylane Doris de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral	
Impactos do Programa no Rendimento Escolar	GODOY, Claudia Marcia de Oliveira. Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA	3
	PEREIRA, Guilherme Costa. Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental	
	XERXENEVSKY, LAUREN LEWIS. Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul	
	BARROS, Emilia Cristina Ferreira de. Uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual	

Representações sociais sobre o programa	GOMES, Ana Clara. Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia Minas Gerais: limites e possibilidades	3
	LEMOS, Ruth Willna Ferreira de.	

	Escola de Tempo Integral: Um estudo da dimensão subjetiva com pais e Alunos	
Práticas de Leitura e escrita	COSTA, Juliana de Almeida. Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do projeto mais educação: um olhar sobre a ação docente	1
Trabalho Infantil	FERREIRA, Felipe da Silva. Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?	1
Gestão Escolar	FERREIRA, Cristiane Gomes. O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa	1
Cultura Digital	FERREIRA, Jaime Ricardo. O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	1
Formação de Professores	SOUZA, Maria Elizabete Costa de. Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil	1

A Região Sudeste foi a que teve maior concentração de trabalhos acadêmicos, com 37%; a Região Nordeste produziu 32% do total, a Centro-Oeste, 21% e a Região Sul ficou com 10% das produções acadêmicas. Não houve produções acadêmicas na Região Norte sobre o Programa Mais Educação, conforme os critérios utilizados neste estudo.

As produções foram desenvolvidas nos anos de 2011 e 2012: 5 trabalhos no ano de 2011 (4 Dissertações de Mestrado e 01 Tese de Doutorado) e 14 trabalhos no ano de 2012 (12 Dissertações de Mestrado e 02 Teses de Doutorado).

As produções foram realizadas em 14 Universidades diferentes. A Unirio foi a instituição de educação superior que mais produziu trabalhos acadêmicos sobre o Programa Mais Educação, com três produções.

Com base nos resumos das 19 produções acadêmicas encontradas sobre o Programa Mais Educação foi possível classificá-las em oito temáticas principais. Assim, foram encontrados 08 trabalhos que se dedicaram à análise das concepções e práticas educativas do Programa Mais Educação; 03 que procuraram investigar impactos do

programa no rendimento escolar dos alunos; 03 trabalhos versando sobre representações sociais. Sobre as temáticas a seguir, foi encontrado um trabalho de cada: práticas de leitura e escrita, gestão escolar, formação de professores, cultura digital, trabalho infantil.

Para este estudo, focalizaremos alguns trabalhos que analisaram concepções e práticas educativas do Programa Mais Educação, as produções que avaliaram o impacto do programa no rendimento escolar e os trabalhos que se dedicaram à análise de representações sociais.

Quando analisados os trabalhos que focalizaram as concepções do Programa Mais Educação, verificou-se que alguns desenvolveram estudos tendo o Programa como eixo central da discussão; outros trabalhos analisam o programa de forma articulada a outras ações.

Entre aqueles que focalizam o Programa Mais Educação e suas concepções está Saboya (2012, p. 7), cujo objetivo central de seu estudo foi “analisar a concepção de educação integral presente neste Programa por meio de sua orientação curricular”, tomando como referência a implementação do programa no município de Niterói. Com base nesse estudo, os resultados da autora apontaram que há preocupações com os sujeitos que desenvolvem as atividades no contraturno com os alunos, pois são universitários e educadores sociais, contudo nem todos estão preparados para a realização das atividades instituídas nos “macrocampos” do PME que visa à formação do aluno-humano-cidadão. Por outro lado, as professoras não atuam diretamente com as atividades que ocorrem no ontrturno, dificultando assim a integração com os monitores, o que irá refletir na formação integral desses alunos. Outra limitação para a implementação do programa está relacionada à falta de estrutura física para desenvolvimento das atividades com os alunos.

Entre os estudos que analisam as concepções do Programa Mais Educação articulado a outros programas/ações está o trabalho de Matos (2011, p. 14), que teve como objetivo “analisar as práticas educativas no município de Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola”, este último, ação do governo municipal. A autora apontou resultados positivos com a implementação dos programas, tais como melhoria da auto-estima dos alunos através de atividades lúdicas de Letramento, Matemática e outras disciplinas, gerando um maior interesse dos alunos pelas aulas, encorajando-os a aprender e produzindo repercussões nos rendimentos escolares. Como desafios, a autora aponta: o diálogo dos professores e monitores; melhoria da estrutura física da escola; ampliação do programa para todos os alunos da escola.

O trabalho de Silva (2011) teve como objetivo analisar as relações entre as propostas de educação integral do Programa Mais Educação, da Rede Estadual de Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. A autora conclui que não há clara articulação entre as propostas e destaca a relevância dada às mesmas para a ampliação da jornada escolar, questionando até que ponto isso é positivo, tendo em vista que há problemas sérios de infraestrutura e falta de uma proposta pedagógica que justifique a ampliação do tempo escolar.

No que se refere às três produções que investigaram os possíveis impactos do Programa Mais Educação no rendimento escolar dos alunos, seus respectivos autores desenvolveram análises sobre três contextos diferentes: estado de Minas Gerais, estado do Rio Grande do Sul e município de São Luis, no Maranhão.

Xerxenevsky (2012) ao avaliar o impacto do Programa Mais Educação entre 2008 e 2009 nas notas médias de português e matemática das escolas públicas do Rio Grande do Sul na Prova Brasil 2009, concluiu que, em relação à média de Português, houve um resultado positivo, principalmente em escolas que adotaram o programa no ano de 2008, pois puderam ter um maior planejamento e adequação do programa em relação às escolas que adotaram o PME no ano de 2009. Por outro lado, quanto ao desempenho em matemática, não apresentou resultado positivo ao tomar como base as notas dessa prova de proficiência em que os exercícios de matemática estão mais relacionados à resolução de problemas. O estudo enfatiza que o programa não garante que haja interação das atividades/oficinas com a disciplina de Matemática.

Outra hipótese levantada por Xerxenevsky (2012) sobre o impacto negativo do programa em relação à Matemática se dá pelo fato de que o PME abranger alunos que provavelmente estariam fora da escola se não fosse pelo programa, retendo-os na escola. Esses alunos poderiam apresentar os piores desempenhos em relação à disciplina e, ao realizarem a prova com outros alunos que não apresentam baixos desempenhos em relação à Matemática diminuiu a nota geral. Contudo, se por um lado o PME não apresenta impacto positivo em relação ao desempenho Matemático, por outro, ele contribui para a diminuição da evasão escolar.

Para tanto, a autora nos traz que se faz necessária a utilização de outra avaliação complementar à avaliação do impacto para observar o motivo do resultado negativo para matemática, pois o resultado ineficiente pode estar relacionado às dificuldades de implementação ou ineficácia de intervenção do programa. Para isso, poderiam ser utilizados resultados de outra

escola do Estado do Rio Grande do Sul que apresenta um bom andamento do programa, combinando a avaliação de impacto a comparações com entre as duas escolas.

Pereira (2011), em seu estudo mostra que, com o Programa Mais Educação, não houve melhoria para as notas de português e matemática ou uma maior taxa de aprovação. Por outro lado, assim como Xerxenevsky (2012), há uma menor taxa de evasão escolar com a sua implementação.

O mesmo pode ser observado no trabalho de Godoy (2012) que também não houve melhorias nos rendimentos dos alunos assistidos pelo programa e, conforme a autora, este fato pode estar vinculado a um mal planejamento e monitoramento do programa pelo gestor da escola, além de problemas enfrentados pelas escolas, tais como falta de estrutura física, profissionais mal preparados e/ou muitas vezes desmotivados.

Dos trabalhos que se debruçam sobre representações sociais, Gomes (2011) preocupou-se em analisar as representações de professores e monitores sobre o Programa Mais Educação no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro.

Já Lemos (2012) buscou captar as falas de pais e alunos sobre a escola em tempo integral, tomando-se com referência o Programa Mais Educação. De acordo com a autora, a pesquisa permitiu observar que os pais e alunos veem a escola como um local seguro, protegendo e mantendo o aluno longe da marginalidade, proporcionando assim um melhor aprendizado quando comparado a outra escola que não tem o programa. Mas ao pesquisar mais a fundo sobre essa visão da escola dos pais e alunos, a autora observou que a qualidade e a importância do programa para eles parecem ser vagas.

A pesquisa de Barros (2012) focalizou a análise de imagens de alunos sobre “ficar na escola o dia todo”. Tais imagens mostraram que há discursos contrapostos de satisfações e insatisfações entre os alunos. Muitos enxergam a escola como local de aprisionamento, gerando insatisfação e tristeza; outros têm sentimentos confusos, ora ficam felizes, ora tristes, e outros apresentam imagens de contentamento e esperança de propostas que tragam melhoria para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de estudos que focalizam o estado da arte pode auxiliar pesquisadores a identificar lacunas em relação a determinada temática. No que se refere especificamente ao estado da arte do Programa Mais Educação, é importante ressaltar que é um programa ainda

recente e, portanto, são poucas as produções que versam sobre o mesmo. No entanto, essas produções já indicam, entre outros, lacunas a serem consideradas em novos estudos. Além disso, do ponto de vista da política pública na área da educação, o estado da arte pode colaborar com os rumos do programa à medida que pesquisadores analisam seu escopo, suas contribuições e suas perspectivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817.

Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)

[2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm). Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: 2012.

BARROS, Emilia Cristina Ferreira de. **Uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual**.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Da Paraíba, 2012.

COSTA, Juliana De Almeida. **Práticas de Leitura e de Escrita nas Oficinas de Letramento do Projeto Mais Educação: Um olhar sobre a Ação Docente**. Dissertação

(Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, 2012.

FELIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação: no Contexto de Crise Estrutural do Capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, 2012.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na Perspectiva da Gestão Escolar: A Dinâmica da Tomada de Decisão e a Gestão Participativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, 2012.

FERREIRA, Felipe da Silva. **Cultura Digital: Ampliando Janelas para Mais Educação?** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, 2012.

GODOY, Claudia Marcia de Oliveira. **Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, 2012.

GOMES, Ana Clara. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia Minas Gerais: limites e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Uberlândia, 2012.

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS.** Dissertação (Mestrado em Educação). CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2012.

LEMOS, Ruth Willna Ferreira de. **Escola de Tempo Integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e Alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC SP, 2012.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2011.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **Educação Integral e as Políticas Públicas Curriculares de Ampliação do Tempo Escolar**: uma análise do município de Bebedouro (SP). Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2012.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. **As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens**: ampliando relações entre o território e o desterritório. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2011.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr./2009. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1476/1224>. Acesso em: 06 abr. 2015.

SABOYA, Marta Goncalves Franco de. **Programa Mais Educação**: uma proposta de educação integral e suas orientações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2012.

SILVA, Nubia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral**: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do estado de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

SOUZA, Maria Elizabete Costa de. **Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho**: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2012.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação**: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2012.

PROUNI: INSTRUMENTO DE PRIVATIZAÇÃO E/OU DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Chaiane de Medeiros Rosa – UNESP Araraquara – chaianemr@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, especificamente a partir do início do governo Lula, surgiram formas de interpenetração entre os setores público e o privado, de modo que, no campo da educação superior, o Estado apareceu como financiador de políticas e programas que buscaram apoiar tanto as instituições quanto os alunos.

Exemplo dessa relação entre as esferas pública e privada pode ser percebido através do Programa Universidade para Todos (Prouni), que se constituiu como uma política pública voltada para atender aos interesses do Estado de expandir o acesso à educação superior a baixo custo, bem como para atender aos interesses do mercado. Desse modo, a educação superior foi sendo reconfigurada em meio ao embate entre “a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização”. (DOURADO, 2008, p. 104)

Lula, ao instituir o Prouni no início do seu mandato, deixou explícito, no princípio, o posicionamento governamental de direcionar recursos públicos para a iniciativa privada, lembrando que em sua proposta de governo – *Uma Escola do Tamanho do Brasil* – estava posto que, além dessa ação, seria necessária também a elevação dos gastos em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), e, especificamente, nas instituições federais de ensino superior. (AMARAL, 2009) O que houve, portanto, foi uma priorização de investimentos no setor privado, primeiramente, e somente depois foi engendrada uma política de expansão voltada também para a rede pública.

Reconhecendo o Prouni como uma política voltada para o setor privado, e o entendendo como um instrumento voltado para a inserção de segmentos de renda baixa e média baixa nas instituições de ensino superior privadas, este trabalho objetiva compreender em que medida esse programa, como instrumento que favorece o processo

de privatização da educação superior no Brasil, também pode colaborar para a democratização do mesmo.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, primeiramente, apresenta-se o Prouni, com base em marcos legais que o instituem. Posteriormente, expõe-se o quadro de resultados desse programa desde o ano 2005 (ano de sua instituição legal) até 2011, com vistas a avaliar o impacto de sua contribuição no processo de ampliação de oportunidades de acesso à educação superior no Brasil. Além disso, são tecidas reflexões sobre as questões da privatização e da democratização da educação superior, que se ancoram em teóricos como:

Amaral (2009), Catani, Hey e Gilioli (2006) e Dourado (2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ampliação de vagas na educação superior brasileira é um imperativo apresentado sobretudo a partir dos anos 2000, em razão do reconhecimento do baixo nível de alunos em idade regular matriculados nesse nível de ensino, que segundo o Censo da Educação Superior de 2013 é de apenas 16,4%.

Em decorrência dessa constatação, a necessidade de ampliar esta oferta apareceu no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010, instituído por meio da Lei nº 10.172 de 2001, que determinou com meta para a educação superior brasileira “Prover, até o final da década, a oferta de ensino pós-médio equivalente a, no mínimo, 30% da faixa etária entre 19 e 24 anos”. Posteriormente, o novo PNE, estabelecido em 2014 por meio da Lei nº 13.005, reforçou essa meta, ampliando-a para 33%.

O problema de baixo índice de atendimento em se tratando de educação superior agrava-se com a identificação de um quadro de vagas ociosas, que se faz presente de

forma acentuada nas instituições privadas. Segundo Rosa (2013), considerando o período entre 2003 e 2010, do total de vagas ofertadas na rede privada de educação superior, a taxa de ocupação em 2003 foi de apenas 57,84%, em 2004 de 50,49%, em 2005 de 52,22%, em 2006 de 50,08%. Sobre 2007, não foram encontrados dados. Já em 2008, a taxa de ocupação das vagas foi de 45,37%, em 2009 de 41,75% e em 2010 de 44,17%. Esse panorama é indicativo da necessidade de uma política voltada para a articulação entre a demanda reprimida e essas vagas ociosas.

Então, no propósito de superar o quadro de baixo atendimento à educação superior, de ocupar as vagas ociosas no setor privado, e conjugando esforços para possibilitar o acesso a esse nível de ensino a grupos com histórico de exclusão do mesmo, foi criado o Prouni. O programa foi criado em 2004, tendo sido instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, e de fato instituído legalmente pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O Prouni destina-se a conceder bolsas de estudos integrais a estudantes brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* seja de no máximo 1,5 salário mínimo, ou bolsas parciais (de 50% e 25%), para estudantes cuja renda família *per capita* seja de no máximo 3 salários mínimos. Essas bolsas contemplam estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos. Para receber o benefício do programa, os estudantes têm que participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo este um instrumento de avaliação dos resultados da prova e também dos resultados socioeconômicos dos alunos.

As bolsas do Prouni destinam-se a três tipos de estudantes: aos que tenham cursado o ensino médio integralmente em instituição pública, ou em instituição privada na condição de bolsista integral; aos portadores de deficiência; e aos professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, que são destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda.

As instituições de educação superior para aderirem ao Prouni comprometem-se a oferecer, no mínimo, 1 bolsa integral para o equivalente a cada 10,7 estudantes na condição de pagantes e regularmente matriculados no curso de graduação no período letivo anterior, excluídos, para o cálculo, os alunos bolsistas de qualquer condição efetivamente nela instalados. A instituição também poderá oferecer 1 bolsa integral para cada 22 estudantes regularmente matriculados e pagantes, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% ou 25% até atingir a proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos corresponda a 8,5% da receita anual dos períodos letivos em que já têm bolsista do referido programa em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

Em contrapartida, a instituição de educação superior que adere ao Prouni recebe isenção dos seguintes impostos no período de vigência do termo de adesão:

- I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido [...];
- III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social [...];
- IV - Contribuição para o Programa de Integração Social [...] (Lei 11.096 de 2005, art. 8º)

Carvalho (2014) pondera que, para essa política voltada para a educação superior privada, há transferência de recursos do setor público, haja vista que a arrecadação do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) compõe as receitas vinculadas. Com as contribuições isso não acontece, mas elas afetam a arrecadação previdenciária. Sendo assim, a autora acredita que a isenção de impostos a um elevado número de instituições de ensino superior privadas pode acarretar em diminuição do valor destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino público federal, estadual e municipal, “por meio do Fundo de Participações de Estados (FPE) e do Fundo de Participação de Municípios (FPM), já reduzido pela incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU)”. (CARVALHO, 2014, p. 239)

Mancebo (2004), por sua vez, apesar de reconhecer que o Prouni não implica em uma redução dos recursos destinados à educação superior pública, mas em uma realocação de verbas, afirma que uma das críticas que recam sobre o programa é a de que:

[...] o governo tem alegado escassez de recursos para justificar a redução dos investimentos nas instituições públicas, embora pratique, ao mesmo tempo, a renúncia fiscal em nome da expansão do acesso, que, em muitos casos, realiza-se com o sacrifício da qualidade e sem o necessário controle social. (MANCIBO, 2004, p. 85)

Por essa perspectiva, entende-se o Prouni como uma política pública voltada para atender aos interesses do Estado de expandir o acesso a educação superior a baixo custo, bem como para atender aos interesses do mercado. Desse modo, a educação superior foi sendo reconfigurada em meio ao embate entre “a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização”. (DOURADO, 2008, p. 104)

Mas, a despeito dessa vertente privatizante, é inegável o impacto desse programa no que se refere ao número de bolsistas contemplados. De 2005 até 2011, o programa ofereceu 1.383.316 bolsas, sendo 606.867 parciais e 776.449 integrais. A modalidade integral atende aos alunos que possuem renda familiar *per capita* de no máximo um salário e meio. Já as bolsas parciais são destinadas a estudantes com renda *per capita* entre um e meio e três salários mínimos.

Tabela 01: Evolução do número de bolsas Prouni

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Bolsas integrais	71.905	98.698	97.631	99.495	153.126	125.922	129.672
Bolsas parciais	40.370	39.970	66.223	125.510	94.517	115.351	124.926
Total de bolsas	112.275	138.668	163.854	225.005	247.643	241.273	254.598

Fonte: SisProuni, Prouni 2005-2011.

O que se nota em relação à distribuição das bolsas é que, nos três primeiros anos de vigência do Prouni, o maior percentual das bolsas oferecidas foi na modalidade integral. Em 2005, 64,04% das bolsas foram integrais e 35,96% parciais; em 2006 foram 71,17% de bolsas integrais e 28,83% de bolsas parciais; em 2007 foram 59,58% de bolsas integrais e 40,42% de bolsas parciais. Essa tendência começou a se inverter em 2008, quando o volume de bolsas parciais atingiu o índice de 55,79%, superando as bolsas integrais, que representaram 44,21%. A partir de 2009, a taxa de distribuição de

bolsas integrais voltou a ser maior que a de bolsas parciais, porém, em índices significativamente inferiores aos dos primeiros anos de vigência do programa. Em 2009, o percentual de bolsas integrais foi de 61,83%; em 2010 o índice caiu para 52,19%; e em 2011 o percentual baixou ainda mais, chegando aos 50,93%. Em contrapartida, no mesmo período as bolsas parciais alcançaram patamares de 38,17%, 47,81% e 49,07% em cada ano, respectivamente.

Depreende-se, a partir dos dados apresentados, que o número de bolsas ofertadas aumentou a cada ano, ampliando as condições de acesso à educação superior através da rede privada. Porém, a maior expansão se desenvolveu por meio de bolsas parciais, modalidade em que o aluno arca com parte do custeio do curso de graduação. Portanto, é preciso salientar que o financiamento da expansão via Prouni está sendo compartilhado entre o Estado e os discentes.

Ainda vale evidenciar que, além das bolsas para ingresso nas instituições de educação superior privadas, o Prouni prevê a concessão de bolsa permanência para uso exclusivo com custeio de despesas educacionais. Essa modalidade de bolsa é destinada aos estudantes beneficiários de bolsa integral, matriculados em cursos presenciais com mais de seis semestres de duração, e que tenham carga horária média superior a seis horas diárias de aula.

A bolsa permanência objetiva resguardar que o estudante do Prouni, que é de baixa renda, para que ele tenha condições de manter-se realizando seu curso integral. Essa é, pois, uma medida de assistência estudantil que se volta para o apoio à permanência do estudante, garantindo-lhe condições mínimas para que ele possa suprir suas despesas com os estudos. O Prouni, portanto, configura-se como um programa voltado tanto para o acesso quanto para a permanência na educação superior.

Como resultado desse programa, também se verifica a inserção dos segmentos de baixa renda nas instituições privadas de ensino superior, como é possível ver na tabela abaixo:

Tabela 02: Percentual de estudantes do ensino superior privado por quinto de renda – 2004-2013

2004		2013	
1º quinto	5º quinto	1º quinto	5º quinto
1,3%	68,9%	3,7%	43%

Fonte: IBGE, 2014.

De 2004 a 2013, o percentual de estudantes das instituições privadas com 5º quintos de renda, que é a população com melhores condições econômicas, diminuiu de 68,9% para 43%, o que representa uma queda de 37,59%. Já no grupo dos estudantes com apenas 1º quinto de renda, houve uma elevação de 1,3% para 3,7%, o que consiste em um crescimento de 184,61%. Significa, portanto, que houve uma inclusão importante de pessoas de baixa renda na educação superior privada no país, o que, certamente, é reflexo do Prouni, que fornece bolsas de estudo justamente para esse segmento social mais vulnerável economicamente.

Assim sendo, é preciso considerar que o Prouni exerce um papel importante na democratização da educação superior, haja vista que se consubstancia como uma alternativa para o acesso de segmentos de baixa renda a esse nível de ensino, que não conseguem ingressar no ensino superior público, gratuito, em razão da alta taxa de competitividade; e que também não ingressam nas instituições privadas, que são pagas, sem o auxílio do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Catani, Hey e Gilioli (2006) salientam que a expansão e democratização realizadas pelo Prouni foram conduzidas por uma política de baixo custo para o governo, na medida em que atende a população baixa renda, e, também, o setor privado, ao garantir isenção de impostos para a criação de vagas para o programa.

Operando no setor privado, o Prouni favorece o cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de elevar o índice de jovens entre 18 e 24 anos na

educação superior para 33%, bem como promove a ocupação do alto número de vagas ociosas na educação superior nesse setor, especificamente.

Portanto, a despeito de promover a inserção dos segmentos favorecidos no setor privado, e não no setor público, como muitos advogam a favor, o Prouni constitui-se como um importante instrumento para o processo de democratização da educação superior brasileira. Isso porque ele possibilita que estudantes antes excluídos desse nível de ensino tenham acesso a ele. No mais, favorece a inserção de inserir grupos com necessidades especiais, que são historicamente excluídos da educação superior em razão de seus condicionantes físicos. Ainda, atendendo professores da rede pública de ensino, que atuam na educação básica, o programa contribui para a formação desses profissionais em nível superior, fomentando, assim, a melhoria da formação dos professores da esfera pública, e, logo, fomentando a melhoria do ensino básico nessa esfera administrativa.

Por fim, vale salientar que não está se negando a relevância de investimento no setor público com vistas a ampliar a oferta de educação superior no mesmo. O que se reconhece é que, considerando o elevado custo para criação de novas instituições e cursos de caráter público, a ocupação de vagas que se encontram ociosas no setor privado por meio de uma política de isenção fiscal, que representa baixos custos no orçamento governamental, é uma medida eficiente e importante.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. O eixo autonomia-avaliação-financiamento. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto. **Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004**. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades

beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil e modalidade EAD. In: Mancebo, Deise; SILVA Jr, João dos Reis; Oliveira, João Ferreira

(Orgs.). **Reformas e Políticas**. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Reformas e Políticas. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, 2004

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInlculi): concepção, implantação e desafios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Câmpus de Catalão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE SOBRE A RELAÇÃO LÍNGUA-CULTURA DE LICENCIANDOS DO PIBID-LETRAS

Ana Cristina Biondo Salomão / FCL UNESP/ Araraquara ana.salomao@fclar.unesp.br

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld / FCL UNESP Araraquara cibeleroz@fclar.unesp.br

PIBID/Capes

1. INTRODUÇÃO

Muitas das práticas educacionais referentes ao ensino de cultura na aprendizagem de línguas parecem ainda dominadas por uma visão de culturas nacionais homogêneas, com a prescrição de comportamentos (KRAMSCH, 2009a; SALOMÃO, 2011), tidos como modos de vida “bons” e “apropriados” (KRAMSCH, 2009b), com visões de superioridade e inferioridade de valores que geralmente são impostos pela ‘cultura’ dominante. Esse tipo de ensino geralmente provoca a proliferação de estereótipos baseados em generalizações e simplificações prejudiciais ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, que acabam por gerar caricaturas unidimensionais (KUMARAVADIVELU, 2008; SANTOS; MELLO, 2010).

Acreditamos que mudanças na maneira como apresentamos cultura em sala de aula de língua estrangeira só virão à tona por meio da inserção de tal temática na formação inicial de professores de línguas, tanto do ponto de vista teórico quando por meio de situações que envolvam a prática docente e a reflexão sobre ela. Uma das portas encontradas por nós para adentrar tal terreno foi o Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência (PIBID), um programa da CAPES que visa incentivar a prática docente na formação inicial.

2. METODOLOGIA

O subprojeto PIBID-Letras vem sendo desenvolvido desde o início do ano de 2014 em uma escola estadual em parceria com uma universidade pública, ambas no interior de São Paulo, e constitui-se de 30 bolsistas das áreas de alemão, inglês, italiano, espanhol e francês. Cada área conta com 6 bolsistas, que são divididos em três grupos. Cada grupo (A, B e C) é

composto por 10 alunos (2 de cada área) e é responsável pelo desenvolvimento de atividades específicas.

Neste trabalho, analisaremos uma das atividades realizadas pelos bolsistas/licenciandos dos subprojetos de alemão e inglês do Grupo B, responsável pela organização de eventos culturais, visando à reflexão e discussão sobre aspectos relacionados às culturas das diferentes línguas estrangeiras. Tal atividade foi a primeira realizada por eles no âmbito dos subprojetos e consistiu na realização de entrevistas com alunos de Ensino Médio da escola estadual parceira, com objetivo de fazer um inventário das imagens que eles possuem sobre o alemão e o inglês, os povos e as culturas-alvo. A partir das respostas encontradas, os bolsistas/licenciandos planejaram oficinas, buscando desconstruir estereótipos identificados e discutir aspectos relacionados às culturas dos países e povos mencionados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as crenças sobre a língua alemã, foi grande a incidência de crenças do tipo tipicalizadas (*língua rude, difícil de falar, de pronúncia forte, com muitas consoantes*). Um dos alunos entrevistados mencionou até mesmo a imagem de que a língua dá a impressão de que “*as pessoas estão prontas para declarar guerra*”, que está em conformidade com as crenças tipicalizadas relacionadas à língua alemã (ROZENFELD, 2007).

Todavia, os bolsistas/licenciandos se surpreenderam com um aluno que expressou ter interesse em aprender a língua “*desde a infância*”, por considerar uma língua interessante, diferente, apesar de esta lhe parecer de pronúncia difícil. Tal fato aponta para uma especificidade das crenças que as diferem de características do construto “*atitude*”. Tal característica é mencionada por Rozenfeld (2007, p. 32), segundo a qual o conceito “*atitude*” envolve uma predisposição para ação coerente, enquanto as crenças podem gerar ação paradoxal a elas. Neste sentido, a crença de língua de fonética difícil não impediu que este aluno desenvolvesse interesse em aprender o alemão.

Os alunos entrevistados demonstraram estar imbuídos de crenças tipicalizadas também no que se refere à aparência do povo alemão: todos mencionaram que os alemães são “*branquinhos, altos, loiros, de olhos azuis*”, apesar de haver grande número de alemães morenos. As crenças se caracterizam ainda como tipicalizadas no que se refere ao perfil dos alemães, na medida em que grande parte dos alunos os avalia como *inteligentes, sérios*. Notamos, porém, a

presença de algumas crenças relativizadas, tendo em vista que alguns não os percebem como pessoas frias, mas como “normais” ou ainda “*não necessariamente frias ou sérias*”.

Os bolsistas/licenciandos perceberam a partir da entrevista que o conhecimento sobre personagens e objetos da cultura alemã era bastante restrito ao senso comum, ou seja, a jogadores de futebol, carros, cerveja, guerra (Hitler). Entretanto, quando perguntados sobre os países nos quais o alemão é a língua oficial, a maioria mencionou Alemanha e Áustria e alguns mencionaram ainda a Suíça. Tal fato diferencia os resultados geralmente apresentados no senso comum, na medida em que comumente o alemão é tido como língua oficial apenas da Alemanha.

Em relação à língua inglesa, crenças tipicalizadas foram percebidas no que tange à associação de tal língua aos Estados Unidos e à Inglaterra. Os bolsistas/licenciandos comentaram que os alunos entrevistados muitas vezes confundiram países com cidades, e que as mais citadas foram: Las Vegas, Los Angeles, Nova York e Londres. A maioria dos entrevistados afirmou que gostaria de aprender a língua inglesa para poder visitar uma dessas cidades ou também a Disney World. Em relação aos elementos associados por eles a tal língua, destacaram-se “aspectos da indústria midiática estadunidense, como o cinema hollywoodiano, a música pop/rock; a culinária típica, como *hot dog*, hambúrgueres e geleia de amendoim; e também, pontos turísticos, como a Estátua da liberdade, o Central Park, a Casa Branca e o Big Ben” (retirado do diário reflexivo de um dos bolsistas/licenciandos de inglês).

Notamos que, de modo geral, as crenças são muito mais voltadas a elementos advindos dos EUA, como o cinema, a música, a comida e os monumentos, sendo somente dois elementos associados à Inglaterra: a cidade de Londres e o monumento Big Ben. Isso foi percebido pelos bolsistas/licenciandos e usado para construir o seu trabalho nas oficinas, como podemos ver em seus relatos:

Os alunos possuem um conceito ao mesmo tempo coerente com os reais aspectos da cultura inglesa, mas também um pouco distorcidos. Esperamos com o trabalho em cultura desmistificar algumas noções que eles têm dos Estados Unidos, da Inglaterra, do Canadá e da Irlanda e trabalhar com outros países também falantes de língua inglesa que nem os próprios alunos tinham ciência, como é o caso da África do Sul, da Índia, da Nova Zelândia e da Austrália (Bolsista/licenciando de inglês 1, relato no moodle).

A ida a escola realmente nos ajudou a perceber a necessidade e o conhecimento prévio dos alunos e como devemos abordar os temas. Conversamos com o

máximo de alunos que conseguimos e convidamos todos a participar do workshop, inclusive das outras línguas. Eles se mostraram entusiasmados. (Bolsista/licenciando de inglês 2, relato no moodle).

Vemos aqui a importância de inserir o professor em formação inicial no contexto em que atuará para que, por meio do contato com alunos e a realidade escolar, possa compreender as bases que deverão direcionar sua prática pedagógica, como a análise de necessidades e do conhecimento prévio e interesses dos alunos. Se queremos formar professores reflexivos, que sejam capazes de descobrir e resolver problemas relacionados à sua prática educacional por si mesmos (ZEICHNER; LISTON, 1996), é importante que tenham experiências como essas já na formação inicial, na qual eles mesmos buscarão examinar, entender e resolver problemas de sua prática de sala de aula. No caso do PIBID, essa experiência é feita em colaboração com os outros bolsistas/licenciandos, com o supervisor, que é um professor da escola na qual os bolsistas estão atuando, e com o coordenador, que é o professor universitário responsável pelo projeto. Essa rede formada pela parceria de duas instituições distintas, professores formadores em cada uma delas e um grupo de estudantes em formação em relação de discussão e troca constante de experiências vai ao encontro de propostas de ação na formação de professores contemporâneas como Dutra e Mello (2004), Vieira-Abrahão (2004) e Gimenez (2004, 2005). De acordo com as autoras, é necessário propiciar aos licenciandos em Letras um contexto de prática com suporte de profissionais experientes, assim como a oportunidade de vivenciar nele experiências colaborativas, que os auxiliará a identificar e desenvolver estratégias para lidar com a realidade que encontrarão em sua prática docente.

Tomando como base os dados das entrevistas, os bolsistas/licenciandos PIBID da área de alemão e inglês, sob orientação das docentes coordenadoras de tais atividades, elaboraram oficinas (uma de alemão e uma de inglês, respectivamente), que focalizaram os elementos que descreveremos a seguir. Tais oficinas buscaram realizar um trabalho que se baseou na noção de cultura como construção dinâmica entre as pessoas (MORAN, 2001), consistindo em valores, significados e crenças que as pessoas criam em suas circunstâncias sociais, que são únicas. Deste modo, cultura não é algo estático, um corpo fixo de conhecimento, mas algo em constante evolução, sendo construído através das relações interpessoais, sempre no processo do vir a ser.

Em relação à língua alemã, ainda que os alunos entrevistados tivessem mencionado a Áustria e a Alemanha como países que a têm como língua oficial, considerou-se

relevante abordar o fato de que o alemão é uma língua falada por 180 milhões de pessoas, sendo para 100 milhões delas língua materna, colocando-a como a segunda língua nativa mais falada na Europa. Na primeira oficina, os bolsistas apontaram que ela é a língua oficial não apenas da Alemanha, mas da Suíça, Áustria, parte da Itália e Lichenstein. Além disso, os estudantes enfatizaram ainda a importância do alemão no Brasil, uma vez que isso não havia sido mencionado por nenhum aluno entrevistado: o alemão é falado por aproximadamente 1 milhão de imigrantes no Brasil, sendo a maioria residente na região sul.

Percebeu-se que a noção de cultura dos alunos do Ensino Médio estava muito atrelada à Cultura (MORAN, 2001; KRAMSCH, 2006a), na medida em que caracterizaram como importantes a civilização e seus grandes feitos (carro-BMW, salsicha, cerveja, etc). Moran (2001) explica que cultura geralmente é vista como civilização, o que remete à ideia iluminista francesa de progresso coletivo da humanidade, na medida em que a associa com os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura (o que geralmente é referido como Cultura, com C maiúsculo). Por outro lado, cultura, com c minúsculo, ainda dentro da perspectiva de civilização, seriam os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas. Kramsch (2006a, 2009b) insere estas duas perspectivas de cultura sob a égide do pensamento modernista, segundo o qual o termo 'cultura' está associado ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data. Segundo Eagleton (2005), a noção moderna de cultura se deve em grande parte ao nacionalismo e ao colonialismo, juntamente com o desenvolvimento de uma antropologia a serviço do poder imperialista, que usa da cultura para a criação e manutenção do Estado-nação moderno como princípio da unidade social, por meio de uma língua comum, sistema educacional, herança cultural e valores compartilhados entre seus membros.

Na oficina, os bolsistas/licenciandos de alemão apresentaram, então, outros elementos que fazem parte do cotidiano e da vida alemã contemporânea, como o muro de Berlim, seus grafites, caricaturas de personagens da política (como da primeira ministra), concertos de música contemporânea em bares de cidades, comidas que têm origem em outras culturas e que já foram incorporadas às práticas alimentares do povo alemão (Fondue: Suíça, Döner Kebab: Turquia) e um evento de banda inglesa que marcou profundamente a cultura alemã: o show dos Beatles em Hamburgo (com a música "*Sie liebt dich*", cantada, tocada e gravada pelos Beatles em alemão).

Para dar o enfoque da temática, os bolsistas/licenciandos partiram de figuras selecionadas previamente por eles que ilustravam alguns hábitos e elementos tidos como característicos ou não da cultura alemã e os utilizaram para desencadear toda a discussão sobre o conceito de cultura e de estereótipos. Partindo de frases apresentadas como “os italianos são caóticos”, “espanhóis são arrogantes” e outras, e ainda de um filme disponibilizado no YouTube (*Meet the Germans*), os bolsistas provocaram debates sobre estereótipos, a noção de “outro”, sobre clichês acerca dos alemães e a importância de refletirmos sobre tais julgamentos. Essa discussão foi finalizada com a discussão do texto “*Das bunte Deutschland*” (A Alemanha colorida), que discorre sobre a diversidade de nacionalidades que reside hoje na sociedade alemã, composta por imigrantes de países como Turquia, Grécia, Portugal, Espanha, e outros, e sobre personalidades da mídia alemã que têm raízes em outros países como uma apresentadora de noticiário (Linda Zervakis: originalmente da Grécia), um humorista famoso (Bülent Ceylan: filho de pai turco) e o apresentador Tarek Youzbachi (de antepassados sírios).

Os bolsistas/licenciandos do alemão abordaram, nesse sentido, grandes invenções de alemães que marcaram nossa sociedade contemporânea, mas que pareceram ser desconhecidas dos alunos como: a imprensa de Gutenberg (1440), a cerveja (1516), a homeopatia (1797), a gaita (1821), o jeans (1873), a bacteriologia (1876), a motocicleta (1885), o carro (1886), o raio X (1895), a aspirina (1879), a garrafa térmica (1903), a pasta de dente (1903), o filtro de café (1908), o sachê de chá (1929), o scanner (1951), a pílula anticoncepcional (1961), o chip (1969), o airbag (1971), etc.

Ainda que tais informações relacionem-se mais diretamente à cultura nacional, ou seja, aos objetos produzidos na civilização alemã, optou-se por levá-las aos alunos para buscar despertar neles a percepção de que nossa Cultura também é marcada e configurada a partir da Cultura do outro, uma vez que encontramos todos estes objetos profundamente inseridos e já “invisíveis” em nosso cotidiano.

No que tange à língua inglesa, os bolsistas/licenciandos discutiram a questão do inglês como língua franca, abordando primeiramente a formação histórica da língua e seu desenvolvimento como língua de comunicação mundial, buscando ir além da visão de que essa língua 'pertence' aos ingleses, norte-americanos e canadenses. Além disso, trabalharam com a apresentação de canções regionais de alguns países, nos quais se fala a língua inglesa como língua oficial, que não haviam sido citados nas entrevistas com os alunos do Ensino Médio, como a Nova Zelândia, a Guiana Inglesa (ou Guiana Britânica) e a África do

Sul.

O trabalho prático dos bolsistas nas oficinas foi conduzido a partir de reuniões semanais, na quais se discutia a temática e o planejamento das ações. Além disso, foram sugeridos textos para leitura que pudessem nortear os trabalhos, estabelecendo uma teorização sobre os conceitos de língua e cultura. Pudemos notar o reflexo da interação entre teoria e prática nos relatos dos alunos em seus relatórios parciais, nos quais eles conjugam a dimensão cultural a questões de ordem política e social:

As diferenças culturais são de importância política por se tratarem de conflitos de poder e controle (*Bolsista/licenciando de inglês 2, relatório parcial*).

Durante a leitura do texto "Semiótica social e estereótipos: uma análise na comunicação intercultural" da autora Polianne Merie Espindola foi possível depreender que atualmente o contato com culturas diversas serviu como disseminação de um conceito de culturalidade voltado para o conhecimento do outro ao invés do estranhamento. (...) A política etnocêntrica é por várias vezes aplicada na formação de conhecimento de uma cultura alheia. (*Bolsista/licenciando de inglês 1, relatório parcial*).

Tais reflexões serviram de base para o planejamento de ações nas quais se buscou desconstruir o estranhamento da cultura do outro. O trabalho de 'desestranhamento' da cultura do outro nas oficinas dos bolsistas/licenciandos de inglês foi feito por meio da discussão sobre estrangeirismos na língua portuguesa, principalmente advindos da língua inglesa, com a utilização de histórias em quadrinho e tirinhas cômicas. Houve também uma oficina preparada a partir do filme "A sociedade dos poetas mortos", na qual os alunos trouxeram um trecho de tal filme e realizaram atividades para gerar "a reflexão dos alunos acerca de pontos significativos do sistema educacional, da passagem pelo ensino médio, os anseios para o futuro e sobre o modo de olhar para a vida" (*Bolsista/licenciando de inglês 1, relato no moodle*). Tal trabalho buscou mostrar que algumas questões, como as citadas no excerto do relato do bolsista, são universais e fazem parte da natureza humana, estando muitas vezes atreladas também a questões de organização social.

Foram também abordados alguns conflitos que podem surgir entre pessoas de nacionalidades distintas, em decorrência da incompreensão do comportamento do "outro" como diferente, mas de sua interpretação como estranho. A discussão foi baseada em situações concretas, como por exemplo, que alemães podem ser tomados por frios apenas pelo fato de se cumprimentarem com um aperto de mão e não com um beijo na face. Nesse sentido,

buscou-se mostrar também que diferenças e problemas apontados na interação intercultural poderiam ser interpretados de modo diferente na comunicação entre pessoas que têm a mesma língua e cultura nacionais, mas que geralmente atribui-se a diferença entre comportamentos a distintas visões de mundo de pessoas que pertencem a diferentes culturas, enfocando somente a dimensão da coletividade e esquecendo-se que o indivíduo faz escolhas e é produtor e produtor de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de formação de professores de línguas busca hoje caminhos para realizar a construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para questões contemporâneas sobre língua, sociedade e cultura, na qual se articulem as reflexões teórico-críticas com os domínios da prática. Acreditamos que um dos caminhos para que se consiga trabalhar com estereótipos e visões essencialistas de cultura, as quais desprezam a complexidade do ser humano, têm necessariamente de perpassar a formação inicial do professor.

Neste trabalho, buscamos tecer reflexões sobre uma experiência realizada por parte do grupo da equipe do Programa Institucional Brasileiro de Iniciação Docente (PIBID), do subprojeto Letras de uma universidade do interior paulista, nos trabalhos desenvolvidos com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual. As atividades descritas tiveram como objetivo, de um lado, levar os licenciandos/bolsistas das áreas de inglês e alemão a pensarem na prática de ensino de línguas estrangeiras como processo que envolve muito mais que o ensino de estruturas linguísticas ou de dados geográficos sobre as culturas-alvos: envolve também a percepção do conceito de cultura em um sentido mais amplo e de ensino de cultura articulado com o 'desestranhamento' do outro em relação ao próprio e do próprio como constituído pelo "outro". Para tanto, apoiamos-nos em estudos teóricos como os de Moran (2001), Kramsch (cf. 2006a,b, 2009a,b), Kumaravadivelu (2008), Salomão (2011), entre outros. Por outro lado, buscou-se promover entre alunos do Ensino Médio a reflexão sobre estereótipos acerca da língua e cultura alvo, a partir de um levantamento de suas crenças (ROZENFELD, 2007; ROZENFELD; VIANA, 2011) e da discussão sobre aspectos culturais que envolvem as línguas estrangeiras inglês e alemão.

A partir do trabalho desenvolvido foi possível levar os bolsistas/licenciandos a refletirem sobre a importância de se analisar as necessidades, interesses e conhecimento prévio dos alunos ao planejar as aulas, assim como pensar sobre o papel do componente cultural no ensino de LE, por meio da inserção de tal temática na formação inicial dos professores de línguas, tanto com base em estudos teóricos quanto em articulação com a prática docente.

REFERÊNCIAS

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva da formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p.31-43.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p.171-187.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p.183-201.

KRAMSCH, C. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006a. p. 322-329.

_____. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006b.

_____. **The multilingual subject.** What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2009a.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, Karlfried; SEIDLHOFER, Barbara (Eds.). **Handbook of foreign language communication and learning.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2009b. p. 219-245.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education.** USA: Yale University Press, 2008.

MORAN, P. R. **Teaching culture:** perspectives in practice. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

ROZENFELD, C. C.F. **Crenças sobre uma língua e cultura alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira.** 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)- UFSCAR, São Carlos, 2007.

_____; VIANA, N. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. **Pandaemonium Germanicum.** (Online), 2011, n.17, p.259-288.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.,** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.

SANTOS, D. T.; MELLO, A. C. M. R. N. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2010. p. 181-190.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching**: an introduction. New Jersey:
Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Estadual Paulista - UNESP/FFC/Marília

CNPq/FUNDUNESP

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta alguns resultados da Pesquisa “Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo”. O Programa Mais Educação é uma ação do governo federal com o objetivo de induzir estados e municípios a ampliar a jornada escolar (BRASIL, 2007; 2010), levando, possivelmente, à ampliação das matrículas em tempo integral, ou seja, matrículas com jornada de sete horas ou mais.

No ano de 2013, o programa teve a adesão de quase cinquenta mil escolas públicas de todo o país, conforme dados do SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação. No estado de São Paulo, neste mesmo ano, houve adesão de 2.228 escolas públicas estaduais e municipais.

Em São Paulo, as primeiras adesões ao programa ocorreram em 2009. Isto significa que, tecnicamente, caso tais escolas iniciassem a implementação do programa, em 2009 ou 2010, a repercussão do atendimento em tempo integral – se houvesse - ocorreria a partir do Censo Escolar de 2010. No entanto, nem sempre o atendimento no Programa Mais Educação é convertido em atendimento em tempo integral. Além disso, apenas a partir do Censo Escolar de 2012, foi possível lançar e identificar dados específicos do Programa Mais Educação. (PARENTE, 2012).

Tomando-se como referência dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012), no período entre 2007 e 2012, houve uma evolução das **matrículas em tempo integral na educação básica do estado de São Paulo** de 52%, passando de 706.061 matrículas a 1.071.479. Em termos nacionais, essa evolução foi de 114% e na região Sudeste de 66%.

Em 2012, em todo o estado de São Paulo, das 8.302.621 matrículas públicas da educação básica, 708.233 eram em tempo integral, ou seja, 9%. No Brasil, as matrículas em tempo integral representavam também 9% e na região Sudeste, 10%.

Assim, em 2012, dos 17.924 estabelecimentos que ofereciam educação básica pública no estado de São Paulo, 7.152 ofereciam matrículas em tempo integral, o que representava 40% dos estabelecimentos do estado. No Brasil, essa participação era de 28% e na região Sudeste, de 40%.

No Brasil, em 2012, a participação do Programa Mais Educação no montante de matrículas públicas da educação básica era de 13%. Na região Sudeste, foi de 7% e no estado de São Paulo de apenas 2%. Considerando-se as matrículas apenas do ensino fundamental público, no estado de São Paulo, a participação do Programa Mais Educação foi de 4%; no Brasil, 22% e, na região Sudeste, chegou a 13%. A baixa participação do Programa Mais Educação no estado de São Paulo em relação ao país ocorre porque o Programa Mais Educação é mais um entre vários programas de tempo integral desenvolvidos no âmbito do estado pelos diferentes entes federativos. Em Parente (2014), é possível visualizar a participação do Programa Mais Educação em todas as regiões brasileiras, além de compreender o esforço que cada região terá que empreender frente à Meta nº 06 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

No que se refere especificamente ao Ensino Fundamental, no estado de São Paulo, em 2012, existiam 2.907 escolas com matrículas em tempo integral. Destas, apenas 65 escolas participavam do Programa Mais Educação e, conseqüentemente, lançavam matrículas em tempo integral. Neste mesmo ano de 2012, o Censo Escolar registrou a existência de 301.685 matrículas em tempo integral, sendo 11.243 resultantes da participação no Programa Mais Educação, ou seja, 4%.

2. METODOLOGIA

Para análise do Programa Mais Educação, obteve-se autorização do Ministério da Educação para acesso ao SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, sistema utilizado até 2013 para adesão das escolas ao Programa Mais Educação. Por meio deste acesso, foi possível coletar informações sobre o programa no período de 2008 a 2013.

Optou-se por utilizar a ferramenta do Google Drive para a elaboração de questionário composto de 17 questões de múltipla escolha, todas obrigatórias, e uma

questão aberta, facultativa. O questionário, direcionado ao responsável pelo programa na unidade escolar, foi enviado eletronicamente às escolas participantes do Programa Mais Educação em todo o Brasil, utilizando-se cadastros existentes no SIMEC.

O envio dos questionários às escolas teve início em fevereiro de 2014 e encerrou-se em janeiro de 2015. Nesse período, houve um retorno de 2762 respostas de escolas públicas de todo o país. No entanto, após uma análise do banco de dados, foram excluídos questionários de escolas que preencheram o questionário mais de uma vez. Após essas exclusões, foram considerados válidos 2570 questionários/escolas.

Para este trabalho, serão apresentados resultados de 141 escolas públicas do estado de São Paulo, as quais aderiram ao Programa Mais Educação entre 2009 e 2012. Não foram analisados os questionários de escolas que aderiram em 2013, tendo em vista que muitas escolas que responderam ao questionário ainda não tinham iniciado a sua implementação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em São Paulo, houve uma participação de 297 escolas na pesquisa, sendo: 131 estaduais (44%) e 166 municipais (56%); 32 rurais (11%) e 265 urbanas (89%). Houve a participação de 107 municípios do estado na pesquisa, representando 16% do total de municípios do estado (645). No entanto, para fins de análise, para este trabalho, serão considerados 141 questionários advindos de escolas cuja adesão ocorreu entre 2008 e 2012. A seguir serão apresentados alguns resultados coletados por meio da aplicação do questionário eletrônico às escolas participantes do estado de São Paulo.

A primeira questão fez referência à ampliação da jornada escolar, no período entre 2008 e 2012, nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação. Apesar de o Programa constituir-se em estratégia de ampliação da jornada escolar, a simples adesão ao programa não significa ampliação da jornada escolar em tempo integral no Censo Escolar. Isto porque, alguns municípios/escolas optaram por ampliar a jornada escolar, porém, sem atingir o mínimo de sete horas, muitas vezes utilizando o programa para auxiliar na ampliação da jornada que já vinha ocorrendo naquela localidade.

Assim, no estado de São Paulo, entre 2008 e 2012, 88% das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação responderam que ampliaram a jornada escolar, sendo que

75% o fizeram justamente em decorrência do Programa Mais Educação, 8% em função da participação em outros programas de ampliação da jornada escolar e 5% em virtude de

participação conjunta no Mais Educação e em outras ações de ampliação da jornada escolar. No entanto, 12% das escolas responderam que o Programa Mais Educação não atuou como estratégia de ampliação da jornada escolar.

A segunda questão, diretamente relacionada à primeira, faz menção ao lançamento de matrículas em tempo integral no Censo Escolar, no período entre 2008 e 2012. Com base nos resultados desta questão, percebe-se a dificuldade (ou opção) das escolas utilizarem o programa como estratégia para aumento de matrículas em tempo integral, pois 37,6% das escolas participantes do Programa Mais Educação informaram que não fizeram lançamentos de matrículas em tempo integral no período entre 2008 e 2012. Das escolas participantes da pesquisa, 61,7% responderam que fizeram lançamentos de matrículas em tempo integral no respectivo período, sendo que 51% o fizeram em virtude do Programa Mais Educação.

A terceira, quarta e quinta questões referem-se ao aporte de recursos humanos, pedagógicos e financeiros às escolas para a implementação do Programa. Ver-se-á que, apesar do Programa Mais Educação fornecer esses três tipos de auxílio, há uma porcentagem de escolas que respondeu não receber auxílios dessa natureza. Isso pode ocorrer por questões de atraso no programa, por questões relativas à prestação de contas, por questões administrativas ou outros motivos a serem captados por outros estudos.

A terceira questão desejava captar se a participação no Programa levou ao aumento de aporte de recursos humanos. Em 79% das escolas houve aporte de recursos humanos, sendo que em 70% das escolas isso ocorreu em função do Programa Mais Educação. No entanto, em 21% das escolas, isso não ocorreu. O questionário identificou que, em 5% das escolas houve aumento de aporte de recursos humanos devido à participação em outras ações e programas de ampliação da jornada escolar; e que, em 4% das escolas, houve aporte de recursos humanos tanto em função do Programa Mais Educação, como em virtude de outras ações de ampliação da jornada escolar.

No que se refere ao aporte de recursos pedagógicos, 89% das escolas indicaram que houve incremento de recursos pedagógicos no período de 2008 e 2012 para ampliação da jornada escolar, sendo que 77% indicaram ser devido à adesão ao Programa Mais Educação. No entanto, 11% responderam que não receberam qualquer recurso pedagógico para as ações de ampliação da jornada escolar.

A questão 5 teve como foco identificar o aumento de recursos financeiros para a ampliação da jornada escolar e isso foi identificado em 89% das escolas. O Programa Mais Educação foi responsável pelo aumento dos recursos financeiros em 83% das escolas. No

entanto, 11% das escolas responderam que não houve aumento de recursos financeiros para a unidade escolar em virtude da participação em ações de ampliação da jornada, mesmo sendo uma das características do Programa Mais Educação. Já 2% das respostas indicaram que a participação da escola em outras ações de ampliação da jornada, levou ao aumento do aporte de recursos financeiros.

O questionário, em sua questão 6, tinha como objetivo captar possíveis alterações produzidas nos espaços físicos da escola, no período de 2008 a 2012, em virtude de ações e programas de ampliação da jornada escolar. O resultado identificou que isso ocorreu em 39% das unidades escolares que responderam ao questionário, sendo que, na maioria das escolas (34%), isso ocorreu em virtude da implementação do Programa Mais Educação. No entanto, na maioria das escolas (61%), as ações de ampliação da jornada escolar, incluindo o PME, não produziram alterações na materialidade da escola.

Por meio da questão 7, buscou-se verificar alterações no paisagismo e na arborização da escola, tendo em vista a existência de oficinas pedagógicas relacionadas a essa questão no Mais Educação. Houve alterações em 48% das escolas, sendo 42% resultantes das ações do Programa Mais Educação. Já em mais da metade das escolas (52%), não houve sequer introdução de hortas na unidade escolar no respectivo período.

A questão 8 buscou apreender a oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas oferecidas aos alunos em função de ações e programas de ampliação da jornada escolar entre 2008 e 2012. A quase totalidade das respostas (96%) mostrou a existência desses tipos de atividades nas escolas, sendo que o Programa Mais Educação foi responsável por esse tipo de oferta em 86% das escolas. Em 4% das escolas que responderam ao questionário, não houve oferta de atividades desse tipo.

Quando questionados sobre as possíveis melhorias no diálogo, comunicação e envolvimento com as famílias dos alunos e comunidade em geral, em função da participação da escola em ações e programas de ampliação da jornada escolar, entre 2008 e 2012, obteve-se o seguinte resultado: 87% das escolas responderam que houve melhorias no diálogo com a comunidade e 13% respondeu que isso não aconteceu. Daqueles que responderam positivamente, 72% informaram que isso ocorreu em função do Programa Mais Educação e 7% em função deste e de outras ações de ampliação da jornada.

A pesquisa buscou ainda verificar se as ações de ampliação da jornada escolar, entre suas estratégias, incluem formação continuada dirigida aos membros da escola. Os resultados indicaram que isso ocorreu em apenas 51% das escolas, sendo 38% ações no contexto

do Programa Mais Educação e 5% decorrentes deste e de outras ações concomitantemente. No entanto, em 49% das escolas não ocorreu nenhuma ação de formação.

A questão 11 captou a existência de possíveis interferências das ações de ampliação da jornada escolar no Projeto Político-Pedagógico. As respostas apontaram que, em 80% das escolas houve alterações no Projeto Político-Pedagógico em função da participação da escola em ações e programas de ampliação da jornada escolar entre 2008 e 2012. Em 60% das escolas, as alterações no PPP ocorreram em virtude da implementação do Programa Mais Educação. Em 10% das escolas, isso ocorreu em função de outros programas e ações de ampliação da jornada escolar. Já em 19% das escolas não houve nenhuma alteração no Projeto Político-Pedagógico.

Buscou-se identificar também alterações no currículo escolar em função da participação da escola em ações e programas de ampliação da jornada escolar e isso ocorreu em apenas 44% das escolas respondentes ao passo que, em 56% das escolas, não houve qualquer alteração curricular. Os resultados mostraram que 30% das escolas responderam que as alterações curriculares ocorreram em função da execução do Programa Mais Educação.

Os responsáveis pelo Programa Mais Educação foram questionados sobre possíveis alterações no envolvimento/relacionamento/comportamento escolar dos alunos em função da participação da escola em ações e programas de ampliação da jornada escolar. A grande maioria das escolas (89%) respondeu positivamente, sendo que, em 70% das escolas, isso ocorreu em virtude do Programa Mais Educação. Cabe destacar que 18% das escolas responderam que essas alterações no comportamento dos alunos ocorreram devido à implementação do Mais Educação e de outros programas desenvolvidos pela escola de forma concomitante.

Quando questionados sobre a possível relação entre as ações de ampliação da jornada escolar e o desempenho dos alunos, evidenciada, por exemplo, nas avaliações em larga escala e nos índices atualmente existentes, 72% das escolas indicaram haver melhoria do desempenho dos alunos, ao passo que 28% das escolas responderam negativamente. Em 46% das escolas essa melhoria do desempenho dos alunos, conforme os responsáveis pelo programa, foi associada à implementação do Mais Educação.

O questionário também captou a possível melhoria na alimentação escolar em virtude da implementação de ações de ampliação da jornada escolar, e isso foi verificado em 72% das escolas, sendo que em 46% delas isso ocorreu apenas em função do Programa

Mais Educação. Em 11%, a melhoria na alimentação escolar associou-se tanto ao Mais Educação como a outros programas. Em 14% das escolas, a melhoria na alimentação foi decorrente da implementação de outras ações.

Foi também intenção do questionário verificar se, no período entre 2008 e 2012, houve desenvolvimento de parcerias e ações entre a escola e outras instituições (Secretarias, escolas, ONGs, Universidades, associações de bairro, instituições sócio-educativas, empresas, entre outras) para a implementação de ações e programas de ampliação da jornada escolar. Houve parcerias em 60% das escolas, sendo que, em 44%, isso ocorreu em razão do desenvolvimento do Programa Mais Educação.

O questionário buscou verificar se, durante a implementação de ações de ampliação da jornada escolar, houve utilização de espaços públicos e comunitários, além do espaço da escola. As respostas mostraram que isso ocorreu em apenas 47% das escolas, sendo que, em 35% das escolas, ocorreram em virtude da implementação do Programa Mais Educação.

Assim, em síntese: o Programa Mais Educação foi capaz de induzir a ampliação da jornada escolar em 75% das escolas; a existência do programa gerou a possibilidade de lançamento de matrículas em tempo integral no Censo Escolar em 51% das escolas analisadas; em 70%, 77% e 83% das escolas houve aporte de recursos humanos, pedagógicos e financeiros, respectivamente, em virtude da implementação do programa; em 86% das escolas houve ampliação da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas; em 60%, houve alterações no Projeto Político-Pedagógico em virtude do Programa. No entanto, o Programa, apesar de suas características, só foi capaz de produzir alterações curriculares em 30% das escolas. Destaca-se ainda que apenas 38% das escolas associaram as ações do programa a estratégias de formação continuada dirigida aos membros da escola. Além disso, em apenas 46% das escolas, conforme seus responsáveis, as ações do Programa acarretaram melhoria no desempenho escolar dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempos a educação brasileira discute a questão da educação integral associada ao tempo integral, geralmente numa perspectiva de ampliação das oportunidades educativas no interior da escola.

Concordamos com alguns enunciados presentes na fundamentação teórica do Programa Mais Educação, sobretudo aqueles que defendem tempos, espaços e oportunidades educativas ampliadas.

[...] em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento. [...] a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido alvo de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar, seja na perspectiva da cidade como espaço educativo. (BRASIL, 2009), p. 35).

Os resultados realmente indicaram a capacidade do programa de ampliação de oportunidades educativas aos alunos por meio das oficinas do programa. A maioria das escolas que implementaram o Programa Mais Educação, conseguiram produzir alterações no projeto político-pedagógico. No entanto, há ainda muita dificuldade em superar o formato do Programa de “oficinas” no contraturno para um currículo diferenciado, mais ainda, para um currículo de Educação Integral em Tempo Integral, até porque, na maioria das escolas participantes do Programa Mais Educação, houve ampliação da jornada escolar, no entanto, não houve matrículas em tempo integral. Ou seja, o Programa não tem sido capaz de produzir repercussões na ampliação das matrículas em tempo integral, seu grande objetivo. E isso, não é de se estranhar, tendo em vista que não garante condições objetivas suficientes para que isso aconteça: financiamento adequado, garantia de continuidade do programa, profissionais adequados (em termos de formação, condições de trabalho, remuneração etc).

No entanto, muitas escolas, sem as condições materiais necessárias e objetivas, ao invés de produzirem tempos mais humanos e maiores oportunidades educativas aos seus alunos, vêm oferecendo uma escola ampliada, sem necessariamente uma reflexão maior sobre o significado de educação integral. Mais do que isso, implementam um programa do governo federal que está permeado das fragilidades existentes em todo e qualquer programa que não tem *status* de política pública e, portanto, vulnerável às transitoriedades do jogo político, do orçamento público e da agenda político-educacional. Com isso, por mais que suas ações aproximem-se dos discursos presentes nos documentos do Programa Mais Educação, os gestores de escolas se veem (re)planejando ações e recursos em função de cronogramas não cumpridos, sistemas não abertos e recursos não repassados.

Muitos dos discursos e propostas em torno da educação integral em tempo integral, incluindo aqueles presentes no Programa Mais Educação, refletem as consequências da reforma do Estado e das proposições relativas à diminuição de seu papel na esfera pública e ao enxugamento do orçamento. Neste cenário, a educação integral em tempo integral passa a ter que se adequar aos limites e/ou restrições financeiras impostos à educação pública nas últimas décadas. Com isso, a formulação de programas e ações governamentais relativos à educação em tempo integral acaba por difundir discursos que, de certa forma, tentam justificar as opções que vêm sendo feitas na área, emitindo algumas palavras-de-ordem, tais como intersectorialidade, parcerias, voluntariado, palavras muito utilizadas na fundamentação do Programa Mais Educação.

Na articulação promovida pelo Estado deve-se ressaltar a importância de se considerar o aluno como centro de um fazer educativo integrado que movimenta a parceria entre agentes públicos (gestão intersectorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa). (...) É necessário promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal, pelos estabelecimentos de ensino e órgãos de gestão – e os demais setores – saúde, cultura, esporte, lazer, justiça, assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 44-45)

O discurso da intersectorialidade, por exemplo, apresenta-se como algo novo e passível de superação de muitos problemas educacionais e pode realmente ser se muitas das condições objetivas e materiais da educação na atualidade forem transformadas. No entanto, intersectorialidade pode funcionar quando há possibilidade de troca e de soma; não pode funcionar onde as carências predominam nos mais variados setores da esfera pública, ou mesmo, na ausência de organizações da sociedade civil.

No estado de São Paulo, o Programa Mais Educação, é residual frente à variedade de políticas, programas e ações de ampliação da jornada escolar que o estado oferece. No entanto, apesar de ser residual, os resultados mostra que o Programa não é menos importante para aqueles que usufruem de seus aspectos positivos. Por outro lado, ainda que o Programa seja permeável às transitoriedades e descontinuidades políticas e que seu impacto seja diferenciado nos diversos estados da federação, sua existência como programa e não como política justifica estudos e análises políticas no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2007-2012)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 abril de 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25/06/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Gestão e financiamento da educação integral: análise das matrículas em tempo integral e do atendimento do Programa Mais Educação em Sergipe. In: PARENTE, Juliano Mota Parente; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Orgs.). **Política, Gestão e Financiamento da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 121-142.

_____. Educação em tempo integral e programa mais educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista do projeto de lei do novo plano nacional de educação (pne). **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 3 - set- dez 2014. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4876>. Acesso em: 11 maio 2015.

JOGO DIDÁTICO COMO MOTIVADOR PARA AULAS DE MATEMÁTICA

Viviane Clotilde da Silva – Universidade Regional de Blumenau - vcs@furb.br Janaína Poffo Possamai – Universidade Regional de Blumenau - janainap@furb.br Vandrezza Rodrigues – Universidade Regional de Blumenau – vandrezza.r@hotmail.com Priscila Baumgartel – Universidade Regional de Blumenau – pri_baumgartel@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos estudantes no que se refere às competências relacionadas à Matemática pode ser analisada pelo teste PISA, por exemplo, onde o histórico e, em especial, os números obtidos em 2012, indicam que parte significativa dos alunos avaliados não possuem proficiência mínima em Matemática. Na escala de conhecimento em Matemática avaliado por este teste, que varia de 1 até 6, os resultados de 2012 indicam que, aproximadamente, 35% dos estudantes não obtiveram pontuação suficiente para alcançar o nível 1 e 30% estão no nível 1. Assim é possível constatar que parte representativa dos estudantes não possui habilidades que permitam alcançar o letramento em Matemática definido pelo PISA (2012) como:

A capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos. (p.18)

Uma das várias justificativas para esse cenário pode estar nas concepções tradicionais de ensino, onde a compreensão do aluno é dependente das exposições realizadas pelo professor e este deve fixar conceitos e regras por meio da repetição e pelo reforço. Em geral, essa prática visa direcionar o aprendizado para um teste (trabalho, prova), onde depois de registrado o resultado do aluno – nota, o conteúdo se dá por acabado. Nesse sentido corrobora Brighenti (2003) ao descrever o paradigma educacional brasileiro:

[...] nas últimas décadas tem se pautado pelas concepções tradicionais de ensino, em que o aluno é o espectador de exposições realizadas pelos professores sobre assuntos que pretendem ensinar. Essa concepção, que traz

subjacente o homem como ser passivo, no qual a aprendizagem ocorre por meio da “impressão” dos conceitos estudados no seu cérebro, estabelece que o professor é o dono do saber e, portanto, o responsável para apresentar as definições, regras e teorema já sintetizados e organizados. (p. 31)

Esse tipo de prática de ensino pode ser o causador da dificuldade dos estudantes na compreensão da Matemática, podendo desmotivá-los em aprender. Apesar de a motivação ser uma questão subjetiva e inerente à personalidade de cada estudante, pode-se supor que aulas onde se enfatiza a mecanização dos conteúdos por meio da repetição exaustiva de exercícios similares, num trabalho individualizado do estudante com seu caderno, certamente não são alvos de motivação em aprender para grande parte dos estudantes. Boruchovitch *et al* (2013) já apontaram que “a falta de motivação dos alunos vem sendo apontada como um dos maiores problemas do cotidiano escolar”.

Ainda que a resolução de exercícios, para avaliar a compreensão do conteúdo, seja parte também necessária no processo de aprendizado, esse tipo de atividade pode ser proposta de diferentes modos, onde a discussão, o trabalho coletivo e o ambiente sejam propícios para promover algum tipo de motivação, para que a proposta de trabalho seja efetivamente executada pelos estudantes. Uma das alternativas que o professor pode utilizar, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, é a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, como o uso de jogos, *softwares*, modelagem matemática, a abordagem de situações-problemas, entre outros. Dentre essas metodologias nos centraremos nos benefícios do uso de Jogos em sala de aula.

Os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. (...) um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência. (FERNANDES *apud* SILVEIRA e BARONE, 1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os jogos provocam desafios, estimulando o interesse dos alunos e proporcionando prazer em aprender o conteúdo que está sendo explorado pelo mesmo. Nesse sentido, também corroboram Melo e Sardinha (2009) afirmando que os jogos possuem diversas influências sobre os alunos, destacando que se trabalhados em grupo, podem despertar aspectos emocionais, morais e

sociais, fundamentais na formação do ser e no conviver humano. Assim, esse recurso didático, possibilita que os alunos aprendam a trabalhar em equipe, além de aprimorar a criação de estratégias para solucionar situações-problemas. As autoras ainda defendem que, com a utilização de jogos, os alunos que apresentavam certo bloqueio em relação à Matemática, começaram a desenvolver mais autoconfiança. Nesse sentido corrobora Grandó (1995) ao enfatizar o seu valor pedagógico do jogo:

[...] o jogo apresenta-se como uma atividade dinâmica e de prazer, desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando os jogadores à ação. A necessidade de auto-conhecimento do indivíduo – suas capacidades, limites e existência – é satisfeita pela atividade jogo, numa competição que envolve muito mais o competir consigo mesmo do que com o outro. A socialização propiciada por tal atividade não pode ser negligenciada, na medida em que a criação e o cumprimento de regras envolve o se relacionar com o outro que pensa, age e cria estratégias diferenciadas. (p.60)

Os jogos podem ser utilizados como recurso didático para fixação, revisão e para a construção de um conceito/conteúdo. Grandó (1995, p.52-53) estabelece uma classificação dos jogos, levando em conta a função que o jogo pode assumir num contexto social e didático-metodológico:

- Jogos de azar: são aqueles que dependem apenas da “sorte” para vencer o jogo. Depende apenas das probabilidades para vencer, como lançamento de dados, par ou ímpar, entre outros.
- Jogos quebra-cabeça: são aqueles que em geral, o jogador joga sozinho e sua solução ainda é desconhecida, como enigmas, charadas, Torre de Hanói.
- Jogos de estratégia: são aqueles em que o jogador depende apenas de elaborar estratégias para vencer, a aleatoriedade e a sorte não estão presentes, como o xadrez, por exemplo.
- Jogos de fixação de conceitos: é um jogo utilizado após a construção de um conceito e tem valor pedagógico na medida em que substituem as listas de mais listas de exercícios aplicadas pelos professores para que os alunos assimilem os conceitos trabalhados. Também podem ser utilizados para revisar/relembrar conceitos já estruturados anteriormente.
- Jogos computacionais: são aqueles projetados e executados no ambiente computacional.
- Jogos pedagógicos: são aqueles que podem ser usado durante o processo de ensino e aprendizagem. Englobam todos os outros tipos (azar, quebra-cabeça, estratégia, fixação e computacionais) e apresentam papel fundamental no ensino.

Grandó (1995) ressalta que esta classificação não é excludente, na medida que um tipo de jogo pode ser classificado também como outro. Nesse sentido pode-se explicitar dois objetivos gerais que se complementam ao se optar pelo uso de um jogo como metodologia de ensino: motivação para a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de habilidades.

Em relação ao papel do professor neste processo, ressalta-se que ele tem uma posição essencial na prática do jogo enquanto metodologia de ensino, tanto na escolha do momento para inserção do mesmo, quanto na mediação de sua execução. É necessário que o professor pesquise ou crie jogos, que realmente tenham um papel fundamental no aprendizado do aluno e que estimule as descobertas e não só as vitórias (ALVES, 2001).

Nesse sentido o papel do professor é de fundamental importância, pois o alcance do jogo na aprendizagem depende de objetivos claros quanto à abordagem que se pretende. Porém, não apenas na elaboração e determinação de qual jogo e quando utilizá-lo é que o papel do professor se destaca, mas também faz-se necessário a mediação durante todo o processo, para que o aluno possa realmente internalizar o conceito a ser explorado

O uso de jogos didáticos não dispensa a mediação do professor no decorrer das atividades de jogos e na inserção dessa atividade no contexto mais global da classe. É necessário, fazer as conexões do “antes” e do “depois”, para que a atividade lúdica possa atingir os objetivos didáticos. (FLEMMING, 2004, p. 5)

A literatura, no contexto do uso de jogos didáticos como agente motivador para as aulas de matemática, é extensa e diversos autores relatam experiências positivas nesse sentido (FALKEMBACH, s.d.; GRÜBEL e BEZ, 2006; SILVA *et al*, 2014). Porém, faz-se necessário destacar também as limitações do jogo enquanto metodologia de ensino. Primeiro que nem sempre é possível promover a construção de conceitos a partir do jogo, segundo que sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem está restrita ao direcionamento dado pelo professor, para que o mesmo não seja utilizado apenas como mera atividade lúdica e de descontração. Ainda, é importante ressaltar que esta metodologia não dá conta de todas as demandas do processo de ensino e que deve ser utilizada de forma conjunta com outras estratégias. A tabela 1 apresenta as vantagens e desvantagens do uso de jogos em salas de aula.

Tabela 1: Vantagens e desvantagens da utilização de jogos no ensino.

Vantagens	Desvantagens
-----------	--------------

<ul style="list-style-type: none">• fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;• introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;• desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);• aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;• significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;• propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);• o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;• o jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe;• a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;• dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender.	<ul style="list-style-type: none">• quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam;• o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;• as falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de o jogo. Então as aulas, em geral, se transformam em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno;• a perda da "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;• a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destrói a voluntariedade pertencente à natureza do jogo
--	--

Fonte: Grando (1995, p.95)

Assim, ao optar pelo jogo como uma das estratégias de ensino é importante que o professor reflita e tenha consciência de seus objetivos quanto à utilização, e que tenha claro suas limitações. Nessa prática o destaque deve ser o objetivo maior que é a promoção da aprendizagem, porém deve-se também cuidar para não excluir a essência do jogo que está atrelada à motivação e a ludicidade.

Essa revisão da literatura é o ponto de partida da pesquisa que é descrita neste artigo, que foi motivada na disciplina de Matemática Instrumental II, do curso de Matemática, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, com o intuito de promover a formação do licenciando em Matemática no contexto de metodologias diferenciadas de ensino.

1. METODOLOGIA

Inicialmente fez-se uma revisão da literatura no que se refere ao uso de jogos didáticos, enfatizando os motivos pelos quais se defende o uso dessa metodologia e os resultados que os autores observaram em suas pesquisas.

Na sequência definiu-se a estratégia para que se relacionasse a pesquisa bibliográfica com a prática em sala de aula. Como os conteúdos abordados na disciplina de Matemática Instrumental II referem-se àqueles que são abordados no Ensino Médio, decidiu-se avaliar o jogo enquanto metodologia de ensino nesse nível de ensino. Dentro dos tipos de jogos decidiu-se verificar o potencial daqueles classificados como “Jogos de fixação de conceitos” em contraponto com a metodologia tradicional de resolução de listas de exercícios.

Para tanto, observou-se algumas aulas de resolução de exercícios de uma turma de 38 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, com o intuito de verificar a motivação dos mesmos nessa atividade.

As aulas de observação ocorreram quando os estudantes faziam exercícios envolvendo conceitos relativos à função afim. Paralelamente a esta atividade desenvolveu-se um jogo didático que possibilita-se a fixação e a compreensão de conceitos básicos, relacionados com a representação algébrica e gráfica desse tipo de função. Como o jogo tinha os mesmos objetivos conceituais da resolução de exercícios, esperava-se avaliar quais as diferenças no comportamento dos estudantes referentes à motivação e às habilidades desenvolvidas.

A sequência didática para a execução do jogo teve como etapas: (i) declaração dos objetivos referentes aos conceitos abordados; (ii) discussão com os estudantes dos conceitos que precisavam ser conhecidos para que o jogo fosse realizado; (iii) explicação das regras dos jogos; (iv) determinação das equipes; (v) realização da atividade de jogo; (vi) aplicação de um questionário que avaliasse os resultados.

Por fim, uma entrevista com o professor regente da turma foi realizada para conhecer seu parecer quanto aos resultados em relação à aprendizagem dos estudantes e quanto à motivação do professor em dar continuidade no uso desse tipo de metodologia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as aulas de resolução de listas de exercícios observou-se que vários alunos se concentravam em seus cadernos e eventualmente chamavam o professor para esclarecer dúvidas, ou ainda, pediam auxílio aos colegas próximos. Outros alunos pareciam não estar com vontade ou mesmo não compreendiam o que foi proposto, pois não realizavam o

que foi solicitado pelo professor. Verificou-se dessa forma, um trabalho mais individualizado e com pouco ou nenhuma interação entre os alunos e do professor com os alunos.

Na aula em que o jogo foi aplicado, os estudantes pareciam mais agitados e descontraídos do que na aula de resolução de exercícios e a interação entre os alunos foi potencialmente elevada bem como com o professor, pois sempre que havia dúvidas o mesmo era chamado, dado que a continuidade do jogo necessitava o esclarecimento das mesmas.

Ao término do jogo, os estudantes fizeram uma avaliação da atividade, o que permitiu perceber que muitos assumiram ter dificuldades com relação ao conteúdo abordado. Porém, a maioria deles demonstrou interesse em tentar compreender os conceitos, para conseguir responder as questões corretamente e avançar as casas no tabuleiro no jogo. Durante a aplicação, também foi possível perceber que alguns alunos que apresentavam maior dificuldade, buscavam ajuda dos próprios colegas para responder corretamente as questões.

Ainda na avaliação, os alunos classificaram o jogo como interessante e criativo, e não demonstraram relacionar os objetivos do jogo com os da resolução de exercícios. Destacaram que este é um material didático que facilita a compreensão do conteúdo, que torna a aula mais divertida e incentiva o trabalho em grupo. Outro ponto abordado pelos estudantes foi que o jogo, além de auxiliá-los nas dificuldades, tornou o conteúdo matemático mais interessante.

Em termos conceituais, o objetivo da resolução da lista de exercícios é o mesmo que do jogo, porém o resultados observados frente a motivação dos estudantes em aprender e se envolver com o objeto de estudo foram potencialmente positivos.

Portanto, pode-se concluir que, a utilização do jogo, como já apontado por outros autores, favorece uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos abordados, sendo uma forma diferente e cativante de abordar o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse trabalho permitiram verificar que a abordagem de jogos didáticos, em sala de aula, possibilita uma aula mais aprazível, podendo motivar os estudantes na compreensão dos conteúdos abordados. Nesse sentido, corrobora

D'Ambrósio (1996) “O ideal é aprender com prazer ou o prazer de aprender e isso relaciona-se com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento, e do aluno – aluno também tem uma filosofia de vida. Essa é a essência da filosofia da educação.” (p. 84).

A postura do professor durante a execução do jogo é muito importante, tanto para mediar o processo de aprendizagem quanto para manter em foco o objetivo a que se propõe a utilização do jogo.

Nesta pesquisa verificou-se os resultados em uma turma de ensino médio no que se refere a jogos de fixação de conceitos e seus resultados frente à motivação em contraponto com práticas tradicionais de ensino. Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas verificando os resultados com outros tipos de jogos e também com outros níveis de ensino, visto que a motivação atrelada ao tipo do jogo varia consideravelmente em relação a idade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S.. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papyrus, 2001. 112 p.
- BORUCHOVITCH, E., DE ALENCAR, E. M. S., DE SOUZA FLEITH, D., DA FONSECA, M. S. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. **ETD-Educação Temática Digital**, v.15, n.3, p.425-442, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15.11.2014.
- BRIGHENTI, M. J. L. **Representações Gráficas: atividades para o ensino e a aprendizagem de conceitos trigonométricos**. Bauru: SP: EDUSC, 2003.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: Da teoria à prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DA SILVA, B. C.; *et al.* Jogos digitais educacionais como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem das operações básicas de matemática. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, v. 25, n.1, p. 682-691, 2014.

FALKEMBACH, G. A. M.. **O lúdico e os jogos educacionais**. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf >. Acesso em: 05.10.2014.

FLEMMING, D. M. Criatividade e jogos didáticos. **Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Recife: SBEM, 2004.

GRANDO, R. C. **O Jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Unicamp, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000084233>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

GRÜBEL, J. M.; BEZ, M. R.. Jogos educativos. **RENOTE**, 2006.

MELO, S. A. de, SARDINHA, M. O. B. Jogos no ensino aprendizagem de matemática: uma estratégia para aulas mais dinâmicas. **Revista F@pciência**, v.4, n.2, p.5 – 15, 2009.

SILVEIRA, R. S.; BARONE, D. A. C.. Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. In: **IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa**. Brasília, 1998.

Disponível em: < http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/151.pdf >. Acesso em: 16.11.2014.

PISA - **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Disponível EM: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 05.11.2014

O IMPACTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Cícera A. Lima Malheiro – UFSCar – malheiro.cl@gmail.com
Sílvia Helena Sola Gimenes – DE/Sumaré/SP - silvia.supervisao@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais são organizadas visando contribuir com a transformação dos sistemas de ensino. Porém há a necessidade que os sistemas impactados (secretarias, diretorias e escolas) com essa política sejam envolvidos e preparados para atender as suas disposições. Assim, tendo como referência a legislação que garante escolarização dos estudantes público alvo da educação especial, este trabalho tem por objetivo identificar o impacto da implementação da política de educação especial em uma escola do estado de São Paulo.

Ações que demandam mudança de comportamento exigem tempo, planejamento, metas a serem acompanhadas e aferidas. Todavia, os efeitos de tais transformações nem sempre são os idealizados. No que diz respeito especificamente a política pública de inclusão de pessoas com deficiência (PD), o seu desenvolvimento foi intensificado nos anos 90, que envolveu um movimento mundial e que partiam do pressuposto que os serviços oferecidos até então não atendiam em sua plenitude as PD.

O pensamento dessa época acreditava que era necessário modificar o sujeito e adequá-lo, para posteriormente inseri-los na sociedade. Nesse pensamento, nota-se o uso de expressões com os seus sentidos impensáveis em nossos dias: modificar (o indivíduo), adequá-los (à sociedade) e inseridos (na sociedade).

Começa então a ideia da construção de espaços inclusivos, sem barreiras para o acesso as PD. Na mesma década, em 1994, por meio de um encontro mundial intitulado “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais”, resultou na Declaração de Salamanca. Por meio do que ficou instituído, e tendo o Brasil como signatário, o país buscou por meio de suas políticas públicas a transformação dos sistemas educacionais

em espaços inclusivos. No decorrer das últimas décadas, no Brasil foram instituídos documentos normativos e legislação que orientaram a escolarização dos alunos PAEE na rede regular de ensino.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de São Paulo, no município de Hortolândia. Essa escola possui 820 alunos (no ensino fundamental e médio) e atende em três turnos. Dentre esses alunos, 16 fazem parte do público alvo da educação especial. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com 10 questões fechadas, que contempla informações sobre a estrutura físicas da escola; Projeto Pedagógico; materiais de apoio; trabalho do professor e apoio da família.

Participaram deste estudo 4 (quatro) gestores da escola (supervisor, diretor, vice-diretor e professor coordenador); 2 (dois) professores da sala de recursos; 2 (dois) professores da sala regular; 2 (dois) pais de alunos da sala de recursos; 2 (dois) alunos PAEE do ensino médio.

A aplicação do questionário ocorreu na própria escola, onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e após a entrega do termo de consentimento devidamente assinados. Para análise dos dados, tabulamos as informações coletadas e posteriormente geramos gráficos para uma melhor visualização, os quais serão apresentados no trabalho completo.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados coletados demonstram a percepção dos participantes acerca da escola, suas condições estruturais, seu trabalho pedagógico e apoio familiar.

Em sua maioria, os participantes veem a escola como acessível e essa visão se dá a partir do olhar direcionado às condições de acesso em termos de estrutura. Porém, sobre a mobilidade interna, a maioria dos participantes indicam dificuldades vivenciadas pelos alunos PAEE.

A ausência de sanitários adaptados é indicada por todos os participantes. Sobre materiais e equipamentos que podem auxiliar o trabalho pedagógico junto aos alunos PAEE, é possível perceber que há instrumentos que visam contribuir com o desenvolvimento das atividades.

Observamos que 75% dos participantes afirmam que não conhecem o Projeto Pedagógico. Os dados também apontam que a maioria dos participantes não conhecem ou sabem da existência da Sala de Recursos da escola. Somente as pessoas ligadas a esses espaços (professores e alunos PAEE).

Entendemos a partir de Nutti et. al (2010) que o “processo de implementação das políticas pelos órgãos decisórios e de tradução das mesmas pelos professores”, bem como a “avaliação dos efeitos, diretos ou indiretos, que essas políticas acarretam e envolve a articulação de diferentes noções de tempo”. As autoras acrescentam:

O tempo dos órgãos políticos e administrativos para elaborarem e implementarem as reformas educacionais, parece ser bem diferente do tempo que os professores necessitam para se adaptarem a essas mesmas reformas e as mudanças previstas por elas, assim como para repensarem as suas concepções e práticas, o qual, por sua vez, também é diferente do tempo dos alunos para se adaptarem às novas condições impostas ao processo de ensino e aprendizagem e do tempo da realização de avaliações institucionais e de pesquisas educacionais a fim de se analisar os resultados das reformas implementadas (NUTTI et. al. 2010 p.44).

As interpretações e traduções, realizadas pelos professores, gestores e demais membros da comunidade educativa traz consigo as condições de cada realidade, as experiências e as interações entre esses sujeitos. As quais também são marcadas pela apropriação e interpretações de documentos “constituídos por discurso político” que de acordo com (GARCIA, 2010 p.10) “chega ate as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação”.

A partir de Garcia (2009 p.8) entendemos que os “discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses” e suas “expressões” são apreendidas e gerenciadas em meio a conflitos nas realidades educativas. A autora pontua que esses “são assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos seus enunciados”. A esses

enunciados os sujeitos atribuem significados diversos, tendo em vista a sua realidade. A autora ainda realça que a apreensão desse discurso não é passivo:

[...] o discursos políticos não é apreendido passivamente pelas professoras e professores das redes de ensino [...] Ao contrário, estes organizam suas ações profissionais pela contestação das proposições políticas para a educação, conforme as captam e quer sejam favoráveis ou contrárias àquilo que compreendem que deva ser realizado (OZGA, 2000 apud GARCIA, 2009 p. 10).

Garcia (2009 p.13) explica que a apropriação de uma “proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo”. Além disso, para a autora, quaisquer que sejam, as “ideias e as práticas apresentadas pelos sujeitos sociais no campo educacional, representa um posicionamento político”.

Tendo como base esse posicionamento, percebemos a aproximação e também o distanciamento de proposituras defendidas em diversos dispositivos legais, Ora sendo fortalecido posicionamento da política local, ora em defesa da nacional.

Diante da complexidade do processo de tradução das políticas Nutti et. al. (2010) realçam que “não se pode acreditar que a simples implementação das políticas irá garantir que essas sejam interpretadas e colocadas em prática pelos agentes educacionais”. Isso é, de maneira similar ou igual “como são previstas pelos órgãos decisórios”.

É sabido o quanto os órgãos centrais elaboram e implementam políticas públicas, as quais não encontram na realidade escolar a reciprocidade necessária para que as ações atinjam os objetivos esperados e imaginados no plano das ideias e, por conseguinte, o da legislação. Reforçando o aumento do distanciamento entre a realidade das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indica que nem todas as ações previstas e garantida pela legislação fazem parte da realidade escolar pesquisada. Observamos que a escolarização de

alunos PAEE necessita de mudanças estruturais que perpassa pelo âmbito físico e formação da equipe escolar para lidar com situações de processos inclusivos.

Consideramos importante a atenção especial frente a garantia de acesso e permanência com qualidade nos processos educativos e aprendizagem pelos alunos PAEE. Essa atenção requer que seu direito a aprendizagem seja levado em considerações por meio de ações mais pontuais e específicas frente aos sistemas de ensino, e os órgãos centrais da Secretaria de Educação. Visando o preparo das equipes escolares, por meio de formação em serviço a fim de dar conta de uma demanda que, a cada dia, tem crescido nas escolas.

Observamos, que as transformações propostas e instituídas pela política pública de inclusão demandam tempo também para serem implementadas. Passado vinte anos do primeiro compromisso firmado pelo Brasil, ainda temos escolas que não foram preparadas adequadamente para o acesso e livre trânsito de PD. Mesmo, prédios construídos há oito, dez anos onde não se tem áreas acessíveis em sua plenitude.

Temos escolas onde, por mais que os profissionais se mostrem receptivos a esses alunos, não há projeto pedagógico que contemple ações da educação inclusiva, deixam a desejar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial (PAEE).

REFERÊNCIAS

SALAMANCA. Declaração de Salamanca sobre os princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

NUTTI, J. Z. et. al. MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. (org) Aprendizagem Profissional da Docência. Saberes, contextos e práticas. São Carlos: 2ª rep. Edufscar, 2010.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado In: Caiado, K. R. M. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação vol. 2, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política inclusiva na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.) Educação Especial diálogo e pluralidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

GARCIA, R. M. C. Política inclusiva na educação do global ao local. In: Baptista, C. R et. al. (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: Baptista, C. R. et. al. (org) Avanços em políticas de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Por Alegre: editora mediação, 2009.

O PARFOR PEDAGOGIA NA UNESP/BAURU: UMA ANÁLISE DO CURSO

Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – thais@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) atende ao estabelecido no artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e foi implementando em regime de colaboração entre a CAPES, estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, no caso da UNESP, por meio da Pró-Reitoria de Graduação.

Em Bauru, a Faculdade de Ciências por meio do Departamento de Educação foi a que recebeu a proposta. Após aprovação em Assembleias dos Conselhos de Curso de Pedagogia e Departamento de Educação, optou-se pela realização do curso enquanto “espelho”, ou melhor, seguindo o modelo do curso regular (NÓVOA, 1992a; 1992b; 1991).

Assim, após os tramites legais nas várias instâncias da Universidade, no dia 21 de fevereiro de 2011, iniciou-se o curso com duas atividades: aula inaugural e aula trote. A primeira contou com a presença dos professores do curso que se apresentaram aos alunos e depois palestra intitulada “Conhecendo a história do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru” proferida pela Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, uma das responsáveis pela abertura do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências. E, a segunda, organizada pelos alunos veteranos do curso. Essas atividades foram realizadas em conjunto com os demais alunos ingressantes de 2011 e contou com a presença de todos os alunos do curso.

O PARFOR iniciou suas atividades com 37 alunos, porém vários desistiram do curso por acreditar que este seria na modalidade à distância ou semipresencial. Conforme os registros das Atas do Conselho de Curso de Pedagogia do ano de 2010, havia o pressuposto que, os alunos do PARFOR deveriam ser integrados às atividades do curso regular, por isso, participaram ativamente de todas as Semanas de Estudos Pedagógicos, ministrando minicurso ou participando como palestrante de mesa-redonda.

Palestras, aulas-passeio, trabalhos de conclusão de curso, tudo como a turma regular, porém com alguns diferenciais: alunos trabalhadores que traziam para as discussões em sala de aula as vivências e experiências das escolas públicas de educação básica.

O PARFOR Bauru se caracterizou pela heterogeneidade. Os professores/alunos atuavam na educação básica em vários níveis: educação infantil, tanto como docentes e também auxiliares de desenvolvimento infantil (berçaristas), ensino fundamental anos iniciais e finais, coordenação pedagógica. Essa peculiaridade proporcionava em sala de aula discussões interessantes que englobavam desde a prática com crianças pequenas até os problemas cotidianos com adolescentes.

Concluímos as atividades do curso no dia 23 de abril de 2015, data em que os alunos colaram grau juntamente com os demais alunos do curso de Pedagogia. Os alunos que por ventura não conseguiram colar grau nesta data foram incorporados ao curso regular de Pedagogia.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo foi estudar o curso de Pedagogia PARFOR da UNESP, desde o processo de aprovação até os resultados finais dos alunos, a pesquisa se apoiou na realização de um estudo quantitativo e qualitativo o qual analisou os documentos oficiais do curso de Pedagogia PARFOR da UNESP de Bauru, com base na legislação sobre o tema, Atas das reuniões do Conselho de Curso, histórico escolar dos alunos e entrevista semiestruturada com os alunos concluintes. A pesquisa possui autorização dos alunos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram etapas do trabalho: 1) revisão da literatura sobre políticas públicas de formação de professores; 2) estudo dos documentos oficiais do curso; 3) entrevista com os alunos concluintes; 4) descrição e categorização dos dados; 6) análise e interpretação dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PARFOR é um programa, considerado emergencial, que atende ao estabelecido no artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e foi implementando em regime de colaboração entre a Capes, estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. Há a oferta de turmas para os seguintes cursos: licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica (BRASIL, 2013).

No caso da Pedagogia da UNESP, está enquadrado na categoria de licenciatura, sendo para docentes em exercício na rede pública de educação básica e que não tenham formação

superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula.

Seu objetivo é atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange a formação exigida para a atuação no magistério da educação básica, introduzindo e fomentando a oferta de ensino superior, gratuita e de qualidade para os que ainda não possuem (GATTI e BARRETO, 2009).

Sua dinâmica de seleção baseia-se anualmente no calendário de atividades do programa divulgado pela CAPES, no qual são definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias, consideradas pré-inscrições. Os professores candidatos às vagas devem realizar o cadastro exclusivamente pela Plataforma Freire, estarem cadastrados no Educacenso com a função de docente no sistema público de educação básica e ter sua inscrição validada pela Secretaria da educação a qual está vinculado.

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia não há nenhum relato sobre o PARFOR, porém o estudo de Valdemarin (2011) aponta que o curso é composto por Conteúdos Obrigatórios, Disciplinas Optativas, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágios Supervisionados e Atividades Acadêmico-científico-culturais. Deve ser integralizado em 3366 horas, sendo 2788 h em Conteúdos Obrigatórios, 102 h em Disciplinas Optativas, 306 h em Estágios Supervisionados (em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão Educacional), 68 h para o Trabalho de Conclusão de Curso e 102 h em Atividades Acadêmico-científico-culturais.

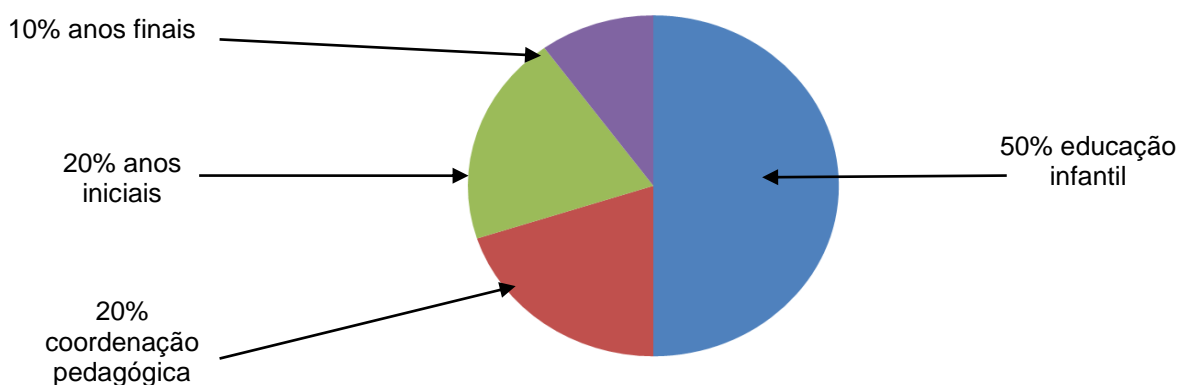
O curso de Bauru distingue-se pela presença em sua organização das disciplinas: Educação e Tecnologia; Recursos Tecnológicos aplicados à educação; Texto e imagem; Natureza e sociedade na educação infantil; Prática de leitura e produção de texto; Ética e profissionalização docente. No que se refere a disciplinas específicas da formação do professor, oferece Matemática na Educação Infantil. No entanto, sua maior singularidade encontra-se no âmbito da Prática de Ensino, desdobrada em oito disciplinas com carga horária exclusivamente teórica: Prática de ensino: Bases teóricas da educação como ciência; prática de ensino: A pedagogia como ciência da educação; Prática de ensino: a didática na práxis pedagógica; Prática de ensino na educação infantil; Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental; Prática de ensino e coordenação pedagógica; Prática de ensino currículos e programas; Prática de ensino e dinâmica de grupo: interações sociais e liderança na escola. Há claramente privilégio da discussão sobre os aspectos práticos da educação que expressam concepção singular sobre a formação de professores (VALDEMARIN, 2011, p. 27).

Conforme o exposto na citação, essas características do curso contribuíram para articulação teórico e prática fundamentais para o desenvolvimento desse tipo de programa (PARFOR).

Nas Atas do Conselho de Curso encontram-se discussões acerca dos diferenciais dos alunos do PARFOR em sala de aula em relação às discussões e articulação teórica e prática.

Essas discussões podem ser comprovadas pelo nível de atuação dos alunos do curso, pois 50% dos alunos atuavam na educação infantil, 20% nos anos iniciais, 10% nos anos finais e 20% na coordenação pedagógica, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Área de atuação dos alunos do curso de Pedagogia PARFOR Bauru



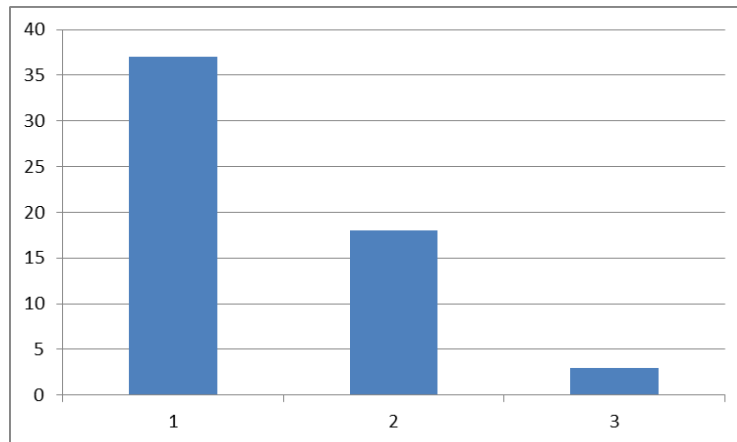
Os alunos do curso eram predominantemente do sexo feminino, 90,5% e apenas 9,5% do quadro de alunos eram do sexo masculino.

Todos atuavam na educação básica em escolas públicas, sendo estas municipais ou estaduais de Bauru e região (Agudos, Avaré, Pederneiras, Espírito Santo do Turvo), no período da manhã, tarde e/ou integral.

Já os históricos escolares apresentam bom rendimento de grande parte dos alunos e frequência nas aulas. Existiram casos de reprovadas e evasão. No caso da evasão, está aconteceu no início do curso, pois muitos pensavam que o curso fosse semipresencial e as reprovadas foram casos isolados.

O Gráfico 2 a seguir apresenta os números sobre os ingressantes e concluintes do curso.

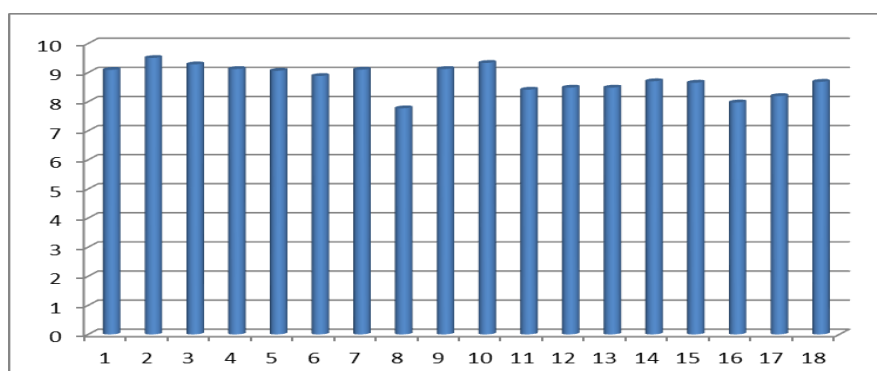
Gráfico 2: Os números de ingressantes e concluintes o curso de Pedagogia PARFOR Bauru



A primeira coluna representa o número de alunos ingressantes, ou seja, 37. A segunda representa o número de alunos que colaram grau, ou seja, 18. E, por fim, a última coluna representa o número de alunos que ficaram devendo disciplinas e foram incorporados a turma regular do curso, num total de 3 alunas. Sendo assim, tivemos um índice de 43,25% de evasão durante o curso, porém o maior número de alunos desistiu do curso nos primeiros três primeiros semestres.

O Gráfico 3 apresenta o coeficiente de rendimento dos alunos, ou seja, a média final.

Gráfico 3: Coeficiente de rendimento dos concluintes o curso de Pedagogia PARFOR Bauru



Conforme o Gráfico 3, os alunos tiveram o coeficiente de rendimento variando de 9,50 (maior média) à 7,77 (menor média).

a média Após a apresentação dos dados quantitativos, apresentaremos os dados qualitativos, coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e realizado com 19 alunos do curso, pois uma optou por não participar. As entrevistas foram norteadas por três questões: O que significou o PARFOR na sua vida? O que significou o PARFOR para o seu cotidiano de trabalho? O que significou o PARFOR para a sua carreira docente?

Nesse trabalho, optamos por apresentar algumas considerações sobre a primeira questão, pois há muito volume de dados e o espaço deste texto não comporta. Desta forma, com o objetivo de apresentar alguns dos dados coletados optamos por elaborar o quadro a seguir com algumas considerações dos alunos sobre a questão de modo resumido.

Quadro 1: O que significou o PARFOR na sua vida?

Aluno	Resposta
01	Exerço há 19 anos o magistério e o PARFOR é a conquista de um sonho. Hoje vejo como o investimento na Educação faz a diferença na vida das pessoas.
02	Em nossa vida o PARFOR veio a representar não só a chance de uma formação profissional de qualidade, bem como permitir o acesso a esta em uma Universidade Pública e de qualidade.
03	O PARFOR sempre terá um significado especial na minha vida. Não é apenas uma formação, é a união de vários conhecimentos construídos e divididos em um contexto, em que, durante o dia somos professores e a noite somos estudantes em busca de aperfeiçoarmos o nosso trabalho.
04	O PARFOR significou a amplitude dos conhecimentos, bem como a percepção de que a prática e a teoria devem estar intrinsecamente ligadas.
05	O PARFOR significou a realização de um sonho, ou seja, possibilitou o meu ingresso em uma Universidade pública de qualidade.
06	O curso de Pedagogia pelo PARFOR na UNESP de Bauru foi a realização de um sonho, pois já havia prestado vestibular regular e não tinha conseguido

	entrar.
07	No curso tenho colegas que estão atuando na escola de educação básica assim como eu, então além de estar recebendo conhecimento, trocamos muitas experiências e articulamos tudo isso com os estudos teóricos que o curso proporciona.
08	O PARFOR significou na minha vida, uma oportunidade ímpar de poder estudar em um curso de nível superior de qualidade, a qual contribuiu para a realização de um sonho pessoal e profissional antigo de formação superior na carreira do magistério.
09	Em minha vida o PARFOR foi uma porta para a minha formação acadêmica, mesmo já sendo formada com nível superior em licenciatura plena em Matemática, eu estava estagnada na docência, pois para crescer profissionalmente na carreira do magistério é essencial ter a formação em Pedagogia.
10	Foi um grande desafio porque tenho dois cargos de professora de educação física na rede pública do Estado de São Paulo, sou casada e tenho uma filha, e aliar o PARFOR a tudo isso foi um desafio que exigiu muito esforço, empenho, dedicação e altruísmo.
11	O curso de Pedagogia pelo PARFOR na UNESP de Bauru, minha vida significou em primeiro lugar, a grande chance de realizar um sonho de uma formação numa Universidade pública com ensino de qualidade e depois, em segundo lugar, prosseguir meus estudos, adquirir conhecimentos na minha área de trabalho e melhorar meu currículo.
12	O PARFOR na minha vida foi um divisor de águas, pois apesar de eu já ter o magistério e uma graduação em Educação Artística, sentia a falta da Pedagogia para complementar minha formação.
13	A partir da minha participação no curso, minha vida mudou, pois além de trazer novos desafios contra o tempo do cotidiano, foram ensinamentos incríveis e inesquecíveis.
14	Após alguns anos como docente na Rede Estadual de Educação, decidi que deveria galgar outros caminhos. E pensei: Por que não a gestão? Aí me veio o desejo de tornar-me Diretor de Escola ou Supervisor de Ensino. E foi deste

	momento em diante que soube que para isso deveria ter Pedagogia.
15	Fazer Pedagogia pelo PARFOR na UNESP de Bauru significou uma forma de refletir sobre a educação alicerçando de forma teórica a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem.
16	A realização de um sonho; minha primeira graduação, este é o significado do PARFOR na minha vida. A turma é um modelo de superação e coragem, demonstrou que as dificuldades de todos e o apoio a cada um, nos dariam forças para continuar na busca dos nossos objetivos.
17	O PARFOR significou uma oportunidade de ampliar meus estudos e compreender a educação de uma forma integrada com a teoria e a prática. Pude construir novos paradigmas e um novo olhar sobre a minha profissão e tudo o que a envolve.
18	O PARFOR, em minha vida significou muitas coisas boas: desde crescimento como pessoa, ampliação de conhecimento, visão de mundo, transformação de ser humano com tudo isso. Posso dizer que graças ao PARFOR tenho outra perspectiva de vida, sou outra mulher, outra mãe, outra cabeça e na contagem regressiva para o tão sonhado diploma de Pedagogia posso dizer que quem acredita sempre alcança.
19	O curso de Pedagogia pelo PARFOR na UNESP foi um sonho. Poder voltar a estudar depois de um longo tempo e poder concluir meu curso de Pedagogia estava tão distante, mas com o PARFOR isso foi possível. Conheci muitas pessoas, professores que só acrescentaram em minha vida, são valorosos mestres.

Conforme análise das respostas dos alunos concluintes considera-se que o PARFOR foi uma conquista pessoal de profissionais que não imaginavam a possibilidade de estudar numa universidade pública de qualidade sendo essa conquista não apenas profissional, mas também pessoal; afirmaram sobre a formação dos vínculos de amizade durante o curso; apontaram os avanços na carreira, pois houve aprovação de projeto em nível de iniciação científica pelo PIBIC; aprovação em concurso para diretor de educação infantil no sistema municipal de educação de Bauru entre os primeiros classificados; aprovação no Mestrado em Docência para

a Educação Básica; entre outros; e evidenciaram a mudança na prática pedagógica, por meio dos estudos teóricos realizados durante o curso (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Portanto, alguns aspectos merecem destaque em relação a essa turma do PARFOR: a participação em sala de aula, pois as discussões sempre foram intensas; a realização das atividades, os alunos foram extremamente comprometidos com o curso; a capacidade de realizar múltiplas funções, pois conciliar trabalho, família e UNESP não foram tarefas fáceis.

Além disso, a criação de vínculos de amizade foi fundamental que alguns não desistissem do curso, pois o curso encerrou suas atividades com 21 alunos, porém desses 18 apresentaram o Trabalho de Conclusão de Curso, condição para colação de grau. Acredita-se que essas amizades perduraram por uma vida, mesmo porque as redes sociais permitiram o estreitamento das amizades e contribuíram para facilitar a comunicação entre os alunos. Mas, destaca-se principalmente o crescimento pessoal e profissional desses alunos (CANDAU, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão desse trabalho é produzir discussões que possam contribuir para produção de dados sobre os cursos de Pedagogia PARFOR da UNESP, proporcionando assim iniciar discussões sobre as políticas públicas e os programas de formação de professores. Considera-se que há necessidade de investigação sobre o PARFOR, no que tange a qualidade do processo de formação desses professores.

Destaco que a turma do PARFOR se caracterizou pela heterogeneidade. Nossos professores/alunos atuavam na educação básica em vários níveis: educação infantil, tanto como docentes e também auxiliares de desenvolvimento infantil (berçaristas), ensino fundamental anos iniciais e finais, coordenação pedagógica. Essa peculiaridade proporcionava em sala de aula discussões interessantes que englobavam desde a prática com crianças pequenas até os problemas cotidianos com adolescentes.

Alguns aspectos merecem destaque em relação a essa turma do PARFOR: a participação em sala de aula, pois as discussões sempre foram intensas; a realização das atividades, os alunos foram extremamente comprometidos com o curso; a capacidade de realizar múltiplas funções, pois conciliar trabalho, família e UNESP não foram tarefas fáceis.

Além disso, a criação de vínculos de amizade foi fundamental que alguns não desistissem do curso. Acredito que essas amizades perduraram por uma vida, mesmo porque as redes

sociais permitiram o estreitamento das amizades e contribuíram para facilitar a comunicação entre os alunos. Mas, gostaria de destacar principalmente sobre o crescimento pessoal e profissional desses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional (CAPES). <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acesso em 22 de agosto de 2013

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

VALDEMARIN, V. T. **Análise dos cursos de Pedagogia da UNESP**. Ofício Circular 07 – PROGRAD, 2011.

PNAIC: REFLETINDO SOBRE APLICABILIDADE NO CHÃO DA ESCOLA

Lindivalda Sales de Souza Feitosa - PMBV, UERR e UAA - lindabelo@bol.com.br
Taise Campos - PMBV - taiserr@ibest.com.br
Ivanilde de Lima Barros – UFRR - ivanilde.barros@ufr.br
Osmilcy Lima Feitosa . UERR. icilima@oi.com.br
Osmiriz Lima Feitosa – UERR – osmirizlima@ibest.com.br

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC lançado em 2012 pelo Governo Federal, através da Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, tem como foco central a alfabetização das crianças brasileiras até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, momento em que elas completam oito anos de idade. Esse compromisso foi firmado por todos os entes federados através do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007.

Embasados em relatos de experiências de 14 professores orientadores de estudo e 120 professores alfabetizadores, num universo de 25 escolas municipais; no estudo dos cadernos de apresentação e de formação dos módulos Alfabetização e Letramento e Alfabetização Matemática; na Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – Boa Vista- RR; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; na LDBEN; e em artigos que tratam da temática em questão, busca-se, neste artigo, revelar e compreender as intenções dos pactuantes, a operacionalização da formação continuada e os caminhos e aproximação do real para o ideal, tentando avaliar o trecho até aqui percorrido e apontar os rumos para resultados ainda mais significativos na vivência real do chão da escola. As principais fontes de estudos bibliográficos: os cadernos de estudo do próprio PNAIC, a Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – Boa Vista- RR, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a LDBEN, e artigos que tratam da temática em questão.

Vale salientar que, os autores deste trabalho fazem parte do PNAIC como orientadores de estudos, sendo esse um dos motivos pela investigação através de

análises e reflexões a cerca do trabalho desenvolvido e inúmeros questionamentos dos professores alfabetizadores.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo, com a participação de 70% dos professores orientadores de estudo, 20% dos professores alfabetizadores num universo de 30% das escolas municipais, e tem como principais fontes os cadernos de estudo do próprio PNAIC, a Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – Boa Vista- RR, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a LDBEN, e artigos que tratam da temática em questão. Ressalta-se que os autores são Orientadores de Estudos.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Desde a década de 1980 que o fracasso escolar tem sido alvo de discussão, e os professores colocados na “berlinda” como os únicos ou os maiores responsáveis pelo insucesso, e se lançarmos olhar para frente, veremos que as IES têm se mostrado pouco preocupadas diante dos dados estatísticos do processo ensino e aprendizagem ao longo do processo de escolarização.

Sabe-se que as universidades públicas são responsáveis pela formação dos professores enquanto parceria, em regime de colaboração, além da função social que lhes compete. Historicamente, as universidades públicas têm sido falhas na formação dos professores no que tange aos cursos de licenciaturas, conforme estudos de Pereira (2000), e um dos pontos que aqui destacamos refere-se à desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores, para assim compreender e/ou vivenciar as reais dificuldades no ambiente escolar, o que chamamos de distanciamento entre as universidades e o chão da escola.

Entendemos como positivo o PNAIC enquanto uma política de formação continuada, pois provoca as IES a experimentarem momentos de releitura, análise e reflexão sobre o papel social e a responsabilidade pela formação docente primada na

aproximação entre teoria e prática, nas pesquisas qualitativas, nas participações em cursos de extensão, estreitando a relação entre escola e IES. Ou seja, o PNAIC “obriga” as IES a perceberem o quanto está fora de pauta do sistema de ensino uma proposta de currículo em que haja distanciamento entre teoria e prática. Isso é fato. Sabe-se que o tripé de sustentabilidade para formação do indivíduo é composto de ensino, pesquisa e extensão. O problema é: o que falta para as IES executarem a tríade de formação?

É inegável a contribuição que a Universidade Federal de Roraima – UFRR, proporcionou diante dos estudos de Língua Portuguesa e Matemática, como também perceptivo que tais estudos poderiam ter mais êxito diante da riqueza do material que fora pouco explorado por vários fatores apontados pelos orientadores de estudos, como carga horária suprimida e acelerada e prolixidade nas explanações. Os aspectos elencados foram refletidos a partir de falas de Orientadores de Estudos em seus relatos de experiências durante os estudos do PNAIC:

...onde os formadores “deveriam nos formar” sobre os conteúdos, entretanto, não foram momentos prazerosos e significantes, não houve o conhecimento esperado, não estudamos os textos de forma a planejar e acrescentar ideias para as formações (J.D.N.B).

...como Orientadora de Estudo tinha muitas dúvidas e alguns assuntos foram aprendidos durante as formações na UFRR, com os colegas orientadores de estudo que são matemáticos e com os próprios colegas professores alfabetizadores, pois os mesmos traziam seus relatos de experiências realizados em sala de aula. (L.S.P)

... as formações oferecidas pela UFRR que de certa forma deixaram a desejar, em contra partida, não influenciaram para o êxito dos encontros proporcionados por mim. (E.B.)

Fica evidente nos relatos das professoras orientadoras de estudo:

- a) O distanciamento entre a escola e a universidade;
- b) As reflexões puramente conceituais dissociadas da vida prática em classes de alfabetização, realizadas por professores formadores de disciplina específica, mas que nunca vivenciaram a realidade *in loco*, pois dominam a teoria da Língua Portuguesa e Matemática, mas não possuem em sua trajetória profissional a atuação com público de 06 a 08 anos;
- c) O desconhecimento dos processos pedagógicos frente às técnicas e metodologias de ensino, bem como aspectos do desenvolvimento da aprendizagem das crianças;
- d) Dificuldade de superação das dúvidas e críticas apresentadas que requereriam outras situações de aprendizagem;
- e) O não acompanhamento e interação entre professores formadores das IES, e os orientadores e alfabetizadores.

Apesar dos anseios citados, pode-se afirmar que 100% dos professores alfabetizadores comungam da opinião que a formação oferecida, bem como, o material de estudo trouxe contribuições para repensar o fazer pedagógico, como afirma o seguinte relato:

Com essa oportunidade de estudo pude refletir, e sentir que novas práticas são envolventes e possibilitam uma nova forma de ensinar e aprender. Todos os momentos vivenciados durante essa formação foram de grande relevância para a minha vida profissional. Momentos de estudos e troca de experiência. (W.I.A.G)

Acredita-se que a aplicabilidade da proposta para Língua Portuguesa atendeu as expectativas, por mais tímida que tenha ocorrido na sala de aula, como o caso de momentos “Deleite” que se destina à hora da leitura por prazer e não para interpretar, escrever ou copiar.

Indiscutivelmente, os cadernos de formações trazem textos e discussões relevantes e propõem inúmeras situações práticas pautadas em relatos que deram certo, além de jogos e atividades lúdicas para serem aplicadas em sala de aula. Entretanto, surgem as incógnitas de que tais experiências contidas nos cadernos de formação foram aplicadas em turmas pequenas e a realidade enfrentada é outra, como bem relata a Professora Alfabetizadora:

Observa-se nos relatos dos cadernos na formação do Pacto que as turmas em que foram desenvolvidas as atividades descritas, a quantidade de aluno por turma era um número bem inferior aos alunos da nossa rede municipal e em certos relatos observa-se também a presença de mais de um professor alfabetizador.(G.S.S)

...Outro ponto a destacar sobre a dificuldade da execução das atividades em sala pode-se dizer que seja a quantidade de alunos matriculados nas series iniciais, que em muitas salas chegam a passar de 30 alunos para apenas um professor alfabetizador. (G.S.S)

Quanto ao uso do material didático, não foi tão frequente, pois, não foi possível sendo que em muitas escolas não foram disponibilizadas caixas suficientes para as turmas, muitas vezes sendo usadas apenas como empréstimos entre todas as turmas da escola (G.S.S)

Diante os pontos descritos até aqui, é coerente indagar: Como alcançar objetivos com sucesso, se os encaminhamentos propostos para implantação do programa não acontecem? O sucesso escolar depende exclusivamente do envolvimento, dedicação e empenho dos professores, ou necessariamente também da família e dos gestores? É possível desenvolver um trabalho pedagógico pautado em correntes filosóficas divergentes de forma concomitante? Como o gestor e o

coordenador podem auxiliar, dar condições e apoio aos professores para aplicarem seus conhecimentos, se aqueles não participam do processo de formação continuada destes? Quais os reais interesses da compra de programas de ensino estruturado com recursos próprios, se o governo federal propõe um outro programa e disponibiliza recursos materiais para execução dele?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões elencadas sinalizam as fragilidades que o programa PNAIC enfrenta na rede municipal de ensino em Boa Vista, tendo como principal falha a não priorização do programa, ferindo o que explicitamente constam nas orientações do caderno de apresentação, sem isentar as falhas do governo federal quanto à demora na distribuição do material bem como seu quantitativo insuficiente, dentre outras falhas de planejamento e execução de um programa de grande proporção e significância como o PNAIC. Entre outros pontos elencados no trabalho geral, conclui-se que os principais obstáculos ao sucesso do PNAIC, ou qualquer outro programa voltado para alfabetização na rede municipal de ensino de Boa Vista, é a distância entre a proposta curricular elaborada pelos professores e a proposta política da gestão atual, que diverge da educação que se almeja, seja base teórica e prática, como processo democrático de implantação de uma proposta pedagógica e a existência de um programa imposto, sem diálogo, reflexão e análise da realidade.

REFERÊNCIAS

BOA VISTA. Prefeitura Municipal. Proposta Curricular do Ensino Fundamental dos Anos iniciais – Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Cadernos de Formação do Professor Alfabetizador – Alfabetização. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Cadernos de Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação - Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Cadernos de Formação do Professor Alfabetizador – Alfabetização Matemática. Brasília, DF, 2013.

EDUCATRIX – A revista que pensa educação. Ano 4, n`6, 2014. Moderna. São Paulo.

FREIRE. Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DIAS. DA SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **PERSPECTIVA**. v. 23, N 02/ jul.-dez. 2005. p. 381-406. Florianópolis, 2005.

PAGOTTO, M. D. S. **A UNESP e a formação de professores**. 1995. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1995.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REVISTA. Letra o jornal do alfabetizador – Belo Horizonte, marco-abril de 2014 – ano 10 nª 37. Edição especial.

FEDERAL. Constituição.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.

O SARESP COMO PROGRAMA DE MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: OS PROBLEMAS DE UMA COMPARAÇÃO APRESSADA DOS RESULTADOS

Hilda Maria Gonçalves da Silva – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Unesp-Franca - e-mail: hilda_gs@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp, instituído pela Secretaria de Educação do Estado desde 1996, tem como um de seus principais objetivos, declarado, (re)orientar os programas educacionais. Ou seja, tal avaliação teria potencial para revelar as pertinências, qualidades e problemas dos programas implementados na rede estadual de educação.

A trajetória do Saresp, durante esses 18 anos de aplicação de avaliações e utilização de resultados têm demonstrado, contudo, pouca, ou nenhuma, capacidade de se traduzir em propostas que garantissem maior sucesso dos programas e, conseqüentemente, promovesse a melhoria da qualidade do ensino público paulista.

Nessa perspectiva, o que se observa ao longo desses 18 anos é o uso do “prêmio/castigo”, traduzido pelo sistema de Bônus pelo Mérito, o qual bonifica as escolas que apresentam melhores desempenhos. Tudo isso, numa flagrante tendência de desresponsabilização do Estado pelos resultados dos rendimentos escolares e de atribuição exclusiva da responsabilidade de resultados negativos ou estagnados às instituições de ensino – leia-se diretores e coordenação pedagógica - e aos docentes.

Em divulgação dos resultados das avaliações aplicadas pelo Saresp em 2014, o governo do Estado de São Paulo afirmou a melhora no desempenho dos estudantes da educação básica nas diferentes etapas de ensino – séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Este trabalho desenvolveu uma análise longitudinal das avaliações – do período compreendido entre 2008 e 2014. Buscou-se examinar, a partir do desempenho acadêmico, registrado pelo Saresp, as variações de rendimento dos estudantes apresentadas pelos resultados.

A escolha do intervalo compreendido entre 2008 e 2014 deveu-se ao fato de em 2007 ter ocorrido, por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo uma mudança no modo de organização e tratamento dos dados referentes às avaliações aplicadas pelo Saresp.

As mudanças instituídas, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2008 foram forjadas no interior do programa São Paulo Faz Escola. Nesse sentido, o Saresp passa a adotar em suas avaliações a mesma escala de proficiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, tornando possível a comparação longitudinal, não somente do sistema estadual de avaliação, mas também deste com o sistema nacional. Entretanto, tais alterações tornaram inviável a comparação entre as atuais avaliações e aquelas anteriores ao ano de 2008.

Importante destacar que o Programa São Paulo Faz Escola, teve como carro chefe a instituição de uma nova proposta curricular destinada ao ciclo II do ensino fundamental e ao ensino médio, em curso até os dias atuais na rede estadual paulista. Essa proposta unificou os currículos dessas etapas de ensino, por meio da distribuição de material didático (apostilas, denominadas “cadernos”, pela SEESP) uniformizado aos alunos e professores.

A SEESP alegou ter nos dados do Saresp um dos principais instrumentos orientadores da necessidade de elaboração de uma nova proposta curricular para a rede estadual de ensino.

Os dados levantados para análise das avaliações do Saresp são referentes aos desempenhos dos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O recorte coincide com as séries e disciplinas avaliadas em todos os anos do intervalo.

A análise desenvolvida a partir dos dados coletados demonstrou certa estagnação no desempenho dos estudantes desde 2008, período de implantação da atual proposta curricular, a qual embora tenha sofrido alguns ajustes, em essência permanece até os dias atuais.

A preocupação central desta pesquisa está em demonstrar algumas inconsistências e mesmo a “inutilidade social”, promovidas pela análise apressada da SEESP e, ainda, evidenciar as dificuldades do Saresp, nos moldes como vem se apresentando, em se configurar enquanto sistema de orientação dos programas implementados na educação básica do Estado de São Paulo.

2. ORIENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

A argumentação exposta pautou-se pela análise documental, orientada pela literatura que versa sobre a compreensão dos sistemas de avaliação externa e suas consequências para a educação básica pública no Brasil em geral e no Estado de São Paulo, em particular.

Procedeu-se ao levantamento e tabulação dos resultados das avaliações do Saesp no período compreendido entre aos anos de 2008 e 2014. A partir da tabulação e, à luz da literatura que discute a temática foi desenvolvida uma análise, voltada para a compreensão dos avanços, retrocessos e permanências de desempenho revelado pelas avaliações, bem como para a apreensão das potencialidades e concretizações desse instrumento de avaliação como orientador dos programas implementados pela SEESP.

A implementação e utilização mais efetiva de avaliações externas, para o monitoramento da educação no Brasil data da década de 1990 (FRANCO, 2001), quando além da União, diversos estados instituíram sistemas de avaliação do rendimento dos estudantes. Essa prática acompanhou uma tendência mundial em procurar apreender a qualidade da educação, com base no desempenho dos estudantes e tendo como foco a eficiência das instituições públicas de ensino. Nesse sentido, observa-se na instituição dos sistemas de avaliação, não somente no Brasil, mas em diversos países do globo, a orientação por uma racionalidade mercadológica. Conforme afirma Marta Elena Costa:

La **medición de la calidad** en educación surgió, como es sabido, en relación con un modelo de eficiencia económica. La «calidad» de los sistemas educativos y de los procesos que tienen lugar en ellos es vista en términos de eficiencia. Los modelos evaluativos se nutren de una racionalidad propia del modo de producción industrial. (COSTA, 1996, p.81)

As avaliações aplicadas por esses sistemas, dentre eles o Saesp, são muitas vezes artificiais e divergentes das questões colocadas no cotidiano escolar. Embora, essas avaliações se configurem como uma ferramenta informativa da realidade educacional faz-se, necessário investir no aprimoramento desse sistema por meio da aplicação de estratégias de avaliação mais vinculadas às atividades de sala de aula, buscando uma maior aproximação em relação à produção e utilização dos conhecimentos avaliados (COSTA, 1996).

Ainda, nessa perspectiva, cumpre destacar que a matriz do instrumento de avaliação utilizada pelo Saesp, assim como pela maioria desses sistemas, ao privilegiar questões fechadas, concentra-se na verificação de conhecimentos objetivos, passíveis de ser quantificados, desconsiderando a dimensão social inerente à produção do conhecimento, a qual é caracterizada por uma razão plural e dialógica (SOUSA, 1997). Perde-se aqui a capacidade de apreensão das variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem, as quais poderiam fornecer indícios de como e porque a apropriação do conhecimento ocorreu ou não.

Apesar dos limites apontados acima, os sistemas de avaliação da educação implementados em nosso país têm contribuído para a verificação das distâncias existentes entre o conjunto de conhecimentos dos quais se espera habilitar os estudantes ao final de uma determinada etapa de ensino e aqueles conhecimentos, de fato, apropriados por eles. Corrobora-se aqui com as palavras de Lüdke :

Cada escola precisa efetuar a sua própria avaliação, pois só ela conhece de fato as condições nas quais realiza seu trabalho, o que não exclui, ao contrário, a necessidade de se situar dentro da avaliação do sistema escolar, por sua vez muito necessária para saber a quantas andamos em relação ao que deve ser oferecido em termos de educação básica às nossas crianças. As duas óticas têm que se complementar: a do exame das escolas, em suas condições individuais, e a verificação de todo o sistema, com seus pontos altos e baixos, para que possam ser tomadas as devidas providências. Assim serão contempladas as exigências básicas da avaliação em educação, de conhecer os pontos fracos da realidade, para poder atender às suas necessidades. (LÜDKE, 2001, p. 32)

A contribuição dessas avaliações na verificação dos avanços e permanências referentes a melhoria do desempenho dos estudantes será tão mais efetiva quanto maior for a preocupação de governos e gestores em se debruçar sobre os resultados dessas avaliações e procurar compreendê-los, para tomar decisões – elaborar projetos, implementar programas – com maior potencial para promover uma transformação positiva na educação básica pública.

A Resolução Nº 27, da SEESP, do ano de 1996, pela qual foi instituído o Saresp, justifica a necessidade de sua implementação a partir do seguinte argumento:

A Secretaria da Educação considerando: a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC; a imprescindibilidade de **recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo**; a importância de **subsidiar o processo de tomada de decisões** que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de **informar a sociedade e a comunidade educacional** sobre o desempenho do sistema de ensino; a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem **resultados imediatos para a tomada de decisões**, em seus níveis de atuação (grifo nosso). (SÃO PAULO. 1996)

2. Atualmente, passados dezenove anos de sua implementação, as edições do Saresp continuam apresentando dificuldades em cumprir, boa parte, dessas atribuições que ainda estão na ordem do dia.

Senão vejamos: no que se refere à capacidade do Saresp de **subsidiar processos de tomada de decisão**, a SEESP, especialmente na última década tem procurado, no âmbito da macrogestão, envidar esforços na elaboração de propostas que se orientam, entre outros aspectos, pelos resultados do Saresp. Exemplo disso é a implementação da Proposta Curricular

de 2008, a qual teve nos resultados apresentados por instrumento de avaliação um dos seus norteadores.

Contudo, a utilização do Saresp para orientar a proposta curricular, pode ser um exemplo da simplificação, pelo governo, acerca das complexas questões que envolvem a educação básica paulista, bem como a desconsideração das características específicas das instituições escolares, de suas ações e dos limites impostos pela estrutura organizacional do sistema de ensino. Essa é uma das observações feitas por DAVID (2010), em sua tese de Livre Docência, versando sobre tal proposta:

[...] a implantação da proposta, de maneira integral para todas as séries, arvorou-se de marco zero; não levou em conta o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos professores e a própria condição do aluno naquele momento. Se para a 5ª série foi um começar, para as outras, um eterno recomeçar numa total desconexão com o ritmo e com a organização do currículo então em curso. O leitmotiv do processo tem leitura fácil na preocupação dos gestores, com o desempenho dos alunos no SARESP; preocupação esta mobilizada pelos resultados. [...]

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008 visa, sobretudo, garantir que a escola cumpra com o compromisso do bom desempenho dos alunos na prova do SARESP e, na mesma propositura, possa atingir as metas a ela indicadas pelo IDESP, política que se legitima na pedagogia do prêmio e do castigo pelo bônus merecimento 194 que envolve todos os profissionais da educação. Neste terreno, a competitividade tem primazia e a semente democrática da educação está condenada a não germinar, conseqüentemente a perecer, recuperando, assim o eterno recomeçar que, de longuíssima data, tem orquestrado a sinfonia das políticas educacionais brasileiras. (DAVID, 2010, p. 173)

Em relação a capacidade do Saresp em **informar a sociedade** sobre a qualidade da educação oferecida pela rede estadual de ensino, as informações acerca dos resultados das avaliações aplicadas por esse sistema têm sido amplamente divulgadas. Entretanto, a divulgação dos resultados referentes a edição de 2014, objeto mais específico dessa investigação, demonstram pouco rigor de análise e ainda, um forte investimento na publicidade do governo. A ampla divulgação promovida pela SEESP sobre a melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual em 2014 estabeleceu uma comparação pura e simples com o ano de 2013, desconsiderando a necessidade de promoção de uma análise longitudinal para se confirmar uma trajetória crescente de resultados.

Importante destacar que não se verificou nos anos de queda, ou estagnação, de rendimento o mesmo empenho do governo em fazer declarações públicas na mídia sobre o significado dos resultados. Na edição de 2014, ao contrário, a divulgação ganhou uma página específica no site da SEESP, além a já destinada ao Saresp.

As colocações acima, nos remetem a preocupação com o **padrão de qualidade**, no Saresp, a qual se encontra extremamente vinculada aos resultados do desempenho acadêmico dos alunos. Contudo, não retomaremos a discussão sobre os limites desse modelo de

avaliação, o ponto aqui será a verificação da melhoria desses resultados no intervalo proposto (2008-2014).

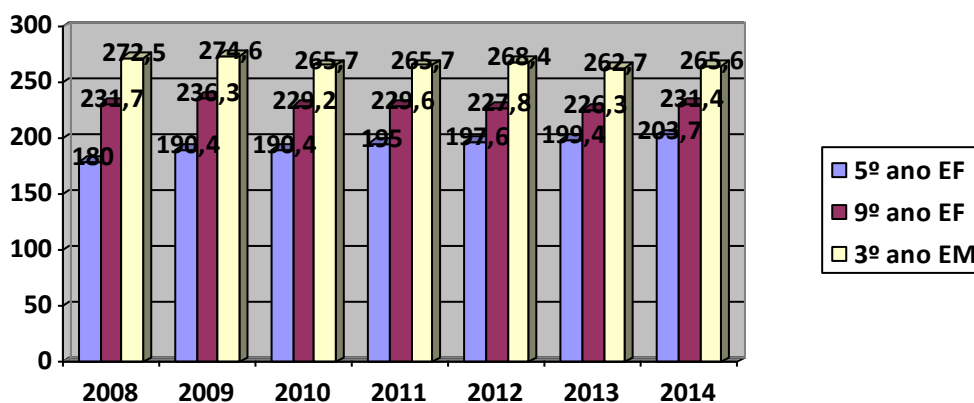
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomemos o conceito de que o Saresp, assim como qualquer avaliação educacional, não tem significado em si mesmo, sua definição adquire sentido por meio dos valores, da visão de mundo e dos paradigmas adotados por seus idealizadores e executores. Desse modo, o entendimento dessa avaliação é sustentado pelas referências filosóficas, científicas e políticas envolvidas, as quais possibilitam a compreensão do tipo de preocupação – formação, eficiência, custo/benefício, competitividade, responsabilização e/ou tantas outras – predominante em seu interior.

Tem-se que o Saresp configura-se como um sistema de avaliação que possui potencial para, como afirma Lüdke (2001) revelar os avanços, permanências e a distancia entre os conhecimentos básicos que devem ser colocados a serviço dos estudantes da educação básica e aquele efetivamente concretizado na forma de aprendizagem por esses estudantes.

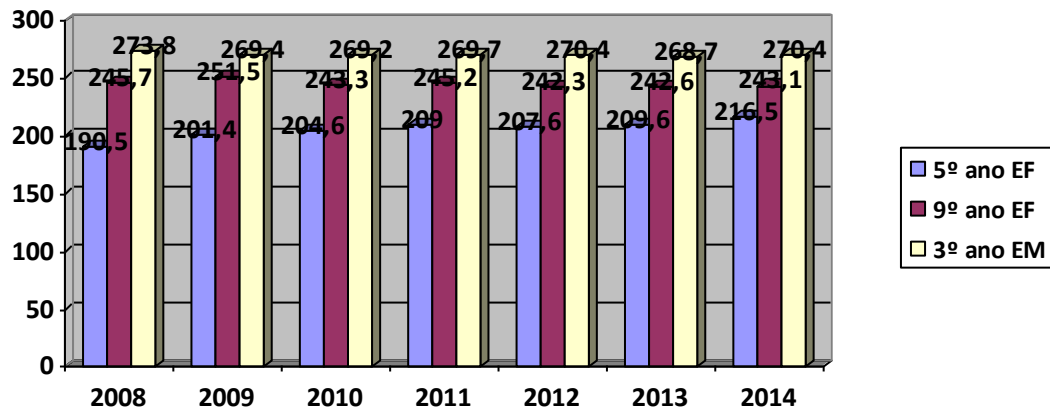
Por outro lado, fazer avançar o quadro revelado pelo Saresp depende em geral do uso que se faz dos resultados oferecidos pelas avaliações. Esse parece ser o grande problema quando analisamos os dados dessa avaliação numa apreciação longitudinal. O uso que se tem feito dos resultados do Saresp não tem tido sucesso em melhorar o precário desempenho da educação básica oferecida pelo Estado de São Paulo. O entrave parece estar no tratamento dos dados. Senão vejamos:

Gráfico 1: Desempenho dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa aplicadas pelo Saresp entre os anos de 2009 e 2014



Fonte: Saresp-SEESP

Gráfico 2: Desempenho dos estudantes nas avaliações de Matemática aplicadas pelo Saesp entre os anos de 2009 e 2014



Fonte: Saesp-SEESP

Os gráficos 1 e 2 revelam que de modo geral e com exceção dos resultados referentes ao 5º ano do EF, há uma estagnação no desempenho dos estudantes no intervalo entre 2008 e 2014. Verifica-se que após sete anos de implementação da proposta curricular destinada aos alunos das séries finais do ensino fundamental e aos do ensino médio, pouco, ou nenhum avanço foi promovido no rendimento acadêmico dos estudantes, mesmo em uma avaliação restrita aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

A verificação dos dados do gráfico 1, demonstram um crescente e inegável avanço promovido no desempenho dos estudantes do 5º do ensino fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa, o qual saltou de 180 em 2008 para 203,7 em 2014, sem oscilar para baixo em nenhum dos anos do intervalo.

Por outro lado, ainda no gráfico 1, é flagrante a estagnação do rendimento dos alunos do 9º ano, tornando as oscilações de desempenho no intervalo temporal, pouco, ou nada, reveladoras de algum sucesso das medidas, voltadas para a melhoria do ensino oferecido, implementadas ao longo desses anos. Isso porque, em 2008 o desempenho desses estudantes em Língua Portuguesa era de 231,7 e em 2014 é praticamente o mesmo registrando 231,4; tendo ainda oscilado mais em queda que em avanço no período compreendido pelo gráfico.

Em relação ao ensino médio a situação se torna mais preocupante, uma vez que evidencia uma variação para baixo do rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa. Observa-se que em 2008 a média dos alunos do 3º ano, dessa etapa de ensino, era de 272,5,

caindo para 265,6 em 2014, apresentando, ainda uma oscilação entre quedas e pequenas recuperações ao longo desse intervalo temporal. Ou seja, as diferentes ações promovidas pela SEESP ao longo dos últimos sete anos, além de não promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, intensificou sua defasagem.

Os dados do gráfico 2 revelam situação semelhante à verificada no gráfico 1. Nesse sentido, a observação dos resultados dos desempenhos, no componente curricular de Matemática, dos estudantes do 5º ano, apresenta avanço constante – ano a ano – da média de rendimento, a qual saltou de 190,5 em 2008, para 216,5 em 2014.

No que se refere aos dados do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, o gráfico 2, evidencia, mais uma vez, agora em relação à disciplina de Matemática uma estagnação no desempenho dos estudantes, a qual apresenta uma tendência negativa. Isso porque enquanto a média do rendimento dos alunos do 9º ano em 2008 era de 245,7, no ano de 2014, essa média estava em 243,1; a mesma tendência é observada no ensino médio, o qual apresentou em 2008 uma média de 273,8 e em 2014 de 270,4.

Em suma, a análise do recorte temporal dos resultados das avaliações do Saresp demonstra a estagnação do processo de ensino, prevalecendo uma tendência negativa nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nas séries iniciais do ensino fundamental observa-se um crescimento constante nos resultados dignos mesmo de comemoração, não fosse a forte tendência de municipalização dessa etapa de ensino ao longo das últimas décadas. Ou seja, o estado responde cada vez menos por essa etapa de ensino.

Esses números, bem como a divulgação, pela SEESP, dos dados das avaliações do Saresp-2014 como um avanço no desempenho, levam a crer que a formação dos sujeitos, o aprimoramento das propostas educacionais, bem como, a eficácia na prestação desse serviço, não se encontra entre os principais usos que se faz desse sistema de avaliação, apesar de serem apontadas nos documentos oficiais como tal. A ausência dessas preocupações e o empenho em responsabilizar instituições de ensino e docentes pelos resultados da educação ficam evidenciados na afirmação de Sousa:

Com variações metodológicas relativas aos instrumentos de coleta de dados, à aplicação das provas e à definição das séries a serem avaliadas, o Saresp manteve-se como mecanismo de informação sobre o desempenho dos estudantes. [...] quase como um caminho natural, os resultados do Saresp são fonte de informação para a tomada de decisão relativa à remuneração por desempenho para os profissionais das escolas. (SOUSA, 2010, p.58)

Os resultados apontados por esta pesquisa deixam transparecer ainda o uso deliberadamente político-partidário (na ausência de melhor expressão) e pouco (ou nada)

político-social dos resultados das avaliações. Com divulgações que se revelam meramente propagandistas, tendo utilidade duvidosa para o encaminhamento de propostas que sejam capazes de promover a melhoria da educação básica pública oferecida pelo Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora acreditemos na importância da avaliação educacional, enquanto avaliação de sistema, a qual pode ser capaz de orientar os rumos das políticas e programas em direção à melhoria da qualidade é, tarefa quase impraticável defender os usos das avaliações externas praticados nas últimas décadas.

Essas avaliações; além de todas as fragilidades próprias de um modelo padronizado, baseado principalmente em questões objetivas, o qual valoriza o desempenho em detrimento de outros aspectos – tais como estrutura, processo pedagógico, nível de autonomia e democratização; ainda têm sido utilizadas por seus idealizadores, para a prática de diferentes ações, em sua maioria, alheias a uma preocupação realmente voltada para a melhoria da qualidade desse serviço público social que é a educação.

Tais práticas demonstram ter, na maioria das vezes, como objetivos principais eximir o Estado de sua responsabilidade com a promoção da qualidade na oferta desse serviço, manter as péssimas condições de trabalho e justificar os baixos salários dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BONNIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais** tradução. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Maria Elena. Aportes de *las Ciencias del Lenguaje para la Consideración de la Calidad em Educación y su evaluación*. In: **Revista Iberoamericana de Educacion – Evaluación de la calidad de la educación**. nº 10. abr. 1996.

DAVID, C. M. Currículo de história: mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo / 2008. 2010. **Tese de Livre Docência** em Educação e Sociedade - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2010.

DIAS SOBRINHO, José, **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Creso, (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso, (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº27** de 29/03/1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm> Acesso em: 14 abr. 2004.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. **Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**. 2006. 117p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Araraquara.

SOUSA, Sandra Zakia L. Avaliação e Gestão da Educação Básica. In. DOURADO, Luiz. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: ed. Xamã. 2009.

_____. Avaliação e carreira do magistério: avaliar o mérito? **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 2; nº 2-3. p. 81-93. jan./dez. 2008.

HISTÓRIA DA LEITURA: DESCAMINHOS EM BUSCA DE SENTIDO

Larissa Fernanda Domingues Rosseto, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/Marília - larissa_rosseto@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Quando a escrita passou a ser alfabética, a linguagem assumiu dois conjuntos de codificação, o escrito e o oral. A escrita não transcreve todas as particularidades do oral, ainda assim não cumpre um papel de submissão à fala.

A invenção do alfabeto foi capital, não somente porque propõe uma passarela entre o oral e a escrita, mas sobretudo porque provê a escrita da eficácia de uma codificação amadurecida lentamente no curso do desenvolvimento da humanidade (BAJARD, 1994, p. 28).

Com a democratização do acesso à leitura, conquistada ao longo de séculos - e ainda não plenamente por todas as camadas sociais, especialmente no cenário brasileiro -, apropriar-se desse mecanismo coloca o cidadão em um novo *status*. “Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar” (MANGUEL, 1997, p. 89).

A leitura e a escrita são processos diferentes que, embora sejam ensinados simultaneamente, avançam de forma distinta para posteriormente se encontrarem no texto escrito. Historicamente, como veremos no tópico “História da leitura”, a escrita esteve subordinada ao oral, como se fosse uma mídia do som.

Na Idade Média, o ato de ler foi formalmente subdividido em várias etapas, como decifrar, compreender, interpretar. Sistematização que não difere muito das práticas atuais adotadas nas salas de alfabetização, onde as crianças são ensinadas primeiramente a tirar o som das letras, para depois extrair o sentido.

Adiante, no tópico “Impactos na alfabetização”, trazemos uma revisão bibliográfica de autores que defendem que a compreensão não deve ser vista como o ponto de chegada do ensino da leitura, mas como o de partida.

Por fim, sugerimos que um possível diálogo da educação formal com a linguagem dos meios de comunicação pode somar ao processo de alfabetização, na medida em que torne os alunos leitores ativos e de fato inseridos no mundo da escrita.

1.1 História da leitura

A evolução da escrita tem relação direta com a história da leitura, sobre a qual vamos nos deter aqui. Diferentes autores sintetizam essa jornada que ainda mantém laços estreitos com a forma como as crianças são alfabetizadas nos dias de hoje. “Em nenhum outro campo, a história se repete tanto como no caso da evolução da leitura, visto que cada nova geração de leitores tem de passar pelos mesmos estágios de aprendizagem e de experiência do processo como seus predecessores” (PARKES, 2002, p.116). Uma sucessão de etapas que não precisaria mais se repetir.

A leitura nasceu impregnada das características da sociedade da época, baseada na cultura oral. Os textos eram lidos em voz alta, como se a escrita tivesse um caráter incompleto, a ser preenchido pelo som. O leitor exercia uma função passiva, tanto que a atividade fora exercida por séculos pelos escravos mais esclarecidos, tratados meramente como veículos da voz do autor do texto.

No século V, surgiram os primeiros registros de leitura silenciosa, quando as letras passaram a dizer-se por si mesmas. Os primeiros praticantes da leitura com a mente e o movimento dos olhos eram os profissionais que trabalhavam com a palavra, ofício que naturalmente facilitava a interiorização da voz leitora (SEVENBRO, 2002).

No entanto, essa modalidade de leitura só foi se disseminar mais de quatro séculos depois, entre o nono e o décimo, e avançou como um importante marcador de diferenciações sociais.

Na época moderna, a leitura silenciosa representa o estágio final de uma aprendizagem que começa com a leitura em voz alta e passa em seguida para a leitura sussurrada, de tal forma que a diferença entre as duas maneiras de ler – a oral ou a leitura visual – pode ser considerada como um índice do nível sociocultural de uma determinada sociedade (CAVALLO, 2002, p.83)

No mundo romano, a leitura era precedida pelo ensino da escrita. O domínio da escrita era restrito aos membros da igreja e aos nobres. O aprendizado se dava normalmente dentro de casa com professores particulares ou em escolas públicas. Os alunos memorizavam a forma e o nome das letras, o traçado das sílabas, das palavras e por fim o das frases (CAVALLO, 2002).

A popularização da leitura durante o império romano levou ao desenvolvimento do codex, o códice, o livro-caderno, mais fácil de ser manuseado que os rolos. O códice foi uma invenção pagã que serviu muito bem ao cristianismo. “Os cristãos primitivos adotaram o códice porque descobriram que era muito prático para carregar, escondidos em suas vestes, textos que estavam proibidos pelas autoridades romanas” (MANGUEL, 1997, p. 65).

O novo suporte teve outros méritos:

O códice tornara-se pouco a pouco, mesmo com as necessárias nuances, o instrumento da passagem de uma leitura `extensiva` de muitos textos, difundidos entre um público variado e estratificado, como nos primeiros séculos do Império, a uma leitura `intensiva`, de poucos textos, sobretudo a Bíblia e o Direito (...) (CAVALLO, 2002, p. 96).

Nós séculos seguintes, houve um retrocesso no desenvolvimento cultural, com a redução do número de romanos alfabetizados. A leitura foi se tornando cada vez mais reduto dos dignitários da Igreja.

A necessidade de facilitar o acesso à leitura trouxe inovações gráficas nesse período. Foi reduzido o número de variantes de uma mesma letra, e introduzidos a grafia em letras minúsculas, o espaço entre as palavras e a pontuação. Apenas no século XII o espaço em branco, que indica onde começam e terminam as palavras, notabilizou-se como um sistema de registro de textos. Uma inovação a serviço da escrita, pois inexistia na oralidade. As mudanças fazem parte do escopo que Parkes (2002) chama de “gramática da legibilidade”. As alterações tinham efeitos práticos, uma vez que a pedagogia medieval baseava-se na leitura de textos. Do pensamento escolástico, surgido nesse período, nasceu o modelo escolástico de leitura, que requer certa organização, como detalha Hamesse.

O método de ensino herdado do século XII prevê três níveis: a explicação gramatical, palavra por palavra (*a littera*), o comentário literal ou a paráfrase destinada a compreender o sentido geral e as nuances da frase (*o sensus*) e, enfim, a explicação aprofundada e pessoal do professor a respeito da passagem comentada (*a sententia*) (2002, p. 133).

No século seguinte, surgiram as universidades e com elas a necessidade de sistematizar o conhecimento de forma a tornar os textos acessíveis ao maior número possível de estudantes. Disseminaram-se, então, as enciclopédias, os florilégios (espécie de resumos), as tabelas, os estratos, os manuais. Assim, não mais se buscava o texto original. Os novos hábitos não fogem à crítica, sintetizada nas palavras de Hamesse:

A redução do pensamento original de um autor a uma série de citações mais ou menos bem escolhidas e sempre tomadas fora de seu contexto provocava a deformação de numerosas doutrinas e não permitia que se entrasse em contato com a riqueza presente em certas obras (2002, p. 135).

Reações ao modelo escolástico começaram a irromper entre os séculos XIV e XV, quando os livros voltaram a ficar acessíveis, uma vez que a peste negra dizimou um sem número de estudantes e professores. A oferta ainda cresceu nesse período por causa da invenção da imprensa. O desenvolvimento das cidades também contribuiu para a democratização do ensino e a diversificação do público leitor.

A leitura silenciosa, já sedimentada, alimentava o pensamento individual reflexivo e crítico. Em privado, estudantes e universitários trocavam em segredo pontos de vista discordantes. “Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, visto que permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal por completo” (SAENGER, 2002, p. 162). Foi o combustível para a Reforma protestante.

1.2 Impactos na alfabetização

A história da leitura mostra que ela sempre esteve submetida à oralidade. Mesmo com a distância de séculos, as crianças de hoje continuam a aprender a ler tendo a linguagem oral como referência. Autores de diferentes áreas contestam essa prática ao discutirem o papel da linguagem oral e da escrita.

Frank Smith baseia-se em pesquisas científicas para afirmar que as informações captadas pelos olhos são influenciadas pelo conhecimento que o cérebro já tem. O conhecimento prévio é determinante para o processo de leitura – é o que podemos chamar de informação não visual (2003). Para nos tornarmos competentes em leitura, temos uma necessidade mínima de informação visual, pois inferimos grande parte da informação escrita com base no nosso próprio acervo ou repertório. Por esse motivo, Smith defende que o ensino deveria se adaptar às circunstâncias nas quais o indivíduo aprende melhor (2003).

Os professores de leitura ajudam a evitar a sobrecarga na memória de seus alunos quando asseguram que os materiais a serem lidos pelas crianças fazem sentido para elas, e então estas não são forçadas – pelo material ou pela instrução – a engajarem-se em memorizações extensivas e inúteis (SMITH, 2003, p. 125).

Uma série de estudos prova que letras isoladas não fazem sentido para o leitor, por isso são mais difíceis de serem processadas. Convém explicar que identificamos as letras por meio de características distintivas: o olho capta as informações visuais e, com o auxílio do acervo acionado pelo cérebro, processamos as características que vão eliminando todas as alternativas, exceto uma, que define aquela letra (SMITH, 2003).

O mecanismo de identificação das palavras é o mesmo, com a vantagem de que as letras quando combinadas fazem sentido, assim, nem todas precisam ser identificadas. Quanto mais letras são conhecidas de uma palavra, menos informações são exigidas para a decifração. Smith (2003) acrescenta que apenas no caso de não reconhecer de imediato uma palavra, o leitor recorre à identificação prévia das letras.

Com base nessas premissas, o autor conclui que é o sentido que ajuda na identificação da palavra, e não o contrário. O conhecimento prévio dirime dúvidas e elimina possibilidades que não fariam sentido naquele contexto. “O significado que os leitores compreendem, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber” (SMITH, 2003, p. 186).

Por isso, é preciso dar aporte crítico às crianças, para que elas tenham questões para buscar no texto. Elas devem ser encorajadas a arriscar, a tentar com base no seu próprio acervo. “Infelizmente, o direito de as crianças ignorarem o que não podem compreender pode ser a primeira de suas liberdades a ser tomada, quando ingressam na escola” (SMITH, 2003, p. 195).

Autores, alinhados com as concepções de Smith, aprofundam outros aspectos do processo de leitura. Foucambert põe a questão sob uma perspectiva político-social, expressa no conceito de “leiturização”, por ele defendido. A leiturização propõe a leitura não como uma decodificação de um código, mas uma maneira de inserir a criança no mundo da escrita. Passa por uma leitura crítica do mundo - diferente do conceito de “letramento”, que nasce das dificuldades de as crianças entenderem o que leem.

Na visão dele, um dos principais equívocos relacionados à leitura é atribuir ao mau leitor a dificuldade de ler. “(...) a opinião corrente retrata frequentemente a não leitura como um vazio em relação ao prazer que se julga poder oferecer aos que lêem, sem se questionar sobre o determinismo social que está na origem de tal prática” (FOUCAMBERT, 1998, p. 42). Como se ler fosse algo estritamente prazeroso, quando, na verdade, desperta sentimentos tão ambíguos como distintos do prazer. As crianças não gostam de ler, na verdade, porque não conseguem atribuir sentido ao que os olhos veem e o cérebro tenta processar.

O mesmo autor lembra ainda que a leitura se constrói em redes, cujos nós são as referências de outros leitores que atuam como mediadores dos textos. “Um tipo de leitura está sempre ligados a um conjunto de relações com outras práticas ou núcleos de prática do leitor” (NAFFRECHOUX apud FOUCAMBERT, 1988, p. 41).

O telefone, o rádio e a televisão são descritos por Foucambert como meios mais fiéis para uma comunicação rápida e interativa, se comparados à escrita. A escrita é posta como um meio de expressão: mas para quem e em que condições? “(...) a necessidade de se apoderar da escrita para se expressar é ainda menos premente do que para comunicar, principalmente quando o indivíduo já elaborou outros meios ainda não reconhecidos” (FOUCAMBERT, 1998, p. 44).

A escrita permite operações intelectuais específicas, com implicações diretas na forma de organizarmos o pensamento. Para Bourdieu (1987), o discurso escrito nasce do confronto entre quem escreve e o que se tem para dizer. Foucambert acrescenta que “A escrita não é o terreno do pensamento que se cria, mas do pensante que experimenta a si mesmo em sua unidade (...) o oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço” (1998, p. 47).

Jack Goody define a escrita como “a domesticação do pensamento selvagem”, no subtítulo do livro “A Razão Gráfica”. Ele concebe-a como uma manobra do intelecto sobre a língua, uma vez que o texto permite manipulação, rasura, destaque e uma constante reformulação. Um contraponto às opiniões de que a racionalidade está atrelada à linguagem escrita vem de Marcuschi (2010). É preciso reconhecer, segundo ele, que a supremacia da razão se deve em princípio à oralidade. “Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI, 2010, p.36).

Vygotsky pontua que a linguagem escrita exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor. “A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem”, afirma em citação célebre, reproduzida também por Foucambert (1988, p.51). Fato inegável é que a escrita vai além de um mero sistema de transcrição do oral a serviço da comunicação e da expressão. Ela imprime um ponto de vista, é um instrumento de construção retórica, portador de determinada ideologia, com intenções de dominação e controle para os estudiosos mais críticos;

Bajard lembra que o surgimento da escrita transforma a própria prática da linguagem, pois ela permite dois percursos para o leitor, um horizontal e outro vertical, enquanto o oral permite apenas a hierarquia da sucessão da enunciação. “A capacidade do leitor de manter duas proposições sob o mesmo olhar, possibilita-lhe tratá-las simultaneamente e, a partir delas,

deduzir logicamente uma terceira. O silogismo, assim como a lógica e a filosofia, nasce da escrita”, (BAJARD, 1994, p.18).

Foucambert fala em um “status prévio e incondicional de leitor”, que implica maior ou menor facilidade para se apropriar dos mecanismos de leitura. No entanto, critica certa concepção corrente de que métodos de alfabetização mais tradicionais, que ensinam a leitura passo a passo e de maneira mecânica, estariam mais bem adaptados a crianças que não desenvolveram relação com a escrita no ambiente familiar; enquanto os métodos que partem da prática para a técnica seriam ideias para alunos já usuários ativos do sistema de escrita.

Para o autor, essa visão só reforça as desigualdades sociais:

(...) se a escolha de um método de leitura não serve exatamente para reproduzir os usos desiguais da escrita, desde o primeiro instante a escola deve questionar-se sobre a representação e o uso da escrita que ela apresenta e dá como modelo (1998, p.67).

Os modelos de alfabetização correntes reproduzem concepções dos séculos anteriores. A prática nos mostra que os métodos levam a uma alfabetização pouco ambiciosa. Já as crianças em condições sócio-culturais privilegiadas chegam à escola como leitoras, pois aprenderam a ler no núcleo familiar de forma tão natural quanto aprenderam a falar.

Houve tentativas de romper com os modelos tradicionais, como a proposta de Célestin Freinet (1967), baseada na pedagogia do trabalho. Na prática, traduz-se na produção de textos verdadeiros, escritos para destinatários reais.

Em resumo, há duas concepções distintas de métodos de alfabetização: o sintético, que parte do aprendizado do signo para a decodificação de sílabas, palavras, frases e assim sucessivamente. E o método analítico ou global, que parte dos grupamentos, como frases e palavras, para depois se ater às letras. Foucambert pontua que aos poucos o método global foi sendo distorcido. “É assim que se espalharam, sob o rótulo de ‘global’, métodos que partem de palavras inteiras para chegar, no entanto, o mais rápido possível, a uma decomposição” (1988, p.75).

Independentemente da abordagem, convém definir o que é a leitura afinal. Na visão de Foucambert, “(...) leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro (...), mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor” (1998, p.78).

Daí, podemos inferir que durante a leitura a identificação e a compreensão não são fenômenos sucessivos, mas simultâneos. A identificação não se trata de encontrar um

correspondente oral para aquele sinal gráfico, mas de atribuir o significado diretamente partindo do contexto no qual o sinal está inserido: “a procura de índices visuais se insere de antemão numa antecipação do sentido” (FOUCAMBERT, 1988, p.99).

Enquanto lê, o leitor elimina todas as possibilidades de palavras conforme compreende o que está escrito - a compreensão orienta o olhar. Um acervo rico facilita esse processo, pois um texto dialoga com outros textos e com a visão de diferentes leitores sobre aquele mesmo texto, assim, cria-se uma rede, de significados inclusive.

O conceito de leiturização, de Foucambert, abre a criança para o universo da escrita, transformando o seu jeito de pensar, influenciado por uma nova razão, a razão gráfica. “Aprender a ler é, então, aprender a desenvolver e a operar um programa de leitura para cada novo contato com um texto” (1998. p.116). O autor defende um modelo que prefere chamar de interacionista para explicar o processo de leitura. É um contraponto aos modelos de leitura ascendente (quando o leitor vê os sinais gráficos, decodifica-os e depois extrai o sentido); descendente (quando o leitor vai para o texto com hipóteses que são testadas e confirmadas ou não ao longo da leitura) e ao modelo interativo (que trata de examinar as interações entre as duas estratégias).

Bajard também concebe a leitura como um processo complexo, mobilizado por diferentes mecanismos cerebrais, que não passam necessariamente pelo simples reconhecimento dos fonemas. “Se fosse esse o caso, os surdos-mudos corretamente reeducados só poderiam saber ler palavras que tivessem aprendido a articular” (HAGEGE apud BAJARD, 1994, p. 21).

Basear o ensino da leitura nas relações fonográficas é um procedimento que não leva em conta a existência de línguas não alfabéticas, como a língua usada pelos surdos. Na visão de Bajard, iniciar as crianças no universo da escrita partindo de suas relações com a linguagem oral é ignorar a função semântica e o *status* de linguagem da escrita.

Dado que a palavra gráfica se dá a ver separadamente, graças ao espaço branco - sem correspondência sonora - qualquer metodologia de aprendizagem da escrita deveria reconhecer que, em leitura, o tratamento da palavra é fundado sobre uma operação inicial ideográfica (BAJARD, 2009).

O autor defende a necessidade de uma abordagem pedagógica fundada em uma prática de linguagem.

As instituições educacionais das nações têm a responsabilidade de providenciar para todos – quer seu sistema gráfico vigente corresponda ou não a uma língua oral - a capacidade de tomar solitariamente conhecimento de um texto gráfico desconhecido (BAJARD, 2009).

Se para Bajard não se pode estabelecer uma relação de dependência entre as linguagens oral e escrita, para Marcuschi, as duas modalidades podem ser analisadas como complementares. “Minha posição é a de que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal” (2010, p. 32).

Fato é que as relações entre fala e escrita não são consensuais. Para Marcuschi, são dinâmicas e baseadas no que ele chama de um continuum: “(...) as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p.37). Um exemplo típico é o noticiário televisivo, que se trata de um texto escrito posteriormente vocalizado, o que, portanto dificulta a classificação precisa como um evento da oralidade ou da escrita.

Ainda que procedentes as contribuições de Marcuschi, acreditamos que para as crianças aprenderem a ler de fato, precisam aprender a ler atribuindo sentido. Para isso, a referência deve sim ser a própria escrita e o repertório que elas trazem, inclusive pela convivência com a linguagem dos meios de comunicação.

Acreditamos na necessidade de letrarmos nossas crianças, na definição trazida por Marcuschi: (o letramento) “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, (...) até uma apropriação profunda”. E prossegue: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (2010, p.25).

Para ele, não existem “sociedades letradas”, mas “grupos letrados”, formados pelas elites que detêm o poder social. Descrição que infelizmente retrata com precisão o cenário brasileiro.

1.3 Diálogo com as mídias

Alfabetizar letrando ainda é o maior desafio para os educadores deste século. Mobilizar os aspectos técnicos em favor de algo maior, que é inserir a criança no mundo da escrita. Ratificamos o posicionamento dos autores aqui apresentados de que a criança precisa atribuir sentido ao que lê. Para isso, é fundamental ter contato com textos reais. Uma das possibilidades é a apropriação do conteúdo veiculado pelos meios de comunicação. O contato com as mídias, desde o nascimento, é uma das principais fontes de abastecimento do acervo da criança. Sabemos que o sentido de um texto nasce da interação do autor com o leitor, das expectativas

deste em relação ao que aquele entrega. Quando se debruçam sobre um texto, os olhos vão em busca de respostas a inquietações pessoais.

Foucambert (1988) pontua que toda a leitura é direcionada por uma expectativa, inclusive a “passada de olho” aleatória sobre um jornal. Nesse caso, por exemplo, a leitura é movida pela busca da atualidade ou até por uma identificação com a linha editorial do jornal.

Isso quer dizer que o olhar que ele coloca sobre a informação é provido de todo um aparato teórico e documental que vai adiante da notícia do dia na tentativa de associá-la a esquemas e representações, com o risco ou a esperança, em troca de uma pequena mudança (FOUCAMBERT, 1998, p.106).

Este mesmo pesquisador lembra ainda que mesmo a criança menos favorecida de uma turma em idade de alfabetização, desde muito pequena, acompanha desenhos na televisão, nos canais do *youtube*, com roteiros complexos, e também vê e ouve histórias fictícias e verdadeiras, contadas em livros, jornais e filmes (FOUCAMBERT, 1998). Em outras palavras, significa dizer que os pequenos já estão acostumados às narrativas da vida real ou da ficção que lhes são apresentadas cotidianamente, muito antes de chegarem ao momento formal onde devem ser inseridos no mundo da escrita. Falamos aqui não só da necessidade de se trabalhar com os textos veiculados pelos meios de comunicação, já da intimidade das crianças. Elas também têm condições de se apropriar das tecnologias utilizadas por esses meios e de produzir seus próprios textos.

Esse trabalho com produção de conteúdo para as mídias, pelos próprios alunos, tem a ver com a visão de Foucambert sobre transposição de conhecimento especializado.

(...) se se considera o aprendizado não como resultado de um processo de transmissão de conhecimentos externos, mas como uma invenção de conhecimentos ligados à resolução de situações novas, o que deveria ser objeto de transposição não é o conhecimento especializado, mas as condições de produção desse conhecimento especializado (1988, p. 94).

As crianças são capazes de se apropriar das tecnologias para buscarem respostas para seus próprios questionamentos. Ao mesmo tempo em que podem dar publicidade a esse percurso de aprendizagem por meio da produção de um vídeo, de um texto publicado em um *blog*, por que não? O aprendizado da leitura dar-se-ia, então, de maneira natural e estimulante, como um meio, e não como o ponto de chegada.

Destacamos ainda que as mídias estão liberando o cérebro para pensar e refletir, pois têm o poder de arquivamento praticamente infinito, o que nos desobriga a memorizar tudo. Em

diferentes suportes, o texto midiático atende a características caras ao processo de aprendizagem da leitura. O texto impresso, por exemplo, explora a dimensão icônica da linguagem. Os textos audiovisuais deslocam as fronteiras entre a linguagem oral e escrita, como bem nos lembra Bajard (1994).

O pedagogo Freinet (1967) despertou para essa possibilidade desde o século passado, com importantes contribuições.

A intuição que levou Célestin Freinet a introduzir a imprensa na sala de aula tendo por fim enraizar a aprendizagem em uma prática da comunicação acarretou também o manuseio das unidades necessárias à composição do texto a ser impresso (BAJARD, 2009).

Essas unidades hoje são selecionadas pelas crianças quando vão teclar em celulares, computadores e tablets. Dão nova dimensão às letras, que agora passam a ser conhecidas em suas variações, com acentos, cedilha, caixa baixa, caixa alta; o que o usuário deseja a partir de um simples toque na tela.

Estamos falando da dimensão de carácter assumida pelas letras, que nada tem a ver com sua dimensão fônica. “Muitas das suas ferramentas - teclado, corretor ortográfico, cópia, colagem, previsão de texto, scanner etc. - operam a partir da configuração gráfica, sem desvio pela dimensão sonora” (BAJARD, 2009).

A escrita impressa nos e pelos meios de comunicação se insere no contexto da razão gráfica, de Jack Goody, sobre o qual já falamos. Explorá-la na escola é um exercício que só pode ajudar no processo de alfabetizar letrando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas que formam os novos leitores vêm sendo repetidas ao longo de séculos. Ainda hoje nossas crianças são alfabetizadas como se vivêssemos na Grécia Antiga: como se o sentido do texto precisasse ser extraído a fórceps, depois de um exaustivo processo de decifração das palavras.

A responsabilidade pelo avanço dos alunos na escola sem serem capazes de compreender o que leem é daqueles que os educam, dos que formam esses educadores, dos governos que mantêm o sistema educacional em condições precárias e, em última instância, de todos nós, que somos coniventes com a negligência em relação a nossas crianças.

Manguel nos lembra que há um determinismo, ainda que não seja intencional, entre a educação que se oferece e o cidadão que se busca formar:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder – como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGUEL, 1977, p.85).

As concepções do que é a leitura e do que esperamos de um leitor competente precisam ser revistas. Reafirmamos que elas devem passar pela busca de um leitor como um atribuidor de sentidos. Os caminhos existem, porém urge que sejam abertos para os responsáveis diretos e indiretos pelas próximas gerações de leitores.

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, E.. *Manifesto dos usuários da escrita*. 2009. Disponível em: <http://corpoinalizante.blogspot.com.br/2009/02/manifesto-dos-usuarios-da-escrita.html>. Acesso em: 13 out. 2013.

CAVALLO, G. Entre volumen e códex: a leitura no mundo romano. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L.A. *Da Fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar textos: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. Jesper Svenbro. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

PÔSTER

(RE)TRATOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-ALFABETIZADORES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ana Raquel de Sousa Pourbaix - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
(UENF) - arpourbaix@gmail.com

Gabriela da Silva Sardinha - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
gabi_sardinha@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A análise das atividades desenvolvidas nos encontros de formação para professores-alfabetizadores do Programa do Brasil Alfabetizado (PBA), em Campos dos Goytacazes, possibilitou a identificação da importância de ampliação das discussões a respeito da consonância entre as concepções de alfabetização e as práticas alfabetizadoras. Nesta perspectiva, ressaltamos que o desafio é alinhar o conceito de alfabetização ao de letramento e sua respectiva aplicabilidade.

Na concepção de Soares (2003), a alfabetização é entendida como “a aprendizagem de uma técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 1998, p.16), e letramento como o “estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 1998, p. 46).

Os estudos de Freire (1989) dialogam no que tange ao caráter social da língua com a aceção de letramento defendida por Soares (1998): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”(Freire, 1989, p. 9).

Assim sendo, a compreensão e a internalização desse significado mais amplo de alfabetização, que é o letramento, torna-se indispensável à formação de professores-alfabetizadores de jovens e adultos e à operacionalização de práticas formativas de leitura e de escrita pela/para a cultura de mundo do alfabetizando, de modo a oportunizar a aquisição da função social da linguagem.

Sabendo que, os altos índices de analfabetismo, no Brasil, refletem, em parte, limitações dos professores-alfabetizadores a cerca da compreensão dos processos alfabetizadores diante das exigências da contemporaneidade.

De acordo com o INAF (2012), apenas 27% da população brasileira é plenamente alfabetizada. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) busca soluções para superar as questões associadas ao analfabetismo, no Brasil, oportunizando à população de jovens, adultos a inserção no universo letrado.

A nona meta do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente é “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93.5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. Esses dados reforçam a urgência de uma formação de professores-alfabetizadores fundamentada no entrelaçamento entre as teorias de alfabetização e letramento para que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita superem o domínio dos códigos verbais e possibilitem aos alfabetizados efetivo exercício da cultura letrada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao discutirmos as tensões entre teoria e práticas alfabetizadoras no bojo do Programa Brasil Alfabetizado, em Campos dos Goytacazes/RJ, constatamos um recorrente distanciamento entre as concepções de alfabetização intrínsecas aos professores-alfabetizadores do programa e suas práticas pedagógicas. Diante do questionamento - O que é alfabetização? 52% dos professores afirmaram que alfabetização é o domínio da técnica de ler e de escrever. Já os outros 48%, conceituaram alfabetização como a domínio e a aplicabilidade da leitura e da escrita às situações reais.

Andrade e Corsino (2011) advertem que a aliança entre letramento e alfabetização traz consigo vários debates. Entretanto, ainda é possível identificar, por meio de pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, um possível distanciamento entre os campos teórico e prático.

Por outro lado, diante da pergunta: Você alfabetiza para/pela realidade social? 79% afirmaram que elaboram suas práticas alfabetizadoras a partir de temas geradores impostos pelo contexto do aluno e 21% responderam que organizam suas práticas pedagógicas de acordo com modelos dos livros didáticos. Nesta perspectiva:

O letramento escolar hoje está recortado em fatias, com currículos que têm funcionado como grades que aprisionam - já que têm sido desenhados pelas linhas de descritores almejados - e o trabalho pedagógico tutelado por apostilas elaboradas para grande escala, com atividades que não deixam margem a modos

de fazer inéditos, autônomos e inspirados em contextos mais particulares (ANDRANDE e CORSINO, 2011, p. 3).

Percebemos que, mais de 50% dos professores-alfabetizadores do programa defendem uma concepção restrita de alfabetização, que se distancia do conceito de letramento. Paradoxalmente, a maioria elabora suas ações pedagógicas contextualizadas com a realidade dos alfabetizados. Deste modo, inferimos que muitos praticam uma alfabetização aliada ao letramento, no entanto têm dificuldade de reconhecer que ao valorizar o contexto no qual a língua é solidificada estão implicitamente fomentando uma alfabetização que letra.

As práticas pedagógicas identificadas nesse estudo revelam que alfabetizar letrando configura como uma possibilidade no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que, cabem ainda, ajustes na inter-relação teoria-prática. Dessa forma, podemos atentar para o reconhecimento da importância de um investimento na formação inicial e continuada dos professores-alfabetizadores.

[...] considerar o professor em sua formação num processo de auto-formação de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e da instituições escolares (NÓVOA 1992, p. 29).

Uma constante (re)elaboração dos saberes do professor mediante fomento de sua formação profissional pode fortalecer o vínculo entre alfabetização e letramento, além de propiciar integração entre linguagem e realidade e, por conseguinte, potencializar o alfabetizado para atuar na sociedade letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar a relação entre teoria e prática implícita no processo de formação de professores-alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, em Campos dos Goytacazes. Por meio das vivências de encontros periódicos, com os professores dessa política pública, identificamos dificuldade de articular suas práticas às concepções já internalizadas.

Os debates a cerca dos desafios de atrelar alfabetização e letramento como forma de fortalecer os processos alfabetizadores são fundamentais para estreitar a relação entre os saberes teóricos e suas vivências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CORSINO, Patrícia. Em pauta: Alfabetização, Letramento, Leitura e escrita. **Revista contemporânea de educação**. Nº11. Janeiro/julho de 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em http://www.brasil.gov.br/ut__leg.htm. Acesso em: 13/ 03/2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho - Universidade Presbiteriana Mackenzie -

kecarvalho@uol.com.br

Adriana Torquato Resende – Universidade Presbiteriana Mackenzie –

adrianatorquato27gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Temos visto, por meio das atuais pesquisas, que diversos autores têm se preocupado com o trabalho docente em todas as modalidades de ensino de forma recorrente na educação básica e principalmente como se dá a construção da aprendizagem da docência. A atual situação dos docentes pode ser analisada levando em conta as constantes mudanças sociais que têm transformado o seu trabalho (ESTEVE, 1995, p. 95). Vivendo num momento histórico de profundas transformações, é possível inferir que a identidade docente não seja única e coerente, mas sim múltipla, dinâmica, em constante renovação. De acordo com Arroyo (2010), as imagens de professor são construções sociais e, portanto, são influenciadas pelo contexto e pelo momento histórico em que são elaboradas. Assim, a importância de analisar a visão acerca da docência que pode levar à reflexão sobre a prática docente desde sua formação inicial culminando – porém não se encerrando – na formação continuada.

2. METODOLOGIA

Para responder a essa problemática foram consultados os alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade particular do Estado de São Paulo e professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Osasco. As pesquisas foram realizadas no ano de 2013 contando com uma abordagem qualitativa, pesquisa de campo e documental tendo os dados sido coletados por meio de entrevistas, conversas coletivas, questionários e narrativas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa permitiu pensar sobre o percurso e construção da docência a partir do seu início, no curso de pedagogia até a prática consolidada do profissional.

Percebe-se, com a pesquisa, que o início na docência está pautado nas experiências que foram construídas ao longo da formação inicial, contando com os estágios e demais experiências extracurriculares. As alunas na formação inicial em suas primeiras experiências de estágios conseguem associar a teoria estudada com a prática observada quando contam com professores que provocam uma constante reflexão e problematizam situações desafiadoras no cotidiano acadêmico. Uma aluna disse: “Fui relacionando o que já conhecia com o que ia aprendendo” (B4, CC). (CARVALHO, 2014, p. 59) Sobre a fala desta aluna, Mizukami diz que quando os alunos conseguem se engajar na observação de uma prática e quando se motivam e conseguem enxergar as conexões entre as categorias das disciplinas estudadas e os reais problemas que aparecem no mundo – diz o autor – que estes já são aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo que contribuirão para a formação dos futuros professores. (MIZUKAMI, 2004, p. 9).

A pesquisa apontou também para a aprendizagem da docência de forma efetiva na formação continuada, pois segundo Shulman, “Nós não aprendemos a partir da nossa experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...] o processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência”. (SHULMAN, apud MIZUKAMI, 2004, p.8).

Sobre este aspecto, a pesquisa revelou que ao verificar quais são as visões que os próprios professores possuem sobre o que significa ser uma professora bem-sucedida, indica uma reflexão sobre a sua prática docente e mobiliza a constante atualização da mesma.

Analisar a docência possibilita transformação da prática pedagógica e desafios constantes a serem enfrentados. Nóvoa (2007) contribui com sua fala sobre a importância dos professores serem não apenas reflexivos, mas também transformadores e sobre o constante desafio em formar o professor tendo como objeto das reflexões suas práticas e a possibilidade de análise das mesmas todo o tempo.

[...] há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p.14 apud CARVALHO, 2014, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa favoreceu maior reflexão sobre a aprendizagem da docência na formação inicial e mostrou o quanto o conhecimento pedagógico e as práticas observadas vão construindo os saberes dos futuros professores.

Na formação continuada, a pesquisa apontou para a necessidade da constante reflexão sobre a prática pedagógica e para o enfrentamento dos desafios que se apresentam diuturnamente no cotidiano do professor.

Consideramos que a partir das duas pesquisas realizadas a aprendizagem da docência tem um papel fundante na vida do profissional da Educação básica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre. Imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. **Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP, 2014.

ESTEVE, J.M (1995). “**Mudanças sociais e função docente**”, in NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, p.94-124.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Educação, v.29, n.2. 2004. Disponível em: <http://www.http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>. Acesso em 12/07/2013.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Palestra proferida na Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em: <

<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>
acesso em 10 de agosto de 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL

Katherine Derlene Batagin Piotto – Universidade de São Paulo – kabatagin@hotmail.com

Taitiâny Kárita Bonzanini – Universidade de São Paulo – taitiany@cti.usp.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino semipresencial segundo Valente (2003), trata de uma modalidade híbrida de educação, na qual associam-se os principais pressupostos da educação à distância (EaD), tais como a autonomia, a aprendizagem colaborativa, as comunidades virtuais de aprendizagem, com a modalidade presencial.

A aprendizagem na EaD é considerada um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, dialógico e autônomo (PALLOFF; PRATT, 2002), requerendo dos docentes um planejamento e uma postura diferenciada, principalmente no que tange aos processos de avaliação dos alunos.

Nesse cenário, o processo de avaliação deve ir muito além de atribuir nota por meio de uma prova ou exame final. Tal concepção de avaliação está diretamente relacionada com o ritmo educacional repetitivo e pouco estimulante, onde o aluno não passa de um mero receptor de informações, o qual é submisso a comandos e deve executar à risca o que lhe é passado. A avaliação precisa ser entendida como um processo contínuo e processual, podendo, o ambiente *online*, propiciar o controle periódico do desenvolvimento acadêmico dos alunos (PINTO, 2009).

Entende-se que estudos sobre a avaliação da aprendizagem na modalidade EaD podem contribuir para um melhor entendimento tanto dos conhecimentos construídos pelos alunos como para o processo de ensino que se desenvolve. Assim, o presente trabalho buscou analisar as ferramentas de avaliação, tanto do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), quanto presencial, de um curso de graduação oferecido na modalidade semipresencial por uma Universidade pública do Estado de São Paulo.

O curso em questão visa à formação de professores na área de ciências e pertence a uma Universidade pública do Estado de São Paulo, Brasil. Apresenta diversas disciplinas que envolvem desde a área de exatas, geografia, biologia e educação. Assim, esse trabalho focalizou as disciplinas relacionadas a biologia geral e educação, oferecidas no ano de 2014.

Por se tratar de um curso semipresencial, em sua dinâmica, alunos e professores não estão fisicamente presentes em um mesmo espaço ao longo da semana de atuação, mas sim interagindo através de chats, atividades *online* e vídeo aulas, bem como em videoconferências através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Além disso, tutores e professores atendem os alunos presencialmente em plantões para esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos ou atividades. Dessa forma o processo avaliativo ocorre tanto no ambiente presencial quanto *online*.

2. METOLOGIA

Como focalizou-se um determinado curso de graduação, este trabalho configura-se como um estudo de caso, tomando o cuidado com as deduções generalizadoras bem com a aparelhagem instrumental de pesquisas qualitativas. Como o foco residiu nas atividades e instrumentos avaliativos, utilizou-se a análise documental e a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Buscou-se analisar todas as formas de avaliação adotadas no curso semipresencial investigado, como por exemplo, a forma de análise e acompanhamento do aluno, por parte do professor, seja por *chats*, fóruns, listas de discussão, *wiki*, jogos, bem como pelas próprias perguntas dissertativas e atividades interativas disponíveis no AVA, envolvendo-se também as atividades realizadas de forma presencial, considerando que parte do referido curso ocorre presencialmente.

Investigou-se, também o Projeto Pedagógico do curso, e os diferentes recursos utilizados pelo professor/tutor (apostilas, teleaulas, dentre outros), bem como as atividades e provas realizadas presencialmente, enfim, toda a documentação que permitiria recuperar e analisar as formas de avaliação adotadas.

Também adotou-se a observação participante de episódios presenciais, que iniciou-se após o consentimento de todos os participantes, a partir de assinaturas de Termos de Consentimentos, bem como após o esclarecimento a todos sobre o estudo a ser realizado. Ao todo foram observados 40 encontros presenciais de uma das turmas do curso em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No curso semipresencial ocorrem avaliações através de atividades realizadas presencialmente e *online*. Como muitos cursos semipresenciais e/ou totalmente à distância, o curso analisado utiliza-se de alguns artifícios da educação presencial, inclusive no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem, utilizando, dessa forma, das tão conhecidas formas avaliativas convencionais, as quais se baseiam em provas presenciais que são realizados nos respectivos polos. Segundo Hoffmann (2004) tais práticas são voltadas apenas e diretamente no resultado final e não para o processo da aprendizagem dos alunos ao longo do curso. Dessa forma, um curso semipresencial não pode ser baseado apenas no resultado final e sim deve ser avaliado de forma contínua e diagnóstica, que caracteriza uma avaliação formativa (OTSUKA, 2006).

Além das provas regulares realizadas presencialmente aos sábados, ao final de cada disciplina, os alunos entregam tarefas, questionários e/ou relatórios sobre a aula prática que desenvolveram presencialmente aos sábados, sendo assim denominadas por atividades presenciais. Tais atividades tem por finalidade, além de avaliar os alunos quanto o conteúdo ministrado, de acompanhar o aprendizado e evolução acadêmica do mesmo, permitir que o aluno tenha um retorno do professor/tutor por meio da correção da atividade que é devolvida para o aluno (como forma de *feedback*), permitindo assim que aluno saiba onde errou ou se confundiu. Tal procedimento permite uma avaliação contínua, processual e mediadora.

Os alunos também são avaliados semanalmente, por meio de diversas ferramentas utilizadas no AVA. Ambiente este que utiliza a plataforma *Moodle*, que por sua vez abriga áreas para apresentação de conteúdos em vídeo-aulas, animações, textos, atividades de verificação da aprendizagem não avaliativas e avaliativas. Segundo o Projeto Pedagógico do presente curso, as ferramentas utilizadas e disponibilizadas nos espaços de interação apresentam tanto caráter síncronos (quando professor/tutor e os alunos estão em aula ao mesmo tempo) quanto assíncrono (quando professor/tutor e os alunos não estão em aula ao mesmo tempo).

Ao longo do ano observou-se que determinadas técnicas avaliativas contribuem de forma mais significativa para a aprendizagem e interações, como o hipertexto e os fóruns, locais analisados como favorecedores da aprendizagem dos alunos. É importante, entretanto, mencionar que o uso dessas ferramentas para se mostrar eficiente não deve apenas ser utilizada a atribuição

de participação do aluno, mas sim, deve-se pontuar as atividades com atribuições de notas de 0 a 10.

Parte das avaliações direcionadas aos alunos do referido curso é realizada através de atividades obrigatórias *online*, as quais podem ser questões pontuadas de múltiplas escolhas ou discursivas, sendo essas baseadas no material disponibilizado durante a semana no AVA. Essas questões são na grande maioria, pontuadas de 0 a 10 e corrigidas pelos tutores *online*, que além de atribuir notas retornam ao aluno como forma de *feedback* a correção e uma breve discussão sobre os pontos que o aluno respondeu corretamente e/ou indicando onde houve falha em sua resposta. Caracterizando uma avaliação do tipo formativa, a qual verifica e coleta dados visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (ARREDONDO; CASTILHO, 2002).

Embora as ferramentas avaliativas analisadas sejam comuns a diversos outros cursos nessa modalidade de ensino, observa-se a necessidade de repensar a quantidade de atividades *on-line* disponibilizadas, que seguem a modalidade participativa, atribuindo apenas se o aluno participou ou não, dessa forma não avaliando o conhecimento construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas avaliativas presentes no curso de Licenciatura em Ciências aqui analisado são comuns a diversos outros cursos na modalidade à distância, a qual visa à avaliação da aprendizagem formativa e contínua na plataforma de *e-learning*. No entanto, para se obter sucesso e eficácia nesse tipo de avaliação, seja ela síncrona ou assíncrona, requer-se o estabelecimento de critérios na mediação do tutor, pois como menciona Marynowski (2006), a avaliação deve ser uma coleção sistemática e detalhada de informações sobre as atividades, características e resultados dos programas para assim haver o julgamento deles, melhorando sua eficácia e/ou apresentando elementos para as decisões futuras.

As formas de avaliação do conhecimento utilizadas no curso analisado, favorecem o processo de aprendizagem, desde que o tutor *online* tenha uma interação constante com os alunos no AVA, seja por meio de fóruns e chats dando *feedbacks*. Dessa forma, o tutor terá uma visão real de como este aluno estava no início do curso e como se apresenta ao final desde, para que se possa perceber o grau de evolução que este teve ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, S.; CASTILHO, X. **Compromissos de la evaluación Educativa**. Madrid: Pearson Education. 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 23ª Edição. 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARYNOWSKI, S. **Best practices guide to program evaluation**. Gainesville: Recreational Boating & Fishing Foundation, 2006.

OTSUKA, J.L.; FREITAS, C.E.F.; FERREIRA, T.B. **Avaliação online: o modelo de suporte tecnológico do projeto teleduc**. In: Avaliação em Educação Online, SANTOS, E. O.; SILVA, M.(orgs.). São Paulo: Editora Loyola. 2006.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PINTO, I. M. B. S. **Avaliação da aprendizagem na EaD**, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/cd/trabalhos/2752009231050.pdf>> Acesso 26 ago. 2014.

VALENTE, J. A. **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp Editora, 2003.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA LUDICIDADE

Michelle Cristina Munhoz Di Flora Oliveira –UNESP/Bauru – mmdiflora@gmail.com

Marisa da Silva Dias –UNESP/Bauru – marisadias@fc.bauru.br

1. INTRODUÇÃO

A utilização de jogos e brincadeiras na escola, com a finalidade explícita de ensinar, sempre fora defendida desde meados do século XIX, tendo como fundador Friderich Froebel, que defendia o uso de jogos em sala de aula, desde o jardim de infância.

Recentemente, temos observado uma iniciativa do Governo representado pelo MEC¹² com a criação do PNAIC¹³ como também um enorme conjunto de docentes dispostos a se debruçarem sobre as potencialidades pedagógicas do uso de jogos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fomentando um crescimento de pesquisas em Educação Matemática. Por tal motivo, o tema preterido para a realização deste projeto é a compreensão do lúdico no processo de ensino aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na prática pedagógica cotidiana, nota-se que o jogo, como um dos elementos lúdicos, propicia a construção de conhecimentos novos, o aprofundamento de um conteúdo já trabalhado, e ainda, revisa conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual do docente e de autoavaliação por parte do aluno.

Mas para tal processo ocorrer, o simples ato de jogar na sala de aula, característico de uma metodologia ativa do docente, necessita contemplar a compreensão de que “jogar” pode favorecer a aprendizagem, e que para tanto, o docente precisa compreender que o seu papel é fundamental e essencial. Sem a intervenção pedagógica dele, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade.

¹² Ministério da Educação e Cultura

¹³ Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Além da apropriação dos conceitos, o jogo pode também possibilitar aos seus alunos a desenvoltura na capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, ou seja, o desenvolvimento psíquico. Colabora também para o aprendizado de uma série de atitudes como: aprender a ganhar e perder (ou aprender a lidar); aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, condutas sociais, entre outras. Mediante o exposto e propondo alternativas de sair da prática lousa x professor x aluno, este projeto visa contribuir com uma discussão em relação a instrumentos materiais e teóricos capazes de colaborar com a prática pedagógica a fim de superar a ideia de que o jogo não serve como meio para ensinar.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho iniciou-se por meio de pesquisa bibliográfica relacionada às propostas do PNAIC à prática em sala de aula. No decorrer de 2014, no curso de Formação Continua aos docentes da rede pública municipal de Bauru, estimulou-se o desenvolvimento para ações concretas de aprendizagem de educação matemática baseadas nos estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde ocorreram encontros relacionados e embasados em alguns conceitos da área de matemática que contemplam números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

A realização desses encontros privilegiou além da pesquisa bibliográfica, a seleção criteriosa dos jogos a serem utilizados com os estudantes, mediante uma programação que considerou os objetivos e conteúdos apresentados no planejamento das escolas, o tipo de jogo a ser utilizado em determinadas séries como estratégia de ensino (de expressão, raciocínio, regras e outros) e seus objetivos e valores esperados.

As atividades aqui citadas foram realizadas em uma turma do 1º ano, ciclo inicial de alfabetização, período da manhã, da EMEF ALZIRA CARDOSO, escola esta da rede municipal de ensino da cidade de Bauru. O projeto esteve voltado principalmente para avaliar a eficácia da utilização dos jogos em sala de aula sendo aplicado de forma lúdica no processo de alfabetização matemática para as crianças em idade de seis anos aproximadamente.

No decorrer das aulas, o docente utiliza muitos jogos e materiais que ficam guardados numa caixa para serem levados para qualquer local da Escola, dentre os quais alguns aqui citados: jogo da memória, bingo, quebra-cabeças, tampinhas de garrafas, palitos e canudos

coloridos para contagem, fichas numeradas, dados com formatos diferentes, fichas escalonadas, dinheirinho de papel imitação de moedas, fitas métricas, calculadoras e relógio. Procura-se agrupar nesta caixa, objetos que tenham algum relacionamento com numerais ou que se faz uso deles como auxiliar para o ensino de números tais como, por exemplo, as coleções para contagem.

Iniciou-se o projeto apresentando às crianças alguns jogos divertidos, para que elas pudessem começar a desenvolver agilidade, atenção, concentração, lateralidade e o seguimento de regras. Em seguida, o foco principal foi o respeito às regras, a cooperação e o trabalho em equipe.

Após as crianças se familiarizarem com a utilização dos jogos e o seguimento as regras, deu-se início ao trabalho, utilizando o jogo como um recurso didático.

Para essa finalidade, o primeiro jogo a ser utilizado foi o jogo da memória com o objetivo de trabalhar a figura com sua escrita, buscando assim incentivar as crianças que estavam no processo de alfabetização. No momento seguinte, o foco utilizado foi o jogo com objetivos matemáticos, como o tradicional bingo, para trabalhar a identificação de signos numéricos. Em seguida, o boliche onde o principal foco foram contagens orais, qual equipe fez mais pontos, quem ganhou o jogo, etc. O jogo que mais atraiu atenção foi o “mercadinho”, onde foram utilizadas várias embalagens de produtos com preços e o aluno recebia uma determinada quantia de dinheiro e tinha que ir às compras. Devido o fato dos alunos irem ao mercado para os pais adquirirem produtos, todos queriam muito participar. Neste jogo trabalhou-se adição, troco, o que realmente adquirir como produto essencial a sua sobrevivência, deixando para trás o supérfluo. Com esse jogo pudemos dar início a adição, conseguindo que eles compreendessem o processo e um pouco da subtração no “troco”.

Diante do exposto, dentre os procedimentos metodológicos da pesquisa, inclui-se um levantamento de informações que caracterizem a relação do uso de jogos e materiais com o ensino e a aprendizagem, a partir das ações realizadas do PNAIC, principalmente aquelas ligadas ao desenvolvimento de conceitos matemáticos. Com isso, buscar-se-á dialogar com a literatura disponível sobre o assunto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho tem como objetivo a investigação da relação da prática docente com o uso de certos recursos didáticos, bem como o processo de desenvolvimento de pensamentos relacionados à ludicidade, com estudantes das séries iniciais. Nessa perspectiva, o docente pode discutir e analisar sua própria prática, suas concepções acerca do conceito de ludicidade, a relevância do uso de certos materiais para aprendizagem do estudante, as implicações na organização do ensino. Cabe aqui refletir sobre a dinâmica a ser desenvolvida nas salas de aula, a metodologia de ensino aplicada na construção de conceitos matemáticos pelos estudantes nesse ambiente educacional, a fim de observar e perceber em que medida essas condições interferem nas relações, sobretudo, no que diz respeito aos conflitos que muitos docentes possuem acerca de como resolver tais problemas em conjunto com processos lúdicos.

Na educação, os jogos podem ser um meio para a adaptação e integração da criança com o ambiente, além de servirem como recurso para alcançar objetivos específicos.

Assim, ao recorrer ao uso dos jogos, o professor provavelmente motivará seus alunos, permitindo que estes participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, incorporando atitudes e valores à sua formação.

Dentre os aspectos positivos verificados pela própria experiência durante a utilização do jogo em processos educativos está a memorização do que foi aprendido, pois a criança aprende para alcançar um objetivo no jogo e, ao sentir prazer por resolver seu problema, repete a sequência, aprendendo o conteúdo e sua necessidade para alcançar o objetivo.

O uso do jogo não deve ser considerado como uma atividade isolada, e sim uma atividade dentro de uma sequência didática definida na qual estão presentes os objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da referida pesquisa serão analisados os materiais do PNAIC (BRASIL, 2012, 2014a, 2014b), relatos de professores que participaram desse programa, enfocando o uso de jogos e materiais para a organização de suas aulas, bem como seus resultados.

Tal análise permitirá compreender ações de ensino que favoreçam ou não ao desenvolvimento de conceitos matemáticos pelo estudante. Com isso, estudos sobre instrumentos, motivação, atividade de estudo, atividade de ensino, desenvolvimento do pensamento, apropriação de conhecimentos e organização do ensino (MOURA, 2010) far-se-ão necessários, a fim não só de compreender, mas aperfeiçoar a relação do uso de jogos com finalidade pedagógica.

A fim de elaborar uma investigação que apresente propostas educativas, tomar-se-á como parâmetro os documentos oficiais, como é o caso dos parâmetros curriculares nacionais: matemática (BRASIL, 1997).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Construção do Sistema de Numeração Decimal**. MEC/SEB. Brasília: MEC, SEB, 2014a. 88p. Vol. 3

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Jogos na Alfabetização Matemática**. MEC/SEB. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

_____, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 01, unidade 04. Brasília, MEC/SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Vol.3

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber, 2010.

A EDUCAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Thaís Carneiro – UNESPAR/FAFIUV – fla.tcarneiro@hotmail.com

Profª Drª Fernanda Rosário de Mello – UNESPAR/FAFIUV – fmello@unespar.edu.br

Fundação Araucária

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por algumas reformas, redimensionando a preocupação com o ensino de língua, sobretudo através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preconizam uma melhoria significativa tanto na formação de professores quanto no processo de aprendizagem dos alunos. Essa melhoria deve ser feita através da revisão de políticas públicas e, sobretudo, por meio da aplicação de teorias linguísticas que preconizam a língua como uma forma de interação entre os sujeitos historicamente situados. Portanto, se mostra fundamental que uma educação sociolinguística faça parte da formação de professores, estejam eles em uma formação inicial ou continuada.

Embora haja no Brasil um grande número de pesquisas relacionadas à Sociolinguística Educacional, o percentual que esse conhecimento ocupa de fato na formação de professores da Educação Básica ainda se mostra muito pequeno. Portanto, é de extrema importância que esse conhecimento atinja o professor já atuante, para que este possa colocá-lo em prática.

Sendo assim, a presente pesquisa busca analisar o conhecimento de professores de língua materna acerca da teoria sociolinguística e, principalmente, qual lugar essa teoria ocupa de fato em sala de aula, investigando a metodologia utilizada pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II a fim de promover uma reflexão acerca dos métodos utilizados, sempre os relacionando com a teoria postulada pela sociolinguística educacional, visando melhor eficiência no ensino-aprendizagem de língua materna.

2. METODOLOGIA

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, a metodologia adotada foi a de pesquisa qualitativa, de base etnográfica colaborativa, pelo viés da pesquisa-ação (BORTONI-RICARDO, 2006). Kemmis e Mc Taggart (1988) definem a pesquisa-ação como aquela desenvolvida pelos próprios participantes envolvidos no processo, e é colaborativa, pelo fato de propor mudanças que se julguem necessárias no cenário investigado. Por ser uma pesquisa de base etnográfica, o

pesquisador participa ativamente do dia-a-dia do grupo que está sendo estudado, a fim de coletar precisamente informações que possam trazer esclarecimentos sobre o grupo pesquisado.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados foram obtidos por meio da observação direta dos pesquisadores à prática docente no Ensino Fundamental II, documentados através de questionários, entrevistas, gravações e diários de campo. Para tanto, as estratégias de ação foram divididas em três etapas fundamentais: (1) Fase Exploratória, com a formulação da questão a ser pesquisada, o contato com as instituições públicas buscando o acesso dos pesquisadores, e a análise documental; (2) Trabalho de Campo, dado através da observação e análise dos currículos dos cursos de Letras e observação do trabalho docente nas turmas de Ensino Fundamental II, esta feita por meio de questionários, entrevistas, produção de Diários de Campo e análise etnográfica com gravação em áudio das aulas; e, por fim, a etapa (3), que consiste na análise do material documentado, feita por meio de transcrições das gravações e análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos Diários de Campo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa podem ser divididos em duas partes: o contato com os professores em formação inicial dentro do *campus* de União da Vitória da Universidade Estadual do Paraná, e a observação direta da prática docente de professores em formação continuada, já atuantes na rede estadual de Santa Catarina.

A UNESPAR de União da Vitória conta com dois cursos na área de letras, sendo que ambos possuem dupla habilitação para a licenciatura, um em Língua Portuguesa e Inglesa, outro em Língua Portuguesa e Espanhola. Com o contato inicial dentro da instituição, observou-se que nos currículos dos cursos de Letras constam 72h/aula dedicadas à Sociolinguística, sendo que estas fazem parte do conteúdo programático da disciplina de Linguística dos terceiros anos, referentes a um semestre letivo.

Então, foi elaborado um questionário sociolinguístico, dividido em três partes, sendo a primeira voltada às crenças e atitudes do entrevistado em relação ao uso da língua portuguesa, contendo 13 questões de múltipla escolha. A segunda parte do questionário foi elaborada visando à percepção do entrevistado em relação aos conhecimentos específicos da teoria sociolinguística, contando com 5 perguntas também de múltipla escolha. Enfim, a terceira parte se volta à prática docente e analisa de que forma o entrevistado aplica o conhecimento adquirido, voltada à

Sociolinguística especificamente. Essa última parte é constituída por quatro perguntas de múltipla escolha e duas descritivas. Dessa forma, foram entregues 34 questionários, sendo que apenas 11 foram respondidos e retornados, o que pode ser observado como uma falta de interesse no âmbito da pesquisa científica entre alguns professores em formação. Entretanto, a partir dos questionários respondidos, foi possível perceber que os professores em formação inicial têm um grande conhecimento em relação à teoria sociolinguística e à sua importância para o ensino de língua materna. Porém, crenças oriundas do senso-comum, bem como grande apego às normas tradicionalistas da língua fazem com que o trabalho em sala de aula não seja tão efetivo quanto o esperado.

A segunda parte de resultados obtidos através da pesquisa ainda está em andamento, pois constitui em uma entrevista com uma professora de Língua Portuguesa já atuante no Ensino Fundamental II da Rede Estadual catarinense, bem como a observação, documentação e análise de sua prática em sala de aula, sendo que esta última ainda não foi concluída.

A entrevista contou com algumas questões extraídas do questionário anteriormente aplicado, porém, agora com respostas mais amplas, por terem sido aplicadas oralmente. As principais perguntas foram acerca da prática da professora em sala de aula, para que essas respostas pudessem ser confirmadas ou não pela observação posterior.

A partir das respostas obtidas através da entrevista inicial, foi possível observar o pequeno contato da professora com a teoria sociolinguística e suas noções de variação vindas principalmente do senso-comum. Porém, ela afirma possuir práticas de ensino voltadas ao pluralismo e à inclusão linguística. Demonstra também conhecimento da importância e interesse na formação continuada.

Até o presente momento, apenas 6h/aula foram acompanhadas e analisadas e, a partir dessas observações, foi possível notar que as aulas são elaboradas a partir de gêneros textuais, sendo este o foco do material didático abordado. A professora utiliza práticas recomendadas pela sociolinguística educacional, prestando sempre assistência visível ou audível aos alunos e considerando suas respostas e participações nas aulas, mesmo que essas não sejam consideradas satisfatoriamente corretas. Quanto à prática oral dos alunos, a professora os repreende somente diante do uso de xingamentos e palavras de baixo calão, mostrando que essa variação não é pertinente ao contexto da sala de aula. Algumas questões acerca de oralidade e informalidade foram discutidas, porém, poderiam ter sido melhor abordadas no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de iniciação científica aqui descrita ainda não obteve conclusão, mas busca de forma geral investigar o papel da educação sociolinguística no ensino de língua materna nas turmas de Ensino Fundamental II, tomando por objeto de estudo os professores dessa área, tanto os que se encontram em formação inicial, como em formação continuada, para, assim, poder gerar uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas e sua eficiência para um ensino de língua mais inclusivo e plural.

Dessa forma, ainda faz parte do projeto de pesquisa proporcionar um retorno à instituição em que a prática pedagógica do professor já atuante foi observada, para que seja realizada uma pequena contribuição com a sua formação continuada, contribuindo, assim, para a melhoria da sua prática de ensino.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris **Pesquisa qualitativa para a prática e formação do professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2006.

KEMMIS, Stephen; MC TAGGART, Robin (Eds.). **The Action Research Planner**. Melbourne: Deakin University, 1988

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada – UNESP/Campus Marília – ju_louzada@hotmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins - UNESP/Campus Marília – sandra.sartoreto@gmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

A inclusão como prática educativa vem se destacando em nossa sociedade. De acordo com o artigo 3º da Declaração de Jomtien (1990), é preciso que medidas sejam tomadas para possibilitar a igualdade de acesso à educação para todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educacionais especiais, dentre os quais destacam àqueles com deficiência, designado pelas políticas atuais como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008; 2011).

Nesse sentido, a Conferencia Nacional de Educação Básica (2008) ressalta a necessidade de atenção especial ao público da educação inclusiva, nesses documentos destaca-se além de outros aspectos, a necessidade de formar profissionais capacitados. Por este motivo há que se problematizar como vem ocorrendo a formação de professores. Cortelazzo (2011) publicou um capítulo no livro “As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas”, abordando o processo de formação de professores para a educação inclusiva, com vistas a aprofundar os conhecimentos na legislação vigente, reconhecer os problemas na escola e as limitações de cursos de Licenciatura e de Pedagogia que preparam profissionais para sala de aula presenciais. Para a autora os recém-licenciados não sabem como lidar com a situação “sala de aula”, segundo Cortelazzo (2011), esses egressos que não conhecem a prática verdadeiramente ao longo de seus cursos não são capazes de emanciparem seus discentes, se apoiam num discurso inclusivo, mas praticam a exclusão.

Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), licenciatura, expressam claramente que o egresso desta licenciatura deve estar apto, dentre outras funções, a:

X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais e outras. (BRASIL, 2006)

Por outro lado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos demais cursos de licenciatura nada consta no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas destes licenciados, O que se menciona em todos estes documentos é a adoção dos conteúdos da Educação Básica, considerados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. Com exceção do curso de licenciatura em Educação Física que aponta dentre as competências e habilidades do egresso a capacidade de

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.” (BRASIL, 2004)

Contudo, a formação inicial dos professores ainda apresenta grandes lacunas, fala-se muito sobre a educação inclusiva mas não são tomadas providências práticas ao longo do ensino superior para viabilizar uma educação inclusiva efetiva.

Sabe-se que a Educação Física Escolar tem buscado cada vez mais trabalhar a inclusão do público-alvo da educação especial em escolares regulares, para os quais a educação física tem proposta de forma adaptada (WINNICK, 2004). Carniel e Strapasson (2007) realizaram

revisão de literatura com intuito de acompanhar a evolução da educação física no contexto da educação especial. Ao longo do estudo puderam constatar que houve um avanço da educação física frente a inclusão, e isso se deve ao fato das leis que foram sancionadas no decorrer dos anos, da inclusão de disciplinas nos cursos de graduação, além da conscientização da importância desta prática para o público mencionado presentes, no contexto escolar brasileiro.

Desse modo, é de extrema importância que o profissional responsável pelo atendimento ao alunado em questão receba formação adequada que atenda os princípios da educação inclusiva. É com base nestas afirmações e em outras diretrizes constitucionais presentes nas normativas brasileiras, que o estudo investigará a formação docente na perspectiva da educação inclusiva em cursos de licenciatura em educação física.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa quali-quantitativa que envolverá a participação de três universidades públicas do Estado de São Paulo e uma do Distrito Federal com polo de formação no estado de São Paulo, que oferecem um total de 10 cursos de licenciatura em educação física, sendo 9 na modalidade presencial e 1 na modalidade à distância.

A primeira etapa do estudo visa por meio da consulta online aos *sites* das instituições, iniciar o trabalho de busca de disciplinas que abordam sobre Fundamentos da Educação Inclusiva, deficiência, Língua Brasileira de Sinais e/ou Necessidades Educacionais Especiais. Tal busca ocorrerá através do recolhimento das grades curriculares, dos projetos pedagógicos e dos planos de ensino disponíveis nos *links* da graduação e/ou departamentos dos cursos. A localização das informações contidas nos documentos citados será realizada por meio da técnica de busca por radicais, proposto por Mazo (2010) e utilizada nos trabalhos de Velden e Leite (2013).

Após a conclusão da localização de disciplinas na grade, pretende-se usar a mesma técnica de busca nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino para complementar e/ou

refinar a localização de disciplinas cujos títulos não retratam o objeto de estudo. Nesta etapa as informações serão apresentadas sobre a forma de distribuição de frequência, em categorias posteriormente definidas a partir dos dados contidos nas grades curriculares sistematizados em planilha eletrônica do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science 22.0*). Os dados obtidos serão objeto de comparação subsidiado pela método estatístico de análise de variância de um caminho (ANOVA – *one way*) e teste de *post hoc Tukey*. Considerando diferenças estatísticas para $p < 0,05$.

Após a coleta e análise dos materiais obtidos online e/ou contato com a coordenação do curso, a etapa seguinte compreenderá entrevista com os coordenadores de cada um dos cursos investigados. Já a análise dos conteúdos disponíveis nos projetos pedagógicos, nos planos de ensino e nas entrevistas, será realizada a partir da leitura e tratamento da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais do presente estudo são referentes às buscas nas grades curriculares de 2 instituições de ensino superior das 4 que serão investigadas, a saber: UNESP e UFSCar. Foram encontrados 6 cursos de licenciatura em educação física na UNESP e 1 na UFSCar. Do total de 7 cursos investigados até o presente momento, todos apresentaram pelo menos uma disciplina no contexto da educação inclusiva.

Ao observar o título das disciplinas pode-se sugerir que o conteúdo é abordado de maneira genérica, uma vez que em seu título não há menção a nenhuma deficiência específica, ou seja, os cursos oferecem disciplinas na temática estudada, porém, não há aprofundamento do conteúdo.

Os termos de busca que retornaram das análises das grades foram: deficiência, adaptada e língua. Os quais permitiram identificar disciplinas cuja nomenclatura era Educação Física para pessoas com deficiência, Educação Física para alunos com deficiência, Educação Física adaptada e Introdução a Língua Brasileira de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados preliminares da presente investigação, fica evidente a necessidade de estudos sobre o conteúdo trabalhado no processo de formação inicial de professores de educação física. Além disso, a continuidade dessa pesquisa pode trazer informações importantes quanto ao processo de construção das grades curriculares dos cursos de licenciatura, bem como o processo de inserção de disciplinas mais específicas na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977, 225 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação**, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Educação Física**, de 18 de Fevereiro de 2004, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**, de 15 de Maio de 2006, 2006.

CARNIEL, F. e STRAPASSON, A. P. **A Educação física na Educação Especial**. Revista Digital – Buenos Aires, n. 104, 2007.

CORTELAZZO, I. B. C. **Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias.** p.93-120. In: GIROTO, C. R.M.; POKER, R.B.; OMOTE, S. (org). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas, Marília: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 3ªedição: Liber Livro Editora, 2008. 80 p.

MAZO, R. (2010). **Ensino de Arquitetura e concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bauru, SP.

TAILÂNDIA. **Conferência Nacional Sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien, 1990.

VELDEN, H. F. V. e LEITE, L. P. **Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de Psicologia.** Psicologia em Estudo, v.18, n.3, p.497-507, 2013.

WINNICK. J.P. **Educação Física e Esportes Adaptados.** 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004. 552 p.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERROGANDO OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM TEATRO

Monique Priscila de Abreu Reis - UFSCar – moniquepriscila@yahoo.com.br

Tatiane Cosentino Rodrigues – UFSCar - tatiane.cosentino@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Tem-se atribuído à Universidade um importante papel na consolidação das propostas das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É possível pensar como estas Instituições de Ensino Superior estão se adaptando a nova configuração analisando se há mudanças estruturais sendo realizadas, especialmente, após a aprovação das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, quanto às determinações relacionadas a educação das relações étnico-raciais nos diversos níveis e modalidades de ensino que demandam, das Universidades, uma reestruturação curricular para incluir a temática nos diferentes cursos, nas áreas de pesquisa e extensão. Pretende-se verificar especialmente como as Universidades estão articulando a temática da educação das relações étnico-raciais no cursos de Licenciatura em Teatro, visto que as Diretrizes Nacionais apontam a área de arte como área prioritária para implementação da temática na Educação Básica.

2. METODOLOGIA

O projeto será realizado, na primeira fase, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, e, posteriormente por pesquisa empírica, sendo estas duas partes complementares. A pesquisa documental e bibliográfica será pautada em autores (CELLARD, 2008; MAY, 2004; OLIVEIRA, 2007) que tem amplo estudo em metodologia de pesquisa nos campos da história e

ciências sociais. Com relação à pesquisa empírica, além de outros estudos e metodologias de pesquisa qualitativa, serão abordados teóricos tais como LÜDKE e ANDRÉ (1986) e PHILLIPS (1974), buscando subsídios para descrição e análise dos dados coletados, bem como o embasamento para observações e organização de entrevistas.

Na primeira fase serão realizados: levantamento bibliográfico sobre a implementação das Diretrizes Nacionais e educação das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura na área de Artes, com catalogação e análise dos materiais encontrados; recolhimento e análise de documentos físicos e digitais das duas instituições que oferecem os cursos analisado no projeto, tais como programas de implementação de ações afirmativas, diretrizes nacionais dos cursos de Licenciatura em Teatro, os projetos pedagógicos dos cursos, os currículos, planos de ensino e ementas.

Na segunda fase serão realizadas entrevistas com discentes dos cursos pesquisados visando analisar a percepção destes sobre a educação das relações étnico-raciais em sua formação, bem como a preparação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e entrevistas com docentes pesquisadores da área, um de cada instituição pesquisada, que tenham ampla pesquisa na temática étnico-racial e possam indicar maneiras, conteúdos e formas de articulação da formação do professor de Arte e educação das relações étnico-raciais. Serão objetos de pesquisa deste projeto dois cursos de Licenciatura na área de artes: o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei 10639/2003, o Parecer do CNE/CP 003/2004 e as políticas de reservas de vagas no ensino superior por meio da chamada Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto 7824/2012, são medidas políticas de ações afirmativas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural e para uma nova organização estrutural das instituições educacionais pautada no reconhecimento da desigualdade de oportunidades sociais entre os diferentes grupos da população, especialmente a população negra, buscando ações que acabem com a discriminação no sistema de ensino. Diversas pesquisas apontam as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos na educação. Neste contexto, as universidades brasileiras têm um papel preponderante,

tanto na garantia de acesso e permanência de estudantes negros e indígenas aos cursos de ensino superior, bem como na introdução e desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nos mais diversos cursos, inclusive na formação dos professores que irão atuar na Educação Básica com a temática.

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado em 2008, traz, entre as principais ações das Instituições de Ensino Superior: a adoção da política de cotas e outras ações afirmativas; a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, aumentando, especialmente o acesso dos afro-descendentes; o apoio técnico para a formação de professores que atuam na Educação Básica para a Educação das relações étnico-raciais e inserção de temáticas referentes aos afro-brasileiros nos cursos de licenciatura; a inclusão de “conteúdos ligados às temáticas da Educação das Relações Étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente articulando cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.” (BRASIL, 2008, p.53)

As Diretrizes Nacionais apontam que as Instituições terão que providenciar

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p. 23)

A partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana percebe-se a área de Arte como prioritária na implementação da mesma.

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, **como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística**, Literatura e História do Brasil,

sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p. 21) **grifo meu**

No que diz respeito à legislação educacional brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogam-se as disposições anteriores a essa lei e a arte é considerada, a partir de então, obrigatória na Educação Básica: “*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*” (Lei nº. 9394/96, art. 26, parágrafo 2º) A arte é reconhecida como campo do conhecimento com conteúdos específicos buscando-se um ensino pautado na compreensão da forma como o homem produz arte nas diversas linguagens artísticas – artes visuais, teatro, música, dança – e, neste contexto, torna-se fundamental entender as questões da diversidade cultural, que constituem a maneira como cada sociedade se expressa em coletividade. A aula de arte pode ser planejada de modo a levar o aluno a refletir sobre os diversos tipos de contribuições culturais, percebendo melhor sua própria cultura e apropriando-se dela cada vez mais.

Analisando pesquisas recentemente apresentadas/ publicadas – particularmente os grupos Formação de Professores, Política de Educação Superior, Educação e Relações Étnico-raciais e Educação e Arte da 35ª(2012) e da 36ª(2013) reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e artigos científicos pesquisados na base de dados da SCIELO/Brasil, bem como os anais grupo de trabalho Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação do VII Congresso (2012) e da VII Reunião Científica (2013) da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – foi possível identificar uma possível lacuna teórica sobre a articulação entre a formação do professor de Arte e educação das relações étnico-raciais.

Assim, o presente projeto visa compreender de que maneira a temática étnico-racial foi e/ou está sendo incorporada nos currículos de curso de Licenciatura na área de artes, especificamente em Licenciatura em Teatro, possibilitando a formação dos futuros professores para o trabalho das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva das Diretrizes Nacionais é preciso formar um professor de arte preparado para trabalhar com História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que considere a diversidade como um fator a favor da educação, entendendo coexistência entre diferentes culturas de forma integrada. Assim, espera-se contribuir com subsídios teóricos que auxiliem futuras ações de (re)avaliação e (re)planejamento da formação inicial dos professores de Arte na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para tanto, espera-se entender como as Universidades estão se adaptando a este novo cenário e quais iniciativas estão sendo bem sucedidas em cumprir as determinações das Diretrizes Nacionais, não como mera formalidade, mas com ações efetivas de formação para a educação das relações étnico-raciais. Esta pesquisa permitirá que se apontem os desafios e possíveis caminhos para a formação inicial de professores de Arte numa perspectiva multicultural, de reconhecimento e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: _____. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Netto Soares. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

Parecer CNE/CP 003/2004

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PHILLIPS, Bernard. Entrevistas, questionários e levantamentos. In: _____. **Pesquisa Social: Estratégias e táticas**. Trad. Vanilda Paiva. Rio de Janeiro, Agir, 1974, pp. 161-85.

Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

REIS, Monique Priscila de Abreu. Fonseca, C. E.S. da; CAMPELLO, J. C. R. R. C.; ARAÚJO, S. B. D.; CAMPELLO, S. M. C. R.; NETO, V. M.; CUNHA, V. T. **Outros olhares: provocação à atividade curatorial**. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos. Goiânia, 24-27 de novembro de 2010. ISBN: 978-85-87191-94-6 - Ano da publicação: 2010.

RICHTER, Ivone Mendes. **Educação Intercultural e Educação para Todos (as): dois conceitos que se complementam**. In: Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB/ José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). – Brasília: Ministério da Educação 2009.

SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS DESAFIOS ESCOLARES COM O ALUNO ESPECIAL

Thayara Rocha Silva - Universidade Estadual de Londrina- thayara_rs@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

PROIC/CNPq

1. INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira, de acordo com constituição, leis e diretrizes, apontam para um ensino que seja democrático e de qualidade, ou seja, uma educação que atenda as especificidades de cada sujeito. (UNESCO, 1994). Entendem-se então, que a escola pública deve estar aberta e pronta para acolher alunos com as mais variadas singularidades, sobretudo atentos aos discentes vindos de outras instituições de ensino, cujo foco era atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Regina Vitaliano (2013) que trabalha com a formação inicial e continuada dos professores, identifica que, embora as escolas não estejam organizadas de acordo com as necessidades básicas para um bom processo de ensino aprendizagem, aumentam-se significativamente o número de pesquisas realizadas sobre o assunto, principalmente em teses de pós-graduação.

Nas literaturas examinadas, observou-se que uma das principais problemática encontradas no desempenho de um bom trabalho para com esses sujeitos, está na dificuldade que o professor encontra em adaptar a aula e ensinar os mesmos, pois, pesquisas revelam que esses profissionais não se sentem prontos para lidar com esse público, então, qual o preparo que os cursos de licenciatura oferecem aos acadêmicos? A grande maioria dos professores alega não ter tido treinamento e informação mínima do tema em questão. Regina Vitaliano (2013), ainda acrescenta:

Além disso, a proposta que tradicionalmente se prevê para essa preparação, na qual se aprende para depois fazer, pode não ser efetiva, porque os saberes

ensinados, muitas vezes não tem haver com as necessidades de conhecimentos sentidos nas situações cotidianas da sala de aula. (VITALIANO 2013, p. 18)

Esta autora aponta que, além de um arcabouço teórico, é interessante o contato com prática dessa realidade, para que se faça uma noção básica da heterogeneidade que a sala de aula pública é composta.

Nesse mesmo sentido, Garcia, (2007) alerta que embora a educação democrática esteja longe de ser alcançada, é importante que se execute as políticas voltadas ao ensino qualificado a todas as crianças e adolescente.

Partindo dessa premissa, a preocupação neste estudo consiste em pesquisar as medidas tomadas pelas Universidades para que esse cenário se modifique, portanto o principal objetivo é investigar quais meios vêm sendo desenvolvido com os professores em formação inicial, no que se refere à educação especial, já que são evidentes as lacunas nesse contexto.

2. METODOLOGIA

Para a sociologia são as instituições quem formam as identidades sociais, e embora a socialização se inicie dentro da família, é na escola que ela sistematiza as novas gerações, permitindo uma maior integração entre os indivíduos com os meios sociais (DURKHEIM, 1975). Esse sociólogo ainda afirma que dentre os vários papéis que o professor exerce, a de responsáveis pela harmonia social é a principal delas.

Considerando que sociologia tem por função, contribuir na reflexão e debate sobre a formação e estrutura da sociedade, das diversas particularidades da identidade e diferenças grupais, dentre outras atribuições, as indagações desse trabalho vão em busca de respostas sobre a maneira que a educação especial vem sendo discutida e trabalhada, dentro das ciências sociais, quais os métodos utilizados no preparo inicial de profissionais, para lidar com os princípios contemporâneos da educação, sobretudo com o aluno com necessidades educacionais especiais?. Para tanto, foi realizado um levantamento da literatura sobre o assunto e aplicação de questionário estruturado, contendo perguntas abertas e fechadas a 11 recém graduados, do curso de licenciatura em Ciência Sociais da Universidade Estadual de Londrina-PR, nominados aqui de P1 A P11.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários aplicados revelam em linhas gerais que, os assuntos abordados na educação superior com acadêmicos rumo ao exercício da docência, é muito vago e insuficiente no que se refere à educação especial.

Dos 11 participantes, todos afirmaram que não tiveram disciplina específica que trabalhasse o tema em questão, este foi desenvolvido transversalmente em outras matérias

A realidade de uma sala de aula diversificada e heterogênea para alguns, foi apresentada através de estágios, para outros nas leituras de documentos e diretrizes da educação ou ainda na disciplina de Libras, que embora abranja somente noções básicas sobre línguas de sinais, possibilitou pensar nos possíveis impasses a encontrar no caminho da docência,

Sendo assim, 10 dos participantes disseram não estar preparado para lidar com essa demanda, e apenas um deles, afirma que: “nada que um curso básico não resolva.” E acrescenta:

“(...) Esta temática poderia ser melhor estudada, mas já temos outros conteúdos que precisam ser melhor trabalhados, e que a meu ver são mais essenciais, uma boa solução seria um ciclo de palestras, ou mesmo uma optativa sobre esta temática” P10

Do mais, foi comum nas respostas dos contribuintes da pesquisa, a necessidade de se contemplar nos cursos de licenciatura um currículo que visa o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sendo expressas, por exemplo, na seguinte frase:

(...) “torna-se fundamental que os alunos da graduação recebam orientação e formação para esta realidade escolar, afim de que tenham capacidade de estruturar um trabalho eficiente para este público, respeitando suas características pessoais e desenvolvendo suas habilidades em conjunto com toda a turma.” P4

É importante salientar que, quando se fala em educação especial e inclusão, fala-se de sujeitos com as mais variáveis deficiências como auditiva, visual, física, mental, psicológica e

intelectual, portanto, os saberes e preparos devem ser direcionados e abarcar a todas as exigências do atual sistema educacional.

Falando especificamente da sociologia como fonte de apoio no processo de inserção, aceitação, socialização e adaptação do sujeito com alguma necessidade especial, os graduados acreditam que o tema é pouco trabalhado em congressos, seminários e palestras dentro das Ciências Sociais, e que com certeza essa possui ferramentas da própria ciência, que apresentam potenciais subsídios no desenvolvimento desses indivíduos.

“A sociologia no ensino médio procura trazer uma visão crítica da formação da sociedade e apresentar a realidade com questionamentos e reflexão, há vários conteúdos dentro das ciências sociais que podem ser aproveitados e contribuir na interação do aluno com a escola no geral” P2

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que mesmo diante do acervo de pesquisas e publicações bibliográficas, que indicam a formação e preparo dos professores e condições pedagógicas, como principais dificuldades persistentes no desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, dos alunos com necessidades educacionais especiais, pouco tem se feito para que esse cenário se transforme.

Os espaços para discussão e debate sobre o tema é escasso, fica claro a necessidade de técnicas e métodos para se trabalhar o assunto na formação inicial nos cursos de licenciatura, sem essas articulações, as produções de conhecimentos sobre o assunto pode perder seu valor, e a inclusão educacional acontecer na teoria, mas não na sua prática.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:** 1994. Disponível em: (<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.>)

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** 10^o ed. São Paulo, Melhoramentos: 1975.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva: Estamos a fazer progresso?**Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

GARCIA. R. M. C. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional.** In: JESUS. D. M e col. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007. P. 11-20

VITALIANO, Célia Regina. **Educação Inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores.** In LIMA, Ângela (Org). **Inclusão: Debates em diferentes contextos.** Londrina. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

A HORA DA RODA COMO ATIVIDADE FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca de Oliveira - UNESP – bianca.deoliveira3@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre - UNESP - melissa@fc.unesp.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para crianças entre quatro e cinco anos.

O ingresso das crianças brasileiras na Educação Infantil é obrigatório a partir dos quatro anos de idade, constituindo-se um direito da criança, um dever do Estado e da família. No entanto, frequentar as instituições de Educação Infantil desde a mais tenra idade tem se tornado um hábito comum entre as famílias, que enviam seus filhos às creches e pré-escolas por razões diversas, da necessidade de ter um local adequado para deixar os filhos enquanto os pais trabalham até a busca por locais que possam estimular o desenvolvimento integral das crianças.

O cotidiano das instituições de Educação Infantil constitui-se de algumas atividades permanentes como a roda de conversa, a contação de histórias, a hora do lanche, do descanso, entre outras que atendem à necessidade indissociável de cuidar e educar as crianças. Nesta pesquisa nos interessa estudar, especificamente, a hora da roda como uma atividade permanente capaz de desenvolver o juízo moral das crianças, quando realizada de forma planejada, com objetivos claros e intervenções refletidas por parte do professor.

O volume dois dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI, 1998) desdobra-se sobre a formação pessoal e social das crianças e aponta a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral desde pequenos, a fim de construir a personalidade integral da criança. O desenvolvimento moral, com vistas à construção da autonomia, envolve diversos aspectos que precisam ser trabalhados nessa etapa de ensino.

A hora da roda é um espaço no qual o professor estabelece com as crianças diálogos com a finalidade de desenvolver atividades que estimulam a construção do conhecimento, promover discussões acerca dos projetos a serem trabalhados na classe, além de possibilitar a construção da consciência moral nas crianças (DEVRIES, 1998). A proposta de favorecer as interações sociais das crianças a partir da hora da roda pode ajudá-las a controlar seus impulsos, internalizar regras, ser sensível a opinião do outro, desenvolver a comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar a satisfação emocional.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que busca analisar como a hora da roda é conduzida pelos professores e se surgem temas morais, por meio de conflitos e dilemas, focando as intervenções do educado. Pretende-se, também, inteirar-se das concepções dos professores sobre o desenvolvimento moral das crianças e da hora da roda como um espaço facilitador da construção da autonomia moral.

Participam da pesquisa dois professores da Educação Infantil e suas respectivas turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade de duas escolas públicas da rede municipal de Bauru (SP). Optamos por trabalhar com essa faixa etária devido a maior possibilidade dessas crianças de expressarem verbalmente nos momentos da roda, possibilitando melhor entendimento de seu raciocínio moral.

Utilizamos como instrumento de pesquisa a observação das atividades realizadas durante a hora da roda e a entrevista com os professores. As observações têm o objetivo de verificar como a hora da roda é conduzida pelos professores e se surgem temas morais, por meio de conflitos e dilemas, focando as intervenções do educador. As entrevistas têm como objetivo conhecer e analisar as concepções dos professores sobre o desenvolvimento moral das crianças e sobre a hora da roda como momento/espaço facilitador da construção da autonomia moral. Para não haver contaminação das respostas, as observações são realizadas antes das entrevistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados para a produção dos resultados estão em fase de coleta, visto que a pesquisa está em vigência. Esperamos investigar como é desenvolvida a hora da roda nas instituições de Educação Infantil e quais são as concepções dos profissionais sobre esse momento e a respeito da construção da moralidade e da autonomia infantil. Após o diagnóstico produzido a partir das observações e de entrevista, pretende-se propor alternativas para se trabalhar com o tema ética e moral na Educação Infantil, tendo a hora da roda como espaço privilegiado, objetivando o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

As escolas participantes da pesquisa situam-se bastante próximas e na mesma região da cidade de Bauru, no entanto, possuem realidades bastantes diferentes, a começar pela quantidade de crianças e turnos atendidos. A Escola 1 oferece atendimento no período integral para crianças entre zero e cinco anos, já a Escola 2 oferece atendimento no período parcial para crianças entre três e cinco anos de idade. Pretendemos, dessa forma, estabelecer um quadro comparativo entre escolas considerando suas peculiaridades a fim de se refletir sobre as possibilidades de trabalho que atendam às necessidades das crianças e das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, ao proceder dessa forma, possamos contribuir, em alguma medida, para o debate acerca da construção da autonomia moral das crianças, através de um trabalho comprometido com a moralidade, desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial curricular para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** um ambiente sócio-moral na escola. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBID

Vivian Palomo de Paula – Universidade Sagrado Coração – vivian.palomo@yahoo.com.br

Helena Aparecida Gica Arantes– Universidade Sagrado Coração –helenaarantes@terra.com.br

Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação– Universidade Sagrado Coração – livia.leme@usc.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, muito se tem falado sobre a educação ambiental, principalmente sobre os problemas ambientais provocados pelos seres humanos, em decorrência da degradação da natureza para obtenção de recursos para a produção de bens e serviços necessários ao consumo e ainda, sobre os impactos ambientais que apresentam grandes desafios que devem ser superados a partir, inicialmente, da conscientização, para posteriormente a reflexão sobre as soluções cabíveis a determinadas situações.

De acordo com Lima (2011, p.322):

Nas últimas décadas, a histórica mudança socioambiental, bem como a necessidade do desenvolvimento de ações educativas, requer uma constante revisão dos conceitos de natureza, meio ambiente e Educação Ambiental (EA).

O que se chama de natureza ou meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não-vivos que constituem o planeta Terra, no qual todos esse elementos relacionam-se influenciando e sofrendo influência entre si, em um equilíbrio dinâmico. Sob esse contexto, o ser humano surgiu fazendo parte integrada deste todo - a natureza (GUIMARÃES, 2007).

Sabemos que os seres vivos que habitam uma determinada região, encontram-se adaptados às condições ambientais do meio em que vivem. Logo, nós, seres humanos, somos seres ambientais, sendo nossa a responsabilidade da preservação e manutenção do ambiente em que vivemos.

A Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei n 9.795/99 em seu artigo primeiro descreve a definição precisa de educação ambiental:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Portanto, a educação ambiental pode ser entendida como uma atividade da prática social, para que os indivíduos e a comunidade, inseridos na sociedade e no meio ambiente, tomem consciência dos problemas ambientais, tornem-se críticos e aptos a agir e superar tais problemas.

Tozoni-Reis (2008) afirma que:

Educação Ambiental como dimensão da Educação é atividade intencional da prática social que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental.

Como a educação ambiental é uma atividade da prática social, então ela é eminentemente política e exige posicionamento sobre o pensar e o agir educativo ambiental.

A preservação ambiental é, evidentemente, uma prática política, já que a própria Constituição Federal, a lei maior do nosso ordenamento jurídico, atribui a toda a coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente. É o chamado Princípio da Participação, como prescreve o artigo 225 da Constituição Federal de 1988: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

De acordo com esse princípio, todo cidadão tem a possibilidade de participar das políticas ambientais. Este princípio está fundamentado em dois pontos importantes: informação e conscientização ambiental (SIRVINSKAS, 2013).

No parágrafo primeiro do artigo 225 da Constituição Federal de 1988, o Estado atribui a si o dever de promover a educação ambiental nos diferentes níveis de ensino, como transcrito a seguir:

§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Portanto, pode-se afirmar que escola tem um papel de extrema importância para o desenvolvimento da educação ambiental em todos os níveis de ensino, pois cabe a ela dar a orientação necessária para que os alunos, pequenos cidadãos inseridos dentro da sociedade, se conscientizem sobre os impactos ambientais, se tornem críticos e participativos em ações de superação desses problemas que muitas vezes estão à tona e não são percebidos, se tornem responsáveis pela qualidade do ambiente em que vivem e ainda, se tornem autônomos e emancipados no sentido do agir, política e socialmente.

Suavé (2005) aponta que:

A educação ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos.

Desta forma, a educação ambiental pode consolidar os bons hábitos e costumes dos envolvidos, bem como ampliar a visão geral sobre o meio ambiente e o quão importante é sua preservação, para que assim, possa auxiliar na tomada de decisões quanto à participação ativa na proteção do meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais.

Portanto os objetivos deste trabalho são de conscientizar e sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente, como também despertar a compreensão básica sobre o meio ambiente principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades, proporcionar a aquisição de valores e motivar os alunos para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais e ainda, proporcionar condições para que os alunos adquiram as habilidades necessárias a essa participação.

2. METODOLOGIA

Cada mês do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um tema específico foi abordado.

No caso do mês de setembro de 2014, o tema abordado foi o meio ambiente.

Semanalmente, foram elaborados planos de aula, contendo toda a descrição das atividades que iriam ser trabalhadas. Os dados da pesquisa também foram coletados semanalmente e descritos em diários de campo.

Para atender aos objetivos propostos, foram apresentados: vídeos, muitas vezes de grande impacto visual, visando conscientizar e sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente; slides de explicação para despertar a compreensão básica sobre o meio ambiente principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades; dinâmicas em grupo para proporcionar a aquisição de valores e motivar os alunos a uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e

na resolução dos problemas ambientais; além da criação de cartas para estimular e proporcionar condições para que os alunos adquiram as habilidades necessárias a essa participação.

A turma foi dividida em grupos A (1º, 2º e 3º anos), na faixa etária entre 6 a 8 anos e B (4º e 5º anos), na faixa etária entre 9 a 10 anos. Tal divisão foi feita a fim de se obter melhores resultados com relação ao tema trabalhado, sendo que as atividades foram planejadas separadamente de acordo com a faixa etária de cada grupo.

Cada semana um assunto específico sobre o tema foi abordado, tais como introdução ao meio ambiente, tipos de poluição, degradação do meio ambiente e problemas ambientais apresentados na escola/bairro.

Ao fim do mês, após a coleta dos dados, pode-se estabelecer uma conclusão acerca do tema abordado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na primeira semana, os alunos de ambos os grupos foram conduzidos a uma reflexão sobre o que é o meio ambiente.

Em Zulauf (2000, p. 86):

O meio ambiente é o endereço do futuro para o qual haverá a maior convergência de demandas entre todas. Não é necessário realizar estudos muito profundos para se concluir que a qualidade da água se encontra fortemente ameaçada; que o clima tende a se transformar o próximo século por conta do efeito estufa e da redução da camada de ozônio e que a biodiversidade tende a se reduzir, empobrecendo o patrimônio genético, justamente quando a ciência demonstra a cada dia o monumental manancial de recursos para o desenvolvimento científico que a natureza alberga.

As atividades foram iniciadas com o grupo B, na qual o tema foi abordado através de um vídeo chamativo sobre a degradação do meio ambiente. Enquanto o vídeo passava, os alunos não conseguiam fazer silêncio e comentavam cada detalhe do que estavam assistindo.

Apesar de ainda não ter sido o melhor momento para discussão, isso demonstrou que eles estavam realmente interessados no tema.

Logo após, os alunos foram conduzidos a uma discussão sobre o que acabaram de assistir a respeito da degradação do ambiente.

Neste momento, os alunos citaram vários problemas ambientais apresentados no vídeo, tais como: rio poluído, poluição da atmosfera, lixo nas ruas, entre outros problemas verificados e falaram um pouco sobre como esses quais as soluções que eles dariam para determinados problemas ambientais.

Em seguida, foi realizada uma dinâmica com o tema: “O que pensamos e sentimos em relação ao meio ambiente?”. Para tanto, formamos um círculo e no centro haviam envelopes contendo perguntas relacionadas ao meio ambiente.

Cada aluno foi sorteado para pegar um envelope, ler sobre um problema ambiental que ali estava e dar a sua solução para aquele problema.

Com isso, os alunos citaram várias soluções, como por exemplo, para o problema da superlotação de carros nas ruas, que, além do excesso de fumaça produzido pelos carros afetar a atmosfera, essa superlotação causa poluição sonora no ambiente, então foi citado que a solução seria mais pessoas andarem de transportes coletivos. Outro problema debatido foi a poluição dos rios, lagos ou mares com esgotos vindos da cidade, na qual os alunos deram a solução de tratamento de água e esgoto em lugares apropriados, entre outras soluções.

Com o grupo A, os problemas ambientais foram apresentados por meio de um vídeo em forma de desenho animado.

Os alunos deste grupo também foram conduzidos a uma discussão sobre quais os problemas ambientais que acabaram de assistir e quais soluções dariam para determinados problemas.

Em razão da pouca idade do grupo (6 a 8 anos), os alunos não conseguiam expressar suas opiniões a respeito de quais soluções dariam para determinados problemas, sendo então ajudados a organizarem suas ideias.

Após, a mesma dinâmica do grupo B foi realizada com o grupo A.

Os alunos do grupo A deram soluções mais objetivas para os problemas ambientais que encontravam, citando jogar lixo no lixo, não poluir as ruas, não jogar lixo nos rios, entre outras, tendo dificuldades em propor soluções viáveis para alguns problemas apresentados. Porém, foram perfeitamente aceitas essas soluções, tendo em vista a pouca idade que o grupo possui e pelo fato de ainda estarem em processo de aprendizagem.

De modo geral, fizemos uma reflexão final sobre os problemas ambientais que o planeta terra apresenta, refletindo que às vezes não é possível mudar o mundo, pois sozinho não conseguiríamos nada. São das pequenas atitudes que grandes coisas são feitas. Uma atitude correta nossa, pode servir de exemplo para o outro e se cada um fizer a sua parte, com certeza poderemos fazer alguma diferença no mundo.

3.2 TIPOS DE POLUIÇÃO

Na segunda semana, as atividades foram realizadas com os grupos A e B, sendo que o assunto abordado foi os tipos de poluição.

Primeiramente, através de slides, foram explicados os tipos de poluição existentes, como poluição atmosférica, sonora, visual, do solo e dos rios, exemplificando cada item com imagens, ressaltando principalmente a poluição atmosférica, pois esta pode trazer sérios problemas para a saúde humana.

Segundo Santos (2007, p. 193):

Os estudos epidemiológicos e experimentais realizados têm comprovado, de maneira consistente, que a poluição do ar aumenta o risco de doenças e de mortalidade por doenças cardiovasculares, respiratórias e por câncer de pulmão.

Foi notado que os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre os tipos de poluição mais conhecidos, como: atmosférica, do solo e dos rios, porém quando explicamos as poluições sonoras e a visuais, para muitos, era novidade.

No começo, o grupo A teve dificuldades para entender o que era poluição sonora e visual, porém após ser explicado detalhadamente cada tipo de poluição, finalmente os alunos entenderam do que se tratavam aqueles tipos de poluição.

Já o grupo B, de maneira geral, assimilou rapidamente os tipos de poluições existentes.

Para melhor fixação do conteúdo exposto, após os slides distribuimos revistas, jornais, tesouras, colas e papéis sulfite para que os alunos montassem um painel dos tipos de poluição, sendo que um aluno ficou responsável pela capa de cada tipo de poluição, na qual deveria ilustrá-la e pintá-la e os demais foram divididos em grupos, na qual cada grupo deveria procurar imagens nos jornais e revistas sobre o tipo de poluição que ficou responsável.

Após, em cada folha com as imagens, os alunos fizeram frases de apelo sobre determinado tipo de poluição. Os alunos escreveram frases como: “Preserve o meio ambiente”, “Não polua o lugar onde você vive” ou ainda “Cuide do nosso planeta”, entre tantas outras frases.

Ao final, as imagens foram juntadas com as respectivas capas formando pequenos livretos de cada tipo de poluição. Após montamos um grande cartaz contendo todos os livretos produzidos pelos alunos.

3.3 DEGRADAÇÃO DO AMBIENTE PELA PRODUÇÃO DE LIXO

Na terceira semana as atividades foram iniciadas com o grupo A, na qual o assunto em questão foi a degradação do ambiente pela produção de lixo.

Para que a aula fosse iniciada de uma maneira mais dinâmica e divertida, os alunos foram conduzidos a desenhar em um cartaz um boneco com cabeça, tronco, braços, mãos, pernas e pés.

Após, para tornar a dinâmica mais interessante, os alunos foram divididos em dois grupos: dos meninos e das meninas, sendo que cada grupo tinha que responder uma pergunta relacionada a um problema de degradação ambiental que estava escrita em cada parte do corpo do boneco.

De acordo com Zulauf (2000, p. 100):

Quanto mais for possível acelerar o processo de transformação comportamental com relação ao meio ambiente, menor será o lamento, quando vierem a ocorrer as catástrofes engatilhadas, por não terem sido evitadas a tempo.

Tornando a dinâmica ainda mais divertida, ganhava ponto quem soubesse dar cinco soluções para determinado problema apresentado.

Conforme eles iam respondendo, as respostas eram escritas em tópicos nas respectivas partes do corpo do boneco.

O que foi percebido é que os alunos do grupo A, ainda tinham dificuldades em formular respostas mais elaboradas e não apenas objetivas. Porém essas dificuldades foram relevadas, tendo em vista a pouca idade que o grupo possui (6 a 8 anos).

Por isso, após a dinâmica, foi necessária uma abordagem mais profunda para as soluções apresentadas, pois citações como “jogar lixo no lixo” ou “não jogar lixo no chão”, já não eram mais suficientes para solucionar os casos de degradação ambiental.

Para tanto, foi explicado com mais detalhes, possíveis soluções para aqueles problemas ambientais que estavam sendo perguntados na dinâmica.

Mucelin (2008, p.113) afirma que:

O consumo cotidiano de produtos industrializados é responsável pela contínua produção de lixo. A produção de lixo nas cidades é de tal intensidade que não é possível conceber uma cidade sem considerar a problemática gerada pelos resíduos sólidos, desde a etapa da geração até a disposição final.

Com o grupo B, fizemos a dinâmica do “Lixo no meio ambiente”.

Os alunos foram divididos em dois grupos, na qual escolhemos um ambiente aberto da própria escola para realizar a dinâmica.

Para tornar o ambiente sujo, jogamos papéis de revistas velhas amassado no chão para representar a sujeira.

O objetivo da dinâmica era que cada grupo limpasse seu espaço e uma pessoa de cada era encarregada de bagunçar o espaço adversário.

Os alunos foram advertidos diversas vezes sobre as brigas que poderiam acontecer na dinâmica, porém a dinâmica foi realizada com sucesso, não houve problemas quanto a brigas ou agressões físicas.

Como não houve problemas quanto ao comportamento dos alunos, após a dinâmica, os alunos puderam ser conduzidos a refletir sobre qual é a real sensação de acabar de limpar um ambiente e alguém sujar, como tinham acabado de vivenciar.

Os alunos comentaram o quanto foi ruim ver que o espaço que acabaram de organizar estava sendo sujo novamente, o que possibilitou conscientizá-los da importância de não degradar o ambiente em que vivemos para não sofrermos com suas consequências.

3.4 PROBLEMAS AMBIENTAIS NA ESCOLA/BAIRRO.

Na quarta semana as atividades foram iniciadas com o grupo A, a fim de reunirmos os problemas ambientais que a escola e o bairro em que ela se situa possuem.

Sabemos que todos os indivíduos necessitam e anseiam viver em um ambiente agradável, como afirma Mucelin (2008, p.112):

O morador urbano, independentemente de classe social, anseia viver em um ambiente saudável que apresente as melhores condições para vida, ou seja, que

favoreça a qualidade de vida: ar puro, desprovido de poluição, água pura em abundância entre outras características tidas como essenciais.

Portanto, previamente foi feito um levantamento prévio dos problemas ambientais que a escola e o bairro onde os alunos estão inseridos possuem.

Em Mucelin (2008, p.111):

A criação das cidades e a crescente ampliação das áreas urbanas têm contribuído para o crescimento de impactos ambientais negativos. No ambiente urbano, determinados aspectos culturais como o consumo de produtos industrializados e a necessidade da água como recurso natural vital à vida, influenciam como se apresenta o ambiente.

Após isso, foi elaborado frases de apelo sobre os problemas ambientais encontrados para serem trabalhados com os alunos do grupo A.

Primeiramente produzimos um livro, na qual foram distribuídas folhas de sulfite com frases de apelo para os problemas ambientais na escola e no bairro em que vivem, na qual os alunos fizeram um desenho que melhor ilustrasse a frase.

Após, juntamos todos os desenhos e montamos um livro com capa e nome dos autores. Denominamos o nosso livro como “Livro do Meio Ambiente”.

Este livro ficou bem interessante, pois reunia a produção dos diferentes conceitos sobre o meio ambiente que os alunos absorveram e aprenderam durante todo o mês, bem como os problemas ambientais que estavam à tona na escola e no bairro deles.

Como os alunos necessitam praticar a escrita, os alunos do grupo B foram divididos em trios, na qual fizeram uma carta ao prefeito relatando os problemas ambientais encontrados no bairro e na escola, dando exemplos e pedindo ajuda para o prefeito para solucionar tais situações.

Para tanto, foi ensinado como se referir ao prefeito em uma carta, qual pronome de tratamento adequado, bem como qual é a maneira correta de se fazer o envelope de uma carta formal.

Na carta que os alunos escreveram, houve relatos de problemas ambientais que os alunos perceberam na escola e no bairro em que vivem.

De acordo com Suavé (2005):

O meio ambiente – problema (para prevenir, para resolver). Exige o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica das realidades do meio em que vivemos e de diagnóstico de problemas que se apresentam. Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores. E de resto, a educação ambiental estimula o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam a preveni-los.

Apesar das dificuldades para se elaborar uma boa carta, os alunos destacaram vários problemas ambientais que o bairro e a escola possuem, tais como: lixo ao redor da escola, terreno baldio em frente à escola, esgoto nas ruas, entre outros, e ainda, sugeriram soluções para os problemas citados na carta.

É importante salientar que um dos resultados positivos após se trabalhar com a carta, foi que os alunos ao citar tais problemas, entenderam que os problemas ambientais não são apenas aqueles que acontecem na floresta, distante de suas realidades, mas destacaram problemas são cotidianos encontrados dentro do próprio local onde vivem.

Suavé (2005) destaca que:

O lugar em que se vive é o primeiro cadinho do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprendemos a nos tornar guardiães, utilizadores e construtores responsáveis do Oikos, nossa “casa de vida” compartilhada.

A grande maioria dos alunos do grupo B tiveram dificuldades em elaborar uma boa carta, pois não sabiam se expressar e muitos tinham problemas com relação à ortografia, pontuação, coerência e coesão, o que preocupou bastante tendo em vista a idade avançada do grupo (9 a 10

anos). Porém, houve um único grupo que soube elaborar uma boa carta ao prefeito contendo vários problemas ambientais que os demais grupos não haviam relatado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das atividades realizadas durante o mês de setembro de 2014 no PIBID, conclui-se que é de extrema importância abordar o tema Meio Ambiente com alunos nas escolas regulares.

Pode-se assim afirmar, pois no decorrer dos meses seguintes, de uma maneira geral, pode-se perceber a melhora do comportamento desses alunos em relação ao meio ambiente, pois passaram a demonstrar mais preocupação com sua preservação.

Os alunos começaram a tomar pequenas atitudes que antes não se importavam tais como recolher o lixo do chão, corrigir quem jogava algo no chão, organizar o espaço que acabou de ser utilizado, entre outras atitudes.

Isso demonstrou que os alunos realmente captaram a mensagem principal que é a preservação do meio ambiente, local onde vivemos e precisamos manter para vivermos bem e com qualidade de vida.

Portanto é através da conscientização e de pequenas mudanças de atitudes em nosso comportamento que podemos dar exemplos para que outras pessoas possam seguir e assim, fazer alguma diferença no mundo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, DF, 1999.

Guimarães, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Editora Papirus. 8ª edição, 2007.

LIMA, A. M. e OLIVEIRA, H. T. de. **A (re) construção dos conceitos de natureza, meio ambiente e educação ambiental por professores de duas escolas públicas**. Ciênc. educ. (Bauru) 2011, vol.17, n.2, pp. 321-337.

MUCELIN, Carlos Alberto e BELLINI, Marta. **Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano**. Soc. nat. 2008, vol.20, n.1, pp. 111-124.

SANTOS, Ubiratan de Paula. **Poluição, aquecimento global e repercussões na saúde**. Rev. Assoc. Med. Bras. 2007, vol.53, n.3, pp. 193-194.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. 11. ed. São Paulo, Ed. Saraiva, 2013.

SUAVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Fundamentos Teóricos para uma Pedagogia Crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições**. GT: Educação Ambiental / n.22, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **(Re)Pensando a Educação Ambiental**. Metodologias aplicadas à Educação Ambiental. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.,2008. p. 7-17.

ZULAUF, Werner E. **O meio ambiente e o futuro**. Estud. av. 2000, vol.14, n.39, pp. 85-100.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PRINCIPIANTE DE GEOGRAFIA

André Luís Messetti Christofolletti – UFSCar Sorocaba – andre.christo@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto brasileiro, cuja a Universidade Pública é a principal formadora de professores de geografia, devemos nos atentar que segundo a Constituição brasileira no seu capítulo III, seção I, artigo 207, determina que as Universidades deverão obedecer “... ao princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.” (Brasil, 1988 p.121). Contudo, alguns autores como Azevedo (2012) nos alertam para a atual contexto em que a Extensão Universitária vem sendo desvalorizada, contribuindo para desestabilizar este tripé preconizado pela Carta Magna. Contraditoriamente a essa desvalorização da Extensão, entendemos que ela mesma pode ser uma nova forma de potencializar o Ensino e a Pesquisa. “Particularmente o campo da extensão universitária é fértil, lócus de infindáveis investigações, espaço de interlocução privilegiado entre aqueles que por ali transitam: profissionais, professores, e professores em formação. (Camargo, 2012 p. 67)”.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), em seu último edital do Programa de Extensão Universitária (ProxExt), que visa incentivar esta atividade, a Extensão Universitária é definida como:

Entende-se como Extensão o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. (Brasil 2014, p.2)

Pela definição do MEC pode-se visualizar que a Extensão Universitária é tratada pelo Governo Federal como um processo interdisciplinar que possibilita integrar atividades importantes para a formação em nível superior, pois deve permitir a realização do diálogo entre as esferas educativa, cultural, científica e política.

2. METODOLOGIA

Este trabalho está ancorado nas perspectivas teórico críticas da educação e da formação docente. A escolha deste referencial se justifica primeiramente por ser a ação elemento fundamental para a epistemologia e, em um segundo momento, porque buscamos a elaboração de conhecimentos sobre o tema por meio desta pesquisa de modo que os professores não sejam vistos como objetos, mas sim como seres sociais e históricos, determinados pelos vários contextos que os cercam.

Este referencial permite que façamos um processo de investigação e de reflexão a partir do que os professores participantes irão relatar nas entrevistas (Gamboa, 2002). Para tanto, as entrevistas se dão na forma semi estruturada, e os sujeitos de pesquisa são os professores principiantes (entendendo como professor principiante o docente que terminou a sua graduação nos últimos 5 anos), efetivos e formados em licenciatura em Geografia pelas Universidades UFSCar de Sorocaba e UNESP de Rio Claro, que atualmente exercem a docência em escolas no ensino básico, médio ou na EJA e que foram bolsistas de projetos ou programas de Extensão durante a graduação.

Além das entrevistas, também a análise documental das políticas extensionistas de cada universidade estão sendo avaliadas.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parte da discussão e dos resultados é que por mais que o currículo universitário esteja sempre em mudança com a proposta de ser sempre o melhor para aquela localidade em seu atual momento histórico e político, é necessário que o graduando em Geografia busque atividades além das disciplinas curriculares, pois acreditamos que são estas atividades que irão lhe proporcionar a

práxis para além do currículo. Entendendo como *práxis*: “Práxis na qual a ação e reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, fundamentada na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.” (Freire, 1980 p.80)

Logo, a *práxis* se torna um instrumento valioso na formação do professor de Geografia, e a Extensão Universitária poderá lhe proporcionar esta experiência.

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico. (Jezine, 2004 p. 4)

Para Jezine (2004), a Extensão Universitária deve ter um olhar para as dimensões políticas sociais e humanas.

Straforini (2004) realiza um debate sobre qual é o papel do ensino de Geografia hoje, destacando que o

ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição de existência humana. (Straforini, 2004 p. 56)

É com esses pensamentos que a Extensão e a Geografia conseguem dialogar. Para que esse professor do ensino de Geografia consiga colocar em prática o que Straforini (2004) expõe, temos que considerar que essa formação possa ser adquirida do modo que Jezine (2004) preconiza. Desta forma, acreditamos que a Extensão pode ter um papel relevante para a formação deste profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está em andamento, a coleta de dados está em sua fase final e as entrevistas com os professores iniciantes deverá começar em breve.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Projetos de extensão como potencializadores da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. In: CHALUH, L. N. (Org.) **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. Cap. 2, p. 27-36.

BRASIL, Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Edições Câmara 35 edição, 2012 Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26> Acesso em 9 de abr. de 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Edital Proext 2015**. Brasília: MEC, 2014.

CAMARGO, M. R. R. M. de. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. In: CHALUH, Laura Noemi (Org.) **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. Cap. 6, p. 67-76.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte 2004. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte:

UNESCO, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2014.

GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: Fazenda, I. C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p.91-p.115.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. Pinheiros, Annablume editora, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES COMO BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sheila Mara de Melo Rodrigues Chiarelo – Unesp – chiarelosheila@gmail.com

Hilda Maria Gonçalves da Silva - Unesp - hilda_gs@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial do educador tem sido um tema muito pesquisado e discutido. No entanto, percebe-se que a formação inicial acadêmica do educador parece não viabilizar uma formação para a prática. Isso porque, muitas vezes, observa-se uma formação na qual teoria e prática pouco se vinculam.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96), em seu artigo 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”

O Parecer CNE/CEB 133/2001 altera os termos do Decreto 3.276/99, que determinava exclusividade aos Cursos Normais Superiores, quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal proposição feria o disposto no art. 62 da LDB n. 9.394/96.

As Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 – instituem, respectivamente, as **Diretrizes Curriculares Nacionais**, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior para a formação de professores de educação básica. Tais resoluções indicam a necessidade de as instituições de ensino superior repensarem seus cursos de formação de professores.

Segundo Nóvoa (1992), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A partir dessa afirmação, podemos perceber a importância da formação inicial do educador, o que nos faz repensá-la.

A formação inicial só é relevante se contemplar a prática. Além disso, a formação de professores não pode ser desligada da realidade escolar. No entanto, Pimenta (1996) ressalta que os cursos de formação possuem um currículo formal, cujos conteúdos e atividades de estágios estão distantes da realidade da escola. Segundo a autora, os cursos não têm contribuído na criação de uma nova identidade do profissional docente.

Pimenta (1996) ainda enfatiza que os professores, depois de passarem pelo curso de formação inicial, enfrentam nas escolas uma realidade na qual eles têm que mobilizar, além dos conhecimentos adquiridos no curso, uma experiência para dar conta de construir seu saber docente.

De acordo com Alarcão (2007), três aspectos se sobressaem quando falamos de formação de professores, sendo eles: como vêm sendo realizados os projetos de formação, inclusive nas universidades, a formação de professores como profissionais reflexivos e a relação entre teoria e prática na formação docente. Segundo a autora, esses três aspectos apenas são alcançados mediante a conscientização da formação como profissional.

Ainda segundo a autora, a formação inicial só é relevante se incluir um componente de prática profissionalizante, pois há interação com as tarefas educativas, com os outros e de cada um consigo mesmo.

Segundo Linhares (2004) a pesquisa se torna assim um eixo essencial na formação de professores, uma vez que o trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola.

Demo (2003) afirma que as práticas precisam sim ser teorizadas, mas devem ser submetidas à crítica, e que a experiência deve ser renovada.

Podemos perceber que vários autores que discutem sobre o tema, os quais integram o referencial teórico desta pesquisa, acreditam que a teoria deve existir, porém sempre aliada à prática. Sendo assim, há necessidade de se desenvolver intervenções para que essa prática caminhe lado a lado com a teoria. Nesse sentido, as atividades práticas devem se relacionar com

uma orientação teórica, pois o intuito não é formar um prático, mas um profissional que fundamente sua prática com base na teoria.

O objetivo geral do projeto é analisar se os cursos de Pedagogia contemplam a prática relacionada à teoria na formação do futuro professor.

Os objetivos específicos do projeto serão:

- Realizar um levantamento bibliográfico a fim de investigar como deveria acontecer a formação nas licenciaturas, de acordo com os autores e com a LDBN 9394/96;
- Analisar grades curriculares e ementas do curso de Pedagogia de uma universidade pública e de uma universidade privada, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem como intuito realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, incluindo sua história e conceituações, entre outros, a fim de desenvolver um corpus orientador da pesquisa.

O método utilizado será a pesquisa qualitativa, baseando-se nos textos de Bogdan e Biklen (1982) e Lakatos e Marconi (1993).

A análise documental terá como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, as diretrizes curriculares e ementas de cursos de Pedagogia de uma universidade pública e uma privada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se, com a pesquisa, poder construir um quadro revelador das características e ênfases presentes nos cursos de formação em Pedagogia. Para esse fim, será feito um estudo

comparativo entre cursos públicos e particulares, relacionado à ideia da práxis e da teoria. A partir do resultado, será possível verificar se a prática está sendo orientada pela teoria, levando à formação de profissionais cientes da importância dessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a pesquisa possa auxiliar a identificação das lacunas existentes, bem como dos caminhos já trilhados pelos programas de formação inicial do curso de Pedagogia, a fim de contribuir para uma intervenção que possa auxiliar na resolução das mesmas, estabelecendo um vínculo entre teoria e prática consistente, sendo a teoria um instrumento orientador das práticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez: 2003.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1982.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

CALADO, S.S. & FERREIRA, S.C.R. **Análise de documentos**: Método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I – 2004/2005

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Administração on line – 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, Autores Associados: 2003.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, A M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LINHARES, C. F. S. **Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente** In: ALVES, Nilda (Org). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote: 1997.

PIMENTA, S. G. **De professores, Pesquisa e didática**. Ed. Papyrus, 2002. São Paulo.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor**. *Revista de Educação Brasileira AEC*, Rio de Janeiro, n. 104, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em 8 mai. 2014.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: entrevista.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Andréia Oliveira da Silva – FAC/FEA - andreia_silva@hotmail.com

Cristiane Magalhães Bissaco – cristianemagalhaes@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa desenvolvida em uma sala de aula do 4º ano localizada no noroeste paulista. O tema abordado para pesquisar e aprofundar os conhecimentos foi a importância da literatura no contexto escolar, baseado em autores que pesquisam e escrevem sobre o tema. Entre inúmeros autores que escrevem e dão a devida importância ao tema em questão, no momento o trabalho é apoiado nos estudos de Arena (2010); Freire (2009); Gregogin Filho (2009); Menin (2010); PCN (1998) e Zilberman (2003).

O objetivo deste trabalho é conscientizar os leitores da importância da literatura dentro da escola e conseqüentemente na vida das crianças, como forma de contribuição para a formação de novos leitores. Para Freire (2009, p.8), “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

Neste sentido, este trabalho procurou compreender como as escolas contribuem para a formação de novos leitores, a hipótese a priori sobre essa questão de acordo com o estudo realizado é de que a maior parte das escolas trata a literatura apenas como matéria de língua portuguesa, deixando de lado todo o lúdico, quando deveriam estimular as crianças a sentirem prazer na leitura, com a intenção de formar leitores criativos, críticos e autônomos (GREGORIN FILHO 2009).

2. METODOLOGIA

A escolha metodológica realizada por um pesquisador não acontece de forma isolada. Conforme aponta Kuhn (1978), há um conjunto de crenças, modelos, esquemas de referência, visões de mundo e formas de trabalhar reconhecidos por uma comunidade científica em determinados momentos históricos que acabam por nortear a metodologia de pesquisa adotada. A isso Kuhn denominou *paradigmas*.

O caminho metodológico percorrido nesse estudo se deu por meio das pesquisas bibliográficas e observações realizadas em uma sala de aula, sendo assim, a metodologia da pesquisa intitulada como estudo de caso.

O estudo de caso é um estudo “intensivo, exaustivo e profundo” (Rizzini, Castro e Sartor, 1999, p.29) sobre um evento, indivíduo, instituição ou comunidade. Para Vergara (1998), esse tipo de estudo busca profundidade e detalhamento, sendo normalmente restrita a um grupo específico, como por exemplo, uma família, uma empresa, um produto, etc.

Segundo Goode e Hatt (1969), o estudo de caso se baseia na análise qualitativa, possível de ser mais eficientemente empregado na pesquisa social. Embora essencialmente qualitativo, o estudo de caso pode utilizar-se de quantificações que permitirão uma melhor percepção dos resultados.

O foco central não está na preocupação com a posterior generalização, mas com possíveis comparações entre semelhanças e diferenças com outros casos ” (Rizzini, Castro e Sartor, 1999, p.29). Esse fato não indica que o estudo de caso não seja válido, ao contrário, os estudos de caso permitem aos leitores uma experiência vicária do contexto investigado, assim como dos resultados obtidos, que contribuem para a construção social do conhecimento (Stake, 1998: 95).

Para a realização do trabalho, foram realizadas observações durante trinta dias em uma sala de aula do 4º ano, em uma escola particular localizada no noroeste paulista, e, além disso, foi realizada pesquisa teórica, para constatar quais práticas estão sendo utilizadas para que a literatura receba o seu devido valor dentro e fora da sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A opção de estudar mais profundamente a importância da literatura infantil no contexto escolar se deu através das dificuldades encontradas em grande parte dos adultos já alfabetizados quando se trata de utilizar a prática da leitura. Um exemplo a ser citado, são as provas aplicadas anualmente para os alunos que estão prestes a concluir o ensino médio, em boa parte por não conseguirem interpretar corretamente o enunciado, acabam não obtendo êxito nos resultados. Isso se dá porque não tiveram o ensino adequado para encararem certas situações como a do Enem.

A literatura deve acontecer em um contexto lúdico, para que os alunos possam sentir prazer em ler e fazer da leitura um hábito, porém, através das observações realizadas, percebe-se que, a escola não tende a alimentar a imaginação dos alunos, se prendendo apenas ao lado da escrita deixando de considerar todo o lado prazeroso da literatura. Para Gregorin Filho:

[...] literatura para as crianças deve ser oferecida como arte e prazer, arte porque é o resultado de um fazer estético do (s) autor (s) e prazer porque o contato com a arte pode ser encarado desde a mais tenra idade como uma experiência ricamente prazeroso, capaz de nos envolver e trazer novas dimensões ao cotidiano (GREGORIN FILHO, 2009, P.63).

Desse modo, as escolas devem incentivar os alunos a sentirem prazer pela leitura, não oferecendo livros em grandes quantidades, e sim os fazendo compreender a importância da leitura em nossas vidas e como pode ser divertido ler, permitindo que por alguns instantes nos transformemos em outras pessoas.

Outro fator essencial para a formação de novos leitores é deixar com que os alunos possam escolher os livros que desejam ler, sem se importar se, se trata de uma notícia de jornal, contos de fada, trava popular, etc. O importante é que os alunos leiam os que lhe dá prazer, obviamente, havendo exceção quando se tratar de um trabalho, ou uma explicação, algo que precise envolver toda a classe em um único tipo de leitura.

Porém, a partir das observações feitas em sala de aula, foi possível constatar que os alunos são coagidos a levarem para casa um livro por semana, foi observado um aluno que teve que trocar de livro por três vezes, pois, todo livro que ele pegava a professora dizia não ser adequado para ele, uns muito infantis e outros adulto demais, difícil entender a finalidade daquela ação, dizem dar autonomia para as crianças para que leiam o que querem, porém, apenas se escolherem algo que for do agrado do professor, ao questionar sobre a finalidade desta proposta a professora disse que estavam incentivando o hábito pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que a escola ainda possui grande dificuldade em trabalhar de maneira adequada a literatura infantil no contexto escolar, além das dificuldades por parte dos alunos, que em muitas vezes não se mostram interessados em propostas que envolvam a leitura, é possível constatar a dificuldade por parte dos professores em colocar a literatura em prática no contexto escolar.

Talvez por considerarem que a literatura infantil não possui tanta importância no contexto escolar, que não irá contribuir na formação do leitor de forma eficaz, porém, a literatura é tão importante dentro da escola que, conta com o apoio dos PCN (BRASIL, 1998) que auxiliam as escolas, em suas discussões pedagógicas entre outras coisas sobre a importância do trabalho com o texto literário. Afirmando que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição de experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1998).

Ao longo do curso de pedagogia foi possível compreender a importância de se trabalhar a literatura infantil no contexto escolar, posto que a literatura ao ser trabalhada de forma adequada tem a capacidade de ajudar a transformar a realidade do aluno, formando leitores competentes, dentro e fora da sala de aula, para que assim, possam se tornar não apenas leitores, mas, cidadãos críticos e autônomos (ZILBERMAN, 2003).

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura e da escrita. IN: ARENA, Dagoberto Buim; GIROTTI, Cyntia Graziella G. S; MININ, Ana Maria da C S; SOUZA, Renata Junqueira de. (org). **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. 1ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARMS, G.M.Z. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M. (Org.). *Perspectivas para a educação infantil*. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, pp. 181-203.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**. 1ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. IN: ARENA, Dagoberto Buim; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S; MININ, Ana Maria da C S; SOUZA, Renata Junqueira de. (org) **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. 1ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press, 1978.

MENIN, Ana Maria da C S; SOUZA. Avaliar atividades de leitura para quê? IN: ARENA, Dagoberto Buim; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S; MININ, Ana Maria da C S; SOUZA, Renata Junqueira de. (org) **Ler e Compreender:estratégias de leitura**. 1ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

RIZZINI, I., CASTRO, M.R. e SARTOR, C. D. *Pesquisando...Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

STAKE, R. E. An evolutionary view of programming staff development. In: M.F. WIDEEN & I. ANDREWS (Eds.). *Staff development for shcool improvement*. Philadelphia. The Falmer Press, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Geisiany Soares da Costa Cota – Instituto Federal Goiano –geisianysoares@hotmail.com

Paulo Vitor Teodoro de Souza – Instituto Federal Goiano –paulovitorteodoro@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma etapa essencial para formação do licenciando, pois é o momento em que ele terá o contato de conhecer, intervir e vivenciar a realidade escolar. É a etapa que o futuro professor se prepara para o mercado de trabalho, uma vez que esse mercado tem buscado cada vez mais profissionais capacitados para desempenhar a função docente. Desta forma, é de extrema importância para o licenciando ter a oportunidade de conhecer as funções da profissão que almeja.

Segundo Bianchi et al. (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra a sua criatividade, a sua independência e o seu caráter. Essa etapa oportuniza reconhecer se a escolha profissional corresponde com a sua aptidão técnica. Além disso, esse momento da formação inicial, se feito com dedicação, pontualidade e comprometimento com a instituição que recebe os futuros professores, pode ser colaborativo também com a escola.

De acordo com Filho (2010), o estágio supervisionado vai além de simplesmente cumprir as exigências acadêmicas, pois pode ser um grande instrumento para a integração do estudante com a instituição e comunidade, favorecendo a inserção do futuro professor com a realidade e os possíveis desafios que ele poderá encontrar na carreira docente.

Segundo Rocha (2008, p. 10):

O estágio supervisionado constitui-se também em uma atividade social, tendo em vista que o licenciando se envolve com os problemas da escola, das dificuldades dos alunos de aprendizagem, do meio social, dos pais, entre outros. Depreende-

se desse entendimento que um projeto de Estágio nas licenciaturas deve proporcionar ao futuro professor o estabelecimento de reflexões acerca dos conteúdos das disciplinas, da sala de aula, bem como da adequação da didática e das metodologias, somados a isto às situações conflitivas e inusitadas que emergem da prática; do entendimento do espaço escolar; enfim, das relações de poder da gestão.

Nesta perspectiva é importante que se discuta o estágio como espaço de contribuição para uma formação que privilegie a reflexão crítica; de articulação entre a teoria e a pesquisa; e de produção de saberes para ensinar.

2. METODOLOGIA

O estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Goiano– Câmpus Urutaí, está disposto no Projeto Pedagógico do Curso em duas etapas, tendo sua carga de 200 horas no 6º período e 200 horas no 7º período, totalizando as quatrocentas (400) horas, conforme a Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

Inicialmente foi realizado um levantamento de dados referentes à estrutura organizacional, administrativa e pedagógica de uma escola pública do estado de Goiás. O levantamento de dados foi realizado por meio de conversas informais com coordenadores, docentes e servidores da escola, além de análises documentais em arquivos históricos e pedagógicos e observações da estrutura física. É importante pontuar que no estágio II, a observação da estrutura organizacional da escola não foi necessária.

Posteriormente, foram observadas aulas da disciplina de química do professor supervisor em todas as séries do ensino médio, tanto no primeiro momento, no estágio I, como no segundo, estágio II.

Durante a realização dos estágios supervisionados desenvolvemos projetos educativos que viabilizassem a aproximação do licenciando com a realidade do professor. Para tanto, colaboramos com a feira de ciências da escola, inserindo os alunos da educação básica em

momentos diferentes daqueles já rotineiros do dia a dia da escola. Isto é, envolvendo na busca de explicações para os fenômenos analisados, como a dissolução em temperaturas maiores e menores, cores de chamas diferentes a partir de substâncias químicas, entre outros.

Nas duas etapas do estágio supervisionado tivemos a regência, no estágio I com aulas de reforço, em horários extra turno, para colaborar com uma necessidade da escola em ensinar os alunos com dificuldades e baixo rendimento. No estágio II, inserindo propostas metodológicas que favorecesse todos os alunos da sala de aula e, para tanto, no horário de aula regular.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que a realização do Estágio Supervisionado potencializa a formação dos futuros educadores. Por meio desta etapa da formação inicial, os licenciandos tiveram a oportunidade de adentrarem na sua futura área de atuação, vivenciando a realidade escolar com o espírito de um professor-pesquisador e mediador.

Por meio do Estágio Supervisionado os alunos tiveram várias oportunidades, como a regência, que se destaca pela possibilidade do licenciando colocar em prática aquilo que aprendeu durante a graduação.

Nesse sentido, Freire (1967, p. 10 *apud* LIMA et al., 2009) diz que: “É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro”. Então, por meio do estágio, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar as metodologias de ensino utilizadas pelo professor supervisor e que, por meio dessas vivências, ele pode obter concepções que o auxiliem quando for assumir uma sala de aula, não ficando presos ao ensino bancário, criticado por Freire (1967). Para o autor supracitado, a educação bancária se destaca pelo conhecimento depositado aos alunos como se esses fossem máquinas receptoras.

Foram observados diversos aspectos da sala de aula, como a metodologia empregada pelo docente, o comportamento dos alunos, o interesse em relação ao conteúdo ensinado, o desenvolvimento do conteúdo pelo professor e a relação professor/aluno.

Também tivemos a etapa do desenvolvimento do projeto educativo, no qual acompanhamos os alunos em atividades experimentais sobre a química para que eles pudessem fazer a exposição a comunidade escolar. Foram feitos os experimentos com materiais de baixo

custo, comprovando assim que não há necessidade de materiais sofisticados para a execução de um experimento pelos professores. Para Capeletto (1992), os professores podem adaptar as aulas práticas a partir do material existente e materiais alternativos.

Borba (1996) ressalta que a feira propicia ao aluno a ação democrática de participação coletiva. Permite a troca de experiências, permite que o aluno desenvolva um pensar criativo, além de após ter uma maior capacidade de decisão em relação aos problemas do nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que trabalhos diferentes daqueles normalmente rotineiros da realidade escolar, podem potencializar e favorecer o aprendizado dos alunos da educação básica. Neste sentido, notamos que a educação brasileira necessita de professores dispostos a fazer metodologias que valorizem a participação dos discentes nas atividades.

Percebemos que a feira de Ciências pode ser um instrumento importante para a construção do conhecimento dos alunos da educação básica, cabe aos docentes acreditar que é possível contribuir para uma educação efetiva.

É importante pontuar que, além da contribuição na formação inicial dos licenciandos, o estágio também possibilita a formação continuada para os professores em exercício, isso pela troca de experiências e diálogos com os professores formadores. Por fim, vale ressaltar que o estágio também contribuiu com a escola campo, uma vez que reflexos de práticas mobilizadoras foram destaques no período de intervenção.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BORBA, E. **A importância do trabalho com Feiras e Clubes de Ciências. Repensando o Ensino de Ciências. Caderno de Ação Cultural Educativa**. vol 03, Coleção Desenvolvimento

Curricular. Diretoria de Desenvolvimento Curricular. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996, 57p.

BRASIL. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.** Parecer nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho.** Editora Ática, 1992. P. 224.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 16ª ed, 1967.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente.** Revista Partes, 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LIMA, E. C. de; OLIVEIRA, E. da S. G. de; SÁ, M. S. M. M. **Gestão Educacional: direção, coordenação e supervisão.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009;

ROCHA, Simone Albuquerque. **Formação de professores e práticas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

A ÓTICA FEMININA SOBRE O FUTEBOL NO AMBITO ESCOLAR

Marina Toscano Aggio – UNIARA – aggio05@hotmail.com

Fabio Tadeu Reina – UNIARA – ftreina@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

A mulher nos últimos séculos ganhou notoriedade nos espaços esportivos considerados genuinamente masculinos, como é o caso do futebol, desconstruindo a dinâmica da sociedade tradicional e diminuindo a desigualdade das diferenças entre os gêneros. (DAOLIO 2006; GOELLNER 2009; SIMÕES 2004).

Tal papel se propagou durante séculos e foi considerado por (BOURDIEU, 2011), uma categoria de análise de dominação masculina, podendo ser sentida até os dias atuais em diferentes formas de dominação e em diversos espaços, iniciando primeiramente pela instituição familiar e tendencialmente sendo repassada e reproduzida por outras estruturas sociais, como a escola.

No âmbito do futebol feminino, a história é contada por dois grandes golpes. O primeiro aconteceu em 1941 em forma de decreto, em o outro veio em 1965 por meio de proibição, sendo que ambos proibiam a mulher de prática desportos incompatíveis com as condições de sua natureza. (CASTELLANI FILHO, 1988)

Com o desenvolvimento lento do esporte por causa de proibições e decretos que aconteceram em momentos históricos, a modalidade sofre um retardo no seu crescimento, caracterizando isso como uma forma de violência simbólica. (BOURDIEU, 2012). Com isso, a figura masculina tornou-se referência no esporte, em especial no futebol e legitimou uma cultura que foi concretizada e repassada de geração para geração (DAOLIO, 2006).

O foco principal deste estudo é verificar como as meninas do nono ano o ensino fundamental de uma cidade do interior de paulista enxergam o futebol nas escolas, assim desmistificaremos alguns problemas que norteiam a modalidade, iniciando pelas aulas de

educação física, tendo em vista que é neste cenário que acontece os primeiros contatos esportivos e regrados na vida das meninas.

Após os analisados dos dados, esperamos que elas indiquem soluções para importância das práticas pedagógica do professor de educação física escolar, assim como aponte desmistificação sobre o conceito do futebol nas escolas.

2. METODOLOGIA

Primeiramente foi feito um minucioso estudo bibliográfico das principais obras de Pierre Bourdieu, pois suas categorias de análise sociológica embasaram teoricamente esta pesquisa, categorias tais como: Habitus, violência simbólica, dominação masculina dentre outras, além destes estudos também foram feitas revisões bibliográficas de autores que realizaram estudos que envolviam “Educação Física Escolar”, “Dominação Masculina” e “Futebol Feminino”.

Feito isto, a próxima etapa foi solicitar junto a Secretaria Municipal de Educação, a autorização para que o estudo se realizasse nas escolas Municipais de ensino fundamental pertencente a esta rede. Tendo em mãos a liberação da Secretaria de Educação e mais a aprovação do comitê de ética, a etapa seguinte constitui-se de visitar todas as escolas e entregar uma Xerox desses dois documentos a todas as diretoras das escolas

Ao chegar nas escolas para realizar as pesquisas, procurei diretamente a direção, até para respeitar hierarquicamente a estrutura e funcionamento da instituição escolar. Ao adentrar as instituições, eu me dirigia às secretarias, sendo encaminhada pelos funcionários a sala da diretoria, assim pude pessoalmente conversar com as diretoras das escolas, as quais se mostraram receptivas e interessadas na pesquisa. Após entregar a documentação necessária, eu ainda proporcionar as devidas explicações, e assim as diretoras se dirigiam juntamente a mim, para as salas de aula.

O próximo passo da pesquisa era selecionar os sujeitos, que necessariamente deveriam ser meninas do nono ano do ensino fundamental. Optamos por esta fase da escolarização por considerar que uma menina de quatorze ou quinze anos já possui experiências motoras

importantes na área esportiva escolar, e o fato de serem somente meninas, porque no estudo gostaríamos apenas verificar qual é a visão da figura feminina sobre o futebol. A seleção das meninas aconteceram da seguinte forma:

Com o acompanhamento da direção, a pesquisadora entrou em sala de aula para a seleção e com a permissão dos professores que estavam ministrando aulas, a pesquisadora entrava em sala de aula e iniciava uma breve explicação sobre a pesquisa, propondo as alunas que quem tivesse interesse de participar da pesquisa, que levantasse as mãos. A primeira aluna a levantar a mão de forma voluntária, era a aluna escolhida para participar da pesquisa. Lembrando que, em apenas duas escolas, foram escolhidas duas alunas. Estas alunas “extras” serviram de apoio no projeto piloto. O projeto piloto foi importante porque é dele que novas questões foram elaboradas, algumas excluídas e também para que o pesquisador se orientasse na maneira e no trato com as questões e com os sujeitos da pesquisa.

Logo após esta etapa, a aluna foi retirada da sala de aula com a autorização do professor e explicação mais detalhada dos passos a serem seguidos. As autorizações entregues foram para que os pais ou responsáveis concordassem e assinassem o termo, autorizando as filhas a participarem. O próximo passo era combinarem um dia para que a pesquisadora retornasse e pegasse as autorizações. Em um segundo encontro, com a as autorizações devidamente assinadas, a próxima etapa era combinar o dia e hora da entrevista com as alunas. Feito isso, a pesquisadora juntamente com a aluna, se dirigiam aos membros diretivos da escola, afim de que fossem indicados locais que pudessem se realizar as entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e também as identidades de todas as alunas foram preservadas, sendo que todas tiveram nomes fictícios. As alternativas criadas foram um símbolo que identificasse cada aluna e sua trajetória de vida, por isso optamos pela letra T, o que significava Trajetória e os números que eventualmente identificariam a quantidade de alunas entrevistadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Optamos por apresentar apenas duas questões neste estudo, evidenciando principalmente qual é a visão das meninas do nono ano do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista

quando o conteúdo trabalhado nas aulas de educação física é futebol. Na primeira questão analisada, procuramos identificar quais eram as atividades que as meninas faziam nas aulas de educação física escolar quando o conteúdo desenvolvido era o futebol? Os depoimentos relatam as seguintes respostas:

“Faço outras coisas. Não jogo, é futebol é mais coisa de meninos, sei La. Aproveito e coloco o papo em dia com as colegas”. (T4)

“A gente joga, porque todo mundo, mesmo menina, a gente gosta de jogar. A gente quer jogar também, a gente quer nosso espaço, então a gente se junta né”. (T1)

Podemos observar que existem dois pensamentos distintos, um que enxerga o futebol como prática genuinamente masculino e outro que considera o futebol importante como prática pedagógica, isso ratifica o que Bourdieu considera como:

O *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe, em particular, através das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linguagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou ao contrário, manifesta-se apenas como regressões insensíveis. Bourdieu (2004, pg. 131)

Outro momento importante a ser destacado: quando perguntadas as meninas como se comportavam suas colegas nas aulas de educação física quando o conteúdo trabalhado é o futebol, as respostas foram:

“Quase nenhuma participa”. (T9)

“Participam quase todas”. (T5)

Novamente podemos observar que existe uma divisão nos depoimentos das meninas em relação ao comportamento das colegas nas aulas de educação física, portanto, busco aporte em Simões para compreender melhor estes fenômenos.

A inclusão das mulheres nesse universo é bem mais ampla do que permitiriam os valores éticos e morais de outrora. Cada sociedade tem um pressuposto básico uma história de inclusão feminina as práticas sociais em relação às atividades físicas... (SIMÕES, 2004, p. 31)

Analisamos aqui, que os processos históricos e culturais que permeiam tanto a história da mulher esportista quanto a história do futebol feminino no Brasil são fatores que tende a desmistificar conceitos da “recusa” da mulher em alguns esportes, em especial do futebol, esporte em pauta neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo apontamento encontrado neste estudo, chegamos a seguintes considerações:

Na visão das meninas verificou-se que existem dois pensamentos distintos: um que enxerga o futebol como prática genuinamente masculino e outro que considera o conteúdo futebol importante como prática pedagógica.

A trajetória de vida é determinante no entendimento de que o futebol pode ser tornar uma prática viável no interior da escola, como conteúdo de aprendizagem, assim como a educação física é uma prática importante na desmistificação de conceitos esportivos.

Concluimos que a investigação sobre o futebol nas escolas necessita de mais estudos que possibilitem aprofundar o assunto em diversas realidades sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, J. P.; PASSERON J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BOURDIEU, Jean Pierre. **A Dominação masculina**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2011.

BOURDIEU, Jean Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 6ª. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1988.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e futebol**. 3ª. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2006.

GOELLNER, S, V. et. al. **Gênero e raça: Inclusão no esporte e lazer**. Porto Alegre: Ministério do Esporte e Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul. 2009.

SIMÕES. Antonio Carlos. **O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho**. São Paulo: Editora Aleph, 2004.

A PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS DE TEXTOS INSTRUCIONAIS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Luciana Villani das Neves – USCS – villani7@terra.com.br

Ana Silvia Moço Aparício – USCS – anaparicio@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é um programa mantido pela CAPES que visa à concessão de bolsa aos alunos de licenciaturas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas públicas sob a orientação de um docente da instituição de ensino superior credenciada e do professor da escola pública cadastrada no Programa, com a finalidade de aperfeiçoar e valorizar a formação de novos professores para a educação básica e permitir a integração entre teoria e prática na formação dos novos docentes.

O Projeto PIBID/USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), em concordância com os objetivos gerais do PIBID, entende a pesquisa como uma ação para aprofundamento de novos conhecimentos e elegeu como eixo de trabalho dos alunos a investigação e pesquisa orientadas pela Schneuwly e Dolz (2004) da Escola de Genebra e pela metodologia da Investigação Didática, conforme Lerner (1995).

A escolha do procedimento da sequência didática de gêneros textuais como escopo do projeto PIBID/USCS no curso de Pedagogia, baseados nos estudos da Escola de Genebra, funciona como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.97), permitindo que alunos se apropriem dos instrumentos e técnicas para adquirirem desenvolvimento oral e escrito nas diferentes situações de comunicação tanto escolares quanto extraescolares.

A classe de 1º Ano de Fundamental I, Ciclo I, na qual esta sequência didática foi aplicada, contava no início do ano letivo com aproximadamente 27 alunos, entre 05 e 07 anos de idade, sendo um aluno disléxico e dois alunos de inclusão: um aluno síndrome de Down (transferido posteriormente para outra escola) e uma aluna sem qualquer diagnóstico (apresentava dificuldades na fala, socialização e compreensão de conteúdos). No geral, a turma era organizada pela professora em grupos de trabalho, com cerca de quatro a cinco crianças em cada um ou deles.

Para tanto, neste trabalho foram propostos contextos de produção relativos a gêneros de textos instrucionais aplicados em caráter modular, por meio do detalhamento da sequência didática e da proposição de atividades variadas para incrementar a escrita e oralidade dos alunos,

bem como a “relação com outras dimensões da língua” conforme orientado por Schneuwly e Dolz (2004).

A escolha pela professora regente dos gêneros de textos instrucionais, que está inserido nas características do discurso injuntivo, ocorreu em função de sua fácil compreensão por parte dos alunos.

O discurso injuntivo caracteriza-se por fazer com que seu interlocutor aja em determinada direção. Esse agir se relaciona, em geral, à execução de uma tarefa. As necessidades da vida moderna são um campo privilegiado para o surgimento, o desenvolvimento e a circulação desses gêneros textuais o que faz com que o discurso injuntivo se vincule às condições do sistema sociocultural do qual se faz parte. (LEAL, 2005)

Schneuwly e Dolz (2004) apontam que os gêneros de textos são agrupados de acordo com “regularidades linguísticas” que obedecem as funções sociais atribuídas ao ensino, apresentam certa homogeneidade e permitem certas distinções tipológicas, contudo não de maneira absoluta e estanque entre eles. Assim, as instruções e prescrições têm por função “descrever ações”, regular comportamentos e se apresentam como: “instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, instruções em geral”.

A sequência didática proposta neste trabalho foi realizada em aproximadamente quatro meses e os textos produzidos pelos alunos complementaram dinâmicas propostas em diferentes matérias, permitindo a compreensão e incorporação das características dos gêneros de textos instrucionais por parte dos alunos em diferentes situações de comunicação.

2. METODOLOGIA

A orientação metodológica seguida neste trabalho foi baseada em Schneuwly e Dolz (2004) e parte do pressuposto da pesquisa e investigação didática. Deste modo, a estrutura para a sequência didática sugerida pelos autores é a seguinte:

1. Apresentar aos alunos uma situação de comunicação, oral ou escrita, de forma significativa para a realização da primeira produção.

2. Propor aos alunos a realização da primeira produção, seguindo as orientações da apresentação da situação de comunicação.

3. Elaborar módulos com atividades diversificadas baseados na avaliação do conhecimento prévio dos alunos a partir da primeira produção.

4. Propor aos alunos a realização da produção final, tendo por base a primeira produção, no intuito de comparar a evolução no processo de aprendizagem do gênero.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E RESULTADOS

A sequência didática descrita neste artigo foi elaborada a partir de uma situação de comunicação significativa, compatível com a idade dos alunos e estruturada da seguinte maneira:

Etapa 01 - Apresentação da situação: A apresentação da situação aos alunos, para a produção dos gêneros de textos instrucionais, foi feita oralmente pela professora por meio da leitura de uma experiência científica escolhida por ela que, posteriormente, foi realizada na prática, sendo denominada pelos alunos de “Experiência Água e Jarra”. A proposta era que os alunos registrassem passo a passo, da maneira que achassem mais conveniente, a experiência realizada por eles.

Etapa 02 - Primeira produção: A produção individual do registro da experiência. A maior parte dessas produções foi concebida com desenhos.

Etapa 03 - Atividades propostas nos módulos: Após a análise e avaliação da produção inicial, foram propostos módulos, sempre introduzidos aos alunos a partir de dramatização, leitura de diferentes textos instrucionais em materiais diversificados e utilização de multimeios.

Módulo 01 - Elaboração dos combinados da turma como meio de mostrar as características e a função dos textos correspondentes ao gênero instrucional código de conduta. Foram mostradas as regras de convivência existentes no Movimento Escoteiro e a partir delas, os alunos elaboraram suas próprias regras.

Módulo 02 – Realização individual de um mapa para a orientação a partir de um passeio realizado pela turma ao redor da escola e registro a partir de relato oral dos alunos de instruções para orientações desse percurso.

Módulo 03 – Execução individual de uma maquete que representava construções que os alunos haviam visto no passeio ao redor da escola. A professora anotou palavras como: mercado,

posto de saúde, casas, depósito, escola; além de propor uma reflexão de quais materiais e como foi feita a maquete a fim de introduzir noções sobre o gênero instruções de montagem.

Módulo 04 – Em equipes, os alunos juntaram suas maquetes para compor a maquete do grupo. Foi apresentado oralmente o percurso realizado no passeio e após a apresentação, a professora anotou na lousa a instrução de montagem de uma maquete.

Módulo 05 – Reescrita da instrução de montagem da maquete enfatizando as características típicas do gênero a partir da seguinte situação problema: De que maneira o Felipe (filho da aluna pesquisadora) poderia realizar uma maquete se informações estavam truncadas e incompletas?

Módulo 06 – Apresentação de vídeo com a imagem do filho da aluna pesquisadora montando uma maquete conforme orientação fornecida pela turma. Neste dia, os alunos junto com a professora concordaram que o objetivo da sequência era a elaboração de um Manual de Instruções Diversas (Almanaque).

Módulo 07 – Como introdução ao gênero receita, houve a leitura de uma carta de agradecimento do Felipe com a “Receita para ser um bom amigo”. A professora trabalhou o significado de palavras como: diálogo, sinceridade, afinidade e paciência que havia na carta. Em seguida, ela realizou uma lista com os sabores dos bolos preferidos pela turma e fez a votação para escolher qual deles seria feito na prática.

Módulo 08 – Realização na escola do bolo de chocolate (o mais votado), onde a professora leu a receita trazida pelo professor de Educação Física. Após a realização do bolo, a professora serviu como escriba para registrar os procedimentos de como preparar e os ingredientes do bolo de chocolate.

Módulo 09 – Reescrita da receita a partir de uma situação de comunicação problema onde a Ana Clara (filha da aluna pesquisadora) não havia conseguido fazer o bolo de chocolate porque faltavam informações. A professora propôs também aos alunos que em grupos inventassem uma receita de bolo.

Módulo 10 – Elaboração de jogo para ordenação do processo para fazer um bolo de chocolate utilizando as fotos e registro das ações da Ana Clara realizando o bolo que a turma havia lhe ensinado.

Módulo 11 – Retomada do gênero instrução de montagem a partir da confecção pelos alunos de um pião indígena com palito de churrasco e jornal. Após a montagem do pião, a professora registrou na lousa os materiais, modo de fazer, enfatizando as características do gênero.

Módulo 12 - Jogo para ordenação de figuras com as fotos da turma montando o pião indígena. Os alunos individualmente ou em duplas depois de ordenar as fotos deveriam registrar por escrito a ação expressada em cada figura.

Módulo 13 – Os alunos em duplas deveriam encontrar na bula de remédio a indicação do modo de usar. Foi ensinado para a turma onde encontrar o nome do medicamento, a data de validade e a função da bula. Houve dificuldade para realizar esta atividade, pois os alunos desconheciam o emprego de letra minúscula.

Etapa 04 – Produção final: Os alunos refizeram coletivamente a experiência científica “Água e Jarra” e depois individualmente anotaram-na por escrito. Seguindo critérios de análise de produções escritas apresentada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), observamos que a maioria das produções apresentou a escrita fonética e alfabética enquanto alguns alunos ainda encontravam-se na fase silábica e diferenciada, apenas a aluna de inclusão produziu desenhos como meio de expressão. Na representação geral do texto foi possível observar a coerência do conjunto e a adaptação aos gêneros de textos instrucionais. Houve também a adaptação à situação de comunicação considerada pelos alunos visto o objetivo do texto, o destinatário e o enunciador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a evolução dos alunos tanto no entendimento do sentido do uso e características do gênero instrucional em diferentes situações de comunicação quanto no processo de escrita. A incorporação de suportes e ferramentas como vídeo, atividades práticas, dramatização, jogos e brincadeiras mostrou-se vital para a compreensão concreta dos gêneros de textos instrucionais. Desta maneira, esta proposta pedagógica, que sugere a prática de uma sequência didática aberta, mostrou que é possível ensinar o aluno partindo de seu conhecimento prévio, de forma significativa e lúdica.

Do mesmo modo, concluímos que o Programa PIBID permitiu efetivamente aliar a teoria com a prática e incorporar na formação da aluna bolsista novas experiências.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane e DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Orientação Pedagógica: Organização textual do discurso injuntivo (instrucional, de aconselhamento, prescritivo ou normativo)**. Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG/2005 (Acesso em 2013 Mar 25).

LERNER. Délia. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J.A. et alii. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

AÇÕES DO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL NA CRIANÇA POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Gabriela Maria F. G. Silva – UNESP – gabriela-gs@live.com

Tamires Stevanin – UNESP – tamiresstevanin@gmail.com

[Cleide Morais L. de Brito – UNESP– cleidelbrito@gmail.com](mailto:cleidelbrito@gmail.com)

[Eliane Morais de Jesus Mani – UFSCar – eliane.agudos@lpnet.com.br](mailto:eliane.agudos@lpnet.com.br)

[Rita Melissa Lepre – UNESP– melissa@fc.unesp.br](mailto:melissa@fc.unesp.br)

PIBID/CAPES

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação básica no Brasil. As mudanças ocorridas nas últimas décadas no cenário educacional e social brasileiro desencadeiam um processo importante de repensar a formação docente, bem como as práticas pedagógicas nas escolas infantis.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID visa estreitar o contexto teórico à prática do futuro professor. Assim, abre-se um espaço importante para conhecer e desenvolver atividades que possam contribuir para avanços no campo escolar, em especial sobre a reflexão das ações das unidades educacionais em torno de questões curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) sustenta uma concepção de criança como sujeito de direitos, a qual se desenvolve nas múltiplas interações que experimenta no mundo social. Dessa maneira, é justamente na infância, com a entrada na escola que ocorre transformações no desenvolvimento da criança, a partir de um

conjunto de interações, em razão do ambiente coletivo, complementando as relações do ambiente familiar, possibilitando aprendizagens amplas e diversas, que irão repercutir por toda a vida do indivíduo.

Diante disso, foi proposto por meio de um subprojeto do PIBID, o desenvolvimento de atividades, em articulação com a proposta pedagógica da escola, para a construção da autonomia moral nas crianças, utilizando como recurso a contação de histórias infantis. Trata-se de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Bauru/SP, que atende cerca de 300 crianças, com idade entre dois e cinco anos, divididas em dois períodos, em doze turmas, compreendendo: maternal, jardim I e jardim II.

O desenvolvimento moral se refere ao modo de agir e pensar perante o outro. A medida que as crianças constroem valores éticos elas passam a refletir e acreditar no que é melhor para elas. Nesse sentido, do mesmo modo que na construção da inteligência, a moralidade também se dá a partir da interação com o meio. Não existe moral sem o outro, pois se refere a regras, normas, como as pessoas devem agir perante o outro (VINHA, 2000).

Na contação de histórias a captura da atenção das crianças ocorre fundamentalmente pela qualidade do texto, a musicalidade, variações de ritmos e sons. Ainda, os gestos e expressões faciais compõem a interpretação do texto oral, cativando-os e fazendo-os interagir com o que está sendo contado (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Oliveira (2012) pode ser utilizado uma gama de recursos na contação de histórias, como: fantoches, teatro de sombras, objetos, tecidos, massinha, instrumentos musicais, entre outros. As histórias contadas e os materiais utilizados exigem da criança um trabalho de imaginação, de maneira que a partir desses se estimula a recuperação da narrativa, mediando a conversa e favorecendo comentários sobre o contexto do que foi tratado. Esse movimento educativo favorece o universo cultural, oferece modelos de comportamento, além de favorecer a inserção no mundo letrado, por meio de experiências lúdicas e prazerosas.

Diante do exposto, o objetivo geral do estudo visa ampliar o conhecimento acerca do desenvolvimento da autonomia moral na criança, por meio da contação de histórias na Educação Infantil. Já objetivo específico busca destacar o desenvolvimento de atividades propostas em um subprojeto do PIBID na Educação Infantil no município de Bauru/SP.

A interação entre as crianças tem papel primordial no desenvolvimento infantil. Todavia, a conquista de formas de se relacionar com os outros requer aprendizagem, o que se concretiza na importância de pensar a prática docente, viabilizando caminhos para ampliar as oportunidades para as crianças aprenderem.

2. METODOLOGIA

O presente relato de experiência apresenta como aspectos metodológicos um delineamento do tipo exploratório e abordagem qualitativa.

Na visão de Marconi e Lakatos (2006) a pesquisa qualitativa destaca informações e conhecimentos produzidos que não podem ser quantificados. Ainda, de acordo com Gil (2011) a pesquisa exploratória visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, propondo uma visão ampla sobre determinado fato.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da contação de histórias buscou-se despertar nas crianças o mundo da fantasia e o hábito de ouvi-las para o enriquecimento do vocabulário e ampliação novas formas de comportamentos. Entre as atividades desenvolvidas semanalmente, além da contação de histórias, houve o incentivo para visitas frequentes à biblioteca da escola, também o empréstimo de livros, e o envolvimento dos pais, conscientizando e orientando-os, para a necessidade de continuidade do prazer de ler no ambiente familiar, a fim de construir autonomia e a moralidade nos alunos.

É o hábito e a cultura do ato da leitura que faz com que as crianças adquiram o gosto e o interesse por esse tipo de atividade. A história alimenta a emoção e a imaginação, permite a autoidentificação, ajuda a criança a aceitar situações desagradáveis, a resolver conflitos, entre outros inúmeros benefícios no processo de aprendizagem. Trata-se de um tipo de atividade que, em geral, agrada todas as pessoas, sem distinção de idade, de classe social ou mesmo circunstâncias de vida (COSTA, 2011, p. 94).

A contação de histórias é um instrumento pedagógico que auxilia o trabalho educativo de forma lúdica e permite que a criança amplie seu repertório, crie sua própria história, imagine, reflita, questione, compreendendo, assim, o mundo que a cerca.

Inventar, ler e contar histórias são tarefas importantes na Educação Infantil, pois a narrativa para crianças pequenas envolve todas as oportunidades de interação que ela tem com seu mundo imaginário. Ouvir e ler histórias de várias formas, fazer de conta, dramatizar com fantoches as leva a apreender melhor a realidade (SILVA; COSTA, 2011, p. 95).

O desenvolvimento desse subprojeto teve como eixo central a leitura de coleções de livros, que abordam, em sua essência, valores morais. Os temas trabalhados foram: Amizade, Respeito, Gentileza, Responsabilidade, Honestidade, Justiça, Solidariedade, Perseverança, Humildade e Generosidade. A seleção dos títulos teve por intuito estimular as crianças a pensar e praticar valores e regras.

Considerando que o trabalho com contação de histórias foi proposto ao longo de todo ano letivo de 2014, além da referida Coleção, foram utilizadas diversas outras histórias, que foram contadas para atender as necessidades de intervenção nos grupos de crianças, de acordo com cada fase do processo de ensino e aprendizagem, bem como com as necessidades que foram observadas ao longo do período letivo, adequando as histórias aos conteúdos trabalhados em sala, isto é, de modo articulado com o currículo escolar e as ações planejadas pelas professoras das turmas.

Para Ortiz e Carvalho (2012, p. 168), “não é apenas o vocabulário da língua que se amplia, mas o repertório simbólico para compreender o mundo e interagir com ele, assim como a capacidade de pensar e elaborar soluções para as diversas situações que vão se apresentar pela vida”.

A princípio, as crianças não se atentavam tanto para as histórias, pois não estavam acostumadas a ouvi-las. Contudo, ao longo do ano, apresentaram uma melhora significativa de comportamento, na concentração e no interesse pelas histórias e brincadeiras associadas a elas. Assim, a partir das próprias contações realizadas, os pequenos passaram a participar das reflexões, levantando questões e argumentando sobre os temas abordados. A proposta foi positiva, uma vez que, passo a passo, foram agregadas regras na dinâmica escolar que foram sendo internalizadas pelas crianças. Tais regras são elementos necessários para o bom relacionamento entre as pessoas e o meio em que se vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias é um ato que deve fazer parte do cotidiano do professor, tornando as aulas mais prazerosas para a criança, estimulando a capacidade de imaginar e fantasiar.

Os resultados obtidos ao longo do ano, durante o desenvolvimento do subprojeto do PIBID, foram positivos, revelando avanços significativos na construção do desenvolvimento moral das crianças.

Apesar de sabida a importância que a história tem no processo de ensino e aprendizagem das crianças, o ato da contação, como prática do planejamento educacional, não era um hábito diário dos professores no ambiente escolar. Desse modo, a partir das propostas de intervenção realizadas por meio do subprojeto do PIBID, houve a reflexão e observação da equipe escolar sobre o desenvolvimento dos alunos, modificando a prática das professoras, visto que passou a fazer parte do trabalho pedagógico cotidiano.

É fundamental que o professor acredite nos benefícios que a leitura proporciona para a autonomia e construção de valores morais na criança, além de outros aspectos não menos relevantes no processo educativo, pois dessa forma poderá planejar de maneira adequada essa prática.

Em suma, além do êxito no trabalho com as crianças, a experiência vivenciada na formação docente aproximou a realidade escolar do conhecimento produzido academicamente, contribuindo para uma visão sobre a importância da formação continuada para professores, pois no campo educacional as demandas de reflexão sobre a ação pedagógica não se encerram a cada ano letivo, e sim apontam para novos caminhos em busca da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

COSTA, E. A. As Histórias de um Contador. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 93-94.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas, São Paulo, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.) et al. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

SILVA, L. M. F; COSTA, E. A. Os Contos que as Caixas Contam. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 95-96.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado das letras. FAPESP, 2000.

AÇÕES FORMATIVAS DE UM FORMADOR-PESQUISADOR: estágio supervisionado e prática como componente curricular na formação de professores de Educação Física

Willer Soares Maffei – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – willermaffei@fc.unesp.br

Roseli Pacheco Schnetzler – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) rpschnet@unimep.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda ações formativas, pautadas na Cultura de Movimento e na reflexão docente, desenvolvidas por um formador-pesquisador, visando contribuir para a formação docente de quinze futuros professores de Educação Física.

Tal propósito se justifica pela experiência acumulada na sua trajetória de formação e de atuação profissional, que o levaram à compreensão de que o modelo de Educação Física, ainda dominante na Educação Básica, parece não atender aos próprios objetivos deste componente curricular. Esta constatação decorre das concepções docentes, constituídas por estudos e experiências realizados ao longo de vinte anos de magistério na escola básica, entre os quais, dez anos também como formador de professores.

Os relatos, a seguir, decorrentes das experiências docentes vividas na formação de professores, justifica-se pela necessidade de explicitar a atual concepção de Educação Física escolar e a formação de professores. Isto porque, conforme Bosi (apud CUNHA, 1998, p.53), “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações”. Nesse sentido, relatar as experiências vividas no passado é também uma forma de justificar as escolhas e o desempenho profissional no presente. Em outras palavras, o conjunto de concepções que fundamentam a atual prática profissional desse formador é resultado das experiências que foram significativas na sua formação e, por isso, marcam o desempenho no presente.

Entretanto, quando se trata de relatos de experiências e histórias vividas de professores, muitas vezes eles não representam a verdade objetiva dos fatos, mas sim, a verdade do docente que sustenta sua prática cotidiana.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, partimos da hipótese que somente os conhecimentos construídos ao longo das disciplinas e de vivências isoladas durante o curso de licenciatura são insuficientes para a formação profissional. Assim, o objetivo desse trabalho buscou aclarar a seguinte questão: quais contribuições para a formação de futuros professores de Educação Física decorrem das ações desenvolvidas por um formador-pesquisador nas disciplinas de Prática Pedagógica III e IV, orientadoras do estágio curricular supervisionado?

Foram quatro os passos que me auxiliaram na busca de respostas para a questão de investigação: *i)* planejamento e apresentação aos licenciandos do modelo de ensino fundamentado na tematização dos elementos da *Cultura Corporal de Movimento*; *ii)* estudos sobre o *professor reflexivo*; *iii)* análise do ponto de vista dos licenciandos sobre as contribuições das ações formativas na formação de futuros professores de Educação Física; *iv)* análise do processo de orientação dos planos de ensino para o estágio.

A abordagem de investigação e os procedimentos de construção de dados adotados nessa pesquisa são de natureza qualitativa, explorando descrições no diário de campo sobre as aulas do formador e nas pastas eletrônicas contendo suas interlocuções com seus licenciandos no processo de orientação para a elaboração de planos de ensino, seguido por entrevista semi-estruturada realizada no final do estágio supervisionado. Para tal, foi adotada a análise qualitativa de conteúdo de tais fontes de dados, os quais são analisados à luz de referenciais teóricos relativos à cultura corporal de movimento (BETTI, 1991, COLETIVO DE AUTORES, 1992; GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2005) à reflexão docente (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993) e ao papel do formador (VAILLANT E MARCELO, 1999; PORLÁN e MARTÍN, 2000) e apresentados de forma descritiva.

A presença dos 15 participantes deu-se por meio de matrícula como aluno regular nas disciplinas de Prática Pedagógica III e IV, desenvolvidas no quinto e sexto semestres do curso de

Licenciatura em Educação Física, curso com duração de três anos, em uma faculdade privada do interior paulista, curso noturno, campo da presente investigação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final da coleta de informações passamos à análise do material com vista da transformação do conteúdo em unidades de análise. O passo seguinte foi a classificação dessas unidades em categorias de análise. Esse processo resultou no encontro de duas unidades de análise: *análise das ações formativas e estágio curricular desenvolvidas pelo licenciando e contribuições dessas ações para a formação docente de professores de Educação Física*. Essas unidades foram subdivididas em duas categorias sendo que uma delas retrata a análise dos licenciandos sobre as contribuições das ações formativas e a outra refere-se a análise que o formador faz a respeito do processo desenvolvido. Passamos a seguir à apresentação das categorias de análise.

Análise das ações formativas e estágio curricular segundo os licenciandos

A descrição e interpretação dos dados colhidos ao longo das entrevistas com os licenciandos abrangem o ponto de vista a respeito de três categorias: Contribuição do modelo de ensino do formador; Mudanças percebidas na prática a partir da experiência com o modelo de ensino do formador; Dificuldades apresentadas na elaboração/desenvolvimento dos planos de ensino e do estágio.

Após analisar os dados coletados na investigação em relação à concepção dos licenciandos a partir dessas três categorias, foi apontada a “inegável” contribuição da prática como componente curricular e do estágio supervisionado para a formação do professor. Porém, segundo eles, para que ela se efetive como prática formadora concreta, o papel do formador é fundamental. Ainda que importantes, os relatos deixam claro que as exigências dos componentes curriculares e a execução das propostas de ação muitas vezes sobrecarregam o formador e o futuro professor, motivando críticas generalizadas.

Em relação ao estágio, as condições materiais que se apresentam para alunos dos cursos noturnos, principalmente em Educação Física - uma vez que as aulas são realizadas apenas durante o dia - colocam-se muitas vezes como empecilho para o seu desenvolvimento, especialmente para o licenciando que trabalha no período diverso ao seu curso. As atividades que se propõem à aproximação com a futura profissão acabam de certa forma, excluindo os alunos pela impossibilidade do desenvolvimento de uma extensa carga horária destinada ao estágio. Atrelada a esta questão, temos ainda a parte burocrática relacionada a essas atividades: elaboração de projetos, relatórios e digitação de todo esse material. Nesse sentido, a carga horária desse componente curricular torna-se extensa e criticada pelos licenciandos, que têm dificuldade no seu cumprimento, o que, muitas vezes, ocasiona o seu desligamento – trancamento – do componente curricular.

Apesar dessas dificuldades, os professores em formação acreditam que um modelo de ensino, com base na tematização da Cultura Corporal de Movimento e na reflexão docente, possibilita-lhes uma prática diferenciada, o seu reconhecimento e valorização pelos integrantes da escola.

Apesar de os licenciandos terem considerado interessante o trabalho com a tematização da Cultura Corporal de Movimento e de se referirem à elaboração dos planos de estágio como importante ferramenta para o desenvolvimento do estágio na escola, apontaram, também, algumas dificuldades para tal: i) a própria falta de experiência na área e com a cultura escolar; ii) suas vivências anteriores como alunos em aulas de Educação Física dificultaram o entendimento sobre uma outra forma de encaminhar as aulas no estágio; iii) o descontentamento com as atividades propostas pelo estagiário e a falta de cooperação por parte do professor da área na escola e, iv) a tradição socialmente constituída sobre a Educação Física escolar.

O “formador-pesquisador analisa” as contribuições das ações formativas para futuros professores de Educação Física

A riqueza dos debates entre o formador-pesquisador e os estudantes quanto às ações formadoras propostas nos componentes curriculares Prática Pedagógica III e IV revela a possibilidade de pensar coletivamente e desenvolver experiências com a Educação Física escolar que fogem do senso comum e da tradição da área socialmente reconhecida. Para tanto, algumas considerações foram levantadas:

- considerar que os estudantes, antes de passarem por um novo processo de trabalho, possuem concepções constituídas ao longo das experiências de vida e que se apresentam a eles de forma cristalizadas;
- as concepções adquiridas pelos licenciandos nem sempre são frutos da própria escolha, mas, sim, fazem parte da tradição coletiva de uma determinada área, do currículo da instituição de ensino, dos formadores;
- tendo em vista a necessidade e urgência das ações propostas para o estágio, muitas vezes os futuros professores realizam coisas que desconhecem, ou tentam adaptar novas situações às suas concepções iniciais;
- uma ação formativa, para ser significativa, deve associar o saber com o praticar (imitar), o falar com o ouvir. A combinação dessas quatro atitudes pelo formador possibilita avanços, enquanto que uma dessas atitudes isolada dificulta ações mais consistentes;
- a mudança de concepção pressupõe a crítica à concepção vigente, a apresentação de um novo modelo fundamentado em nova base de conhecimentos e de vivência da nova proposta;
- pretende-se então que o licenciando desenvolva a condição de propor ações integradoras entre a experiência e o conhecimento, entre a prática e o sentido advindo dela;
- a atuação do licenciando pressupõe a transformação do conhecimento aprendido em conhecimento de ensino. Isso implica em escolhas, definições, reflexões e sentidos que nem sempre são condizentes com outras propostas veiculadas e com as próprias concepções. Nesse sentido, é necessário que seja construído juntamente com outras “vozes”;
- a reflexão que o formador realiza com o licenciando se faz tanto em função dos condicionantes da área, quanto os condicionantes sociais, o contexto de aplicação, as concepções e funções sociais do ensino etc.;
- o tempo e a experiência no campo faz com que o licenciando se descubra como professor;

Para tanto, é fundamental, para a formação de professores, que os licenciandos passem por vivências que os levem a questionar antigos modelos de formação/atuação, concepções e crenças, e que novas experiências com a futura profissão lhes sejam possibilitadas. Nesse sentido, o debate sistemático entre os formadores poderia ajudar a enriquecer não apenas a

formação do futuro profissional, mas, também, a ampliar o laço e trocas de experiências entre os formadores de uma área tão importante e ainda carente de investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos aqui produzidos, descritos e analisados, são apenas objeto de reflexão sobre os componentes da Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura, entendidas como um campo específico de saber e próprias do currículo, concebidas como espaços problematizadores e reconstrutores da prática docente, com a possibilidade de contribuir com a superação da formação profissional técnica, reprodutora de antigos modelos de Educação Física.

Propõe-se então, como desafio ao formador, o compromisso de levar o licenciando a pensar sobre as próprias ações, propondo a ele novas experiências e objetivando o desenvolvimento do raciocínio frente às novas hipóteses para a sua prática pedagógica, o confronto com o real e o imprevisto. Sua descoberta torna-se portadora de outros sentidos para a atuação profissional, possibilitando a construção de novas teorias para serem submetidas e reconstruídas *na e pela* prática.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, M. I. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

GONZÁLES, J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário Crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção educação física)

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

PORLÁN, R. A.; MARTÍN, J. T. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde lãs didáticas específicas. In. Brasil: Ministério da Educação. **Professor de Ensino Superior: identidade, docência e formação**. MEC – abril/2000

RANGEL-BETTI, I.C.; BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física**. *Motriz*, v.2, n.1:10-15, 1996.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**/ Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VAILLANT, D. E; MARCELO, C.G. ¿ **Quién educará a los educadores?** Teoría y práctica de la formación de formadores. Montevideo: Productora Editorial, 1998.

ZEICHNER, K.M. O professor como práctico reflexivo. In: Zeichner, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

AÇÕES FORMATIVAS EM DISCIPLINAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Willer Soares Maffei – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – willermaffei@fc.unesp.br

Roseli Pacheco Schnetzler – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) –
rpschnet@unimep.br

1. INTRODUÇÃO

Vários educadores vêm apontando a ineficiência do modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica por este enfatizar a dicotomia teoria-prática, afastando a universidade da escola, a resolução de problemas profissionais pela mera aplicação de teorias e métodos previamente apreendidos, ignorando a complexidade, a incerteza e a singularidade dos processos educacionais e, principalmente, por conceber o professor como um simples técnico, ao qual cabe cumprir determinações propostas e, muitas vezes, impostas por agentes externos ao ambiente escolar, sejam eles políticos, gestores ou pesquisadores educacionais (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2001).

Assim, é dentro deste propósito de contribuir para minar gradativamente o modelo da racionalidade técnica na formação docente em Educação Física que propusemos e desenvolvemos as ações formativas aqui descritas. Outra razão que as apoia é a de procurar conferir a devida importância às disciplinas de Prática Pedagógica articulando-as ao Estágio Curricular Supervisionado.

Para Yinger (apud Pérez-Gómez, 1992, p.102), “o êxito do profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”. Marcelo (1992, p. 52) “destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”.

Desta forma, o atual contexto da melhoria da formação de professores sugere uma sinergia da investigação com a reflexão sobre ações da profissão que deve acompanhar o processo de formação e atuação do profissional. Nesse sentido, no processo de formação docente inicial, o componente curricular da Prática Pedagógica se apresenta como um momento importante pela promoção de relações entre conhecimentos da formação e a futura prática profissional.

2. METODOLOGIA

A investigação foi realizada com 15 alunos de em um curso noturno de Licenciatura em Educação Física, de um Instituto Superior de Educação privado, situado no interior do estado de São Paulo, em duas disciplinas curriculares obrigatórias, denominadas Prática Pedagógica III e IV, respectivamente desenvolvidas no quinto e sexto períodos do curso, isto é, em seu último ano.

A presente investigação buscou construir possíveis respostas à seguinte questão: *quais contribuições para a formação de futuros professores de Educação Física decorrem de ações formativas desenvolvidas nas disciplinas de Prática Pedagógica III e IV e que são fundamentadas na reflexão docente, na Cultura Corporal de Movimento e na orientação, problematização e replanejamento de planos de ensino?*

Para a construção de respostas à questão de investigação aqui enfocada, a coleta de dados implicou na obtenção de depoimentos dos 15 licenciandos divididos em três grupos, por meio de entrevistas realizadas no final do ano letivo, após o término da disciplina de Prática Pedagógica IV.

As entrevistas foram realizadas quinze dias após a conclusão da disciplina Prática Pedagógica IV, em três noites, uma para cada grupo, gravadas em áudio e transcritas, e tiveram a duração de cerca de duas horas cada. Várias leituras das transcrições foram feitas e os depoimentos dos licenciandos foram recortados pela utilização da análise qualitativa do conteúdo.

Optamos por apresentar e discutir nossos resultados para cada uma das três ações formativas (1. Estudos e discussões sobre o professor reflexivo; 2. Apresentação de um *modelo de ensino pelo formador*; 3. Orientação e problematização de planos de ensino) desenvolvidas nas disciplinas de Prática Pedagógica III e IV, considerando depoimentos de licenciandos. Para

discuti-los, recorreremos aos nossos referenciais teóricos centrados no professor reflexivo e na cultura corporal de movimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como anteriormente mencionado, nossos resultados buscam revelar contribuições decorrentes de três ações formativas desenvolvidas em disciplinas de Prática Pedagógica para a docência inicial em Educação Física, segundo depoimentos de futuros professores a elas submetidos.

Ação Formativa 1 - Estudos e discussões sobre o professor reflexivo

A experiência nos revelou que o licenciando precisa ser orientado a planejar e pensar sobre as próprias ações propostas para que tenha consciência das mesmas. Talvez tenha sido este o motivo pelo qual grande parte dos licenciandos percebeu essa ação formativa como fundamental para a sua aprendizagem prática.

Aprender fazendo, essa foi a proposta para a superação das dificuldades apresentadas pelos licenciandos. Desenvolver um diálogo reflexivo com a própria prática, com aquilo que faz e observa de si mesmo, possibilitando a mudança no seu conhecimento e na sua ação.

Ação Formativa 2 - Apresentação de um *modelo de ensino pelo formador*

Embora a expressão *modelo* possa transmitir a ideia de repetição de algo pronto, de reprodução, não é este o sentido atribuído para a ação formativa proposta. Conforme aponta Schnetzler (2000), mudanças na prática pedagógica pressupõem a crítica a modelos tradicionais, a apresentação de um novo modelo que se quer implementar e a vivência do mesmo, em um processo concomitante de desconstrução e construção de novas concepções docentes.

A construção de sentido se processou a partir da interação do conhecido com o “novo” vivido. Os licenciandos ressaltaram a importância de um trabalho que propicie a ele a condição de experimentar, primeiramente na condição de “aluno da escola”, para daí compreender como as novas propostas podem ser implementadas na prática pedagógica do profissional, nesse caso, do estagiário, utilizando como exemplo que ilustraria a sua atividade de elaboração e desenvolvimento do plano de estágio. O conteúdo “vivo” possibilitado pela modelagem mostrou-se

com potencial para ilustrar o que o conhecimento “das palavras” não possibilitou de forma isolada, ou seja, o sentido se construiu pela demonstração, vivência, conhecimentos prévios, palavras e pela reconstrução/reorganização do pensamento.

A situação descrita pelos entrevistados sobre as experiências obtidas a partir da atividade de apresentação do modelo de ensino do formador é citada por Alarcão (1996) como uma estratégia de ação, e entendida por Schön (2000) como demonstração acompanhada de reflexão; é o siga-me (follow me).

Esta estratégia em vez de ser vista em termos de “o formador demonstra; o formando imita”, tem de ser considerada como “o formador demonstra, descreve o que demonstra, reflete sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da acção (sic) observada e descrita” (ALARCÃO, 1996, p.20).

Ação Formativa 3 - Orientação e problematização de planos de ensino

O objetivo principal dessa ação foi o de promover a mudança interna no futuro profissional, partindo da reflexão sobre seus próprios atos, agregando novos conhecimentos àqueles já internalizados por ele. Por isso, o processo de orientação que se desenvolveu em formato eletrônico, por e-mail, foi apontado como uma experiência significativa para os licenciandos. Estes relatam sobre a importância do formador apontar as lacunas e os detalhes ainda não percebidos por eles. Devido à complexidade do processo de aprendizagem do *novo*, eles chamam atenção para a necessidade do formador estar atento a vieses em relação à compreensão do vivido, uma vez que, embora os procedimentos utilizados fossem sempre coletivos, o resultado de cada ação é individual e pressupõe um posicionamento pessoal/situacional. Assim, o papel do formador, suas ações, gestos e palavras levam o licenciando a perceber e compreender como, porque e quando determinadas estratégias podem ser utilizadas. Entender o processo como um todo é muito mais importante do que reproduzir modelos prontos.

Nessa proposta os alunos descreveram o percurso, a trajetória de trabalho pensada em ações que seriam necessárias para o alcance dos objetivos propostos, e não, seguindo o formato tradicional dos planos de aula. Assim, se chegasse ao final de uma atividade prevista para aquele

dia e ainda houvesse tempo de aula, poderia ser iniciada a próxima ação, dando sequência na próxima aula.

O processo de construção do plano de ensino para o estágio propicia aos licenciandos a condição de passar pela experiência e recriá-la à luz dos conhecimentos já constituídos e das novas relações estabelecidas em função do contexto em que se desenvolve. Propor a sua estratégia de ação e testá-la à luz daquilo que foi inicialmente experimentado, agora, de forma diferente do já realizado. Essa ação pressupõe ao licenciando “externar” o que está “interiorizado”.

Para os entrevistados, o formato da orientação faz toda a diferença. A orientação, problematização e correção dos planos de estágio têm o papel de levar o licenciando a pensar sobre suas propostas de ação. Para isso, as devolutivas do formador têm que ser questionadoras das ações trazidas no plano de ensino, possibilitando novas reflexões que deem vazão a outras ideias, ampliando os seus conhecimentos a partir de novas experiências. Assim, o pensamento é a ação desencadeadora de novas experiências, é a condição necessária para a organização de uma ação.

Outro dado importante é que os licenciandos julgam que o modelo de ensino, com base na tematização da Cultura Corporal de Movimento e na reflexão docente, apoiados pela orientação, problematização e replanejamento dos seus planos de estágio, possibilitou-lhes uma prática diferenciada, que foi reconhecida e valorizada por parte dos integrantes das escolas nas quais estagiaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, contribuições significativas promovidas pelas três ações formativas desenvolvidas nos componentes curriculares da Prática Pedagógica foram identificadas: a atividade de modelagem se apresentou como um grande potencial de aprendizagem para os futuros professores, muito embora a experiência do licenciando não possa se esgotar na vivência corporal. Esta precisa ser acompanhada de reflexões que o levem a questionar suas concepções para, em seguida, propor uma ação de intervenção. Todo esse processo foi mediado pelo

formador, que é o responsável por apresentar críticas ao plano de ensino proposto, apresentando alternativas práticas e viáveis, visto que não basta a crítica.

O processo foi permeado pela reflexão que também acompanha o licenciando no desenvolvimento do seu plano de ação. É nesse momento que os conhecimentos são colocados à prova e ele tem condição de perceber se o proposto pode se configurar em ação concreta.

Finalmente, não pretendemos sugerir que as ações formativas descritas neste trabalho sejam compreendidas como um modelo de formação para disciplinas de Prática Pedagógica, mas, sim, enfatizar que tais componentes curriculares precisam ser concebidos como espaços de (re) significações de novas teorias e práticas pelos futuros profissionais, com o propósito de que possam desenvolver experiências inovadoras. Nesse sentido, nossos resultados apontam que ações mediadas pelo formador e suas interlocuções com os licenciandos constituem o conteúdo sobre o qual se impõe a necessidade de um processo reflexivo por parte de ambos, e que estes têm um grande potencial para articular experiências com o estágio supervisionado, promovendo novas vivências significativas aos futuros professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

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

MARCELO, C. G. A formação de professores: Centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNETZLER, R.P. O PROFESSOR DE CIÊNCIAS: problemas e tendências de sua formação. In. SCHNETZLER, R.P & ARAGÃO, R.M.R. (Orgs.). **ENSINO DE CIÊNCIAS: fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem/**
Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, K. M., **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Loiany Gonçalves Costa – IF Goiano – loianycosta@gmail.com

Geisiany Soares da Costa Cota- IF Goiano – geisianysoares@hotmail.com

Cléber Cezar da Silva – Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira – clebercezar@hotmail.com

Débora Astoni Moreira – IF Goiano

deboraastoni@yahoo.com.br

Christina Vargas Miranda e Carvalho – IF Goiano – chrismirandac@gmail.com

Pibid/Capes

1. INTRODUÇÃO

Desde 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Básica no Brasil passou a compreender três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A escola, para alcançar os caminhos pelos quais dispões a LDB, necessita considerar a individualidade, a heterogeneidade e a coletividade dos sujeitos a que atende, o que implica repensar as práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano.

Sobre a Educação Básica, Abramovay e Castro (2003) ressaltam que

não se trata de uma educação qualquer, mas da que atenda, com a necessária qualidade, às necessidades básicas de aprendizagem [...] focalizada, sobretudo nos grupos socialmente menos privilegiados (p. 21).

Kuenzer (2001) considera que, a educação de nível médio de ensino deve ser assegurada a todos, como dispõe a LDB, porém não ocorre na realidade, provocando então, um crescimento da precarização do ensino, evasão escolar e a exclusão.

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo, que perdura até hoje. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Médio. Esta situação é vinculada a muitos obstáculos,

considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a educação básica. Dentre tais óbices, destacamos a necessidade de trabalhar para ajudar a família e, também, para seu próprio sustento; o ingresso na criminalidade e na violência; o convívio familiar conflituoso; a má qualidade do ensino, todos considerados fatores comuns de evasão escolar (SOUSA et al., 2011).

É válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. Todo esse contexto faz com que o estudante do Ensino Médio deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho (SOUSA et al., 2011).

Outro fator impediante relacionado ao desinteresse dos jovens estudantes do Ensino Médio são as sucessivas reprovações, que têm significativo peso na decisão de continuar ou não os estudos, pois, geralmente, a repetência é seguida pelo abandono escolar (LOPEZ e MENEZES-FILHO, 2002). Sousa et al. (2011), afirmam que “o fenômeno da repetência no Brasil, ocasiona outros problemas, dentre os quais a distorção idade-série e o fracasso escolar”.

Nessa perspectiva, objetivou-se neste trabalho analisar o índice de desistência e evasão escolar dos alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries), nos anos de 2012 a 2014 do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira (CEPIF), na cidade de Pires do Rio - GO. Essa pesquisa foi realizada por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Química (Pibid-Química), do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí durante o levantamento de dados do CEPIF, para propor ações de intervenções nesta escola-campo.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Química (Pibid-Química), do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí e trata-se de um estudo de caso, com abordagem quantitativa, utilizando-se para a coleta de dados, a análise de documentos.

Para a determinação do índice de desistência e evasão escolar, coletou-se o número de alunos matriculados, evadidos e desistentes nas três séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira, nos últimos três anos (2012, 2013 e 2014). Em seguida, calculou-se a porcentagem de alunos evadidos e desistentes em cada série no período considerado.

Após a determinação dos índices, fez-se a somatória dos índices de alunos evadidos e desistentes para encontrar o quantitativo dos alunos que abandonaram a escola em 2012, 2013 e 2014, e então, comparou-se com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2012 (BRASIL, 2012) e 2013 (BRASIL, 2013).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A quantidade de alunos matriculados no CEPIF em 2012 foram 237 na 1ª série, 215 na 2ª série e 247 na 3ª série. No ano de 2013 teve-se 265, 104 e 156 alunos matriculados na 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente. Já em 2014, foram 231 alunos matriculados na 1ª série, 201 na 2ª série e 171 na 3ª série.

Considerando a desistência escolar em 2012, 2013 e 2014, a 1ª série apresentou respectivamente, os índices 1,68%, 0,75% e 2,78% e a 2ª série foram 1,84%, 5,10% e 3,19%. A 3ª série não apresentou desistentes em 2012, já em 2013 2,07% dos alunos desistiram de estudar, e em 2014, 2,75%.

Em 2012, a taxa de alunos evadidos na 1ª, 2ª e 3ª séries foi 24,79%, 20,86% e 6,40%, respectivamente, e em 2013, foi 23,40%, 17,35% e 6,21%, respectivamente. E em 2014, foi 21,30%, 13,83% e 10,99%, respectivamente.

Assim, tem-se que o percentual de alunos que abandonaram a escola em 2012, na 1ª, 2ª e 3ª séries foram, 26,47%, 22,7% e 6,4%, respectivamente, e em 2013, tem-se 24,15%, 22,45% e 8,28%, respectivamente. Em 2014, 24,08%, 17,02% e 13,74% dos alunos abandonaram a 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente.

Comparando-se os resultados do abandono escolar com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2012 (BRASIL, 2012), onde 9,2% dos alunos do Ensino Médio abandonaram a escola no Brasil e 7,3% no estado Goiás, percebe-se que neste ano, somente a taxa de abandono da 3ª série no CEPIF esteve abaixo da

nacional e estadual. E as taxas referentes à 1ª e 2ª séries apresentaram percentuais bem maiores à estadual e nacional, 26,47% e 22,75, respectivamente.

Em 2013 (BRASIL, 2013), 6,2% dos alunos do Ensino Médio abandonaram a escola em Goiás e 8,1% no Brasil. Neste ano, a taxa de abandono das três séries do Ensino Médio do CEPIF superaram as taxas nacional e estadual. Considerando-se também, que as taxas de abandono da 1ª e 2ª séries apresentaram valores bem maiores que a nacional e estadual, 24,15% e 22,45%, respectivamente.

Até o momento, o INEP não disponibilizou os dados referentes ao abandono escolar em 2014, então, comparou-se os resultados encontrados neste ano com os dados do ano anterior. Tem-se que as taxas de abandono das três séries em 2014 foram superiores às taxas do estado de Goiás e do Brasil em 2013 (BRASIL, 2013). E as taxas referentes à 1ª e 2ª séries, com valores bem superiores à nacional e estadual, 24,08% e 17,02%.

Tem-se que a menor taxa de abandono escolar dos alunos do CEPIF no período analisado, foi 6,4%, referente à 3ª série em 2012. De acordo com o INEP (BRASIL, 2012 e 2013), valores que se encontram entre 5% e 15%, indicam a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar. E ainda, que a situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola, e conseqüentemente, irá aumentar a distorção idade-série.

Observou-se que o índice de desistência e evasão é bem maior no período noturno. Togni e Soares (2007, p. 62) afirmam que “o ensino noturno é quase sempre considerado nos meios educacionais como um problema, uma fonte de insatisfação que necessita ser sanada”. Tal situação se deve ao fato de muitos estudantes terem que trabalhar para ajudar na renda familiar, e ainda, devido à jornada de trabalho durante o dia esses estudantes não tem muito ânimo para estudar e acabam abandonando a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As maiores taxas de abandono escolar nas três séries do Ensino Médio do CEPIF, considerando os anos de 2012, 2013 e 2014, estão relacionadas à 1ª e 2ª séries. Tais séries

apresentaram suas taxas de abandono com valores superiores e expressivos, quando comparadas aos dados nacional e estadual, fornecidos pelo INEP (BRASIL, 2012 e 2013), necessitando de uma reflexão sistemática de que deve haver mudanças para evitar o fracasso escolar.

Desde modo os alunos do Pibid– subprojeto Química, que atuam no CEPF, estão estudando propostas de intervenções, que propiciem um maior conhecimento da realidade do referido colégio, para estabelecer ações significativas que auxiliem na redução do abandono escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia - **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de rendimento escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2012>

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de rendimento escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2013>

KUENZER, Acacia Zeneida - O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, n. 70, p 15- 39, 2001.

LOPEZ, Fernanda Leite; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, n 32, 2002.

SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tássia Pinheiro de; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-37, 2011.

TOGNI, Ana Cecília; SOARES, Marie Jane. A Escola Noturna de Ensino Médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44, p. 61-76, 2007.b

ANÁLISE DOS ÍNDICES DE REPROVAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR IVAN FERREIRA EM PIRES DO RIO – GO

Kariny Cesário Lopes de Jesus – Instituto Federal Goiano – karinyquimica2.0@outlook.com

Murillo Thomáz Néia – Instituto Federal Goiano – murilloneia@hotmail.com

Loiany da Costa Gonçalves – Instituto Federal Goiano – loianycosta@gmail.com

Christina Vargas Miranda e Carvalho – Instituto Federal Goiano – chrismirandac@gmail.com

Débora Astoni Moreira – Instituto Federal Goiano – debora.astoni@ifgoiano.edu.br

Pibid/Capes

1. INTRODUÇÃO

O desempenho escolar, isto é, o sucesso ou fracasso de um indivíduo na escola, tem sido um tema constante na literatura científica, sem uma resolução positiva para a maioria dos casos de baixo desempenho escolar (Rossini e Santos, 2001). Além disso devido aos enormes impactos sociais e econômicos, este tema tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas no ensino público brasileiro. Entretanto, estes estudos não apresentaram ainda resultados expressivos “talvez pela visão de naturalidade por parte de muitos professores e pelo fato das reflexões e estudos permanecerem restritos ao nível teórico das discussões” (MOURA, SILVA, 2011). Estudos apontam para a questão do desempenho e fracasso escolar como resultado de uma trama de inter-relações que também deve levar em consideração, as condições familiares, as características do professor e da escola, as dificuldades de aprendizagem, assim como o contexto social mais amplo (Gatti et al., 1981).

Antunes (2003) e Zonta; Meira (2007) apontam que no Brasil, ao longo da história e longe de cumprir sua função de democratização do saber possibilitando uma educação de qualidade a

toda sociedade como era a pretensão da filosofia no início da modernidade, a escola pública desempenha um papel nitidamente excludente em um contexto complexo.

Nesse contexto de exclusão estão envolvidas desde questões sociais gerais, como desigualdades sociais, ideologias individualizantes, interesses políticos e econômicos, até questões que se situam mais propriamente no trabalho desenvolvido pela escola, como os que dizem respeito a uma gestão escolar democrática, conteúdos e métodos de ensino que privilegiam os interesses e a realidade dos alunos, capacitação profissional, infraestrutura, entre outros. Portanto podemos afirmar que, o fracasso escolar é um processo complexo que desafia a todos os envolvidos na educação de crianças e adolescentes.

Nesta perspectiva, objetivou-se no presente trabalho relatar os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelos alunos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Química (Pibid-Química) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutaí, onde buscou-se o levantamento de dados referentes às taxas de reprovação do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira (CEPIF), como ação de diagnóstico para desenvolvimento de projetos de intervenção educacional futuros.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter exploratório que, segundo Oliveira (2002), possibilita a descoberta de práticas que precisam ser modificadas e a elaboração de alternativas substitutivas

Para a coleta de dados consultou-se o acervo de documentos da escola referente à reprovação dos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio nos últimos três anos (2012, 2013 e 2014).

Para determinar a taxa de reprovação dos alunos em cada série em 2012, 2013 e 2014, primeiramente, identificou-se a quantidade de alunos reprovados em cada turma, nos três anos. Em seguida, foi feito a somatória dos alunos reprovados por série em cada ano, e a seguir, calculou-se a porcentagem dessas reprovações. E posteriormente, os valores identificados foram comparados com as taxas de reprovação do estado de Goiás e do país, segundo os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em

2012 (BRASIL, 2012) e 2013 (BRASIL, 2013). Tal comparação não foi realizada para os índices determinados em 2014, pois até o momento, o INEP não disponibilizou esses dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O índice de reprovação dos alunos da 1ª série em 2012, 2013 e 2014, foram respectivamente, 8,4%, 16,26% e 11,57%. As taxas de reprovação dessa série disponibilizadas pelo INEP em 2012 foram 14,50%(Goiás) e 16,80%(Brasil), e em 2013 foram, 12,20%(Goiás) e 16,70%(Brasil).

Quanto aos dados da 2ª série observou-se que em 2012 a taxa de reprovação foi 9,82%, enquanto que a estadual foi 8,10% e a nacional foi 11,10%. Em 2013, o índice encontrado foi 12,75%, sendo 7,70% a taxa de reprovação disponibilizada pelo INEP para o estado de Goiás e 10,50% para o Brasil. O índice de reprovação encontrado para o ano de 2014 nesta série foi 9,57%.

Já em relação à 3ª série, os valores encontrados foram 15,20%, 11,72% e 9,34% nos anos de 2012, 2013 e 2014, respectivamente. Enquanto que as taxas estadual e nacional foram, respectivamente, 4,7% e 6,9% em 2012, e 4,5% e 6,4% em 2013.

Analisando os dados levantados e comparando-se com os índices do estado de Goiás e do Brasil fornecidos pelo INEP, foi observado que na 1ª série, em 2012, a taxa encontrada foi bem menor que a estadual e nacional. Já em 2013, a taxa encontrada foi superior à estadual e quase atingiu a nacional. Em 2014, comparando-se com os dados de 2013, a taxa encontrada foi menor que do estado e do Brasil.

Os valores encontrados para 2ª série em 2012 esteve acima da estadual e abaixo da nacional. Em 2013, a taxa encontrada foi superior tanto ao índice estadual, quanto o nacional. Já em 2014, comparando-se com os dados do ano anterior (BRASIL, 2013), o índice foi superior ao estadual e inferior ao nacional.

Para os valores de taxas de reprovação determinados para a 3ª série, tem-se que em 2012 e 2013, os valores encontrados foram superiores ao estadual e nacional. O mesmo resultado foi encontrado quando comparou-se a taxa de 2014 em relação ao ano anterior,

Assim, percebe-se que a 1ª série apresentou altos índices em 2013, ficando acima da taxa estadual e quase atingindo a nacional, que apresentou um valor bem expressivo (16,80%).

Porém, este índice diminuiu em 2014 indicando uma melhoria da aprendizagem dos alunos em relação ao ano anterior.

A 2ª série apresentou seus índices superiores ao estadual em todo o período analisado, ficando abaixo da nacional apenas em 2012 e 2013.

Já a 3ª série, indica uma situação preocupante em relação à reprovação, pois seus índices foram superiores ao estadual e nacional, durante todo o período analisado.

Considerando as taxas de reprovação determinadas para a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio no CEPIF, tem-se que essas taxas encontram-se entre 5% e 15%. De acordo com o INEP (BRASIL, 2012 e 2013), valores que se encontram nessa faixa citada, indicam a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da reprovação e evasão escolar. E ainda, que a situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escolar, e conseqüentemente, irá aumentar a distorção idade-série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente trabalho foi possível a comparação dos índices referentes à reprovação do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira, do município de Pires do Rio/GO, com os índices de reprovação fornecidos pelo INEP em 2012 e 2013.

Observou-se que os índices do colégio se assemelham aos índices do estado e do país, obtendo uma divergência somente entre os índices da 3ª série, que apresentaram taxas de reprovação bem acima das taxas do estado e do país. Apesar disso notou-se que todas as taxas observadas se encontraram entre 5% e 15%, que se encontram na mesma faixa de análise.

Contudo é preciso ressaltar que esta pesquisa foi realizada como proposta de diagnóstico escolar pelos alunos do Pibid-Química do IF Goiano Câmpus Urutaí, portanto foram apresentados apenas resultados referentes a este diagnóstico. Pretende-se ainda realizar pesquisas referentes as causas que levam o índice de reprovação a este nível, para que a partir daí possa-se propor projetos de intervenção para diminuir o índice de reprovação e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem no colégio conveniado ao PIBID.

REFERÊNCIAS

ANTUNES Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo (Orgs). **Psicologia Escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 139-168, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2012>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2013. <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2013>

GATTI, Bernadete; et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, 38, 3-13. 1981.

MOURA, Elisabete Martins.; SILVA, João Carlos. **Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade**. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz. **Tratado de metodologia científica**. 2 ed. São Paulo, SP: Pioneira, 2002.

ROSSINI, Sonia da Dores Rodrigues; SANTOS, Acacia Aparecida Angeli. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In Sisto, Fermino Fernandes; Boruchovitch, Evely.; Fini, Lucila Diehl. Tolaine; Brenelli, Rosely Palermo.; Martinelli, Selma de Cássia. (Orgs.),

Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico Petrópolis: Vozes, p. 214-235, 2001.

SANFELICE, José Luis. Crise! Que Crise! **Nuances: Revista do Curso de Pedagogia**, v.2, n.2, p. 5-8, 1996.

ZONTA, Celso; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Educere ET Educare: revista de educação**, v. 2, n. 4, p. 205-217, 2007

ANÁLISES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO SEMIPRESENCIAL DE UMA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Reinaldo Chaves Teixeira – Universidade de São Paulo – reicteixeira@yahoo.com.br

Taitiâny Kárita Bonzanini – Universidade de São Paulo – taitiany@cti.usp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho focalizou suas análises em processos de ensino e de aprendizagem de um curso de Licenciatura, oferecido na modalidade semipresencial, por uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. Considerando que este é um curso pioneiro na referida instituição de ensino, investigações sobre ele podem contribuir para seu aprimoramento.

Este curso foi implementado a quatro anos e investigações referentes ao processo de ensino e de aprendizagem são fundamentais para um melhor direcionamento das atividades propostas e desenvolvidas, bem como fornecer indícios para entendimento do processo de ensino semipresencial na presente realidade brasileira.

Estudos referentes ao processo de ensino e aprendizagem têm sua importância na medida em que podem identificar, apresentar e comprovar para os educadores, corpo e sistema acadêmico o sucesso do processo de aprendizagem (DARSIE 1996). Como o processo de aprendizagem é construtivo ao longo do caminho empregado no ensino, a avaliação do processo em si também tende a seguir o ritmo da informação, raciocínio e currículo implementado ao aprendente. Desta maneira, a avaliação do processo de ensino identifica a sua eficácia e do sistema, ao medir a construção do ensino, bem como tem como proposta ser uma força impulsionadora para os investimentos e construção do conhecimento segundo tal prática (DARSIE 1996).

O modelo semipresencial tem como características fundamentais o formato de ensino online, com apoio de polos regionais, pontos que se tornam facilitadores do processo de ensino e

de aprendizagem e acesso a educação. Os polos proporcionam proximidade ao local onde os educandos residam, ofertando complementação das aulas e atividades realizadas na fase online por meio de aulas práticas, tutorias, entre outras atividades (MORAN 2009b; MILL et al. 2010).

Um curso semipresencial é caracterizado por mesclar as vantagens do ensino presencial e online, onde são utilizados recursos como o uso de laboratórios, experimentações e contato físico entre educador e educando durante as etapas presenciais, bem como são inclusas no processo a fase online, caracterizada pelas facilidades de acesso ao conhecimento, flexibilidade temporal, uso de tecnologias e redução de custos no estudo. Considerando tais características cabe perguntar: quais metodologias de ensino, recursos utilizados e formas de avaliação, favorecem o processo de ensino e de aprendizagem em um curso semipresencial de formação de professores?

O presente trabalho apresenta uma discussão que visa responder essa questão.

2. METODOLOGIA

Para responder a questão acima colocada, utilizou-se informações coletadas em documentos que registram e apresentam uma visão geral referente ao curso alvo, bem como observação participante realizadas entre os anos de 2012 a 2014 em salas contendo três turmas de acadêmicos. A aplicação de ambos os métodos concentrou-se nas metodologias utilizadas no curso, nos recursos e nas formas de avaliação.

Utilizou-se da abordagem qualitativa, pautando-se na pesquisa etnográfica e estudos de casos, considerando-se o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador o principal instrumento (BOGDAN & BIKLEN 1982).

A coleta de dados envolveu os seguintes passos:

- estudo de documentos que formalizam o oferecimento e normatizam o curso de graduação investigado;

- observação participante realizadas durante as aulas presenciais, bem como nas atividades online, nas disciplinas do curso investigado durante o período estipulado (três anos).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, avalia-se que a modalidade semipresencial mostra-se como uma alternativa inclusiva e viável a aqueles alunos que não teriam a oportunidade de se dedicar a um curso 100% presencial. Neste sentido, a proposta tem sido promissora, pois nos três anos avaliados na pesquisa nota-se que o público é composto, em sua maioria, por profissionais já atuantes no magistério ou em outras carreiras, característica as quais os impediria devido à falta de tempo disponível para complementarem ou aprimorarem seus níveis curriculares e de instrução.

Na dinâmica do curso, alunos e professores não estão fisicamente presentes em um mesmo espaço ao longo da semana de atuação, mas sim interagindo através de correio eletrônico, chats, atividades online, fóruns, “web wiki” (hipertextos virtuais colaborativos), vídeo aulas e vídeo conferências. Por tratar-se de um curso semipresencial, as diferentes formas de tecnologias educacionais são combinadas com aulas práticas presenciais.

Todo material utilizado nas disciplinas do curso é de cunho autoral de professores que constituem o corpo docente da Universidade, estes são chamados de professores autores responsáveis pelas disciplinas. Esse material é disponibilizado tanto para alunos como para professores ou tutores do curso exclusivamente no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), constitui uma aula por semana que deve ser estudada pelos alunos. Nesse local também são disponibilizadas vídeo-aulas idealizadas para complementarem o ensino em conjunto com o material didático do curso.

A presença online semanal dos alunos é contabilizada pela obrigatoriedade na realização de atividades online, participação em fóruns de discussão, colaboração em *web wiki*, entre outras atividades que se prestem como ferramentas para promover discussões sobre os conceitos trabalhados nos materiais das disciplinas. Uma parte da avaliação de aprendizagem do curso é realizada através de atividades online, de caráter obrigatório e pontuado e as questões podem ser do tipo discursiva ou de múltipla escolha, sendo elaboradas a partir do material disponibilizado

durante a semana. As questões discursivas são corrigidas pelos tutores online, que apresentam, além da correção, uma breve discussão oferecendo um retorno ao aluno. Já nos fóruns temáticos os alunos são conduzidos a discutir temas atuais e polêmicos relacionados com os assuntos abordados na semana em questão, cujo propósito é que cada aluno complemente a ideia já apresentada pelo anterior, enriquecendo-a, até que o tópico seja exaurido. Os tutores possuem a função de conduzir os alunos nessa discussão, levando-os à construção dos conceitos e remetendo a um aprofundamento e organização das ideias. Ainda, nessas atividades, os alunos recebem pontuação por participação. Outro tipo de fórum presente no curso são os denominados “Pergunte ao seu tutor”, no qual os tutores esclarecem dúvidas dos alunos.

Nos encontros presenciais, que ocorrem sempre aos sábados, são ministradas as atividades práticas pelos educadores e tutores, como experimentações em laboratório, e são lembrados os conceitos estudados ao longo da semana com auxílio de recursos tecnológicos de multimídia, é exigido o registro de presença dos alunos. Em conjunto, são aplicadas atividades pontuadas que estejam relacionadas ao conteúdo ministrado durante a semana e que promovam o desenvolvimento do aluno nas disciplinas.

Como mais uma ferramenta para indicar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, são aplicadas provas presenciais que registram e atestam o progresso do aprendizado. Tais provas são organizadas visando avaliar o conteúdo trabalhando ao longo das disciplinas, sendo exigido que atinjam a média ponderada, a ser somada com as notas obtidas nas atividades na fase online.

É importante destacar também que além dos recursos citados para a comunicação e ensino, os alunos tem a sua disposição o correio eletrônico como ferramenta para comunicação com professor, educadores e tutores. Tais ferramentas ainda servem como ponte para entrega dos arquivos referentes aos trabalhos solicitados nas disciplinas, e tem a sua disposição plantões online com os tutores por meio do *Skype*®.

De acordo com as observações e percepções do pesquisador participante o processo de ensino tem se mostrado eficaz no sentido que ao longo das atividades empregadas online e presencialmente a linguagem e comportamento dos alunos, em todos os anos avaliados, mostra-se significativamente alterado. Os aprendentes passam gradativamente a assumirem posturas em sala, em diálogos presencialmente ou online, e até em relatos a respeito de seus comportamentos em seus locais de trabalho (sejam estes no emprego do magistério ou não) ou em seus convívios

familiares e sociais notavelmente modificados. Passam a usar linguagens mais próximas daquela utilizada na academia, a fazer e demonstrar uso fluente do conhecimento adquirido.

Verificou-se, também, ao avaliar as notas das atividades pontuadas (online, presencial ou provas presenciais) um avanço na forma de expressão e redação. Outro indicativo do aprendizado é o reduzido número de alunos incapazes de atingir a média exigida nas disciplinas avaliadas. Outro fato importante que observamos foi quanto a uma dependência maior por parte do aluno em relação aos tutores e educadores no início das etapas (disciplinas e módulos). Notamos que existe uma busca maior pelo acompanhamento por parte dos educadores e tutores para a compreensão do conteúdo.

CONCLUSÃO

O curso investigado embora se constitua numa tentativa recente na instituição de ensino no emprego da modalidade EAD, mais especificamente semipresencial, tem seus pontos altos quanto aos sucessos obtidos no processo de ensino. Tais evidências foram constatadas pelo pesquisador observador, e reconhecidos durante a análise dos dados. No entanto, ainda existem diversos pontos que necessitam de maior atenção, a fim de garantir uma completude do processo de ensino e um sucesso mais significativo no empreendimento. Necessita-se maior entrosamento entre as equipes quanto ao conhecimento aplicado, já que o currículo pedagógico e as metodologias são adequadas. Em conjunto, os benefícios inerentes da modalidade presencial são evidenciados na comprovação do acesso do ensino a grupos da sociedade que em geral são excluídos do processo graças a pouca disponibilidade de tempo ou acesso, como é comum ao ensino presencial, que muitas vezes exige uma dedicação exclusiva ou perto disso.

Assim, com este estudo propomos que os investimentos são válidos e trazem maior acessibilidade ao ensino e aprendizado para um grande público, com o conhecimento atualizado e empregado por um corpo docente adequado. Porém, ainda são necessários ajustes e maiores esforços por parte de todos os envolvidos para que o projeto atinja o sucesso pleno.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.99, pp. 47-59, 1996.

MILL, D. ; BRITO, N. D. ; SILVA, A. R. ; ALMEIDA, L. F.. Gestão da Educação a Distância (EaD) noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes (UFSJ)**, v. 35, p. 9-23, 2010.

MORAN, J. M. O Ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 12, n.19, 2009b.

AS TDIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP

Thaís Cristina Rodrigues Tezani – UNESP – thais@fc.unesp.br

Lilian Rose de Almeida – UNESP – almeida_lilian88@hotmail.com

CNPq – bolsa de Iniciação Científica

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta algumas considerações sobre um projeto de pesquisa que surgiu diante do processo de reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia realizado a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, em virtude das determinações das Deliberações nº. 111/2012 e 126/2014 do Conselho Estadual de Educação – SP. O estudo realizado por Valdamarin (2009) apontou de dentre os cursos de Pedagogia da UNESP (Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) somente Bauru apresenta disciplinas relacionadas às tecnologias.

Conforme afirma Valdamarin (2009, p. 23), após estudar os Projetos Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia da UNESP, foi verificado que embora todos os cursos obedeçam a mesma legislação, a organização curricular de cada um apresenta singularidades. Assim, “o curso de Bauru distingue-se pela presença em sua organização das disciplinas: Educação e Tecnologia; Recursos Tecnológicos aplicados à educação [...]”. O documento aponta ainda que as disciplinas de tecnologias não aparecem em nenhum bloco (Fundamentos da Educação e Conteúdos de Ensino da Escola Primária; Gestão Educacional; Estágios Supervisionados; Metodologia da Pesquisa ou Pesquisa em Educação), ficando seus conteúdos pulverizados nas práticas de ensino e na didática.

Diante desse contexto, nossa intenção é relacionar a teoria sobre Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na formação de professores e o contexto como isso ocorre

nos cursos de Pedagogia da UNESP. Assim, temos os seguintes objetivos: estudar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP, identificando na sua organização curricular a possibilidade de exploração das TDIC; identificar como as TDIC são usadas pelos docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP; levantar dados sobre a articulação das TDIC na formação de professores; verificar a possibilidade de exploração TDIC nos cursos de Pedagogia da UNESP.

Alguns estudos como: Almeida e Valente (2012); Almeida e Silva (2011); Almeida e Assis (2011) estudam as TDIC na formação de professores, pois foram desenvolvidos em diferentes situações de formação e apontam resultados satisfatórios, desde a exploração da comunicação multidirecional síncrona e assíncrona até a representação do pensamento dos participantes.

2. METODOLOGIA

O projeto se apoiará na realização de uma pesquisa teórica e empírica de base qualitativa que será realizada nos documentos oficiais do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, com o coordenador do curso e com os alunos representantes de termo. A pesquisa possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – UNESP.

Ao especificar melhor o processo de coleta dos dados, utilizaremos: 1) Estudo do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, analisando as ementas e conteúdos das disciplinas. 2) Coleta de dados por meio de questionário com o coordenador do curso (o questionário será disponibilizado via web, assim como os documentos de autorização). 3) Entrevista semiestruturada com um representante discente de cada termo. Concomitantemente à coleta de dados, aprofundaremos o estudo já iniciado sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na formação inicial de professores e demais temas pertinentes à pesquisa aqui proposta.

São etapas do trabalho: 1) revisão da literatura sobre tecnologias digitais da informação e da comunicação na formação de professores; 2) estudo dos documentos oficiais; 3) aplicação de questionários aos coordenadores de curso; 4) entrevista com os representantes discentes de cada ano/curso; 5) descrição e categorização dos dados; 6) análise e interpretação dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sob o nome genérico de Educação a Distância (EaD) se apresentam as mais diversas ações que visam o oferecimento de oportunidades de aprendizagem em que professores e alunos se encontram em locais diversos, mediados por algum tipo suporte das TDIC. Esta é a base sob a qual, inclusive, se apresenta o conceito oficial de EaD na legislação brasileira, via Ministério da Educação (MEC).

A amplitude que é englobada oficialmente pela EaD reflete na definição dos modelos educacionais que orientam a sua implantação e ação. A escolha desses modelos não é feita ao acaso. Eles dependem das concepções pedagógicas e organizacionais das instituições em que serão desenvolvidos. Dependem também dos contextos, das condições sociais, econômicas e tecnológicas em que serão implementados e para as quais serão desenvolvidos.

Conforme afirma Kesnki (2013) há que se refletir de modo particular sobre os modelos educacionais específicos que exigem mudanças paradigmáticas na educação, em virtude das TDIC. Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que a EaD transforma o perfil da formação em nível superior e isso se reflete nos papéis e ações de todos os envolvidos no processo, alterando os tempos de ensinar e aprender, os espaços físicos e virtuais em que as ações ocorrem e as formas de interação e comunicação.

É exatamente sobre esta “mudança paradigmática” provocada pelo uso das TDIC que resultam na EaD e nos novos modelos educacionais que a embasam a pesquisa nos cursos de Pedagogia da UNESP.

Para Moran (2009), a ênfase que designa cada modelo é dada de acordo com o tipo de tecnologia predominante em que se dá o desenvolvimento dos eventos educacionais oferecidos à distância. Bem próximos desses modelos, para Vianney (2009), a EaD no Brasil, de 1994 até hoje, se desenvolveu a partir de cinco modelos variados. O autor ainda discute a ameaça de se implantar um modelo único de EaD no Brasil. Para isto, recupera as informações apresentadas nos estudos consolidados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) na época e que registram modelos diversos de EaD em operação com qualidade.

A interdependência entre a EaD e as TDIC resulta no surgimento amplo de novos modelos educacionais a todo instante. Podemos dizer que existem tantos novos modelos quanto os novos

aplicativos (Apps) utilizados em espaços educacionais online, à distância. O crescimento acelerado dos sistemas à distância representa o quanto essa se apresenta como solução para suprir as necessidades educacionais da nossa época. A liberdade de aprender de acordo com o próprio ritmo e conveniência, a qualquer tempo e qualquer lugar, são características que fazem da EaD uma escolha natural para quem deseja aprender, mas não tem tempo para dispender em projetos presenciais mais tradicionais. Assim, surgem os desafios das mídias móveis (tablets e smartphones, por exemplo), ao lado de usos de recursos educacionais abertos (REA); dos cursos tridimensionais em mundos virtuais; dos games (com enorme gama de tipos diferentes); além dos cursos massivos, para centenas de milhares de alunos em todo o mundo.

Além disso, os ambientes *online* favorecem aos estudantes o desencadeamento de ações educacionais em rede, em que exploram plenamente o ciberespaço, de forma livre e flexível, para aprender, ensinar e trocar informações e experiências com os seus pares.

Não há como negar que vivemos num processo de evolução constante e que as tecnologias proporcionaram ao homem a sistematização, organização e diversificação das informações, assim a comunicação proporcionou a capacidade de promover grandes avanços, pois com a troca de mensagens e conseqüentemente com a troca de experiência, grandes descobertas foram realizadas (LEVY, 1996). As TDIC permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante num movimento de novos aperfeiçoamentos.

Até o momento, nossa investigação apontou mais questionamentos do que repostas sobre a temática. Assim consideramos pertinente nesse trabalho apontar algumas dessas indagações.

Será que a formação de professores vem acompanhando o ritmo do progresso das TDIC? Como os cursos de Pedagogia da UNESP trabalham com as TDIC na formação inicial de professores? Como esses recursos são utilizados? Quais TDIC são exploradas pelos docentes na sua prática pedagógica com os alunos dos cursos de Pedagogia da UNESP? Qual a contribuição das TDIC na formação do Pedagogo?

Os dados levantados até o momento apontam que conforme o modelo educacional adotado as TDIC são utilizadas pelos docentes dos cursos de Pedagogia, mas estes negam o uso da EaD. Ocorre aí uma incoerência na fala dos docentes, uma vez que estes repudiam o uso da EaD, mas

fazem uso na prática ao adotarem procedimentos de uso das TDIC. Há que se estudar teoricamente a EaD e seus modelos teóricos nos Conselhos de Curso de Pedagogia.

Diante desse cenário, a discussão sobre formação de professores não pode ficar alheia as possibilidades de construção de uma nova organização curricular, didática e pedagógica, enriquecida pelas possibilidades da cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão com esse trabalho é produzir discussões que possam contribuir para produção de dados sobre os cursos de Pedagogia da UNESP, proporcionando assim iniciar discussões sobre as TDIC na formação inicial de professores e promover reflexões sobre essa articulação nos cursos de Pedagogia. Consideramos que há necessidade de investigação sobre as TDIC na formação de professores, pela possibilidade de se identificar aspectos importantes para a inserção e desenvolvimento de ações relacionadas à formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; ASSIS, M. P. Integração da Web 2.0 ao Currículo: A Geração Web Currículo. **la educ@ción revista digital.**, v.145, p.1 - 24, 2011. Disponível em: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/ART_bianconcini_ES.pdf. Acesso em 30 de maio de 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP). , v.7, p.1 - 19, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em 26 de abril de 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**. , v.12, p.57 - 82, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

KENSKI, V. **Modelos Educacionais em EaD**. Ribeirão Preto SP: USP [2013] (Mimeo). Apostila elaborada para o curso de especialização em Gestão e Inovação em EaD – USP.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, J. M. Modelos e Avaliação do Ensino superior a distância no Brasil. **Revista Educação Temática Digital**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v.10, n.2, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>. Acesso em 08 de setembro de 2013.

VALDEMARIN, V. T. **Análise dos cursos de Pedagogia da UNESP**. São Paulo: Prograd – UNESP [2009]. (Mimeo).

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para Ead no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA-RICESU**, vol. 5 – nº 17, julho 2008. Disponível em <http://www.ricesu.com.br/colabora/n17/index1.htm>. Acesso em 08 de setembro de 2013.

ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antony Soares Simões – antonyssimoes@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa colaborar com o desenvolvimento da atenção infantil; esta função psíquica superior necessária no decorrer da vida escolar e social dos discentes. Contempla apresentar brevemente como conduziu a atenção dos alunos.

A educação infantil é um espaço para promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, neste trabalho o foco é apresentar formas de subordinar a atenção dos alunos para as atividades de rotina desenvolvidas dentro da escola. Este trabalho é desenvolvido em uma instituição de educação infantil do município de Agudos-SP. Esta escola de ensino infantil atende crianças de 2 a 6 anos que ficam na instituição em período integral; as classes são divididas de acordo com a faixa etária. Este trabalho é desenvolvido com os alunos do Jardim I-C, os alunos tem entre 4 e 5 anos e ocorrerá até novembro de 2015.

Procuramos desenvolver este trabalho dentro de perspectivas da pedagogia histórico-crítica; acreditamos que a educação tem papel preponderante para promoção do desenvolvimento psíquico dos seus alunos. Leontiev parte da apropriação cultural onde “ processo que possui caráter ativo mediado por sua natureza para formar novas funções psíquicas não naturais no homem”.(Pasqualini,2009,p.11)

O entendimento e apropriação das regras escolares de convivência, atuação e comportamento não ocorrerá de forma espontânea, isto é sem a intervenção do docente, porque conceitos espontâneos elaborados de forma cotidiana e não sistematizado não colaboram com o desenvolvimento de funções complexas apresentadas no âmbito escolar.

As crianças neste período de análise encontram-se no período estabelecido por Elkonin de “Primeira infância” com atividade principal denominada atividade objetomanipulatória. Neste

período e a partir das atividades do período citado iremos aplicar atividades para estruturar e promover passagem para o próximo período denominado “Idade pré-escolar” que possui os “jogos de papel” como atividade principal.

A função do professor é explicar para os alunos os objetivos e finalidades das atividades propostas, para que assim estes percebam os mecanismos contidos, organize-os e reorganize-os e subordine-os as exigências de utilização do instrumento. Pasqualini (2009,p.12) afirma a função do professor quando “a atividade adequada forma-se na criança mediante a imitação do modelo ou atendimento das instruções do professor.”

2. METODOLOGIA

A turma do Jardim I-C da EMEI do município de Agudos onde este trabalho está sendo realizado é formada por 19 alunos que permanecem no espaço escolar em período integral.No primeiro período são atendidos por uma professora, formada em pedagogia que tem a função de promover atividades recreativas.As atividades realizadas no período da manhã acontecem na área externa da escola em espaços como:quadra,pátio,banco de areia,brinquedoteca/sala de TV e biblioteca.

É no período da tarde que iremos realizar este trabalho;19 alunos participam do “trabalho pedagógico”. A rede municipal é atendida pelo sistema SESI-SP de ensino. Este sistema concebe a educação por uma tríade SESI (2013,p.5) “ensino,aprendizagem, pesquisa”.É oferecido pelo referido sistema apostilas e material didático (apostila e material de apoio) para desenvolvimento do trabalho “pedagógico” em sala de aula.

Todas as atividades desenvolvidas acontecem de acordo com os parâmetros do material oferecido pela instituição, podendo ser complementado por atividades do professor recreacionista ou “pedagógico”; o material oferecido pelo sistema SESI-SP não se esgota em si, mas abre possibilidades para novas ações pedagógicas. O “manual do professor” do sistema SESI-SP aponta que os objetivos do trabalho pedagógico esta garantido quando as atividades são desenvolvidas planejada e intencionalmente pelo docente ao longo do ano. As atividades nos espaços fora da sala de aula acontecem uma a cada dia da semana segundo 5 eixos

estabelecidos pelo material: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Cultura Corporal e Arte. Buscamos iniciar neste trabalho uma reflexão e ação a partir de elementos teóricos para agir pedagogicamente.

O desenvolvimento psíquico determinado por época, período e atividade principal segundo Elkonin, sofrerá crises, que quando sob a orientação do docente pautado pela atividade principal, promoverá o desenvolvimento psíquico infantil para o período seguinte produzindo neoformações. Em idade pré-escolar o sujeito já superou sua dependência visual, neste período ele é capaz de agir em função de ideias e significados, mas para atingir esse período não mediado por objetos ele terá que superar o período de manipulação objetiva direta.

Quando se apropriam dos signos culturais, o comportamento impulsivo e reativo gradativamente cede espaço à conduta intencional e subordinada, regulada e mediada pela linguagem e outras ferramentas culturais, aqui identificamos a formação inicial das funções psíquicas superiores.

Nosso foco está nas ações de rotina dentro do ambiente escolar para desenvolvimento e promoção da atenção, assim intencionalmente desenvolvida os alunos poderão submeter esse recurso às atividades acadêmicas exigidas. Pasqualini define que “a atividade adequada forma-se na criança mediante a imitação do modelo ou atendimento das instruções do professor.” (2012, p.12)

Este trabalho parte de regras simples repetidas ao longo das atividades propostas ao longo do dia. Fez-se isso com a intenção de que as crianças comecem desenvolver essa função psíquica superior, necessária para o bom desempenho escolar, em atividades como brincadeiras, leitura, escrita e números.

As regras no âmbito escolar são divididas e praticadas junto aos alunos são apresentadas pelo docente partindo de regras básicas socialmente estabelecidas. Para alunos da educação infantil em idade escolar, segundo Leontiev, as regras neste caso foram compreendidas quando apresentadas e com condições de ser interiorizadas pelos alunos em suas atividades e convivência escolar. A elaboração intrapsíquica ocorre na sua interação com o meio, porém parte das regras apresentadas pelo meio sofre elaboração deste conteúdo ao conviver em sociedade.

Iniciamos o trabalho na roda da conversa, o “facilitador” [termo utilizado pelo sistema SESI-SP], apresenta para seus alunos como serão as atividades, as regras são as seguintes: entrar em sala de aula sem correr ou gritar, respeitar o lugar onde o colega irá sentar, sentar-se com as pernas sob a mesa, não bater as mãos na mesa. Parar de falar e olhar para o professor quando este tocar o “sininho”, utilizado pelo professor quando tem algo a dizer; esperar as orientações de como proceder em todas as atividades que o professor irá apresentar antes de iniciá-las. Quando o professor está em pé no centro da lousa e calado todos deverão ficar imediatamente quietos e não devem interromper enquanto o professor falar; levantar a mão para poder falar, esperar o colega terminar de falar para então falar. Em seguida tudo o que irá ocorrer ao longo do dia será dito pelo professor para que assim entendam que o dia será tranquilo e que possíveis surpresas estarão sob controle.

Segundo Pasqualini (2013,p.5)

os pequenos se orientam predominantemente para o adulto, cujas ações lhe servem de referência, em decorrência da ampliação do círculo de objetos humanos a que têm acesso e da tarefa que se impõe em assimilar objetos e ações de maior complexidade. Isso só pode ser realizado pela mediação do adulto, que passa a desempenhar a função de modelo de atuação para a criança [...].

O docente, segundo Pasqualini (2012) transmite e explicita os traços da atividade humana objetiva e cristalizada nos objetos da cultura, organizando assim a atividade infantil no ambiente escolar.

No decorrer das atividades os alunos têm o direito de conversar com os colegas, andar pela sala de aula, trocar de material ou de lugar (desde que na mesa onde já está sentado), ir ao banheiro, beber água, em hipótese alguma os alunos serão recompensados por bom comportamento com “presentes”. Quando alguma regra é quebrada os colegas costumam apresentar sua insatisfação e exigir do docente as medidas cabíveis. O professor abre espaço para discussão quando a ocorrência atrapalha a atividade de mais da metade da classe, isto é quando ocorre alguma agressão física. Esses momentos de discussão são breves e finalizam com a decisão do professor.

Enquanto os alunos estão em atividade o professor estabelece tempo para sua realização, enquanto isso; anda pela sala, corrige postura física, modo de falar, trato com o

material escolar, desafia-os com perguntas pertinentes ao conteúdo, apontando pontos fortes e fracos do seu trabalho e o tempo restante para finalizar o trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos do período pré-escolar procuram apresentar necessidades de manipular objetos repetindo a ação do docente. Quando o docente inicia as atividades mostrando para os alunos como estes poderão fazer e o que deverão evitar costuma provocar grande atenção nos alunos, onde a maioria sente necessidade de repetir imediatamente o que foi realizado. É neste momento que acontece o processo intersíquico, as regras do meio são recebidas, os sujeitos observam procuram organizar seu aparato motor e subordiná-lo às exigências da atividade.

As funções psicológicas surgem socialmente e depois são internalizadas. A interação entre os planos intersíquico e intrapsíquico apresentado por Vygotski mostra que a aprendizagem ocorre em um processo de apropriação e transformação de conhecimento relacionado com outros através de ações mediadas na interação social. Na interação os conteúdos são transmitidos, porém tanto a atenção quanto outras funções psicológicas são construídas quando realizadas por alguém que já as domine, para assim ser apropriada pelo sujeito que vê o modelo.

Enquanto realiza a atividade a criança explora o objeto manipulando-o para submetê-lo a finalidade proposta, é neste momento que o professor tem função de corrigir, estimular e apontar pontos fortes e fracos do procedimento.

Aqueles que apresentam insegurança ou resistência em participar costumam acabar realizando a atividade seja por incentivo dos colegas, seja por observar que os colegas também têm dificuldades.

O trabalho em educação infantil é rotineiro e repetitivo, porém são procedimentos que tem apontado resultados satisfatórios neste breve espaço de tempo. Ao estabelecer o que é, como ocorre, qual o objetivo e o que deve ser evitado, o professor mostra que as ações poderão ser apropriadas, já que estes não mudaram de um dia para outro e assim os alunos poderão repetir a atividade do dia anterior buscando aperfeiçoar os resultados e colaborar com aqueles que ainda não obtiveram êxito.

A principal estratégia é repetir ao longo das atividades palavras curtas de ordem, apontar pontos fortes, mostrar a necessidade de aperfeiçoar pontos fracos, explicar o motivo da perda de alguns direitos, quando o comportamento não é o esperado seja em sala de aula seja em atividades extraclasse.

O que identificamos ao longo deste trabalho é que os discentes apresentam menor ansiedade e maior satisfação ao realizar as ações exigidas quando orientados pelo professor quanto ao uso, objetivo, resultado esperado e resultado conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está acontecendo na rede municipal, apresenta um caminho que visa incidir nas capacidades e funções psíquicas de crianças em período pré-escolar para que esses possam superar este período mediante a formação de novas capacidades e funções necessárias para o período seguinte.

Durante atividades no parque, quadra, banco de areia, etc os discentes mais “agitados” passaram a participar das atividades ouvindo expressamente as regras, buscando os resultados exigidos, repetindo para si os objetivos, como quem tenta explicar para si o que deve ser feito; apresentaram maior concentração durante suas atividades, explicam suas frustrações, agem de forma mais solidária e mais sociável.

Observamos até o presente momento que com as regras a percepção dos alunos sobre o espaço ao seu redor fica menos caótica, logo ficam menos dependentes da força dos estímulos por isso apresentam uma conduta mais orientada. Por isso reações como choro, brigas ou resistência são cada vez mais raras; a ansiedade é menor logo a aprendizagem tem se revelado satisfatória.

REFERÊNCIAS

Marsiglia, A.C.G. **A prática pedagógica histórica-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. 1ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Martins, L.M.M. **Fundamentos psicológicos da relação teoria-prática na educação.** 2014.
Disponível em :< <https://www.youtube.com/watch?v=astMnYHOJPs>>Acesso em: 31.mar.2015

Nilva,O.B.S;Gasparini,J.L.**O trabalho educativo:contribuições da teoria histórico-cultural da pedagogia histórica crítica.**2012.Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/619/83>>Acesso em:28.mar.2015

Pasqualini, J.C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php>>.Acesso em:03.fev.2015

Pasqualini, J.C; Abrantes, A.A. **Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil.** 2013.
Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewArticle/9696>>.Acesso em 25.mar.2015

Pasqualini,J.C.**Proposta pedagógica para a educação infantil** Rede Municipal de Ensino de Bauru/SP.2012

Peres, E.S.;Nürnberg,J. **As contribuições da periodização e da teoria da atividade nos processos pedagógicos escolares.** 2011. Encontro brasileiro de educação e marxismo, educação e emancipação humana. UFSC, Florianópolis-SC. Disponível em :<<http://desenvolvimentohc/periodizaodaateoriadaatividadesdosprocessopedagogicosescolares>>.Acesso em:02.fev.2014

SESI-SP. **Orientações didáticas do Movimento do aprender no Sistema SESI-SP de ensino: educação infantil/SESI-SP.1.ed.-São Paulo:SESI-SP Ed,2013.**

Silva,E.M. **Fundamentos psicológicos da relação teoria-prática na educação.**

2014.Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=astMnYHOJPs>>Acesso em:06.abr.2015

BRINCANDO COM A CRIATIVIDADE NA CONFECÇÃO E MONTAGEM DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS E DRAGÃO 3D - ILUSÃO DE ÓTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Priscila Bezerra Zioto Barros - UNESP - priscazioto@bol.com.br

José Roberto Boettger Giardinetto - UNESP - jrbgiar@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Saresp 2009 compreende em Matemática, a melhora na quarta série e na oitava série do Ensino Fundamental, já no Ensino Médio é o único indicador com desempenho negativo. De acordo com o secretário de educação de São Paulo, os resultados mostram um ponto de inflexão em relação ao histórico recente das avaliações, com a curva apontando para cima, ou seja, para melhor (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009).

O estudo da Geometria na escola, enquanto estudo de figuras, formas e relações, deve propiciar aos alunos a possibilidade de relacionar a Matemática ao desenvolvimento da competência espacial, do específico para o geral, da geometria plana para a espacial. A Matemática na escola como um processo de formação de conceitos, exige repensar o trabalho pedagógico, as características e o interesse da clientela.

A geometria constitui parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, desenvolvendo um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive (BRASIL, 1998, p.51).

Os sólidos platônicos são sólidos convexos cujas arestas formam polígonos planos regulares congruentes, sendo Platão, que os descobriu em cerca de 400 a.C. Aristóteles era o verdadeiro nome de Platão que nasceu e morreu em Atenas (427 a.C. - 347 a.C.). A existência

destes sólidos já era conhecida pelos pitagóricos, e os egípcios utilizaram alguns deles na arquitetura e outros objetos que construíram. Atribui ao tetraedro (fogo), hexaedro ou cubo (terra), octaedro (ar), dodecaedro (cosmos ou universo) e icosaedro (água). A descoberta de Kepler "leis do movimento dos planetas", ou seja, explicar os movimentos planetários a partir deles é um dos primeiros resultados da aplicação do método científico hoje. Os sólidos platônicos se manifestam na natureza como cristais, organismos vivos, moléculas, dentre outros e na cultura humana em pinturas, esculturas, religião, arquitetura, design, etc. Sua história, perfeição e beleza, ainda hoje inspiram os matemáticos e artistas plásticos.

O dragão 3D foi criado em um encontro Gathering for Gardner 3 em homenagem ao matemático americano Martin Gardner (21 de outubro de 1914 - 22 de maio de 2010), que tinha grande interesse por ilusionismo. Ele é o mais famoso escritor moderno de enigmas matemáticos do mundo "a matemática recreativa" e sua divulgação. De 1957 a 1981 publicou a coluna "Jogos Matemáticos" na prestigiada Scientific American, mesmo assim, ainda é uma lenda no mercado editorial, mas são considerados modelos de clareza para a introdução de novas ideias em matemática, tornando Gardner, o grande campeão da racionalidade que até hoje inspira os matemáticos, principalmente os amantes de quebra-cabeça e jogos matemáticos.

O objetivo deste trabalho é divulgar a professores e alunos a beleza dessa geometria por meio de atividades simples e dinâmicas.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma introdução à Geometria Espacial – em especial Poliedros e Relação de Euler, com o objetivo de familiarizar os alunos com o conteúdo. Após dar as definições de poliedro, vértices, faces e arestas, foi pedido aos alunos a observação do formato das faces e a contagem da quantidade de vértices, faces e arestas, registrando em uma tabela e verificar a Relação de Euler, acrescentando mais exemplos desses poliedros no dia a dia.

Os objetivos principais é aperfeiçoar a habilidade manual do aluno e a prática do manuseio de diversos materiais; Proporcionar aos alunos atividades teóricas e práticas que integram a Matemática e Arte, utilizando o raciocínio, criatividade e a colaboração na percepção

ao desenvolvimento do pensamento visual e espacial do aluno; Relação de Euler, ampliar a visão espacial dos alunos; Representar efeitos de ilusão de ótica; Interdisciplinaridade: artes (construção dos sólidos e figura 3D) e língua portuguesa (leitura e interpretação) e um pouco da História da Matemática, principalmente Sólidos Geométricos.

A atividade desenvolvida foi construir e montar sólidos geométricos, em especial sólidos platônicos, figura dragão 3D, a partir dos conteúdos e revisões sobre geometria e arte e a apresentação do material confeccionado. Foram utilizados diversos recursos como exemplo, apresentação de alguns sólidos e dragão 3D, biblioteca, internet, grupos de trabalho, dentre outros, principalmente a criatividade e a coordenação motora. Essa atividade é dividida em três etapas:

1ª Etapa: A partir de planificações, construir e montar modelos de sólidos geométricos. Em seguida, classificá-los em regulares e não regulares. Na sequência contar o número de faces, vértices e arestas dos modelos, montarem uma tabela e verificar a relação entre eles e a partir dessa atividade trabalhar a relação de Euler nos Poliedros Platônicos. Foram utilizados diversos materiais como: tesoura; cola; régua; cartolina; papel sulfite; lápis de cor; canetas em geral; planificação de sólidos; dentre outros.

2ª Etapa: A partir de planificações, construir e montar a figura dragão 3D, personalizá-lo e analisar por vários ângulos o dragão e registrar os acontecimentos, ou seja, os resultados que obteve e eles ficaram surpreendidos. Foram utilizados diversos materiais como: tesoura; cola; régua; cartolina; papel sulfite; lápis de cor; canetas em geral; planificação do dragão; dentre outros.

3ª Etapa: Apresentação dos trabalhos e Avaliação: Participação Individual e em grupo; Pesquisa individual e em grupo; Criatividade, desempenho e apresentação dos trabalhos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca de uma melhor inter-relação das competências e habilidades da geometria espacial, o aluno poderá ter uma visão maior sobre os poliedros regulares, ou seja, regulares formas tridimensionais três faces planas, sendo o tetraedro, hexaedro (cubo), octaedro,

dodecaedro e icosaedro, figuras descoberta pelos pitagóricos (Platão). Na construção dos sólidos e dragão 3D o exercício do raciocínio de forma lúdica e atraente, desperta muito o interesse dos alunos. E o mais interessante que eles ficam maravilhados quando eles conseguem realizar e concretizar brincando com as suas pesquisas e a sua própria criatividade. Sendo esta uma evolução muito significativa num espaço curto de tempo, o que coloca o conjunto dos alunos num novo patamar de aprendizado (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009).

Na vida em sociedade, as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas. Desempenhando um papel importante no currículo, mostrando ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. (BRASIL, 1998, p.51-52).

O segredo por trás desse dragãozinho está na forma como a cabeça dele é montada, ou seja, é um buraco (formato côncavo). Mas, nosso cérebro não entende isso quando olhamos para ela e interpretamos como se estivesse voltada para fora (formato convexo), confundindo o côncavo e convexo, fazendo com que a impressão da cabeça do dragão 3D está se mexendo causando a ilusão de que ela se mexe e nos acompanha, ou seja, fechando um olho, percebemos melhor a profundidade e que ela nos persegue. Super legal para montar e sair confundindo as pessoas da sua família ou seus amigos.

Os alunos participaram ativamente, motivados e envolvidos com as atividades propostas. E muito importante quando compreende as respostas e soluções em nossa vida e no porquê de vários acontecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo foi atingido com sucesso e interação de todos. Foi possível ampliar o domínio sobre os conteúdos matemáticos, conhecimentos, habilidades e competências, valorizando as experiências. A participação dos alunos nas atividades e a oportunidade de rever os conceitos sobre a Geometria Espacial, dando assim eficácia na aprendizagem e melhores resultados em

avaliações. O projeto teve a pretensão de incentivar o conhecimento e o gosto pela geometria, fazendo com que os alunos se sentissem envolvidos pelo trabalho e perceberam durante seu desenvolvimento a importância da geometria no nosso cotidiano e como podem ser bem compreendida. Durante a análise da ilusão de ótica do dragão 3D, despertou o interesse em saber o funcionamento da TV e do cinema 3D, ativando o interesse dos alunos na tecnologia 3D muito utilizada na atualidade. Foi super produtivo, com as revisões dos conteúdos sobre geometria, trazendo uma melhora na aprendizagem e compreensão dos conteúdos de uma maneira muito mais divertida.

REFERÊNCIAS

ANDRINI, A.; VASCONCELLOS, M. J. **Livro Didático Novo Praticando a Matemática** - 6ª série/ 7º ano. São Paulo: Edição do Brasil, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais : Matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /

SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso 01 abril 2015

DRAGÃO de papel em 3D que mexe a cabeça. Disponível em: <<http://www.manualdomundo.com.br/2011/03/drago-de-papel-que-mexe-cabeca/>>. Acesso em: 08 abril 2015.

DVD da TV Escola (matemática 19 e 21). DVD 19 - **Arte e Matemática** - TV Escola / MEC & TV Cultura. Brasil, 2000. DVD 21 - **Mão na Forma** - TV Escola / MEC. Brasil, 2000.

GARDNER, M. **Matemático e Escritor Americano**. Disponível em:

<<http://wsimag.com/pt/ciencia-e-tecnologia/11362-martin-gardner-e-a-celebracao-da-mente>>.

Acesso em: 11 abril 2015.

IEZZI, G.; DOLCE, O.; MACHADO, A. **Livro Didático Matemática e Realidade - 6ª série/ 7º ano**. São Paulo: Editora Atual, 2005.

MARTIN GARDNER – 1914-

2010.<http://biblio.mat.uc.pt/bbsoft/woc_ucma/matematicos/Agosto10PT.pdf>. Acesso em: 11 abril 2015.

NOÉ, M. Os Sólidos de Platão<<http://www.brasilecola.com/matematica/os-solidos-platao.htm>>. Acesso em: 10 abril 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Índices do **Idesp** e **Saresp** do Estado de São Paulo em 2009. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=208064>>. Acesso em: 08 abril 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do Aluno e Professor**. Matemática - 6ª série/ 7º ano. Volume 2 e 3 –. São Paulo: SEE, 2011.

SÓLIDOS Platônicos. Disponível em: <<http://avrinc05.no.sapo.pt/>>. Acesso em: 11 abril 2015.

GRUPO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA. ACADEMIA DE CIENCIAS LUVENTICUS. **Los sólidos platônicos.** <<http://www.luenticus.org/articulos/03Tr001/index.html>>. Acesso em: 11 abril 2015.

SÓ MATEMÁTICA. **Geometria**

Espacial<<http://www.somatematica.com.br/emedio/espacial/espacial8.php>>. Acesso em: 10 abril 2015.

COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES: DA FORMAÇÃO INICIAL À CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Aline Diniz de Amorim – FCL Araraquara/Unesp – alinediniza@gmail.com

Maria Jose da Silva Fernandes – FC Bauru e FCL Araraquara/Unesp – mjfer@fc.unesp.br

CAPES/ CNPq

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida como dissertação de Mestrado em Educação Escolar, realizada em nível de pós-graduação como parte das atividades do programa, a qual tem por objetivo investigar a situação profissional de professores iniciantes que se graduaram há, no máximo, cinco anos, em Licenciatura em Pedagogia, pela UNESP – Bauru. O foco de análise é a relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes enquanto pedagogos atuantes em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Duarte e Augusto (2007) ressaltam que as transformações atuais das sociedades do trabalho influenciaram na criação de uma concepção diferente de escola, quanto a sua representação e ao seu papel na sociedade do conhecimento. Esse novo panorama culminou em transformações profundas na docência, no que se refere ao exercício da profissão do professor em todo o seu rol de atividades dentro do ambiente escolar. Nesse novo contexto, a

ampliação do raio de ação e a exigência de novas habilidades dos docentes aumentam a carga de responsabilidade deles sobre o êxito dos alunos. Os professores são responsabilizados individualmente por seus “sucessos” e “fracassos” profissionais, pelas dificuldades dos alunos e pela qualidade do ensino (DUARTE e AUGUSTO, 2007, p.15).

Dessa maneira, faz-se necessário voltarmos nossa atenção para a formação inicial dos professores que adentram o ambiente escolar encontrando essa nova conjuntura. Para Lima e Reali (2002), os cursos de formação devem agir no sentido de formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, possibilitando, dessa maneira, a perspectiva crítica do professor sobre sua metodologia, suas bases filosóficas e a postura assumida diante dos alunos em sala de aula. No entanto, as mesmas autoras afirmam ainda que

os saberes da experiência são, pois, gerados na atuação profissional dos professores, e fundamentam suas ações cotidianas e despontam como vitais no trabalho docente, pois tendem a se converter em *habitus* (LIMA & REALI, p. 224).

De acordo com o excerto acima, evidencia-se, portanto, que o professor não “sai pronto” do curso de graduação, por melhor que este o prepare para o exercício da docência, ampliando ao longo de sua atuação sua jornada no processo de solidificação da docência, que é composto por outros saberes, como, por exemplo, a experiência.

Para Tardif (2002), os saberes docentes compreendem a formação acadêmica do professor, os saberes disciplinares que são específicos a ele, os saberes curriculares, que dizem respeito aos conteúdos, métodos, programas e objetivos e, ainda, os saberes experienciais que remetem à sua história de vida e trajetória profissional. Nesse sentido, pode-se conjecturar que a constituição do professor se dá sob três circunstâncias: na Universidade – onde tem, geralmente, o primeiro contato com teorias da educação e do desenvolvimento humano –, na sala de aula onde exerce suas práticas cotidianas como professor e, também na escola onde adquiriu as experiências que teve enquanto aluno.

Souza (2014, p.56), fundamentada nas ideias de Gimeno (1995), pontua que as práticas didáticas docentes caracterizam-se pelos “usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais”. Dessa forma “seria indispensável que fossem incorporados desde a formação inicial”, sendo acumulado lentamente durante o processo de exercício da docência.

No entanto, outros autores como Lüdke e Boing (2012) afirmam que os cursos de formação de professores oferecem muitas discussões sobre as teorias de currículo e pedagogia em detrimento dos saberes práticos ligados às ações dentro da sala de aula. Sobre isso, Gatti (2010, p.1371) questiona se a formação panorâmica encontrada nos currículos é suficiente para orientar o professor a realizar as atividades que lhe serão incumbidas na sala de aula, e conclui que “há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho”.

Ainda sobre a estrutura desses cursos de formação docente, Lüdke e Boing (2012) defendem que o estágio, que faria o papel de aproximar a prática ao contexto da graduação, ainda não possui uma definição clara e não atende as expectativas esperadas para formar o profissional que terá a incumbência de “ensinar tudo a todos”. Quanto a isso e confluindo com o que Gauthier (2006) aponta como ofício sem saberes, Pimenta e Lima (2006, p.6) esclarecem que há uma preocupante dicotomia presente até mesmo nos discursos dos graduandos, que ao chegar aos estágios dizem que “na prática a teoria é outra”.

Quanto ao âmbito da prática docente, o exercício cotidiano do professor para atingir o seu objetivo de fazer seus alunos aprenderem, para Tardif (2002), é um aspecto que requer atenção, pois diz respeito à rotinização das situações que podem levar o professor à falta de reflexão sobre sua prática. Em relação a isso, Libâneo (1986) pontua que,

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos (p. 19).

Além disso, Lima e Reali (2002) afirmam que, professores iniciantes, geralmente, têm dificuldade de focalizar o próprio trabalho e são submetidos mais facilmente às influências diversas do meio escolar como as adversidades presentes, muitas vezes, nos relacionamentos sociais dentro do ambiente de trabalho. Assim, se há dificuldades em articular na formação e na atuação profissional os saberes de natureza teórica e prática, estas se avolumam na situação do professor em início de carreira que adentrar os limites do ambiente educativo e se depara com situações com as quais, definitivamente, não contava.

Diante de todo o exposto, há que se considerar a condição frágil do professor iniciante que provido dos saberes acadêmicos adquiridos em seu curso de graduação e de alguns saberes experienciais que julga positivos para orientar sua prática docente, enfrenta o desafio de tornar-se professor sem ter, na maioria das vezes, um acompanhamento..

Guarnieri (2009) se apoiou nos estudos de Veenman (1988), no quais caracterizou

os estágios de interesse do desenvolvimento do professor, envolvem diferentes fases, ou seja, sobrevivência e adaptação à instituição, interesse sobre a situação de ensino e a fase em que o professor se interessa pelos alunos e sua aprendizagem” (GUARNIERI, p. 138).

Nessa perspectiva, é indiscutível que a formação de professores é tarefa complexa que requer cuidadoso olhar e análise. O professor que adentra a escola ainda terá uma longuíssima trajetória a percorrer e, no decorrer desse percurso, muitas serão suas incertezas e ansiedades, as quais poderão, inclusive, fazê-lo desistir da docência.

Em relação a isso, Huberman (1992) dedicou-se à investigação dessa trajetória profissional do professor iniciante, que, em sua concepção, compreende os primeiros cinco anos de exercício da profissão. Para o autor, a primeira fase consiste “na entrada e no tateamento” da profissão, o que denomina de “exploração” da carreira. Nesse período, acontecem sincronicamente as experiências de “sobrevivência” e de “descobertas” da docência. A primeira fase, quando o professor mantém-se na carreira, é seguida da “estabilização” profissional, quando ocorre a consolidação do repertório pedagógico.

Considerando tal problemática, faz-se necessário despendermos maior atenção para a questão da formação inicial de professores e sua relação com o processo individual de constituição das identidades docentes dos licenciados. É justamente neste sentido que se explicita a relevância teórica e social da presente pesquisa. Visamos, por meio dos dados a serem coletados e analisados sob a luz de teóricos da área, refletir e provocar reflexão sobre a relação entre a formação inicial de professores e a identidade docente constituída e solidificada na prática.

Uma vez que, conforme salienta Diniz-Pereira (2011, p. 47), quando o graduando se assume como educador e opta de forma consciente por um curso de licenciatura, podemos dizer

que está dado um dos primeiros passos na direção da construção de sua identidade docente. O mesmo autor completa que, no entanto,

é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente (p. 48).

2. METODOLOGIA

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, possui caráter exploratório e, em consonância com essa abordagem, ainda de acordo com Ludke e André (1986), será dividida em três etapas interligadas, a saber: a) levantamento bibliográfico inicial e construção dos instrumentos de coleta de dados; b) aplicação dos instrumentos; e, c) análise e interpretação dos dados.

No momento, a pesquisa se encontra na primeira etapa, na qual estamos construindo os instrumentos de coleta de dados e aprimorando o levantamento da bibliografia pertinente ao estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entremeio a todas as questões acima expostas há que se considerar outro viés do processo de formação inicial e da constituição da identidade docente: a disparidade entre as discussões acadêmicas e as preocupações da escola. Nesse sentido, é observado que as concepções de ensino e aprendizagem e até mesmo do sistema escolar concebidas pela Universidade não são as mesmas promulgadas na escola. Nesse sentido, Moysés e Collares (2003, p. 113), destacam a importância da academia em “preocupar-se com o caminho que o conhecimento percorre depois de produzido até atingir o mundo real, onde ele vai ser realmente aplicado”.

Dessa maneira, faz-se necessário despendermos maior atenção para a questão da formação inicial de professores e para a ressignificação das teorias apreendidas por eles nos cursos de graduação, em seu processo individual de constituição de suas identidades docentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De toda a discussão apresentada, culminamos na importância de nos atentar à questão da formação inicial de professores. É indiscutível que há necessidade de uma urgente reflexão e possível ação sobre o contexto pedagógico no qual acontecem os processos de formação docente.

Há que se considerar os aspectos que possibilitam a identificação do professor com sua própria condição de educar e investigar os âmbitos em que se dão as condições para a constituição da identidade docente que contribuirá para a uma consequente melhoria na educação básica.

Quanto a isso, é importante ressaltar a relação intrínseca entre a formação inicial e a atuação em sala de aula e a condição fundamental dessa relação, considerando uma formação inicial sólida e esclarecida, para a constituição da identidade docente.

REFERÊNCIAS

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. "Trabalho docente: configurações atuais e concepções".

In: Cadernos da ANPAE, n. 04, 2007. pp 02-25

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. IN: Marli André. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2009, p. 133-152.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). IN: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DANÇAS URBANAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Rafael Oliveira Simão - Unesp – rafaelosimao@gmail.com

Gleyce Soares dos Reis - Unesp - glayce_go@hotmail.com

Thiago Guedes Rocha - Unesp - thiaguinho_gpse@hotmail.com

Andresa Ugaya de Souza - Unesp - ugaya@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O relato exposto neste trabalho traz a experiência de atuação dos monitores do projeto de extensão em danças urbanas em três escolas da rede pública estadual. As oficinas ocorrem dentro de dois eventos: SARAVAH! e o anDaNçAs, estes, coordenados por uma docente do departamento citado acima.

O projeto de extensão em danças urbanas desenvolvido no Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru visa dois objetivos: um é a experimentação e redescoberta corporal de seus participantes através dos diferentes estilos das danças urbanas e suas especificidades. O segundo objetivo, e talvez o que apresenta maior interesse para nós, é a possibilidade de estar em um ambiente de iniciação à docência, preparando os monitores para situações que poderão ser encontradas nos ambientes de trabalho. Durante a atuação no projeto espera-se que os monitores desenvolvam parte da habilidade de ensinar e dialogar com os alunos, envolvendo-os de maneira a descobrir novos significados tanto para a dança quanto para os valores sociais como: movimentos urbanos, marginalizados, relacionamento interpessoal, cultura, arte entre outros.

Para nós graduandos, é sumamente importante ter oportunidades de estar em contato com as escolas desde a formação inicial, fato este, que contribui para uma qualificação mais adequada do futuro educador. Além disso, nos mostra como é possível crescer com a prática orientada pelo docente universitário.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência se configura uma possibilidade de trazer à tona temáticas pertinentes a serem compartilhadas, discutidas e refletidas.

Neste trabalho traçaremos uma reflexão sobre a oportunidade de ter vivenciado a ação pedagógica, a partir do oferecimento de oficinas de danças urbanas, em três escolas públicas de Bauru. A primeira oficina ocorreu na E.E. Ernesto Montes e a segunda na E.E. Luis Braga dentro da programação do evento SARAVAH! que teve como objetivo a difusão e a valorização da cultura negra. A terceira oficina foi desenvolvida na E.E. Ada Cariani Avalone como parte integrante do evento “anDaNÇAs”, este, organizado pelos(as) discentes da disciplina “Motricidade e linguagem corporal”, pelo qual buscou-se promover as linguagens da dança (dança de salão, populares e urbanas).

Nas duas primeiras escolas a oficina foi realizada para turmas já definidas pela coordenação. Na terceira escola a atividade foi aberta a todos os públicos, e contamos com a participação de crianças, adolescentes e adultos. As oficinas tiveram uma hora de duração, por conta do tempo disponibilizado pelas escolas dentro de suas programações e horário de aula.

Foram realizados encontros para a elaboração do planejamento das atividades propostas nas oficinas pelos monitores do projeto de extensão em danças urbanas. Neste, discutiu-se a metodologia, pensando quais atividades abrangeriam todas as faixas etárias e a duração das oficinas para que, dentro do tempo estipulado, pudessem ser realizadas todas as atividades, ou a maior parte delas. Tivemos o cuidado de elaborar atividades “reservas” para que, caso alguma das programadas não pudessem ser realizadas, usaríamos outras para substituir, até mesmo adaptar, ou seja, o que seria cabível à situação de cada contexto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conhecimentos da área de Educação Física propostos em uma escola não são, especificamente e exclusivamente, os conhecimentos que adquirimos com as disciplinas na faculdade. Apenas quem está inserido num projeto de extensão, que vai além das disciplinas cursadas numa graduação, é quem consegue adquirir outro entendimento acerca de como

funciona a realidade de ser um professor, ainda assim, é uma aproximação com que professores lidam diariamente.

Os desafios que encontramos dentro da extensão universitária são situações que nos preparam para a mudança da condição de alunos para futuros professores, porém, de uma forma menos “agressiva”, pois, ao dividir a responsabilidade com demais companheiros, torna-se uma inserção suave na construção dessa identidade profissional. Um aprendizado que vai se internalizando, aos poucos, em nós graduandos.

É imprescindível na formação inicial de professores, uma proposta curricular que incentive a análise de práticas escolares concretas permitindo assim, ao futuro docente, aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem (CALDEIRA, 2001). Relacionando com o que a autora aponta, as experiências vivenciadas são de grande importância para a formação, pois, ao desenvolver as atividades, vamos descobrindo melhores estratégias, isto fomentado por processos de reflexão. Assim, ao nos deparar com dificuldades, conseguimos lidar com diferentes situações.

Nas oficinas realizadas nas escolas, utilizamos a metodologia da dança educativa moderna, teorizada e proposta por Rudolf Laban, que supera a ideia de reprodução automática e mecânica da dança, e busca maior valorização da expressividade, descoberta criativa, consciência corporal, contextualização histórica, cultural e social. Buscou-se dessa forma, relacionar as atividades com o cotidiano dos participantes, fazendo-os redescobrirem seus movimentos dentro da linguagem da dança. Nós conseguimos observar que deve haver uso e expressão do que o indivíduo traz, sobre sua história e sua cultura.

O currículo não deve ser pensado como objetivo, contrariamente, deve *subjetivar-se* (grifo do autor) a todo o momento, ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem (APPLE, 2008, p. 76).

Com o uso da estratégia da ludicidade, conseguimos conquistar e cativar os participantes que realizaram as atividades propostas nas oficinas. Entusiasmo, brincadeiras, alegrias e risadas não faltaram, o que foi muito importante para manter a motivação e interação. No início da vivência, fornecíamos a contextualização histórica e cultural das danças urbanas, pois:

o valor educacional da dança, esta muito além da associação dessa ao domínio técnico, tendo como elementos importantes a serem considerados a expressão, a

sensibilidade, a criatividade, além do profissional atuante, cuja competência pode inferir e motivar a participação significativa (SILVA; SCWHARTZ, 2000/1, p. 45).

O ensino que proporcionamos traz benefícios em diferentes áreas, não só para a dança, mas também na formação do sujeito. A proximidade que se é conquistada durante as aulas é realmente significativa. Participar como monitores do projeto de extensão e, através dele, oferecer as oficinas, nos fez refletir sobre como devemos agir na posição de professores, sobre o comportamento e as características das pessoas que participaram da vivência das danças urbanas. Conseguimos enxergar modos diferentes de lidar com os alunos, ao passo que deveria ser feitas adaptações e explicações a cada situação diferente. Foi muito importante para nossa formação ter acesso a esses espaços que poderão ser locais de nossa atuação no futuro. Ter conhecimento do ambiente real, aprender com eles, entender as diferentes formas de trabalho, assim nos preparando para atuar mais conectados a comunidade escolar desde o processo de formação inicial.

A coordenadora do projeto de extensão contribui com a formação de novas ideias, e nos ajuda no sentido de aprender a realmente prestar mais atenção nos alunos e pensar sobre a necessidade de contribuir com algo na vida deles por meio da dança. Um dos problemas da formação universitária está relacionado ao fato que:

o vício principal do currículo por disciplinas é reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, sem considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática cotidiana (SCWHARTZ, 2000/1, p. 32).

Buscamos relacionar o que é visto nas aulas da graduação com as oficinas, de maneira que, aquilo que é visto possa contribuir para um processo de educação de qualidade. Estamos expostos às críticas, e isso nos faz crescer. Durante as aulas no projeto de danças urbanas, normalmente perguntamos como foi para o aluno realizar tal tarefa, e não ouvimos sempre que foi bom e gostoso. A partir do momento que não se sentiram muito bem, é aberto espaço para argumentação e dessa forma os responsáveis pela aula podem rever suas ações, e nesse processo crescer profissionalmente. Com esse mesmo pensamento, salientávamos quais eram os objetivos da aula para conseguirmos avaliar, posteriormente, se eram alcançados ou não. Nas escolas públicas esse espaço de conversa muitas vezes era menor, devido a pouca duração da oficina e a timidez dos participantes. Questionávamos, após atividade, com perguntas mais simples

como, por exemplo: foi fácil? Foi difícil? E dessa forma recebíamos o retorno dos mesmos. Uma reflexão que se faz importante é que:

quanto tempo o professor estudou dança não é um ponto decisivo, tendo em vista, que muitos anos de estudo, não garantem um professor talentoso e que o ensino de diversas técnicas de dança não é o fator primordial para o sucesso de uma aula ou para assegurar o talento de um professor em ensinar dança (SILVA; SCWHARTZ, 2000/1, p. 52).

Assim como um grande atleta não será necessariamente um bom técnico, o processo de formação da docência é de fundamental importância para um bom professor. O professor deve saber trabalhar com diferentes metodologias e saber interagir com seus alunos, de maneira que só assim garantirá um eficiente processo de aprendizagem para os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós como futuros professores, devemos nos preocupar com o ensino dos nossos alunos, e para isso devemos rever sempre nossas ações pedagógicas. Como ensinar melhor os alunos é uma questão que responderemos através da prática e do retorno deles, é um crescimento mútuo, ao fazê-los aprender, nós aprendemos também. As oficinas nas escolas contemplaram esses fatores, pois obtivemos contato com a realidade do ato de ensinar. O empenho, dedicação e comprometimento foi o máximo possível, pois sabíamos o quanto as nossas ações, como futuros professores, influenciam nossos alunos. A importância de estar e compreender estes espaços em que, futuramente, estaremos inseridos é sumamente importante, e, o quanto mais cedo tivermos contato, melhor e mais confortável será a nossa inserção neles.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. "Somos os novos oprimidos". In: **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. – Porto Alegre; Artmed, 2008.

CALDEIRA, Anna. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.22, n. 3, p. 87-103, maio, 2001.

SILVA, Maria G. M. S. da; SCHWARTZ, Gisele M. **Por um ensino significativo da dança.** *Revista Movimento*, v. 6, n. 12, 2000/1. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2499/1143>. Acesso em: 08.03.2015.

DESENVOLVIMENTO SÓCIO MORAL E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DOS JOGOS

Cláudia de Cássia Teixeira Sena – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências/Bauru
– claudia_sena@live.com

Heloisa Baptista Nery – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências/Bauru
helo_pts@hotmail.com

Patrícia Teles de Souza Campos Felipe – Usc- Universidade do Sagrado Coração -
patriciatscampos@hotmail.com

Rita Melissa Lepre - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências/Bauru –
melissa@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a etapa de escolaridade que tem por objetivo desenvolver integralmente a criança. Para isso, é preciso compreender que os processos cognitivos iniciam-se desde o nascimento e que ao longo da vida, esses processos tenderão a ficar mais aguçados. Neste sentido, podemos afirmar que a interação social, aliada aos cuidados pessoais (como alimentação, vestuário, proteção, etc.), contribui em grande parte para o desenvolvimento integral da criança (SILVA; BOLSANELLO, 2002).

Segundo essa perspectiva, o trabalho apresenta e analisa um projeto desenvolvido em uma escola de educação infantil municipal, de período integral, que atende um bairro periférico na cidade de Bauru, interior de São Paulo. O projeto teve por objetivo auxiliar o desenvolvimento da capacidade sócio moral e a construção da autonomia, das turmas do Maternal II e Jardim I, com crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos. A metodologia utilizada para as intervenções foram

intercaladas com jogos diversos e contação de histórias. A turma do Maternal II é composta por 24 alunos e a turma do Jardim I por 14, o que perfaz o total de 38 crianças, que foram beneficiadas com o projeto.

Por ser uma instituição de período integral, o cuidar e o educar eram indissociáveis, para tanto, as atividades planejadas deveriam estar integradas à rotina escolar que visava o cuidado dos menores. Sendo assim, muitas intervenções ocorriam nos momentos de alimentação, troca de roupa, escovação dentária, etc.

Os momentos de brincadeiras foram úteis para observação e oportunizou a mediação do adulto na solução de conflitos entre as crianças. As professoras, responsáveis pelas turmas, disponibilizaram um tempo específico, dentro do planejamento semanal, para as intervenções do projeto. Tudo com vistas a favorecer o desenvolvimento sócio moral e a construção da autonomia das crianças. Sobre isso Silva e Bolsanello (2002) afirmam que “as unidades de educação infantil devem ir além da função de “guarda e cuidado”, ou seja, devem realizar um trabalho de forma planejada” para favorecer o processo de desenvolvimento global das crianças. (SILVA; BOLSANELLO, 2002).

Para que isso ocorra de fato, os professores devem estar devidamente capacitados e isto nos mostra a necessidade de se investir intensamente na formação destes profissionais. Os professores devem possuir uma consistente formação acerca do processo de desenvolvimento da criança, a fim de que possam selecionar e empreender atividades em função deste desenvolvimento (SILVA; BOLSANELLO, 2002. KISHIMOTO, 1999. MANTOVANI; BONDIOLI, 1998).

Para embasar o projeto, utilizamos o texto “O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista” de Telma Vinha (1999) que trata sobre o papel do frente um ensino voltado à perspectiva do desenvolvimento da moral e da autonomia.

Partindo destes pressupostos, podemos afirmar que o projeto aqui apresentado também contribuiu de forma significativa para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que, possibilitou a interação entre alunos – estudantes de pedagogia – professores – e comunidade escolar, oferecendo ainda encontros de capacitação para professores da instituição e alunas do curso de Pedagogia.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi, sobretudo, de cunho qualitativo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, contamos com a participação de duas alunas bolsistas, 4 professoras efetivas da rede municipal de educação infantil responsáveis pelas crianças de 3 à 4 anos matriculadas na instituição aqui referida.

Cada bolsista deveria desenvolver um plano de atividades voltado para o desenvolvimento sócio moral e para a construção da autonomia utilizando a contação de histórias e jogos. Para o desenvolvimento das atividades, ficou decidido que cada bolsista teria 8 horas semanais no âmbito escolar e capacitação oferecida pela professora responsável pelo projeto a cada 15 dias.

Geralmente, o projeto era desenvolvido seguindo a seguinte rotina: primeiramente as crianças eram acolhidas pelos professores e funcionários, tomavam café da manhã no refeitório e em seguida a professora as levava para a sala de aula, onde iniciava a abertura das atividades. O segundo momento era destinado às atividades planejadas pelas bolsistas e para a rotina da escola. As bolsistas permaneciam durante todo o tempo com a professora e com a turma, interagindo, auxiliando e intervindo nas brincadeiras e conflitos das crianças, quando necessário. Posteriormente as bolsistas auxiliavam na rotina, preparando as turmas para o almoço, depois na escovação dentária, na troca de roupa e na preparação para o soninho. Em todos os momentos, as bolsistas colaboraram com a equipe escolar, desenvolvendo (direta e indiretamente) o projeto aqui apresentado.

Foram desenvolvidas sequências didáticas que contemplavam o conto e o reconto de histórias infantis. Nestes momentos os alunos discutiam sobre a história, depois desenhavam e auxiliavam na confecção de cartazes. Quando as atividades envolviam jogos matemáticos (blocos lógicos, tampinhas, dominó gigante, entre outros) e brincadeiras tradicionais (amarelinha, trilha, ciranda, peteca), o objetivo era desenvolver o senso de justiça. Para Piaget (1994), o desenvolvimento moral depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas e do afeto, mas esses fatores não garantem o desenvolvimento da moralidade. O fato é que as fases do desenvolvimento cognitivo se relacionam diretamente com entendimento moral de cada criança, de acordo com suas vivências.

Os jogos matemáticos são fundamentais para reforçar a noção de justiça. Nesse sentido Piaget (1932) afirma que a justiça é a mais racional das virtudes, tendo como princípios norteadores a igualdade e a equidade, por isso utilizava esses valores como base e fundamento de suas pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento do projeto notamos significativa mudança de comportamento entre as crianças. Por permanecer muito tempo na escola, ficavam agitadas e muitos conflitos surgiam no dia-a-dia, para resolver tais situações, as crianças utilizavam de agressões físicas e verbais. Muitas vezes, as agressões apareciam sem nem ao menos haver conflitos. Para auxiliar neste sentido, em todos os dias cujo projeto era desenvolvido, utilizávamos a roda da conversa para que as crianças pudessem contar o que havia acontecido e o que elas sentiam. Todo o diálogo era mediado pelas bolsistas, que também instigavam a participação de todas as crianças.

Dando continuidade a isso, as histórias infantis escolhidas para as intervenções, apresentavam conflitos entre os personagens e discutíamos sobre as possíveis soluções. Em seguida, na roda da conversa eram propostas atividades e/ou jogos relacionados com a temática abordada na história. Essa dinâmica favorecia a reflexão sobre os valores, tais como a importância do trabalho em grupo, o respeito mútuo, a solidariedade, a generosidade, etc.

Com o tempo, percebemos as mudanças: crianças passaram a se comunicar melhor, outras começaram a emprestar os brinquedos com e sem mediação de um adulto e para resolver algum problema que eles não conseguiam resolver sozinhos, ao invés de agredir o colega, procuravam por um adulto para auxiliá-los. As mudanças de comportamento não aconteceram igualmente com todas as crianças, algumas se desenvolveram mais e outras menos, porém, todas demonstraram alguma mudança.

Nos momentos que eram ofertados jogos com bolas, blocos lógicos e outros materiais pedagógicos, os conceitos matemáticos eram utilizados para estabelecer a noção de justiça e igualdade, assim como as regras. Somente nas atividades com bolas, não foram exigidas regras em demasia para facilitar a participação de todos e o companheirismo, deixando de lado o espírito competitivo. Por isso, muitas vezes foi necessário utilizar os jogos com bola apenas como momento de vivência e descontração. As crianças participaram de todas as atividades com entusiasmo e pediam para repetir alguns jogos.

O momento do jogo e/ou da brincadeira caracteriza um “espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção.” (SCAGLIA, 2005, p.103).

O jogo hipnotiza a criança e o adulto, logo existe uma entrega e uma interação que leva o indivíduo a agir e reagir de maneira diferenciada, fazendo transparecer em suas atitudes, as construções sobre os valores morais dos quais se apropriou ao longo da vida, discernindo sobre o bem e o mal, sobre o certo ou errado, aceitável ou não, entre outras questões que envolvem a moralidade (PRODÓCIMO, et al, 2007, p.132).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reforça a necessidade de conscientização, das licenciandas e dos professores, sobre a importância do desenvolvimento sócio moral e a construção da autonomia na vida da criança. Lembrando que o propósito maior dos educadores é formar cidadãos autônomos, críticos, formadores de opinião, criativos e inventivos, daí a necessidade de permitir que o espontâneo aflore na infância, para que a criança aprenda a pensar por si mesma. Os jogos e as brincadeiras são atividades extremamente lúdicas, onde as crianças vivenciam e antecipam situações do cotidiano do mundo adulto. Por isso, para além de cuidar, o educar para a vida, inculcando no ser humano em desenvolvimento, valores que possibilitem viver em sociedade.

Com base nos dados obtidos, concluiu-se que as intervenções foram aplicadas com sucesso, atingindo os objetivos esperados. Porém observa-se que é necessário um acompanhamento constante, por parte das professoras, para dar continuidade na construção do raciocínio moral das crianças.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional dos professores da educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendência. 1999.

MANTOVANI, S. BONDIOLI, A. **Manual de educação infantil: de 0 à 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artmed. 1998.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PRODÓCIMO, E.; CAETANO, A.; SÁ, C. S.; SANTOS, F. A. G.; SIQUEIRA, J. C. F. **Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar.** Motriz, v.13 n.2 abr/jun,2007, p.106-114.

SCAGLIA, A. **Jogo: um sistema complexo.** In VENÂNCIO, S. & FREIRE, J. B. (org). O jogo dentro e fora da escola. (pp. 37–69). São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, C. R. Da. BOLSANELLO, M. A. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos.** Interação em Psicologia. 2002.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Seminário de Educação Infantil.** Seminário de Educação Infantil. Revista do Congeime, nº 14, 1999.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS NATURAIS PARA BRINCAR E APRENDER

Solange Santos Ferreira dos Reis – SME – solangereis@bauru.sp.gov

Eliane Morais de Jesus Mani – SME – eliane.agudos@lpnet.com.br

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente é um tema atual e de extrema relevância para toda sociedade. Sendo assim, na Educação Infantil busca-se privilegiar a interação da criança com meio natural e social, respeitando diferenças e especificidades, abordagens e enfoques do campo das ciências humanas e naturais.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na EMEI “Leila de Fátima Alvarez Cassab” tem como mote possibilitar a aproximação dos alunos com as diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural, a fim de que os alunos possam consolidar, progressivamente, a diferenciação entre senso comum e o conhecimento científico e sistematizado, transformando as experiências vivenciadas em valores para a vida, sob uma ótica sustentável.

Trata-se, portanto, da propositura do desenvolvimento de um projeto coletivo da unidade escolar, atrelado à proposta pedagógica do sistema de ensino municipal de Bauru/SP, para a Educação Infantil, utilizando os espaços naturais da escola para oportunizar novas experiências e vivências de aprendizagem das crianças, promovendo intervenções que provoquem a curiosidade e a percepção dos pequenos para os fenômenos que ocorrem no meio em que estão inseridos, pois dessa maneira torna-se possível mediar a observação, o desenvolvimento de ideias e a busca por solução para situações problemas existentes no meio ambiente, focalizando o olhar da criança para os contextos naturais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) orienta o trabalho pedagógico para a exploração do meio ambiente, uma vez que por meio desse torna-se viável conduzir a aprendizagem das crianças, movendo-as pela curiosidade, motivação e

interesse pelo meio ambiente, além de promover a percepção de si, como parte integrante e transformadora em todos os contextos vivenciados.

De acordo com Brasil (2010) a Educação Infantil se caracteriza como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda, o mesmo documento, anteriormente citado, define currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

O trabalho educativo na Educação Infantil deve, portanto, respeitar o interesse das crianças, com vistas que a prática docente possa valorizar a realidade dos alunos e todos os espaços e situações que surgirem, seja estas: na escola, em eventos, no entorno, na casa, nos vizinhos, ou mesmo na cidade. Neste sentido, a interação da criança com o meio ambiente, ocorre como uma brincadeira, que é enriquecida pelas oportunidades favorecidas pelo contexto escolar (BRASIL, 2012).

O presente relato explicita práticas adotadas na EMEI “Leila de Fátima Alvarez Cassab”, em consonância com uma abordagem que valoriza a construção do currículo para a Educação Infantil, apoiando-se em atividades que vão além da sala de aula, que são desenvolvidas ao longo do ano letivo, em etapas, valorizando os ciclos e fenômenos naturais e processos de trabalho.

O objetivo do presente estudo concentra-se em destacar o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, por meio de práticas educativas que valorizam o brincar e a brincadeira, como elementos de aprendizagem, focalizando o meio ambiente como ponto de partida para construção de valores éticos e sociais de sustentabilidade.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se compõe por um relato de experiência, cujos aspectos metodológicos são pautados em delineamento do tipo exploratório e abordagem qualitativa.

Gil (2011) aponta que a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, esclarecer e produzir novos olhares para conceitos e ideias já existentes, ampliando as faces de um fato. Já a pesquisa qualitativa apresenta informações e conhecimentos científicos que não podem ser apresentados quantitativamente (MARCONI; LAKATOS, 2006).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EMEI “Leila de Fátima Alvarez Cassab”, está localizada em um terreno e prédio pertencente ao Estado de São Paulo, cujo uso é autorizado por um convênio de permissão, firmado entre o Estado por meio do Departamento de Estrada e Rodagem (DER) e a Prefeitura Municipal de Bauru (PBM). Localizada na zona oeste no Jardim Cruzeiro do Sul. A escola possui área privilegiada, adequado às normas federais para Educação Infantil, pela extensão do terreno e prédio, topologia, localização e arborização. Possui área construída de 600 metros quadrados dentro de um terreno plano que corresponde a um total de 8000 metros quadrados.

No ano letivo de 2015 são atendidas aproximadamente 275 alunos nessa unidade escolar, com idade entre dois a seis anos incompletos, em dois turnos, manhã e tarde. Para tanto, conta com manutenção, recursos materiais atualizados e diversificados e quadro racional de recursos humanos composto de quinze professoras de classes comuns, duas professoras itinerante do Ensino Especial, uma secretária, uma diretora e dez servidores de apoio pedagógicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

A proposta de trabalho pedagógico voltada para práticas envolvendo a temática meio ambiente, bem como a utilização dos espaços livres da escola para provocar o interesse e a aprendizagem das crianças faz parte do histórico dessa escola, uma vez que tal preocupação sempre permeou a reflexão e a prática dos professores, por meio de atividades envolvendo: horta, pomar, jardins, plantação de girassóis, visitação às árvores frutíferas, entre outros. Também, atividades como: pic-nic nas áreas livres, brincadeiras nas ferraduras e nos aparelhos recreativos,

sempre chamando a atenção das crianças para o cuidado e o respeito ao meio ambiente, promovendo situações de aprendizagem real, a partir da vivência de experiências significativas.

O direcionamento adotado para a elaboração da proposta de trabalho na escola, com foco em cuidados com o meio ambiente, tem como ponto de partida a tomada de consciência e designação de ações preventivas e educacionais. Assim, essa realidade se estabelece como um diferencial da EMEI “Leila de Fátima de Alvarez Cassab”, que favorece o planejamento de atividades que contemplem eventos observáveis e intervenções junto ao meio ambiente, levando as crianças, desde a mais tenra idade, perceber a importância da natureza e a relação de seus ciclos e fenômenos como, por exemplo, o período de chegada dos periquitos na paineira, a florada dos ipês e das orquídeas, o desenvolvimento e o florescimento do girassol, os frutos da amoreira, os cachos das bananeiras, a caída das folhas no outono, o processo de reprodução do Quero-Quero, as lagartas dos coqueiros, plantio, colheita e degustação de hortaliças e frutas, plantio das mudas, parreira de uva, entre outros espetáculos ricos para ensinar sobre a vida. Para tanto, diante da diversidade ambiental existente, há sempre a necessidade de eleger um foco de trabalho, o qual parte daquilo que mais chama a atenção das crianças, pois este é o elo motivador para o processo de ensino e aprendizagem, necessário para se desenvolver um bom projeto pedagógico. Essas aprendizagens são retratadas, dia a dia das crianças, na arte visual, corporal, música, nos diálogos com perguntas e respostas que apresentam comportamentos surpreendentes. Verifica-se que ao mesmo tempo, que os pequenos transformam a si próprio e o meio sócio cultural em que estão inseridas.

De acordo com Saviani (2008), a prática social é a realidade que a escola se encontra. Partindo desse entendimento, traçamos um planejamento de trabalho, onde primeiramente é levantada uma problematização, que irá fomentar debates e reflexões necessárias para a compreensão da prática social existente na escola e da real necessidade de mudanças. Com este refinamento, em seguida, é desenvolvida a instrumentalização para novas práticas, momento em que se propõe e se busca a fundamentação teórica e a implementação de instrumentos de trabalhos que respondam às necessidades do grupo. Na sequência, na etapa da catarse, ocorre a tomada de consciência da realidade apresentada com propostas de mudanças para as problemáticas em tela, com novas aprendizagens, bem como a construção de uma nova situação que finda o processo anterior, por meio de novas práticas. As etapas desenvolvidas não se esgotam em si, pois depois de todo o planejamento o resultado alcançado transforma-se em uma

prática social que também deverá passar por reflexão e discussão para propostas futuras que irão se adequar a cada momento histórico, ou seja, a realidade de cada ano escolar.

Este processo culmina na prática dos professores, estabelecendo paralelos, já que partimos de um plano maior, com o trabalho de reflexão da equipe escolar, até chegar ao contexto real com os alunos, na prática pedagógica. Conforme destaca Saviani (2008), o conhecimento prévio, a problematização e o conhecimento científico deve se compor como o elemento norteador do trabalho docente, que deve estar pautado numa prática contextualizada na realidade social, buscando transformações reais e significativas para a vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência buscou evidenciar a importância do processo de aprendizagem das crianças, na Educação Infantil, utilizando o meio ambiente como espaço do aprender, estimulando relações e práticas sociais, que levem as crianças à construção do pensamento ético e crítico, no meio em que vivem.

Assim, considerando a arborização e a grande extensão da área escolar, os espaços abertos da EMEI “Leila de Fátima Alvarez Cassab” são utilizados como sala de aula, propiciando às professoras alternativas de trabalho lúdico, concreto e interdisciplinar. Aproveitando como ferramenta de desenvolvimento os imprevistos, a curiosidade natural das crianças, seus conhecimentos prévios, bem como a construção de hipóteses sobre o meio em que vivem, oportunizando ao docente a criatividade e a elaboração de práticas transformadoras, onde o meio ambiente é o próprio material e recurso pedagógico, também para as crianças possibilidades inesgotável para aprender brincando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. **Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:** manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Atlas, São Paulo, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008.

ENSINAR E APRENDER EM MOMENTOS DE BRINCADEIRA: PROCESSOS EDUCATIVOS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Elisa Nicolielo – UFSCar – linicolielo@hotmail.com

Prof. Dra. Aline Sommerhalder – UFSCar – sommeraline@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Em decorrência da influência que tem na infância, o lúdico é compreendido como relevante para o desenvolvimento das crianças, chamando a atenção e o interesse daqueles que estudam, pesquisam, trabalham e convivem com elas. No campo da educação, principalmente da educação infantil, as brincadeiras, brinquedos e jogos foram tomados como grandes aliados, sendo integrados em muitas atividades e ganhando espaço na rotina escolar. Entretanto, com uma demanda cada vez maior por parte da sociedade e do sistema educacional, que considera que as crianças da educação infantil devem estar preparadas para o ensino fundamental tendo, muitas vezes, que concluírem essa etapa da escolarização sabendo ler e escrever, o brincar vem sendo utilizado, muitas vezes, para desenvolver exclusivamente habilidades infantis. Com isso, se diminui a oferta dos momentos de brincar livre, que proporciona a oportunidade e liberdade para imaginar, para fantasiar, se expressar, dar significado as vivências da realidade e experienciar o brincar como elemento da cultura.

É preciso olhar com mais atenção para as brincadeiras das crianças, criadas e organizadas por elas, para vermos que nessas situações também ocorrem processos educativos. Processos educativos que muitas vezes podem estar relacionados aos conteúdos e atividades vistos com o(a) professor(a), como aqueles relacionados às experiências de vida de cada criança e de seu entorno cultural. É preciso se debruçar sobre o brincar das crianças para conhecê-las de forma autêntica, conhecer seus interesses, curiosidades, sua maneira de ver o mundo, os saberes

construídos por elas, reconhecendo as crianças pequenas como sujeitos que são capazes de ensinar e aprender, também a partir de suas próprias experiências.

Estabeleceu-se como questão de pesquisa: O que as crianças ensinam e aprendem nos momentos de brincadeira? A pesquisa teve por objetivo conhecer e compreender que processos de ensinar e aprender (que processos educativos) se dão nas relações entre as crianças e entre elas e a professora no momento da brincadeira, na educação infantil.

2. METODOLOGIA

Seguindo a abordagem qualitativa de pesquisa foi realizada observação participante no momento do brincar (MINAYO, 1994). De acordo com Ludke e André (2012) a observação é uma técnica de coleta de dados importante na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao(a) pesquisador(a) um contato pessoal com a situação pesquisada, fazendo com que ele(a) experimente diretamente essa situação e acompanhe as experiências diárias dos sujeitos.

Realizou-se observação participante na prática social do brincar e foi estabelecido um processo de convivência com os sujeitos pesquisados, permeado pelo diálogo, respeito e confiança. A partir do que Silva, Barbosa e Kramer (2008) discorrem entende-se que ao inserir-se em um grupo de crianças e reconhecê-las como sujeitos e atores sociais, para além do convívio, é imprescindível escutar o que as crianças tem a dizer, se atentando ao que foi dito em palavras, mas também, ao que foi dito por gestos, olhares, silêncio e posturas.

Os sujeitos colaboradores dessa pesquisa foram uma professora de educação infantil e quatorze crianças (oito meninas e seis meninos) com idade média de três anos, matriculadas no Maternal II (denominação dada pelo Departamento de Educação de um município do interior do estado de São Paulo, para a turma dessa faixa etária). Realizou-se a coleta dos dados durante quatro meses de uma turma do período da manhã. A escolha por esta turma decorreu do fato de que nessa escola esta é a primeira faixa etária a ser atendida, sendo então o início da socialização para muitas crianças e, também, porque há uma compreensão social de que quanto menor é a criança, menos ela irá aprender e ensinar, fortalecendo exclusivamente práticas relativas apenas aos cuidados das crianças.

A pesquisa foi realizada às sextas-feiras, pois é o dia da semana previsto em rotina escolar nesta instituição em que as crianças podem levar seus brinquedos de casa para a escola e assim são oportunizados maiores espaços e momentos para brincar.

Para analisar o que foi observado a partir das inserções, em forma de observação participante, foram realizados registros em diários de campo, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994). A análise dos dados foi realizada qualitativamente, por meio de análise de conteúdo. Foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, à confidencialidade dos dados e ao anonimato dos(as) participantes, por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos colaboradores desta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o presente texto serão destacados alguns resultados encontrados, considerando que a pesquisa encontra-se em fase de organização e análise dos dados.

A organização dos dados, a partir das leituras dos diários de campo, revelou que as crianças passam por um processo de múltiplas aprendizagens por meio da vivência de situações conflituosas e contraditórias. Em um mesmo dia, uma criança que em determinado momento emprestou o brinquedo para o(a) amigo(a) ou soube pedir, em outro, negava o brinquedo ou puxava da mão de outras crianças. Isso demonstra que os processos de ensinar e aprender (processos educativos) não ocorrem de maneira linear, sendo necessário um tempo de convivência, para que as crianças aprendam a estar e viver em grupo.

Durante uma brincadeira, a criança que se nomeou Ben 10 pega, sem pedir, o boneco do personagem Patati e uma aranha de plástico que estão com a Dafne. Logo depois, deixa esses brinquedos de lado e vai brincar com o Homem Aranha com miniaturas de animais plásticos.

Ben 10 e Homem Aranha brincam juntos, com os animais.

Ben 10: Vamos brincar de brigar? (com os animais)

Depois de brincar um pouco com os animais, Ben 10 vem e entrega os brinquedos (dois trens) que trouxe para mim.

Ben 10: Pode brincar com eles.

Logo em seguida ele pega os brinquedos e entrega para Gabriela.

Gabriela: Oh, o Guilherme deixou eu brincar com o trenzinho dele (Diário de Campo número 1 – 25/07/14).

Manu pega o brinquedo do Ben 10. Ele corre atrás dela e tenta tirar o trem de sua mão, não consegue e os dois entram em conflito, necessitando a intervenção da professora. Porém, em outro dia, Manu e Daiane ficam sentadas à mesa, brincando. Elas trocam os brinquedos: Manu brinca com o pato de pelúcia que Daiane trouxe e Daiane com a boneca de Manu.

Verifica-se a importância do brinquedo como um colaborador ou incentivador para os processos educativos construídos por essas crianças, pois ao utilizarem em suas brincadeiras elas vivenciam situações de posse, de perda e de partilha, o que tornou suas relações em grupo mais fortalecidas.

Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos, significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (BORBA, 2007, p. 41)

Ben 10 tenta negociar seu brinquedo com Sidney, mas Sidney não quer mais brincar com ele. Ben 10 pediu o brinquedo e tentou ficar com ele, mas não conseguiu. Ao invés de ficar pedindo ou chamar a professora para ajudar, pega seu brinquedo de volta e começa a brincar e logo começam a brincar juntos. Neste mesmo dia, Sidney troca de brinquedo com Homem Aranha e depois com Ben 10.

Em muitas situações como essa, a presença da professora se faz importante, pois ela orienta as crianças a dividirem os brinquedos, explica que a brincadeira pode ficar mais

interessante quando todos brincam juntos, fazendo com que as crianças, aos poucos compreendam algumas regras de convívio em grupo no momento do brincar.

A professora ensina Ana a pedir emprestado o gloss da Flor, falando para ela que tem que pedir 'por favor'. Ana, porém, faz cara de choro e não pede, resiste, mesmo querendo o gloss.

Chorando diz:

Ana: Não tem nada a ver, não tem nada a ver.

Depois que a professora insistiu e a Daiane falar como se faz, Ana pediu 'por favor' para Flor e ela deu o gloss (Diário de Campo número 5 – 29/08/14).

Brincando essas crianças se relacionaram umas com as outras e com a professora, vivenciam momentos de aprendizagens por meio do convívio harmonioso e conflituoso. No mundo do faz-de-conta, proporcionado pela brincadeira, as crianças buscam ainda respostas para dificuldades e curiosidades encontradas ou vividas no dia-a-dia (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Na tentativa de posse dos brinquedos, as crianças tentavam negociar com os(as) amigos(as). Ben 10 ofereceu para a pesquisadora um dos caminhões que havia levado para escola para que ela pudesse brincar com ele. Ale pegou o caminhão. Imediatamente, Ben 10 tirou o caminhão de sua mão. Ale pegou em seguida seu boneco, personagem do desenho Ben 10 e disse:

Ale: Eu deixo você brincar com o meu.

Ben 10: Não! Eu brinco com este porque minha mamãe que deu pra mim (Diário de Campo, número 13 – 07/11/14).

Para Brougère (2010) diante do desejo de utilização dos brinquedos ou materiais, as crianças passam por experiências de posse e de negociação com os outros, assim a brincadeira se torna também espaço de socialização e de domínio da relação com o outro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O brincar possibilitou para essas crianças a expressão de seus interesses, a escolha de brinquedos, de formas de brincar e com quem brincar, a tomada de decisão, a negociação e a partilha de materiais, a oportunidade do convívio com o(a) outro(a) e de aprendizagens relativas a vivência de relações humanas e de resolução de conflitos como o apoio do adulto. A interação das crianças com os brinquedos fez com que elas, muitas vezes, vivenciassem momentos indesejados ou frustrantes, mas de aprendizagens para o convívio em grupo considerando ainda as suas próprias experiências de vida, tornando-se muito mais significativo para elas.

Destaca-se a relevância da pesquisa, dentre outros aspectos, para o conhecimento aprofundado do brincar em processos educativos de crianças na educação infantil. Os resultados somam-se aos conhecimentos acadêmicos sobre o brincar na aprendizagem e desenvolvimento infantil e assim, favorecem discussões em programas de formação inicial de professores para a educação infantil.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. IN: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília, 2007. p. 33-45.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. A criança, o jogo e a prática educativa: encontros e desencontros. IN: SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

ENSINO DE ARTE: PROPOSTAS E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Danielle Garcia Martins Cavalcanti – UNESP – daniwyt1@hotmail.com

Kátia Maria R. de Oliveira Kodama – UNESP – katiakodama@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Arte presente como componente curricular nas escolas do país tem gerado muitos questionamentos, principalmente quanto aos conteúdos e metodologias que devem ser abordados para efetivar sua prática. Em 1997 o Ministério da Educação/MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, entre eles o PCN/Arte que propõe um ensino que contemple “o conhecimento artístico como produção e fruição”, “o conhecimento artístico como reflexão” e aponta as linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como conteúdos necessários. No entanto, foi Ana Mae Barbosa quem estabeleceu reflexões significativas e contribuições incisivas quando indicou que o conhecimento em arte deve abordar: a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico. Essa triangularidade foi denominada por Barbosa de “Abordagem Triangular” (BARBOSA e CUNHA, 2010).

A proposta de Barbosa almeja efetivar o conhecimento de e sobre a Arte nas escolas, ela acredita que a Arte é fundamental para atender as necessidades de expressão das crianças que vê na Arte uma oportunidade de se comunicar com os outros, através de seu fazer, a criança divulga seu pensamento e consegue dar significado às suas experiências. Nesse sentido, o trabalho com Arte, visa o desenvolvimento de experiências significativas para que as crianças tenham a oportunidade de expressar e comunicar-se de forma a ocorrer um desenvolvimento amplo.

A contextualização de uma leitura de obra de arte não tem a obrigatoriedade de limitar-se a biografia do artista ou a história da arte, mas é importante esclarecer que também não são negadas quando estas se fazem necessárias para facilitar a análise da imagem. Já a partir do fazer artístico espera-se proporcionar uma vivência e experiência durante toda a produção, tornando o processo de ensino/aprendizagem completo e significativo para os educandos, aplicando na prática os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização.

Nesta perspectiva, esse texto, apresenta as considerações preliminares de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa Cultura Memória e Arte – GPECUMA, vinculado ao curso de

Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP de Presidente Prudente. No momento, a pesquisa está focada no levantamento de trabalhos - teses, dissertações e monografias - produzidas nas universidades públicas do Estado de São Paulo, que tratam da “Abordagem Triangular”. Esse levantamento tem por objetivo selecionar os trabalhos e as produções realizados na academia, vinculadas aos textos de Barbosa, para num segundo momento, promover sua divulgação e auxiliar na efetivação de uma metodologia para efetivar a Arte como componente curricular nas escolas.

Esse levantamento foi motivado, após a constatação de que o ensino de Arte é pouco trabalhado, nas escolas. Ainda predomina a ideia de que o conhecimento Arte já é contemplado em outras atividades realizadas e que não é necessário abordá-lo de forma sistematizada no cotidiano da sala de aula. Também, foi percebido que os livros sobre o ensino de Arte, presentes nas escolas, não subsidiam os professores para atuarem com a proposta defendida por Barbosa, ou outra proposta consistente que atenda o indicado pelo PCN-Arte. Contrariando essa visão do Ensino Fundamental, estudos recentes, apontam que o ensino de Arte, na educação básica, é essencial para desenvolver o potencial crítico e criativo nos educandos e que esse conhecimento estabelece uma forte relação com as outras disciplinas escolares.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. [...] Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (PCN, 1998, vol. 6, p. 19).

2. METODOLOGIA

A proposta metodológica dessa pesquisa é centrada em um estudo exploratório/bibliográfico/descritivo para explicitar como é fundamentado o ensino de arte dentro da “Abordagem Triangular”, nesse sentido, a análise se propôs a elaborar um levantamento bibliográfico, situado nos bancos de dados presentes na biblioteca da Unesp/FCT, proceder sua catalogação, analisar as propostas encontradas sobre as diferentes maneiras de trabalhar as linguagens da Arte nas escolas e socializar os dados. O norte do levantamento é pautado pela “metodologia dialética”, fundamentado em Ferreira e pode ser dividido em três momentos de compreensão: a) gnosiologia, ou teoria do conhecimento. É o estudo da origem, organização e validade do mundo das ideias, enquanto representação das coisas objetivamente reais (FERREIRA, 2006, p.102) que se darão através dos estudos, de textos, livros e dos levantamentos bibliográficos feitos para subsidiar a compreensão do objeto de estudo a “Abordagem Triangular”. b) lógica dialética, que estuda a estrutura e o funcionamento dos processos segundo os quais as ideias se relacionam umas às outras [...] A dialética é a compreensão da totalidade do real (FERREIRA, 2006, p.102). A aplicação do conhecimento obtido nos estudos bibliográficos será empregada na análise dos textos selecionados. c) epistemologia: representa a teoria da ciência, ocupando-se do resultado cognoscitivo obtido, cristalizado em determinada ciência (FERREIRA, 2006, p.103). Os textos selecionados poderão desencadear propostas para efetivar a “Abordagem Triangular” no cotidiano de salas de aulas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos levantamentos realizados se verificou que a oralidade e a aquisição da escrita, da alfabetização linguística e alfabetização matemática recebem maior atenção por parte dos teóricos que tratam dos conteúdos e das diretrizes dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mesmo reconhecendo que as linguagens artísticas deveriam ser trabalhadas com as crianças. A essas linguagens foram atribuídos diferentes significados e intenções no cotidiano da Educação Infantil. A educação através da Arte é um movimento que busca construir o ser humano por completo, valorizando seus aspectos intelectuais, morais e estéticos, buscando localizá-lo em seu universo tão diverso. Cabe ao professor instigar esses conhecimentos em seus alunos. De acordo com (VARELA, 1984 apud READ, 1966):

O bom professor não é produto apenas de uma educação formal. O bom professor é uma pessoa que tem certo tipo de personalidade e um certo tipo de

relacionamento com seus alunos. E o caminho que marca a educação que lhe for entregue dependerá dessa sua atitude característica, dessa sua maneira de ser.

O professor precisa se conscientizar sobre seu papel, e fazê-lo o melhor possível. No atual contexto, não nos cabe querer assumir um papel de reprodutor de conhecimentos, já que os alunos trazem muita bagagem de seus lares. O professor precisa assumir o papel do fazer e do saber fazer, para que consiga alcançar os objetivos reais da educação. O ensino de Arte proporciona muitas experiências aos alunos e aos professores, através da Arte é possível resgatar elementos perdidos da nossa cultura, e fazer com que os alunos se sintam pertencentes a ela. O ensino de Arte tem se voltado apenas para o saber fazer, como saber artístico, porém, não se pode esquecer de que quando uma criança faz um desenho, ela tem outras concepções intrínsecas, como interpretar e o sentir.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

O professor precisa delinear seus programas de aulas aos aspectos artísticos e estéticos. Arte cabe em qualquer contexto. Quando os alunos se sentem pertencentes a determinado lugar, eles aprendem melhor e respondem as expectativas dos professores. O papel do ensino de Arte é despertar nesses alunos a sensibilidade, o prazer em aprender. Para que o professor consiga desenvolver um bom trabalho, ele precisa descobrir entre seus alunos os interesses, as vivências, os conhecimentos individuais de cada um, elementos de suas culturas, pois assim ele conseguirá intermediar e acrescentar o que ainda falta sobre determinado conteúdo.

O processo de construção conhecimento pode ser alcançado de diversas formas e em diferentes situações e lugares. A escola é um desses lugares, pois ela tem uma organização própria em função de sua especificidade. A escola assume a função de fazer avançar o processo pessoal de conhecimentos e com a construção de conhecimentos que ofereçam às crianças maiores possibilidades de ação sobre o seu entorno.

Até o presente, os dados obtidos revelaram que existem poucos estudos realizados sobre o ensino de Arte e a Abordagem Triangular, proposta de Barbosa. Embora pesquisadores da área da educação saibam da importância do Ensino de Arte nas escolas, os estudos sobre o assunto

são escassos e com pouca frequência em banco de dados das principais Universidades Estaduais Paulistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no ensino de Arte na escola requer uma análise profunda sobre sua importância no desenvolvimento do homem. A Arte na educação brasileira passou a ser considerada fundamental a partir de reflexos que coincidem com transformações educacionais que caracterizam o século XX em várias partes do mundo. Portanto, saber como as crianças estão aprendendo Arte é compreender como estão percebendo as linguagens e representações estéticas através do contato com práticas culturais. É preciso considerar que as práticas culturais são apreendidas pelas crianças com as estratégias de pensamento possíveis a elas. Nesse sentido, além de perceber a atuação das crianças diante de práticas culturais, é preciso considerar também que esse é o momento de passagem de uma percepção e expressão de mundo no nível das ações motoras para uma percepção e expressão no nível das operações, por isto a importância do Ensino de Arte nas escolas e seu estudo dentro das Universidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978. MARGARIDO SALES, Heloisa (org.) **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC-USP, 1990.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio e VERNASCHI, Elvira (org.) **O Ensino das Artes nas Universidades**. São Paulo: EDUSP, 1993.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

ENTRE PARECERES, DECRETOS E LEIS: A CONSTITUIÇÃO DO PRIMEIRO CURSO DE CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DESSE PROFESSOR NA CIDADE DE UBERLÂNDIA - MINAS GERAIS

Douglas Marin - Universidade Federal de Uberlândia - douglas@famat.ufu.br

Ivete Maria Baraldi – Unesp – Bauru - ivete.baraldi@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa maior, em desenvolvimento, que tem como meta geral contribuir para o conhecimento da criação dos primeiros cursos de formação de professores (de Matemática) e das Instituições formadoras no Triângulo Mineiro – Minas Gerais¹⁴.

Nossa pretensão neste artigo é compreender as etapas necessárias para se obter a certificação como professor (de Matemática) e, a formação que teria o professor que iria ministrar as disciplinas nesse curso.

Assim, no que segue, apresentamos a metodologia de pesquisa empregada nesse estudo e, na sequência trazemos alguns resultados e uma discussão inicial dos dados.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa tomou como fonte de dados às edições da Revista Documenta que foram publicadas nos anos de 1962 até 1999. Esta Revista apresenta assuntos relativos ao

¹⁴Este projeto é referente ao doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Unesp, Rio Claro. Ainda, destacamos que tal Projeto está inserido em outro de âmbito nacional, que tem como objetivo **elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação de professores de Matemática no Brasil pertencente ao Grupo de História Oral e Educação Matemática – GHOEM**. Para mais detalhes visite <http://www2.fc.unesp.br/ghoem>.

Conselho Federal de Educação, como pareceres dos conselheiros sobre pedidos de criação de cursos e instituições, posicionamentos dos conselheiros sobre aspectos da educação brasileira, explicações sobre normas e legislações (MARTIN-SALANDIM, 2012).

O levantamento de dados foi realizado junto ao acervo da Revista Documenta que está localizado na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus Santa Mônica*. Todas as informações foram digitalizadas e arquivadas, na sequência foi elaborado um estudo sistemático tomando por base o uso de tabelas para o auxílio da compreensão e análise dos dados. Na sequência apresentamos alguns resultados e uma discussão inicial dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Revista Documenta, nº 147, de 1973, é apontado o requerimento a partir do processo nº 203.731/72 a autorização para o funcionamento de uma Faculdade de Educação que seria mantido pela Associação Brasil Central de Educação e Cultura uma instituição localizada na cidade de Uberlândia.

A proposta seria que esta Faculdade de Educação, inicialmente para o seu funcionamento, oferecesse os cursos de Pedagogia, com habilitações em Orientação Educacional, Administração e Inspeção e Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, Licenciaturas Polivalentes em Letras, Ciências e Estudos Sociais e Licenciaturas de 1º e 2º graus em Física, Química e Matemática.

Após cumprir todas as exigências pedidas pelo Conselho Federal de Educação (CNE), foi pelo Decreto nº 76.064¹⁵, de 31 de julho de 1975, que este mesmo Conselho, autorizou o funcionamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com os cursos de Pedagogia, de Letras, de Ciências (Polivalentes) e de Estudos Sociais.

Em relação ao curso de Matemática até então era oferecido como uma habilitação do curso de Ciências, nas chamadas Ciências Polivalentes, onde se oferecia a Licenciatura de 1º Grau e a Licenciatura em Matemática.

¹⁵ Documenta nº 176, p. 381, 1975

Nessas habilitações os estudantes que ingressavam no curso de Ciências cursavam inicialmente as disciplinas do ciclo básico que eram comuns a todos e, depois em outra fase do curso cursaria as disciplinas específicas da área de Matemática.

O currículo do curso de Licenciatura de 1º Grau era desenvolvido em um mínimo de 6 semestres letivos (ou três anos), com um total de 1.944 horas/aula, sendo 108 destinadas à Educação Física, distribuídas nos termos das normas vigentes, e 188 horas de Prática de Ensino de Ciências a nível de 1º grau.

Para se obter o diploma em Licenciado em Matemática, o estudante daria continuidade à Licenciatura de 1º grau, por mais 4 semestres letivos no mínimo, perfazendo um acréscimo de 1.440 horas/aula. Totalizando assim 3.384 horas/aula, sendo 108 de disciplinas obrigatórias, tendo a duração mínima de 10 semestres letivos ou o equivalente a 5 anos.

Em relação ao corpo docente, o curso de Ciências possuía uma variedade muito grande de profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento associados às habilitações que eram oferecidas.

No documento inicial que foi encaminhado para o CNE do total de professores pertencentes ao quadro docente do curso de Ciências seis deles eram relacionados diretamente às disciplinas específicas para ministrar aulas na habilitação em Matemática, a saber: Ana Beatriz Lóes Cicci de Castro responsável por ministrar as disciplinas de Matemática, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Analítica, o professor Sebastião Ribeiro Ferreira era o responsável pelas disciplinas Cálculo Diferencial e Integral, Físico-Química e Química. Já o professor Julmar de Oliveira Diniz ministraria Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica e Probabilidade e Estatística, o professor Carlos José Borges seria o responsável pelas disciplinas de Análise Matemática e Matemática Aplicada. A professora Maria Cristina Pereira Braga ficou responsável pela disciplina de Prática de Ensino e, por fim, a professora Onélia Marçal Mattar pelas disciplinas de Álgebra, Análise Matemática e Processamento de Dados.

Os professores citados anteriormente tinham a formação inicial em engenharia ou em Licenciatura em Matemática. Os professores licenciados também eram docentes das escolas de educação básica.

Na Revista Documenta, nº 377, de 1992, foi apresentado, oficialmente, o corpo docente que iria ministrar as disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, a formação desses profissionais eram as seguintes: com mestrado – cinco professores, mestrandos – três

professores, com especialização – quatro professores e por fim, com graduação – cinco professores.

Em 3 de fevereiro de 1993 pela Portaria nº 175 publicado na Revisa Documenta nº 386, de 1993, foi reconhecido o curso de habilitação em Matemática, licenciatura plena, ministrada pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesse artigo um estudo cujo cenário de investigação foi o de compreender as etapas necessárias para se obter a certificação como professor (de Matemática) e, a formação que teria o professor que iria ministrar as disciplinas no primeiro curso de Ciências com habilitação em Matemática até ser aprovado o curso de licenciatura plena em Matemática em 1993, localizado na cidade de Uberlândia – Minas Gerais.

Esses resultados, mesmo que incipientes, nos instigam a um delineamento mais detalhado da formação dos professores nessa região, e nos apontam que os próximos passos dessa pesquisa na busca de depoentes que vivenciaram esse período de desenvolvimento da difusão cultural, educacional e econômica não apenas na cidade de Uberlândia mais também, no Triângulo Mineiro, se torna viável e imprescindível.

Para nos conduzir no aprofundamento desses resultados utilizaremos os seguintes questionamentos como guia: Como a política influenciou a geração das Instituições formadoras? Que aspectos da política motivaram a formação de professores (de Matemática)? Quais aspectos da Legislação relativa à Educação influenciaram a constituição das Instituições formadoras? Como a Legislação Educacional era vista para a formação de professores (de Matemática), na época? Surgiram outros cursos de Matemática no Triângulo Mineiro? Quais são? Como se dava a formação de professores (de Matemática)? Existiam professores de Matemática formados na região para ministrar aulas nessas Instituições? Quem era o professor de Matemática, à época? Que metodologias eram usadas para ministrar suas aulas de Matemática?

Assim, destacamos que a expectativa desse estudo está em contribuir com os pesquisadores que tem interesse na Historia da Educação Matemática, na Historia da Educação e

nas histórias da constituição da formação do professor (de Matemática) nessa região de inquérito e, com um projeto maior que é o de Mapeamento da Formação de Professores de Matemática no Brasil, desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTA. Rio de Janeiro: **Conselho Federal de Educação**. 1962 até 1999.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: Um exame da década de 1960. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/ghoem>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES INICIAIS

Jeniffer de Arruda – Unesp– je_arruda@hotmail.com

Elieuzza Ap. de Lima – Unesp– aelislima@ig.com.br

Juliana G. M. Akuri – Unesp– juakuri@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado faz referência à pesquisa “Especificidades da docência na infância: O foco no trabalho com bebês” que está em andamento junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, SP. O objetivo geral da pesquisa é: Identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Já os objetivos específicos são: Analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; Buscar contribuições do autor russo Alexander Vladimirovich Zaporozhets para a área da Educação Infantil, e em específico para o tema de pesquisa. A discussão realizada na pesquisa volta-se também para a questão da formação inicial e continuada de professores.

Não há como discutir sobre docência sem remeter à questão da formação de professores. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir também para reflexões sobre se os professores investigados tiveram e têm formação para trabalhar com Educação Infantil, se cursaram disciplinas e cursos com temáticas específicas sobre essa área da Educação. Dessa maneira, trabalhar com crianças pequenas tem suas particularidades, como afirma Zaporozhets (1986, p. 149) “[...] o ensino de diferentes conhecimentos e habilidades aos pré-escolares não é realizado de forma tradicional, mas num processo de jogos didáticos, de observações diretas e de aulas demonstrativas, mediante diferentes tipos de atividade prática e de expressão artística.” (tradução nossa).

Essa afirmação impulsiona-nos a refletir sobre as especificidades do trabalho com crianças e acerca de como esse trabalho demanda uma formação específica, apropriada em cursos e programas de formação inicial e de formação continuada. Ao pensarmos na formação inicial de professores, concordamos com as ideias de Severino (2006, p. 67):

[...] o curso de pedagogia precisa ser um lugar de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos da educação devem ser apreendidos/desvelados/construídos mediante a investigação da própria prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação. Obviamente, não há de se entender essa prática apenas como a prática individual isolada, mas como processo coletivo, essencialmente produzido por um sujeito social.

A formação continuada assume seu valor para a constituição da identidade dos profissionais da Educação e, segundo Severino (2006, p. 67):

Sendo o conhecimento um processo em permanente realização histórica, a formação do profissional da educação precisa ser um processo igualmente permanente, sua educação tem de ser continuada, não termina nunca, uma vez que seu objeto encontra-se igualmente em constante transformação.

Esse processo de contínuo de formação se torna possibilidade de (re)pensar a própria prática educativa. De acordo com Kishimoto (2003, p. 423), “Para Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), o investimento na formação do profissional de educação infantil possibilita a oferta de melhor qualidade de educação às crianças”.

A partir dessas afirmações é possível inferir a essencialidade de sólida formação teórica e metodológica de professores, de maneira que seus conhecimentos científicos instrumentalizem suas escolhas didáticas, com perspectiva de oferecer o melhor para as crianças, dar diferentes possibilidades a elas, em especial de acesso às formas mais elaboradas da cultura humana e de um pleno desenvolvimento cultural.

2 METODOLOGIA

A metodologia de trabalho abrange ações bibliográficas e de campo. As ações bibliográficas envolvem levantamento/revisão bibliográfica em fontes de informações digitais (SciELO, Acervus, Athena e Dedalus) e livros referentes aos conhecimentos produzidos sobre o tema, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural e em autores contemporâneos sobre formação de professores na/para a Educação infantil. A partir disso foi produzido um instrumento de pesquisa que envolveu localização, reunião e sistematização dessas referências (artigos, livros, teses e dissertações) oriundas do levantamento bibliográfico mencionado. Procuramos resgatar também estudos do autor russo Alexander Vladimirovich Zaporozhets com intuito de trazer uma maior contribuição para a área da Educação Infantil.

As ações de campo envolvem entrevistas semiestruturadas e observação da prática de professores de bebês de quatro Escolas Municipais de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista.

As escolhas metodológicas foram pensadas a fim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos até aqui efetivados nos permitem apresentar breves reflexões. A investigação em pauta se ampara nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pela defesa de que suas bases científicas são as que, contemporaneamente, melhor amparam práticas potencialmente humanizadoras na Educação Infantil.

Zaporozhets, seguidor de Vigotski e um dos objetos de estudo da pesquisa ora discutida, contribui para o estudo do tema de investigação. Na compreensão de Puentes (2013, p. 174), um dos fatos importantes em relação a esse autor é o fato de ele ter introduzido “o conceito da pedagogia da pré-escola com vista a enriquecer o desenvolvimento da criança por intermédio do uso adequado das atividades específicas da idade”. Aprendemos com esse estudioso, que discussões sobre especificidades do trabalho com crianças da Educação Infantil amparam-se em aprofundamento de conhecimentos acerca de atividades principais em cada momento da infância.

Falar sobre especificidades no trabalho com crianças pequenas envolve, assim, superar conceitos que vem sendo, ao longo da história, característicos dessa área da Educação, como, por exemplo, o assistencialismo e a errônea visão de que essa fase do desenvolvimento é uma preparação ou antecipação do Ensino Fundamental.

Pasqualini (2006) revela o ultrapassado conceito de Educação Infantil que ainda se tem no sistema educacional brasileiro:

Verifica-se, neste sentido que o atual delineamento do sistema público de Educação Infantil ainda caracteriza-se pelo aprisionamento de suas práticas finalidades das creches e pré-escolas – vistas apenas como “espaços socializadores. Respaldados pela literatura da área, podemos afirmar que a Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil” (PASQUALINI, 2006, p. 8).

É preciso superar práticas espontaneístas e assistencialistas que vêm historicamente compondo o cenário da Educação Infantil, em busca da qualidade desse nível de ensino. Essa qualidade não significa impregnar de usos de materiais sofisticados, mas compreender o papel e as significações desse nível de ensino para a formação e constituição das crianças em seres humanos com habilidades e capacidades complexas que tem a possibilidade de formação na infância. Significa também a constante superação da dicotomia entre cuidar e educar, entender o que significa esse cuidar e esse educar.

As discussões realizadas na pesquisa perpassam também sobre a questão da formação de professores, pois é área do conhecimento que trata da formação do professor que vai atuar com a criança da Educação Infantil. Defendemos, assim, o papel e o valor da formação inicial e, também, a formação continuada para que haja uma constante reflexão sobre o trabalho de ser professor. A formação inicial é imprescindível em qualquer área de conhecimento, com valor único na vida pessoal e acadêmica. Sobre a formação inicial, concordamos com as ideias de Palma (2010, p. 42):

Ao considerar o professor como sujeito histórico, podemos afirmar que sua formação se inicia muito antes de sua entrada no curso de formação de professores. A dimensão profissional insere-se no percurso formativo da vida. Segundo Nóvoa (1992, p. 26), “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida. Assim, os sentidos são produzidos a partir das atividades que os sujeitos desenvolvem e das relações que estabelecem com as mais diversas esferas. Nesse sentido, cabe considerar a formação inicial não como uma etapa que em si encerra o processo de formação, mas como uma das fases de um longo processo de desenvolvimento profissional. Acreditamos que uma proposta de formação de professores deve considerar o desenvolvimento pessoal e profissional, valorizar a articulação entre a formação e os projetos das escolas, e ter presente que o desenvolvimento profissional do professor tem uma dupla perspectiva: individual e do coletivo docente. (PALMA, 2010, p. 42).

De acordo com a autora, o término da formação inicial marca o início de uma nova etapa, a formação continuada. Nesse sentido, a formação inicial é de suma importância, porque dará bases para as futuras escolhas referentes aos próximos níveis de formação.

A formação continuada também é essencial, pois a reflexão sobre a própria prática é necessária e somente dessa forma o professor poderá oferecer o melhor para as crianças, dar diferentes possibilidades a elas.

Com os estudos ainda em andamento, esperamos que os encaminhamentos da pesquisa tragam contribuições para a produção de conhecimentos na área da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação Infantil como formadora e constituidora das habilidades infantis nos traz uma nova visão do professor como aquele que deve garantir o direito das crianças a ter acesso ao máximo desenvolvimento cultural elaborado pela humanidade, expressado por meio das artes, das ciências, da linguagem, dos costumes, etc.

Trata-se de refletir e tomar consciência da atuação ativa da criança e do professor para que efetivamente haja aprendizagens motivadoras de desenvolvimento cultural na infância.

A defesa é que a concepção de criança como “protagonista principal”, possa orientar o trabalho pedagógico na infância, considerando-a sujeito com direitos fundamentais dentre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno, porque entendemos que a criança tem muito a nos dizer e ensinar.

Dessa forma a pretensão é que a pesquisa possa contribuir para área da Educação Infantil, assim como para a área da formação de professores.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados de Educação Infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 403 -438.

PALMA, R. C. D. da. **A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006.

PUENTES, R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 61–72.

ZAPOROZHETS, A.V. La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1986. p. 148–150.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE ASTRONOMIA: MUDANÇAS IDENTIFICADAS NA PRÁTICA DOCENTE

Ana Maria Pereira – Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho – ana.maria@pti.org.br

Janer Vilaça - Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho – janer@pti.org.br

1. INTRODUÇÃO

O curso “Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino-aprendizagem em Astronomia: Formação de Educadores”, projeto de extensão em parceria com a Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE, universidades locais e de outros estados, com a participação de docentes formadores de diferentes instituições é ofertado gratuitamente aos educadores da rede pública, nas dependências do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho – PTI, centro de ciências com observatório, planetário e outros espaços específicos em Foz do Iguaçu, PR. A demanda para a formação de educadores em Astronomia surgiu pelo fato dos conteúdos de Astronomia não terem sido abordados no Ensino Médio nem na graduação, pela identificação de erros conceituais em livros didáticos, falta de informações confiáveis e dificuldades no ensino-aprendizagem desta Ciência. Os conteúdos programáticos do curso são embasados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (PARANÁ, 2007) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, 2002). Um espaço não escolar e de divulgação científica pode atuar também enquanto um espaço formal comprometido com os resultados, levando em conta a análise das necessidades formativas e dificuldades ao ensino de Astronomia, promovendo inovações em sua prática pedagógica, favorecendo a inserção da Astronomia na Educação Básica no Estado do Paraná e permitindo trabalhar as concepções sobre possíveis mudanças na prática pedagógica em relação ao ensino deste tema por meio de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). De acordo com as pesquisas realizadas e solicitações dos educadores, o curso passou por estruturações e, atualmente, com dezesseis módulos semanais, num total de 48 horas e 12 horas para o desenvolvimento e aplicação de um plano de ensino, em sala de aula, sobre temas abordados no curso. Em 34 meses concluíram e foram certificadas 45 turmas, totalizando aproximadamente 1300 educadores.

2. METODOLOGIA

A metodologia do curso, pelo viés do pluralismo metodológico, contempla o uso de ferramentas de ensino-aprendizagem em uma abordagem investigativa com ações pedagógico-científicas, conteudista, porém reflexista, humanista e ativista com análise crítica visando a autonomia docente (LANGHI e NARDI, 2012).

O curso evidencia as possibilidades de a Astronomia ser uma ferramenta didática meio para compreensão e aplicação prática, mediante ações e métodos para suprir as necessidades formativas e as dificuldades para o ensino de Astronomia, apoiados em atividades interativas, investigativas, experimentais, científico-pedagógicas para a contextualização do conjunto de tópicos.

As aulas teóricas são constituídas de recursos audiovisuais, *softwares*, simuladores e representações de fenômenos astronômicos. As aulas práticas são destinadas para observações, reconhecimento de astros e a elaboração de modelos para aplicação em sala de aula e com o objetivo de desconstrução de conceitos errôneos. Todas as aulas teóricas e atividades são desenvolvidas nos espaços do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho com foco no ensino e divulgação da Astronomia.

O referencial metodológico utilizado para a análise dos dados é a Análise do Discurso (ORLANDI, 2002), que possibilita ao investigador interpretar e descobrir os meandros do pensamento expresso por um determinado indivíduo ou grupo social. Os dados constituíram-se em registros de respostas a questionários e gravações de aulas e entrevistas coletivas, ao reunir professores participantes do curso no Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho em um Simpósio de Educadores Reflexivos, onde professores apresentaram sob uma perspectiva crítico-reflexivo seus relatos de experiências com o ensino de Astronomia. A pluralidade metodológica reflexiva demonstra que os educadores que concluíram o curso estão promovendo satisfatoriamente a inovação e transformação do ensino da Astronomia no Estado do Paraná.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos são concernentes aos vínculos multidisciplinares, aos métodos e recursos aplicados, à desmistificação e compreensão de eventos astronômicos. Observou-se que para alguns professores houve mudanças na prática do ensino da Astronomia, na metodologia e nas aulas interdisciplinares, após as vivências nos módulos do curso. O favorecimento da

desconstrução de conceitos que expõem concepções alternativas e promovem a reconstrução de conceitos corretos com informações atualizadas, por meio de tecnologia de ensino, metodologia apropriada e abordagem interdisciplinar, suprem demandas temáticas dos educadores, em diferentes níveis de ensino.

A aplicação de um plano de ensino de Astronomia em sala de aula, em conjunto com a visita técnica aos espaços do Polo Astronômico propicia o desenvolvimento do interesse dos alunos pela Ciência, cultura científica, observações a olho nu de astros e fenômenos atmosféricos, leituras, pesquisas e entrevistas. É notório um antes e um após o curso conforme depoimentos colhidos e analisados.

A mensuração da qualidade das aulas, da concernência dos conteúdos, da atuação dos formadores, da adequabilidade das atividades práticas, do desenvolvimento crítico pessoal é feita por meio de questões avaliativas e reflexivas, o que vem demonstrando o alcance dos objetivos do curso e sua repercussão em municípios do oeste do Paraná e Ciudad Del Este, Paraguai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja limitações na aplicação do curso, ainda com uma carga horária pequena, pudemos observar por meio de depoimentos orais e de avaliações que houve algumas tomadas conscientes por alguns educadores que buscaram mudanças efetivas na prática docente de sala de aula em relação ao ensino de Astronomia e Ciências correlatas. As reflexões críticas dos educadores demonstraram que possuíam certo modo de conduzir as aulas de Ciências e a partir da inserção dos temas de Astronomia, de maneira interdisciplinar, relataram as inovações e avaliações na implementação de novos processos metodológicos, tecnologias em suas práticas profissionais, possibilitando a construção de conhecimento científico para a área da Educação em Astronomia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental** (anos iniciais). Cascavel, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio):** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. In: _____. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio). [Brasília], 2000. Parte III. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. [Brasília], [2002]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2010.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de Astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n.1, p.87-111, abr. 2007.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não-formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, p.4402-1 a 4402-11, 2009.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores.** 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LANGHI, R. **Teses e Dissertações sobre Educação em Astronomia.** Disponível em: <<http://sites.google.com/site/proflanghi/resumos>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso – princípios e procedimentos.** 4º ed. São Paulo: Pontes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE LICENCIATURA NA ÁREA DA SAÚDE

Adriana Katia Corrêa – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP-adricor@eerp.usp.br
Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP -
consouza@eerp.usp.br
Maria José Clapis - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP - maclapis@eerp.usp.br

Programa Pró-Ensino na Saúde / Brasil – CAPES

1. INTRODUÇÃO

Enfocar a formação de professores é questão fundamental e complexa para qualquer nível de ensino no Brasil, incluindo também a educação profissional. Ao longo da história, no que se refere especificamente à formação de professores para atuação na educação profissional, permanecem fragilidades nos dispositivos político-legais (MACHADO, 2008). Apesar das indicações dos cursos de licenciatura, a formação de professores para o ensino técnico vem sendo tratada no Brasil como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e que também carece de marco regulatório específico, o que acaba por sinalizar uma política de ausência de formação (OLIVEIRA, 2006).

Guardadas as especificidades da área da saúde, em especial da enfermagem, a formação de professores para a educação profissional nesta área também se insere no contexto até então apontado. Enfocar, todavia, a formação de professores para a educação profissional em saúde/enfermagem é necessidade fundamental, pois, está cada vez mais em pauta a discussão da formação de trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem. Esta necessidade tornou-se mais significativa a partir do Movimento da Reforma Sanitária que, consubstanciado na proposição, assumida constitucionalmente em 1988, do Sistema Único de Saúde (SUS), demanda a atuação de trabalhadores com perfil profissional distinto do até então vigente.

Dentre outras dimensões estruturais importantes, a formação e atuação dos professores estão implicadas na possibilidade de qualificar ou não a formação profissional de trabalhadores técnicos de nível médio, na construção de novo modelo assistencial, tornando-se, pois, temática que merece ser colocada em pauta. Uma das possibilidades de formação de professor enfermeiro para atuação nas escolas técnicas, nos cursos que formam trabalhadores técnicos de nível médio

em saúde/enfermagem refere-se aos cursos de licenciatura. As atuais Diretrizes Curriculares da Enfermagem (Brasil, 2001) indicam que a formação de professores por meio de Licenciatura Plena será regulamentada por Pareceres / Resoluções Específicas da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES-CNE). As licenciaturas em enfermagem também seguem as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).

Nossa experiência de docência e de gestão de um curso de licenciatura em enfermagem de uma universidade pública paulista tem nos aproximado sobremaneira das problemáticas da formação de professores na educação profissional e nos instigado a fazer algumas reflexões sobre a licenciatura em enfermagem: haverá potencialidades na possibilidade de formar enfermeiro professor da educação profissional por meio de curso de licenciatura? O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de formar professores para a educação profissional em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, enfocando algumas especificidades do desenvolvimento das disciplinas curriculares que conformam a área de saber educação profissional.

2. METODOLOGIA

Trata-se de relato de experiência, desenvolvido a partir da experiência das autoras em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem de uma universidade pública paulista, especificamente nas disciplinas curriculares que se responsabilizam mais diretamente pela formação docente para atuação nas escolas técnicas na área da saúde.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde 2006, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo está implementando o Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, com 50 vagas, oferecido no período vespertino-noturno, em cinco anos, voltando-se à construção de perfil profissional que conjuga a atuação na área da saúde em ações de cuidado e de gestão, e a atuação na área de educação, envolvendo a docência na educação profissional em enfermagem, nas escolas técnicas, tendo em vista a formação de auxiliares e técnicos de enfermagem.

Desde terceiro ano do curso, os alunos têm disciplinas cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da docência, construindo conhecimentos relacionados ao campo da educação profissional em saúde/enfermagem e ações contextualizadas nas escolas técnicas, a saber: Educação Profissional em Enfermagem I, Educação Profissional em Enfermagem II, Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem e Metodologia do Ensino de Enfermagem II.

Um dos princípios fundamentais da proposta dessas disciplinas é a articulação teoria-prática, considerando que o espaço de formação tem potencial para incentivar reflexões e algumas ações transformadoras no cotidiano das escolas técnicas, não negando os limites principalmente de ordem estrutural que se fazem presentes. Este princípio fundamenta-se na perspectiva crítica da educação, especificamente na compreensão da educação como prática social, tendo a problematização; a instrumentalização, ou seja, a apropriação de instrumentos teóricos e práticos – produzidos socialmente - necessários ao equacionamento dos problemas presentes na prática social - e a possibilidade de ampliar a compreensão da prática social por uma alteração qualitativa, como elementos constituintes (Saviani, 2006). Na proposta pedagógica, professores e alunos são considerados agentes sociais ativos (Saviani, 2006) que podem potencializar a transformação da realidade.

Assim, no terceiro ano, na disciplina Educação Profissional em Enfermagem I (EPI), com 135 horas e de caráter anual, os alunos fazem imersões nas escolas técnicas, realizando atividades de observação do desenvolvimento das aulas e da dinâmica da escola e de busca de informações junto à direção, à coordenação, aos professores, alunos, funcionários administrativos e outros, bem como conhecem e analisam o projeto político pedagógico do curso de auxiliar/técnico de enfermagem, acompanhando as possibilidades e os limites de seu desenvolvimento cotidiano. Além disso, como experiência mais pontual, os alunos desenvolvem uma atividade educativa na sala de aula, em parceria com o professor da escola técnica, sob supervisão do docente responsável pela disciplina EPI.

As informações coletadas, as observações feitas, as vivências dos alunos são discutidas em pequenos grupos de estudantes, sendo as situações problematizadas e contextualizadas no cenário da escola técnica, da formação de trabalhadores técnicos de nível médio em saúde e da docência na educação profissional. A partir dessas discussões, os alunos vão elaborar coletivamente questões de aprendizagem para as quais será buscada uma resposta provisória a partir da consulta à literatura. Esta busca é feita individualmente, sendo, posteriormente, compartilhada no pequeno grupo. À medida que as buscas são socializadas, o professor responsável faz esclarecimentos, aprofunda ideias, traz novos pontos a serem entendidos, enfim

faz a mediação, contribuindo para a construção de conhecimentos pelos alunos, a partir de sínteses que vão aos poucos se tornando mais complexas. Em continuidade, ao longo do ano, novas imersões são feitas nas escolas, outros encontros para discussões e construção de conhecimentos são realizados e, em um processo de sucessivas idas e vindas que buscam articular teoria e prática, os alunos iniciam a construção profissional docente no contexto da educação profissional. Ou seja, o ciclo reflexão-ação-reflexão vai se processando gradativamente.

No quarto ano, na disciplina Educação Profissional em Enfermagem II, disciplina semestral de 45 horas, a mesma dinâmica é proposta, porém os licenciandos acompanham os professores das escolas técnicas, observando o desenvolvimento dos estágios do curso de auxiliar/técnico de enfermagem, realizados nos serviços de saúde. Finalmente, no quinto ano, as disciplinas articuladas “Estágio Curricular na Educação Profissional em Enfermagem” (240 horas – semestral) e “Metodologia do Ensino de Enfermagem II” (60 horas – semestral) dão continuidade às atividades iniciadas no terceiro ano, porém os alunos atuam na escola durante cerca de quatro meses, quatro dias por semana, desenvolvendo de modo mais intenso, na parceria com o professor da escola técnica, as aulas que compõem o currículo do curso técnico, bem como buscam mais informações sobre a gestão da escola e suas relações com a sala de aula e a proposta pedagógica e, quando possível, acompanham práticas de formação de professores da escola técnica. O ciclo reflexão-ação-reflexão também é construído, sendo as imersões representadas pelo estágio propriamente dito e os períodos de problematização, busca de conhecimento e construção de sínteses processados na disciplina metodologia do ensino de enfermagem II. No último ano, então, é possível retomar e aprofundar o exercício teórico-prática iniciado no terceiro ano, construindo e reconstruindo a prática docente, alicerçada em conhecimentos pertinentes à docência na educação profissional em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta de formação de enfermeiro professor, a intenção é que os alunos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem vivenciem criticamente o papel de professor, inseridos no mundo real de trabalho - escolas técnicas de saúde/enfermagem - apreendendo as contradições aí presentes e as suas relações com as políticas de saúde e de educação, no contexto econômico-social brasileiro, bem como promovendo, apesar dos limites estruturais, a construção de formação crítico-reflexiva dos trabalhadores. Ou seja, trata-se de comprometer-se

com ações fundamentadas em conhecimentos teóricos que buscam articular as dimensões políticas e pedagógicas da docência, qualificando a formação de trabalhadores técnicos de nível médio em saúde/enfermagem. Nesse processo, é desafiante construir vínculo com as escolas parceiras e manter a proposta problematizadora que traz demandas ao trabalho docente seja na universidade ou na escola técnica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de Novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em 14/04/2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, 2002 a.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 14/04/2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b.** <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 14/04/2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.1, p. 8-22, 2008.

OLIVEIRA, Maria.Rita.Neto.Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia,** Belo Horizonte, v.11, n. 2, p.3-9, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 38 ed., São Paulo: Autores Associados, 2006.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PIBID-GEOGRAFIA: UMA ATIVIDADE DIDÁTICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENVOLVENDO ELEMENTOS ASTRONÔMICOS

Telma Cistina Dias Fernandes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
telma@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Por que olhar para o céu? São muitas as razões que justificam a importância dessa ação quando nos voltamos para o estudo de uma das mais antigas das ciências – a Astronomia.

A observação do céu é uma entre as primeiras atividades humanas de caráter especulativo. Provavelmente, a necessidade de medir o tempo despertou no homem o interesse pelos fenômenos astronômicos, como as fases da Lua, por exemplo, inspiração para o primeiro calendário entre os povos da Antiguidade. É fato, também, que a regularidade dos movimentos do Sol e de outras estrelas, o aparecimento dos cometas, os eclipses, dentre outros fenômenos, sempre atraíram a atenção do ser humano, que procurou entendê-los na medida de seu conhecimento, e usá-los em seu favor, como os agricultores, ao planejarem a época da semeadura e da colheita, ou os navegadores, na orientação em suas longas viagens.

A regularidade dos movimentos dos astros no céu, em especial do movimento aparente do Sol, é o tema fundamental desta proposta de estudo. Considerando a hipótese de que parte dos saberes cotidianos aplicados ao ensino, a partir de um referencial topocêntrico, nem sempre se revela precisa ou correta pelos alunos da Educação Básica (LONGHINI et al., 2014), propõe-se investigar que conhecimentos são revelados por um grupo de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, quando solicitados a orientar-se a partir da visão topocêntrica e sistemática do movimento aparente do Sol no céu. Também buscará analisar como uma atividade de ensino, que envolve o uso de modelos tridimensionais, representando a esfera celeste, por exemplo, auxilia esse mesmo grupo de alunos a orientar-se corretamente no ambiente em que vive, considerando-se as múltiplas dimensões que se relacionam na reprodução do espaço geográfico e na inserção do conhecimento como construção contínua na relação indivíduo-realidade.

Empregando os próprios sentidos e faculdades para buscar o conhecimento, o ser humano construiu relações com o que via no céu e, apoiado em suas impressões, previa as épocas de plantação, de colheita, os períodos de chuva e de seca.

No entanto, assim como acredita Lanciano (1989), apesar de o céu estar a todo tempo presente sobre o local onde habitamos, conhecemos, empiricamente, cada vez menos a respeito dele, seja em função do uso abusivo de imagens televisivas, da iluminação das cidades, ou até mesmo do atual ritmo de vida acelerado, em função do qual não nos tem sobrado tempo para esse empreendimento.

No campo educacional, ainda segundo a autora, a observação sistemática e constante do céu (elemento astronômico) caracteriza-se no principal recurso de exploração dos fenômenos celestes. No entanto, com base em pesquisas é possível afirmar que esse expediente tem sido pouco ou quase nada explorado nas escolas (LANCIANO, 1989).

O referencial topocêntrico pode ser trabalhado nas escolas, por exemplo, a partir de elementos da Astronomia, dentre eles, a observação do céu. E a partir de dados astronômicos é possível o reconhecimento dos sistemas de localização geográfico e espacial (LONGHINI et al., 2014).

Quando posiciona-se e movimenta-se o corpo, em suas vivências e interações com o mundo, para descobrir o ambiente que o envolve, o ser humano utiliza-se de um sistema de coordenadas de localização, a partir de um referencial topocêntrico. É por intermédio do próprio corpo que será possível à criança estruturar percepções e ações que envolvam as relações espaciais, a localização de objetos, os deslocamentos e as distâncias. “A gênese da orientação espacial está no corpo, é a partir dele que, em primeiro lugar, os referenciais de localização devem ser determinados” (ALMEIDA, 2011, p. 43).

Esta pesquisa será realizada com graduandos do Curso de Licenciatura de Geografia, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no ano de 2015.

Nesta perspectiva, durante a formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Os projetos desenvolvidos visam a promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, contribuindo para a valorização do magistério e para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

2. METODOLOGIA

Este estudo, de caráter qualitativo, será realizado com 12 graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia, no contexto do PIBID, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM –, juntamente com os alunos de uma turma de 6º ano (com idade média de 11 anos) do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, no município de Uberaba, no ano de 2015.

A partir de um referencial topocêntrico, os licenciandos apresentarão e orientarão os alunos do ensino fundamental a desenvolverem uma sequência de atividades, utilizando-se de um modelo da esfera celeste, e de elementos da Astronomia, dentre eles, a observação sistemática do céu, a partir da qual lhes será possível o reconhecimento dos sistemas de coordenadas de localização.

Visando reconhecer suas concepções a respeito da orientação espacial e geográfica a partir da observação da trajetória do Sol no céu, tomando por base os estudos desenvolvidos por Fraknoi (1995), registrando tal trajetória sobre uma cúpula transparente, representando o céu, com um pincel, serão propostas entrevistas com os estudantes, uma no início e outra ao final da sequência de atividade de ensino, a partir das quais os licenciandos poderão, por meio da metodologia de análise do conteúdo proposta por Bardin (2009), categorizar e analisar qual o nível de compreensão dos elementos geográficos e espaciais dos alunos. Os recursos materiais utilizados nessa atividade didática serão: gnômon, globo político terrestre, cúpula transparente, folha de papel branca, pincéis, lanterna, câmera filmadora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a necessidade do estímulo ao estudo e à interação das ciências, no caso em específico deste estudo, da Astronomia e seus desdobramentos, nas escolas da rede pública de educação básica, apesar da ênfase ao ensino da Astronomia dada por documentos nacionais (BRASIL, 1998), verifica-se que seu ensino ainda depende de experiências isoladas e extracurriculares. Isto se deve a uma série de fatores como, por exemplo, a incipiente formação em Astronomia dos professores. Essa carência formativa não só limita os docentes na compreensão dos conteúdos essenciais, como também não propicia que eles visualizem ou criem

estratégias metodológicas a respeito de como abordar o ensino de Astronomia com seus alunos. (LANGHI; NARDI, 2007).

Ainda segundo Langhi e Nardi (2005), compreender a evolução do Ensino de Astronomia no cenário da Educação brasileira, permite compreendermos seu atual estágio e situarmos a presente pesquisa. Por meio de estudos já realizados sobre concepções prévias, erros conceituais encontrados em livros didáticos, análise das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na interpretação dos discursos de docentes que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas, é possível perceber a falta quase que absoluta ou inadequada, de conteúdos de Astronomia em sua formação. Também elucidam que:

[...] não basta que os cursos de formação inicial ou continuada privilegiem a capacitação em termos de conteúdos, divorciados das metodologias de ensino correspondentes; o grande desafio é a questão da transposição didática, ou seja, investir também, concomitantemente, no conhecimento pedagógico do conteúdo. [...] Mais que o ensino de conteúdos em si, as questões relativas à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo têm sido apontadas como uma das falhas dos cursos de licenciatura, de uma forma geral." (LANGHI e NARDI, 2004 , p. 10).

A partir de trabalhos de pesquisadores em Ensino de Ciências, para os quais, o grande desafio da Educação, tanto no passado quanto atualmente, é resgatar os valores que reforcem o vínculo entre o homem, a sociedade e o ambiente (LANGHI; NARDI, 2009). É importante que, durante a escolaridade fundamental, o estudante possa refletir sobre a natureza do conhecimento e do fazer científico e tecnológico, estudos que, por sua complexidade, podem ter mais espaço nos anos seguintes, sob a orientação do professor e apoiados em exemplos concretos. No entanto esta é uma aprendizagem que apenas se inicia na escola fundamental e poderá se completar na fase adulta (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, é possível pensar em um propósito maior de fornecer elementos concretos para que os professores em formação inicial ou continuada, de diferentes níveis de ensino, incorporem cada vez mais a Astronomia em sua prática docente, permitindo a esta área do conhecimento assumir lugar de destaque nas salas de aula de diversas escolas em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, ao propor a realização de atividades de ensino envolvendo elementos astronômicos e geográficos, visa, essencialmente, oferecer possibilidades aos estudantes, tanto aos licenciandos quanto aos da educação básica, de construir suas próprias trajetórias de aprendizagem. Nesta perspectiva, a configuração da esfera celeste permitirá ao aluno visualizar as relações entre conceitos de Astronomia, Geografia e Matemática, levando-o à introdução de noções geométricas, geográficas e espaciais, buscando facilitar-lhe a aprendizagem dos conteúdos ensinados nessas ciências, uma vez que possibilitará um contato prático com os conceitos.

A escolha pelo uso de modelos, ao antecipar a utilização de teorias, esquemas e regras a serem ensinados, pode servir de mediação para estimular reflexões e discussões junto aos alunos, com a finalidade de favorecer um ambiente intelectual apropriado para que educandos possam superar problemas conceituais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1998. 138p.

FRAKNOI, A. (Org.) Plotting the apparent daily motion of the Sun. **The universe at your fingertips**: an astronomy activity and resource notebook. San Francisco, USA: Astronomical Society of the Pacific, 1995. p.44-50.

LANCIANO, N. (1989). Ver y hablar como Tolomeo y pensar como Copérnico. **Enseñanza de las Ciencias**, 7(2), pp. 173-182.

LANGHI, R. **Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades interpretadas nos discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino da Astronomia. **RELEA – Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n 2, p. 75-92, 2005. Disponível em: <<http://www.iscafaculdades.com.br>>. Acesso em dezembro 2005.

LANGHI, R.; NARDI, R. Astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: interpretação das expectativas e dificuldades presentes em discursos de professores. **Revista de Enseñanza de la Física**, Buenos Aires, v.20, p.17-32, 2007.

LANGHI, R.; NARDI, R. Educação em Astronomia no Brasil: alguns recortes. XVIII **Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF** 2009, Vitória. E.S. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii> - acesso em 05/06/2012.

LONGHINI, Marcos Daniel; GUIMARÃES, Iara Vieira; FERNANDES, Telma Cristina Dias. Onde Estou? Um trabalho com alunos de Ensino Médio que envolve localização espacial e geográfica. In: LONGHINI, Marcos Daniel/Org. **Ensino de Astronomia na Escola**. Campinas: Editora Átomo, 2014, pp. 359-383.

INTERESSES E AS MOTIVAÇÕES PARA A BUSCA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO ATRAVÉS DO SISTEMA SEMIPRESENCIAL

Marcia Regina Balbino Salla – USP/Licenciatura em Ciências – marbalbinosalla@hotmail.com

Taitiâny Kárita Bonzanini - USP/ESALQ – taitiany@usp.br

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Litto (2009 p.14), *“A aceleração do crescimento da educação, em geral, está tornando cada vez mais indistintos os limites entre disciplinas, instituições e locais geográficos – um mundo cada vez mais complexo, mais veloz nas mudanças e mais pluralista”* (LITTO, 2009, p.14). Neste cenário a Educação a Distância (EaD) pode ser considerada *“...um imperativo contemporâneo, seja como complemento das atividades educacionais, seja como forma eficaz de democratização do ensino de qualidade.”* (BARRETO, 2009, p.449).

O crescimento nos cursos de Graduação EaD, em especial os de Licenciatura, somado aos benefícios que esta modalidade propicia, vem de encontro aos fomentos da sociedade para a área educacional. Isso, porque esta área vem apresentando, nos últimos anos, defasagem de professores com adequada formação nos diferentes níveis de ensino.

Diante deste quadro surgiu a indagação que o referido estudo busca responder: “quais os interesses e as motivações na escolha do Curso Semipresencial de Licenciatura em Ciências da USP – UNIVESP?”.

A busca de conhecimentos sobre os interesses e motivações para a procura do referido curso se constitui importante medida de sua efetivação. As estratégias da motivação, somadas aos benefícios e as características facilitadoras que esta modalidade apresenta, pode colaborar para fomentar a credibilidade e experimentação na prática da educação a distância. A relevância e o poder explanatório da motivação, para a eficácia do aprendizado do aluno de Educação a Distância, que é uma modalidade em ascensão, solidifica um ponto que hoje é tido como de extrema relevância para o sucesso de todos na vida: aprender a aprender, o que justifica o referido estudo.

Além disso, considera-se que, para desenvolver e aprimorar estratégias nos cursos para a formação de professores na Educação a Distância, as pesquisas devem ser concentradas em procedimentos metodológicos inovadores, interatividade, interação dialógica, incluindo a mediação eficaz e ambientes virtuais adequados. O tema é complexo e vasto, fazendo-se necessário

também o aprofundamento sobre os processos de aprendizagem que contemplem o perfil dos alunos que participam do curso, objetivando programas que possam atender às demandas de formação desses profissionais.

2. METODOLOGIA

Nesse estudo utilizou-se de uma investigação de natureza quanti-qualitativa, com ênfase nesta última, ou seja, na compreensão do contexto do problema a ser investigado. Para a coleta de dados, foi elaborado e utilizado, um questionário, constituído por 50 questões, entre abertas, fechadas, e dependentes, que foram distribuídas em seis blocos, sendo estes: 1- Termo de aceite e consentimento; 2- Dados Sociodemográficos; 3- Formas de ingresso no curso; 4- Questões sobre motivação; 5- Questões relacionadas ao ensino-aprendizagem; 6- Questões relacionadas aos interesses pessoais e profissionais, perspectivas e satisfação com relação ao curso.

Após revisão de todas as questões, o questionário, com a autorização do Coordenador Geral do curso investigado, foi enviado para a Equipe Técnica que contribuiu para a formatação adequada do mesmo e o inseriu no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso de Licenciatura em Ciências, juntamente com Termo de Consentimento, em um *link* de acesso para todos os alunos matriculados, um universo de 551 alunos, onde permaneceu pelo período de 25 dias entre os dias 6 e 31 de outubro de 2015, ao final, 66 responderam a pesquisa.

Os dados coletados foram selecionados, categorizados e tabulados, para realização de uma discussão a respeito dos resultados obtidos, a luz de referenciais teóricos que discutem a temática desse trabalho: motivação e interesse. Como se trata de participação voluntária, trabalhou-se com uma amostragem disponível.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme indicado anteriormente, os resultados foram discutidos de forma quanti-qualitativa. A amostra não é representativa da heterogeneidade do curso em questão e, portanto, não permite generalizações, assim como, neste estudo, não há constatações, mas sim uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem se constituir em temas ou focos de análise potenciais para novas investigações.

De acordo com os dados sociodemográficos, o perfil dos respondentes são assim caracterizados: 62% são mulheres, a faixa etária mais comum é de 31 a 40 anos (38%), são casados(as) 44% e solteiros(as) 39%, moram com companheiro(a) e filhos(as) 42%. Quanto a formação, 33% já são graduados e 29% estão na primeira graduação. A porcentagem dos que já atuam na área educacional é de 45% dos respondentes, enquanto 42% trabalham em outras áreas, sendo estas bastante diversificadas. Esses resultados estão em consonância com os dados do Censo (ABED, 2013).

Para a primeira indagação deste estudo: “Quais os interesses e as motivações para a busca de cursos de graduação através do sistema semipresencial?”, foram indicados, com maior frequência e porcentagem os fatores: Para agregar conhecimento, Renome/credibilidade da instituição, Flexibilidade de horários, gratuidade e Afinidade com o curso. Para 77% dos respondentes, este é o primeiro curso nesta modalidade, enquanto 23% já tiveram participação em outros. São considerados fatores facilitadores na modalidade EaD, para os respondentes a forma flexível e mais personalizada, a oferta de educação superior com qualidade, e maior acessibilidade e flexibilidade os mais importantes.

Com relação aos fatores desmotivadores no curso, apareceram com maior porcentagem: Dificuldades com disciplinas, Estrutura e materiais didáticos, Composição curricular, e falta de interação com os alunos das demais turmas, polos e Graduações presenciais da universidade. O conhecimento dos fatores considerados desmotivadores, se fazem importantes devido a possibilidade de mudanças nas ações, a fim de evitá-los.

Fatores externos ao curso também foram citados, como a falta de políticas públicas para a carreira docente, e dificuldade de organização de horários de estudo, de disciplina, dedicação e metodologia de estudo exigidos nesta modalidade ou a dificuldade de adaptação ao modelo EaD.

No que se refere aos fatores considerados como motivo para a contribuição para a permanência no curso, são prioridades: Crescimento Pessoal, Motivação e incentivo, Flexibilidade de horários, Atitude/comprometimento dos tutores e educadores, Gosta e se identifica com o curso. Aqui vale ressaltar que a flexibilidade de horário vai de encontro com as vantagens da EaD. Outra questão que pode ser destacada, diz respeito as vantagens atribuídas a EaD, e conseqüentemente ao curso, em especial a qualidade, já que esta pode vir a quebrar mitos de que esta modalidade oferece um ensino inferior quando comparada a modalidade presencial.

As questões que tratam dos processos de ensino e aprendizagem são consideradas complexas, pois envolvem uma série de fatores, tais como recursos, equipe de apoio, as interações, a organização dos ambientes virtuais e presenciais, a estrutura do curso, a forma de

avaliação do conteúdo, o feedback, entre outros. Estudos sobre motivação foram amplamente utilizadas para entendê-los, visando uma maior efetivação destes.

A aprendizagem envolve diretamente a motivação, já que para aprender é preciso, entre outros aspectos, querer. Segundo Bzuneck, Boruchovich e Guimarães (2001), existe uma relação recíproca entre aprendizagem e motivação, sendo que uma afeta a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, a partir dos dados levantados, que a Educação a Distância apresenta, dentre os muitos benefícios atrelados a essa modalidade de ensino, o fato de proporcionar acesso à educação para muitos alunos que, de outro modo não o teriam, através da flexibilidade de horários, a não presencialidade diária, o uso das tecnologias, dentre outros fatores, que se diferenciam do modelo tradicional presencial. Assim, tal iniciativa vem não só colaborar para uma maior democratização do ensino, como também atender uma demanda de aperfeiçoamento para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, ou seja, contribuir para uma adequada formação de professores para a Educação Básica.

Entretanto, proporcionar experiências eficazes de aprendizado a distância para diferentes tipos de alunos exige uma boa compreensão de suas circunstâncias e limitações particulares, já que muitos fatores podem afetar o sucesso dos alunos nos programas de aprendizado a distância, assim estudos sobre as motivações e interesses dos alunos são uma boa fonte de informação sobre a eficácia de um determinado curso e auxiliam no aperfeiçoamento deste para um grupo específico, como no caso em questão na capacitação e qualificação de docentes.

No que se refere aos objetivos pelos quais o Curso se propôs a cumprir, estes, de acordo com os dados coletados, foram alcançados, entre eles no que se refere a formação e qualificação de professores para atuar no Ensino Fundamental. Tal formação é garantida pela qualidade somada aos benefícios da modalidade EaD, o que se faz de extrema importância, principalmente, diante do déficit de docentes qualificados nesta modalidade de ensino.

Embora o tema motivação seja altamente complexo, envolvendo uma série de variáveis, seu estudo se faz de grande importância não só com relação as causas de evasão, mas o intuito de criar mecanismos que reiterem o fortalecimento da satisfação, autonomia, pertencimento aos futuros docentes e seus alunos na determinação de uma motivação intrínseca e auto regulação.

Assim, de um modo geral, o estudo proporcionou uma melhor compreensão sobre o constructo motivação, principalmente no que se refere ao contexto educacional. Sua contribuição para a busca de estratégias que possam minimizar os efeitos negativos (desmotivação) tanto na procura de cursos EaD, em especial os de Licenciatura, quanto na permanência e destes alunos se fizeram de grande importância. A implantação do Curso EaD na Universidade Universidade se faz um passo de extrema importância, para a democratização do ensino e quebra de mitos relacionados a essa modalidade, principalmente no que se refere a um ensino de qualidade, com compromisso com a formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância 1. **Censo educacional**2. Educação a distância – Brasil 3. Internet (Rede de computadores) na educação 4. Realidade Virtual na educação I. Título: Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil. (org). Censo EAD.br. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2010. 344 p.

BARRETO, H. Aprendizagem por televisão. Educação a Distância o Estado da Arte. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.p. 449-455.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. Students learning motivation in teachers training courses.**Revista Educação**, Porto Alegre, v.31, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>Acesso em 12/10/2014.

BZUNECK J. A.A motivação do aluno: aspectos introdutórios –**A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea** / organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, P 9-36

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender - **A motivação do aluno: contribuições da psicologia**

contemporânea / organizadores Evely Boruchovitch e José Aloyseo Bzuneck. - Petrópolis, RJ :
Vozes, 2001, 78-95.

LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EAD O Educação a Distância o Estado da Arte. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.p.14-20.

LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ivanilda Amado Cardoso- UFSCar- ivanildaamado@hotmail.com

Tatiane Cosentino Rodrigues- UFSCar - tatiane.cosentino@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo analisar a política de formação de professoras/as para a educação das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-São Carlos) e identificar as percepções e experiências das/os coordenadoras/es, professoras/es e graduandas/os em Pedagogia (presencial) quanto à educação das relações étnico-raciais.

As exigências sociais, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais têm provocado as escolas e universidades a repensarem suas práticas pedagógicas, o currículo, a gestão, a concepção de educação, de sociedade e de ser humano. Nesse processo, o professor é considerado agente de fundamental importância na superação das assimetrias raciais e na promoção de uma educação de qualidade.

A formação docente ganha centralidade nas discussões de implementação da Resolução CNE/CP nº 1/ 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana– DCNs ERER (BRASIL, 2004), por considerar o professor um profissional da formação humana e a escola campo prioritário de atuação profissional (NÓVOA, 2011). As/Os professoras/es são agentes indispensáveis no processo de aprendizagem, reorientações de atitudes e posturas de crianças e jovens, na desconstrução de discursos racistas, sexistas, etnocêntricos e na descolonização de currículos escolares.

Nesta comunicação discutiremos acerca dos desafios e possibilidades postos aos processos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, serão apresentados alguns aspectos sobre pensamento racial em que se desenvolveram as políticas públicas em educação no Brasil (DÁVILA, 2006; CUNHA, 2005) e destacaremos alguns problemas e lacunas da formação docente debatidos pela literatura especializada (GATTI,

BARRETO, ANDRÉ, 2011, DIAS-DA-SILVA, 2005) com finalidade de demonstrar possíveis implicações na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Serão apresentados resultados preliminares em razão de análise documental encontrar-se na etapa de pré-análise, conforme procedimentos de pesquisa classificado por Bardin (1977).

2. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolve-se com base na abordagem qualitativa delineada pelo estudo de caso (YIN, 2001) e a coleta de dados será realizada mediante a análise de documentos (Planos de ensino, Atas de reuniões de Conselho de Curso e Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia 2003 a 2013) e entrevistas com roteiro semiestruturado (BARDIN (1977, GIL, 2009).Serão entrevistados os estudantes, o/a atual e ex-coordenador/a de curso, participantes da comissão para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e os/as professores/as.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa o olhar sobre as políticas de formação inicial de professores tem como ponto de referência o reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivo da formação social e dos sistemas educacionais brasileiros, visto que os debates e concepções sobre raça moldaram o espaço público e foi categoria central na elaboração das primeiras políticas educacionais brasileiras no século XX (DÁVILA, 2006).

Segundo Dávila (2006), a educação pública foi uma das principais áreas de ação social utilizada, por médicos sanitaristas, cientistas sociais, psicólogos, higienistas, antropólogos, educadores e reformadores educacionais, para aplicação das suposições raciais, nacionalistas e eugênicas que projetavam uma nação brasileira culturalmente branca por meio do “melhoramento da raça” de pessoas de ascendência negra ou miscigenadas, consideradas “degeneradas”, “não saudáveis”, “preguiçosas” e “propensas à criminalidade”, conforme explica Dávila (2006): “durante a primeira metade do século XX, quando as instituições educacionais contemporâneas foram formadas, o pensamento racial ajudou a guiar as políticas públicas” (DÁVILA, 2006, p. 12).

Para Dávila (2006) acompanhar as reformas educacionais é uma forma de mapear valores e práticas racializadoras ocultas nas políticas públicas, uma vez que as reformas educacionais

interferem nas políticas docentes (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011) constitui-se em uma incorreção histórica formar professores não problematizando o fato de que as raízes das políticas educacionais são atravessadas por concepções eugênicas que provocaram desigualdades sociais e raciais com fortes impactos no cenário atual.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 98), o século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares que separa conhecimentos específicos dos pedagógicos e “[...] na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...]”, tal assertiva vale de ponderação para o fato de que ainda se forma professores com resquícios daquelas suposições raciais do século XX, que contribuíram para a permanência das desigualdades raciais na escola e na profissão docente. Não apenas herdamos a estrutura dos cursos como também as bases ideológicas que moldaram toda política educacional brasileira, conforme Dávila (2006) as suposições raciais da elite intelectual do século XX pavimentaram o caminho das políticas públicas em educação, ditando um tipo de aluno, escola e professor para um terminado projeto de sociedade.

Os entraves no processo de formação de professores para a EREER, também são consequências dos problemas estruturais, conceituais e técnicos/ políticos do curso de pedagogia. A literatura aponta que alguns problemas são centrais ao curso de pedagogia, como, por exemplo, a concentração dos cursos em modalidade à distância ofertados por instituições privadas de baixa qualidade (DINIZ, 2014); o desprestígio pela docência; a precária situação salarial dos docentes (VAILANTE, 2006); a fragmentação curricular; a desarticulação das disciplinas de fundamentos e metodologias; desequilíbrio na relação teoria-prática; ausência de disciplinas relativas à legislação e sistemas educacionais; desconhecimento dos saberes específicos necessários à atuação na educação básica, e problemas no exercício dos estágios, os quais estão restritos às atividades de observação quando deveriam ser práticas efetivas das/os graduandas/os na escola (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Corroboramos com a proposição de que “qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais essas se inserem” (GOMES, 2011, p.119). e nosso pressuposto de que as discussões sobre o processo de formação de professores para a educação das relações raciais não estão deslocados das problemáticas acima mencionadas. É nessa esteira de discussões que tomamos como estudo de caso o curso de pedagogia da UFSCar-São Carlos, universidade pioneira no debate das relações raciais para compreender os desafios e as possibilidades na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Nesta comunicação apresentamos resultados parciais da primeira amostra da análise documental que encontra-se na fase de pré-análise, conforme classificação de Bardin (1977) a pré-análise é a fase de organização em que se escolhe documentos e momento de formulações de hipóteses e objetivos. Sendo assim, inicialmente, para compor o *corpus* de análise foram selecionados os Projetos Políticos Pedagógicos, os Catálogos do Curso de Pedagogia e as Atas de Reunião do Conselho de Curso. Foram priorizadas os documentos do período entre 2003 e 2013. O recorte cronológico foi escolhido por se tratar do marco histórico da aprovação da Lei n.10.639/03 e outros dispositivos legais que orientam a sua implementação.

Até o momento, dentre as 46 disciplinas apresentadas no PPP 20012, foram selecionadas 10 que apresentaram termos e conceitos referentes às questões étnico-raciais, as disciplinas foram: “práticas sociais e processos educativos”, “didática: ensino e aprendizagem”, “escola e currículo”, “formação de professores”, “didáticas e educação das relações étnico-raciais”, “sociologia, sociedade e educação”, “relações sociais e processo educacional”, “história e geografia: conteúdos e seu ensino”, “movimentos sociais e educação” e “a sociedade, educação e relações étnico-raciais”.

Pode-se inferir, com base nas ementas das 10 disciplinas e nas Atas de Reuniões que, no processo de reformulação do curso, em 2004, referente à temática racial, houveram inserções de termos como, por exemplo, *grupos étnico-raciais, questões raciais, políticas raciais entre outros*, na redação do texto das ementas das disciplinas concentradas na área de didática e currículo. Em 2009, foi aprovada uma disciplina optativa que posteriormente tornou-se obrigatória em 2011, denominada “Didática das relações étnico-raciais”.

Os dados preliminares evidenciam que ocorreram mudanças curriculares no curso impulsionadas pela Resolução CNE/CP nº 1/ 2004. Com base nas disciplinas até o momento analisadas, constata-se que as alterações em atendimento as DCNs – EREER ocorreram substancialmente nas disciplinas de metodologia de ensino, todavia as disciplinas de fundamentos não sofreram alterações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em fase de desenvolvimento de modo que ainda não é possível fazer afirmações completas, entretanto a fase de exploração documental nos possibilita problematizar

algumas questões a cerca da concentração da temática racial nas disciplinas de didáticas e lacunas nas disciplinas de fundamentos da educação.

Levando em consideração a importância de práticas efetivas de combate ao racismo articuladas com as diferentes áreas do conhecimento, podemos inferir que o desequilíbrio entre teoria-prática no matriz curricular, têm desdobramentos no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ainda que ainda que se considere a importância da formação centrada em subsídios técnicos para os fazeres da profissão docente, críticas devem ser feitas às propostas curriculares com viés tecnicista e instrumental que indicam “modos de fazer” cuja concepção de formação é oriunda das reformas neoliberais da década de 1990.

A ausência de fundamentos políticos e conteúdos sobre os debates das relações raciais como constitutivo da formação social, aspectos fundantes da história educacional brasileira, demonstram não apenas a invisibilidade da temática racial nos cursos de formação de professores, mas representa a defasagem nos cursos de pedagogia em termos de fundamentos políticos, filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos que possibilitem aos graduandos a compreensão e análise crítica da realidade social brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal. 1997.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

GATTI, Bernardete Angelina ; BARRETTO, Elba S. de Sá;. MARLI, Eliza Dalmazo de A. A.
Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:**
desafios, políticas e práticas. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602> Acesso em: 20 de março de 2015.

MONITORIA VOLUNTÁRIA: RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE UM PROFESSOR DE QUÍMICA

Renan Vilela Bertolin - Universidade Federal de São Carlos -
renanvile@hotmail.com

Andreia Francisco Afonso - Universidade Federal de Juiz de Fora -
andreia.afonso@ufjf.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor não ocorre somente nas salas de aula das universidades, nem nos espaços limitados por essas, mas em múltiplos, tanto formais como não formais. O espaço privilegiado de formação profissional e humana de um profissional de educação é a escola de educação básica, na qual o futuro professor vive, experimenta e constrói-se. Muitos estudos apontam a necessidade da inserção do licenciando na escola cada vez mais cedo (CARVALHO, 2001; BELLOCHIO et al., 2004; IMBERNÓN, 2006). Borges (2010) destaca que vivenciar a prática faz parte da formação e realização da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola. França (2004) também defende a necessidade de um envolvimento maior das instâncias para a dimensão prática e para o cumprimento dos princípios orientadores na formação. A inserção do licenciando na escola de educação básica nos primeiros semestres do curso de graduação pode desencadear um “choque de realidade”, impactando positivamente ou negativamente na concepção do licenciando sobre a escola e sua organização. Também pode possibilitar uma reflexão crítica sobre sua formação, colaborando para a construção da identidade docente:

(...) os futuros professores vão construindo sua identidade profissional, em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também baseados em práticas consolidadas, rotinas, valorações, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar. Os alunos em formação aprendem a conviver com essa cultura organizacional e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove, positiva ou negativamente (LIBÂNEO, 2010 p.11).

A construção da identidade docente a partir da inserção no contexto escolar é realizada por meio de disciplinas específicas nos cursos de graduação (Estágio Supervisionado), programas de

formação (Programa Institucional de Iniciação à Docência, por exemplo) e outros projetos e atividades complementares próprios das instituições de ensino superior.

A monitoria voluntária é uma possibilidade de inserção. Embora, geralmente seja realizada em disciplinas da graduação (teóricas e experimentais), é permitida a realização de atividades voluntárias nas escolas de educação básica. Poucos estudos dedicam-se a compreender os limites e possibilidades da monitoria voluntária.

Haag e colaboradores (2008) compreendem a monitoria como um serviço pedagógico oferecido aos alunos interessados em aprofundar os conteúdos, bem como solucionar dificuldades em relação à matéria trabalhada em aula, enquanto Souza (2009) destaca que por meio da monitoria o futuro professor experimenta em seu trabalho docente, de forma amadora, as primeiras alegrias e dissabores da profissão de professor.

Neste contexto, este trabalho apresenta uma experiência com monitoria voluntária em Química desenvolvida por um dos autores, enquanto aluno do segundo semestre do curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no que se refere ao acompanhamento e proposição de atividades didáticas em uma escola pública. São apresentadas reflexões e discussões acerca das aprendizagens e da importância da experiência de monitoria em seu processo formativo. Cabe ressaltar que a opção por desenvolver um projeto de monitoria voluntária partiu do interesse do licenciando e que na UFSCar, a monitoria voluntária é considerada uma atividade complementar (UFSCar, 2004).

2. METODOLOGIA

O projeto de monitoria voluntária foi realizado em uma escola pública do interior do estado de São Paulo e era constituído por três momentos que ocorriam simultaneamente. O primeiro era o acompanhamento das aulas de Química, para uma maior compreensão da dinâmica escolar, além da ambientação com os conceitos/conteúdos abordados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) e definição de temas para a regência; o segundo foi organização do Laboratório de Ciências, motivada pelo abandono, consistindo na limpeza de vidrarias e materiais pedagógicos, verificação dos prazos e separação de reagentes (vencidos, sem rótulos, armazenados de forma inadequada), dessa forma dando condições aos professores para utilização. O terceiro momento foi a regência de aula com base na experimentação, devido a necessidade de introduzir uma nova ferramenta metodológica e um novo ambiente de

aprendizagem aos alunos. O conteúdo da atividade experimental era proposto pelo Caderno do Aluno da PCESP. Os três momentos foram elaborados com base nas necessidades e sugestões do professor e da diretora da unidade escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho com monitoria voluntária contribui para o desenvolvimento da competência pedagógica, auxiliando na construção da identidade docente e na formação inicial, à medida que colabora na reflexão sobre ações na e durante a prática. Altet (2008) aponta a importância da reflexão durante a prática pedagógica, ao afirmar que “a formação parte da prática e faz refletir sobre as práticas reais” (p.32).

Já durante o planejamento das atividades da monitoria, houve: a reflexão sobre a escolha dos materiais mais adequados, um a vez que a segurança dos alunos deve ser prioridade; a pesquisa por experimentos em publicações científicas voltadas a relatos de experiências didáticas; e o percurso em rotas alternativas, quando não havia o reagente ideal disponível, sem desconsiderar a questão da minimização dos resíduos. Foi, portanto, um momento de conhecimento da estrutura escolar, um momento para reconhecer que ações deveriam ser priorizadas e para pensar na formação, “pensar como um professor”.

A realização de intervenções na escola, na qual se ocupa o papel do professor, é importante e deve ocorrer em todo o período formativo, já que podem se constituir como momentos de aprendizagem. Desde a escolha do conteúdo científico a ser ministrado, do experimento a ser aplicado, ao preparo do laboratório, por exemplo, envolveram uma reflexão acerca dos princípios teóricos e práticos na busca por abordagens que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Terrazzan e Ustra (*apud* LINHARES e REIS, 2005) vão além, ao afirmarem que, em relação às atividades, ou seja, “seu planejamento, seu desenvolvimento, sua avaliação e seus desdobramentos, seriam o próprio objeto de estudo das investigações propostas” (p.01). As práticas experimentais são importantes momentos para promoção do pensamento e da reflexão dos futuros docentes. Entretanto, elas apenas foram possíveis após a organização do laboratório da escola, uma ação que pode ser compreendida por muitos apenas como um ato mecânico, mas que se revelou importante, pois permitiu conhecer muito além dos reagentes e vidrarias. A limpeza, separação e organização embora simples, permite imaginar e formular momentos de aprendizagem naquele espaço.

Outro aspecto importante da monitoria é destacado por Cordeiro e colaboradores (2012, p. 01), que afirmam ser “um passo importante na vida de um estudante universitário, ela pode levá-lo a trilhar caminhos diferentes dos que havia planejado ao adentrar no mundo acadêmico”. Nessa perspectiva, contribui para uma formação acadêmica consolidada e qualificada capaz de permitir o enfrentamento de situações mais complexas, de compreender a dinâmica com outro olhar, o olhar de quem está inserido e possui plena autonomia na tomada de decisão. A monitoria foi um momento em que foram reafirmadas as certezas sobre a profissão professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria voluntária em Química possibilitou múltiplas aprendizagens para todos os envolvidos: para os educandos houve uma maior compreensão sobre os conceitos científicos, por meio das atividades experimentais; para o futuro professor, as aprendizagens permearam toda a monitoria, e consolidou-se como um espaço de formação e reafirmação da profissão escolhida. Viver e aprender sobre si mesmo apresentou-se como uma oportunidade única para a reflexão crítica da formação inicial.

Por isso, acredita-se ser necessário um aprofundamento nos estudos acerca da possibilidade de realização de monitoria voluntária nas escolas de educação básica. Talvez não seja realizada com frequência em razão da falta de financiamento pelos órgãos de fomento, entretanto, não deixa de ser um momento de rica formação experiencial e profissional no processo inicial da construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed. 2008, p.23-35.

BELLOCHIO, C. R.; TERRAZAN, E.; TOMAZETTI, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Educação**, v.29, n.2. p.17-32, 2004.

BORGES, M. C.; ALVES, V. A.; MARTINS, S. E. C.; CONDELES, J. F.; ACRANI, S.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; ZEULLI, E. A formação de professores na UFMT: o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triângulo**, v.3, n.2, p.163-176, 2010.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122, 2001.

CORDEIRO, A. S.; OLIVEIRA, B. P. A monitoria acadêmica: a importância para o aluno do curso de Licenciatura em Química. In: XVI Semana Universitária da UECE, 2011. **Anais da XVI Semana Universitária**. Fortaleza: Editora da UECE, 2011.

FRANÇA, D. S. A formação prática de futuros professores e a aprendizagem a docência. **Revista Poiésis**, v.2, n.2, p.127-140, 2004.

HAAG, G. S.; KOLLING, V.; SILVA, E.; MELO, S. C. B.; PINHEIRO, M. A formação prática de futuros professores e a aprendizagem a docência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.61, n.2, p.215-220, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.119.

LIBÂNIO, J. C. Prefácio. In: GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2010. p.9-14.

LINHARES, M. P.; REIS, E. M. Aprendendo a ensinar: a sala de aula como espaço de reflexão. **Enseñanza de las Ciencias**, número extra, p.1-5, 2005.

SOUZA, P. R. A. A importância da monitoria na formação de futuros professores universitários. **Revista Âmbito Jurídico**, n.61, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. 2004. 85p

O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Denis Ferreira – Universidade Estadual do Centro-Oeste – ferreira.denis_2011@hotmail.com

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos – Universidade Estadual do Centro-Oeste –
wanda.pachecosantos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação têm se mostrado cada vez mais importantes no cenário nacional e mundial. Pensando nisso, os órgãos de fomento à pesquisa têm investido cada vez mais nos temas educacionais, a fim de melhorar o ensino e contribuir para a formação de profissionais e cidadãos mais comprometidos com a sociedade.

Tomando por base a ciência geográfica, o Espaço (conceito chave) exerce importante influência sobre os indivíduos que dele fazem parte, pois é nele que os alunos vivem um emaranhado de relações. Portanto, é de fundamental importância a consideração no que diz respeito a sua influência na aprendizagem dos alunos.

O interesse em investigar a relação entre o espaço físico e a aprendizagem, se deu durante a realização de uma atividade de observações de aulas de Geografia nas escolas públicas, no segundo ano de graduação e, foi nesse momento que me deparei com realidades de escolas em contextos diferentes.

Durante três meses acompanhando uma turma do 6º ano do ensino fundamental numa escola em Palmeira-PR pude observar a problemática dos espaços físicos utilizados pelos alunos. Nesse mesmo tempo, participando do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, numa escola em Irati-PR também chamou-me a atenção a utilização dos espaços utilizados nessa escola. Será que existe relação entre o espaço físico escolar e a aprendizagem dos alunos? De que forma isso ocorre?

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo realizada em duas escolas em cidades diferentes, uma na zona rural de Palmeira e a outra na área central de Irati, ambas no estado do Paraná.

Para atingir os objetivos propostos foram necessárias inúmeras visitas às escolas para observar o cotidiano escolar e entender o contexto em que cada uma está inserida. Estas visitas foram sempre pré-planejadas, mesmo quando foram somente observações.

Além disso, foram coletados dados através de questionários, conversas informais, entrevistas com professores, alunos, funcionários e dirigentes das escolas sobre o contexto e condições escolares vividas no dia-a-dia e as impressões de cada um sobre o espaço físico e pedagógico da escola.

Vale destacar a dificuldade em encontrar textos e artigos sobre a temática: relação espaço físico e aprendizagem dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto que o espaço físico escolar é essencial para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, devemos considerar que nem todas as escolas possuem um espaço adequado. Para os professores de escolas públicas de ensino, isso se torna bastante discutido, pois uma inadequada estrutura física pode contribuir para que a aprendizagem se torne cada vez mais difícil de acontecer, já que neste espaço ocorrem variadas relações que vão além da sala de aula.

A escola não pode ser vista apenas como um ambiente inerte, neste espaço são recebidas e produzidas diferentes ações de diferentes públicos. Segundo Didonet (2002) apud Rosa (2008, p. 16)

O espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar idéias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (por que silêncio na biblioteca e barulho na oficina, no ateliê de artes ou mecânica?).

Dessa forma, o espaço onde todas essas relações são produzidas deve ser favorável para que alunos e outros participantes desse ambiente caminhem para a produção de uma educação de qualidade.

O interesse em investigar a relação entre o espaço físico e a aprendizagem, se deu pela realização de observações de aulas de Geografia nas escolas públicas durante uma atividade no segundo ano de graduação e, foi nesse momento que me deparei com realidades de escolas em contextos diferentes.

A primeira escola pesquisada, localizada na área central da cidade de Irati-PR, apresenta um grande e bem montado espaço físico e arquitetônico, com salas de aulas grandes, biblioteca bem equipada, laboratórios de informática e outros espaços vantajosos. Por outro lado, enfrenta o contexto social de seus alunos que na maioria, são oriundos da periferia, e a escola acaba assumindo forçadamente funções que são da educação familiar, perdendo muito tempo na resolução de questões extraescolares que não podem ser deixadas de lado.

Já a escola pesquisada na zona rural do município de Palmeira-PR possui um contexto bem diferente, sua infraestrutura é boa, mas não está suportando a demanda de alunos, com turmas em salas improvisadas, salas de atendimento pedagógico e espaços de lazer precários em seu tamanho e estrutura.

Na escola de Irati, percebeu-se que os alunos usam apenas espaços isolados; a biblioteca e os laboratórios são lugares que não são frequentados por eles. A biblioteca não é utilizada para a leitura ou empréstimo de livros, a não ser para os livros didáticos. O laboratório de informática é sequer conhecido por muitos dos alunos, essa não utilização deste espaço, deve-se ao fato dos equipamentos serem desatualizados e sem manutenção, como muitos professores afirmaram. Isso acontece com muitos outros espaços na escola.

Segundo Corbucci e Zen (2013, p. 809):

(...) considera-se que a multiplicidade de estímulos proporcionados pela existência de espaços variados de ensino-aprendizagem nas escolas pode potencializar o aprendizado dos conteúdos que são objeto deste teste, na medida em que oportunizam aos alunos diferentes formas de relacionar o raciocínio matemático, a leitura e a escrita com experimentos das ciências naturais. O mesmo entendimento se aplica à prática de esportes em espaços adequados e ao manuseio de ferramentas disponibilizadas por meio da informática.

Desta forma, os gestores e professores devem fazer com que espaços como a biblioteca e laboratório de informática comecem ou voltem a ser utilizados, caso contrário correremos o risco

da educação ficar limitada a sala de aula. Para potencializarmos a educação, faz-se necessário a utilização de todas as ferramentas disponíveis na escola e fora dela.

Já na escola de Palmeira, a configuração é um pouco diferente, possui uma infraestrutura limitada e os espaços da biblioteca e do laboratório de Ciências disponíveis na escola, são utilizados pelos alunos, uns mais e outros menos. Por outro lado, esses espaços sofrem com salas de aulas improvisadas.

Os alunos que fazem uso da biblioteca nos horários vagos se deparam com a sala dividida entre pilhas de livros e uma sala de aula, com todos os barulhos e ruídos de uma típica sala de aula do 6º ano do ensino fundamental. Será este lugar o mais apropriado para estudos e leitura de livros? Vejamos como Corbucci e Zen (2013, p. 809) descrevem a funcionalidade das bibliotecas:

Vistas no último período não mais como meros depósitos de livros, mas como integrantes do projeto político-pedagógico de cada escola, as bibliotecas escolares cumprem um papel fundamental no desenvolvimento do interesse pela leitura e no apoio ao aprendizado da língua portuguesa, especialmente entre crianças em processo de alfabetização. Além dos serviços tradicionais de empréstimos de livros ou espaços para a realização de pesquisas por parte dos alunos, a existência de bibliotecas abre a possibilidade de a escola oferecer um outro espaço de reflexão e aprendizagem, geralmente mais atrativo e instigante para as crianças que a sala de aula.

Portanto, a biblioteca dessa escola não cumpre o objetivo ao qual foi idealizada. Em contraponto, os professores e alunos que estudam nesta sala improvisada junto a biblioteca são, a todo momento, interrompidos por pessoas que fazem uso da biblioteca. Diante disso, esta sala de aula também não está cumprindo sua função de ambiente propício ao aprendizado. Dessa forma, nem a biblioteca nem a sala de aula estão cumprindo suas funções e processo semelhante ocorre com o laboratório de Ciências, o que é muito ruim aos olhos da educação e do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um comparativo entre as duas escolas, pode-se dizer que as duas tem problemas com seu espaço físico. A escola de Irati possui um grande e vantajoso espaço físico, porém a gestão e a organização estão defasadas. O que tem a melhorar é o uso destinado a eles, pois assim poderá potencializar o processo de ensino- aprendizagem na escola como um todo. Já

na escola de Palmeira que também possui um bom espaço físico, atualmente não está suportando a demanda de alunos e de turmas, sendo assim são tomadas iniciativas como medidas temporárias que já ultrapassam os cinco anos e estas medidas limitam a utilização e o aproveitamento dos espaços.

Importante destacar o atual contexto do estado do Paraná em que políticas governamentais, visando o corte de gastos estão diminuindo os incentivos à formação de profissionais da educação básica, reduzindo os investimentos nas escolas e na educação com um todo. As turmas estão superlotadas, visto que houve o chamado “enxugamento de turmas”, onde agruparam mais alunos nas salas, economizando assim com pagamentos de horas aulas.

As escolas, por sua vez estão fazendo verdadeiros “milagres” para o seu funcionamento e a construção de uma educação melhor. Um dos objetivos deste trabalho é justamente auxiliar gestores de escolas públicas no que concerne a organização e elaboração de projetos úteis a resolver estas questões que tanto atrapalham o desenvolvimento e a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

CORBUCCI, Paulo Roberto; ZEN, Eduardo Luiz. **O IDEB à luz dos fatores extrínsecos e intrínsecos à escola: uma abordagem sob a ótica do município in estado planejamento e políticas públicas.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 1º ed. Brasília, 2013, p.793-816.

ROSA, Heloísa Helena. **A gestão do espaço físico escolar: um desafio necessário.** Projeto de intervenção pedagógica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba- PR, 2008.

Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1699-6.pdf>

Acesso em 13 de abril de 2015

INVESTIGAÇÃO DO TEMA GERADOR NA COMUNIDADE ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA INSPIRADA EM PAULO FREIRE

Matheus Marino Ferreira –UNESP– matheusmarinoferreira@hotmail.com

Karen Keiko Nichimoto Souza Nascimento –UNESP – kakeini@hotmail.com

Denise Aparecida Corrêa –UNESP– decorrea@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência se originou de uma investigação realizada no âmbito da disciplina Educação Física Escolar I, do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP/Bauru, a partir da perspectiva de realizarmos uma intervenção com a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire.

A proposição da Pedagogia Dialógica se assenta na crítica ao que Freire (2002, p. 58) denomina “Educação Bancária”, ou seja, aquela em que “A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador”.

Para o autor o enfrentamento desta contradição exige do/a educador/a um posicionamento ético político na busca pela educação problematizadora ou nas suas palavras:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo. (p.39).

Nesse sentido, o diálogo se instaura, não só para correlacionar o conteúdo escolhido pelo professor com os alunos, mas, sobretudo, quando o professor se pergunta em torno do quê vai dialogar com estes, ou seja, os conteúdos que serão discutidos pedagogicamente são oriundos do diálogo igualitário em que os principais interessados, no caso, os alunos que devem fazer parte da construção deste conhecimento: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.39).

Nesta perspectiva é imprescindível que antes mesmo da escolha do quê ensinar, o educador se aproxime da realidade da comunidade escolar (diretor/a, coordenador/a, professores/as, alunos/as, funcionários/as e pais, mães e responsáveis de alunos/as) na qual os alunos estão inseridos, a que Paulo Freire se refere com a expressão tema gerador como sendo assuntos/problemas/temas que são de interesse e/ou de conhecimento das pessoas acerca da realidade que as cerca e na qual estão imersas. Segundo o autor, “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. (FREIRE, 2002, p. 98).

Na pedagogia dialógica de Freire (2002) é possível identificar alguns momentos equiprimordiais e inter-relacionados, conforme apresentados por Gonçalves Junior (2009, p. 705): Investigação temática – descobrir o que as pessoas da comunidade já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrimo o que sabem aprimoramos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do saber de experiência feito; Tematização – o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos; Problematização – momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação.

Com base nesse referencial realizamos uma inserção em uma escola de Educação Infantil do município de Bauru, interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de investigar o tema gerador dessa comunidade escolar, com a finalidade de construir um planejamento de aulas que atendesse as necessidades investigadas e relatadas pela mesma, pressuposto para que o conteúdo tenha significação para os alunos segundo o conceito de Paulo Freire.

O presente relato tem por objetivo refletir acerca do processo de inserção para investigação do tema gerador na comunidade escolar de uma instituição de Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Como prevê a perspectiva teórica metodológica da Pedagogia Dialógica, a inserção na comunidade escolar para a investigação temática foi realizada de forma cautelosa, pois este é o momento crucial para estabelecer uma relação de confiança com a comunidade escolar.

Assim começamos a participar da rotina da instituição, realizando observação cuidadosa e respeitosa de seu dia-a-dia, conhecendo as funções que cada membro da comunidade escolar exercia e estabelecendo diálogos informais para a criação de vínculos cruciais para obtermos o diálogo genuíno de sua experiência.

A instituição em que a investigação foi realizada funciona como um centro de convivência infantil que atende crianças até cinco anos de idade, filhos e filhas de funcionários/as, alunos/as de uma instituição de ensino superior em Bauru. Nossa inserção na instituição foi para realizar estágio, acompanhando as vivências dos alunos em todos os espaços. Esse foi nosso primeiro contato com a comunidade escolar e após aproximação e reconhecimento do ambiente que foi possível realizar as conversas com a comunidade escolar da instituição.

Para a coleta de dados realizamos entrevistas com todos os membros da comunidade escolar, cujas falas foram registradas em relatos escritos. Todas as funcionárias foram entrevistadas individualmente, entre elas quatro (4) funcionárias técnicas, uma (1) administrativa, seis (6) agentes de desenvolvimento infantil e a diretora/coordenadora da escola. Também entrevistamos individualmente cinco (5) mães de alunos que frequentam a escola. O diálogo com os alunos optamos por desenvolver a investigação em rodas de conversas para conseguirmos ouvir todos, são seis (6) alunos de 5 anos e dez (10) alunos de 4 anos de idade, deste total nove (9) são do sexo masculino e sete (7) do sexo feminino.

Como exigência ética o nome dos membros da comunidade escolar, bem como da instituição, são mantidos em sigilo, preservando a identificação nominal.

Os registros escritos das falas foram sistematizados e nos indicaram convergências que foram elencadas a partir da incidência das falas da comunidade escolar, cuja síntese dos assuntos relatados, resultou no tema gerador “Exclusão” oriundo das falas da comunidade escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de investigação temática envolveu inicialmente algumas dificuldades, que foram se mostrando momentos significativos de aprendizagem para a formação docente em uma perspectiva de educação problematizadora. Uma delas se relacionou com a organização do tempo disponível para estabelecer os diálogos com todos os membros da comunidade escolar, devido à rotina intensa e às atribuições das atividades de trabalho de cada um cotidianas, aliada a escassez de funcionários/as que compõem o quadro de funcionários. No entanto, com a ajuda

da direção, conseguimos organizar horários para estabelecermos as conversas com os funcionários e professores.

Outro ponto que tivemos dificuldade foi com relação ao levantamento do tema gerador com as crianças, dificuldade esta similar à encontrada por Carmo e Gonçalves Junior (2008) ao realizarem a investigação temática com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Eles relataram que: “Nos diálogos com as crianças, em busca de um tema gerador, estas trouxeram muitas sugestões, apesar da dificuldade inicial da compreensão do que seria uma temática” (p. 3083).

O que a princípio poderia ser visualizado como um obstáculo, se colocou diante de nós como um desafio e, principalmente, como um aprendizado pois nos levou a refletir sobre a necessidade de rever nosso olhar e comportamento adulto ao nos relacionarmos com as crianças. Percebemos que as crianças, diferente dos adultos, necessitam de outras estratégias para se comunicarem e, nós educadores, precisamos rever nossa linguagem ao nos comunicarmos com elas.

Nesse sentido, nosso maior aprendizado foi reconhecer que não eram as crianças que não sabiam dizer um tema ou não entendiam nossa pergunta como acreditávamos, mas na verdade nós é que não sabíamos fazê-la.

A educação como prática da liberdade requer do/a educador/a engajado nessa busca, humildade para reconhecer que não sabe tudo, pois como alerta Freire (2002, p.45):

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando, se carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar meu desconhecimento?

A partir dessa compreensão pensamos em estratégias para conduzir nossa conversa com elas, o que nos levou a repensar os diálogos individuais, realizando abordagem por meio de rodas de conversa.

O diálogo com outros membros da comunidade escolar foi muito interessante e nos fez perceber o quanto funcionários que não estão em sala de aula com as crianças, mas estão com elas na merenda, por exemplo, também têm muito a contribuir, a partir do que Paulo Freire (2002) denomina “saber de experiência feito”, ou seja, cada membro da comunidade escolar, trazem saberes que constroem a partir das experiências em seu mundo-vida e que são igualmente valiosos para a formação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui relatado aponta dificuldades que, ao contrário de obstáculos, surgem como desafios que fazem com que não acomodemos, indicando inclusive, que deve haver sempre uma reflexão do lecionar, para quem lecionar e o que lecionar, colaborando na formação dos alunos com significado.

Vale ressaltar também a importância desta experiência, que buscou através das falas da comunidade, trazer a tona o tema gerador para construção de plano de ensino e de aulas no contexto da realidade da escola. Além dos licenciandos em Educação Física que podem fazer as relações do aprendizado na graduação com a realidade da escola, essa experiência lança questões, reflexões e enfrentamentos para todo e qualquer educador/a que inquieto/a e incomodado/a com processos de escolarização “bancários”, se coloque no desafio da prática pedagógica dialogada e problematizadora.

Portanto podemos afirmar, a partir de nossa inserção que toda a comunidade escolar, cada qual com o olhar oriundo de suas experiências, ou seja, com seus “saberes de experiência feito” como assinala Paulo Freire, ao serem valorizados, têm sua potencialidade e podem e devem contribuir com a formação dos/as alunos/as.

REFERÊNCIAS

CARMO, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Educação Física dialógica: uma experiência de intervenção no ensino fundamental. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de Professores – edição internacional, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008 v.8 p. 3078-3090.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz** (Rio Claro). v.15, nº 3, p.700-707, 2009.

O PAPEL DO PSICÓLOGO NO SUPORTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Tadeu Acuna - UNESP-Bauru - tadeuacuna@gmail.com,

Prof.^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - UNESP-Bauru - verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pelo autor no programa de pós-graduação, mestrado, em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP de Bauru, intitulado “O papel do psicólogo no suporte ao processo de Inclusão Escolar de estudantes público alvo da Educação Especial”.

Objetiva-se nesta pesquisa apresentar o conteúdo dos textos analisados em uma revisão bibliográfica a respeito da temática “formação do professor para lidar com crianças público alvo da Educação Especial” que fora realizada pelo autor. Nesta direção, serão discutidos os pressupostos teóricos que nortearão as posteriores reflexões sobre o tema.

O conceito de Educação Especial na perspectiva inclusiva, implica no reconhecimento do próprio governo e das redes educacionais que os processos de ensino e aprendizagem devem considerar e respeitar as particularidades de cada aluno. Pauta-se nas afirmativas preconizadas no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 2013 (BRASIL, 2013), que entende a Educação Especial como: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Complementando, o Art. 59 afirma a necessidade e importância de assegurar recursos humanos, físicos e pedagógicos para que esta população seja atendida de acordo com suas necessidades.

Atualmente, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) insere a questão do atendimento educacional especializado como dever da escola em prover e garantir recursos humanos e físicos que englobem não somente a pessoa alvo da Educação Especial, mas também a sua família.

Nesta direção, uma escola que abraça a diversidade utilizando como meio a Educação Especial a partir de uma perspectiva inclusiva, problematiza toda a metodologia de ensino e sua estrutura, coloca em cheque a formação de professores, gestores e funcionários. Nas palavras de Rodriguez, Capellini e Santos (2014, p. 46):

Essa concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esses pressupostos requerem revisões na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem.

Portanto, o conceito de Inclusão Escolar utilizado ultrapassa questões referentes unicamente à escola, constituindo-se por questões de políticas públicas. Este conjunto teórico no qual este estudo está embasado foi conhecido/construído a partir das discussões do grupo de pesquisa *A inclusão da pessoa com deficiência, TGD ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento* (UNESP-BAURU).

Nesta direção, indague-se a respeito da formação do professor para lidar com o público alvo da Educação Especial: será que ele está preparado em sua formação inicial para lidar com a inclusão destas pessoas?

2. METODOLOGIA

A fim de responder a pergunta anterior, objetivou-se realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito da temática tratada. Para tanto foram levantados artigos da área datados entre 2011 à 2015 encontrados no sítio de pesquisa Scielo e revistas eletrônicas da área de educação e educação especial. Determinou-se algumas palavras chaves que nortearam a procura dos dados almejados, por exemplo: Formação de Professores, educação especial, educação inclusiva.

Inicialmente foram lidos os resumos dos trabalhos a fim de verificar se tratavam da temática investigada. Estando inseridos dentro do critério de busca resenhou-se o texto focando o assunto de interesse.

Os resultados serão explanados de forma a elucidar o conteúdo do artigo resenhado e em seqüência serão trazidas as considerações sobre o conjunto de informações que os mesmos trouxeram.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Titulo: Formação de professores e Educação Inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura

Campos, Pedroso e Duarte (2013) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar a matriz curricular de três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e um de Química de universidades públicas, localizadas no interior do estado de São Paulo, almejando identificar a existência de conteúdos sobre a Educação Inclusiva e Especial no currículo. Para tanto, foi utilizada a análise documental que proporcionou indicativos da não existência de conteúdos referentes à Educação Especial, sendo que, apenas uma matriz curricular fez referências e críticas ao papel da escola e do docente.

Titulo: Concepções de professores sobre Inclusão Escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura

Silveira, Enumo e Rosa (2012), em um estudo de revisão de literatura, realizaram um levantamento de publicações nacionais sobre as concepções de professores acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas salas comuns. Encontraram 29 artigos que versavam sobre as concepções sobre a deficiência como característica pessoal e prejudicial à aprendizagem e, a partir dos discursos de professores a respeito do que impede a efetivação do preconizado pelas diretrizes, encontraram a falta de assistência especializada a esta população na escola, bem como a falta de apoio para a educação destes indivíduos e a formação de professores.

Titulo: Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente

Bahiense e Rossetti (2014) investigaram as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória/ES sobre altas habilidades/superdotação e sua relação com as práticas pedagógicas. Para tanto, entrevistaram docentes indagando sobre sua formação para trabalhar e identificar alunos com superdotação. Além disso, foram contadas 4 histórias sobre altas habilidades ou superdotação, visando conhecer as ideias e concepções dos professores. Os resultados apontaram que os docentes não possuem formação adequada para lidar com esta demanda e acreditam na necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas para o atendimento desta clientela. Suas concepções mostraram diversos mitos e preconceitos a respeito destes alunos.

Titulo: Formação de professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas

Em uma investigação sobre as matrizes curriculares de universidades públicas estaduais de SP de cursos de Pedagogia, Deimling e Caiado (2014) objetivaram conhecer quais conteúdos sobre a Educação Especial são tratados na formação inicial destes futuros professores e se proporcionam condições para que eles possam enfrentar demandas advindas desta área. A partir dos resultados concluíram que a formação inicial dos professores para este tipo de questão é mínima e necessita ser melhor trabalhada nos cursos de Pedagogia.

A produção científica na área tem mostrado a dificuldade e a falta de preparo que o docente encontra para trabalhar com esta demanda. Para tanto, é necessário que o agente educativo tenha uma formação inicial, continuada e redes de apoio de diversos profissionais de outras áreas para que possa subsidiar seu trabalho (CAMPOS; PEDROSO; DUARTE, 2013; PLETSCH; GLAT, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica objetivou informar o conteúdo de artigos que discutiam sobre a formação de professores para lidar com alunos público alvo da Educação Especial. Devido a limitação de espaço, foi elencado 4 trabalhos considerados mais relevantes pelos autores.

A partir do conteúdo encontrado pode-se dizer que os professores não estão preparados para lidar com este tipo de público. Sendo, assim, necessária a reformulação das grades curriculares da formação inicial e novas propostas de formação continuada que contemplem conteúdos acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta conclusão permite novas reflexões necessárias sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem: Como proporcionar melhores condições de inclusão a essas pessoas? Será que a parceria com outros profissionais auxiliaria o docente nesta tarefa?

REFERÊNCIAS

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, Jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Jan. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] Presidência da República do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: fevereiro de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CAMPOS, J. A. de P. P.; PEDROSO, C. C. A.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, 2013.

DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M.. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51-64, 2014.

PLETSCH, M. D. GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do. N dos. Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade In: **Diversidade e Cultura Inclusiva**. 2014, p. 35-51. [E-Book].

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA O USO DAS TDIC

Eloi Feitosa – Universidade Estadual Paulista – eloi@ibilce.unesp.br

Rosemara Perpetua Lopes – Universidade Federal de Goiás – rosemalarlopes@ufg.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos resultados de um subprojeto de Licenciatura em Física, integrado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), localizado em São José do Rio Preto, Estado de São Paulo.

O subprojeto teve início em 2012 e continua em 2015. Tem como diferencial integrar ações que visam à formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desenvolvido em duas escolas estaduais, envolve 12 alunos de graduação, dois professores de Física em exercício na rede pública, uma colaboradora, docente da área de Educação, e um coordenador.

Ao abordá-lo, temos como objetivo geral contribuir para repensar a licenciatura, na direção da superação de questões historicamente presentes em seu interior, como as apontadas por Gatti (2014). Aliados a este, estão os específicos, que consistem em: contribuir para ampliar a compreensão sobre como ocorre a iniciação à docência em um projeto PIBID; propor o PIBID como espaço de formação para o uso das TDIC. Assim constituídos, conferem relevância a este trabalho, em face dos resultados obtidos por Lopes (2010, 2014) em pesquisas sobre a presença da formação para o uso das TDIC em cursos de licenciatura.

Sua proposta está fundamentada na premissa de que as tecnologias podem ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, assumindo o papel de “ferramenta mediadora” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010). Ao incluir o uso das TDIC no rol de atividades do subprojeto, partimos do entendimento de que é orientado por abordagens pedagógicas, denominadas por Valente (1993, 1999) “instrucionista” e “construcionista”, a primeira tem como características aluno passivo, professor transmissor de informação e tecnologia como meio didático; a segunda, aluno ativo, professor facilitador da aprendizagem e tecnologia como ferramenta para a aprendizagem.

Para ensinar com tecnologia, o professor necessita conhecimentos, um deles é o *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico do conteúdo), conforme conceituado por Shulman (1986). Compreendendo a formação inicial como etapa de um processo mais amplo (MIZUKAMI et al, 2002), pressupomos que esse período é promissor para a aquisição desses conhecimentos que irão compor os quadros referenciais para a docência do futuro professor (MIZUKAMI, 1996). Assim caracterizada, a licenciatura pode contemplar a formação para o uso das TDIC, possibilidade ainda não concretizada, segundo Lopes (2014). Diante desse quadro, vislumbramos no PIBID uma alternativa para propiciar essa formação ao egresso, cientes de que se estende aos alunos bolsistas do subprojeto.

Esses e outros pressupostos fundamentam este trabalho, cuja estrutura se compõe desta breve introdução, na qual se encontram objetivos, relevância da experiência relatada e fundamentação teórica; metodologia; resultados e discussão; e considerações finais sobre o exposto.

2. METODOLOGIA

Analisamos e discutimos resultados de um subprojeto PIBID de Licenciatura em Física, obtidos em 2014, nas escolas estaduais “Monsenhor Gonçalves” e “Prof. José Felício Miziara, sob dois aspectos: a) contribuições do subprojeto para a aprendizagem da docência; b) possibilidade de formação para o uso das TDIC no interior do mesmo.

Para tanto, adotamos como procedimentos relato de situações pertinentes a um e outro aspecto, seguido de análise fundamentada em Shulman (1986) e Valente (1993, 1999), entre outros. Desse modo, buscamos compreender a realidade vivida (experiência relatada) a partir de um movimento que vai da “aparência” para a “essência” da mesma (KOSIK, 2002).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola “Monsenhor Gonçalves”, vinculada ao subprojeto desde 2012, as atividades dos alunos bolsistas consistiram, basicamente, em auxiliar o professor supervisor no preparo e execução das aulas e em preparar e aplicar avaliações aos alunos do Ensino Médio. Do ponto de vista da aprendizagem da docência, atividades dessa natureza, por um lado, são positivas, na

medida em que colocam o futuro professor em contato com a realidade de seu campo de atuação e da profissão docente, por outro, negativas, quando levam à reprodução de práticas que pouco ou nenhum espaço deixam para inovações em sala de aula. Aqui se situam as tecnologias, que, no decorrer do ano de 2014, foram utilizadas uma única vez pelos alunos bolsistas, consistindo o uso na projeção de um experimento virtual de circuitos elétricos, com computador e multimídia, que pode ser classificado como instrucionista, quando o aluno é mantido na condição de “ouvinte” (KENSI, 2011).

Na escola Prof. José Felício Miziara, vinculada ao subprojeto em 2014, havia a expectativa de que as TDIC fossem mais integradas às atividades dos alunos bolsistas, por estarem previstas no subprojeto para essa instituição (não para a anterior, que mantinha o formato de 2012), a exemplo de elaboração de roteiros para uso de experimentos virtuais de Física e aplicação dos mesmos na aula; produção de vídeo usando *Movie Maker*; uso de ferramentas da Web 2.0 na aula. Contudo, neste local, os alunos: observaram aulas ministradas pelo professor de Física; prepararam experimentos para algumas aulas; atuaram como monitores, auxiliando alunos com dificuldade em aprender conteúdos dessa área de conhecimento. A tecnologia (*Google Drive*) foi usada fora da sala de aula, pelo professor supervisor, para preenchimento das “fichas de acompanhamento” elaboradas pelo coordenador do subprojeto. Interpretado a partir de Valente (1993) e sua premissa sobre a integração da tecnologia a atividades extraclasse, esse uso evidencia traços da abordagem instrucionista. As atividades vivenciadas nesta escola são positivas, na medida em que permitiram ao aluno vivenciar situações próprias da docência, e negativas, quando retiram do futuro professor a possibilidade de vislumbrar inovações na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste trabalho, aqui pretendemos analisar contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência e possibilidades de fazer desse Programa um espaço para formar professores para o uso das TDIC, ainda que não se trate de uma formação integrada ao currículo, uma vez que, ocorrendo no PIBID, não estará garantida no curso, nem a todos os alunos, diferentemente do que ocorreria se essa integração ocorresse pelo Estágio Curricular Supervisionado, instituído pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 2/2002 (BRASIL, 2002),

Em ambas as instituições, constatamos que os alunos bolsistas realizaram atividades relacionadas à docência, como planejar e aplicar prova; auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem; realizar práticas experimentais em sala de aula, entre outras. Contudo, aprenderam a ser professores a partir da perspectiva do professor supervisor, sem margem para inovações em sala de aula, tais como as previstas no subprojeto para a escola Prof. José Felício Miziera. Constatamos, assim, que esse professor faz a diferença no desenvolvimento do subprojeto, o mesmo ocorrendo com a compreensão da escola, aqui representada por gestores e professores, sobre a presença do aluno bolsista na instituição. No caso das tecnologias, esses fatores, aliados a outros, como falta de infraestrutura e de tempo, anularam a possibilidade de integração pelo subprojeto.

Na escola, o papel do aluno bolsista PIBID não é “suprir faltas”. Este não é o objetivo do Programa, tampouco do subprojeto aqui relatado. Está ali aprender a ser professor e isso não se faz “reproduzindo”, mas também, e especialmente, “criando”, “inovando”, “experimentando”. Não se trata de aprender a “fazer mais do mesmo”, mas de conhecer a realidade e, assumindo uma postura questionadora e investigativa, buscar superá-la. Concluimos, assim, que não se trata “simplesmente” de aprender a ser professor, mas de ressignificar essa profissão. De outro modo, caberia indagar: iniciação à docência, “que docência”?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b, Seção I, p. 9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 67-93.

GATTI. B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 213-228.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

LOPES, R. P. **Concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC em cursos de Licenciatura em Matemática**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

LOPES, R. P. **Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010b.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Ivo Ribeiro de Sá – Universidade Municipal de São Caetano do Sul – ivo.rsa@terra.com.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios que os cursos de formação de professores vêm enfrentando é o de estabelecer um canal de comunicação entre teoria e prática. Segundo Lüdke (2005) essa formação “têm sofrido as consequências de uma espécie de defeito congênito em sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, que coloca, em geral, em posição precedente a teoria, vindo à prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária” (p. 85).

Pode-se afirmar que há um consenso de que os cursos de formação de professores já dispõem de uma considerável experiência e conhecimento acerca dos processos formativos. Contudo, o que se percebe no cotidiano desses cursos é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza.

O estágio - um dos componentes do currículo - é uma atividade que possibilita ao aluno um contato direto com a realidade na qual ele irá atuar. Por meio da observação e análise crítica da “vida escolar” – entendida como um conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais –, o estagiário/aluno prepara-se para atuar de maneira reflexiva, investigativa e crítica para o exercício profissional.

No entanto, muitas vezes, quando se menciona a palavra estágio, mesmo sendo referenciado por uma legislação, a associação imediata que se faz é com aquele trabalho burocrático a ser cumprido e entregue à secretaria para ser arquivado, não tendo nenhuma utilidade nem interesse.

Nesse sentido, o estabelecimento de um canal de comunicação mais adequado com as escolas públicas deve constituir-se como espaços problematizadores, instigantes, avaliadores, enfim, como ponto central das práticas de formação profissional, seja por parte dos professores formadores do curso, da universidade ou dos sujeitos em formação.

Ao apreender situações da realidade escolar, esse diálogo possibilita, ao futuro profissional da área de Educação, aprofundar o entendimento sobre a complexidade da ação de educar. É

essa apreensão e sua análise que farão com que o aluno dos cursos de Licenciatura em Educação Física desenvolva uma ação educacional mais consistente.

É, pois, nesse sentido, que a proposição de um Projeto que proporcione uma experiência docente ao licenciando e, ao mesmo tempo, o coloque como investigador de sua prática pode proporcionar a estes a constituição de novos saberes docente, que se constrói em contato direto com a ação, reflexão e volta à ação (SCHÖN, 2000).

A partir desses pressupostos foi proposto um projeto de iniciação a docência. Tal projeto faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/CAPES – desenvolvido pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul com alunos do curso de licenciatura em Educação Física.

Este estudo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do projeto na constituição das práticas pedagógicas dos licenciandos em Educação Física da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

2. METODOLOGIA

Como metodologia foi adotada a “Engenharia Didática”. Trata-se da chamada “Pesquisa Didática”, realizada inicialmente por grupos franceses que buscavam formas mais adequadas de ensinar Matemática, cujos principais representantes são Guy Brousseau e Yves Chevallard.

Dentre os estudiosos do conceito de engenharia didática, destaca-se a pesquisadora francesa Michèle Artigue (1996) que, ao apresentar tal conceito, faz referência ao trabalho do engenheiro. Para pesquisadora, tanto o trabalho do engenheiro como o do professor além de exigir sólido conhecimento científico, requer ter disponibilidade para enfrentar problemas práticos para os quais não existe ainda uma teoria construída.

Logo, a engenharia didática trabalha com a premissa de que a teoria desenvolvida fora da sala de aula é importante para as ações que ocorrem dentro da sala de aula, mas, às vezes, não são suficientes. Nesse sentido propõe ao professor que ele tenha uma preocupação de pensar a teoria a partir da prática. Como a prática do ensinar é um evento que não se repete, é esperado o desenvolvimento de estratégias para o ensino.

Artigue (1996) caracteriza a engenharia didática como sendo: “um esquema experimental baseado sobre ‘realizações didáticas’ em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de uma sequência de ensino. Do mesmo modo, para Delia Lerner (2002),

pesquisadora argentina, a pesquisa didática elege as práticas de sala de aula como objeto de análise, considerando as situações de classe, as diferentes formas de registros sobre essas situações e as discussões feitas a partir desses registros com os professores envolvidos, transformando tudo em ferramentas essenciais para se construir e transmitir conhecimentos próprios da/para a área de formação.

A partir dessa premissa, segundo Artigue (1996) a engenharia didática perpassa por quatro fases: análise preliminar do contexto, elaboração de uma sequência didática, aplicação da sequência didática e uma análise posterior da sequência aplicada, seguida de possíveis reelaboraões e validação da sequência.

Para realização desses procedimentos foram escolhidas duas escolas públicas localizadas no município de São Caetano do Sul. O critério de escolha se deu pela proximidade de relação entre a universidade e as escolas e pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Segundo dados do INEP, São Caetano do Sul alcançou o índice de 6,4 nos anos iniciais do ensino fundamental (4ª série/5º ano) e 5,2 nos anos finais do ensino fundamental (8ª série/9º ano). Mas, nos anos iniciais o índice tem uma variação entre 5,5 e 7,3 entre suas escolas. Já nos anos finais do ensino fundamental este índice decaiu, ficando entre 3,6 e 5,9. Foram escolhidas duas escolas considerando a quem apresenta o melhor índice e a de pior índice.

Vale destacar que no trabalho de elaboração de uma sequência didática é necessário uma definição do significado da aprendizagem. A criação de uma sequência didática dá-se em um processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas. Desta forma, o processo envolve: uma análise da situação proposta, do conhecimento prévio dos aprendizes, das condições da organização, da escolha de estratégias baseadas nas análises da instrução dada, da determinação de critérios de avaliação, da elaboração de questões que estejam de acordo com os critérios determinados e uma revisão de todo processo em função desta avaliação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realização do projeto pode-se perceber que os licenciandos conseguiram compreender que a elaboração das práticas pedagógicas pressupõe um conhecimento prévio dos alunos e do contexto escolar, uma vez que as aprendizagens que se pretende não se desvinculam

do dado de realidade. Em outras palavras, existe um saber que é constituído na experiência e que este não pode ser desconsiderado quando se pretende uma intervenção didática.

Por outro lado, também houve a percepção de que os saberes didáticos são importantes para organização e intervenção nas aulas de Educação Física, uma vez que são eles que são mobilizados na elaboração, na execução e na reflexão a *posteriori* realizada.

Também ficou evidente que a postura reflexiva proposta por Schön (2000), não é fácil de ser atingida, pois pressupõe um exercício cotidiano desta ação e exige que o professor/licenciando seja criterioso em suas observações e registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi mencionado no início deste estudo, a aproximação do licenciando do contexto escolar público é necessário, pois permitir que o aluno do curso de Educação Física construa conhecimentos a respeito do exercício da prática profissional.

Outro aspecto que ficou evidente é que o professor da escola por meio do contato com o licenciando se sente co-reponsável pela formação deste, obrigando-o a aproximação ao meio universitário. Esse contato tem funcionado como uma formação contínua, pois o professor que já está no campo de trabalho, muitas vezes, não encontra formas para retornar à universidade.

Enfim, projetos desta natureza revalorizam a atuação do professor de Educação Física e ressignificam de forma positiva a escola pública.

REFERÊNCIAS

ARTIGUE, Michelle. Engenharia Didática. In BRUN, Jean (org.). **Didactica das Matemáticas**. Trad. Maria José Figueiredo, Delachaux et Niestlé, 1996.

LERNER, Delia, **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LIMA, Maria S. L. **Pelos caminhos do estágio supervisionado**. A Hora da prática. Ceará: Demócrito Rocha, 2003.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MACHADO, Sílvia Alcântara. Engenharia Didática. In MACHADO, Sílvia Alcântara (org.). **Educação Matemática: uma nova introdução**. São Paulo. EDUC, série Trilhas, 2010, pp.234-246.

SCHÖN, D. A. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

O TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Rebeca Franciele Vera – UNESP- rebecca_franciele@hotmail.com

Maria José da Silva Fernandes – UNESP – mjsfer@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, a gestão democrática foi garantida como princípio constitucional, implicando em novas e desafiadoras formas de organização das escolas e de busca de alternativas para as demandas cotidianas. Como consequência, novos atores sociais ganham importância no âmbito escolar. O coordenador pedagógico foi um desses novos atores com grande importância para a efetivação da gestão democrática nas escolas. Essa função, normalmente, desempenhada por um professor que se ocupa das atividades de articulação pedagógica na escola, mostra-se como uma possibilidade de contraposição às ações centralizadoras, à hierarquização das atividades e à divisão entre especialistas e executores, já que o coordenador exerce uma função articuladora no espaço escolar.

Fernandes (2010) define que o coordenador pedagógico “*é o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada*”.

A coordenação pedagógica, apesar de sua importância na organização do trabalho escolar, teve uma trajetória profissional de descontinuidade e de difícil reconhecimento nas políticas públicas brasileiras, o que afetou a constituição de sua identidade profissional (FERNANDES, 2009; 2010; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011).

Na rede estadual paulista, a coordenação pedagógica é desempenhada por professores com mais de três anos de experiência docente, sem exigência de formação em Pedagogia.

Porém, a experiência de três anos em sala de aula é suficiente para que o professor assuma uma importante função de articulação e formação continuada dentro da escola? Na pesquisa de doutorado de Fernandes (2008), os três coordenadores envolvidos dão grande importância à experiência profissional adquirida ao longo do exercício da docência, já que ela foi fundamental para constituir a maneira como eles veem os alunos, a escola e os professores, mas ambos reconhecem a ausência de uma formação específica para o trabalho de coordenação pedagógica, já que eles recebem apenas cursos fragmentando e de curta duração. Diante desse contexto, levantamos a hipótese de que sem uma densa formação inicial e continuada há risco dos coordenadores pedagógicos pautarem o trabalho nas escolas unicamente nas informações e nos frágeis cursos oriundos da Secretaria de Estado da Educação que, muitas vezes, não contemplam as necessidades da escola e do próprio coordenador. Neste sentido, nos importa conhecer melhor os aspectos referentes à formação dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para a organização do trabalho nas escolas.

A ausência de uma formação específica para atuação na função acarreta em problemas para o desempenho das atividades, como já anunciaram Fernandes (2008) e Placco (2010), quando relatam que o cotidiano escolar dos coordenadores é permeado por desafios como: dificuldade para organizar reuniões pedagógicas e realizar a formação continuada de professores; desvio de função; acúmulo de tarefas; ausência de identidade e de território próprio de atuação; conflitos com professores e/ou diretores e isolamento no trabalho cotidiano. Macedo (2014) relata que os coordenadores procuram em cursos de formação continuada uma maior segurança para sua atuação, já que chegam à função sem um preparo específico. Dialogando com esse relato, Campos (2010) identifica nos relatos dos coordenadores participantes de sua pesquisa, que

os cursos de pedagogia não estão, de fato formando gestores e não há formação para elas assumem a função. Isto faz com que vivenciam muitas dificuldades e acabam passando por situações de sofrimento que poderiam ser evitadas (p.140).

Durante os anos de 2013 e 2014, no curso de formação continuada para os coordenadores pedagógicos da rede pública, no âmbito do Programa Núcleos de Ensino, da UNESP, identificou-se algumas dificuldades que os coordenadores tinham para o exercício de sua função e que muitas delas estavam relacionadas à ausência de uma formação específica, inicial ou continuada. As dificuldades que apareceram com maior incidência foram: desvio de função

(acarretado pela falta de conhecimento da função); acompanhamento das atividades em sala de aula e a realização do trabalho de formação continuada da escola.

A partir da problemática acima enunciada, surgiram vários questionamentos que nos levaram a encaminhar um projeto de pesquisa para o mestrado em Educação Escolar na UNESP-Araraquara. O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico e verificar se há relação dessas com as concepções e práticas de trabalho desenvolvidas nas escolas.

2. METODOLOGIA

Durante todo o processo de pesquisa será realizado o levantamento do referencial bibliográfico, justificando-se essa atividade por Alves (1992) quando afirma que:

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evita-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde que a roda já tinha sido inventada (p.54).

Visando atingir o objetivo geral, decidimos pela realização de uma pesquisa empírica, de base qualitativa que terá como procedimento de coleta de dados o grupo focal (GATTI, 2012). O grupo será formado por oito coordenadores pedagógicos da rede pública estadual paulista que participaram de um curso de formação continuada nos anos de 2013 e 2014 oferecido pelo programa Núcleo de Ensino da UNESP, na cidade de Bauru.

O grupo focal permite coletar uma boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto (GATTI, 2012). Esta técnica consiste em um agrupamento de pessoas que possuem em comum um determinado aspecto (no nosso caso a atuação na coordenação pedagógica). Com o auxílio de um pesquisador, que apresentará questionamentos centrais, o grupo discute e se posiciona diante de temas referentes ao que têm em comum.

Pensando nos sujeitos envolvidos com a pesquisa, que por muitas vezes apresentam sentimentos de solidão (MUNDIM, 2011; MACEDO, 2014), chegamos à conclusão que esse recurso atenderia melhor à proposta da pesquisa. Evidências empíricas indicam que o grupo de coordenadores pedagógicos, por mais heterogêneo que seja, sempre relata a importância de momentos de discussão com os pares, considerando-se estes como momentos de partilha de experiências e de aprendizagem.

Gatti (2012) apresenta que a composição preferencial para o grupo focal deve ficar entre seis e doze pessoas. Neste sentido, selecionaremos oito professores coordenadores pedagógicos que participaram de um curso de formação continuada oferecido pelo Programa Núcleo de Ensino na UNESP/Bauru nos anos de 2013 e 2014. Outro critério para seleção dos sujeitos será a não formação em Pedagogia ou, excepcionalmente, aqueles que a tem como segunda formação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a importância da revisão bibliográfica para conhecer as recentes pesquisas na área e os aspectos já abordados sobre determinado tema, em uma primeira etapa da pesquisa foi realizado um levantamento de trabalhos (teses, dissertações e artigos) que tratavam sobre o exercício da coordenação pedagógica e a formação desses sujeitos. Para tal, pesquisou-se os bancos de dados disponíveis nos sites das principais universidades paulista nas quais há programas de pós-graduação em educação (UNESP, UNICAMP, UFSCAR, USP, UNIMEP, PUC), além das bases de dados da CAPES e do SCIELO. Neste levantamento inicial foram usadas as seguintes palavras chaves: “coordenador pedagógico”, “professor coordenador pedagógico”, “professor coordenador”, “coordenador”, “coordenação pedagógica” e “formação”. O número de trabalhos obtidos foi altíssimo, pois abarcava diversas áreas que não especificamente a educação escolar. Porém, após uma análise inicial, foram selecionados os resultados que tinham relação com a coordenação pedagógica escolar e, especificamente, com a formação inicial e continuada do coordenador, o que totalizou setenta e oito trabalhos.

A partir dos objetivos indicados no resumo de cada uma das pesquisas, realizamos uma categorização inicial. Esse exercício permitiu observar a incidência de pesquisas relacionadas à atuação do coordenador pedagógico e ao desempenho de uma de suas funções que é a formação de professores (compreendendo 61% das pesquisas com coordenador pedagógico). Já em

relação ao nosso tema principal da pesquisa - “formação inicial e continuada de coordenadores” - obtivemos dezoito pesquisas. Isso reforçou a hipótese da pouca existência e da fragilidade de pesquisas na área de formação dos coordenadores que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação continuada dos professores nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empírica ainda não foi realizada, já que organizamos o cronograma privilegiando algumas leituras prévias necessárias, inclusive, para a elaboração do roteiro base para o grupo focal. Porém, isso não nos impede de realizar algumas considerações iniciais que a pesquisa já apresenta.

O coordenador pedagógico tem muita dificuldade em legitimar sua identidade. Isso fica claro nas pesquisas selecionadas. Dentre os motivos que dificultam legitimar a identidade está a falta de formação específica para o exercício profissional da coordenação pedagógica. Os ocupantes da função levam um tempo até organizarem seu trabalho e se tornarem de fato coordenadores pedagógicos, o que muitas vezes o fazem com sua própria iniciativa, não contando com suportes específicos para sua formação. Para esses profissionais que outrora se ocupavam de uma ou mais salas de aula (no caso dos professores especialistas), assumir essa função, que entendemos requerer uma preparação, é um grande desafio. E se torna um desafio ainda maior se os ocupantes da função não tiverem claro quais são suas atribuições. Quando isso ocorre, há grande tendência dos coordenadores pedagógicos agirem por conta das urgentes e emergentes necessidades da escola, ou ainda, servir como instrumento de controle e transmissão oficial de propostas.

As leituras de outras teses e dissertações têm nos levado a novos questionamentos e a novas reflexões, enriquecendo, certamente, a elaboração dessa pesquisa cujos resultados ainda são iniciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico da escola pública. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. 9ªed. São Paulo: Editora Loyola, 2012, v. 1, p. 21-46.

CAMPOS, E.F.E. **A coordenação pedagógica em questão**: diálogos nos círculos de debates. São Paulo, 2010.p.243. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, USP – São Paulo.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas educacionais paulistas**: o trabalho desvelado. Araraquara, 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

FERNANDES, M.J.S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.CDROM.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador e a fragilidade da carreira docente. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 20, n. 44, set/dez. 2009.

MACEDO, S.R.B. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo**. São Paulo, 2014, 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. USP.

MUNDIM, E.D.A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico**: processos e interações. Brasília, 2011. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB.

PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R; SOUZA, V.L.T. **Relatório**: o coordenador pedagógico e a

formação continuada: intenções, tensões e contradições. 2011.

PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PERCEPÇÕES E AÇÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA FRENTE ÀS DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Geisiany Soares da Costa Cota– IF Goiano –geisianysoares@hotmail.com

Whystney Houston Novais de Andrade– IF Goiano –whystneyh@hotmail.com

Paulo Sérgio Souza Rodrigues–IF Goiano –pssouzarodrigues@outlook.com

Cléber Cezar da Silva – Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira –clebercezar@hotmail.com

Christina Vargas Miranda e Carvalho –IF Goiano–
chrismirandac@gmail.com

Pibid/Capes

1. INTRODUÇÃO

A atual situação que se encontra a Educação Básica brasileira tem sido justificada pelas pesquisas e estudos nessa área (AMARAL, 2013; ANDRADE, 2008). Cada dia mais tem-se buscado metodologias diferenciadas para melhorar o ensino brasileiro. Porém, para haver melhoria no ensino é preciso que se analise a base de toda educação, a aprendizagem. Juntamente com a aprendizagem, deve-se considerar as dificuldades de aprendizagem, que atualmente está ganhando um olhar mais atento frente aos estudos que estão sendo realizados. No entanto, essas dificuldades ainda são ignoradas frente a uma sala de aula.

De acordo com Correia e Martins (2005),

A dificuldade de aprendizagem (DA) é a reflexão de uma incapacidade envolvendo a leitura, a escrita ou o cálculo assim como também pode envolver as aptidões sociais. Expressando pela perspectiva orgânica são, desordens no sistema neurológico afetando a parte receptiva, a integrativa ou a expressiva do indivíduo (p. 6).

As DA mostram-se como um empecilho enfrentado pelo aluno para que este alcance o conhecimento passado, o que muitas vezes leva o aluno a ser tachado como desinteressado, sem esforço, desgostado por estudo. E ainda, o aluno é impedido de ter uma aprendizagem eficaz, não conseguindo se desenvolver como os outros alunos da turma. É preciso que o professor intervenha na sala de aula quando perceber que há alunos com DA, pois, com o apoio e intervenções adequados, esses alunos poderão ter sucesso escolar.

Neste contexto, objetivou-se neste trabalho identificar as dificuldades encontradas na compreensão de conteúdos químicos pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira, em Pires do Rio- GO, com o intuito de auxiliar os professores com intervenções na busca da melhoria da educação desta escola.

2. METODOLOGIA

Este trabalho refere-se a uma pesquisa-ação realizada no segundo semestre de 2014 por licenciandos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Química (Pibid-Química), do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. De acordo com Tripp (2005, p. 445) “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.”

A pesquisa apresentou três momentos distintos: a observação; a identificação dos conteúdos nos quais alunos apresentavam dificuldade de compreensão e metodologia/recursos didáticos que os professores utilizavam com mais frequência; o desenvolvimento das ações propostas.

Os licenciandos acompanharam por um mês (setembro/2014), as aulas de Química nas três séries do Ensino Médio em diferentes turmas do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira (CEPIF), em Pires do Rio – GO, escola-campo na qual o programa atua, com a finalidade de observar o posicionamento dos professores frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, às diferenças e peculiaridades de cada turma. Essa observação aconteceu, considerando-se três aspectos já citados anteriormente: meio escolar, interação professor-aluno e didática.

A partir das observações, os licenciandos identificaram quais os conteúdos químicos, os alunos das três séries estavam com dificuldade de aprendizagem, e também, perceberam qual a metodologia e recursos didáticos mais utilizados pelos professores. E ainda, identificou-se quais as outras disciplinas que alunos tinham dificuldade, e que refletiam na aprendizagem de conteúdos químicos.

E por fim, houve a criação e execução das ações para auxiliar os professores no decorrer de suas aulas, facilitando a aprendizagem dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adentrando nas salas de aulas para percepção sobre a situação escolar, alguns detalhes observados já foram sendo colocados em pauta quanto à metodologia e recursos didáticos mais utilizados pelos professores da disciplina Química. Os professores ministravam aulas expositivo-dialogadas, utilizando quadro e giz como recursos didáticos. Tal metodologia é considerada um modelo narrativo, e de acordo com Moreira (2011)

no modelo narrativo, muitas vezes baseado em um livro de texto, o professor escreve (uma forma de narrar) no quadro-de-giz aquilo que os alunos devem copiar em seus cadernos, estudar (memorizar) e depois reproduzir nas avaliações. (p. 3)

Considera-se, a utilização recorrente da mesma metodologia e do uso de quadro-negro e giz, como um ponto negativo nas aulas observadas. Pois, a partir da definição de modelo narrativo, proposto por Moreira (2011), o aluno apenas decora (aprendizagem mecânica) não alcançando uma aprendizagem efetiva.

A partir das observações das aulas na 1ª série, identificou-se que o conteúdo que os alunos desta série apresentavam dificuldades de compreensão era “Classificação Periódica dos Elementos”. Nesta série, o professor explicava a matéria de diferentes maneiras, porém, sempre de forma expositiva, para atender às perguntas dos alunos, que consideravam esta uma matéria “decorativa”. Godoi et al. (2010) afirmam que

o estudo da Tabela Periódica é sempre um desafio, pois os alunos têm dificuldade em entender as propriedades periódicas e aperiódicas e, inclusive, como os elementos foram dispostos na tabela e como essas propriedades se relacionam para a formação das substâncias. (p. 23)

Na 2ª série, as dificuldades estavam relacionadas ao “Balanceamento de Equações Químicas”, que envolvia conceitos relacionados a “Reações Químicas” e “Nomenclatura de Substâncias Químicas”, que foram abordados anteriormente. O professor explicava o conteúdo proposto sempre retornando aos conceitos explicados anteriormente, que eram necessários ao entendimento do assunto atual. Lourenço e Marcondes (2003), verificaram em seus estudos que muitos alunos apresentavam dificuldades no emprego de raciocínio proporcional, no balanceamento de equações. Nery et al. (2006, p. 15) afirmam que “as regras para escrever e

balancear equações químicas são relativamente simples e diretas, entretanto, é fato que as definições diretas não bastam, dadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes”.

Percebeu-se na 3ª série, que a dificuldade de compreensão de conteúdos químicos estava associada aos cálculos matemáticos, e também, a conciliar e lembrar os conteúdos aprendidos nas séries anteriores. O professor explicava várias vezes o conteúdo, refazia os cálculos, e enfatizava com os alunos que, estes deveriam estudar mais os conteúdos de Matemática que eram necessários para o entendimento do conteúdo de Química que estava sendo abordado. De acordo com Melo e Lima-Neto (2013, p. 114), “a Química está baseada em modelos, não somente os atômicos, mas também os moleculares, os de reações, os matemáticos. Todo modelo, criação científica, vem apoiado em experimentos, simulações e cálculos matemáticos”.

As soluções adotadas pelos alunos do Pibid-Química para auxiliar nas dificuldades de compreensão dos alunos do Ensino Médio do CEPIF são descritas a seguir. Na 1ª série, para abordar “Tabela Periódica”, formou-se frases relacionadas aos elementos das oito famílias de elementos representativos (famílias A e gases nobres). Nas frases, os símbolos químicos estavam inseridos nas palavras e os alunos identificavam a sequência dos elementos na família considerada. Os alunos também tinham a opção de criar músicas com os elementos das famílias.

Na 2ª série, o conteúdo identificado, “Balanceamento de Equações Químicas”, foi trabalhado em conjunto com “Reações Químicas. Na atividade proposta, os alunos dividiram-se em grupos e cada grupo realizou uma reação, de acordo com o kit que receberam. Em seguida, um aluno de cada grupo representou a equação da reação ocorrida no quadro, indicou os nomes dos reagentes e produtos, fez o balanceamento da equação, e explicou o que os integrantes do grupo observou, que possibilitou identificar que houve reação (se houve efervescência, precipitação, mudança de coloração, etc.).

Para ajudar a aprendizagem dos alunos da 3ª série, foi realizado o Pré-ENEM com a ajuda de outros subprojetos do Pibid que atuam no CEPIF (Matemática, Biologia e Letras). Elaborou-se uma apostila com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos últimos anos, abordando diversos conteúdos químicos, que envolviam cálculos matemáticos. A apostila apresentava questões relacionadas às áreas dos outros Pibid envolvidos. Durante uma semana, os alunos tiveram aulas relacionadas às questões da apostila, sendo que, cada dia as aulas eram ministradas por um grupo de alunos dos diferentes Pibid que atuam no CEPIF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se diante das observações e da realização das atividades diferenciadas, que os alunos mostraram-se mais interessados em participar das atividades propostas. A partir da participação efetiva nas aulas, observou-se que os alunos conseguiram compreender mais os assuntos abordados nas atividades.

Assim, conclui-se que realizar atividades diferenciadas, evitando ministrar as aulas somente utilizando-se dos recursos didáticos quadro e giz, pode contribuir significativamente para melhor aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. O financiamento da educação básica brasileira: os desafios da gestão dos poucos recursos nas escolas públicas. **Polyphonia**, v. 24, n. 1, p. 189-208, 2013.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 379-406, 2008.

CORREIA, Luís de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldade de Aprendizagem: O que são? Como entendê-las?** Portugal: Editora Porto, 2005.

GODOI, Thiago A. de Faria; OLIVEIRA, Huder. P. Moisés; CODOGNOTO, Lúcia. Tabela Periódica – Um super trunfo para alunos do Ensino Fundamental e Médio. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p.22-25, 2010.

LOURENÇO, Ilza Mara Barros; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Um plano de ensino para Mol. **Química Nova na Escola**, n. 18, p.22-25, 2003.

MELO, Marlene Rios; LIMA-NETO, Edmilson Gomes de. Dificuldades de Ensino e Aprendizagem dos Modelos Atômicos em Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p.112-122, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Revista Eletrônica de Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n.1, p. 2-17, 2011.

NERY, Ana Luiza Petillo; LIEGEL, Rodrigo Marchiori; FERNANDES, Carmem. Reações envolvendo íons em solução aquosa: uma abordagem problematizadora para a previsão e equacionamento de alguns tipos de reações inorgânicas. **Química Nova na Escola**, n. 23, p.14-18, 2006.

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

POR QUE OS ESTUDANTES ESCOLHEM A LICENCIATURA: ANÁLISE DAS MOTIVAÇÕES DOS INGRESSANTES NO CURSO DE QUÍMICA DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Larissa Vendramini da Silva–UNESP –lari.vendramini@gmail.com

Gabriela Agostini– UNESP –gabrielaagostini1@hotmail.com

Évelin C. Sgarbosa– UNESP –evelin.sgarbosa@yahoo.com.br

Juliana Ap. Chudo Marques– UNESP –juh.marques7@gmail.com

Amadeu Moura Bego – UNESP – amadeu@iq.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão complexa, que exige contínua formação, reflexão e o domínio de diversos saberes e práticas. Essa função socialmente reconhecida já foi considerada uma carreira de prestígio, mas nas últimas décadas tem passado por um progressivo processo de desqualificação profissional. As novas exigências e funções atribuídas ao professor atreladas às precárias condições de trabalho e à ausência de plano de carreira atribuem um baixo *status* ao magistério e tem tornado essa carreira pouco atrativa para os jovens (FRASSON; CAMPOS, 2011).

De acordo com Gatti e colaboradores (2009), a escolha da carreira profissional está associada a fatores pessoais, ambientais e sociais, dessa forma, a escolha profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos que se articulam de diferentes formas. Ao escolher a profissão, o jovem leva em consideração sua formação escolar, habilidades e vocação para a função, as perspectivas de empregabilidade, o *status* relacionado à carreira, retorno financeiro, ascensão social *etc.*

Particularmente, em relação à escolha da docência, os autores afirmam que as motivações têm estado historicamente relacionadas a valores altruístas e de realização pessoal, à satisfação intelectual, à facilidade de acesso ao curso, à flexibilidade e estabilidade da profissão.

Considerando especificamente a Licenciatura em Química, no qual são oferecidas diversas opções de emprego ao profissional formado, a escolha por esse curso está relacionada a diversos outros fatores, além daqueles citados por Gatti e colaboradores (2009), e não necessariamente relacionados ao interesse em seguir a carreira docente.

Diante do observado, se faz necessário estudar as motivações que levam os estudantes a ingressarem no curso de Licenciatura em Química, pois, além do fato dessa temática não estar

sendo alvo de sistemáticas pesquisas acadêmico-científicas (GATTI et al., 2009), é importante compreender os motivos que levam estudantes a optarem pela Licenciatura a fim de fornecer subsídios para a reflexão acerca de ações voltadas tanto para atratividade da carreira docente como para a (re)estruturação dos cursos de Formação Inicial de professores de Ciências.

O presente trabalho integra um projeto de pesquisa maior que objetiva analisar as motivações que têm conduzido estudantes a ingressarem no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Neste texto são apresentados os fatores que levaram estudantes a ingressarem no curso de Licenciatura em Química da UNESP de Presidente Prudente.

2. METODOLOGIA

Considerando o contexto e o objetivo apresentados, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: que motivações conduziram licenciandos a ingressarem no curso de licenciatura em Química da UNESP de Presidente Prudente? Como desdobramento da questão central e de forma a operacionalizar melhor o processo de coleta e tratamento de informações, determinou-se as questões: Que fatores foram responsáveis pela escolha da Universidade? Que fatores foram responsáveis pela escolha do Curso? Quais as expectativas dos licenciandos acerca de suas carreiras profissionais? Qual a percepção dos licenciandos acerca da profissão docente?

Para o presente trabalho serão discutidas as seguintes questões:

Que fatores foram responsáveis pela escolha da carreira? Que fatores foram responsáveis pela escolha do curso?

Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso (ANDRÉ, 2008), utilizando como instrumento de coleta de informações um questionário baseado em Gatti e colaboradores (2009) junto aos licenciandos que frequentavam o 1º ano do curso de Licenciatura em Química da UNESP de Presidente Prudente no ano de 2013. Para análise dos dados utilizou-se os procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas respostas dos 33 licenciandos participantes dessa pesquisa, procurou-se compreender as motivações que os levaram a escolher o curso de Licenciatura em Química como formação acadêmica. Para tanto, a análise foi organizada em dois grandes tópicos: influências na escolha da carreira e motivações na escolha do curso.

Influências na escolha da carreira

Quanto às influências na escolha da carreira para prestar vestibular, as respostas dos licenciandos foram categorizadas por Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) de acordo com quatro categorias temáticas definidas por Sgarbosa e colaboradores (2014): 1. Interesse e/ou afinidade com a grande área; 2. Influências externas; 3. Expectativas profissionais; 4. Valores altruístas, vocação e realização pessoal/profissional.

Observou-se que a categoria 1 foi a mais frequente, identificada em 12 respostas que relacionam a escolha da carreira com o interesse em adquirir ou aprimorar os conhecimentos em Química, ou ainda por gostar dos conteúdos da área aos quais foram familiarizados no Ensino Médio ou em cursos técnicos. Em seguida, presentes na segunda categoria em 11 respostas, observou-se que fatores externos, como a reputação do curso e a influência de professores e pais contribuíram para a escolha da carreira. Na categoria 3, estão 9 respostas, nas quais, a escolha do curso foi motivada pelas expectativas profissionais dos licenciandos, como a perspectiva de retorno financeiro ou ainda com a necessidade de se cursar o Ensino Superior para ter uma profissão e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Os valores altruístas, a vocação e a realização pessoal/profissional, como consta na quarta categoria, foram fatores motivadores na escolha da carreira para apenas 4 licenciandos, que apresentaram respostas relacionadas a motivações pessoais, como o desejo de atuação na área ou a admiração pela profissão.

Em suma, o que mais influenciou os licenciandos na escolha da carreira para prestar vestibular foi o interesse pela Química, a influência de terceiros (pais, professores e cursos técnicos) e as expectativas e necessidades profissionais. Esses resultados corroboram aqueles obtidos por Sgarbosa e colaboradores (2014), na perspectiva em que grande parte dos licenciandos ingressou no curso de Licenciatura por influências de terceiros, pela pretensão profissional, empregabilidade e retorno financeiro.

Os dados apontados por Gatti e colaboradores (2009) possibilitam a compreensão dos resultados obtidos nessa pesquisa, e permitem afirmar que a escolha da carreira não é um processo simples e direto, mas sim um resultado da complexa combinação de fatores extrínsecos e intrínsecos, de aspectos relacionados à formação do indivíduo, às perspectivas de

empregabilidade, à taxa de retorno financeiro, à identificação com a carreira, a interesses pessoais e profissionais, entre outros motivos.

Motivações na escolha do curso

Com relação aos fatores que levaram os estudantes a se matricularem no curso, nota-se que a maioria (22 alunos) fez a escolha levando em consideração a reputação da Universidade. Mais especificamente, dentre as razões para cursar Licenciatura apenas 11 alunos afirmaram que pretendem ser professores; para o restante, outros fatores foram motivadores para essa escolha como o período do curso (noturno), a baixa relação candidato/vaga e ainda por ser tratar do único curso de Química da cidade, ou seja, nestes casos como não havia a opção de Bacharelado na Universidade eles optaram pela Licenciatura.

Além disso, 24 alunos descreveram corretamente a diferença profissional entre um bacharel e um licenciado e apenas 5 afirmaram não saber essa diferença. Dentre os erros daqueles que acertaram parcialmente a pergunta está a atribuição da pesquisa somente ao bacharel. Dessa forma, pode-se atestar que a maioria absoluta dos licenciandos entrou no curso sabendo a diferença profissional entre um bacharel e um licenciado.

Esses resultados coincidem com aqueles obtidos por Frasson e Campos (2011), ao apontar que os licenciandos escolhem o curso por razões não diretamente relacionadas à carreira docente e à formação de professores. Neste caso em particular, pode-se afirmar que a escolha do curso de Licenciatura está vinculada principalmente a reputação da Universidade e a outros fatores que não estão associados à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse Estudo de Caso pode-se concluir que diversos fatores levaram os estudantes a escolher o curso de Licenciatura em Química da UNESP de Presidente Prudente, dentre eles estão: identificação com a grande área, influências de terceiros, expectativas profissionais e a reputação da Universidade.

Por outro lado, nota-se que a maioria dos alunos não escolhe a Licenciatura com a intenção de seguir a carreira docente, alguns optam por essa modalidade por ter uma entrada mais fácil na Universidade ou por ser a única opção na cidade. A Licenciatura, por oferecer atribuições

semelhantes ao bacharelado, acaba sendo uma ponte de acesso para aqueles que por vezes desejariam atuar como bacharéis em Química.

Dessa forma, pode-se concluir que grande parte dos licenciandos não escolheu o curso de Licenciatura por fatores ligados à formação docente e à profissão do professor, mas sim por outros fatores diversos, como reputação da Universidade e fácil acesso no vestibular. Este dado mostra a baixa atratividade da carreira docente decorrente da desvalorização da profissão do professor, ligada ao baixo *status* dessa profissão (FRASSON E CAMPOS, 2011).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FRASSON, Marina. V.; CAMPOS, Luciana. M. L. A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: razões reveladas pelas vozes de licenciandos em Ciências Biológicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., 2011, Campinas. **Atas...**

GATTI, Bernardete. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

SGARBOSA, Évelin Carolina; AGOSTINI, Gabriela; MARQUES, Juliana Ap. Chudo.; SILVA, Larissa Vendramini da; JÚLIO, Willy Rocha; BEGO, Amadeu Moura; OLIVEIRA, Olga Maria M. F. Motivações dos estudantes para o ingresso em um curso de Licenciatura em Química. In: Evento de Educação em Química, 12, 2014, Araraquara. **Atas...**

PRÁTICAS DO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL NA CRIANÇA

Letícia Maria Sobrinho – UNESP – Bauru - leticia.sobrinho@bol.com.br

Letícia Pimentel Moralez – UNESP- Bauru - contato.moralez@hotmail.com

Eliane Moraes de Jesus Mani – UFSCar – eliane.agudos@ipnet.com.br

Rita Melissa Lepre – UNESP – Bauru – melissa@fc.unesp.br

PIBID/CAPES

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar o processo de escolarização a criança vivencia um novo universo de experiências, diversas daquelas experimentadas no meio familiar, trazendo consigo um modo de agir e pensar diante das situações que precisa enfrentar frente à nova demanda de relações sociais e afetivas.

A Educação Infantil visa o desenvolvimento global da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, numa perspectiva complementar a ação familiar e da comunidade (BRASIL, 2013).

Nessa etapa da escolarização devem estar previstas práticas educacionais para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, valorizando, portanto, as formas de comportamentos usados pelas pessoas, bem como demonstrações de relações entre elas. Conforme explicitado por Brasil (2013):

[...] a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto (BRASIL, 2013, p. 37).

Sob essa ótica, surgem as questões ligadas às expectativas de como lidar com o desenvolvimento da moralidade, da autonomia e da disciplina, uma vez que desejamos criar nas crianças um perfil autônomo, crítico, criativo e responsável, para que no futuro tornem-se adultos cooperativos e democráticos.

Sendo assim, é papel do professor refletir e planejar maneiras para desenvolver o senso de moralidade em seus alunos, provocando e mediando situações de aprendizagem, levando-os a se transformar diante das relações sociais.

Para Vinha (1999) o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, valores e ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, errado e dos juízos. Assim, esse desenvolvimento está ligado à forma como se deve ser e agir perante o outro, e como tal essa construção, para a criança, se dá a partir da interação com o meio.

As experiências diárias impulsionam o desenvolvimento moral na criança. Todavia, vale ressaltar que os pequenos tem uma concepção diferente do adulto sobre o que consideram certo e errado, também do valor da verdade e da mentira, pois agem a partir de uma noção intuitiva, conforme a fase pré-operatória, apresentadas nos estudos de Piaget (VINHA, 1999).

A ação docente tem que buscar preparar a criança para aprender a conviver com os aspectos agradáveis e desagradáveis do dia a dia. Essa preparação ocorre quando o adulto verbaliza, mostra e explica para a criança sobre as consequências de sua própria ação, como, por exemplo, a reação do outro se ela falar uma mentira. Do mesmo modo, os porquês deveriam seguir regras, esclarecendo que estas são fundamentais para a convivência entre as pessoas. Vinha (1999) evidencia que essas aprendizagens precisam ser ensinadas, e dessa forma fazem parte do processo de educação. Ainda, a aprendizagem de regras deve sempre estar ligada ao bem estar e às consequências do seu não cumprimento, ou seja, deve fazer sentido para a criança.

Destarte, a temática do desenvolvimento da moralidade na Educação Infantil é fundamental no processo de formação docente, uma vez que o professor é o agente da transformação na criança, por meio de propostas de atividades planejadas intencionalmente, que propiciem um ambiente fértil para o ensino e aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento da criança nos mais variados aspectos.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo destacar práticas educacionais para a construção da autonomia moral na Educação Infantil, e como objetivo específico apresentar experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID em uma unidade escolar no município de Bauru/SP.

O PIBID tem como foco aproximar o futuro professor da realidade escolar, atrelando teoria à prática docente, buscando contribuir, ainda, com a qualidade de ensino nas escolas em que está implantado.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico segue uma abordagem de caráter qualitativa, com delineamento do tipo exploratória, a partir de um relato de experiência.

Para Gil (2011) a pesquisa exploratória tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, oferecendo uma visão geral sobre determinado fato. Ainda, segundo Marconi; Lakatos (2006) a pesquisa qualitativa possibilita a descrição de informações obtidas que não podem ser quantificadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2014 teve início o trabalho das estagiárias do PIBID em uma unidade escolar de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Bauru. A escola atende cerca de 300 alunos, com idade entre dois e cinco anos, os quais estão divididos em doze turmas, nos períodos matutino e vespertino, em turmas de maternal, jardim I e jardim II. Ainda, nessa unidade escolar, foram distribuídas cinco estagiárias, cada uma em uma turma, nos dois períodos.

O trabalho das cinco estagiárias se deu a partir de um subprojeto, que, nesse ano, teve como mote o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças. Sendo assim, em conjunto com as professoras regentes de cada turma em que as estagiárias estavam inseridas, foram planejadas atividades envolvendo jogos cooperativos e de regras, a fim de promover situações de ensino e aprendizagem com os alunos. Todavia, é importante enfatizar que embora a proposta fosse focalizada em algumas turmas onde houve o entrosamento direto entre as professoras e as estagiárias, as discussões sobre a temática e a exploração das atividades envolveu todo planejamento da escola, estendendo-se para estudos, discussões e planejamentos desenvolvidos na formação continuada dos professores, em momentos de reuniões coletivas da equipe escolar que ocorrem semanalmente.

Nas atividades propostas para os pequenos as práticas foram antecedidas por diálogos que orientavam sobre o valor ético, uma vez que este se compõe como uma importante ferramenta metodológica para aprender a pensar e desenvolver habilidades de pensamento. Na sequência foram propostos jogos, que do mesmo modo, possuem um caráter fundamental para aprendizagens de normas de convivência por inserir bases e pautas importantes para os

propósitos educativos mais amplos, como, por exemplo, a socialização para as crianças, onde a disciplina proporciona o clima de respeito e participação comunitária (SÁTIRO, 2012).

Em outra análise, o jogo promove uma dinâmica de corresponsabilidade em cada criança, por torna-la um partícipe no contexto em que está inserida. Nessa posição, os pequenos podem aprender a interiorizar de maneira profunda, e lúdica, as normas básicas de convivência, criando um sistema autorregulador e autocorretivo, cujos fatores são fundamentais para a construção da autonomia moral e intelectual (SÁTIRO, 2012).

Nas palavras de Sommerhalder e Alves (2011) o jogo é a produção da cultura, e possui valor inestimável para a aprendizagem e desenvolvimento, pois representam símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade e pela coletividade.

Cabe salientar que esse trabalho pedagógico foi desenvolvido ao longo de todo ano letivo, pois as ações visavam um contínuo para internalizar nas crianças formas de agir e pensar. Assim, considerando a fase egocêntrica em que eles passam, com tão pouca idade, a aprendizagem se dá em longo prazo. Essas aprendizagens envolvem comportamentos como: escutar com atenção, expressar as próprias ideias, pedir permissão, ter respeito pelos colegas, pensar sobre as ideias alheias, entre outras.

Durante as aulas, nos momentos de jogos, as crianças buscam alternativas e respostas para as dificuldades ou problemas que vão surgindo, no que diz respeito às dimensões motora, social, afetiva ou cognitiva. Assim, os pequenos vão testando seus limites e medos, satisfazendo, ainda, seus desejos. Logo, eles vão aprendendo e construindo seus conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando maneiras de dar significado e sentido para suas próprias vivências.

Os resultados obtidos, ao longo do ano letivo, foram observados e registrados pelas professoras, pois na medida em que eram desenvolvidas novas atividades, em cada semana, tornou-se perceptível o nível de atenção e participação dos alunos, também os comportamentos frente às situações de conflitos e de interação entre eles. As argumentações das crianças passaram, passo a passo, a demonstrar o pensamento crítico e ético para a resolução de problemas, bem como sobre suas próprias escolhas, apontando para características notórias de desenvolvimento e autonomia moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil com o propósito de desenvolvimento da autonomia moral, por meio de jogos, foram exitosas. Essa experiência foi de suma importância para os alunos, para a escola, professores e estagiárias do PIBID.

Para os alunos foram evidentes os ganhos educacionais, os quais foram demonstrados pelo nível de autonomia e pelas respostas comportamentais no dia a dia escolar. Já para a escola e professores esses resultados se expressaram não somente pelo ganho educacional com os alunos, mas também pelo envolvimento da equipe, na reflexão e planejamento das atividades, avançando em uma visão democrática, participativa e colaborativa. Ainda, para as estagiárias do PIBID os ganhos foram inúmeros, pela aproximação com a realidade da escola e com a prática docente, também com a observação e aprendizagem sobre o desenvolvimento infantil.

Em últimas palavras, a experiência do PIBID na formação docente contribui qualitativamente para cenário educacional, tornando real a aproximação entre o campo teórico, vivenciado no ambiente acadêmico, e o campo prático, onde realmente se estabelecem os esforços para transformar o conhecimento em ações educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas, São Paulo, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SÁTIRO, A. **Brincar de Pensar: com crianças de 3 e 4 anos**. São Paulo: Ática, 2012.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP:
Mercado das letras. FAPESP, 2000.

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Luís Gustavo da Conceição Galego - UFTM – lguftm@gmail.com

Patrícia Andressa de Almeida Buranello – UFTM – pathburanello@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Goedert *et al.* (2006) afirmam que as metodologias de ensino relacionadas às ciências e à Biologia devem superar a formação metafísica e de racionalidade técnica e se integrarem de fato aos conteúdos pedagógicos. Uma integração entre os conteúdos seria a proposição de estratégias de ensino diversificadas, para que os alunos construam suas reflexões sobre os conteúdos conceituais, além de possibilitar a integração destes com os conteúdos procedimentais e atitudinais (COLL; *et al.*, 2004). Uma delas é a produção audiovisual utilizando como argumento primeiro conteúdos curriculares de Ciências e Biologia. Santos e Kloss (2010, p.8) enfatizam a importância da utilização de produções audiovisuais quando afirmam que:

a linguagem do vídeo possibilita o professor deixar de ser um informador, passando a ser um mediador que provoca a autonomia do aluno. A imagem mostra-se mais eficaz que a palavra na hora de provocar emoções. Sendo assim, o vídeo desempenha um papel importante com sua capacidade de provocar emoções e sensações.

As produções audiovisuais têm sua inspiração nas mídias de massa (cinema, televisão e vídeo, sobretudo), que por sua vez desencadearam a necessidade pela imagem nas populações humanas em suas diversas manifestações culturais, além de serem importantes veículos para a disseminação do conhecimento e da informação (CARVALHO, 2003) O ambiente escolar agrega esses dois aspectos das mídias de massa, sendo o cinema uma das mais utilizadas na prática docente em sala de aula (DUARTE; GONÇALVES, 2014).

O interesse do cinema em sala de aula não é recente. Relatos de pensadores da educação da década de 20 e 30 (BARROS, 1997) já apresentavam o uso da *fotografia em movimento* como recurso importante para o enriquecimento do ensino, principalmente relacionado à instrução e a reprodução da informação (BARROS, 1997). Desse período também emergem os primeiros trabalhos que relacionam Cinema e Educação que apresentavam diversos benefícios em se

utilizar filmes como importante ferramenta no desenvolvimento de estratégias de ensino. De fato, Santos e Kloss (2010, p.6) afirma:

o vídeo pode servir para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas, facilitar o desejo de pesquisa nos alunos e do conteúdo didático. Ele pode ser um grande diferencial no processo de informação, e se usado de forma coerente, poderá ser aproveitado todo o seu potencial educativo.

A linguagem cinematográfica pode ser utilizada em processos pedagógicos além da visão tradicional do cinema como simples material ilustrativo e instrucional. Uma das maneiras de se aproveitar das múltiplas possibilidades do cinema enquanto recurso didático é lançar mão de técnicas cinematográficas para o ensino de um ou mais conteúdos. O Ensino de Ciências e Biologia ainda é pautado principalmente em uma perspectiva tradicional de transmissão de conhecimentos, a despeito das múltiplas possibilidades metodológicas que esse campo de conhecimento oferece, dentre elas a utilização de produções áudio-visuais em sala de aula (FANTIN, 2014).

Artis (2011) afirma que a limitação financeira não é um real empecilho para a produção áudio-visual, pois uma boa ideia pode gerar um bom filme. De fato, as experiências de Pereira *et al.* (2014) e Galego *et al.* (2014) com licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática da UFTM demonstrou que os alunos-licenciandos apresentam alto potencial para a produção cinematográfica (independente de equipamentos e *softwares* disponíveis) e que diferentes aprendizagens podem ser geradas por meio da produção áudio-visual desses alunos licenciandos.

2. METODOLOGIA

Os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFTM são desafiados em grupos compostos por até cinco estudantes a realizarem produções audiovisuais como instrumento avaliativo de diversas disciplinas da matriz curricular do curso (História da Ciência e da Biologia, Cinema e Educação, Princípios Evolutivos, Evolução, A Célula e seu Contexto Social). Os alunos ficam responsáveis por propor um roteiro e decupá-lo, pela filmagem e pela edição da produção áudio-visual do tipo curta-metragem, obtendo um produto final com até três minutos.

A elaboração do roteiro pode ser realizada a partir de diferentes propostas: um tema coerente com a disciplina e sugerido pelo grupo de alunos ou pelo docente, um artigo científico veiculado em um periódico que trate de uma questão relevante dentro do universo conceitual da disciplina ou um artigo científico elaborado pelos alunos. Independente da proposta de “gatilho” para o roteiro, cada grupo realiza rodas de leitura e/ou discussão sobre o tema para a elaboração do roteiro. A condição é que as questões científicas mais importantes, apresentadas no artigo/tema sejam selecionadas e reorganizadas em informações que possam ser comunicadas por meio de uma produção áudio-visual e que mesmo aqueles indivíduos que não tenham domínio da terminologia científica consigam compreender a mensagem veiculada pelo filme.

O próximo passo é o planejamento e execução das filmagens, nas quais os alunos devem produzir e gravar as cenas que serão posteriormente editadas. Para as duas etapas (filmagem e edição) recomenda-se que os alunos apliquem algumas técnicas cinematográficas, conforme sugerido por Galego *et al.* (2014) e Pereira *et al.* (2014) e utilizem equipamentos e programas computacionais que já dispõem.

As produções audiovisuais são socializadas e discutidas pela turma de alunos que frequentam a disciplina e posteriormente são disponibilizadas em um canal do *Youtube* (<https://www.youtube.com/channel/UC9vWm4BRfuDwfl11GIOVu9Q>).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta da realização de produções audiovisuais como avaliação de diferentes disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFTM ocorre desde 2012 e até o momento foram produzidos mais de 50 curtas-metragens. Além disso, os vídeos produzidos até o momento apresentam diferentes propostas fílmicas, que incluem gêneros diferentes (drama, comédia, ficção científica, documentário, jornalismo), utilização intencional de planos dentro do enquadramento, incorporação das técnicas cinematográficas na produção e edição do vídeo.

A título de exemplo, um vídeo produzido pelos alunos de “Evolução” da UFTM, que cursaram a disciplina no 2º Semestre de 2014 teve como referencial argumentativo de base o artigo de Jablonsky (2010), com o sugestivo título “A verdade nua e crua”, que tratava das questões evolutivas relativas a perda dos pelos em humanos. Como resultado do trabalho, produziram o vídeo “Hominídeos Planet” (<https://www.youtube.com/watch?v=5ENuUyJxEeE&list=UUU6RnXck4wD9hcviUvAJ-yw>) no qual

apresentam as informações na forma de um telejornal, no qual “cenas” da vida pré-histórica são encenadas pelos alunos e os argumentos seletivo-adaptacionistas que são defendidos no artigo, são explicitados no vídeo. Outros exemplos: a partir de um tema livre, as inquietações de um estudante diante do comportamento social celular (<http://youtu.be/s75sdl4qC6A>); a proposição do tema transdisciplinar “Meio Ambiente” gerou um vídeo sobre a sustentabilidade em Uberaba (<https://www.youtube.com/watch?v=PupCnT9NTk8>); um artigo científico elaborado pelos próprios alunos estimulou a produção de um vídeo sobre as aplicações da Teoria Evolutiva Darwiniana (<https://www.youtube.com/watch?v=9XLxXuMRFvY>).

Os vídeos apresentam coerência com a proposta de permitir a compreensão de conteúdos que podem apresentar alguns entraves para o seu ensino, a socialização de ideias e o trabalho em grupo, além de gerar um produto educacional que pode atingir diferentes pessoas, por meio de sua divulgação pela internet. Além disso, a proposta metodológica é bem diversa daquela que convencionalmente os alunos se deparam ao longo de sua graduação e possibilita que esses futuros professores utilizem-na em sua prática em sala-de-aula quando compuserem os quadros profissionais de uma escola. Além disso, os vídeos produzidos apresentam diferentes propostas fílmicas, que incluem gêneros diferentes (drama, comédia, ficção científica, documentário, jornalismo), utilização intencional de planos dentro do enquadramento, incorporação das técnicas cinematográficas na produção e edição do vídeo.

A produção audiovisual no processo de formação inicial de docentes impacta a maneira que esses futuros professores desenvolverão seu processo de ensino. De fato, o trabalho de Lucas *et al.* (2013) aponta um predomínio de interesse de licenciandos de Biologia nas questões de ensino, em todas as categorias de análise enfatizadas (desenvolvimento do interesse pela docência, da reflexão coletiva, do desenvolvimento da identidade docente, do conhecimento prático e da reflexão sobre a prática) indicando uma real preocupação dos futuros professores com as questões relativas ao ensinar e seus desdobramentos teórico-práticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da produção áudio-visual no ensino de Ciências e Biologia constitui uma real possibilidade de aprendizagem desses conceitos, além do estímulo à criatividade e a produção de vídeos que conseguem traduzir, de forma clara, os conhecimentos científicos em evolução que podem parecer tão distantes da população. Além disso, a produção áudio-visual por

alunos-licenciandos possibilita o contato desses futuros professores com estratégias de ensino diversificadas, permitindo a integração de conceitos biológicos e pedagógicos e a superação da visão metafísica-racionalista no ensino da Evolução Biológica

REFERÊNCIAS

ARTIS, A.Q. **Silêncio: Filmando**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, 268p.

BARROS, A. X. M. **O Cinematógrafo Escolar**. I Conferência Nacional de Educação (1927: Curitiba), Brasília: INEP, 1997.

CARVALHO, E.J.G. Conhecimento da história e da educação: o cinema como fonte alternativa. **Revista Comunicações**.Piracicaba, v. 10, n.2 p.183-193, 2003.

COLL, César; *et al.* **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz Moreira A.P. Escola e audiovisual no Brasil. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; SANTOS, Maria Angélica dos;**Escritos de Alfabetização Visual**: 1.ed. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FANTIN, Mônica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; SANTOS, Maria Angélica dos;**Escritos de Alfabetização Visual**: 1.ed. Porto Alegre: Libretos, 2014.

GALEGO, L.G.C.; COSTA, V.G.; RODRIGUES, V. C.S.; PEREIRA, F.L. Técnicas cinematográficas e aprendizagens e o programa de educação tutorial (PET)Ciências da Natureza e Matemática (UFTM). **RELICI**, v.1(1), p. 15-22, 2014.

LUCAS, Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sérgio de Melo. Axiologia e o processo de formação inicial de professores de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**. V.18, n.3, p. 645-665, 2013.

GOEDERT, L.; LEYSER, V.; DELIZOICOV, N.C. A formação do professor de Biologia na UFSC e o Ensino de Evolução Biológica. **Contexto & Educação**, v. 76, p. 13-41, 2006.

PEREIRA, F.L.; COSTA, V.G.; RODRIGUES, V. C.S.; GALEGO, L.G.C. Cinematografia e formação inicial de professores: relato de experiência com alunos do PIBID-Matemática (UFTM). **RELICI**, v.1(1), p. 9-14, 2014.

SANTOS, Paulo Ricardo dos; KLOSS, Sheila. A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de Joaçaba – SC. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2010, Novo Hamburgo. *Anais...* . Novo Hamburgo: Intercom, 2010. p. 2 - 11.

PROGRAMA DE ENSINO DA HABILIDADE DE PLANEJAR AULAS PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Arthur Damiano Médiçi – Universidade Federal de São Carlos–arthur.medici@gmail.com

João dos Santos Carmo – Universidade Federal de São Carlos– carmojs@gmail.com

CAPES, FAPESP e CNPq

1. INTRODUÇÃO

Planejar aulas é uma habilidade de responsabilidade do professor que acontece quando há a necessidade de conduzir novas unidades de ensino em uma disciplina (BRASIL, 1997). Ela deve levar em consideração o currículo do aluno, as características da disciplina, dos alunos e do professor, bem como deve levar em consideração o conhecimento produzido no campo de ensino-aprendizagem e de planejamento de aula em si (SPRAT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011; DEMIRBULAK, 2011).

De acordo com Comin e Carmo, a matemática é uma disciplina com características bastante abstratas que, atualmente no Brasil, é de ampla relevância e dá indicativos importantes do desenvolvimento educacional nacional. Essas características exigem um amplo planejamento do professor responsável que muitas vezes não acontece, o que culmina em um processo de ensino custoso e pouco recompensador.

Dessa forma, ensinar professores de matemática a planejar aulas pode ajudar a entender esta habilidade com mais detalhes, que condições são necessárias para promovê-la de forma agradável para professores e os efeitos que seu desenvolvimento tem no processo de ensino (DUDLEY, 2013; FERNANDEZ, 2010; ÜNAL; DEMIR; KILIÇ, 2011).

O objetivo dessa investigação é propor e aplicar um programa de ensino para planejar aulas junto a professores de matemática de ensino fundamental de forma a obter, ao final do processo, um material auto instrucional com textos, recomendações e atividades que auxiliem a promover tal habilidade. Este trabalho mostra o processo de elaboração do programa.

2. METODOLOGIA

A elaboração do material contou com a colaboração de dois profissionais com entendimento e experiência em formação de professores, um com foco no ensino de matemática e outro em programação de ensino. A colaboração era feita, tanto na forma de comentários a um documento inicial escrito proposto pelo pesquisador principal, quanto na forma de reuniões presenciais.

A elaboração do programa foi orientada pelo trabalho de Cortegoso e Coser. As autoras propõem que a elaboração de um programa de ensino aconteça por meio da identificação de objetivos terminais, objetivos intermediários, partes funcionais dos objetivos intermediários, proposição do repertório de entrada dos aprendizes, condições de ensino e avaliação do ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo terminal decidido (habilidade desejada ao final do programa) é elaborar um plano de aula. Para este foram identificados três objetivos intermediários: propor objetivos de ensino, especificar condições de ensino e especificar procedimentos de avaliação. Ao especificar condições de ensino, também foi estabelecido que professores devem especificar condições tanto básicas – para uso em sala de aula – quanto de ajuda – para uso em casos de dificuldade dos alunos, por isso o programa foi dividido em quatro módulos: propondo objetivos de ensino, especificando condições de ensino, propondo procedimentos de ajuda e especificando procedimentos de avaliação.

Para que o alcance de objetivos intermediários faça sentido, também é desejável que os professores-aprendizes digam a importância de realizar aquela ação e as características que ela deve ter, por exemplo, listar a importância de propor objetivos de ensino, sequenciar atividades de ensino, propor procedimentos de ajuda e propor procedimentos de avaliação. Essas ações garantem o engajamento de professores-aprendizes no processo (DUDLEY, 2013).

As atividades propostas no programa são do tipo de contextualização/ *brainstorm*, análise do texto base, atividades estruturadas e atividades abertas. Além disso o material conta com campos de redação e reestruturação de respostas, textos-base, gabaritos e critérios para avaliação própria da resposta. Em sequência, de forma geral, professores devem listar a importância de desenvolver aquela habilidade, dizer quais são as características essenciais daquela habilidade, analisar o que o texto-base fala sobre aquela habilidade, praticar aquela habilidade de forma estruturada e, em seguida, de forma livre.

O formato geral esperado do programa é um manual auto instrutivo com instruções gerais para professores e coordenadores, textos base, atividades regulares e extra, folhas de registro para auto observação em aula e fichas de avaliação para que o professor-aprendiz possa analisar o próprio progresso. O intuito do programa ter esse formato é que ele seja aproveitado pelo maior número possível de profissionais que possam se beneficiar dele como uma forma de facilitar o acesso à informação (ISODA, 2010; SIMS; WALSH, 2009; PARKS, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada aqui está em andamento e tem como próxima etapa a aplicação, avaliação e modificação do programa proposto. Publicar resultados relacionados à elaboração do programa é uma medida necessária para que as habilidades a serem ensinadas e as condições de ensino para alcançá-las também sejam sujeitas a apreciação da comunidade acadêmica.

Esta investigação cria condições para formadores de professores terem uma noção mais acurada das habilidades envolvidas no planejar aulas, quais são as condições necessárias para promovê-las e de que forma professores aprendem a realizá-las. Outras investigações podem se dedicar ao ensino do planejamento de aula para outras áreas além da matemática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Semtec, 1997
- COMIN, Bruna Cristina; CARMO, João dos Santos. Aprendizagem matemática: aspectos educacionais. **Cadernos da Pedagogia**, v.4, n.8, pp.1-12, 2010.
- CORTEGOSO, Ana Lucia; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino**. São Carlos: EDUFSCar, 2011.
- DEMIRBULAK, Dilara. Training English language student teachers to become teacher-researchers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v.30, pp.491-496, 2011.
- DUDLEY, Peter. Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence

of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. **Teaching and Teacher Education**, v.34, p.107-121, 2013.

FERNANDEZ, Maria Lorelei. Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. **Teaching and Teacher Education**, v.26, n.2, pp.351-362, 2010.

ISODA, Masami. Lesson study: Problem solving approaches in mathematics education as a Japanese experience. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, p.8, pp.17-27, 2010.

PARKS, Amy Noelle. Messy learning: Preservice teachers' lesson-study conversations about mathematics and students. **Teaching and Teacher Education**, v.24, n.5, pp.1200-1216, 2008.

SIMS, Linda; WALSH, Daniel. Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. **Teaching and Teacher Education**, v.25, n.5, pp.724-733, 2009.

SPRATT, Mary; PULVERNESS, Alan; WILLIAMS, Melanie. **The TKT course**. Ernst Klett Sprachen, 2011.

ÜNAL, Hassan; DEMIR, Ibrahim; KILIÇ, Serpil. Teachers' professional development and students' mathematics performance: Findings from TIMSS 2007. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v.15, pp.3252-3257, 2011.

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: O QUE
DIZEM OS EGRESSOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNICENTRO- CAMPUS DE IRATI -
PR**

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos – Universidade Estadual do Centro –Oeste –
wanda.pachecosantos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O PIBID instituído pela Portaria n.72 de 09 de abril de 2010 tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação de educadores, valorizar o magistério e contribuir para a qualidade da educação básica. Um dos diferenciais do Programa é a concessão de bolsas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura que participam dos projetos de iniciação à docência, desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos desenvolvidos pelas IES devem promover a inserção de estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor na escola.

Coordenando o subprojeto PIBID da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro, *Campus* de Irati/PR percebemos que ao longo de dois anos de atividades (iniciamos em 2011), os alunos bolsistas demonstraram uma série de avanços em sua formação. Além de conhecer a escola a partir de um ponto de vista mais próximo, o PIBID possibilita uma familiarização maior com o ofício do professor, já que o convívio com a escola se dá durante o período de formação. Isso, além de se constituir numa profunda fonte de conhecimentos para os bolsistas, oferece maior segurança e confiança ao licenciando tanto no que se refere à sua escolha profissional, quanto ao âmbito de sua futura atuação docente.

Muitos foram os acadêmicos que já passaram pelo PIBID e que estão atuando como professores de Geografia nas escolas da rede pública de Irati e municípios vizinhos. É nossa intenção buscá-los, para verificar qual foi a contribuição que o PIBID deixou em sua prática como professor na escola.

2. METODOLOGIA

Dessa forma, contatamos os ex-pibidianos por e-mail, solicitando sua participação para responder um questionário com seis perguntas, buscando averiguar as contribuições do PIBID. Dos sete questionários recebidos, três ex-pibidianas nos informaram que estão atuando como professora no ensino básico. Apresentaremos suas falas utilizando P1, P2 e P3 para nos referirmos a Professora 1, Professora 2 e Professora 3. As questões foram as seguintes: 1. Qual a razão de ter escolhido participar do Pibid? 2. As atividades do Pibid contribuíram durante seu curso de graduação? De que forma? 3. No seu entendimento qual é a contribuição do(a) professor(a) supervisor(a) da escola? 4. Quais atividades o Pibid lhe proporcionou domínio de conhecimento e ampliou sua visão? 5. De que forma as atividades desenvolvidas no Pibid contribuíram para sua atuação na escola? 6. Deixe um recado para os pibidianos que atualmente estão no Programa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos resultados parciais da pesquisa, bem como a análise de algumas questões que no momento consideramos relevantes.

Ao serem questionados sobre a razão que os levou a participar do Pibid, assim se manifestaram:

Quando ouvi falar do projeto me interessei pela experiência a ser adquirida dentro da escola proporcionada pelo Pibid. (P1)

Quando comecei a participar das reuniões eu gostei muito, porque coisas que eu não sabia nem como começar eu aprendi lá. Ir para uma sala de aula, confeccionar materiais, eu não perdia nada tudo que a professora Vivian solicitava eu dava um jeito e fazia, até mesmo as aulas que ela pediu que nós trabalhássemos ela deu o tema para nós individual cada uma dava aula preparava conteúdo, foi maravilhoso ter essas oportunidades. (P2)

Quando apresentada a proposta do PIBID, imaginei o quanto importante seria para a minha formação acadêmica ter a oportunidade de ingressar na escola, circular pelos seus espaços, questionar, participar das aulas e vivenciar essa rotina. Imaginava que por intermédio do PIBID eu teria a possibilidade de ter a visão real da escola. E para a minha futura carreira de docente essa experiência seria muito importante. (P3)

Pode-se perceber a importância das expectativas quanto ao ingresso no Programa considerando as experiências a serem vivenciadas na escola básica.

Sobre como as atividades desenvolvidas no Pibid contribuíram para sua atuação na escola, assim se colocaram:

Contribuíram na preparação das aulas, no uso das diferentes linguagens, sempre que vou preparar aula, lembro das nossas discussões nos encontros do Pibid em que falávamos de como chamar a atenção de todos os alunos, como passar conhecimento de forma que todos entendam. (P1)

Quando eu fui dar aula eu tinha domínio das turmas independente de série sempre consegui dominar as turmas as quais trabalhei, e propriedade com os conteúdos. (P2)

Durante a minha participação no projeto, adquiri confiança e segurança para se apresentar como professora. Aprendi quais os momentos de inserir recursos durante a aula e a importância desses recursos na tradução dos conteúdos para os alunos. Aprendi a lidar com os alunos em suas diferentes etapas da vida, já que trabalhamos tanto com o ensino fundamental, como o médio. A experiência como pibidiana, também me tirou um pouco do meu ideário acadêmico. Antes acreditava que como professora eu poderia mudar o mundo, hoje fico satisfeita de eu conseguir mudar a minha prática constantemente. (P3)

Bem se sabe que a formação inicial não é suficiente para formar um professor, pois ele só terá sua profissionalização através da prática docente. “Os saberes pedagógicos necessários ao trabalho deste profissional, só ganham tom quando confrontados com a realidade, com os desafios do cotidiano”. (BIASON, 2013, p.1).

Diversos autores se dedicam a pesquisar os professores em início de carreira que “sem apoio da academia, experimentam a condição de “órfãos” no espaço escolar no qual estão inseridos”. (ANDRÉ et al, 2014, p. 2). No entanto, entendemos que o Pibid pode trazer sua contribuição nesse sentido, pois coloca os licenciandos diante dos desafios encontrados no dia a dia da escola, lugar que irão construir sua identidade enquanto professor a partir de situações concretas. O discurso das professoras entrevistadas enfatiza isso.

Com relação às atividades que o Pibid proporcionou domínio de conhecimento, as professoras destacaram em primeiro lugar, os planos de aula, projetos de ensino e sequências didáticas e, em segundo lugar, a produção do material didático-pedagógico.

O Pibid, segundo elas, ampliou suas visões a respeito do contexto escolar e da atividade docente.

Solicitadas a deixar um recado aos pibidianos que atualmente estão no Programa, destacaram:

Aproveitem a oportunidade que estão tendo de participar do projeto, aprendi muito com o Pibid e tem me ajudado dentro da escola a encarar diferentes situações, e nunca esqueçam, a sala de aula é um desafio diário. (P1)

Que levem a sério e cumpram todas as atividades que os professores supervisores da escola lhes proporcionarem, porque com certeza isso vai ser muito útil quando vocês se encontrarem sozinhos em uma sala de aula. (P2)

Aproveitem bem esse momento, é algo importante para a vida do futuro docente. Muito do que se faz no PIBID se fará quando regente.

Considero que aqueles que têm a oportunidade de participar do PIBID, podem se considerar privilegiados, pois, tem a oportunidade de no futuro desempenharem melhor seu trabalho. Quando forem para a escola de fato como professores já terão intimidade com o ambiente escolar, e isso dará mais segurança e confiança para exercer sua função social. (P3)

Fica evidente nos “recados” o quanto o Pibid contribuiu na formação das professoras, fazendo com que tenham “mais segurança e confiança” no exercício de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de verificar a contribuição que o Pibid trouxe para os licenciados que estão atuando como professor na escola básica, estamos desenvolvendo pesquisa com os ex-pibidianos do curso de Geografia do Campus de Irati-PR. Os dados coletados até o momento (e que apresentamos) são referentes a três professoras que trabalham em escolas de Irati e região. Elas responderam a um questionário com seis perguntas abertas. Dessas, quatro trouxemos para discussão: razão pelo qual escolheu participar do Programa, atividades desenvolvidas no Pibid que contribuíram para sua atuação na escola, atividades que proporcionaram domínio de conhecimento e ampliação de visão e “recado” aos pibidianos que atualmente participam do Pibid. Fica evidente nas respostas das entrevistadas a importância que o Pibid teve durante sua formação inicial e enquanto professora iniciante na escola de ensino básico.

Ressaltamos que Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso das tarefas diárias do professor, bem como fazer com que os iniciantes se conscientizem do quanto é importante envolverem-se

em processos de autoformação e de participação em projetos formativos, buscando seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. Desafios no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes. In: Iv Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante E Inserção Profissional À Docência, Curitiba. **Anais...** Curitiba, p.1-12, 2014.

BIASON, Adriana Haruyoshi. Formação inicial de professores da educação básica: Pibid relacionando teoria à prática. In: XI Congresso Nacional De Educação – Educere, Curitiba. **Anais...** Curitiba, p. 14452 – 14461, 2013.

RENDIMENTO ESCOLAR: IDENTIFICAÇÃO DE DISCIPLINAS CRÍTICAS CURSADAS NO ENSINO MÉDIO

Loiany Gonçalves Costa – IF Goiano – loianycosta@gmail.com

Paulo Sérgio Souza Rodrigues – IF Goiano – pssouzarodrigues@outlook.com

Whystney Houston Novais de Andrade – IF Goiano – whystneyh@hotmail.com

Cléber Cezar da Silva – Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira - clebercezar@hotmail.com

Débora Astoni Moreira – IF Goiano – deboraastoni@yahoo.com.br

Pibid/Capes

1. INTRODUÇÃO

As pessoas buscam explicações para os seus êxitos ou fracassos, por meio do seu desempenho. Esta situação está particularmente presente na escola, dada a frequência das avaliações e das oportunidades de confronto dos alunos com os objetivos curriculares ou com o desempenho em sala de aula (MASCARENHAS et al., 2005).

O que leva o aluno ao baixo rendimento escolar vão desde fatores psicológicos à fatores fisiológicos e nutricionais. Tais fatores são capazes de explicar o motivo do baixo rendimento escolar, sendo considerado hoje uma das grandes preocupações, não apenas na esfera educacional, com também na social e, ainda, na individual. Porém, essa problemática insere-se em um amplo contexto, onde se deve considerar todas os possíveis fatores implicados nesse processo. Perrenoud (2001) destaca que esse baixo rendimento é também devido ao molde do currículo ao qual o aluno tem que se adaptar.

Vários questionamentos são realizados em relação aos métodos de ensino atuais. O melhor método é aquele que proporciona na maioria dos indivíduos o aperfeiçoamento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades para o desenvolvimento do seu rendimento escolar (SIQUEIRA e GURGEL-GIANNETTI, 2011). Há duas décadas, Almeida (1992) já afirmava que “a generalidade do ensino escolar ainda se situa na transmissão da informação, e que pouca atenção é prestada ao ensino das competências de resolução de problemas”.

Diante de um discente com mau desempenho escolar, é fundamental buscar a causa e, conseqüentemente, traçar o melhor tratamento para cada indivíduo. As causas são variadas,

destacando-se dois grupos: fatores extrínsecos (ambientais) ou intrínsecos (individuais) (SIQUEIRA e GURGEL-GIANNETTI, 2011).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), trata dos critérios de verificação do rendimento escolar

obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (art. 24, inciso V, alínea “e”).

Assim, é garantido ao aluno com baixo rendimento, a realização de atividades de recuperação, o qual deverá ser reavaliado, como esclarece o Parecer CNE/CEB nº12/1997 (BRASIL, 1997)

o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvo de reavaliação, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com “baixo rendimento”, só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação pretendida (p. 339).

Nesse contexto, objetivou-se neste trabalho, diagnosticar quais são as cinco disciplinas que os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira (CEPIF), Pires do Rio, Goiás, apresentaram baixo rendimento em 2012, 2013 e 2014. A partir da identificação dessas disciplinas, consideradas, disciplinas críticas, alunos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – subprojeto Química (Pibid-Química) do IF Goiano – Câmpus Urutaí, que atuam no referido colégio, irão propor algumas alternativas para evitar e/ou combater esse baixo rendimento.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho realizou-se um estudo de caso com abordagem quantitativa, relacionada às disciplinas críticas, ou seja, disciplinas que os alunos apresentam baixo rendimento. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos.

Os dados foram disponibilizados pela diretoria/secretaria da escola-campo (CEPIF) onde atua o Pibid – Química. Foram coletadas as notas obtidas pelos alunos de todas as turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das disciplinas cursadas nos últimos três anos.

A análise dos dados aconteceu em quatro etapas. Na primeira etapa, calculou-se por turma a média das notas obtidas pelos alunos em cada disciplina, em cada ano. Na segunda etapa, calculou-se, a partir da média das notas por disciplinas (1ª etapa), a média das notas por disciplina/série/turno, identificando assim, a média das notas de todas as disciplinas da 1ª, 2ª e 3ª séries, separados por turno e por ano. Na terceira etapa, juntou-se as notas por disciplina da mesma série, calculou-se a média, obtendo assim, uma única nota média por disciplina para cada série, separadamente por ano. Na quarta e última etapa, identificou-se as cinco médias mais baixas das disciplinas por série nos anos de 2012, 2013 e 2014, sendo consideradas, como disciplinas críticas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se que, em 2012, as disciplinas nas quais os alunos de 1ª série apresentaram os menores rendimentos foram: Física, Matemática, Português, Geografia e Sociologia, com médias 5,71; 5,76; 5,85; 5,96 e 6,07, respectivamente. Para as turmas de 2ª série as disciplinas críticas foram: Física, Português, Matemática, Geografia e História, sendo as médias dessas disciplinas, 5,75; 5,98; 6,07; 6,31 e 6,26, respectivamente. E para a 3ª série, observou-se que as matérias críticas foram: Geografia, Matemática, Física, Português e História, com médias, 5,14; 5,27; 5,32; 5,36 e 5,58, respectivamente.

No ano de 2013, foi obtido que as disciplinas críticas na 1ª série foram: Matemática, Português, Artes, Geografia e Física, cujas médias foram 5,57; 5,61; 5,72; 5,86 e 5,94, respectivamente. Para a 2ª série, as disciplinas críticas neste ano foram: Matemática, Espanhol, Português, Inglês e Filosofia, com médias 5,62; 5,69; 5,86; 5,93 e 5,96, respectivamente. E, para a 3ª série, notou-se que as disciplinas nas quais os alunos apresentaram menores rendimentos foram: Geografia, Português, Matemática, Física e Espanhol, cujas médias foram 5,24; 5,67; 5,84; 5,99 e 6,06, respectivamente.

Em 2014, as disciplinas identificadas como críticas na 1ª série foram: Português, Geografia, Matemática, História e Física, com médias, 5,42; 5,65; 5,69; 5,72 e 5,76, respectivamente. Para as turmas da 2ª série, obteve-se que as disciplinas críticas foram: Matemática, Geografia, Inglês, Biologia e Filosofia, onde as médias determinadas foram, 5,65; 5,92; 6,08; 6,14 e 6,20, respectivamente. E para a 3ª série, as disciplinas que os alunos

apresentaram os menores rendimentos neste ano, foram: Geografia, Matemática, Espanhol, Inglês e Química, cujas médias foram 5,41; 5,52; 5,86; 6,00 e 6,01, respectivamente.

Percebeu-se com este estudo de caso que, as disciplinas variam muito de série para série, e de ano para ano. Todavia, as disciplinas Matemática, Português, Geografia e Física, foram as mais identificadas como críticas nas três séries. Na 1ª série, os menores rendimentos foram associados às disciplinas Matemática e Português, já na 2ª série foi a Matemática, e na 3ª série, foram Geografia e Matemática. Destaca-se que, na 3ª série, a disciplina Geografia apresentou o menor rendimento nos três anos analisados.

Ao realizar-se a 2ª etapa, observou-se que o rendimento dos alunos do turno noturno apresenta diferença considerável, quando comparado com os demais turnos. Os alunos que estudam nesse turno, na maioria das vezes, são pessoas que trabalham, não disponibilizando de tempo suficiente para realizar suas tarefas escolares, nem conseguem estudar o tempo necessário para aprender o que foi explicado na sala de aula. No turno noturno, observa-se não só o baixo rendimento dos alunos, como também, altos índices de evasão escolar e reprovação.

A adolescência é um período onde esses alunos estão se preparando para a vida e para o mercado de trabalho. E também um período de desenvolvimento crítico de habilidades e conhecimento. A educação, independentemente da idade, tem como papel a integração do indivíduo à sociedade. E, portanto, cabe aos profissionais da educação, como pedagogos, professores, coordenadores e diretores, identificar os alunos que apresentam dificuldade de compreensão em certas disciplinas, que poderá leva-los ao baixo rendimento, e conseqüentemente, à reprovação.

Para haver melhora do desenvolvimento escolar desses alunos, o ideal é que essas disciplinas nas quais os alunos apresentam baixo rendimento sejam identificadas precocemente, para que se possa aplicar estratégias adequadas de ensino, para que tais dificuldades sejam compensadas e, até mesmo, superadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as disciplinas que os alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPIF apresentaram os menores rendimentos em 2012, 2013 e 2014, destacam-se Matemática, Português, Geografia e Física. Dentre essas disciplinas, a Matemática esteve entre as cinco disciplinas críticas nas três séries e em todo o período analisado, e Geografia, só não foi apontada

entre as cinco disciplinas com menores rendimentos nos três anos, na 2ª série em 2013. Porém, esta foi a disciplina que os alunos de 3ª série apresentaram os menores rendimentos nos três anos analisados.

Nota-se que, a maioria das matérias que foram citadas, são as que estão com escassez de professores formados na área. Um problema que não pode ser resolvido apenas com este estudo, e sim, a partir de projetos e programas voltados à formação de professores e que incentivem esses profissionais a lecionarem em sua área específica de formação, onde destaca-se o Pibid. Tal incentivo aos docentes pode aumentar o rendimento escolar de muitos alunos, afinal, esses professores estudam e se profissionalizam para atuarem no ensino de determinada disciplina.

No decorrer das atividades do Pibid - Química foram realizadas ações de intervenção com o propósito de melhorar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio do CEPIF na disciplina Química. Desenvolveu-se jogos didáticos abordando conteúdos químicos, realizou-se atividades experimentais, onde os alunos foram levados ao laboratório de Química, que localiza-se na própria escola. Realizou-se ainda, palestras motivacionais abordando assuntos diversos, para o envolvimento interdisciplinar, enfocando aquelas disciplinas diagnosticadas com os menores rendimentos, voltada principalmente para os alunos do turno noturno, onde os índices de desistência, evasão e reprovação são altos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro da Silva. Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 8, p. 277-292, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 12 de 08 de outubro de 1997**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96. Brasília: CNE/CEB, 1997.

MASCARENHAS, Suely; ALMEIDA, Leandro da Silva; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n.1, p. 77-91, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 57, n.1, p. 78-87, 2011.

RENDIMENTO ESCOLAR: A REALIDADE DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO - CÂMPUS URUTAÍ

Kariny Cesário Lopes de Jesus – Instituto Federal Goiano - karinyquimica2.0@outlook.com

Luciana Aparecida Siqueira Silva – Instituto Federal Goiano– siqueira.lusilva@gmail.com.br

José Alistor de Sousa Neto – Universidade Federal de Goiás – josealistor@gmail.com

Christina Vargas Miranda e Carvalho – Instituto Federal Goiano– chrisvmirandac@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem é um problema que está presente em todo meio educacional e quando as dificuldades não são identificadas, acabam se tornando um peso para muitas crianças e adolescentes. Uma vez que a dificuldade não é diagnosticada o aluno é taxado de preguiçoso e outros adjetivos negativos. “A criança que se esforça mas não consegue obter êxito escolar é, frequentemente, rotulada de ‘lenta’, ‘preguiçosa’ e ‘burra’. Isto pode lhe causar danos” (GUERRA, 2002).

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se como fatores determinantes do baixo rendimento escolar de muitos educandos levando-os, muitas vezes, à evasão e a repetência por não conseguirem aprender significativamente e acompanhar o desenvolvimento da turma na abordagem dos conteúdos curriculares (GOMES, 2011).

Paín (1985) considera que dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por problemas neurológico, biológicos, psicológicos ou sociais. O autor, ainda complementa que as dificuldades de aprendizagem abrangem problemas referentes ao sistema escolar, às características individuais dos educandos e às influências ambientais.

Smith e Strick (2001) definem dificuldades de aprendizagem como problemas que afetam a capacidade cerebral de entendimento, recordação e comunicação de informações, sendo assim, os alunos que apresentam essas dificuldades necessitam de uma atenção especial, de um trabalho diferenciado e o professor deve se preocupar com a sua metodologia de ensino.

As dificuldades de aprendizagem acabam muitas vezes sendo confundidas com distúrbios de aprendizagem. Porém devemos observar que quando se fala em distúrbio de aprendizagem trata-se de um quadro de disfunção neurológica e a dificuldade em aprender é própria do indivíduo. Já a dificuldade de aprendizagem é relacionada a questões de âmbito psicológico e/ou socioculturais, ou seja, não é centrada exclusivamente no indivíduo e somente pode ser

diagnosticada em crianças cujo déficit de aprendizagem não se deva a problemas neurológicos (FELIPE e BENEVENUTTI, 2013).

É necessário que essas dificuldades sejam diagnosticadas, e que maneiras de solucioná-las, sejam encontradas, pois segundo Furtado (2007).

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para o educando, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: aluno, pais, professores e orientadores. O que vemos são alunos desmotivados, pais frustrados pressionando o filho e a escola. (p. 03)

No entanto, o diagnóstico no processo de aprendizagem é um tanto complexo, como afirma MIRA (1968).

A situação do diagnóstico no processo educativo é, porém, mais complexa, uma vez que grande variedade de fatores, entram em jogo, tanto no processo de aprendizagem, como na adaptação escolar e ajustamento pessoal do aluno; poderíamos apontar fatores de ordem interna: físicos, intelectuais, emocionais e fatores externos diretamente ligados ao meio ambiente escolar e extra escolar. Assim sendo, o conceito de diagnóstico na educação, ampliou-se no sentido de acompanhar os objetivos educacionais, sempre voltados para o processo do desenvolvimento integral da personalidade do aluno. A sua importância é demonstrada pela evidência experimental, sobretudo, quando associado a medidas preventivas e corretivas adequadas. (p. 67)

Para a realização do diagnóstico escolar deve-se utilizar recursos, meios e técnicas para identificar as dificuldades dos alunos afim de distinguir as suas limitações, buscando evitá-las e retificá-las (MIRA, 1968).

Gomes (2011) considera que as dificuldades de aprendizagem impedem que o aluno aprenda de modo eficaz e se desenvolva plenamente junto à classe. Logo, se não forem diagnosticadas e tratadas a tempo, tais dificuldades podem construir para a evasão e a repetência escolar posto que, se o educando não consegue aprender de modo significativo pode sentir-se desmotivado, achar-se diferente em relação aos demais colegas de sala de aula e desistir de tentar construir os conhecimentos escolares, sendo reprovado, e até mesmo, abandonando a escola.

Nesse contexto, objetivou-se neste trabalho identificar as disciplinas do núcleo comum dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí que apresentam baixo rendimento, a fim de intervir e melhorar a aprendizagem dos alunos.

2. METODOLOGIA

Primeiramente foi encaminhada ao responsável pela secretaria do Ensino Médio uma autorização para que as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – subprojeto Interdisciplinar, do Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí pudessem coletar os dados.

Em posse da documentação, foram analisados os dados referente à reprovação das disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio, nos anos de 2011, 2012 e 2013, dos seguintes Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Administração, Informática e Agropecuária.

Os resultados foram expostos à comunidade escolar nos murais da instituição e também apresentados aos professores no conselho de classe do primeiro bimestre de 2014, para que os mesmos pudessem refletir sobre os resultados dos alunos e suas metodologias de ensino.

Os motivos que levam ao baixo rendimento serão pesquisados, para que ações sejam propostas para aumentar o rendimento escolar dos alunos e diminuir os índices de reprovação. Tais atividades fazem parte do projeto de intervenção proposto pelo Pibid Interdisciplinar que atua no IF Goiano - Câmpus Urutaí, a partir do diagnóstico da realidade escolar, em que os altos índices de evasão e reprovação foram levantados como aspectos relevantes na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os resultados obtidos, as disciplinas apontadas como críticas nos últimos três anos foram Matemática, Química, Física, Português e Biologia, destacando-se entre elas, Matemática e Química. Em 2011, 17,6% dos alunos do Curso Técnico em Informática e 13,3% dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária foram reprovados em Matemática, nas outras disciplinas as taxas foram abaixo de 10%.

Em 2012, 18,9% dos alunos do Curso Técnico em Informática foram reprovados em Química e 15,3% em Matemática, e neste mesmo ano, 14,8% dos alunos do Curso Técnico em Informática foram reprovados em Química e 12,9% em Matemática, as demais disciplinas apresentaram taxa de reprovação inferior a 10,9%.

Já em 2013, 16,4% dos alunos do Curso Técnico em Informática reprovaram em Química e 13,9% em Matemática, e considerando os alunos do Curso Técnico em Agropecuária, 16,1% reprovaram em Química e 15,9% em Matemática. Ainda em 2013, notou-se que 11,9% dos alunos

do Curso Técnico em Administração foram reprovados em Química, Matemática e Português, e nas outras disciplinas a taxa de reprovação ficou abaixo de 7,5% .

Os resultados foram apresentados aos professores durante o conselho de classe referente ao primeiro bimestre de 2014, para que os mesmos refletissem acerca de suas práticas pedagógicas. Esta etapa foi baseada no raciocínio de Gomes (2011) ao afirmar que

não basta apenas que se conheça as principais dificuldades de aprendizagem e nem que se faça um diagnóstico na intenção de conhecer os alunos que sofrem com esse problema, mas deve-se buscar meios de solucionar essa problemática e de facilitar a aprendizagem dos educandos.

Posteriormente, os docentes se reuniram e várias estratégias a fim de diminuir ou amenizar a problemática foram propostas. Entre elas, destaca-se a seleção de licenciandos em Química e Matemática que estudam na mesma instituição, para atuarem como monitores das disciplinas de seu curso de formação, que foram identificadas com as maiores taxas de baixo rendimento entre os alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano – Câmpus Urutaí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, as disciplinas nas quais os alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano – Câmpus Urutaí apresentaram menor rendimento nos últimos três anos foram Matemática e Química. A partir da análise das disciplinas críticas, os professores, principalmente aqueles ligados diretamente à problemática, refletiram sobre suas práticas pedagógicas e sugeriram mudanças. O levantamento realizado deixa claro que medidas de intervenção no sentido de dinamizar as aulas de Química e Matemática nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano – Câmpus Urutaí fazem-se necessárias. Destaca-se que, os resultados auxiliarão os alunos bolsistas do Pibid - Interdisciplinar na elaboração de propostas para intervir e melhorar a aprendizagem dos alunos, ocasionando também, conhecimento aos pibidianos acerca da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELIPE, S. M.; BENEVENUTTI, Z. S. Dificuldade de Aprendizagem. **Revista Maiêutica**, v.1, n. 1, p. 61-64,2013.

FURTADO, A. M. R.; BORGES, M. C. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GOMES, S. J. Dificuldade de aprendizagem (da): atuação do professor para a melhoria do aprendizado dos alunos. **Revista Artigonal**, p. 1-6, 2011.

GUERRA, L. B. **A criança com dificuldades de aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

MIRA, M. H. N. **O valor do diagnóstico na educação**. Boletim da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. v. 5. p. 67-80, 1968.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SMITH, C.;STRICK, L.**Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001. 321 p.

TUTORIA DE ESTÁGIO: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

Gabriella Pizzolante da Silva – Universidade Federal de São Carlos –

gabriellapizzolante@gmail.com

Maria José da Silva Rocha - Universidade Federal de São Carlos - fmnjc@ufscar.br

1. INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância do estágio na formação inicial de professores e professoras, a Unidade de Atendimento a Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que atualmente atende crianças até 5 anos de idade, desenvolveu um projeto de extensão - intitulado Tutoria de Estágio, que tem por finalidade sistematizar e acompanhar os estágios curriculares e remunerados que acontecem em seu interior.

Portanto, este relato de experiência tem como propósito apresentar como está sendo desenvolvido o referido projeto de extensão na UAC e quais as contribuições desta experiência para a formação inicial de professores e professoras que pretendem atuar na Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

O projeto de extensão Tutoria de Estágio é realizado em encontros quinzenais, com a participação dos/as estagiários, dos professores e professoras dos grupos da UAC e da coordenadora pedagógica da instituição.

Nesses encontros são realizadas leituras e discussões de textos previamente selecionados pela coordenadora pedagógica e pelas professoras. A seleção deste material é feita pressupondo-se que possam contribuir teórica e metodologicamente para as ações junto às crianças, uma vez, como apontam Zeichner (1993) e Santos (2001), para a formação do/a professor/a reflexivo são necessários diversos elementos, tais como: leituras críticas de pesquisas produzidas no campo educacional, participação em projetos de pesquisa, leitura do material produzido por professores/as do ensino básico, estudos de casos, entre outros.

Como elemento essencial de síntese desses encontros, as estagiárias apresentam, ao final do projeto, um relatório contendo análises e reflexões sobre a articulação entre os saberes construídos a partir de suas próprias experiências e a fundamentação teórica que foi trabalhada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento do projeto de extensão, percebemos a importância do estágio se configurar como um momento de inserção na realidade em que o/a futuro/a profissional irá atuar. Nesse sentido, a Tutoria de Estágio é entendida como uma oportunidade de formação inicial, na qual oferece ferramentas aos/às estagiários/as para compreender, investigar e refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, construindo assim, sua identidade profissional. Essa postura é essencial para o desenvolvimento de um trabalho educativo significativo e coerente com o contexto da Educação Infantil. Tal ideia ganha respaldo teórico em autores tais como Schon (1992); Zeichner (1993); Giroux (1997), Contreras (2002) e Pérez Gómez (1992). Dentre estes estudos, destaca-se o conceito que se refere ao processo de reflexão, que se tornou base para pensar a formação docente e as propostas de ações dos/as professores/as.

Como o presente trabalho discute o estágio na Educação Infantil, é interessante abordar a especificidade de seus saberes. Desta maneira, reportamos-nos aos estudos de Oliveira-Formosinho (2002) porque a autora analisa os aspectos da profissionalidade das educadoras de infância. O gênero feminino é utilizado pela autora para atender ao fato de que sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, entende-se que é artificial usar o gênero masculino. Ao tratar esta especificidade, a autora se preocupa em mostrar não o que é similar ao papel de outros professores, mas o que é diferente a outrem. E a profissionalidade refere-se à ação profissional integrada, em que o/a professor/a se desenvolve junto às crianças pequenas e suas famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos. A autora mostra ainda que na atuação docente na Educação Infantil há características específicas da profissão e apresenta algumas dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade dos/as professores/as que atuam neste nível de educação: a criança pequena possui características específicas devidas ao seu processo de desenvolvimento, onde o pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma. E, ao mesmo tempo, apresenta vulnerabilidade física, emocional e social, o que acarreta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas e cuidados; em relação às atividades com as crianças, a autora diz que há uma interligação profunda entre educar e cuidar, derivada das características das crianças. A característica apresentada acima exige do/a professor/a uma amplitude e singularidade de ações em sua prática educativa que difere da atuação em outros níveis de educação. Em relação às interações, Oliveira-Formosinho (2002) chama-nos a atenção para os diferentes tipos: com as crianças, com os pais e mães, com auxiliares da ação educativa,

com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais tais como psicólogos e assistente sociais, etc.

Neste sentido, destacamos a importância das análises teóricas na articulação entre o saber e a prática, colaborando para um processo de reflexão com vistas a formar um/a profissional consciente e emancipado/a, autônomo/a e comprometido/a com a educação. Isso se torna ainda mais importante no contexto específico da Educação Infantil, entendida como um espaço coletivo que privilegia as vivências, experiências e aprendizagens das crianças.

Além disso, percebemos que os encontros proporcionam o trabalho conjunto entre os/as estagiários/as e professores/as da UAC, na medida em que trocam experiências, refletem sobre a prática que realizam com as crianças, buscam alternativas e fundamentam teoricamente suas decisões cotidianas, de tal forma que, na partilha de diferentes olhares sobre as situações, se configuram como pesquisadores/as. A importância dessa articulação é destacada por Cerisara (2002), que aponta a observação, a reflexão e a discussão como instrumentos essenciais no trabalho pedagógico na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão aqui apresentado cumpre com a exigência da Resolução No. 1 de março de 2011, responsável por normatizar o atendimento às crianças em Unidades de Educação Infantil vinculadas às Universidades Federais do Brasil. Decorre desta Resolução a necessidade destas unidades se constituírem como espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão.

É importante salientar que, a exigência dessas creches em desenvolver também pesquisa e extensão, tem impulsionado a produção de conhecimentos sobre a educação infantil e sobre concepções de criança de infâncias, aumentando a visibilidade desta etapa da educação básica.

Vale ressaltar que objetivo deste relato foi evidenciar as contribuições do projeto de extensão aos/as estagiários/as da UAC. Contudo, reconhecemos que esse projeto também se configurou como uma oportunidade de formação aos profissionais que já atuam na instituição, com vistas ao seu aperfeiçoamento profissional.

Para finalizar este relato, afirmamos que quando os problemas da prática docente são submetidos a uma crítica reflexiva, os/as professores/as desenvolvem uma apropriação teórica da

realidade em questão, compondo assim, a formação do/a profissional crítico-reflexivo; profissional que reflete sobre seu próprio pensamento e sua própria prática (Libâneo, 1999).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

CERISARA, Ana Beatriz et al. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil.** 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157>. Acesso em: 21.03.2015

CONTRERAS, D. J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, J. O. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 93-114.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de Educação Inclusiva. In: SCHEIBE, L. (Org.) **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002, p. 155-174.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 77-91.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

UM ESQUELETO CHAMADO BETO

Tainara Caroline Gomes Brasil – Unesp – tai_cg_brasil@hotmail.com

Guilherme Saito Gobbi – Unesp – gui_gobbi@hotmail.com

Camila Mieli Moreira Ramos – Prefeitura Municipal de Bauru – camilinhamieli@hotmail.com

Leandro Fernandes de Oliveira - Unesp – leandro.oliveira_23@hotmail.com

Andresa de Souza Ugaya – Unesp – ugaya@@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Professora: Alô? Dona Joana, tudo bem? Eu queria falar com o Beto. Ele está?

Oi Beto, tudo bem? Estamos esperando você aqui na escola, se lembra do convite?

Que legal! Estamos te esperando aqui na quadra, ok?

Este trabalho surgiu da motivação de compartilhar uma grata experiência ocorrida na aula de Educação Física ministrada para um primeiro ano da E.M.E.F. Etelvino Rodrigues Madureira dentro do eixo de conteúdos “Jogos de conhecimentos sobre/do corpo” do Currículo Comum do município de Bauru.

Contemplando o devido eixo, no planejamento da aula a professora da escola, junto com três alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resolveram utilizar um esqueleto educativo, que estava guardado na biblioteca, para problematizar alguns assuntos com as turmas, visando passar aos alunos o conhecimento de como é formado o corpo desde o aspecto esquelético e assim o aluno pudesse conhecer melhor o corpo humano de forma geral. Para isso, os alunos foram estimulados a pensar sobre seu corpo e avisados que receberiam uma visita de um grande amigo dos professores na aula seguinte: o Beto.

Assim, na outra aula, os alunos estavam ansiosos na quadra para receber o tal do Beto. Os professores fizeram um suspense buscando estimular a fantasia deles, e assim, “ligaram para a casa do Beto” o chamando para ir à escola, conforme a fala em destaque no início deste texto. Neste momento, todos estavam sentados no círculo central da quadra poliesportiva o aguardando,

quando um dos bolsistas o trouxe. Inicialmente, houve um alvoroço, gritos de surpresa e alguns de medo também.

A aula objetivou que os alunos e alunas pudessem conhecer o esqueleto humano e comparar com seu próprio corpo, mas a aula ganhou uma proporção maior, e muitas outras discussões e reflexões foram promovidas a partir da presença do Beto. Os alunos e alunas tinham muitas dúvidas e aproveitaram para tirá-las, entre elas: sexualidade, deficiência física (visto que o Beto não tinha a mão esquerda), o nome de alguns ossos em específico, etc.

O objetivo do presente trabalho é relatar uma experiência vivida na aula de Educação Física que parecia ser tão simples, mas proporcionou uma grande variedade de assuntos que muitas vezes não são trabalhados na escola e não nos damos conta o quanto são necessários para a formação crítica das crianças. Com isso, gostaríamos de compartilhar essa experiência que foi extremamente significativa para todas as pessoas envolvidas.

2. METODOLOGIA

Os relatos foram obtidos através dos diários de campo dos universitários participantes do PIBIB e envolvidos na aula em questão. A confecção dos diários é feita até dois dias após cada intervenção no ambiente escolar. Os mesmos são enviados por email para as docentes envolvidas no programa: coordenadora, supervisores (sendo um professor e uma professora) e quatro colaboradoras.

O diário de campo obedece algumas características estabelecidas pelo corpo docente do PIBID. Em seu cabeçalho os itens necessários são: data, relator, escola, professor, ano do ciclo, pibidianos presentes, coordenadora do grupo e planejamento da aula do dia. Preenchidos esses campos, o/a pibidiano/a deve discorrer sobre o andamento da aula, colocando suas percepções e sentimentos no corpo do diário.

O diário, em geral, podem ser caracterizados por duas nomenclaturas, descritivos ou reflexivos. O diários de campo descritivo tem como função registrar a maior quantidade de aspectos visíveis durante a execução da aula, como se tudo o que foi visto ou escutado pelo relator pudesse estar presente no papel sem seu posicionamento, dando ao leitor um panorama dos acontecimentos, e a partir desses relatos, que ele possa construir suas próprias percepções e entendimentos dos fatos narrados nos diários (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Já o diário de campo reflexivo tem suas raízes fundamentadas na reflexão . Ele não tem o papel de ilustrar os

acontecimentos, mas sim, de evidenciar, de forma muito pessoal, os sentimentos gerados pelos acontecimentos ocorridos em aula, tais como: alegrias, angústias, tristezas, inseguranças, ou quaisquer outros sentimentos, dando ao leitor uma concepção do ponto de vista do relator em primeiro plano (ZABALZA, 1994).

O diário de campo empregado no PIBID é um misto desses dois modelos apresentados, cabendo ao discente o conteúdo produzido. Por estar presente o planejamento da aula no cabeçalho, a descrição das atividades se torna desnecessária, o que tende a levar o diário a focar no aspecto mais reflexivo, mas claro que isso depende da pessoa que o elabora.

No corpo do diário, o relator deve procurar evidenciar o que teve relevância do decorrer da aula, seja positiva ou negativamente. Ele é um espaço para reflexões, no qual o aluno pode, inclusive, levantar questões e apontamentos sobre as atitudes tomadas por si mesmo e por terceiros na aula, dando, quando necessário, alternativas para a resolução das problemáticas que surgem na aula.

Para a estruturação deste trabalho foram retirados fragmentos dos diários de campo dos três pibidianos, nos quais foi identificado o momento da aula do eixo “Jogos de conhecimentos sobre/do corpo” ocorrido com o primeiro ano do ensino fundamental, onde a personificação de um esqueleto foi um mecanismo de ensino adotado. Aqui se destaca os pontos relevantes suscitados por cada integrante do trio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na leitura dos relatos de experiência dos estagiários e da docente responsável pela disciplina, notou-se que os aspectos relevantes aos relatores fazem menção à experiência proporcionada aos alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental e as contribuições para a formação docente.

Destaca-se, inicialmente, que durante as vivências, os alunos demonstraram muita euforia, curiosidade e vontade de explorar, por meio do toque, o esqueleto. Segundo Freire (1996, p.98), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. A partir disso, abriu-se uma discussão direcionada pela professora que fez questionamentos relacionados à composição do corpo humano referindo-se aos órgãos que faltavam no esqueleto.

Ao responderem, eles apresentaram conhecimento satisfatório sobre o assunto citando: fígado, coração, pulmão entre outros.

Nesse sentido, afirma Freire (1996. p. 96) que:

o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Outro elemento evidenciado pelas crianças diz respeito às diferenças anatômicas entre homens e mulheres com ênfase nos órgãos genitais que integram o sistema reprodutor. Em ambas as turmas, percebeu-se que neste momento houve constrangimento e risadas, demonstrando certa vergonha e timidez em relação a temática.

Com o ocorrido, sentimos a necessidade de que houvesse a visita de um esqueleto feminino, ou melhor, de uma “esqueleta” como os próprios alunos falaram, já que, uma das alunas questionou o motivo de uma mulher não ter ido visitá-los também. Então, mudou-se a vestimenta do esqueleto Beto, transformando-o em Marina para a representação do gênero feminino. Diante disso, constatou-se a importância de buscar estratégias que minimizem as diferenças entre os gêneros desde a fase da infância no contexto escolar, para que a ideia de estereótipos seja desconstruída.

Foi possível abordar, ainda, sobre deficiência, uma vez que o esqueleto estava sem uma das mãos, o que proporcionou reflexões sobre o fato de haver pessoas que possuem deficiências físicas e que são autônomas e independentes para desempenhar tarefas de seu cotidiano, pois o:

[...] conhecimento sobre o corpo pode significar o reconhecimento (por meio dos sentidos, inclusive da percepção cinestésica), resposta ou atuação sobre uma, duas ou uma infinidade de coisas e situações que se passam no dia a dia, e que interferem no próprio Ser, no Ser dos outros e do Ser ecológico (RANGEL; DARIDO, 2010, p.121).

Em relação às contribuições para a formação docente, ressalta-se que foi de grande valia para os estagiários e para a professora de Educação Física desenvolver o eixo “Jogos de conhecimentos sobre/do corpo”, utilizando-se de estratégias lúdicas para promover discussões e reflexões acerca de diversos temas que podem ser tratados dentro do eixo. Nesse sentido, vincula-se ao papel pedagógico do professor:

[...] estreitar as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos para que a

Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (BETTI; ZULIANI, 2002, p.80).

Portanto, fica evidenciado a importância do papel do professor como mediador para provocar a descoberta dos alunos como sujeitos atuantes e criadores de opinião na sociedade, por meio da relação dialógica no processo ensino e aprendizagem na construção do próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas vivenciadas pareceram ser muito ricas para as crianças, pois se mostraram muito interessados no assunto e aproveitaram para tirar todas as dúvidas que tinham em relação ao seu próprio corpo, com a mediação da professora e dos estagiários, que estabeleceram um diálogo com os alunos, fazendo uma relação com o que se aprende dentro e fora da escola. A partir dos questionamentos e assuntos tratados, percebemos que, apesar de ser uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, já possuem um vasto conhecimento adquirido pelo convívio familiar, pela mídia e outros meios. Portanto, os estagiários aprenderam que os professores devem se utilizar dos conhecimentos prévios dos alunos para aprimorar o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. ZULIANI, Luiz R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, número 1, 2002, p.73-81. (colocar link e acesso). Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br>>. Acesso em: 12.03.2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paes e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

RANGEL, Irene C. A.; DARIDO, Suraya C. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. (Educação Física no Ensino Superior).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994

UMA DÉCADA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA VOZ DE FUTUROS PROFESSORES: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E PROFISSIONAIS

Isabela Vicenzo Sgobbi Tulio –Unesp– isabelasgobbi@yahoo.com.br

Marilda da Silva –Unesp– marilda@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem origem nos estudos que vimos desenvolvendo sobretudo durante o Mestrado e que resultaram na dissertação intitulada *Práticas Pedagógicas na história de escolarização de futuros professores: um recurso didático/metodológico para formação inicial* (Sgobbi, 2013). A dissertação foi transformada em livro com o título *Práticas Pedagógicas na História de Escolarização: ouvindo alunos e repensando práticas* aprovado para publicação no programa E-book, selo “Cultura Acadêmica”.

Nosso primeiro contato com as fontes, denominadas Histórias de Escolarização, ocorreu durante o período de Iniciação Científica, durante o qual pudemos perceber a potencialidade e fertilidade das fontes bem como quantas questões e informações poderiam ser extraídas tendo em vista contribuições para o campo educacional e mais especificamente para a temática Formação de Professores.

Por meio de tais registros, temos informações a respeito do cotidiano escolar; informações essas que são apontadas por futuros professores, uma vez que se dá voz a alunos de Pedagogia, recordando a respeito de sua trajetória escolar. Nesse caso, as informações – explicitamente registradas pelos sujeitos – ganham maior grandeza justamente por serem apontadas por futuros professores que se preparam para atuarem no campo dessas lembranças, isto é, a sala de aula.

A nosso ver, trabalhar com histórias de vida de futuros professores, enquanto alunos, carrega potencialidades semelhantes ao trabalho realizado com histórias de vida de professores, ou seja, constitui-se em um modo de investigação dos processos formativos, permitindo que o sujeito expresse suas memórias, explicitando os modelos, concepções e ideias que traz consigo, passando – já na formação inicial – pelo processo de enfrentar, resignificar e reconfigurar discursos, imagens e modos de ser professor. Abre-se, desse modo, a possibilidade de reconfiguração das experiências de formação e escolarização, o que, acreditamos, pode ajudar o

futuro professor na aquisição da consciência crítico-reflexiva, pensando em sua futura atuação profissional.

Percebemos, então, a possibilidade de escrever uma história da educação brasileira na voz de futuros professores, a partir das práticas pedagógicas efetivadas em escolas brasileiras. Nesse sentido, as Histórias de Escolarização – nossas fontes – são produzidas desde 2003 e, em 2013, completou-se 11 anos de produção das fontes. Portanto, nossa proposição é realizar um trabalho de caráter histórico, procedendo a um balanço quantitativo tendo em vista que temos como fontes 11 anos de produção de Histórias de Escolarização. Neste caso partiremos do ano de 2004, finalizando com o ano de 2013, completando uma década. Nossa opção por uma década diz respeito sobretudo ao fato de que em 2004 foi a segunda vez em que nossas fontes foram produzidas e assim consideramos que em tal ano elas já tinham mais estabilidade como documento. É importante destacar que nossas fontes mostram o futuro professor falando do passado que, por sua vez, estabelece relação com o futuro profissional que será exercido.

Apesar da ressignificação que os alunos fazem ao escrever, os dados que temos não são inventados ou criados, sobretudo, porque trabalharemos com os relatos no que diz respeito a ocorrências objetivadas e não com análise de discurso. Com isso acreditamos que temos ao nosso alcance a possibilidade de organizar um tipo de história da educação brasileira vivenciada em nosso país há aproximadamente 30 anos atrás por sujeitos que de 2004 a 2013 foram alunos do curso de Pedagogia e parte deles, hoje, já são professores.

2. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa proposta, tem-se 3 etapas a serem seguidas, descritas a seguir:

a) Revisão Bibliográfica:

Verificar o que a produção brasileira mostra sobre nossos interesses no período de 2004 a 2013, uma vez que as fontes foram produzidas nesse período. Efetuaremos um levantamento bibliográfico considerando-se as produções em nível nacional dos últimos 10 anos procurando trabalhos que trazem a voz de futuros professores – alunos de Pedagogia e de outras licenciaturas –, procurando mostrar quantos trabalhos há e o que dizem, agrupando-os por questões que trabalham.

b) Sobre as fontes

A característica do trabalho é descritiva-analítica e os procedimentos que serão aplicados nesta etapa vêm da técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Essa técnica é assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, agrupando os dados em unidades. Não se limita a um alcance descritivo, mas a sua função ou objetivo é a inferência, que se realiza com a ajuda de indicadores combinados. As fases da Análise de Conteúdo são: “pré-análise”, que compreende a organização, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos; “leitura flutuante”, por meio da qual surgem as primeiras impressões e orientações; “exploração do material”; “tratamento dos dados”; “inferência”, por meio da qual pode-se deduzir de maneira lógica e “interpretação” (BARDIN, 1977).

c) Triangulação dos dados:

Essa etapa consiste em estabelecer relações entre os dados extraídos das fontes, os dados extraídos da revisão bibliográfica e fundamentação que os dados exigirem. A fundamentação analítica propriamente dita dependerá daquilo que as categorias trouxeram e da organização das categorias propriamente dita. Ou seja, depois das categorias organizadas pelas unidades de sentido, é que teremos condições de verificar que aprofundamentos analíticos elas exigem.

Contudo por se tratar de um trabalho que visa contribuições para formação e atuação docente autores como Nóvoa (1992, 1995, 2000), Goodson (1992), Garcia (1999), Silva (1997, 2002, 2003, 2009), Catani (2002) e Bueno (2002) certamente terão muito que contribuir para nossa fundamentação e argumentação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, a pré-análise já está feita, pois os materiais já foram organizados, escolhidos e os objetivos formulados. O próximo passo a ser realizado é a leitura flutuante. Essa etapa da pesquisa demandará inicialmente a leitura das histórias de escolarização de cada ano. É importante salientar que as fontes já estão produzidas e que, como a produção das Histórias de Escolarização faz parte da disciplina Didática II, os alunos as entregam à docente responsável de duas formas: impressa e salva em disquete ou CD. Dessa forma, temos 740 Histórias de Escolarização correspondente ao período de 2004 a 2013, divididas da seguinte forma: 365 do período diurno e 375 do período noturno.

A partir dessa leitura, procuraremos identificar as categorias de análise, entendendo-as como agrupamentos ou classes que são reunidos em função de elementos ou caracteres em comum. A exploração do material é a fase da análise propriamente dita, na qual há a sistematização de procedimentos e operações necessárias para examinar os dados obtidos de forma minuciosa. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação necessitam de rigor para que sejam estabelecidos quadros significativos entre os dados e, conseqüentemente, se efetive a categorização das informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem da docência se inicia bem antes do curso de formação inicial, por meio das próprias vivências do futuro professor como aluno, permeia o curso de graduação e continua durante toda a vida do professor, constituindo uma gama variada de experiências. De acordo com Reali e Tancredi (2002, p.76, grifos nossos):

Tais experiências auxiliam na modelagem das tendências e das práticas pedagógicas dos professores. A influência das experiências de escolarização como aluno é aparentemente forte na prática docente posterior, já que os professores passam por um processo de aprendizagem por observação, informal, ao longo do tempo. A aprendizagem profissional dos professores, nesse aspecto difere da preparação de outros profissionais, uma vez que já vivenciaram a prática, embora sob outra ótica, antes de ingressarem no curso de formação básica. Trata-se de um desafio a vencer: ultrapassar os limites da experiência e da vivência dado que muitas dessas experiências não são as desejáveis.

Ainda de acordo com tal viés interpretativo, podemos constatar que os professores passam por uma formação incidental, que acontece no ambiente escolar, devido ao longo tempo

em que foram alunos e acabam incorporando determinadas ideias sobre o ensino que podem se perpetuar em sua prática profissional. Tais ideias reforçam a importância de se abrir, no âmbito dos cursos de formação inicial, espaço para reflexões e ressignificações das experiências, modelos e bagagens que o futuro professor traz consigo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, B. O. **O método biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p 11-30, jan/jun. 2002.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero – estudos sobre a formação**. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992.

NÓVOA, A., **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____ (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, 2ª ed.

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A.M.de M. R. (Org.). **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUfscar, 2002. p. 74-98.

SGOBBI, I. V. **Práticas pedagógicas na história de escolarização de futuros professores: um recurso didático/metodológico para formação inicial.** 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SILVA, M. da . A trajetória da escolarização dos futuros professores: uma fonte para as pesquisas sobre a formação docente e sobre a didática. In: **I Congresso de Ciências da Educação UNESP/USP**, 1997, Araraquara e São Paulo. I Congresso de Ciências da Educação UNESP/USP. Araraquara: Prelo - UNESP, 1997. v. I.

_____. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo, n. 115, p. 195-205, 2002.

_____. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

Maria Cândida Müller – Universidade Federal de Rondônia/Campus de Vilhena –
maria.candida@unir.br

1. INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora das disciplinas de Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática I e Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática II no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Vilhena, há mais de seis anos, possibilitou que, a partir das discussões e dos autores estudados durante o estágio Pós-Doutoral, realizado junto ao Grupo de Pesquisa Prapem (Prática Pedagógica em Matemática), da Faculdade de Educação da Unicamp, no ano de 2012, reorganizasse a proposta para as disciplinas Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática (FPEM) I e II.

Os docentes dos anos iniciais precisam dominar estratégias de ensino de matemática que permitam a construção dos conceitos de número, medidas, figuras geométricas, probabilidades, entre outros. Precisam estar preparados para analisar os diversos materiais didáticos, em especial, o livro didático, e escolher aquele que for mais adequado ao tipo de trabalho pedagógico que pretende desenvolver na sala de aula. No entanto, pesquisas na área de formação de professores (CURI (2005), NACARATTO; MENGALI; PASSOS (2009)) demonstram que a formação inicial destas/destes professoras/professoras está bastante aquém do esperado.

De acordo com Freire (1996), a formação de professores relaciona-se com o ciclo do conhecimento, no qual o conhecimento novo produzido supera outro que antes foi novo e que será ultrapassado por outro no futuro, refletindo com isso que “ensinar exige pesquisa” e, conseqüentemente, ser professor significa ser um pesquisador.

Assim, tão importante quanto conhecer o conhecimento existente sobre como se ensinar, como trabalhar os conteúdos escolares, como construir um currículo, é estar aberto e apto à produção de conhecimentos que ainda não existem, é participar de experiências de formação que permitam ao professor repensar sua prática através da pesquisa.

Mais ainda, é necessário que o docente, tanto o iniciante quanto o experiente, assuma uma postura de investigação em suas aulas de matemática, concebendo-a como um “cenário de

investigação” (SKOVSMOSE, 2000), no qual o docente assume riscos que permitem avançar na sua prática pedagógica.

Segundo Cochran-Smith (2008), pesquisas demonstram que a formação inicial é muito mais importante do que anteriormente se considerava. O que um professor estuda e aprende na sua formação inicial será fundamental no desenvolvimento de sua prática como professor iniciante. Isto porque a influência desta formação não é anulada pela pressão que o professor encontra no seu ambiente de trabalho. Estes dois aspectos interagem de forma complexa considerando-se as condições histórico-culturais nas quais a escola está imersa.

A experiência relatada a seguir se iniciou no segundo semestre de 2013 e tem por objetivo possibilitar a criação de uma cultura de estudo entre os futuros professores a partir da sua participação, ainda durante a formação inicial, em comunidades de aprendizagem.

Nesse trabalho são apresentados os resultados obtidos na experiência de participação dos estudantes do Curso de Pedagogia, como uma atividade complementar às disciplinas FPEM I e II, no grupo de estudo colaborativo GETEMAT – Grupo de Estudo e Trabalho Pedagógico de Ensino de Matemática nos Anos Iniciais, que pode ser caracterizado como uma comunidade de aprendizagem do professor, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1993).

Os dados coletados desde então permitem que se afirme que as atividades que vem sendo desenvolvidas nas disciplinas FPEM I e II e a integração das discussões da sala de aula com a experiência de participação em uma comunidade de aprendizagem têm apresentado resultados significativos quanto à mudança de concepção dos futuros professores e professoras em relação ao ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais.

2. METODOLOGIA

Essa experiência está baseada nos princípios norteadores de uma pesquisa-ação, na qual, de acordo com Thiollent (1996, p. 17), “[...] os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Assim, se pretendeu a partir das concepções e conhecimento de matemática de cada turma que cursou as disciplinas de FPEM I e II, desde o segundo semestre de 2013 até o presente, propor ações que possam auxiliar o futuro professor na busca por conteúdos, estratégias e recursos para auxiliá-lo no seu trabalho docente, Destacam-se na proposta a elaboração de diários de aprendizagem e participação em grupos colaborativos de aprendizagem.

De acordo com a matriz curricular do Curso, no quinto período o discente deve cursar Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática I e, no sexto período, Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática II, totalizando 160 horas de formação relacionadas à discussão sobre ensinar e aprender matemática. Assim, os parceiros desta experiência são os discentes do Curso de Pedagogia das seguintes turmas: VI matutino (2013/2 e 2014/1), VII noturno (2013/2 e 2014/1) e VII matutino (2014/2 e 2015/1).

Os instrumentais da coleta de dados são os *diários de aprendizagem* elaborados durante o desenvolvimento das disciplinas e os *memorais* das reuniões do GETEMAT daqueles que participaram e/ou participam do grupo atualmente.

O GETEMAT é um grupo de estudo colaborativo que congrega professores da universidade, alunos de graduação e professores da educação básica de Vilhena. Começou em 2009 como uma das ações do Projeto de Pesquisa GETEMAT– GRUPO DE ESTUDO E TRABALHO PEDAGÓGICO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais Para o Ensino de Matemática, financiado pelo CNPq.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se analisar as ementas das referidas disciplinas, tem-se que a finalidade, em linhas gerais, tanto em Fundamentos e Práticas do Ensino de Matemática I (FPEM I) quanto em Fundamentos e Práticas do Ensino de Matemática II (FPEM II), é discutir a prática para ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Assim, no decorrer das duas disciplinas, além de se abordar os conteúdos matemáticos específicos que contemplam os blocos de conteúdo – Números e Operações, Grandezas e Medidas, Espaço e Forma e Tratamento da Informação – sob o foco de quem precisa ensiná-los para crianças de 0 a 10 anos, são discutidos temas como: história da construção do conhecimento matemático; contextos culturais de aprendizagem e uso da matemática; abordagens metodológicas para ensinar e aprender matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecimento lógico-matemático e sua relação com os demais componentes curriculares; tendências para o ensino de Matemática: Etnomatemática; Resolução de Problemas; Modelagem; Cenários de Investigação; História da Matemática.

A proposta para o desenvolvimento das disciplinas a partir do segundo semestre de 2013 baseia-se numa perspectiva de formação que considera o conhecimento do professor como sendo

um *conhecimento da prática*, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999). Nesta concepção, os professores tanto os que atuam quanto os que estão em processo de formação inicial aprendem quando geram conhecimento local da sua prática, trabalhando num contexto de comunidades de pesquisa que teorizam e constroem seu trabalho conectado com questões sociais, culturais e políticas.

Os cursos de formação de professores dos anos iniciais geralmente não trabalham com o conhecimento matemático propriamente dito, não discutem a aprendizagem das noções de matemática pelas crianças nem estudam as diferentes formas de se ensinar e aprender estes conteúdos. De acordo com Llinares tem-se que:

[...] o conhecimento didático dos conteúdos matemáticos é formado pela integração de diferentes aspectos de três domínios do conhecimento do professor de Matemática: conhecimento de Matemática, conhecimentos sobre a aprendizagem das noções matemáticas e conhecimento do processo instrutivo. (LLINARES (1994/1996), apud CURI, 2005, p. 29).

Assim, o professor dos anos iniciais, apesar de não ser especialista em matemática, precisa possuir conhecimentos de matemática e também sobre a matemática (CURI, 2005) que possibilitarão o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

Outra fonte de inspiração para esta proposta está na teoria de formação de professores para a justiça social (FPJS), proposta e desenvolvida por Cochran-Smith e colaboradores (2008; 2010).

Para Cochran-Smith (2008), a ideia principal da formação de professores para a justiça social é que esta se destina a desafiar o *status quo* educacional e instigar uma prática transformadora. Assim, o currículo de formação de professores que promove a justiça social deve incluir oportunidades para os futuros professores aprenderem pedagogia, linguagens, contextos culturais e sociais de escolarização, além de discutir os objetivos da educação. Entretanto, deve haver espaço para teorizar e questionar estes assuntos como “textos políticos”, o que significa trabalhá-los mais do que uma sequência de disciplinas e experiências do currículo de formação.

Nessa perspectiva, a proposta de participação dos estudantes durante sua formação em comunidades de aprendizagem procura possibilitar espaços de formação para que o futuro professor trabalhando com outros em *comunidades de investigação* possa construir “um conhecimento local da prática” que aumenta a equidade, o acesso ao conhecimento e a participação na sociedade (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, COCHRAN-SMITH, 2008, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da justiça social, o conhecimento que o professor precisa inclui uma crítica à universalidade do conhecimento tradicional e o ensino desta crítica aos seus estudantes. Desta forma, ao se propor uma mudança metodológica no desenvolvimento dos conteúdos pertinentes a estas duas disciplinas, Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática I e II, pretendeu-se propor e desenvolver discussões com os estudantes do curso de Pedagogia tratando do tipo de conhecimento matemático que o professor dos anos iniciais precisa conhecer para ensinar de forma significativa e com sentido para os alunos e alunas desta faixa etária.

Outro aspecto fundamental a ser tratado numa disciplina que discute o tipo de conhecimento matemático necessário para o professor atuar nos anos iniciais relaciona-se com as chamadas *estruturas interpretativas*, que, de acordo com Cochran-Smith (2008), emergem de uma mescla de conhecimentos, experiência, crenças e valores do professor que está atuando. São filtros que interferem na forma como propõem e desenvolvem suas atividades em sala de aula e que trarão consequências para a aprendizagem dos alunos. Daí a importância de se cultivar uma postura investigativa sobre o processo de ensinar e aprender desde a formação inicial.

REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, M. Toward a theory of teacher education for social justice. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York City, 2008. Disponível em: http://tne.bc.edu/documents/AERA08_MCS_theory_000.pdf. Acesso em 11/12/2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inside/Outside: teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

_____. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. **Review of Research in Education**, 24, 249-305, 1999.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

NACARATTO, A. M; MENGALI, B. L; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. In: **Bolema – Boletim de Educação Matemática** - ano 13, nº 14. Rio Claro, SP: Unesp, 2000, p. 66-91.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

UMA LEITURA SIGNIFICATIVA POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ana Laura Garro dos Santos - FCT/UNESP - analaura.garros@gmail.com

Karina Nascimento de Oliveira - FCT/UNESP - karina_.nascimento@hotmail.com

Solange Silva Galdino - FCT/UNESP - solange_szgaldino@hotmail.com

Renata Junqueira de Souza (orient.) - FCT/UNESP - recellij@gmail.com

Núcleo de Ensino

1. INTRODUÇÃO

Serão apresentados neste trabalho reflexões e os resultados obtidos no projeto “Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação de leitor” desenvolvido durante o ano de 2014 com duas salas de quinto ano de uma escola municipal de Presidente Prudente.

O projeto faz parte do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), localizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – Unesp de Presidente Prudente e teve como objetivo principal desenvolver ações mediadoras de incentivo à leitura, aproximando as crianças dos livros. Assim, esperava-se conceder momentos significativos, oferecendo ferramentas aos leitores para desfrutarem do prazer que essa pode proporcionar através do ensino de estratégias de leitura. Por esse motivo, para a aplicação das atividades, embasamo-nos em teorias sobre leitura que levam em conta a linguagem como processo dialógico e de interação (BAKHTIN, 2011), ou seja, a leitura é vista como sinônimo de compreensão, que só pode ocorrer quando o leitor é um sujeito ativo que, além de decodificar o signo linguístico e ativar conhecimentos prévios, utiliza ações que o fazem chegar à construção de sentidos do texto. Tais ações são estratégias, isto é, procedimentos (conscientes ou não) de leitura que tornam possível a compreensão.

Os trabalhos foram divididos em dois momentos: um para a leitura de textos teóricos, onde estudamos autores como: Santos e Souza (2011), Giroto e Souza (2010), Arena (2010) entre outros; bem como elaboração das oficinas. E outro, ida à escola para aplicação das atividades. Deste modo, foram trabalhadas as seguintes estratégias: *conexão*, *inferência*, *visualização* e *sumarização*.

Há três tipos de *conexão*: *conexão texto-leitor* em que o leitor estabelece relação de fatos vivenciados por ele mesmo; *conexão texto-texto* quando o leitor estabelece relações do texto lido

com outros textos; *conexão texto-mundo* no qual o leitor relaciona o texto lido com acontecimentos do mundo. Para esta estratégia foram lidos os livros *Pandolfo Bereba* (2003), *Valentina* (2007), *Chapeuzinho amarelo* (2011), *O Carteiro Chegou* (2007), *Príncipe Cinderelo* (2000), *Quando Mamãe Virou Um Mostro* (1996), *Agora Não Bernardo* (2010), *Alvinho o Edifício City Of Taubate* e *o Cachorro Wenceslau* (2004), *No caminho de Alvinho tinha uma pedra* (2004), *Uxa ora fada hora bruxa* (1985), *A menina dos fósforos* (1995) e *O caso dos ovos* (2008).

Na oficina sobre *inferência* buscou-se incentivar os alunos a interpretar informações que não estavam explícitas no texto, mas consideradas essenciais para uma boa compreensão. Em outras palavras, ler nas entrelinhas. Buscando alcançar esse objetivo, foram oferecidos e explorados os livros: *Fome de Jacaré* (2002), *O Caso Da Lagarta Que Tomou Chá De Sumiço* (2007), *Panela De Arroz* (2007) e o jogo *Imagem e Ação*.

Visualizar consiste em criar figuras mentais na realização da leitura para ajudar na compreensão. Para a estratégia de *visualização* escolhemos os livros *Ida e Volta* (2001), *O Sofá Estampado* (2004), *O Grúfalo* (2008) e *O Filho do Grúfalo* (2006).

E, finalmente, para a estratégia de *sumarização*, optamos por oferecer os textos *Porque As Girafas Fedem* (2003), *Sujas Imundas e Imbatíveis* (2004), *Campanha Natal Sem Fome* (2014), afinal sumarizar é saber distinguir em um texto a parte essencial do detalhe.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseou-se em oficinas de leituras divididas em quatro momentos, sendo: *aula introdutória*, momento em que o mediador modelou e explicou a estratégia a ser ensinada; *prática guiada*, na qual os alunos leram um texto, realizaram atividades em grupo e aplicaram a estratégia ensinada; *leitura independente*, neste momento realizou-se o mesmo procedimento da prática guiada, porém, as atividades e as leituras foram realizadas individualmente; e, por último, a *avaliação*, na qual foi feita uma discussão com os alunos para saber se o ensino da estratégia havia sido eficaz.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar o trabalho na escola concluímos que a metodologia utilizada nas oficinas contribuiu para despertar nos alunos maior interesse pela leitura através de atividades mediadas. Durante a aplicação das estratégias, notamos o interesse e participação dos mesmos nas atividades e práticas de leitura. Foi possível perceber ainda, por meio das observações das aulas, que as estratégias que os alunos mais se identificaram foram a de *visualização* e *conexão texto-leitor*. Acreditamos que a preferência se deu pelo motivo de serem mais fáceis de aplicar em situações de leitura. Observamos também que eles apresentaram maiores dificuldades na estratégia de *sumarização*, o que pode ser decorrente da falta de prática em realizar tal ação.

Contudo, constatamos que no decorrer do ano os textos passaram a ser lidos e compreendidos de maneira mais significativa e que através das oficinas de leitura foi possível ampliar o repertório dos alunos e despertar neles maior interesse pela leitura.

Enfatizamos que foi possível observar tais resultados através de um diagnóstico aplicado no primeiro encontro com os alunos – tanto em relação ao repertório de leitura, quanto ao interesse que demonstraram -, bem como durante o processo. Isso porque a cada encontro fazíamos uma espécie de relatório registrando as falas dos discentes (aquelas que considerávamos relevantes). Por último, as atividades também explicitavam tal afirmação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino das estratégias de leitura proporcionou aos participantes da pesquisa, em sua maioria, meios para construção de significados do texto, fornecendo ferramentas que os permitam ser leitores mais autônomos, capazes de ler, compreender e atribuir significados às suas leituras. Sendo assim, concluímos que através das atividades realizadas foi possível alcançar o objetivo do projeto que era o de proporcionar ao leitor experiências significativas de leitura.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Janet. **O Carteiro Chegou**. Anet e Allan Ahlberg; tradução de Eduardo Brandão. - São Paulo; Companhia das letrinhas, 2007.

ANDERSEN, Hans Christian. A menina dos fósforos. In: ANDERSEN, Hans Christian. **Histórias Maravilhosas de Andersen**, Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

ARENA, D. B. A literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura e da escrita. In: **Ler e compreender: estratégias de leitura**. SOUZA, R. J. de et al. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 13-44.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BELINKY, Tatiana. **O caso dos ovos**. Ilustrações de Luís Camargo. São Paulo: Ática, 2008.

BOJUNGA, Lygia. **O sofá estampado**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BORGES, Rogério. **Fome de Jacaré**. Ilustrações de Rogério Borges. Porto Alegre, 2002.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrador Ziraldo Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

CAMARGO, Luis. **Panela de Arroz**. São Paulo: Ática, 2007.

COLLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. Martins Fontes, 2000.

FERNANDA, Colavitti. **Sujas, imundas e imbatíveis**. Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p. 26.

Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/por-que-as-girafas-fedem/>> acesso em 14 de maio de 2015.

DONALDSON, Julia. **O Filho do Grúfalo**. São Paulo: Brinque-book, 2006.

_____, Julia. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque-book, 2008.

FILHO, Milton. **O Caso da lagarta Que Tomou Chá De Sumiço**. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Brinque book, 2007.

FURNARI, Eva. **Pandolfo Bereba**. Ilustrações de Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 2003.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et. al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

HARRISON, Joanna. **Quando mamãe virou um monstro**. Joanna Harrison; tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 1996.

JÚNIOR, O. F. A; BORTOLINI, S. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA R. J. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das letras, 2009, p. 205-218.

MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MCKEE, David. **Agora Não Bernardo**. Martins Fontes, 2010.

ORTHOFF, Sylvia. **Uxa, ora fada, ora bruxa**. Ilustrações de Tato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROCHA, Ruth. **Alvinho o Edifício City Of Taubate e o Cachorro Wenceslau**. Ilustrações de Cláudio Martins. São Paulo: FTD, 2004.

_____, Ruth. **No Caminho de Alvinho tinha uma pedra**. Ilustrações de Cláudio Martins. São Paulo: FTD, 2004.

REVOREDO, Mariana. O professor como mediador. In: **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, p.p. 48-53.

SANTOS, A. M. M. da C.; SOUZA, R. J. de. As estratégias de compreensão leitora. In: **Andersen e as estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2011, p. 29-40.

SILVA, Oslaine./ **Campanha Natal Sem Fome realiza mutirão para arrecadar alimentos**/Imparcial, Presidente Prudente, p.2b 26 out. de 2014.

SOARES, M. A escolarização do livro infantil e juvenil. In: EVANGELISTA A. A. M. *et al.* **A escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Silvana Ferreira. In: **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, p. 45-54.

VASSALO, M. **Valentina**. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Global, 2007.

VITAL BRAZIL: UMA POSSIBILIDADE PARA O ESTUDO DA NATUREZA DA CIÊNCIA

Caroline Avelino de Oliveira –UNESP– caroline_avelino@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências não deve se constituir apenas da memorização de conceitos e dados. Deve existir uma compreensão sobre os aspectos históricos, filosóficos e sociais da ciência, para que os alunos e professores tenham uma visão mais real da ciência e dos seus processos, para isso ocorra é sugerida a utilização da Natureza da Ciência no Ensino de Ciências.

Alguns pesquisadores discutem as deformações presentes na concepção de professores de formação inicial e continuada sobre a ciência. Gil-Perez *et al* (2001), que por meio da análise de textos escolares, entrevistas fornecidas pelos professores, e a análise de artigos sobre educação científica e didática das ciências, no período de 1984 a 1998, nas revistas *Science Education*, *Enseñanza de las ciencias* entre outras. Pode constatar que existem vários conceitos equivocados (GIL-PEREZ, 2001).

Uma visão difundida e errônea, entre os professores, é que a ciência seria construída, sem que os cientistas possuam ideias prévias, não levando em consideração os conhecimentos que circulam o processo científico, como as teorias e hipóteses. A visão rígida do método científico também foi destacada, o mesmo seria constituído de etapas que devem ser seguidas gerando resultados exatos e já conhecidos (GIL-PEREZ, 2001).

O conhecimento científico é compreendido de forma linear, sem problemas e isenta de um contexto histórico. Parecendo assim acumulativo e ignorando suas remodelações, e as dificuldades enfrentadas pelo pesquisador. O conhecimento seria obra de pessoas isoladas e gênios. Uma minoria dotada de um conhecimento superior, conseqüentemente não valorizando o trabalho coletivo. Também foi apresentada uma visão descontextualizada da ciência como sendo socialmente neutra, em que os cientistas estão fechados em seu mundo sem influências sociais e/ou políticas.

Tais concepções mostram que o professor possui uma visão simplista do processo científico. McComas, (2007) afirma que para se obter uma compreensão adequada sobre a Natureza da Ciência é necessário contextualizá-la historicamente, mas existe o problema de que existem poucos episódios históricos consistentes.

O objetivo deste trabalho em andamento é construir um episódio histórico sobre o cientista brasileiro Vital Brazil Mineiro da Campanha (1865-1950) para ser trabalhado com professores em formação inicial.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa com enfoque na análise documental, de textos primários e secundários sobre Vital Brazil. E por meio deste estudo compreender os aspectos históricos, filosóficos e sociais que influenciaram este autor durante sua carreira científica, e a partir disso discutir a Natureza da Ciência com professores na formação inicial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa esta sendo realizada, e inicialmente foi feito um levantamento histórico enfatizando os aspectos sociais, econômicos e políticos sobre o pesquisador Vital Brazil (BRAZIL, 2001).

Vital Brazil passou a infância em Itajubá seu pai tinha o vício do jogo e perdeu muitos bens por isso, acabou se endividando, mudando-se para São Paulo em 1880 junto com a família (BRAZIL, 2001).

Em São Paulo decide fazer um curso preparatório que permitia o ingresso a faculdade. O estudante foi ao encontro do Sr Morton do Colégio do Dr. Menezes Vieira, propondo lecionar no curso primário para ter o direito de freqüentar as aulas do curso secundário, a proposta é aceita, aos 19 vai para o Rio de Janeiro, mas o diretor decide voltar atrás e não fazer o contrato. Vital volta para São Paulo. (BRAZIL, 2001).

Aproximava-se a matrícula na Faculdade de Medicina, e Vital vai até o RJ novamente, munido com várias cartas de apresentação destinadas a pessoas que poderiam oferecer um emprego. Um parlamentar recebeu uma carta, e foi agressivo dizendo que “moço pobre não estudava”. (BRAZIL, 2001).

Em um jornal na parte do “precisa-se” encontrou um anúncio do Colégio Froebel, que procurava um professor oferecendo 40 mil reis, com moradia e alimentação. Neste local foi

contratado, pode assim ingressar na Escola de Medicina do Rio de Janeiro, seu estudo era custeado por D. Pedro. (BRAZIL, 2001).

Sempre que havia uma defesa de tese, Vital pedia para assistir, pensando na tese que deveria apresentar à faculdade. Recebeu do seu amigo fotografo uma sugestão, de estudar a planta pulméria muito usada no tratamento de pessoas com mordida de cobra, a idéia agradou, foi procurar o Dr. Domingos José Freire, para conseguir apoio no projeto, mas o professor não se interessou. Ao se formar na faculdade de medicina com o título de “Doutor em ciências médico-cirurgicas” e seu trabalho foi sobre “Funções do baço”. (BRAZIL, 2001).

Vital volta para São Paulo, sendo contratado pelo Serviço Sanitário do Estado, seguindo em comissões de higiene e combate a febre amarela, nas localidades de Belém do Descalvado, Rio Claro e Jaú, sendo nomeado em 1893, Delegado de Higiene na cidade de São Paulo. Participou de uma comissão de especialistas para estudo do saneamento das localidades do interior assoladas pela febre amarela, malária, varíola, difteria e outras endemias, viajando diversas cidades para tentar combater essas doenças. Vital resolveu deixar o serviço público, pois sua mãe e esposa tinham medo que ele contraísse alguma doença. (BRAZIL, 2001).

Vital muda-se para Botucatu, e encontra o Reverendo Carvalho Braga, que falava das várias plantas empregadas no tratamento dos acidentes ofídicos, nesta mesma época acompanhou a morte de uma jovem paciente picada por uma cobra, tais fatos fizeram o médico se entregar a esta pesquisa. (BRAZIL, 2001).

Teve contato com os estudos de Calmette, que relata a importância da soroterapia, o que auxiliou a focar suas pesquisas. Muda-se para São Paulo, onde é nomeado assistente do Instituto Bacteriológico, sob a direção de Adolfo Lutz, que autorizou o trabalho com ofídios. Vital Brazil verifica a inatividade do soro de Calmette sobre os venenos da cascavel e da jararaca. Em suas pesquisas obteve como resultado que o soro anticrotálico é ativo contra o veneno de cascavel e o botrópico, contra os venenos das espécies Bothrops, a especificidade dos soros antipeçonhentos passa a ser uma realidade científica. Adolfo Lutz solicita ao Governo a criação de um instituto, onde Vital Brazil pudesse prosseguir suas investigações, já que o Instituto Bacteriológico não tinha espaço suficiente nem instalações para o cativeiro das serpentes. (BRAZIL, 2001).

Em 1899, um surto epidêmico surgido em Santos, preocupa as autoridades sanitárias, o Instituto Bacteriológico convoca para identificar a origem do mal, envia Vital para fazer uma investigação sobre a doença. Vital instala um rudimentar laboratório em um dos quartos do hospital da Santa Casa, identifica a epizootia de ratos, obtendo culturas positivas do bacilo da

peste, e realiza autopsias, não existe dúvida que é a peste bubônica. Esta doença prejudica todo o porto e todo o comércio. Enviado pela Saúde Federal, Oswaldo Cruz chega com a missão de acompanhar os trabalhos, Vital relata os resultados permitindo as autoridades sanitárias a combater a epidemia. (BRAZIL, 2001).

Vital regressa a São Paulo, o governo era do Coronel Fernando Prestes, e o Diretor do Serviço Sanitário do estado era Dr Emílio Ribas, que já tinham adquirido a fazenda do Butantan para instalar o Instituto. No Rio, o Barão de Pedro Afonso contrata Oswaldo Cruz como diretor de Manguinhos, nascendo as duas instituições no mesmo tempo. (BRAZIL, 2001).

Em 1899 Vital entra na fazenda do Butantan, com a incumbência de ali organizar, instalar e dirigir um laboratório, para produzir soro antipestoso. Em 1900 começa as pesquisas, e um ano depois se inicia a distribuição dos primeiros soros antipestoso e antiofídico. (BRAZIL, 2001).

Em 1911 Vital escreve um livro: “A Defesa Contra o Ofidismo”, obra de grande valor didático, técnico e científico, em linguagem clara e de fácil entendimento, para atender o maior número de interessados. (BRAZIL, 2001).

O jornal The New York Times, publica que John Toomey foi picado por uma cobra, e conseguiu sobreviver por causa do soro produzido no hospital, esta notícia foi divulgada durante três dias. E levou mais cobras para serem estudadas no instituto o que contribuiu para as pesquisas. (BRAZIL, 2001).

Em 1917 o Instituto Butantan consegue a patente para o preparo de soros anti – peçonhentos. Vital organiza com Augusto Esteves uma coleção de murais destinados a educação sanitária do povo, resultando a criação de um curso destinado ao preparo dos professores e diretores de grupos escolares em questão de saúde, como elemento de educação sanitária. Em 1918 o jornal Estado de São Paulo noticiava a conclusão do curso de Higiene Pública Elementar. (BRAZIL, 2001).

Em 1919 Vital vai até o RJ, resolvendo fundar uma instituição científica, já que acreditava que o Brasil precisava de instituições de pesquisa, em Niterói funda o Instituto Vital Brazil (IVB) que realizava o serviço anti-rábico e os exames de saúde pública para o estado de Rio. Os principais produtos são contra raiva, febre tifóide, difteria, soros antiofídicos, peste bubônica, disenteria, tétano, para uso animal carbúnculo, peste suína. (BRAZIL, 2001).

Com a segunda guerra mundial, a indústria farmacêutica norte-americana, desenvolveu novos medicamentos, como também novos métodos de produção, o que deu destaque ao instituto, neste contexto políticos foram incentivados a investir na construção de hospitais, em

detrimento ao investimento no saneamento básico, na educação, na política sanitária... O que resultou em uma população cada vez mais carente (BRAZIL, 2001).

Com este pequeno histórico inicial já é possível notar quantos aspectos poderiam ser discutidos sobre a Natureza da Ciência em um curso para formação inicial. Vital Brazil teve em sua trajetória diversos problemas familiares e financeiros, o que mostrou a humanidade que o pesquisador possui, não sendo um pessoa excluída socialmente e isolada de problemas. Seu pai tinha o vício do jogo e perdeu muitos bens tendo até que se mudar de cidade, o diretor da escola decide voltar atrás da sua decisão de fazer o contrato com a escola e Vital voltar para São Paulo. (BRAZIL, 2001).

Como cientista teve contato com as pesquisas de Calmette, o que auxiliou no seu trabalho, mostrando como a ciência recebe influencia do meio academico e que as ideias não surgem de forma espontânea na cabeça do cientista. Foi chamado para trabalhar com a saúde pois existia uma doença, por ele identificada como a peste, que atrapalhava o comercio local, nisto é possível notar como a parte política e econômica influenciava o meio científico, pois foi destinado verbas para combater esta doença já que dificultava economicamente o país. (BRAZIL, 2001).

REFERÊNCIAS

Brazil, Lael Vital. **Vital Brazil, Vida e Obra (1865-1950)**. Niterói: Instituto Vital Brazil, 2001.

GIL-PERÉZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2,. 2001,p. 125 -153.

McComas, W. F. Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. **Springer Science**, v.17, fev.2007, p. 249- 263.

A APLICAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO JUNTO AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

II

Astor Machado Junior – astorjunior@terra.com.br– Colégio Nossa Senhora das Dores

1. INTRODUÇÃO

A educação científica no Brasil, de modo geral, recebe uma abordagem voltada para a informação, tendo como prática pedagógica aulas expositivas, sem valorizar a participação do aluno no processo de construção do seu conhecimento (NARDI, BASTOS e DINIZ, 2004). Não há a preocupação premente de envolver o aluno na construção do saber. A participação efetiva, a articulação do aprendido com o aprender, o aproveitamento dos conhecimentos prévios, a oportunidade de confrontar interpretações científicas, relacionando-as com o seu cotidiano, são deixadas para outro plano, muito distante da sala de aula, o que se revela sob a forma de completo desinteresse, ausência, displicência e até indisciplina em sala.

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologia compatível com a formação que hoje a sociedade reclama. (BRASIL, 1997, p. 12)

Os PCNs de matemática destacam problemas do ensino tradicional perfeitamente aplicável aos de ciências. Os procedimentos mecânicos e sem significado e a valorização da memorização sem a devida compreensão dos processos, induzem a uma transmissão da informação em que o aluno aprende reproduzir pela memorização e a reprodução se traduz na certeza de que ele aprendeu.

O aluno atualmente se encontra envolvido em um mundo tecnológico e midiático, onde a informação, em grande volume, está ao toque dos dedos e tudo acontece de forma dinâmica e rápida, deixando-o na condição de sujeitos ativos na busca de conhecimento.

Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, determinar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 2001, p.9)

O enfoque contextualizado e a interdisciplinaridade do conhecimento são importantes recursos ao alcance dos profissionais em educação para guindar o aluno da condição de espectador passivo. A contextualização é um instrumento extremamente útil, desde que percebida num sentido mais amplo e não utilizada de modo artificial e forçado, ou que não fique restrita apenas a um universo mais imediato. Enquanto que a interdisciplinaridade se apresenta como ferramenta de integração dos conteúdos e indispensável a contextualização dos conhecimentos.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola privada da cidade de Uberaba – MG, durante a aplicação dos conteúdos curriculares de método científico. Em um primeiro momento os alunos foram convidados a estabelecer grupos de quatro integrantes, chamados de grupo de pesquisa.

Cada grupo de pesquisa foi orientado a eleger um coordenador encarregado de organizar as idéias e apresentá-las ao professor orientador. Ainda em grupo, os alunos foram encarregados de levantar um problema, elaborar hipóteses, realizar experimentos e discutir os resultados obtidos.

O tema da pesquisa ficou sob a responsabilidade dos alunos, com o professor no papel de orientador dos trabalhos. Para a formação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP foram eleitos

um representante de cada grupo, ficando a coordenação do comitê a cargo do professor orientador.

Após a efetivação dos experimentos e discussão dos resultados, os grupos foram incumbidos de escrever um artigo científico que constou de título, autores, resumo, abstract, introdução, objetivos, materiais e métodos, resultados e discussão, conclusão e referências.

Para as discussões, os alunos contaram com a participação de professores de cada área no esclarecimento de dúvidas.

O grupo, após a elaboração do resumo, submeteu o mesmo à correção por parte da professora responsável pela disciplina de Língua Inglesa.

A culminância se deu com a reprodução em sala de aula das experiências realizadas “in loco” e/ou através de vídeo, quando o laboratório de ciências não possibilitasse a execução do experimento. Após a correção, os artigos elaborados serão submetidos à apreciação e aprovação de uma comissão de avaliadores formada por professores da escola. Os trabalhos aprovados serão postados no site da escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a divisão dos alunos em grupos de no máximo quatro elementos, apresentou-se a possibilidade de formação de 10 grupos de pesquisa que se distribuíram com os seguintes temas:

- Germinação;
- Ações dos diferentes tipos de fermento;
- Condução elétrica em meio líquido;
- Geração de energia em latinhas de alumínio;
- Efeitos da temperatura e da pressão atmosférica sobre a matéria;
- O plasma na condução de corrente elétrica;
- A pressão atmosférica e seus efeitos sobre a compressibilidade de um corpo;

- Dínamo: um gerador de corrente elétrica;
- Por que o leite derrama quando ferve? As correntes de convecção e a sua interação com as gorduras;
- O balão mágico: observação da propriedade de expansividade do ar;
- A ingestão de gás hélio e seus efeitos nas cordas vocais;
- O líquido que quer ser sólido e
 - Dois corpos não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo: confirmações da propriedade da impenetrabilidade.

Foram destinadas três aulas para a apresentação dos experimentos, onde cada grupo teve dez minutos para apresentar seu trabalho. Para dinamizar o processo, os grupos se distribuíram em bancadas em que os experimentos já se encontravam previamente montados. Todos assistem e cada qual ao seu tempo executa a sua experiência, explicando os detalhes. Uma semana após a apresentação, cada grupo entregou seu artigo devidamente finalizado.

Os trabalhos, apesar de réplicas de experiências já existentes, foram de extrema utilidade na construção do conhecimento e se configuraram como excelente ferramenta de estímulo aos alunos na busca de conhecimento para a elaboração dos artigos científicos.

A princípio, ao perceber a necessidade de efetuar estudos para a construção do artigo, alguns alunos se mostraram insatisfeitos ou desanimados. Porém, após a efetivação do experimento e diante da necessidade de explicar aos amigos a razão da ocorrência de tal fenômeno, a corrida pelas informações e a busca de orientações por parte do professor orientador se fez presente e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se um consenso entre a comunidade científica e educacional de que, o docente carrega grande parte da responsabilidade em garantir a aprendizagem de ciências pelos alunos. Pensando nisso, buscou-se caracterizar um estilo de trabalho nos quais os alunos dos 9º anos do ensino fundamental II puderam se apropriar de conteúdos, procedimentos e atitudes científicas. Este processo é a ação científica em si, como possibilidade de aprendizagem e estímulo à busca individual do saber científico e tecnológico.

Os alunos, de modo geral, envolveram-se profundamente com a atividade, ao ponto de os mesmos grupos já se organizarem para as atividades da feira de ciências que ocorre no segundo semestre letivo. Novas experiências de ensino fazem-se necessárias, seja dentro do mesmo conteúdo ou em outros conteúdos da área.

REFERÊNCIAS

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

NARDI, Roberto, BASTOS, Fernando, DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Pesquisas em ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

A COMPETÊNCIA LEITORA E SUAS RELAÇÕES COM PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Fernanda Pizzigatti Marques Jasinevicius – UNESP – ferpizzi@uol.com.br

Nelson Antônio Pirola – npirola@uol.com.br

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo foi proposto em 2008 (São Paulo, 2010) para as escolas estaduais a partir do Ensino Fundamental Séries Finais, ou seja, do 6º ano 9º ano. A finalidade desse documento é o de subsidiar as escolas e, acima de tudo, de cooperar com o progresso da qualidade de aprendizagem dos alunos (São Paulo, p.7).

O referido documento fundamenta-se em competências e habilidades, pois se acredita ser esse o canal para a democratização da escola.

... É com as competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (São Paulo, p. 12-13)

Dessa forma, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo privilegia o estudo para o desenvolvimento da competência da escrita e da leitura em todas as áreas do conhecimento (São Paulo, p.14), estendendo-se à Matemática que se relaciona perfeitamente aos três eixos norteadores da ação educacional (São Paulo, p.31), a saber:

- “O eixo expressão/compreensão que está relacionado à expressão de si próprio, e a capacidade de compreensão do outro. Aqui se insere a leitura de um texto, de um gráfico, de uma tabela”;
- “O eixo argumentação/decisão que se refere ao ato de argumentar, analisar e articular as informações, fazendo com que o aluno seja capaz de elaborar sínteses de leituras e argumentações possibilitando tomadas de decisão”;
- “O eixo contextualização/abstração que se vincula ao fato do aluno conseguir se situar em um contexto através do desenvolvimento da capacidade de contextualização dos conteúdos e de abstração, da imaginação”.

Desta forma, a Matemática ao lado da Língua Portuguesa faz um trabalho concomitante para o desenvolvimento das habilidades e competências que se fazem necessárias aos alunos.

A partir dessas proposições, o trabalho de pesquisa busca estudar a Influência da competência leitora no desenvolvimento da aprendizagem matemática, a dificuldade dos alunos no tratamento das informações e alguns fatores determinantes que podem influenciar o desenvolvimento do estudo da Matemática, além de analisar meios que nos auxiliem a aperfeiçoar metodologias de ensino que facilitem o desenvolvimento de tais competências e habilidades.

2. METODOLOGIA

Para a realização de nosso estudo optou-se por trabalhar em uma sala de aula composta por 38 alunos de 9º ano/8ª série. A escolha por alunos desse ano se justificou por serem adolescentes em final de Ciclo, no caso, ensino Fundamental, com preparação para o Ensino Médio e pelo desempenho desses alunos nas avaliações internas da Unidade Escolar e nas avaliações externas como o SARESP, SAEB em que os alunos apresentaram baixos rendimentos.

O instrumento utilizado na análise dos dados foi a avaliação disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação, AAP. A partir do desempenho dos alunos nessa avaliação, foram elencadas as dificuldades sendo que nosso maior interesse era verificar se dificuldades relacionadas às capacidades leitora e escritora apareciam com maior frequência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados relativos às avaliações internas da unidade envolvendo a Avaliação da Aprendizagem em processo (A.A.P), material este disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, fazem parte do relatório pedagógico da Unidade Escolar que são encaminhados sistematicamente à Diretoria de Ensino Regional. Esses dados foram disponibilizados pela equipe gestora da unidade para a realização da pesquisa, porém os mesmos não foram publicados por serem instrumentos de análise interna da escola.

Por meio dos índices apresentados nessas avaliações, foi possível averiguar o desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos desde que os mesmos cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental em 2012.

É válido salientar, que as questões apresentadas nessas avaliações, apontam quais tipos de habilidades e competências estão relacionadas a cada questão, o que facilita a análise pelo professor da sala regular bem como a análise da equipe gestora da unidade.

Dessa forma, verifica-se as problemáticas apresentadas no desenvolvimento dos alunos ao longo da escolarização por meio dos dados apresentados a seguir:

6º ano – 2012

Problemáticas apresentadas em Língua Portuguesa:

Estabelecer relações entre recursos gráfico-visuais, comparando itens de informação explícita, inferir opinião/posicionamento do enunciado, pressuposto ou subentendido em um texto, inferir o efeito de humor produzido em um texto, pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas, estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto, identificar o sentido denotado de vocábulo utilizado em segmento de um texto, selecionando vocábulo ou expressão que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

Problemáticas apresentadas em Matemática

Resolver problemas com números naturais que envolvam a multiplicação e divisão, identificar fração como representação que pode estar associada ao significado parte / todo, resolver problemas que envolvam a adição e a subtração em situações relacionadas aos seus diversos significados, resolver problemas que envolvam o cálculo da área das figuras planas desenhadas em malhas quadriculadas.

7º ano – 2013

Problemáticas apresentadas em Língua Portuguesa:

Inferir informação pressuposta ou subentendida com base na compreensão global do texto, estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo, estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação, identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Problemáticas apresentadas em Matemática

Localizar números racionais na reta numérica, resolver problema envolvendo noções de porcentagem, reconhecer números racionais, representados na forma fracionária ou decimal, com significado parte todo.

8º ano – 2014

Problemáticas apresentadas em Língua Portuguesa:

Inferir informação pressuposta ou subentendida com base na compreensão global do texto, estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar, inferir informação pressuposta ou subentendida com base na compreensão global do texto.

Problemáticas apresentadas em Matemática:

Reconhecer e saber utilizar o conceito de razão em diversos contextos (proporcionalidade, escala, velocidade, porcentagem, etc...), bem como na construção de gráficos de setores,

compreender e identificar simetria axial e de rotação nas figuras geométricas e nos objetos do dia a dia, saber realizar operações de adição, subtração e multiplicação e divisão de frações, compreendendo o significado das operações realizadas, saber resolver problemas variados envolvendo grandezas direta e inversamente proporcionais, compreender e identificar simetria axial e de rotação nas figuras geométricas e nos objetos do dia a dia, conhecer alguns procedimentos para a resolução de uma equação: equivalência e operação inversa, saber fazer a transposição entre a linguagem corrente e a linguagem algébrica, compreender a relação entre uma fração e a representação decimal de um número, sabendo realizar de modo significativo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com decimais.

Os resultados acima apresentados nos mostram o quão é necessário procedimentos de intervenção metodológicas embasadas a partir de referenciais teóricos que os sustentam, para o auxílio e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e uma efetiva contribuição para os professores, das mais diversas áreas do conhecimento, a partir da metodologia de sequencia didática que servirá como um instrumento modelizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao panorama das avaliações, verifica-se que falta aos alunos a proficiência na leitura e escrita em suas diversas formas, tais como: localizar e inferir informações explícitas em um texto, reconhecer os elementos organizacionais caracterizadores do gênero, associar e comparar as informações de diferentes textos verbais ou não verbais, inferir e antecipar o assunto do texto a partir de informações contidas no título, subtítulo e corpo do texto. Estas dificuldades no tratamento das informações podem constituir fatores determinantes para as dificuldades em matemática, principalmente para a aprendizagem de conteúdos que envolvem leitura e interpretação de gráficos, cálculos, geometria, leitura e/ou elaboração de gráficos, em aprendizagens que requeiram leitura e interpretação de situações-problemas. Esses resultados serão conjugados com outros na pesquisa do Mestrado que está sendo desenvolvido, servindo de base para a elaboração de sequências didáticas e materiais didáticos que procurem minimizar essas dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente no que diz respeito às capacidades leitora e escritora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). **Pisa em foco**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: janeiro de 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90p.

PORTAL IDEB. Disponível <http://anterior.portalideb.com.br/>, acesso em junho de 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Matemática**. 1ª Edição Atualizada. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010.

_____. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico/Secretaria da Educação. – São Paulo: SEE, 2009. (Volume 1).

_____. **SARESP**: sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: FDE, 1997.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL DOS ALUNOS NA VISÃO DOS PROFESSORES

Lilian Thiago Montanha – UNESP– lilian.montanha@bol.com.br

Rita Melissa Lepre – UNESP– melissa@fc.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Estudos sobre a educação e a moral são muito importantes e exprimem grande relevância, não apenas científica, mas também social, por tratar-se da grande implicação com o desenvolvimento e andamento do futuro do país. Uma vez que são os alunos formados nas escolas que passarão em escala de tempo a governar, trabalhar e atuar no país. Nesta pesquisa, a concepção teórica adotada como aporte para pensar a contribuição da moralidade será a estrutural desenvolvimentista de Piaget e Kohlberg.

Entendemos ainda que conhecer o processo histórico de um fenômeno ajuda a compreendê-lo mais claramente, por isso fazemos um breve relato da história da Educação brasileira na intenção de perceber como a fragmentação do ensino vem acontecendo ao longo do processo de ensino aprendizagem e como esse processo interfere no que se refere a formação da autonomia dos alunos.

A história da Educação brasileira é composta por diferentes momentos, desde a chegada dos jesuítas até a contemporaneidade. Focaremos nossa atenção na educação brasileira a partir do século XX. Até a década de 1950 a educação era bastante elitizada e poucos eram os alunos que conseguiam dar prosseguimento aos estudos. Os chamados grupos escolares não tinham curso noturno e era muito raro ter a frequência de negros e filhos de operários, mesmo o ensino sendo obrigatório nos quatro anos iniciais. Era preciso fazer os chamados exames de admissão e dessa forma só terminavam os estudos aqueles que tinham condições financeiras de manter os

filhos na escola, ou seja, a classe média. As correntes que lutavam por uma educação igualitária se deparavam nesta época com uma ampla contradição até mesmo no que deliberava o texto constitucional, retirando a educação como direito de todos, valorizando a educação profissional e colocando grande distinção entre a instrumentalização da elite e do povo.

Posteriormente a esse período começa a se pensar na profissionalização por meio da escolarização formal. A LDB de 1961 centraliza na escola o local para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Ainda na década de 60 explode o Regime Militar potencializando os cursos técnicos e reforçando a fragmentação do ensino por meio da divisão das matérias do conhecimento.

Para Mosé (2013), a escola vira fábrica; ao som do sinal os alunos/trabalhadores ingressam nas salas para trabalharem as disciplinas que tem a duração de 50 minutos cada, que sem conexão uma com a outra também lembram as repartições das fábricas aonde cada trabalhador coloca na obra a ser produzida uma peça não tendo contato com o produto final. Parece um saber distante da vida real, sem um sentido pleno, ao aluno que aprende. Uma escola que não ensina para a reflexão, que não ensina para que os alunos possam ter o poder de voz e queiram ser atuantes nas mudanças da sociedade em que vivem, que não possibilita discussões e transformação de ideias; que não ensina para a variação e para a transformação de novo, reforçando a manutenção da heteronomia moral dos educandos.

Dessa forma devemos refletir que tipo de sujeito a escola atual ainda vem formando? Como pensar um ensino voltado para a vida, baseado em princípios éticos e morais, buscando sujeitos autônomos, sem calcar uma manipulação governamental de outra ordem. Podemos pensar que esse heteronomia provenha da dificuldade em trabalhar o desenvolvimento da autonomia dentro das disciplinas, não como uma matéria específica, mas utilizando-se do que aparece no cotidiano como ferramenta potencializadora desse desenvolvimento.

O isolamento e a fragmentação escolar não proporciona aos alunos visualizarem a totalidade dessas questões, e a falta de formação dos professores nesse sentido dificulta a percepção de momentos que podem ser aproveitados para essa finalidade. Nossa formação escolar ainda se baseia muito nos modelos epistemológicos positivistas, não há em grande parte das escolas uma motivação pelo aprender ativo dos alunos.

Assim, entender o que os professores pensam sobre a educação moral e a moralidade e o que de fato fazem em relação a isso em sala de aula nos parece importante e o objetivo é o de conhecer, refletir e analisar como os professores de escolas de ensino fundamental I e de ensino fundamental II entendem a formação moral e ética e quais são as práticas e os métodos utilizados em sala de aula por eles, ou em práticas diversificadas, coletivas e ou individualmente. Também objetivamos comparar se a formação moral é pensada e realizada de forma diferente no ensino fundamental I, com o professor polivalente, e no fundamental II, com professores diferentes para disciplinas diferentes, trabalhando com as disciplinas de Português, representando a área de Humanidades, e a Matemática, representando a área de Exatas.

2.METODOLOGIA

A pesquisa vem sendo desenvolvida valendo-se do método de tipo etnográfico, utilizando-se para tanto duas técnicas dessa metodologia: a entrevista com os professores das escolas participantes e a observação de atividades no Ensino Fundamental I e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental II. A pesquisa em questão é qualitativa, dando ênfase maior a qualidade das entrevistas e observações que na quantidade desses

A investigação visa um melhor entendimento das práticas docente em sala de aula baseada em relatos captados por meio da entrevista semi-dirigida, dando oportunidade aos sujeitos para a abertura de discussões e para ampliar a reflexão sobre a formação do aluno e, por extensão, do próprio docente.

As observações tiveram a duração de aproximadamente dois meses e meio (doze semanas), foram realizadas 10 (dez) observações na sala de 5º ano do Ensino Fundamental I e 10 (dez) observações na sala de 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo nesta última realizada no mesmo dia uma observação na aula de Matemática e uma observação da aula de Língua Portuguesa. Para maior equidade dos dados optamos por observar as aulas do Ensino Fundamental I de forma intercalada, uma aula antes do período de intervalo e outra após o período de intervalo, somando-se 5 (cinco) a cada período. Na sala do Ensino Fundamental II, optou-se por realizar as observações de modo semelhantes, desse modo às observações foram seguidas da seguinte forma; observação da 2ª aula de Português e 1ª aula de Matemática durante 5 semanas e depois

1ª aula de Português e 2ª aula de Matemática nas 5 posteriores semanas. Ao final das observações um total de aproximadamente 41 (quarenta e uma) horas foram computadas sendo 24 horas no Ensino Fundamental I e 17 horas no Ensino Fundamental II.

As entrevistas foram realizadas com os professores de Ensino Fundamental I no período contrário ao que estavam em sala de aula, foram previamente agendadas e realizadas em uma sala apenas com o entrevistado e o entrevistador, seguindo todos os trâmites éticos. As entrevistas com os professores do Ensino Fundamental II foram realizadas no horário de HTPC também seguindo as normas éticas e apenas com a presença de entrevistado e entrevistador em uma sala separada da reunião geral de HTPC. Foram realizadas 2 (duas) entrevistas com professores do Ensino Fundamental I (no meio do processo das observações a professora da sala saiu de licença e outra professora assumiu a sala, ambas foram entrevistadas), e 4 (quatro) com os Professores do Ensino Fundamental II, sendo 2 (dois) de Língua Portuguesa (Professora e auxiliar) e 2 (dois) de Matemática.

Posteriormente a realização das entrevistas e observações percebemos a necessidade de entrevistar as coordenadoras pedagógicas a fim de entender como era o funcionamento da gestão escolar a respeito de projetos e atuação dos docentes sobre a temática da moralidade, dessa forma foi agendado uma reunião com as coordenadoras e realizadas as entrevistas seguindo um roteiro semiestruturado. Assim, somou-se um total de 8 (oito) entrevistas entre professores do Ensino Fundamental I e II e coordenadoras Pedagógicas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ainda está em andamento, não tendo ainda sido realizadas as análises dos resultados. No entanto, as considerações iniciais desta investigação nos permitem refletir sobre o importante papel dos professores na formação ética e moral dos alunos. Como mostrar aos professores que há a possibilidade de utilizar suas disciplinas em prol de uma educação moral? Investindo na formação inicial e continuada? Como auxiliar na construção da autonomia moral dos alunos? Há diferenças na forma de se trabalhar a formação moral dos educandos no ensino fundamental I e II?

Nas observações que se deram ao longo de três meses pudemos perceber que nas escolas observadas, a sala de 5º ano do Ensino Fundamental I tem um professor preocupado com as questões morais, entretanto parecendo não se ater a autonomia moral das crianças, as questões morais que apareciam em sala de aula, como temática de textos, discussões e pergunta dos alunos eram discutidos pelo professor, que ouvia em alguns momentos os alunos, sem maiores implicações desses comentários posteriormente, bem como as regras estabelecidas com os alunos, parecem não terem sido pensadas em comum acordo com estas e sim impostas pela professora que em determinado momento cobra a prática destas. Na escola de Ensino Fundamental II na sala de 6º ano, o professor da disciplina de Língua Portuguesa centraliza as atitudes morais em chamar a atenção dos alunos quando estes lhe parecem indisciplinados, não dando vazão a uma percepção por parte desses alunos do porque cumprir ou descumprir tais pedidos, ou seja, não há reflexão do ato, dessa forma não há estímulo à construção da autonomia, os alunos obedecem por medo das possíveis sanções que podem sofrer (ocorrências, suspensões, expulsão, etc.) e permanecem heterônomos. O professor da disciplina de Matemática, por sua vez, apesar de em alguns momentos reproduzir as mesmas ações do professor de Língua Portuguesa, busca na maioria das vezes estimular a argumentação e a reflexão sobre o cumprimento de determinadas regras, e até mesmo na descaracterização de outras regras criadas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber, até o momento neste estudo que a menor fragmentação do Ensino Fundamental I não vem contribuindo para a autonomia moral dos alunos, pois não há no professor um entendimento concreto sobre como realizar efetivamente ações que favoreçam a busca dessa autonomia, entretanto no Ensino Fundamental II encontramos um professor que busca, por meio de outros mecanismos, além da disciplina, favorecer a reflexão dos alunos e a busca pela construção da autonomia moral. Tais considerações nos permitem refletir sobre o importante papel dos professores na formação ética e moral dos alunos. Esperamos que ao proceder a esse estudo possamos contribuir, em alguma medida, para a defesa de uma educação integral que se valha das dimensões humanas e políticas, além das técnicas, na busca de uma sociedade realmente justa e democrática.

Podemos destacar ainda a grande importância no investimento à formação continuada dos professores, e na inserção do conhecimento da educação moral e o desenvolvimento da autonomia para que estes possam em suas atividades diárias perceber espaços potentes para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, e dessa forma contribuir para a formação moral e ética destes.

REFERÊNCIAS

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Desclée, 1992.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2013.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CONTEXTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BAURU/SP

Wagner Antonio Junior – Secretaria Municipal da Educação de Bauru –
wagnerantonio@bauru.sp.gov.br

Vera Mariza Regino Casério – Secretaria Municipal da Educação de Bauru –
veracaserio@bauru.sp.gov.br

Fernanda Carneiro Bechara Fantin – Secretaria Municipal da Educação de Bauru –
fernandafantin@bauru.sp.gov.br

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores nos diversos níveis e modalidades de ensino tem sido, nas últimas décadas, questão central de estudos e pesquisas, especialmente diante das diversas mudanças na política educacional do país.

As propostas de formação, muitas vezes, aparecem pautadas em diferentes concepções, tais como o treinamento dos professores, que predominou durante a década de 1970, priorizando as técnicas e o estudo dirigido, massificando os conteúdos a serem transmitidos, ou na década de 1980, que buscava atender às reformas educacionais decorrentes do momento histórico vivido pelo país e, mais recentemente, na década de 1990, com a questão da formação para o espaço escolar, pautando um novo conceito de formação em serviço.

Atualmente, segundo Pimenta (1999), vivencia-se um momento de reflexão sobre a experiência em sala de aula, tendo sido esta ressaltada como principal *lócus* de formação do professor.

Há de se questionar, também, qual é o espaço de formação do professor, porém, estas posições não convergem para um consenso. Para alguns, a ênfase da formação do professor está nele próprio e em sua trajetória profissional. A decorrência dessa posição desdobra-se em duas

práticas bastante díspares: a que apresenta um programa formativo a partir do memorial do professor e a que coloca à disposição do professor uma multiplicidade de cursos e eventos formativos para que ele escolha as atividades que lhe convém. Contudo, ainda persistem programas de treinamento em uma gama muito diversificada de iniciativas, tais como as que procuram formar os professores segundo as prerrogativas de uma proposta pedagógica específica.

Para Imbernón (2010), formação não é treinamento. Este conceito levou a uma padronização de formação, nomeada por este mesmo autor, por *standard*, na qual especialistas ou especialistas são chamados a ministrar cursos, palestras, seminários, entre outras atividades, nas quais estabelecem o conteúdo e o desenvolvimento das ações a serem realizadas.

Neste tipo de formação *standard*, os objetivos e os resultados esperados para os participantes são claros e previsíveis. Porém, desconhecem a realidade na qual os professores vivem e a eles próprios, pois partem do pressuposto de que, mudando-se os professores, mudariam a educação e as suas práticas e que os problemas da educação são genéricos. Tal pressuposto não considera a maneira pessoal de ver, sentir e reagir do indivíduo e seu contexto.

Sabe-se atualmente que a formação continuada de professores, ao considerar as idiosincrasias, a realidade local e a razão da educação das gerações futuras, na qual é necessário analisar a complexidade dessas situações, vai requerer dar voz aos protagonistas da ação e, para tanto, deverão ser agentes de sua própria formação, sendo eles próprios sujeitos e autores na realização dos projetos de mudança (TOZETTO, 2010).

A formação dos professores, nesta visão, parte da análise de situações problemáticas reais, do fazer docente e objetiva melhorar a práxis. Segundo Imbernón (2010, p.56), é preciso lembrar que “a formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM BAURU

O município de Bauru, localizado no interior do estado de São Paulo, destaca-se por ser um polo educacional. Possui mais de 10 instituições de ensino superior, sendo que a maioria possui cursos de formação de professores. A cidade oferece, ainda, Educação Básica nas esferas privada, estadual e municipal.

No âmbito municipal, Bauru presta atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, sendo seu quadro composto por aproximadamente 2000 funcionários, sendo 1179 professores, conforme dados atualizados pela SME em março de 2015. Vale ressaltar que são atendidas também instituições parceiras, por meio de oferecimento de vagas nas atividades de formação e orientações pedagógicas *in loco*.

Dentre inúmeras atividades formativas e de acompanhamento dos professores, executadas pela Secretaria Municipal da Educação (SME), optou-se por socializar o suporte pedagógico oferecido aos profissionais da educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE). Este setor é composto por três divisões que são, a saber: Coordenação de Áreas, Projetos e Pesquisas Educacionais e Formação Continuada.

A Divisão de Coordenação de Áreas é responsável pela orientação pedagógica, apoio das ações dos professores em sua prática docente e acompanhamento da efetiva implantação da Proposta Curricular e do Currículo Comum, composto por diretrizes didático-pedagógicas do Sistema Municipal de Ensino, respectivamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É composto por professores especialistas, denominados coordenadores de área, cada qual atuante em uma das seguintes frentes: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Alfabetização, Educação Infantil, Educação Especial.

A proposta enseja desmistificar o traço da supervisão e do controle e investe no diálogo e na troca de conhecimentos e reflexões para que o foco não seja apenas o profissional docente, mas também a sua práxis. As ações se caracterizam por atendimentos individuais e coletivos, predominantemente em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP), que é um momento coletivo de formação dos professores e gestores da unidade escolar, instituído pela Lei Municipal nº 5.999, de 30 de novembro de 2010. Tais atendimentos são realizados quando solicitados pela escola ou quando demandas pedagógicas específicas são identificadas pelos coordenadores das áreas. Dois pontos positivos parecem estar sendo sedimentados pela iniciativa: o fortalecimento

de relações profissionais de partilha, acolhimento e reflexão e o empoderamento profissional dos envolvidos.

A Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais responde pela análise, aprovação e acompanhamento de projetos e programas a serem desenvolvidos nas unidades escolares municipais, como projetos de pesquisa, projetos de extensão, parcerias entre escolas e universidades e encaminhamento de estagiários dos cursos de licenciatura. Esta iniciativa objetiva ampliar a base de conhecimento docente e o escopo de seus saberes vinculando-os à realidade, às identidades e ao contexto local. Nesse sentido, os projetos passam por uma dinâmica que garante a objetividade, a pertinência e as condições essenciais para uma transposição didática que garanta os resultados esperados.

A Divisão de Formação Continuada é responsável pelo planejamento e execução das ações formativas oferecidas aos profissionais da educação municipal, dentre as quais destacam-se a Formação Continuada e a Semana da Educação Municipal de Bauru (SEMB), que é um evento anual, articulado em torno de uma temática que norteia as diversas atividades e agrega o Congresso Municipal de Educação de Bauru, o Fórum Infanto-juvenil e o Fórum dos Conselhos Escolares.

As atividades de formação continuada são oferecidas semestralmente e contemplam cerca de 100 ações anuais, dentre elas palestras, cursos, grupo de estudos, oficinas e *workshops*.

Também é responsável pela gestão do Núcleo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Municipal (NAPEM), um espaço de formação idealizado e desenvolvido para atender aos profissionais da educação do município, composto por salas de aula, auditório, polo de informática, oficina pedagógica permanente e biblioteca com acervo de mais de oito mil obras de amplo interesse, totalizando 732 metros quadrados.

Outro destaque na formação continuada é o uso do espaço virtual. São oferecidos cursos na modalidade de ensino a distância (EaD), com conteúdos desenvolvidos pela SME e acompanhamento tutorado. Além dos cursos em EaD, também ocorrem outras formas de interação virtual, como videoconferências e redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a estrutura atual do DPPPE, com sua dinâmica de atuação, subsidie e ofereça apoio pedagógico aos educadores do Sistema Municipal de Ensino proporcionando atualização, aprofundamento e ampliação de saberes e conhecimentos referentes ao universo da aprendizagem escolar.

Espera-se ainda que a equipe formadora ofereça embasamento teórico aliado à prática pedagógica, objetivando a melhoria da qualificação profissional dos envolvidos no processo educacional e conseqüente melhoria na qualidade do ensino municipal.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS EM BUSCA DA MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Lucimara Domingues de Oliveira –USP – lucimara.domingues@usp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observa-se um interesse crescente pela formação continuada nas diferentes etapas de ensino do país e, com isso, o reconhecimento de seu papel para a melhoria da educação. Além de destacar a importância da formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), destaca a responsabilidade dos poderes públicos quanto à oferta. O inciso II do artigo 67, traz que o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério é obrigação das redes de ensino e propõe que ocorra o afastamento, remunerado, para essa finalidade.

Secretarias de educação de todo o país tem realizado, com isso, frequentes investimentos neste setor. Frente às diferenças nos cursos de formação inicial do corpo docente, a formação continuada acabou, nos últimos anos, sendo justificada como prática compensatória das lacunas da formação inicial de professores, ao invés de ser uma oportunidade de atualização e aprofundamento dos conhecimentos (GATTI; BARRETO, 2009), conforme prevê a legislação.

De acordo com Sousa (2008) e André (2010), a formação dos professores aparece como a explicação mais frequente para os resultados encontrados em avaliações em larga escala, o que demonstra a necessidade de aprimorar a prática dos docentes por meio da formação continuada.

Assim como em outras redes de ensino do país, a rede de ensino do estado de São Paulo convive com a realidade de possuir em professores com diversas e, por vezes, deficitárias formações para a docência. Com o objetivo de discutir alguns dos desafios à melhoria da educação, esse estudo apresenta e analisa questões relativas à formação continuada nessa rede de ensino.

2. METODOLOGIA

A fim de apreender a valorização da formação continuada pelos profissionais da rede de ensino do estado de São Paulo e apresentar um panorama de sua oferta, foram utilizadas duas fontes de dados: os resultados dos quinze encontros promovidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) nos anos de 2011 e 2012 e os dados dos questionários de professores da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011.

Os encontros promovidos pela SEE reuniram, segundo Voorwald e Palma Filho (2013), mais de 20 mil servidores (supervisores, diretores, professores, professores coordenadores de oficina pedagógica, professores coordenadores, quadro de apoio escolar e quadro da Secretaria da Educação), abordando aspectos das seguintes áreas: Gestão do Ensino, Formação Continuada, Programas e Projetos, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Infraestrutura, Gestão Institucional, Informação, Monitoramento e Avaliação, Orçamento e Finanças, Comunicação. Selecionamos para este estudo a valorização que os profissionais fizeram da formação continuada em relação às demais áreas e as demandas realizadas por professores.

Para ter um diagnóstico da situação da formação continuada na rede de ensino do estado de São Paulo, utilizou-se os dados dos questionários de docentes da Prova Brasil, realizando estudos estatísticos descritivos, nos quais foram analisados os perfis de formação inicial dos docentes e o vínculo trabalhista, tomando como variável explicativa a participação em cursos de formação continuada no ano da avaliação e nos dois anos anteriores. Os dados foram coletados e organizados a partir dos Microdados da Prova Brasil (MEC/INEP, 2011) de cada uma das edições citadas. Destaca-se, ainda que, até o momento, os microdados da edição de 2013 não foram disponibilizados, o que impede a visualização mais atual desse quadro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de revisão dos critérios de oferta da formação continuada na rede de ensino do estado de São Paulo que, conforme apontam os dados e as demandas dos profissionais, analisados a seguir, não contemplam todos os servidores.

Nas reuniões realizadas pela Secretaria de Estado da Educação com os profissionais da rede, a Formação Continuada foi o setor que recebeu o terceiro maior grau de importância (7,1%), ficando apenas atrás da Gestão de Recursos Humanos (61,8%) e Gestão de Infraestrutura (10,5%). Entre as categorias profissionais, observa-se que professores e professores coordenadores foram os que atribuíram maior importância à formação continuada, reforçando a necessidade de mais atenção à área e suas demandas. Destaca-se a demanda de que a formação continuada seja oferecida a todos os servidores da Secretaria de Estado da Educação.

De acordo com os questionários da Prova Brasil 2007, 6,9% de docentes que responderam à questão sobre sua formação inicial tinha como máximo grau de escolaridade o ensino médio. Desse quadro, quase 20% não haviam participado de cursos de formação continuada nos últimos três anos. Em 2009, o percentual de professores com, no máximo, o ensino médio cai para 4,3%, porém, dentro desse grupo, o percentual daqueles que não participaram de atividades de formação continuada é maior que na edição anterior, com 37,4%. Em 2011, a situação é semelhante à de 2009: queda de docentes com ensino médio como grau máximo de escolaridade (0,9%), mas aumento no percentual daqueles que, dentro desse grupo, não tiveram acesso à formação continuada (35,6%).

Em relação aos docentes que possuíam formação em nível superior, mas em áreas diferentes da Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática, têm-se que: em 2007, 12,7% (dos quais 14,6% não participaram de cursos de formação continuada); em 2009, 9,7% (sendo que 32,7% deles não foram contemplados com cursos de formação continuada) e, em 2011, dos 7,9% com ensino superior em outras áreas, 31,8% não tiveram acesso à formação continuada.

Ao analisar o vínculo trabalhista, nota-se que, apesar de variações ao longo dos anos, são os estatutários aqueles que têm mais acesso aos cursos de formação continuada: 85,2% em 2007 (percentual de estatutários em 2007: 58,2%), 74% em 2009 (59% dos respondentes eram estatutários) e 77,1% em 2011 (do total, 64,5% declararam ser estatutários).

Entre aqueles que possuíam outros tipos de vínculo de trabalho (CLT, prestador de serviço por contrato temporário, prestador de serviço sem contrato, outras), 41,8% não participaram de cursos de formação continuada em 2007, 49,8% em 2009 e 47,7% em 2011.

CONSIDERAÇÕES

Apesar da reconhecida importância da formação continuada como um elemento necessário à melhoria da qualidade da educação observa-se que, muitas vezes, aspectos nas redes de ensino brasileiras podem se caracterizar como problemas e desafios a serem enfrentados para a obtenção desse fim.

Este estudo analisou algumas características da rede de ensino do estado de São Paulo no que tange à valorização da formação continuada pelos profissionais, as demandas feitas por professores e o perfil de formação inicial e vínculo de trabalho dos professores que tiveram (ou não) acesso a essa formação.

Os resultados indicam grandes desafios a serem enfrentados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na busca pela melhoria da educação pública, dado o alto percentual de professores que não pertence ao quadro de estatutários e, de acordo com os dados, não tem acesso à formação continuada (além de apresentar formação inadequada para a docência).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo In: DALBEN, A.I.L.F (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 273-287, 2010 (Coleção Didática e Prática de Ensino).

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

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MEC/INEP. **Microdados Prova Brasil (2007, 2009 e 2011)** – Microdados. Brasília, 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-92, jan./dez. 2008.

VOORWALD, Herman Jacobus Cornelis; PALMA FILHO, João Cardoso. **Políticas públicas e educação**: diálogo & compromisso. Vol. 1. São Paulo: SE, 2013.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO FOCANDO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Flávia Viana de Lima Pignataro – UNESP – viannali@bol.cim.br

Secretaria Estadual de Educação

1. INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2012, recebemos em nossa escola a equipe gestora do Ciclo I da Diretoria de Ensino de Assis, supervisoras e professoras coordenadoras do núcleo pedagógico, para uma devolutiva do resultado da Avaliação externa Saresp do terceiro ano, ou seja um documento intitulado: Relatório de Análise dos Resultados do Terceiro ano do E. F.

Neste documento continha o resultado das provas aplicadas em nossa escola no terceiro ano, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Tirou-me o final de ano porque nossos alunos não conseguiram fazer a reescrita de um final de conto conhecido, e muito menos escrever um final de um conto desconhecido.

Então vieram os questionamentos: Onde erramos / onde errei? O que fazer para os professores avançarem e conseqüentemente alavancarmos a aprendizagem dos alunos? Como desenvolver um trabalho de formação com produção de texto? Quais estratégias usar para os professores trabalharem em sala de aula a ponto dos alunos reescreverem textos já conhecidos? Quando desenvolver este trabalho?

Chegando a escola fui olhar as pautas de ATPCs de 2012, surpresa, nenhuma sobre produção de texto, então já detectei o primeiro erro, nenhuma formação sobre produção. Fui olhar meus acompanhamentos, outra surpresa, a maioria focada na leitura, na matemática, e na produção de carta de leitor.

Então percebi que havia em nossa escola um grande buraco quando se falava em produção de texto, e eu, enquanto professora coordenadora precisava mediar este trabalho com o olhar na formação dos professores e conseqüentemente na aprendizagem do aluno.

Depois de refletir sobre a minha prática no ano de 2012, comecei a refletir sobre as necessidades formativas dos professores e após uma conversa com a equipe (diretora, professores) identificamos o que precisávamos aprender: a ensinar nossos alunos a produzirem textos.

Assim, definimos as prioridades: estudar e avançar nossos conhecimentos, habilidades e competências no desenvolvimento do trabalho com produção de texto na sala de aula. Nossos objetivos: desenvolver uma formação continuada com foco na produção de texto – reescrita de contos – nas ATPCs; refletir sobre as condições didáticas numa situação de reescrita; discutir o que os alunos aprendem numa situação de reescrita; compreender a natureza dos conteúdos que precisam ser ensinados sobre produção de texto; vivenciar o projeto didático “Quem reescreve um conto aprende um tanto” – Programa Ler e Escrever, 3º ano; acompanhar o trabalho desenvolvido em sala de aula com o propósito de alavancar o conhecimento dos professores e dos alunos em produção de texto – reescrita de contos.

Os principais conteúdos trabalhados para atingir os objetivos foram: o papel da reescrita para formação de alunos produtores de texto; condição didática de uma situação de reescrita; análise de produção dos alunos; estudo do projeto didático do Programa Ler e Escrever “Quem reescreve um conto aprende um tanto” – terceiro ano; análise do movimento metodológico de produção de texto – reescrita.

Estes conteúdos foram definidos pela equipe em uma de nossas ATPCs, pois já tínhamos levantado nossas necessidades formativas, afinal, o trabalho de formação e acompanhamento que o PC realiza é de extrema importância para a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos. No entanto, este trabalho requer respeito à diversidade que, ao mesmo tempo que não se apresenta como tarefa fácil, visto que as potencialidades de um compensam as fragilidades do outro, então as decisões tomadas em equipe passam a ser muito mais valorizadas por todos e o desenvolvimento do trabalho nos ATPCs passa a ter como foco as necessidades de aprendizagem dos nossos alunos.

Diante disso, desenvolvemos um movimento de formação e acompanhamento buscando aperfeiçoamento e superando os limites das ATPCs que tradicionalmente tem sido caracterizadas como espaços para recado, tornando-as espaços realmente formativos, com estudos, discussões, análises, revisão e reflexão sobre nossa prática cotidiana.

Essa coerência formativa se estendeu ao acompanhamento e tomadas de decisão em equipe, onde a cumplicidade entre diretora, professora coordenadora e a equipe de professoras –

assegurando a horizontalidade dos diálogos – reverteu-se no que devemos fazer para superar as dificuldades dos professores, enquanto grupo e individualmente.

Por acreditarmos que a formação do professor “[...] não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira [...] respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor [...]” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 41), investimos nessa proposta de formação continuada tendo como *lócus* privilegiado o espaço escolar e em especial, a sala de aula.

2.METODOLOGIA

Em nosso primeiro encontro formativo focamos em selecionar soluções para nossa profissionalidade e o aprendizado dos alunos. Então, JUNTAS enquanto EQUIPE, definimos o que, como, quando, onde e quais estratégias utilizaríamos.

Decidimos então que a partir de 2013 nossos alunos seriam bons produtores de texto, que faríamos a diferença e que estas crianças, mesmo as do segundo ano reescreveriam os contos com as habilidades competências contidas nas expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, que seríamos mediadores de alunos preparados para a vida, pois segundo Dolz, Cagnon e Decandio

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a aprender uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional. (2010 p.13)

Pontuei, então, que o primeiro passo seria realizar uma avaliação pontual do Relatório de Análise dos Resultados do Terceiro ano do E. F. e verificar onde nossos alunos mais estavam errando e o que mais precisavam para escreverem com competência, em seguida focar nas modalidades de leitura e sua importância para a reescrita de textos; decidimos que o projeto “Quem reescreve um conto aprende um tanto” Ler e Escrever do terceiro ano seria nosso referencial para o estudo do movimento metodológico da reescrita de contos; pontuamos que

deveríamos nos embasar teoricamente; por fim, as expectativas de aprendizagem iriam nos guiar. Decidimos então, **o que** iríamos estudar, ainda faltava o como, **o como** ficou resolvido que seria com a dupla conceitualização do projeto, a tematização da prática e estudo coletivo, e em todas as etapas faríamos uma avaliação dos procedimentos utilizados no dia. **Onde** e **quando** aconteceria: nas ATPCs durante o primeiro semestre.

Detectadas nossas necessidades formativas, estudamos então a importância da leitura colaborativa e como ela estava pontuada no guia do terceiro ano do Ler e Escrever, estudamos textos teóricos do guia de estudo para o horário de trabalho coletivo do Ler e Escrever, analisamos algumas produções da sondagem de produção de texto para o terceiro e quarto ano.

Com o planejamento nossos estudos se aprofundaram ainda mais, estudamos as expectativas de aprendizagem com um olhar linear em todos os anos, assim poderíamos enxergar a evolução das habilidades dos alunos desde o primeiro ano.

Começamos a realizar uma dupla conceitualização do projeto “quem reescreve um conto aprende um tanto” do programa Ler e Escrever, então, tudo começou a ter sentido, realizávamos uma etapa e discutíamos os procedimentos e como seria o trabalho em sala de aula, em meio o projeto nos alimentávamos da teoria de Telma Weisz, Delia Lerner e Katia Brakling, assim como das formações na DE e do Polo.

No final de junho terminamos nossa sequência de ATPCs com o foco na produção de texto, muito mais alimentadas, no entanto, ainda com muita fome. O trabalho continuou em sala de aula, assim como os acompanhamentos e passamos a discutir pontualmente as necessidades de cada professor, de cada turma, de cada aluno. Foi um trabalho que se estendeu até o final do ano, e a evolução do aprendizado das crianças é visível quando comparamos uma reescrita do início do ano e uma do final do ano.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio da diretora, o envolvimento das professoras, da força de vontade e do estudo. Decidimos juntas, compartilhamos, brigamos, discutimos, estudamos, choramos, sorrimos e aprendemos que, assim como as crianças estamos em processo de aprendizagem. Os avanços na formação das professoras podem ser observados nos registros das ATPCs, no ensino em sala de aula e principalmente na aprendizagem dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estávamos todas no mesmo barco, mas eu como PC precisava avançar em meus conhecimentos e saber quais eram as necessidades formativas das professoras, então, como já é de costume em nossa escola, acompanhei as aulas das professoras do segundo e terceiro ano. Atentava-me nos discursos das professoras percebendo quem precisava de apoio na revisão coletiva, na leitura compartilhada, na produção coletiva, assim ia acompanhando, registrando e tematizando com elas, também compartilhávamos nas ATPCs movimentos de ensino importantes que aconteciam na sala de aula. O bacana é que as professoras abraçaram a causa, estudavam juntas, preparavam suas aulas com uma garra que nunca havia visto.

O resultado de todo nosso esforço... os alunos do segundo e terceiro ano terminaram o ano leitores vorazes, produtores de texto e conseqüentemente eles foram espetaculares na avaliação do Saresp 2013. O que me deixou muito feliz é que trabalhávamos para a aprendizagem dos alunos e o bom resultado do Saresp foi conseqüência de todo este trabalho frenético, lindo e com muito compromisso realizado por nossa equipe.

Em relação ao trabalho com produção de texto ainda temos um longo caminho a ser percorrido e continuamos estudando as operações de produção de texto, as expectativas de aprendizagem, os projetos didáticos do Ler e Escrever, tendo como referencial teórico Dolz, Lerner, Weisz e Bräkling, e principalmente vamos continuar com a vontade, garra e determinação sempre com o foco na aprendizagem dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; DECANDIO, Fabricio; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M. **Análise das necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3 ano/Secretária da Educação**. 5 ed. São Paulo: FDE, 2012. V.2, 338p.

A REGIÃO OESTE DA BAHIA E O PROJETO MAPEAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL.

Fábio Bordignon – IFBA– bordignon@ifba.edu.br

Maria Ednéia Martins-Salandim – UNESP – edsalandim@fc.unesp.br

1. APRESENTANDO A PESQUISA

Nossa iniciativa na elaboração de nosso projeto de pesquisa e ingresso em um programa de Pós Graduação começa a ser planejada no ano de 2011 quando ocorreu o nosso envolvimento com questões mais específicas da Educação Matemática após ter lecionado a disciplina de Didática da Matemática para o curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Barreiras, instituição na qual leciono desde 2009. Nessa disciplina, uma das atividades proposta aos alunos, era a observação de uma aula de matemática e a aplicação de um pequeno questionário a ser respondido pelo professor cuja aula foi observada e o que constatamos é que a maioria dos professores não tinha licenciatura plena na área ou estava cursando a licenciatura. Tendo em vista que as licenciaturas na região são recentes, a primeira data do ano de 2006, pensamos em investigar a formação dos professores de matemática da região.

Influenciado pelas leituras da área de Educação Matemática, percebemos que tal tema compõe um projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa GHOEM (Grupo História Oral e Educação Matemática), o projeto do mapeamento da formação de professores de matemática no Brasil ao qual vinculam-se pesquisas que narram a história de formação e atuação dos professores de matemática no Brasil, em determinada região, nível de ensino e especificidade de ensino e etc.

Diante deste cenário constatamos dentre os projetos elaborados pelo grupo não haviam trabalhos sobre o estado da Bahia e seguindo os pressupostos da metodologia da História Oral, este será o primeiro. Assim definido o objetivo de compor uma narrativa sobre a formação dos professores que atuaram no ensino de matemática da região, entrevistamos sete professores, dos quais três estão aposentadas, duas atuam no momento no ensino superior, uma está atuando Ensino Médio e outra está atuando no Ensino Fundamental, apesar de estar aposentada pelo vínculo estadual. Esses depoimentos nos permitem tecer compreensões sobre a formação de professores que ensinam matemática no Brasil, representando neste mapa uma nova região, que é o oeste da Bahia.

2. METODOLOGIA

Para composição dessas narrativas utilizaremos a história oral, a qual vem sendo mobilizada com metodologia nas pesquisas da área de Educação Matemática pelo GHOEM. Nesse sentido explicitamos alguns protocolos que guiam as pesquisas realizadas pelo grupo. Uma característica que consideramos fundamental neste processo de pesquisa é a indissociabilidade entre os fundamentos teóricos e metodológicos, os quais estão presentes em todas as etapas da pesquisa. Isso faz assumirmos que a metodologia se dá em trajetória, ou seja, não há uma metodologia pronta, acabada e facilmente transposta a novas pesquisas, mas a cada pesquisa novas possibilidades são efetivadas, fundamentadas, ainda que se valha dos conhecimentos de pesquisas já concluídas. Nesse sentido a história oral mobilizada pelo GHOEM assume uma característica “interdisciplinar”. Martins-Salandim, Souza e Fernandes (2010) caracterizam a história oral como uma região de inquérito e destacam que os trabalhos do grupo procuram estabelecer relações com outras áreas das ciências humanas, com a intenção de construir um referencial teórico para as pesquisas em Educação Matemática. O grupo utiliza referenciais da Historiografia, Filosofia, Sociologia, Literatura, História da Arte, História da Educação, conforme a necessidade de cada pesquisa e que constituem nas palavras de Garnica (2014, p.61), “um arsenal-sempre em construção - de autores de textos de apoio”. Assim, alguns protocolos

negociados pelo GHOEM adquirem determinada estabilidade ao serem adotados para a produção de dados e estes são explicados por Garnica, Fernandes e Silva (2011).

Definidas algumas diretrizes da pesquisa (local, problemática, período) pensamos em um grupo inicial de prováveis depoentes, cujas vozes nos auxiliarão neste processo e os mesmos são convidados para participar da pesquisa e tem sido muito recorrente, que estes depoentes indiquem outros depoentes, estabelecendo o que “se chama de critério de rede para a formação do núcleo de colaboradores do trabalho” (Ibidem, 2011,p.235). Neste sentido, destacamos o auxílio da professora Ana Maria Porto do Nascimento(UFOB) que ao conceder sua entrevista ela passou vários nomes dos entrevistados e alguns desses nomes foram citados por outros depoentes, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas. Para realização das entrevistas elaboramos fichas temáticas sobre os temas: Formação, início e permanência na docência, desenvolvimento regional e ensino de matemática e no verso de cada ficha há algumas pistas para orientar os depoentes sobre quais aspectos desejamos saber. O uso de fichas, foram inspirados nos trabalhos de Moraes (2012) e Macena (2013) e os temas nos trabalhos de Toillier (2013) e Martins-Salandim (2007). Nas entrevistas realizadas até o momento (três) é que as fichas permitem ao depoente organizar a ordem dos temas, mas é importante o entrevistador estar acompanhando se os temas estão sendo respondidos. Pensando na exequibilidade de nossa pesquisa, optaremos pela história oral temática, pois definimos quais aspectos queremos narrar, a formação e atuação dos professores de matemática que lecionaram matemática na região.

Após o processo de gravação, o passo seguinte é o que chamamos de transcrição (ou degravação), que consiste em transformar o discurso oral em texto escrito, preservando algumas informações do depoente, marcando o quanto possível as interrupções, vícios de linguagem, gestos e qualquer outro aspecto percebido durante a gravação da entrevista. Considerando o material bruto (a gravação) e o material transcrito, produziremos um novo texto – a textualização. Neste texto buscamos eliminar repetições, vícios de linguagem e, se necessário, junção de parágrafos que abordem o mesmo tempo e/ou período. As textualizações são enviadas para análise dos depoentes (podemos enviar também uma cópia da gravação e da transcrição, mas esclarecendo o depoente que o texto a ser publicado no relatório de pesquisa será apenas a transcrição e que os demais documentos poderão ser usados em pesquisas futuras). Nesta fase o depoente poderá fazer adequações no texto, excluindo partes e/ou incorporando novas informações (o pesquisador pode deixar anotadas solicitações de complementações, por parte do

depoente, ao longo do texto). Finalizado o processo de conferência das textualizações os depoentes assinam uma carta de cessão de direitos, para o pesquisador, da textualização e/ou gravação.

Ainda que o processo de análise nos acompanhe durante toda a pesquisa, há momentos nos quais voltamos mais propriamente a ele. Pesquisadores que têm as narrativas de professores como fontes seguem diferentes possibilidades analíticas: alguns buscam identificar tendências e tecem compreensões a partir delas, outros estruturam uma nova narrativa –análise que tem sido chamada “análise narrativa de narrativas. Pretendemos produzir uma análise narrativa (de narrativas), que segundo Cury, Souza e Silva (2014) é uma nova narrativa que torna os dados significativos, destacando o que é singular e não procurando generalizar os fatos e o papel do pesquisador neste processo é de “constituir significados às experiências dos narradores” (p.917).

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ATÉ O MOMENTO

Após a realização das entrevistas podemos identificar algumas categorias para análise: Os cursos de Magistério na formação de professores da educação básica; Os cursos adicionais para uma formação em serviço: a condição necessária e suficiente para ter professores que ensinassem matemática, uma vez que não havia curso de licenciatura em matemática na região e assim adequando as condições de trabalho dos professores as exigências legais para exercício do magistério; Os cursos superiores em substituição ao curso de Licenciatura em Matemática. Para cada critério, estaremos aprofundando leituras sobre os temas citados, mobilizando outros autores além dos trabalhos do GHOEM.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Anuário Estatístico da Bahia** v.26 - 2012.Salvador.SEI, 2014. 692p.

CURY, Fernando Guedes; SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Heloisa da. **Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática** *Bolema*, Rio Claro (SP), v.28, n.49, p.910-925, ago.2014.

DIAS, André Luis Mattedi; LANDO, Janice Cássia; FREIRE, Inês Angélica. Formação de professores na Bahia: Os cursos de matemática e de didática da faculdade de filosofia (1943-1968). In: BRITO, A.J; FERREIRA, A.C; MIORIM, M.A (Orgs) **Histórias da formação de professores que ensinaram matemática no Brasil**. Campinas: Ilion, 2012, p.115-135

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti **Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática**, In: GARNICA, A.V.M (Org.). **Cartografias Contemporâneas- Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2014. p.39-66

_____(Re)Traçando Trajetórias, (Re)Coletando Influências e Perspectivas: Uma Proposta em História Oral e Educação Matemática, In: BICUDO, M.A.V; BORBA, M.C (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p.151-16

____; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloísa da. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.25, n.41. p.213-250, dez.2011 (Publicado em CD-ROM)

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade**, Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007 p.17-34

_____ **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo:** um exame da década de 1960 Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012 p.49-62

_____; SOUZA, Luzia Aparecida; FERNANDES, Déa Nunes História Oral em Educação Matemática: contribuições para um referencial metodológico. In: **Ciências Huma. e Soc. em Revista**. Seropédica, RJ, EDUR, v.32,n.2, jul-dez, 2010.

SILVA, Heloisa da ; SOUZA, Luzia Aparecida de. A História Oral na pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.20, n.28, set.2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1535/1314>>

A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Silvia Helena Pienta Borges Barbosa –UFSCar – sil.pienta@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes –UFSCar – cristinagfer@ufscar.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender a relação estabelecida entre a teoria do professor reflexivo, uma teoria pedagógica que teve como objetivo modificar a forma dos professores se formarem e agirem em sala de aula, e a formação continuada de professores, campo de formação permanente, que tem como objetivo a atualização teórica do professor, bem como, o amparo às questões práticas do trabalho docente.

A teoria do professor reflexivo surge dentro de uma teoria mais ampla, ligada à formação de profissionais como um todo. Schön (1987) propõe uma teoria que considere a prática na formação de profissionais, tornando-a prática reflexiva. Tal teoria se contrapõe ao racionalismo técnico que servia de base para as universidades, onde, no início, eram apresentados os aspectos básicos e relevantes ligados à ciência estudada, depois a ciência aplicada e aí a prática. Schön se mostra contrário a essa forma de estrutura dos cursos, tentando evidenciar a necessidade de uma formação que considere a prática como ponto central do processo formativo.

Assim, a teoria do professor reflexivo baseada na proposta de Schön para as profissões propõe que a formação profissional deveria ter como base uma “epistemologia da prática”: com valorização da construção de conhecimento no momento da prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, na prática (PIMENTA, 2012).

Apesar de se conseguir definir os precursores desse pensamento prático reflexivo, o conceito “professor reflexivo” não tem consenso. O termo gerou e ainda gera discussão e críticas, existem diferentes perspectivas ligadas a esse conceito.

De acordo com Libâneo (2012) é possível separar dois tipos básicos de reflexividade: a de cunho neoliberal e a de cunho crítico. No primeiro tipo, a reflexividade converge para uma racionalidade instrumental. O professor, nessa subdivisão, busca a relação entre teoria e prática, entre fazer e pensar e ser agente na realidade dos alunos, mas numa realidade instrumental, com uma apreensão prática do real. No campo crítico, posicionam-se contra o modelo da racionalidade técnica e também buscam a ligação entre fazer e pensar, teoria e prática, mas o professor é um agente dentro de uma realidade social maior, não somente de sala de aula; ele tem atitude e ação crítica frente ao sistema econômico, político e social.

Dada essa amplitude do conceito de professor reflexivo, o resultado que se tem são diferentes apropriações desta teoria, inclusive no Brasil. O uso dessa teoria revela-se tanto um avanço nas políticas educacionais, pois abriu espaço para a discussão da subjetividade do professor, do aluno, da reflexão, da troca de experiências, quanto um modismo assumido pelas políticas neoliberais, justificando, particularmente, as políticas em formação de professores no Brasil.

De acordo com Pimenta (2012, p. 48): “Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica”.

Neste trabalho a teoria do professor reflexivo é considerada em relação a um contexto educacional específico, a formação continuada de professores. Esse campo se refere às iniciativas formativas que ocorrem no período que acompanha a prática do professor, e tem formatos e durações diferentes. Para Fusari (1997) a formação continuada se mostra importante no desenvolvimento profissional do professor e na aprendizagem dos alunos, e por isso, tem tido maior foco nas últimas décadas, entretanto, a formação continuada não tem um currículo único a ser seguido, ela é processo em aberto, que pode se sintonizar às exigências dos professores, dada que é infinita enquanto possibilidade de ação.

As propostas de formação continuada vêm, em grande parte, dos governos Federal, Estaduais e Municipais. Estas políticas em educação escolar são discutidas não só no Brasil, mas também por diversos órgãos mundiais, que se interessam pela forma como o país ordena suas políticas, inclusive as educacionais (GATTI, 2008).

No início da década de 1990, órgãos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros, começaram a discutir e definir quais seriam as melhores políticas em nível mundial, e, de acordo com Gatti (2008), nos documentos gerados em conferências destes órgãos se lê, em menor ou maior grau, que a nova função do professor é formar novas gerações para uma nova economia mundial. Os documentos que vêm produzindo políticas desde a década de 1990 até os dias atuais continuam a evidenciar a mesma perspectiva neoliberal proposta nos anos 90. O objetivo de tais políticas consiste em “organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para a educação” (FREITAS, 2012, p. 03).

Estas políticas são introduzidas no Brasil por meio de leis, planos e orientações. Em relação à formação continuada, pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 foram ao encontro dos princípios de mercado e das políticas neoliberais (SANTOS, 2011).

Dada a conjuntura apresentada acima nos perguntamos: Em que medida a teoria do professor reflexivo tem se constituído em base teórica e guiado as políticas, orientações e ações em formação continuada de professores? E ainda, considerando-se a diversidade de enfoques teóricos que fundamentam a teoria do professor reflexivo, que perspectiva teórica sobre reflexividade tem fundamentado tais políticas, orientações e ações em formação continuada de professores?

2. METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Apiaí, constituída por oito municípios e 34 escolas jurisdicionadas. Esta DRE encontra-se na região sudoeste do Estado de São Paulo e conta com 18 Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP). Foram convidados os PCNPs de matemática e de português e pelo menos um Coordenador Pedagógico (CP) de ensino fundamental de cada escola estadual do município de Apiaí, compondo-se uma amostra de aproximadamente 14 formadores de professores.

Esta pesquisa tem um enfoque qualitativo, considerando o ser humano como um agente que interpreta sua realidade continuamente. O olhar histórico-estrutural, com o método dialético, é

a base dessa pesquisa, pois possibilita enxergar as causas e consequências dos problemas, marcar contradições e contribuir para a proposição de ações para transformar a realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Para a análise dos dados estamos utilizando a técnica de triangulação pela possibilidade de “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138). Os conteúdos semânticos das entrevistas semiestruturadas estão sendo analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006), associados às categorias do materialismo histórico-dialético.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados são parciais, o trabalho está em fase de análise de dados, entretanto, podemos discutir, inicialmente, alguns resultados.

Percebe-se que, em relação à teoria do professor reflexivo nas formações continuadas, os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, formadores de professores, relacionam esta teoria à algo meramente prático, e não à prática reflexiva. Ou seja, a teoria do Professor Reflexivo utilizada da forma como está acontecendo, mostra uma reflexividade de cunho neoliberal (LIBÂNEO, 2012), em que se faz a ligação teoria-prática, busca-se atingir a realidade do aluno, entretanto de modo instrumental e técnico, não crítico:

A gente não usa tanto esse termo, do ‘professor reflexivo’, mas a gente usa sim. A gente procura, na verdade assim, nas orientações elas são pautadas bem mais na prática que na teoria, porque a gente vê que quando o professor coloca a mão na massa, quando a gente propõe assim um trabalho que ele possa fazer, que ele possa produzir, a gente vê que ele aproveita muito mais. Aí quando você propõe um material que é mais teórico, precisa também da teoria, precisa estudar, refletir, pensar, como que eu vou colocar isso na prática, como que eu vou transformar esse método. A gente percebe assim, que a gente não tem tantos resultados. A gente tem mais resultados quando a gente propõe um trabalho na prática, em oficinas e eles saem daqui [Diretoria de Ensino] com alguma coisa pronta, que eles produziram e vão levar. (Giseli. PCNP).

A racionalidade técnica fica mais clara quando a PCNP diz que os professores aproveitam mais quando as atividades são práticas, já que, o que acontece nas Orientações Técnicas é que essas atividades que os PCNPs passam aos professores são as mesmas que eles aplicarão nos seus alunos em outros momentos, ou seja, há um foco no uso de técnicas e meios para se chegar a um fim, sem reflexão sobre essas atividades por parte dos professores. Eles aprendem nas orientações, sem o embasamento teórico, e repassam a atividade para os alunos. Percebe-se que os PCNPs estão fazendo, para os professores, o processo de reflexão sobre a prática, um dos conceitos propostos dentro da teoria do Professor Reflexivo. Os PCNPs escolhem e analisam quais as melhores atividades para os professores e passam isso à eles, como atividades já preparadas. Isso acontece não só nas Orientações Técnicas, mas em outros momentos formativos, como explicitado abaixo:

Nossa função é auxiliar o professor mesmo, mas assim, nós preparamos o material aqui na Diretoria de Ensino também, além de você orientar, oferecer caminhos pra que ele busque, nós preparamos também. Então nós preparamos apostilas com atividades, com material de aula. No início do ano a gente prepara, tanto português quanto matemática, apostilas de recuperação, então, nós pesquisamos bastante materiais (...) Todo ano nós fazemos isso (Giseli, PCNP)

Pimenta (2012) diz que o que se quer na formação dos profissionais, através da teoria do Professor Reflexivo, é que se propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir. Pelo discurso apresentado pelos entrevistados até agora, podemos ver que nas formações a reflexão fica por conta dos formadores de professores.

Até o momento, nos discursos, não apareceram tentativas dos PCNPs e CPs fazerem os professores refletirem no momento de sua prática, na maior parte das vezes que a reflexão foi citada, ela foi relacionada ao momento posterior da prática. Quando, por exemplo, os PCNPs e CPs vão até a sala de aula e observam a aula do professor, e aí ele e o professor conversam sobre o que aconteceu em sala de aula.

Uma primeira tentativa de conclusão desses resultados é que o discurso relacionado à teoria do professor reflexivo é superficial na formação continuada. O aspecto prático é mencionado, mas não da forma como ele é proposto teoricamente. Há um empréstimo de termos e conceitos da teoria do Professor Reflexivo, que se mescla com outras tendências pedagógicas. Concorde-se com Pimenta (2012) quando diz que o uso desta teoria fica muito mais nos termos ligados à teoria do que no uso da teoria em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado ainda está em andamento, as entrevistas foram realizadas, faltando poucas etapas para a conclusão da coleta de dados. À partir dos resultados parciais apresentados, podemos esperar que a pesquisa corrobore a nossa hipótese inicial, de que que, apesar da teoria do professor reflexivo embasar muitas orientações educacionais em formação continuada, essa não seja a única teoria presente nos textos e que, encontre-se a mesma diversificação de teorias na prática da formação, a ponto dos formadores de professores não identificarem claramente o embasamento teórico de suas ações em campo. E, também, que a perspectiva teórica de reflexividade que fundamenta a teoria do professor reflexivo nos documentos e práticas dos coordenadores esteja voltada para uma perspectiva instrumental e tecnicista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI ENDIPE, **Anais**. Livro 1, p. 52-65, UNICAMP, Campinas, 2012. CD-ROM.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 69-90.

FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese de doutorado (Faculdade de Educação). São Paulo: USP, 1997.

GATTI, Bernadette Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57 - 70 jan/abr 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA

EDUCAÇÃO, 25, São Paulo, 2011. **Anais.** Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf . Acesso em: 23 jun. 2013.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES

Roseneide Aparecida de Souza Faria – Serviço Social da Indústria – rfaria@sesisp.org.br

1. INTRODUÇÃO

Para atender a uma nova demanda social há tempos direcionada à escola, qual seja, a superação de uma série de dicotomias entre o saber escolar e saber cotidiano, a teoria e a prática, o geral e o particular, o sujeito e o objeto, as escolas se deparam com uma diversidade de tarefas bastante exigente e complexa, de tal forma que, ao rever-se como instituição de ensino, um de seus grandes desafios é a formação em serviço de seus educadores, obrigando a repensar seus processos de formação continuada.

Os estudos de Tavares (1996), traduzem esta necessidade de repensar os percursos de formação e ao mesmo tempo nos coloca a refletir sobre que tipo de formação será essa:

Se é um facto que estamos diante de uma nova sociedade que aprende e se desenvolve de um modo diferente, teremos igualmente de aceitar que os seus percursos de formação não poderão ser os mesmos. E a pergunta que se levanta, de imediato, é precisamente esta: quais serão, então esses percursos de formação, de educação? Será possível identifica-los e caracterizá-los? (TAVARES, 1996, p.21)

Em tempos atuais, as experiências de formação continuada de professores, fundamentadas no pensamento crítico e reflexivo vem sendo discutidas no cenário acadêmico e institucional, como possibilidade para que os professores passem de uma condição de objetos à de sujeitos de seus processos de desenvolvimento profissional, deixem de atuar como receptores passivos de orientações, normas, técnicas e assumam a autoria de seu ofício, construindo e reconstruindo seus saberes.

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva. (ALARCÃO, 2003, p. 41)

Para Imbernón (2013, p. 77) “A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela [...]”.

Assim, dentre os inúmeros modelos e formatos a serem adotadas nos projetos de formação assumidos pelos sistemas educacionais, o professor deverá assumir papel central, como elemento ativo, participante, questionador de seu fazer e potencialmente capaz de promover mudanças necessárias à uma transformação na dinâmica da aula e na interação com seus alunos.

Modelos de formação padronizados, direcionados verticalmente e idealizados por autores externos ao ambiente escolar, adentram a escola com poucas chances de promover mudanças efetivas e permanentes na prática docente, são como ventos que sopram, simulam um movimento inicial, e tão logo passam dão lugar à calmaria de outrora.

Para Almeida (2013, p. 12), quando os processos formativos levam em conta a cultura, a história e os sujeitos que habitam na escola com seus diferentes conhecimentos e experiências, eles tem maiores chances de serem bem sucedidos. Afirma ainda que é na realidade singular de cada escola que os professores aprendem a sua profissão.

Desta forma, o planejamento dos programas de formação continuada, se almejarem as mudanças necessárias para uma prática docente inovadora, tanto não poderá ser imposto como um conjunto de técnicas a serem aprendidas pelos professores, quanto concebido dissociado das reais condições de trabalho e características das escolas onde esses professores atuam.

É com essa premissa que este trabalho vem demonstrar uma experiência de formação continuada em serviço, onde o Coordenador Pedagógico elabora um Projeto Formativo tendo como ponto de partida a realidade da escola e as demandas de formação investigadas com os professores. Desta forma, tanto os conteúdos de formação, quanto as estratégias formativas

mantem direta relação com os anseios próprios da escola, já que há participação dos envolvidos na definição dos mesmos.

2. METODOLOGIA

O referido trabalho em desenvolvimento, vem sendo realizado na Rede SESI/SP, especificamente na Supervisão Estratégica de Atendimento (SEA) de Ermelino Matarazzo, na cidade de São Paulo. Com o objetivo de aproximar os profissionais da educação das escolas, as SEAs são compostas por diversos educadores que atendem em média a 15 escolas. Ao todo, são 13 SEAs distribuídas pelo estado de São Paulo.

Apresentado este contexto, participam do trabalho 15 escolas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas nas cidades de Suzano, Guarulhos e São Paulo, das quais 04 funcionam em período integral, 20 Coordenadores e a equipe docente específica de cada Unidade Escolar. As escolas realizam os processos de formação continuada dos professores por meio de acompanhamentos e estudos liderados pelos Coordenadores Pedagógicos no âmbito de cada escola.

Para maior assertividade desse conjunto que se deseja integrado e sistêmico na formação dos professores, elaborou-se um instrumento capaz de levantar e identificar as principais necessidades formativas coletivas e individuais dos docentes. A construção deste instrumento transcorreu em várias etapas por meio de encontros entre os envolvidos, com idas e vindas, elaborações e reelaborações, até a conclusão de um instrumento final.

O referido instrumento é composto por vários itens que envolvem a prática docente abordando questões que caminham da didática geral para os dilemas específicos de cada área de conhecimento e ou disciplina. Tais itens foram tidos como critérios para investigação sobre a forma como vinham sendo praticados pelos professores. Para cada critério estabelecido no instrumento de pesquisa, foram determinadas três características: Realiza plenamente. Realiza mas precisa aprimorar. Não realiza e precisa de ajuda

Quanto à forma de aplicação do instrumento de pesquisa, optou-se por uma utilização em via de mão dupla, por um lado o próprio professor alimentou os dados, caracterizando o exercício de auto avaliação de sua prática, por outro o Coordenador Pedagógico, com base nos acompanhamentos já realizados com os professores, nas observações de aula, análise de registros e resultados de avaliação interna, registrou o desempenho de cada professor.

Na etapa seguinte, professores e Coordenador, em um exercício dialógico e colaborativo, comparam seus registros caminhando para um consenso em relação a cada item presente no instrumento, de modo que revelasse com a maior proximidade possível as reais prioridades de formação daquele grupo docente.

Após a identificação dos focos de atuação a serem priorizados nos espaços de formação individual e coletiva, indicados pelos próprios sujeitos da ação, os Coordenadores Pedagógicos iniciaram a elaboração de seus Projetos Formativos.

Como coração do Projeto, uma das etapas chave, foi a escolha e planejamento das estratégias formativas mais adequadas às necessidades dos professores, considerando a articulação entre teoria e prática e os saberes já construídos pelos docentes.

Como forma de organização das ações do Coordenador Pedagógico, o planejamento das intervenções individuais e coletivas, das pautas de reuniões, dos instrumentos de acompanhamento da prática docente, também foram definidos e descritos no Projeto. Finalmente, as estratégias para avaliação das ações implementadas no início, durante e ao final de um período de desenvolvimento do trabalho, foram igualmente pensadas, planejadas e registradas. Em seguida, o Projeto foi compartilhado com os professores de modo que pudessem conhecer as etapas de seu desenvolvimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o caminho percorrido até aqui com a identificação das reais necessidades de formação dos docentes e definição de Projeto de trabalho compartilhado com os professores, as ações de parte dos Coordenadores Pedagógicos mostram-se mais direcionadas e voltadas para o essencial, a formação docente, constituindo-se em aliado contra os imprevistos e falta de

planejamento, tão discutidas na rotina dos Coordenadores Pedagógicos em tempos atuais. As reuniões pedagógicas apresentam uma coerência com o que está declarado no Projeto Formativo da escola e Plano de Gestão Escolar, evidenciando maior clareza das intenções e de onde se quer chegar em termos de formação do professor e aprendizagem dos alunos. Há relatos de que os professores percebem a preocupação do Coordenador Pedagógico em oportunizar boas propostas de reflexões nos espaços formativos, aliado às demandas de formação declaradas por eles próprios, o que contribui para o fortalecimento do vínculo e atitude colaborativa entre professores e formador. Embora ainda seja preciso ganhar mais espaços para formação, os Coordenadores relatam a participação dos professores em discussões, refletindo sobre novas possibilidades de atuação em sua prática.

As mudanças sociais influenciaram na formação dos professores de forma diferente: demandando outros conteúdos formadores baseados mais em habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 29)

Ao analisar o conjunto das 15 escolas, os Projetos Formativos, considerando as diferentes realidades, revelam como focos de estudo e reflexão, elementos como: posturas e avaliação formativa, prática de procedimentos metodológicos mais interativos, trabalho com a diversidade na sala de aula, uso de recursos tecnológicos, entre outros.

Analisando as diversas estratégias formativas utilizadas, destacam-se ações coletivas como: tematização da prática, socialização de boas práticas, oficinas partindo das produções dos próprios professores. Tais ações denotam uma preocupação com estratégias

de formação que exijam participação coletiva e atuação dos professores em colaboração.

Esta acepção implica tomar a escola como geradora das demandas da formação e alvo das ações formadoras. Isto porque estão contidas na escola ideias, ações, formas de organização das práticas que ultrapassam seus muros – há uma porosidade, de dentro para fora e de fora para dentro, caracterizando um movimento dialético permanente. (SOUZA; PLACCO 2013, p. 26)

A experiência até o momento realizada, constitui-se em avanço na inclusão do professor em seu processo formativo e na responsabilização do Coordenador Pedagógico como formador, direcionando o desenvolvimento profissional de ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na mesma proporção em que a prática de investigação dos saberes docentes se configura como ação primeira para melhores resultados, e ainda que as ações pensadas, refletidas e planejadas pelo Coordenador Pedagógico fazem toda a diferença, nos deparamos com outros desafios que, ao longo do desenvolvimento do Projeto precisam ser superados. Dentre eles, a participação dos professores na reflexão sobre as estratégias formativas mais assertivas frente às suas necessidades e a credibilidade de alguns docentes quanto à finalidade da pesquisa sobre seus saberes, habilidades e fragilidades, desconstruindo ideias arraigadas às práticas de controle e fiscalização. Entre os Coordenadores Pedagógicos há que se fortalecer a aproximação entre os pares por meio do compartilhamento de ideias, maior interatividade e colaboração mútua. Por fim, buscando pontos fortes e de fragilidade, acreditamos com esta iniciativa, reunir elementos para a melhoria contínua dos processos de formação continuada dos professores destas Unidades Escolares e queremos a partir de agora, avançar ainda mais neste processo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L.R., PLACCO,V.M.N.S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L.R., PLACCO,V.M.N.S. (Orgs).**O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2013.

TAVARES, J, (1996). **Uma Sociedade que se Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais.**Porto Editora,1996.

ABORDAGEM SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E AFETIVIDADE NA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA

Cristiane Magalhães Bissaco - Faculdades Toledo - Secretaria de Educação de Araçatuba -
cristianemagalhaes@yahoo.com.br

Deise Machado da Silva - Secretaria de Educação de Araçatuba -
isa_jasel@hotmail.com

Ana Cláudia Bonachini Mendes - Faculdades Toledo - Secretaria de Educação de Araçatuba -
acbonachini.prof@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O que nos propomos aqui é descrever uma experiência de formação continuada em que estas autoras atuaram como organizadoras e conduziram com um público de professoras, coordenadoras e diretoras do município em que atuam discussões voltadas para a compreensão sobre as teorias do desenvolvimento moral, bem como do processo de ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento da competência moral e da competência ética por meio da afetividade, além de objetivar levantar práticas pedagógicas relacionadas à construção da personalidade moral no contexto da Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interpretação psicológica para o desenvolvimento moral que tem recebido mais atenção nos estudos atuais é definida por Payá Sánchez (2000, p. 139) como Teoria Socio-Cognitiva e caracteriza-se por estar centrada no desenvolvimento do conhecimento social. Antes, porém, é preciso definir o desenvolvimento moral como uma construção de valor, sendo este um

instrumento do conhecimento, sem que se limitem a uma função cognitiva, posto que, desempenham também funções afetiva e emocional (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008, pp. 41-42). Assim, são apreendidos preferencialmente pela via afetiva e emocional, mas a via intelectual também está presente no processo de captação de um valor.

Puig (1998b) assume a educação moral como construção dialógica da personalidade moral, sendo “essencialmente um processo de construção de si mesmo” (PUIG, 1998b, p.19-20). O autor define a educação moral como: “uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia-a-dia” (PUIG, 1998b, p.20), o que significa formar cidadãos com perspectivas de compreensão de si mesmos e de sua vida em sociedade, nunca se esquecendo de sua relação com o outro.

Ainda nessa esteira, Carvalho (2002, p. 178) afirma que somente na concretude dos desafios cotidianos da comunidade escolar, os parâmetros de ação ética poderão ser estabelecidos, por meio do diálogo constante entre os princípios gerais da cultura e os compromissos históricos das instituições de ensino.

CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ATENDIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

O grupo de estudos denominado “Desenvolvimento Moral e Afetividade na Infância”, teve início em setembro de 2014 e término em dezembro do mesmo ano. A formação atendeu cerca de 30 participantes no horário noturno, tendo uma carga horária de 30 horas de certificação distribuídas em 10 encontros de 2h cada e 10h reservadas para as leituras prévias destinadas às discussões com o grupo, bem como a elaboração de um plano de atividades. Os encontros ocorreram nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP.

Os principais recursos didáticos utilizados nos encontros foram a socialização e partilha de ideias a partir de leituras voltadas ao tema, dinâmicas para socialização de ideias, vídeos, amostras e elaboração de materiais concretos. E por fim, a construção de uma apostila contendo jogos matemáticos apresentados e socializados entre as participantes, que foi devidamente disponibilizada em PDF a todos que contribuíram para sua elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aportes teóricos apresentados ao longo deste trabalho, procuramos discutir e refletir sobre o papel do adulto que educa a criança pequena e como ele poderia contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças baseado em métodos de ensino-aprendizagem relacionados à construção da personalidade moral por meio da afetividade.

Estudos contemporâneos sobre a formação inicial enfatizam que as lacunas existentes nesta modalidade de ensino, decorrem pelo fato de não promoverem em suas bases curriculares modelos e abordagens metodológicas diretamente interligados ao trabalho docente, sendo imprescindível repensar as relações teoria e prática de maneira significativa e contextualizada.

Apesar do curto prazo no qual as formações foram desenvolvidas, vale ressaltar que nossa intenção foi assegurar o máximo de saberes referentes à construção da moralidade e afetividade, traçando diretrizes concretas com a finalidade de propiciar aos envolvidos o confronto do conhecimento teórico com a realidade, viabilizando melhorias na prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos** de U. F.

ARAÚJO, J. M. PUIG. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2007.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Educação Infantil e formação de professores - Para além da separação cuidar-educar. Editora da Unesp,

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: *Pró-Posições*. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, vol 13 set/dez, 2002, pp. 157-178.

CORTELLA, Mario Sérgio e LA TAILLE, Yves de. **Labirintos da Moral**, 10ª Ed. Campinas: Papirus, 2013.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy**. Trad. Suely Amaral Mello. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GOLDSCHIMIED, Elinor e JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRATZ, Lúcia. **Educação Afetivo Emocional** - Estudos de Casos de Práticas Docentes. Goiânia: Kelps, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Crise de Valores Ou Valores Em Crise?** Porto Alegre: ARTMED, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética - Dimensões Intelectuais e Afetivas**. Porto Alegre: Artmed.

LEITE, I. **Emoções, sentimento e afetos**: uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LOMBARDI, Jose Claudinei e GOERGEN, Pedro. **Ética e Educação** - Reflexões Filosóficas e Históricas. Campinas: Autores Associados, 2011.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 6ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MARQUES, Ramiro. **VALORES ETICOS E CIDADANIA NA ESCOLA**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael & ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs.). **Projetos bem-sucedidos de Educação em valores** - relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PAYÁ SÁNCHEZ, M. Natureza de lós valores. In: OLIVEIRA, M.J.; FERREIRA, N.A. (org.) *Educação e democracia*: fundamentos teóricos para uma abordagem de valores. Salvador: EDUNEB, 2008, pp. 41-64.

_____. Educación en valores para una sociedad abierta y plural – aproximación conceptual. 2ª ed. Bilbao: Editora Desclée de Brower, 2000.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998b.

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004. 200p. (Coleção Educação em Pauta – Escola e Democracia).

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2000.

VRIES, Rheta, De. & ZAN, Betty. **A ética na educação infantil** - o ambiente sóciomoral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Ed. Pioneira, 2002.

ANÁLISE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO OFERECIDAS AOS PROFESSORES DA PRÉ – ESCOLA SOB A ÓTICA DO BRINCAR.

Fernando Diana – UNIARA – professorfernandodiana@yahoo.com.br

Fábio Tadeu Reina – UNIARA – ftreina@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

Com a sanção da Presidente Dilma Rousseff da Emenda Constitucional n. 59, determinando a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos (BRASIL, 2009), reforça-se a importância de pensarmos em prática docente para crianças dessa faixa etária que agora, obrigatoriamente matriculadas na Educação Infantil, necessitarão ter sistematizadas as atividades que lhes serão proporcionadas nas oitocentas horas mínimas de permanência na escola durante os também mínimos duzentos dias letivos (BRASIL, 2013).

Concomitante a sanção presidencial da referida Emenda Constitucional, uma série de documentos oficiais foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC), dentre os quais destacamos a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (2012).

Todos esses documentos destacam a importância das brincadeiras e do brincar na Educação Infantil, sendo considerados eixos norteadores da prática pedagógica (BRASIL, 2010).

No entanto, como nos diz Teixeira (2012) diversos autores têm apontado em seus estudos que a presença dessas atividades no cotidiano das turmas de Educação Infantil e, mais especificamente, as formas dos professores participarem dessas atividades têm sido alvo de contradições e paradoxos.

Nos perguntamos: o município estudado vem tratando o brincar em suas Formações Continuidas em Serviço oferecidas aos professores da Pré-Escola? Sob qual perspectiva o brincar vem sendo abordado?

Essas são as questões que pretendemos discutir no presente trabalho.

2. METODOLOGIA

O trabalho se dará através de análise documental das Formações Continuidas em Serviço oferecidas aos professores da Pré-escola da Rede Municipal de Educação do Município de Araraquara - SP nos últimos 10 anos (2004-2013).

O que se objetiva é verificar quais foram as Formações Continuidas em Serviço oferecidas aos sujeitos investigados (professores da Pré-escola) e em quais delas havia o brincar e as brincadeiras como tema, principal ou secundário.

A partir da seleção das Formações Continuidas em Serviço que se relacionam com o brincar, a ideia é verificar sob qual (is) aspecto (s) o tema é abordado, levando-os para o campo teórico de análise.

A coleta dos dados está sendo realizada (primeiro semestre do presente ano - 2015) e a análise se dará a partir de quatro categorias: o brincar de construção; o brincar de papéis; o brincar com regras e; o brincar enquanto recurso didático.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho está em processo de coletas de dados, o que impossibilita a divulgação dos resultados. Preliminarmente, podemos dizer que encontramos o brincar nas Formações Continuadas em Serviço oferecidas aos professores da Rede estudada. Resta agora, analisarmos o sentido dado a esse brincar e categorizá-lo como proposto na metodologia.

Nessa análise, entenderemos o brincar como construção social, como aquilo que é produzido pela cultura humana e transmitido às crianças pela escola (SAVIANI, 1984), justificando assim a importância do professor e das Formações Continuadas em Serviço que lhes são oferecidas. Desse modo, entramos em concordância com Brougère citado por Navarro & Prodócimo (2012) ao apresentar a ideia da aprendizagem social do brincar:

[...] desde o momento em que nasce, a criança se encontra em um contexto social que ensina e estimula o brincar, assim, não existe a brincadeira natural. A brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social, aprende-se a brincar (p.635).

Sendo a escola uma das instituições sociais transmissoras de cultura, fica evidente trazer o brincar e as brincadeiras para o centro da discussão sobre prática pedagógica da Educação Infantil, pois:

A brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento (QUEIROZ, 2006, p.178).

Ao brincar as crianças relacionam-se com os outros e com o mundo, assimilando e apropriando-se de significados de ações humanas, constituindo-se enquanto sujeitos sociais. Ao professor necessita então, reflexão sobre as possíveis relações entre o brincar e o planejamento de tempos e espaços no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois “a forma de as crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura” (CARVALHO, 2001, p.10).

Assim, para que o brincar na escola seja interessante para as crianças, o professor tem grande responsabilidade e a Formação Continuada em Serviço, como nos diz Libâneo (2008) “torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana” (p.227). É o momento, ainda segundo o autor de “possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las” (LIBÂNEO, 2008, p.228).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o presente trabalho, quando concluído, possa servir como apoio teórico de reflexão sobre as Formações Continuadas em Serviço que envolvam o brincar na Educação Infantil contribuindo, principalmente para a Rede estudada, que passa por um momento de reconstrução de sua Proposta Curricular para a Pré-Escola, como material de apoio para a organização, (re) organização e/ou redefinição das formações oferecidas aos professores, fazendo com que a obrigatoriedade escolar estendida à pré-escola pela Emenda Constitucional n.59 se torne um meio de oportunizar experiências enriquecedoras para os nossos pequenos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 59**. Brasília: 11 de Novembro de 2009.

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

_____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.796** – Altera a Lei 9394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 04 de Abril de 2013.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. IN **Anais da 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPED. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>>. Acesso em 25/04/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul/set 2012.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris de. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, INEP, n.22, 1984.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas. In **Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas, PE: ANPED. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078 int.pdf>>. Acesso em 25/04/2014.

APONTAMENTOS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Eliane Morais de Jesus Mani – UFSCar – eliane.agudos@lpnet.com.br

Rosimeire de Araújo Rangni – UFSCar – rose.rangni@uol.com.br

[Mayra Bertho Massuda – UFSCar - mayramassuda@gmail.com](mailto:Mayra.Bertho.Massuda@ufscar.br)

[Roseli Figueiredo Corrêa de Oliveira – UFSCar – roselifig@hotmail.com](mailto:Roseli.Figueiredo.Corrêa@ufscar.br)

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação Especial dentro das escolas comumente as pessoas logo se remetem aos alunos com deficiência, bem como aqueles que apresentam qualquer tipo de limitação para aprender, por qualquer razão para essa ocorrência. Desse modo, a atenção maior dessa modalidade de ensino, no contexto escolar, se concentra nos alunos, que em geral, são alvo da preocupação de professores e gestores escolares, uma vez que se encontram abaixo do nível de proficiência esperada para a idade e série, sobrando pouco, ou nenhum espaço, para discussão e promoção de ações voltadas para a parcela de alunos que contrariam esse viés, mas, também, necessitam de respostas educacionais para ter êxito no desenvolvimento e processo educacional.

Nessa direção, são muitos os mitos e os conflitos existentes entre os princípios da educação inclusiva e da inclusão escolar na realidade das instituições escolares, pois embora sejam indiscutíveis os avanços nas últimas décadas, no que tange a democratização do ensino e o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, a efetivação de uma Educação que realmente seja para Todos tem um longo caminho a ser percorrido.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), estabelecem que o público alvo

da Educação Especial, qual seja: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Estes documentos visam orientar os sistemas de ensino quanto ao acesso, participação e aprendizagem desses alunos.

Pensar uma educação que os inclua se pressupõe que, para além da matrícula, o acesso ao ensino deve ser de qualidade para todos os alunos, também, para aqueles que compreendem o público alvo da Educação Especial, como é o caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Apesar do evidente conceito e reconhecimento sobre as altas habilidades ou superdotação na legislação brasileira, também na literatura oficial no país, são muitas as lacunas existentes nas dimensões que envolvem esses indivíduos, principalmente, quanto as suas necessidades educacionais especiais, que assim como aqueles que apresentam déficits ou limitações no desenvolvimento, também requerem uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, de acordo com suas peculiaridades individuais, pois conforme anuncia Guenther (2006) um potencial não desenvolvido é um potencial estiolado.

Nessa perspectiva, a responsabilidade das redes de ensino se estende aos alunos com altas habilidades ou superdotação, quanto à identificação e o atendimento às necessidades educacionais, por meio de enriquecimento curricular, aceleração escolar ou outras formas de suporte educacional de equiparação à oferta de ensino de qualidade (MENDES, 2014).

Para Guenther (2006), a Educação deve impulsionar o desenvolvimento de capacidades e talentos, balanceando as forças contrárias existentes no meio educacional, estancando, de um lado, o desperdício com a procura e captação de talentos, em toda sua diversidade, quantidade e permanência, em todas as fases da vida humana, ao mesmo tempo. Por outro lado, cuidando com atenção, esforço, dedicação e competência desses educandos, cujas qualidades são frágeis, facilmente perdidas ou distorcidas pela falta de orientação necessária para o desenvolvimento.

Assim, frente à necessidade de se concretizar o ideal de educação inclusiva, sob a perspectiva da qualidade de ensino para todos, destaca-se a importância e emergência do papel da gestão e organização da escola na promoção de condições, meios e recursos, validando o efeito das políticas públicas educacionais para a parcela de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Ressalta-se, que é na sala de aula onde ocorre o principal fenômeno do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, a partir da ação do professor. Todavia, não se pode esperar que, simplesmente, as coisas caminhem sozinhas, bastando inserir alunos nas salas de aula. Isso significa que, conforme a expectativa atual de uma gestão educacional comprometida com o ideário democrático e participativo, deve haver a implicação das autoridades responsáveis pelo funcionamento dos mecanismos escolares na busca por alternativas de procedimentos e implementação de ações necessárias para se cumprir a principal atividade da escola: as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

No intuito de conhecer as produções acadêmicas relacionadas à temática, o objetivo desse trabalho foi levantar e analisar estudos com ênfase na relação entre o papel da gestão escolar para efetivação de políticas públicas de atendimento educacional para alunos com altas habilidades ou superdotação, no período a partir de 2010.

2. METODOLOGIA

Foi realizado um estudo exploratório por intermédio de levantamento e consulta de fontes bibliográficas analisadas qualitativamente.

Para Gil (2011, p. 27) “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. O mesmo autor evidencia ainda que este tipo de pesquisa é adequado, sobretudo, nos casos em que o tema é pouco explorado, o que dificulta a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A coleta de dados deu-se por buscas no Banco de Teses da CAPES *on line*, Banco de Periódicos da CAPES *online* e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) *on line*, utilizando-se as seguintes palavras chave: Superdotação; Altas Habilidades; Gestão Escolar; Gestão Educacional, como também, a combinação entre elas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca realizada no Banco de Teses da CAPES, na BDTD e no Banco de Periódicos da CAPES, por meio de criteriosa leitura de títulos, palavras chaves e resumos dos estudos, foram encontrados um total de três trabalhos, um artigo e duas dissertações de mestrado, que tratam da temática Altas Habilidades ou Superdotação, apontando aspectos relacionados à Gestão Escolar no período a partir de 2010, entre os quais, o artigo intitulado “Políticas Públicas Educacionais no Rio Grande do Sul: Indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação”, publicado por Vieira (2010), na Revista Educação Especial de Santa Maria, apontou a gestão do sistema de ensino como um dos indicadores para a proposição dos novos paradigmas da Educação Especial, assinalando a importância da articulação intersecretarias para que as ações de política pública se fortaleçam.

A dissertação, intitulada “A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação”, de Cianca (2012), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Londrina, investigou como a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD) tem sido vislumbrada pelos docentes do ensino superior, buscando conhecer, mais especificamente, qual é a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os resultados indicaram que a percepção dos docentes sobre a temática das altas habilidades ou superdotação era elementar, apontando apenas conhecimento de senso comum ao tratar da superdotação, não reconheciam o potencial de altas habilidades ou superdotação nos alunos das licenciaturas, destacando como esforçados aqueles que apresentam maior desempenho acadêmico.

Já a dissertação, intitulada “Discursos e Efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional”, de Speroni (2012) do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigou e problematizou a temática das altas habilidades ou superdotação sob tramas discursivas da inclusão educacional. Revelou que os sujeitos com características de altas habilidades são visíveis nos anos iniciais, porém, invisíveis frente ao contexto da gestão escolar e aos professores dos anos finais do ensino fundamental, evidenciando que havia resistências que viabilizavam a exclusão, bem como apontou que o discurso de acessibilidade era anunciado apenas no sentido arquitetônico, fortalecendo, para o sujeito com altas habilidades, o princípio da invisibilidade.

Conforme se pode observar, há uma lacuna quanto aos estudos direcionados à gestão escolar diretamente ligada às ações voltadas para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, é imperioso ressaltar que entre ações políticas e a escola há uma grande interferência da gestão escolar, no âmbito das secretarias, diretorias de ensino e gestores das escolas, uma vez que irão contribuir sobremaneira na transformação da estrutura organizacional da escola, tornando-a aberta às proposituras da inclusão escolar (TEZANI, 2008; LÜCK, 2012).

Assim, diante da importância de atender as necessidades educativas dos alunos com altas habilidades ou superdotação faz-se discutir e definir os papéis dos gestores educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu encontrar três estudos relacionando a temática das altas habilidades ou superdotação no período pesquisado. A enorme lacuna no campo de estudo das altas habilidades anuncia que apesar do reconhecimento da existência dos estudantes com altas habilidades ou superdotação como público alvo da Educação Especial nas políticas públicas e no contexto literário da área, não há dados robustos para referendar o papel do gestor escolar na efetivação da educação inclusiva para essa parcela de alunos.

REFERÊNCIAS

BANCO DE TESES DA CAPES. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

BANCO DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 05 abr.2015.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 9394.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **Lei Nº 12.796,** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 05 abr. 2015.

CIANCA, F. S. C. **A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Londrina, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180291>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidades e Talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDES, M. da G. R. **Altas Habilidades na Escola**: identificar para não discriminar. Curitiba: Appris, 2014.

SPERONI, K. S. **Discursos e Efeitos**: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4660>. Acesso em: 05 abr. 2015.

VIEIRA, N. J. W. Políticas Públicas Educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação. **Rev. Educação Especial**, v.23, n. 37, p. 273-285, 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1443>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

TEZANI, T. C. R. **Gestão Escolar**: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCAR, 2008.

AS REUNIÕES DE PAIS E MESTRES COMO UM DETERMINANTE DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA ESCOLA

Aline Fernanda Colacino – UNESP – aline-aloisio@hotmail.com

Antonio Francisco Marques – UNESP – amarques@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesse resumo a pesquisa em andamento sobre a importância da participação da família nas reuniões bimestrais de pais e mestres para a aproximação desta com a escola e como um instrumento determinante no processo ensino-aprendizagem da criança na educação escolar.

Constata-se que, com a mudança das estruturas familiares, a inserção das mães no mercado de trabalho (remuneradas) e tendo o consumismo tecnológico como um bem do século, fica cada vez mais desafiador à família organizar-se na participação efetiva na escola, bem como compreender seu papel em relação à competência escolar da criança.

Ainda assim é imprescindível, possibilitar aos pais administrar e conciliar a profissão com a responsabilidade sobre a dimensão de ensino aprendizagem de seus filhos, não as relegando a segundo plano (HADAD, 2002).

Se é difícil aproximar a família da vida escolar da criança, por outro lado é, também, desafiadora a prática da inserção desta mesma família na Escola de seus filhos por parte da Equipe escolar (Gestores, Funcionários e Professores).

Existe o conhecimento, por parte dos professores, que não depende de uma instituição apenas os caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas ainda não se estabeleceu claramente a função de cada um dentro desta realidade.

É possível observar professores que trazem em suas práticas a representação do aluno ideal, que vem de uma família ideal, em que a própria criança e sua família são os responsáveis pelo fracasso ou bom desempenho escolar (PEREZ, 2007). Dessa forma, encontramos professores que não coordenam o processo de ensino-aprendizagem e não se constroem, como afirma Ragonesi (1997, p.39), como “sujeito de transformação da realidade escolar, articulado à realidade social mais ampla”.

A insegurança, o medo do questionamento sobre o seu trabalho, o despreparo aliado a um Projeto Político Pedagógico dissociado da realidade, práticas pedagógicas inconsistentes e falta de planejamento, principalmente no que diz respeito às Reuniões Bimestrais, quando os pais têm acesso à escola de seus filhos, restringem a família ao papel de mero ouvinte, personagens passivos, o que afirma ainda a relação de poder exercida pela escola em relação aos pais. (HORA, 2002; PEREZ, 2007)

Nessas ocasiões, a presença dos pais não significa a união entre família e escola, pois o tempo e a presença deles são utilizados para tratar temas sem relevância que em nada contribuem para o enfrentamento das questões relacionadas à formação dos alunos (PEREZ, 2007)

Collares e Moyses, (1996, p.181) afirmam que “[...] a escola parece ser uma instituição preparada para ensinar apenas crianças ideais, que não existem. Diante da real, ela se coloca como vítima. Vítima de uma clientela inadequada...”.

Dentro desse panorama apontado por diversos estudos na área (HADDAD, 2002; HORA, 2002; PEREZ, 2007) e na dificuldade da relação dialética entre a Família e a Escola e visando a ampla formação e desenvolvimento humano, social e de conhecimento científico da criança, a presente pesquisa pretende contribuir para a formação reflexiva de professores, pais e responsáveis e Equipe Escolar.

Diante desse panorama é preciso refletir sobre:

1. As concepções de pais e professores sobre a participação da família no processo de ensino-aprendizagem na escola diferem-se entre si, dificultando o diálogo e a integração das duas instituições responsáveis na formação da criança.
2. Existem variáveis facilitadoras e dificultadoras da participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

3. A metodologia utilizada para o planejamento e execução das reuniões de Pais e Mestres não promove integração entre pais e professores e a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, que permite a exploração dos fenômenos em profundidade, pois é realizada em ambientes naturais, analisando as múltiplas realidades subjetivas.

O processo circular (SAMPIERI, 2013) deste modelo de pesquisa, permite também, que as hipóteses, bem como as perguntas e a revisão literária sejam revistas de acordo com a necessidade do estudo, pois não consiste em uma metodologia estática, mas que é construída e aprimorada com os resultados obtidos.

A interação entre o pesquisador e o fenômeno é próxima e empática, por isso há uma grande importância na busca de conhecer a perspectiva do participante, bem como uma influência nos acontecimentos naturais do fenômeno que vai se modificando no decorrer dos estudos, também constituindo fonte importante de dados.

Participam destes estudos a equipe gestora, professores, pais e responsáveis de alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma Escola Estadual, que atende os anos iniciais do ensino fundamental, situada em uma cidade de médio porte, do interior do estado de São Paulo.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, estão sendo utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico de 1990 a 2013; questionários e entrevistas semiestruturadas, observação e diário de campo.

3. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

A primeira parte da pesquisa consistiu em um questionário aos professores e à equipe gestora, que tratou de conhecer a concepção que professores e gestores possuem acerca do papel da participação da família na educação escolar da criança, bem como o planejamento, estratégias e objetivos ao elaborar e executar as reuniões bimestrais entre pais e mestres.

Por meio dos dados coletados obtivemos as seguintes respostas acerca das dificuldades que os professores e gestores apontam para a aproximação da família na escola: “os familiares não têm tempo para comparecerem às reuniões ou vão com muita pressa” (50%); citam em suas respostas as causas que supõem serem os principais motivos da falta de tempo da família: “problemas familiares como divórcio e trabalho” (30%).

Entretanto, o que atrai a atenção é para quarenta por cento (40%) dos professores e gestores que, em suas respostas, indicam a falta de interesse e comprometimento da família na vida escolar da criança e no desenvolvimento de sua aprendizagem como causa das dificuldades da relação escola-família, no que diz respeito à aprendizagem da criança, afirmando a escola estar se tornando “depósito de criança”.

Nas respostas coletadas, apenas trinta por cento (30%) dos professores e equipe gestora mencionam o horário inadequado das reuniões como uma dificuldade para a presença e participação da família na escola.

Analisando esses dados, constatamos que professores, bem como a equipe gestora atribui à família o principal dificultador da relação entre ambas as instituições responsáveis para a formação e educação da criança. Segundo pesquisas realizadas por Perez (2007), a escola apresenta dificuldades em “oferecer comunicação”, entre família e escola, e ressalta ainda, que a escola culpabiliza o próprio grupo familiar pelos resultados negativos na aprendizagem da criança.

Quanto à concepção que professores e equipe gestora têm a respeito do papel da participação da família na educação escolar da criança e o que a escola espera dessa participação, observamos que trinta por cento (30%) responderam que esperam valorização o ambiente escolar; cinquenta por cento (50%) afirmam que a presença, participação e comprometimento da família motivam a aprendizagem da criança; trinta por cento (30%) manifestam o papel da família de cobrar a criança em relação à execução das tarefas, deveres escolares e disciplina e sessenta por cento (60%) das respostas apontam para a necessidade da família participar e auxiliar a criança nas tarefas e lições para casa.

Ainda apontam em suas respostas que é “necessário ter uma estrutura familiar “adequada” para a criança estudar com tranquilidade”.

Apenas vinte por cento (20%) apontaram que esperam o diálogo e o compartilhamento de interesses entre família e escola como beneficiador do desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Perez (2007), aponta para as relações unidirecionais da escola com o grupo familiar como um fator falho nessa aproximação (sem diálogo). Afirma ainda que os professores colocam a responsabilidade na família para resolver os problemas escolares das crianças, muitas vezes exigindo da família o papel de “professores particulares”, ao qual a família não está preparada para assumir, devido suas condições socioculturais e ao se deparar com resultados negativos nesta intervenção, a família é estigmatizada como negligente e desinteressada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste início de estudo buscamos conhecer as concepções da equipe gestora e professores acerca do papel da participação da família na escola bem como os meios de aproximação de ambas as instituições, principalmente ao que concerne às reuniões bimestrais entre a família e professores. Por meio de revisão bibliográfica e os questionários pudemos obter uma visão parcial deste panorama complexo e contemporâneo de duas principais instituições responsáveis pela formação e educação escolar da criança.

Pudemos observar a inconsistência da definição dos papéis atribuídos à instituição família pela escola. E acreditamos que a continuidade e conclusão deste artigo pode contribuir para a reflexão da relação entre essas instituições educativas. E também propiciar um avanço no diálogo participativo e democrático, onde cada uma assumindo e cumprindo seu papel, confiem e valorizem uma à outra, cooperando para o maior fim: o sucesso escolar de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

COLLARES, C. A. L. e MOYSES, M. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. Campinas: Cortez, 1996.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação coletiva**. 10ª Ed. Campinas: Papirus, 2002.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

RAGONESI, M. E. M. M. O professor como agente de transformação. In: Projeto de Educação Continuada, Módulo 2 – **A sala de aula: Espaço físico e pedagógico, 1996-1998**. Núcleo de Ensino – Unesp/ Campus de Bauru e Delegacias de Ensino, Jul 1997.

SAMPIERI, R. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

**CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DA TECNOLOGIA
ASSISTIVA JUNTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA
OCUPACIONAL**

Luciana Ramos Baleotti – Coordenadora - UNESP- Marília – baleotti@marilia.unesp.br

Mariana Dutra Zafani – Colaboradora - UNESP- Marília – marianadz@ig.com.br

Maria Carolina Castro Pérez -Bolsista - UNESP- Marília – carolinaperez.to@gmail.com

Caroline Bella Peruzzo – Bolsista - UNESP- Marília – carol-bela-2009@hotmail.com

Ana Flávia Paixão – Voluntária - UNESP- Marília – ana.flavia.94@hotmail.com

PROEX

1. INTRODUÇÃO

A educação especial é uma das áreas representativa da interface entre educação e saúde que é contemplada no campo da Terapia Ocupacional (LOPES; SILVA, 2007). A atuação se dá na perspectiva da consultoria colaborativa, e busca em parceria com a equipe escolar, atuar nos aspectos concretos e significativos da vida do aluno, aspectos estes que podem interferir em sua autonomia e participação escolar.

A terapia ocupacional pode atuar em diversas áreas da deficiência no campo educacional, dentre elas a Deficiência Física (DF). Os alunos com DF, em função de suas condições orgânicas, podem necessitar de recursos da tecnologia assistiva¹⁶ para atender as suas

¹⁶Tecnologia Assistiva é uma expressão utilizada para identificar recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. É de característica interdisciplinar, e algumas áreas de aplicação são adaptações para atividades de vida diária e prática; sistemas de comunicação aumentativa e

necessidades e diminuir ou eliminar a discrepância entre o que a atividade pedagógica exige para a sua realização em termos de competências funcionais e o que o aluno tem condições de executar. (BALEOTTI; ARAÚJO; SILVA, 2014).

Estudos apontam que os professores, tanto do ensino especial quanto do ensino regular, se sentem despreparados para atuar junto a alunos com deficiência (GOMES; BARBOSA, 2006). Algumas vezes a falta de informação e o despreparo são fatores que impedem que o professor desenvolva “uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p. 148).

É nessa direção que se configura a prática terapêutica ocupacional apresentada neste estudo, a qual visou contribuir para a formação e o conhecimento dos professores em relação ao uso da tecnologia assistiva como uma das possibilidades de favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física.

2. METODOLOGIA

Este estudo faz parte de um projeto de extensão, articulando as atividades de ensino e pesquisa, em desenvolvimento desde o ano de 2008. Contempla vários objetivos, dentre eles, curso de formação de professores que busca aumentar o repertório de estratégias e recursos para promoção da inclusão de alunos com deficiência física, auxiliando o professor na identificação das necessidades de aprendizagem e do conhecimento relativo ao uso da tecnologia assistiva no âmbito educacional. Este projeto conta com a parceira estabelecida com o Centro Escola da Secretaria Municipal de Educação do município de Marília, SP.

Participam professores das escolas municipais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam com crianças com DF.

Neste estudo, será dada ênfase ao curso de formação oferecido aos professores no ano de 2013. Participaram 23 professores, sendo vinte da Educação Infantil, três das séries iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental, todos graduados em Pedagogia e atuando com alunos com DF, mas sem capacitação para atuar junto aos mesmos.

alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; adequação postural; entre outros. (SCHIRMER, et al, 2007)

O conteúdo teórico-prático foi elaborado a partir de entrevista inicial juntos aos participantes, a qual objetivou obter informações relativas ao conhecimento que julgavam importante adquirir em relação ao aluno com deficiência física. A análise de dados desta entrevista possibilitou a elaboração de conteúdos que trataram dos aspectos neurológicos e patológicos da deficiência física, da caracterização do aluno com deficiência física e das questões educacionais relacionando-as com as demandas do aluno, da atividade e do ambiente. Este último tópico foi abordado na tentativa de levar os participantes a compreender a estreita relação que existe entre tais demandas e as questões educacionais, sendo transmitida a ideia de que esse é um dos aspectos para o qual o professor precisa estar atento ao propiciar uma atividade educativa ou ao avaliar o desempenho do aluno com deficiência física.

A capacitação foi constituída de atividades e conteúdos na forma de um curso com a carga horária de doze horas, distribuídas em quatro encontros de três horas semanais. Ao término da capacitação, os participantes responderam a uma segunda entrevista, a qual tinha o objetivo de verificar se o conhecimento em relação a DF e estratégias de ensino haviam se modificado.

Os resultados de ambas as entrevistas foram analisados qualitativamente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conteúdo ministrado objetivou ampliar o conhecimento dos participantes acerca de aspectos orgânicos relacionados à DF e aos recursos de TA que podem facilitar a participação do aluno com DF no contexto educacional. Tais aspectos foram citados como importantes pela maioria dos participantes, como descrito nos relatos a seguir.

O material faz muita diferença. Acho que o material didático e o mobiliário são coisas que deixam ele (o aluno com DF) ter mais firmeza para depois brincar no parque, andar, etc. (P15).

Acho o mobiliário adequado muito importante, porque se a criança não está confortável ela não consegue aprender, mas eu não tenho ideia de como melhorar o mobiliário e o material pedagógico. (P9).

Ao serem questionados sobre o conhecimento relativo à adaptação de materiais pedagógicos e de mobiliário escolar, todos os professores revelaram que não tinham esse conhecimento e, que gostariam de aprender a adaptar lápis, tesoura, cadeira e mesa escolar, conforme exemplificam as falas abaixo:

Adaptações da parte pedagógica, é onde temos mais dificuldades com essas crianças. Acho importante saber sobre a cadeira e mesa, por exemplo, na hora do recreio ele não senta com as crianças, ele (aluno DF) fica afastado. Acho que precisaria de alguma adaptação para ele (aluno DF) poder participar com as outras crianças. (P1).

Gostaria de aprender o que seria mais comum, o lápis, a carteira, a cadeira. (P12).

Durante as oficinas, priorizou-se a confecção de recursos de baixo custo e de fácil aplicação. Todos os participantes confeccionaram diferentes recursos e, em seguida, analisavam as demandas destes buscando atrelá-las às demandas do aluno com DF que tinham contato. Essa estratégia de análise possibilitou o entendimento referente ao fato de que para a confecção e adaptação de determinado recurso pedagógico ou de adaptação de mobiliário escolar se faz necessário entender relação existente entre as condições impostas pela deficiência e as demandas ambientais.

Na sequência, apresentam-se os resultados advindos da segunda entrevista.

Os relatos evidenciam que os participantes surpreenderam-se com as possibilidades que o professor tem de adaptar recursos pedagógicos e mobiliário, bem como com a percepção da influência da adequação destes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DF. Partindo do princípio de que os participantes entenderam a essência e a magnitude da questão, acredita-se que o conhecimento sobre recursos poderá facilitar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor perceber que os recursos utilizados pelos alunos com deficiência física dependerão da necessidade educacional de cada caso, isoladamente. Assim, estes podem não ser necessários, ou variar, desde simples adaptações até recursos de alta tecnologia (MANZINI; SANTOS, 2002; MANZINI; DELIBERATO, 2004).

É interessante destacar que este curso foi ministrado por terapeutas ocupacionais, e em todos os momentos buscou-se enfatizar a importância da parceria entre as áreas da saúde e da educação como facilitadora do processo de inclusão de alunos com DF. Destaca-se que os participantes perceberam a especificidade do conhecimento do terapeuta ocupacional na área educacional. Enfatizaram a importância e a necessidade do terapeuta ocupacional como um

profissional que “*conhece estratégias, recursos e o tipo de apoio de caráter mais especializado*” (P14), e ainda, “*A Terapia Ocupacional agora mais do que nunca deve ser adicionada na educação, porque cria opções para o desenvolvimento mais aguçado do aluno com deficiência*” (P4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações descritas neste artigo fazem parte de um projeto mais amplo e configura-se como resposta parcial à necessidade de atenção à capacitação de professores que atuam com crianças com DF. Parte das estratégias do curso de capacitação foi elaborada a partir dos relatos dos sujeitos que vivenciam as dificuldades no cotidiano escolar. Esse é o objetivo da Terapia Ocupacional, o de interferir no cotidiano para que este seja de qualidade para todos que dele fazem parte.

O projeto em questão possibilitou oportunidades relevantes de suporte terapêutico ocupacional às crianças com deficiência física e aos professores que atuam junto a essa população, favorecendo a melhora da qualidade do processo de ensino e aprendizagem com repercussão positiva no contexto socioeducacional regular.

REFERÊNCIAS

BALEOTTI, L. R.; ARAÚJO, R. C. T.; SILVA, N. R. **Terapia Ocupacional y Educación Especial**. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Eds.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, p.145-158, 2014.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p.-85-100, 2006.

LOPES, R. E; SILVA, C. R. **O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil.** In: Anais do X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional – contextos, territórios e diversidade, Goiânia - GO, 2007.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, v.1, 2002.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas:** equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física- recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC/SEESP, v.2, 2004.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, n. 33, p.143-156, 2009.

CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DE LICENCIATURAS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE MORAL E ÉTICA

Camila Fernanda Dias Pavaneli – UNESP/IBILCE – camilapavaneli@yahoo.com.br

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz – UNESP/IBILCE – lunogcruz@yahoo.com.br

Andressa Carolina Scandelai Parra – UNESP/IBILCE – andressa_parra3@hotmail.com

Izabella Alvarenga Silva – UNESP – izabella.silva@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O professor tem papel fundamental no trabalho com os alunos, pois media relações, buscando a construção do respeito mútuo e da moral autônoma nas diversas atividades do cotidiano (CRESPO, 2010). Nos cursos de formação de professores trabalham-se programas que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos como um todo. Entretanto, como salientam Tognetta e Vinha (2007, p.9-10) “pouco ou nenhum tempo é destinado ao conhecimento de como as crianças e adolescentes desenvolvem-se moralmente e, portanto, de como constroem entre si as regras de um bom relacionamento”.

Não se dá a devida importância para o desenvolvimento moral como é dada para o desenvolvimento intelectual. Tanto a escola quanto a família, valorizam muito mais notas e boletins, do que habilidades de relacionamento interpessoal. Muitas vezes, o aluno que não tem notas altas, mas desempenha com sucesso atividades em equipe e demonstra valores morais em seus relacionamentos como, por exemplo, a generosidade não é considerado um bom aluno como um aluno que tira notas altas e demonstra ser egoísta. O professor quando avalia seus alunos, passa mensagens sobre valores à eles. Por isso, há necessidade de se pensar, no contexto de cada escola, a prática do educador e os princípios e valores que norteiam o seu trabalho. Nem sempre esses princípios e valores são morais, mas lhes são atribuídos significados tão ou até mais importantes que os morais.

Cruz (2011) salienta a importância da formação contínua evidenciar temas pouco discutidos nos cursos de formação inicial de professores e proporcionar espaço para reflexões sobre valores e princípios de cada participante do curso. Diante do exposto, o propósito deste trabalho é investigar as concepções sobre moral e ética dos participantes do curso de extensão foi preparado “[...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente” (MIZUKAMI, 2002, p.28). Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, este trabalho aborda apenas as concepções iniciais dos participantes.

2. METODOLOGIA

O curso

O curso *Teorias da moralidade voltadas para a prática docente*, oferecido por professores do Departamento de Educação do IBILCE/UNESP, começou em outubro de 2014 e terminará em julho de 2015, somando 30 horas de carga horária. Busca proporcionar espaço para estudos, discussões e reflexões acerca de teorias filosóficas e epistemológicas da moralidade humana, articulando com as situações vivenciadas no ambiente educacional. Almeja contribuir para uma melhor formação de professores em Educação moral e promover o diálogo e pensar estratégias para contribuir com o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

Participantes

Participam da pesquisa 23 indivíduos, sendo 2 homens e 21 mulheres, com a média de idade de 30,3. Dos participantes 10 são graduandos em cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, e Psicologia) e 12 são formados em Pedagogia, destes 3 são formadas também em Letras, e uma formada em Psicologia. Dos graduandos, 4 fazem estágios em escolas públicas de Ensino Infantil e 6 não trabalham. Dos participantes formados 8 são professores, destes profissionais, 2 trabalham em escolas públicas, e 6 em escolas particulares, atuando no Ensino Infantil e nos anos iniciais. Há 4 gestoras nas quais 2 atuam em escolas públicas e as outras em escolas particulares de Ensino Infantil e Fundamental I.

Instrumento

As concepções iniciais sobre moral e ética investigadas neste trabalho foram extraídas de uma entrevista estruturada realizada durante a primeira aula do curso *Teorias da moralidade voltadas para a prática docente*

A entrevista possui 11 questões que investigam as concepções dos sujeitos sobre os conceitos de moral e de ética; sobre o papel da família e da escola na formação moral de crianças; sobre regras, como e por quê o professor deve trabalhá-las, por que os alunos não as obedecem e como lidariam em uma situação de conflito envolvendo agressão física; qual o grau de importância de instituições como escola, família, igreja, televisão e/ou internet na formação moral; em quais situações os pais devem ser chamados na escola e o porquê e, por fim, se recebem algum tipo de orientação para lidarem com situações de conflitos e de indisciplina.

A análise dos dados desta pesquisa pautou-se no método de análise qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), mediante procedimentos qualitativos de categorização e análise de conteúdo

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas dos entrevistados indica que há confusão em relação aos conceitos de ética e de moral. Dois dos entrevistados disseram não saber o que é Ética. Constatamos que nas questões sobre os conceitos de moral e de ética, os participantes responderam que tanto uma quanto a outra estão associadas a si mesmo, ao outro e à sociedade.

O conceito de moral foi unanimemente relacionado a valores e ao reconhecimento do que é certo e errado na sociedade. Esses valores geralmente associados à personalidade do sujeito. *“A moral é aquilo que temos conosco, o que sou, o que defendo, meus princípios, valores (P1)”*. A moral também aparece associada *“aos bons costumes”*. *“Moral é o que diz respeito aos bons costumes diante das outras pessoas, nas relações e interações, ou seja, o que fazemos e que não seja violado o outro na sua forma de se relacionar (P6)”*.

As respostas sobre ética estão relacionadas diretamente ao respeito, os participantes mencionaram o respeito a si próprio e o respeito ao outro. *“Aquilo que é considerado correto, justo, honesto, que respeita a si e ao próximo (P15)”*; *“Ideias formuladas para um bom convívio envolvendo respeito a si e ao próximo (P11)”*. Conforme explicita La Taille (2006), o autorrespeito é o sentimento que une os planos moral e ético. E também mencionaram conteúdos que podem ser relacionados às aprendizagens éticas descritas por Puig (2007), relacionam sobre aprender a

ser, no qual contempla o respeito a si próprio, respeito ao outro. *"É o respeito com o próximo, sem ofender o colega, ou levar informações fora do seu local de trabalho (P17)".*

No que tange a questão do papel da família e da escola na construção moral das crianças e adolescentes, todos participantes responderam que o papel da família é fundamental e é o primeiro lugar que as crianças se desenvolvem. A família é apontada como exemplo e modelo de valores a serem seguidos. As respostas indicam que tão importante quanto a família é a escola. Todos consideram que a escola também é fundamental e que exerce grande influência na construção da moral. Em relação as regras 43% acreditam que as regras não fazem sentido para as crianças, 34% acreditam que não obedecem pois não foram colocados limites e 23% acreditam que a família não prioriza as regras. Em geral os respondentes acreditam que para as crianças obedecerem as regras é preciso conversar, explicar e conscientizá-los. A instituição considerada mais importante na construção da moral foi: a família (73%), enquanto 13% acredita ser a escola, 8% a religião e apenas 4,3% acredita que todas as instituições são importantes. Por fim, quando perguntados quem os orientam em relação aos conflitos que acontecem nas escolas todos os respondentes que trabalham em escolas disseram que as orientações são oriundas da Direção e/ou Coordenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes demonstram preocupação sobre como desenvolver moralmente as crianças, acreditam que o professor pode ser o mediador, fundada nas relações interpessoais, entretanto desconhecem formas de resolução de conflitos ou como lidar com regras de modo que contribua para o desenvolvimento da autonomia moral de crianças. Suas concepções acerca de moral e ética fundadas no senso comum corroboram para uma prática autocrática promotora da heteronomia

Temos como hipótese que é preciso primeiramente considerar a concepção que o professor apresenta a respeito de moral e ética, pois tem um importante papel na formação moral dos alunos (CUNHA, 2000). Além disso, pensa-se que o curso mesmo com uma carga horária pequena, pode fornecer elementos que possibilitem melhor compreensão sobre a questão da moralidade. Ademais pode contribuir para desencadear um processo de reflexão e discussão referente ao fazer pedagógico dos profissionais da educação, repensando o modo a ser

trabalhada a moral, tendo em vista "(...) em cada ato o educador tem que perceber que está trabalhando a moralidade" (VINHA, 1999, p.20).

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos**, 2010. 164f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de São Paulo.

CRUZ, L. A. N. **Uso de álcool e julgamento sócio-moral de estudantes do ensino médio**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2006.

CUNHA, D. A. S. B. O discurso sócio - moral de professoras de pré-escola. In: **23ª Reunião Anual da ANPED** (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação), 2000, Caxambu, 2000. Acesso: 01 out. 2013. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703t.PDF>

LA TAILLE, Y. (2006). **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PUIG, J. M. (2007). Aprender a viver. Em V. A. Arantes (Org.), **Educação e valores: pontos e contrapontos** (pp. 65-106). São Paulo: Summus.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola.** Coleção Cenas do Cotidiano Escolar. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** *Revista do Cogeime*, nº14. jul.99. p.15-38. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>
Acesso em 02 nov. 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA AÇÃO DOCENTE.

Bruna Di Richelle Souza Padovini – Unesp– brunarichelly@gmail.com

Antônio Francisco Marques – Unesp – antonioframmarques@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Há muito que se discute acerca da relação família e escola, sendo possível afirmar que ambas instituições vêm sendo transformadas ao longo do tempo.

Para compreender o conceito de família como instituição social, torna-se necessário, conhecer o contexto de sua construção histórica e suas concepções ao longo das mudanças nas diferentes relações sociais.

Podemos entender a família como o primeiro grupo em que o ser humano faz parte. Nela a criança nasce e recebe suas primeiras orientações sobre regras de convivência social, escolhas e comportamentos socialmente aceitáveis, ou seja, a criança é inserida em um contexto sociocultural já organizado. (ARCE e MARTINS 2010).

É em torno da família que o ser humano estabelece as suas primeiras relações sociais. Sendo assim, é no ambiente familiar que ocorrem os primeiros referenciais e atributos da vida humana (BASTOS, ALCANTARA & SOUZA, 2002).

Com relação à Instituição Escolar, conforme os apontamentos de Arce e Martins (2010), Perez (2011), esta trabalha com o intuito de preparar o aluno para sociedade através da transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, isto é ensinar para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum, promovendo

aprendizagens por meio das diferentes ações sistematizadas, com a finalidade de estimular o desenvolvimento humano e a formação de sua personalidade.

Neste âmbito, escola e família partilham de responsabilidades diferentes, desempenhando seus papéis em detrimento da criança. Entretanto, nesta relação é possível encontrar fatores e práticas que venham favorecer o processo de escolarização dos alunos.

De acordo com Nogueira (2005), nos períodos das décadas de 50 e 60 nos países ocidentais; como os Estados Unidos, Inglaterra e França, pesquisas demonstraram o meio familiar como um fator explicativo quanto as desigualdades existentes entre as oportunidades escolares dos alunos. Desta forma, os estudos baseavam-se nas características morfológicas do grupo familiar: nível de instrução e ocupação dos pais, renda, número de filhos etc. Seus resultados revelaram que as vantagens econômicas tinham um efeito menor se comparado aos fatores socioculturais (valorização pelos estudos, clima familiar, hábitos linguísticos e culturais, nível de instrução etc). Assim, determinadas famílias tinham capacidade maior para alcançarem sucesso escolar devido ao interesse e incentivo pelos estudos dos filhos.

Estas pesquisas (NOGUEIRA, 2005) apontaram que uma característica marcante presente nas famílias com relação ao processo de escolarização de seus filhos não se determinava pela forma como estava organizada social e financeiramente, mas pelo interesse e valorização dos familiares pela vida escolar das crianças.

Ao longo da história, foi possível identificar as diferentes e constantes mudanças que ocorreram nas instituições familiares conforme as determinações sociais e temporais. Mesmo diante disso, pode-se ainda, considerar o importante papel que as famílias exercem sobre o processo educacional, sobretudo, na formação do indivíduo, contribuindo consideravelmente para as tomadas de decisões e escolhas ao longo da vida, muito embora, não se pode utilizar de tal perspectiva como única e absoluta como fator essencial para o sucesso escolar na aprendizagem.

Ao olhar para a Educação como uma prática social fundamental para o desenvolvimento humano, uma visão ecológica desse processo envolve tanto os níveis microgenético, mesogenético e ontogenético da organização da vida humana. Neste aspecto, a relação e escola e família estaria relacionada com os dois primeiros níveis, embora não existam isomorfismo entre estes níveis. (BRONFENBRENNER, 2011 e VALSINER, 2012).

Nesta mesma perspectiva, para o processo de escolarização, faz necessário considerar as particularidades da relação ensino-aprendizagem, bem como, o conhecimento da história de vida pessoal e ocupacional dos membros da família, a dinâmica do ambiente escolar, as representações e percepções que os indivíduos têm do mundo e seus significados. Todos esses aspectos devem ser considerados ao tratar-se da abordagem familiar e suas considerações na aprendizagem. (PEREZ, 2011).

Frente à essa importante relação da família e escola, muitas pesquisas (NOGUEIRA, 2005) direcionaram seus estudos para compreender as diferentes maneiras desenvolvidas pelas famílias contemporâneas face a escolarização de seus filhos.

Sendo assim, com base nos referenciais teóricos de Nogueira (2005), Perez (2007, 2011), Brunfenbrenner (2011), Kuhlmann (2011) tal estudo buscou investigar as percepções de professores que atuam em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, sobre as características da relação família-escola no processo de escolarização na infância, bem como suas possíveis contribuições e/ou limitações.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, organizou-se em uma perspectiva qualitativa, um estudo de caso. Segundo Marconi e Lakatos (2008), a pesquisa qualitativa visa estimular os participantes a refletirem sobre algum tema, objeto ou sujeito, buscando levantar as percepções e/ou entendimento acerca dos dados coletados

Sendo assim, buscou-se, investigar as possíveis contribuições da família no processo de escolarização na infância, através de um estudo de caso que utilizou como técnica a construção de dados empíricos e entrevistas semiestruturada com sete professoras que atuam na Educação Infantil em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

Na entrevista utilizou-se perguntas abertas ou também chamadas de livres. A investigação teve o intuito de identificar a formação e tempo de atuação dos participantes, bem como elencar as percepções dos professores sobre a relação família e escola, considerando as principais

dificuldades e possíveis estratégias que favoreçam essa relação. Nesta etapa da entrevista, participaram sete professores que atuam nesta escola de educação infantil.

Mediante os resultados coletados e com base no referencial teórico, serão elaboradas, para o projeto final da pesquisa, propostas para a atuação de professores na infância com o objetivo de colaborar com a prática docente, pontuando estratégias que buscam melhores possibilidades de participação familiar no processo de escolarização do aluno.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta é uma pesquisa em desenvolvimento, sendo assim não temos ainda todos dados analisados sistematicamente. Até o presente momento realizou-se a pesquisa através da entrevista semiestruturada aplicada com sete professoras que atuam em uma escola de educação infantil de período integral.

Os dados parciais analisados de maneira geral apontam que, na percepção das professoras, a família desenvolve um importante papel no processo de ensino aprendizagem através do incentivo e estímulo aos estudos, participando e valorizando do trabalho realizado pela escola. A família também desenvolve o seu papel na formação de valores e princípios morais, assim como as regras de convivência. Segundo os relatos ainda, a escola também pode colaborar com esta relação à medida em que diferentes estratégias são desenvolvidas para estimular e possibilitar a participação da família no contexto escolar, para além das reuniões de pais e visitas esporádicas para reclamações e cobranças. A escola pode oferecer outras oportunidades através das gincanas educativas, feira de ciências, semana cultural, exposições de trabalhos bem como, disponibilizar espaços para formação com palestras e oficinas destinadas aos familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o histórico das relações entre família e escola e as especificidades da infância, o presente trabalho buscou investigar e refletir sobre o papel da família contemporânea no processo de escolarização dos alunos.

A partir dos referenciais teóricos e da pesquisa qualitativa com professores que atuam na infância de um município do interior de São Paulo, acerca das percepções dos papéis desenvolvidos pela família e escola no processo de escolarização do aluno, será elaborado um Manual de Orientações com sugestões, possibilidades e sequências de atividades para auxiliar os professores em suas atividades e projetos na escola que envolvam a participação da família, objetivando através dessa parceria pretendida, alcançar contribuições no processo de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. MARTINS, L. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2ª ed, São Paulo, Alínea 2010.

BASTOS, A. ALCANTARA, M. SOUZA, J. **Novas famílias urbanas.** In: Eulina da Rocha Lordelo; Ana Maria Almeida Carvalho; Sílvia Helena Koller. (Org.). **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento.** 1 ed. Salvador/São Paulo: Edufba/Casa do Psicológico, 2002, v, p. 99-135.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NOGUEIRA, A. M. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. *Análise social*, vol, XL (176), 2005, p. 563-578.

PEREZ, M.C.A. **Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola**. 2011

_____ **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema editora, 2007.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA E RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo - Universidade Sagrado Coração -
polianasantoscarnargo@gmail.com

Ludmilla Puppim Voigt - Universidade Sagrado Coração-alfa.brindes@hotmail.com

Melissa Freitas de Almeida - E.E.Profª Ada Carianni Avalone e
Universidade Sagrado Coração - mehmeh09@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos - EJA é uma modalidade de ensino que vem ganhando ênfase após a homologação da LBD 9394 (1996) e das Diretrizes Curriculares (2000). As funções da EJA, segundo as Diretrizes são – a função reparadora que tem como objetivo devolver ao indivíduo o direito a uma escola de qualidade; a função equalizadora que cria condições para que o indivíduo reestabeleça sua trajetória escolar; a função qualificadora que propicia a todos, a atualização de conhecimentos por toda a vida.

O acesso e permanência na instituição escolar é ainda um desafio para jovens, adultos e idosos, pois são muitos os fatores que impedem a continuidade do processo de atualização e, principalmente, de escolarização para muitos e muitas (SANTOS, 2003).

Ainda na contemporaneidade nos deparamos com outro elemento complexo que dificulta o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos, a questão de gênero, pois muitas mulheres são impedidas pelos maridos ou “companheiros” de frequentar os bancos escolares. No passado, quando crianças, eram “interditadas” pelos pais, irmãos e padrastos. Muitas relatam que agora, na idade adulta e, principalmente, na terceira idade, conseguem estudar, pois agora estão viúvas, mais “velhas” e, portanto, não precisam dar muita satisfação aos companheiros e/ou filhos

(as). Por já estarem “mais velhas”, seus companheiros não colocam tantos impedimentos e já não estabelecem tantos limites (MOTTA, 2012; OLIVEIRA; SANTOS; DOMINGUES, 2012).

Muitas senhoras afirmam que é na terceira idade que elas ganham, finalmente, a liberdade, autonomia para fazerem o que querem e para realizar muitos sonhos, dentre eles frequentarem a escola, aprender a ler e escrever, para poderem realizar com maior autonomia e destreza as atividades que exigem essas habilidades, dentro e fora de casa (CAMARGO, 2005).

Atualmente, existem no Brasil cerca de 13,9 milhões de pessoas analfabetas/desescolarizadas e de acordo com MEC/INEP (2012) são 3.906.877 alunos (as) matriculados (as) na EJA, no ensino fundamental e no ensino médio, a maioria é de mulheres. Nogueira (2003) criou subsídios para o estudo de gênero na educação de adultos, discutindo a política educacional. Em sua conclusão, afirma que para a mulher que decide voltar a estudar, são várias as dificuldades enfrentadas entre a matrícula e a permanência nas aulas, ou seja, contar com o apoio do marido, parentes, filhos, patroas ou com a violência física e psicológica; luta solitária pela sobrevivência; deixar de ser obediente ao marido e brigar pelo seu direito de estudar; assumir, no contexto profissional, a opção pelo estudo e enxergar que o marido não tem o direito de impedir que ela prossiga seus estudos (NOGUEIRA, 2003).

Segundo Freire (2001, p. 113), por volta de 1870, no Brasil a ideologia da interdição do corpo é difundida com maior consistência, pregando a submissão voluntária das mulheres aos homens, por meio da educação. Cabia aos homens afastar/interditar as mulheres de “espaços pecaminosos”, tais como salas de aula, lugares de ações políticas, os quais ela tivesse a oportunidade de adquirir algum prestígio.

Essa ideologia continua presente em vários contextos da atualidade, de forma implícita, mascarada muitas vezes, ou até mesmo explícita. Apesar de várias conquistas já alcançadas pelas mulheres, muitas delas ainda precisam lutar pela equidade de direitos e oportunidades em vários papéis que exercem: filhas, esposas, mães, avós, trabalhadoras, profissionais e, principalmente, mulheres (QUEIROZ, 1952 apud QUEIROZ, 2012; MOURA; ARAÚJO, 2004). Algumas, inclusive, correm riscos de perder o casamento e a família, são ameaçadas pelos maridos/ “companheiros” e filhos porque querem apenas estudar, querem ir para a escola para aprender coisas novas (CAMARGO, 2005).

Para compreender melhor as relações entre gênero, EJA e escolaridade, trabalhamos com a concepção de gênero fundamentada pelas múltiplas formas de simbolizar a diferença entre os seres humanos de acordo com o corpo biológico. O comportamento social de homens e mulheres apresenta-se por meio de representações simbólicas das definições para o que é tipicamente masculino ou feminino (SCOTT, 1995).

Tratar das questões de gênero como meio de falar das relações sociais ou entre os sexos baseado na diferença percebida entre eles implica, a representação simbólica em seus contextos. Os conceitos normativos que os interpretam e os validam aparecem sob a forma de oposição entre o masculino, o feminino e a identidade subjetiva são legitimados pela ordem social (SCOTT, 1995).

Esta dicotomia sexual baseada em símbolos normatiza comportamentos e determina a posição e o papel social de homens e mulheres. Entender as concepções de gênero dos professores da EJA pode contribuir, posteriormente, para a compreensão de estratégias pedagógicas que possam perpetuar ou superar as relações sociais de gênero que estabelecem uma hierarquia entre o masculino e o feminino, como, por exemplo, a ideologia da interdição do corpo que em alguns contextos já foi superada e em outros ainda permanece.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter exploratório, de forma a promover a interação entre o objeto de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 1998).

Os participantes dessa pesquisa serão 16 professores (ou mais) que ministram aulas no CEJA e CEEJA de Bauru/SP. A coleta de dados está acontecendo por meio de questionário com questões objetivas e dissertativas. Os dados estão sendo analisados e categorizados por meio da técnica da análise de conteúdo, de acordo com as orientações de Bardin (1977) e Franco (2005).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos inferir com base nos resultados parciais que embora, os professores expressem entusiasmo ao defender que não há diferenças de gênero entre pessoas dos sexos masculino e feminino através de conversa informal, seus escritos coletados por meio do questionário denotam que questões de gênero estão presentes no cotidiano escolar interferindo na permanência de mulheres e homens nas salas de aula.

Constata-se que esses dados fundamentam-se no referencial teórico de Brito (2009), onde as questões de gênero se relacionam aos conceitos construídos por subjetividades do discurso tanto para pessoas do sexo masculino como para pessoas do sexo feminino.

Os professores por unanimidade responderam que os homens procuram a EJA porque precisam do certificado de conclusão dos estudos em nível fundamental – ciclo II e ensino médio para avançar no mercado de trabalho, enquanto as mulheres, além disso, possuem outras perspectivas, principalmente em relação à melhoria no desempenho das demandas no âmbito familiar.

Bastos (2011) aponta a importância simbólica da escolarização para mudança na vida das mulheres: crescimento profissional, independência financeira e aumenta da autoestima, além de sentimento de igualdade perante seus maridos, filhos e amigos. Menezes (2008) identifica o trabalho como elemento que ajuda na construir de uma identidade masculina socialmente valorizada, do provedor do lar. Igualdade de gênero foi um tema que apareceu com frequência entre os dados coletados entre os professores do CEEJA, entretanto, quando questionados sobre o que é “*ser homem*” e o que é “*ser mulher*”, encontramos contradições que questionam esta igualdade. Em relação às características apontadas pelos entrevistados referentes ao *ser mulher* surgiram com maior frequência expressões voltadas para a valorização da dimensão afetiva como

ser “sensível”, “possuir instinto maternal”, “mais emoção que razão”. As características explicitadas pelos professores sobre o *ser homem* demonstraram a valorização de aspectos voltados ao crescimento (evolução), a racionalidade e a responsabilidade na manutenção financeira da família e do lar.

Com base nos estudos de Scott (1995) é interessante observar que alguns entrevistados além dos elementos já elencados citam que “assistir futebol e beber cerveja” também são características masculinas. Os conceitos normativos que os interpretam e os validam aparecem sob a forma de oposição entre o masculino, o feminino e a identidade subjetiva são legitimados pela ordem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de poder entre os sexos estão intimamente ligadas com a construção do gênero de forma subjetiva através das significações do simbólico de forma generalizada. Todavia, as generalizações são sínteses de construções sociais baseadas nas diferenças físicas que sustentam a sociedade na forma em que se apresentam. Essas complexas relações tangenciam os processos de ensino e de aprendizagem nos contextos da EJA, impulsionando fracassos ou sucessos. Por isso é significativo que os (as) profissionais da educação as compreendam, estejam atentos (as) e considerem essas articulações nos contextos escolares para que possam contribuir para a diminuição de paradigmas equivocados em relação ao que é “ser homem” e o que é “ser mulher” na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas na EJA. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMARGO, Poliana S. A. Santos. **Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FRANCO, Maria Laura Piglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENEZES, Cristiane Souza de. **As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de João Pessoa**. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES CURSISTAS

Juliana Cristina Bomfim – UNESP – juliunesp@yahoo.com.br

Marcos Cammarosano – UNESP – marcos.cammarosano@yahoo.com.br

Tatiana Pleti – UNESP – tatipleri@yahoo.com.br

Ana Claudia Bortolozzi Maia – UNESP – aclaudia@fc.unesp.br

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP – verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Entendemos que toda abordagem de ensino de língua é pautada em uma concepção de linguagem e de língua, as quais, cabe ressaltar, não são únicas. Além disso, consideramos que no ensino da língua portuguesa objetiva-se que o estudante surdo compreenda e produza textos e, portanto, concebemos que leitura implica compreensão, uma vez que não se define como decodificação de letras e palavras, mas como atividade de produção de sentidos¹⁷.

Historicamente, de acordo com Pereira (2015) no século 18, foi fundada uma escola para surdos por Charles Michel de L'Épée, conhecido também como abade de L'Épée. No entanto,

¹⁷Entende-se a educação bilíngue para surdos como a abordagem educacional que privilegia o surdo preservando a sua identidade cultural, assim como postula o Decreto nº 5.626 que estabelece a obrigatoriedade de uma educação bilíngue para surdos, a qual pressupõe a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua (língua materna) e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como segunda língua, uma vez que: “Os conhecimentos adquiridos por meio da Língua Brasileira de Sinais servem de base para que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos em Língua Portuguesa. Para isso, os educadores devem ter domínio das duas línguas e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas” (LACERDA; LODI, 2009).

pelo que tem notícia, foi o abade Sicard, sucessor de L'Epée, que apresentou a primeira proposta¹⁸ organizada de ensino da Língua Francesa para surdos.

Até a década de 1980, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação era a que predominava nas escolas. E, no fim da década de 1980, em virtude dos postulados de Vygotsky e de Bakhtin a linguagem passou a ser concebida como atividade de produção de linguagem, de interação humana e de interlocução, mas, sobretudo, como *lócus* de constituição de sujeitos (SÃO PAULO, 2009).

Segundo Pereira (2015), o método analítico aponta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o qual concebe a língua como um código, por meio do qual um emissor comunica uma mensagem a um receptor. Nesse sentido, essa concepção considera o texto como: “[...] produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que, uma vez codificado, o texto é totalmente explícito” (KOCH, 2003, apud PEREIRA, 2015, p. 4).

Nessa perspectiva, o professor que concebia a língua como código desconsiderava os gêneros textuais¹⁹ e utilizava os textos apenas para o a elaboração de análise sintática e, além disso, pautava o ensino da língua portuguesa:

[...] pela introdução de palavras, inicialmente, e prosseguia com a utilização delas em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os estudantes memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. (PEREIRA, 2014, p. 2).

Nesse sentido, Pereira (2010) aponta que embora alguns estudantes surdos conseguissem atingir um bom nível no uso da língua portuguesa, como resultado da concepção de língua como código, a maioria apresentava apenas estruturas fragmentadas da língua, isto é, tinham se apropriado de um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa.

¹⁸A proposta de Sicard fundamenta-se no método analítico ou gramatical, o qual concebe que “[...] a língua é organizada em estruturas que obedecem a graus crescentes de complexidade sintática. Por meio de repetição, substituição e memorização espera-se que os estudantes generalizem as estruturas frasais trabalhadas e as usem em outros contextos.” (PEREIRA, 2015, p. 4).

¹⁹Para Bakhtin (1997) os gêneros do discurso têm variedades infinitas, uma vez que cada esfera da atividade humana admite uma riqueza de gêneros do discurso e à medida que a esfera se complexifica tais gêneros vão se ampliando. Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (1997) no trecho a seguir: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (Bakhtin, 1997, p. 158).

Como alternativa ao contexto de fracasso que os estudantes surdos apresentavam com a concepção de língua apresentada acima, temos em contrapartida a concepção língua como atividade discursiva, a qual aborda o ensino da Língua Portuguesa não por meio de palavras isoladas, mas privilegiando o trabalho com os textos de qualidade. Para Geraldi (1993), privilegiar o texto no ensino da língua equivale à relação de ensino como lugar de práticas de linguagem, isto é, ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua.

Nessa concepção, é superada a ideia de professor que corrige os erros morfossintáticos configurando-o como aquele que tem o papel de tornar-se interlocutor entre o texto e a aprendizagem. Além disso, o ensino da língua deve ter três práticas interligadas na unidade textual as quais se constituem na: leitura de textos; produção de textos; e análise linguística (GERALDI, 1993). Ainda em acordo com esse autor, o professor que elenca essa concepção no ensino de línguas toma para si uma postura educacional diferenciada, pois assume o papel de parceiro-interlocutor e abre mão de ocupar o papel de detentor do conhecimento.

Diante dessas considerações, é importante considerar essa problemática no cenário atual da educação inclusiva e, neste sentido, este estudo teve por objetivo analisar a concepção de língua utilizada no ensino de estudantes surdos por professores cursistas em formação continuada.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa-descritiva, uma abordagem importante na área da Educação, considerando que os processos ocorridos no contexto escolar implicam constantes transformações, e as mudanças decorridas do desenvolvimento da pesquisa neste âmbito constitui-se como o próprio resultado desejável deste processo (OLIVEIRA, 1999).

Este estudo faz parte de uma pesquisa ampla vinculada às atividades em disciplinas de um curso de formação continuada - Especialização em educação especial na área de deficiência auditiva/surdez, na modalidade de EAD, Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor)²⁰ e foi aprovada por um Comitê de ética em pesquisa (Parecer nº 632.386/2014).

²⁰O Programa Redefor oferece sete cursos de Educação Especial e Inclusiva nas áreas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Especial para as áreas de Deficiência Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se de um curso de especialização na

Participantes: 86 professores cursistas, sendo 8 homens e 78 mulheres, com idade variando entre 27 a 54 anos, que atuavam no Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Os cursistas estavam distribuídos em diferentes turmas, chamadas aqui de T1, T2 e T3.

Procedimento de coleta e análise de dados:

A coleta de dados ocorreu por meio da análise de textos produzidos em uma das disciplinas do curso. Tais textos foram resultados da realização da atividade intitulada "Identificando concepções de língua e metodologias de ensino", a qual foi proposta na segunda semana da disciplina "*Ensino e Aprendizagem do Português como Segunda Língua*". Esta disciplina, de autoria da Prof^a Dr^a Maria Cristina da Cunha Pereira e da Prof^a. Ms. Fabiana Martins Soares de Souza, ocorreu no período de 11 de fevereiro a 24 de março de 2015, e foi organizada em sete semanas visando proporcionar aos cursistas o conhecimento sobre as diferentes concepções de língua, contribuindo para que ele pudesse ser capaz de avaliar o desempenho individual dos estudantes surdos em atividades de compreensão e de uso da Língua Portuguesa, assim como planejar e aprimorar a prática pedagógica de forma a possibilitar sua aprendizagem pelos estudantes surdos.

Na proposta da atividade, que resultou nos documentos analisados, os cursistas teriam que ler o texto: "Ensino de Línguas para Surdos" (PEREIRA 2015) e, em seguida, responder a cinco questões. Neste trabalho, apresentaremos a análise da terceira questão: *Com qual concepção de língua ou metodologia você acredita que as escolas estão trabalhando atualmente com estudantes surdos?* Essa escolha ocorreu por se tratar de uma questão que relacionava o assunto com experiências vivenciadas em seus contextos escolares, já que eram professores que estavam em formação em serviço e também por considerarmos essa questão como a central na discussão acerca do ensino da língua portuguesa para surdos.

Como instrumento essencial para a análise dos dados optamos pela análise do discurso, por meio do qual foi realizado um recorte do que julgamos significativo do material coletado:

A análise do discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentido que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os

mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. (ORLANDI, 2000, p. 117).

Desse modo, após a coleta dos dados, os textos foram reunidos e organizados, definindo-se as categorias de análise apoiadas no referencial teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante os dados coletados, foram geradas três categorias para a realização da análise a partir da concepção dos cursistas professores: *1. Concepção de linguagem como instrumento de comunicação/código no ensino da língua portuguesa como sendo privilegiada; 2. Concepção de linguagem como atividade discursiva no ensino da língua portuguesa como sendo privilegiada; e 3. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a de linguagem como atividade discursiva são privilegiadas no ensino da Língua Portuguesa.*

Por meio da análise da primeira categoria, na T1, verificamos que dos vinte e oito cursistas, vinte e três apontaram que, por meio de suas experiências vivenciadas no contexto escolar, consideram que a concepção de linguagem mais utilizada no ensino da língua portuguesa é a de linguagem como instrumento de comunicação. Na T2 e na T3 observamos que dos vinte e nove cursistas, vinte e seis apontaram que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é a mais utilizada no ensino da língua portuguesa. A partir do discurso do cursista da T1, apresentado a seguir, podemos confirmar tal verificação:

Acredito que as escolas atualmente trabalham com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação em que a língua é concebida como um código através do qual um emissor comunica uma mensagem a um receptor. (Cursista L).

Quanto à segunda categoria, analisamos que na T1 quatro cursistas consideram que a concepção de linguagem como atividade discursiva é a mais utilizada no ensino da língua portuguesa. Enquanto que na T2 e na T3 dois cursistas apontaram essa concepção, o que podemos observar mediante o seguinte discurso do cursista da T2:

A escola tem tentando deixar de lado métodos tradicionais na tentativa de aplicar a abordagem discursiva, pois há a crença que ela possibilitará aos estudantes surdos se tornarem leitores e escritores. A maior dificuldade talvez se encontre em conseguir interpretes eficientes, fluentes em Libras e com as habilitações

necessárias para o trabalho como alfabetizador. Isto porque tal aprendizagem só será possível com a mediação da língua de sinais. (Cursista A).

No que se refere à terceira categoria, pudemos analisar que apenas três cursistas apontaram que as duas concepções são utilizadas nas escolas, sendo um cursista da T1, um cursista da T2 e um cursista da T3, como é possível verificar no discurso, a seguir, do cursista da T3.

O programa Ler e Escrever utilizado na rede estadual nas escolas de 2º a 5º ano, utiliza a abordagem da concepção da linguagem como atividade de interlocução, porém muitas escolas recorrem, frequentemente, ao uso de cartilhas que concebem a linguagem como código, separando as letras, construindo sílabas, palavras e só posteriormente os textos. (Cursista E).

Diante da análise de dados, podemos inferir que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é concepção privilegiada no ensino da língua portuguesa, uma vez que dos 86 cursistas 75 cursistas consideram que a primeira categoria como a que prevalece no ensino da língua portuguesa para surdos.

Além disso, podemos contrariar a ideia de que as causas das dificuldades apresentadas pelos estudantes surdos na compreensão da Língua portuguesa foram atribuídas à surdez. E, nesse sentido, é possível afirmar também com base nos dados, que existe a possibilidade de uma relação como a escolha da concepção de linguagem como instrumento de comunicação seja a causa do fracasso de muitos estudantes surdos acerca do uso e compreensão da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, a nossa afirmação é congruente com o que apontam alguns autores, dentre eles Fernandes, E. (1990; 2003), Pereira (2000), Baptista (2010), que são contrários à ideia de que a surdez seja a causa das dificuldades que os surdos apresentam no uso da língua portuguesa, haja vista que consideram que tais causas se devam em razão da forma como a língua tem sido ensinada nas escolas. Nesse sentido, é com facilidade que compreendemos por qual razão há uma preocupação, por parte dos educadores de surdos, acerca do ensino da língua majoritária, isto é, da língua falada pela maior parte das pessoas, no contexto brasileiro: a língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o ensino de língua portuguesa implica compreensão e produção de textos e que para que isso se concretize é necessário conceber a linguagem como atividade discursiva, no entanto, essa realidade ainda está distante do contexto escolar.

Diante dos dados analisados podemos inferir que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é a que prevalece no ensino da língua portuguesa para surdos, enquanto que a concepção de linguagem como atividade discursiva é ainda timidamente utilizada no ensino da língua portuguesa para surdos.

Nessa perspectiva, pensamos que a formação inicial e continuada dos professores, sobretudo, de língua portuguesa, seja primordial para o ensino de português para surdos. Além disso, não devemos esquecer que é essencial que no contexto da educação dos surdos o professor seja bilíngue, isto é, que domine a língua de sinais e a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. M. **Estudantes surdos**: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. Actas do I EIELP. Exedra. v. 9, mar. 2010.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 2003.

_____. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

ORLANDI, E.P . **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2000. (Passando a Limpo).

PEREIRA, M. C. C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. **Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio**. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95-100.

_____. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por estudantes surdos. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marina Editores, 2010. p. 325-332.

PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos**: princípios teóricos metodológicos. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora da UFPR, n. 2, 2014, p. 143-157, 2014. (Edição especial).

SÃO PAULO (SP). Secretaria de Educação, CENP/CAPE; organização Maria Cristina da Cunha Pereira. **Leitura, escrita e surdez**. 2.ed. São Paulo: FDE, 2009.

ESCOLA SUSTENTÁVEL: IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS DE AMBIENTALIZAÇÃO EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Raísa Donatelli Verissimo de Mello – UNESP– raisadvn@gmail.com

Maria de Lourdes Spazziani – UNESP– spazziani@ibb.unesp.br

Pró- Reitoria de Graduação da Unesp - Programa Núcleos de Ensino

1. INTRODUÇÃO

A escola tem entre suas funções a promoção de conceitos e atitudes relacionados ao meio ambiente, por meio da Educação Ambiental. Esta tem objetivo de formar cidadãos comprometidos com todas as formas de vida, e contribuir com o bem estar de cada pessoa e da sociedade nos contextos local e global (BRASIL,1997).

A educação escolar é um ato político (FREIRE, 1968) e tem intencionalidades. Quando o assunto é trabalhar meio ambiente e fazer da escola um espaço sustentável, é comum a ideia de reformas na estrutura física do prédio com altos investimentos. Não é bem assim. O fundamental para o desenvolvimento sustentável é possibilitar a construção de espírito de conservação e de atuação crítica sobre as interações do ser humano com o ambiente físico e social, a fim de valorizar o ambiente em que vivemos, objetivando a preservação das áreas verdes, economia de água, projetos de reciclagem. Contribuir para que os estudantes e demais membros da comunidade escolar incorporem atitudes voltadas à preservação dos espaços socioambientais da escola e do entorno, tendo como perspectiva o contexto global. Ao articular conceitos e práticas sobre a sustentabilidade promove a formação dos sujeitos no contexto intra e extra escolar, irradiando debates e soluções no contexto local e regional em prol da vida.

O Decreto n. 7.083 de 27 janeiro de 2010, em seu Artigo 2, inciso V, afirma que deve haver “incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, a gestão, a formação de professores e a inserção de temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos” BRASIL, (2015, p.1).

A Educação Ambiental, elemento de referência primordial, faz-se ao mesmo tempo, objeto de conhecimento instigante quanto desafiador. Isso porque compreendemos ser a Educação Ambiental uma via fundamental, pela qual podemos promover a reflexão e a busca por caminhos indicadores para a superação das problemáticas sociais e ambientais, tal como as apresentadas até o momento. Logo, entendemos a Educação Ambiental como um campo educacional merecedor de destaque, tendo em vista, a notável e problemática relação entre homem e o meio ambiente. Também é notável o descompromisso socioambiental existente em muitas instituições escolares, que promovem, em geral, ações pontuais e descontextualizadas que não contribuem para a formação socioambiental das crianças e jovens estudantes que os possibilita ao pensamento crítico, às práticas responsáveis e às atitudes de conservação relacionadas ao contexto do ambiente escolar e do entorno.

O Projeto Escola Sustentável tem sido proposto pelo MEC como uma forma de promover ações de caráter disciplinar ou interdisciplinar em parceria com as escolas públicas para a melhoria dos espaços educativos articulando, sempre que possível, os projetos já existentes nas escolas. Com base neste programa, o Instituto de Biociências de Botucatu, por meio do Projeto Núcleo de Ensino, promoveu em parceria com uma escola pública da cidade, o projeto “Escola Sustentável: implantação de projetos de ambientalização em instituições educativas”. As atividades desenvolvidas em 2014 tiveram como foco central a constituição e formação de um grupo da escola para intervir na melhoria do aproveitamento dos espaços físicos já existentes da escola.

2. METODOLOGIA

A escola, foco do projeto, atende aos bairros da região, embora central, vive um processo de expansão urbana, motivada pela busca de empregos no comércio e na indústria. Também atende à muitos bairros periféricos e carentes de recursos e com muitos moradores migrantes de

outros municípios. Este fato implica no aumento da diversidade cultural que a escola precisa incorporar nos propósitos e nas estratégias educativas para promover o diálogo entre os saberes com a sua comunidade contribuindo para a aprendizagem escolar dos seus estudantes.

As ações promovidas junto ao grupo constituído, por indicação da direção e coordenação da escola, foram alternando encontros de discussões teóricas e de atividades práticas, no decorrer de agosto ao dezembro de 2014. Houve a participação de 18 pessoas entre elas professores, gestores, alunos e membros da comunidade local.

Os pressupostos pedagógicos e metodológicos englobaram uma atitude cuidadosa para com a realidade, sempre buscando ser coerente naquilo que se diz e o que se faz, e respeitando a diversidade em todas as suas formas (olhares, saberes e fazeres). Ou seja, um processo formativo incubador de mudanças concretas na realidade social, articulando três frentes de trabalho, o contexto físico-estrutural, administrativo e pedagógico da escola

As atividades de intervenção na escola foram registradas em diário de campo e fotos e contaram com o envolvimento dos bolsistas, coordenadora do projeto, colaboradores da universidade e da própria escola. A avaliação do processo contou com a participação e envolvimento dos participantes durante os encontros e desenvolvimento de ações no espaço escolar ou entorno da escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro momento, o grupo da escola, coordenado pela equipe da universidade tomou conhecimento do projeto Escola Sustentável proposto pelo MEC e de como realizar este desafio na própria escola. Também houveram discussões sobre a Educação Ambiental e sua importância dentro das escolas, englobando temas importantes como: exploração humana desenfreada ao meio ambiente, esgotamento dos recursos naturais e suas consequências e a necessidade da criação de um novo modelo de desenvolvimento, que além dos conceitos ambientalistas, requer também conhecimentos técnicos e científicos ideais para a síntese de críticas e mudanças que integrem economia, sociedade e meio ambiente.

Destacaram-se pontos de como a Educação Ambiental vem emergindo no país e no mundo e como pode ser praticada na escola para torná-la sustentável articulando currículo, espaço físico e gestão (UNESCO, 2007).

Vídeos de sensibilização, incluindo animações, documentários, que tem a sustentabilidade como foco, foram apresentados e puderam proporcionar ao grupo momentos de reflexão e discussão sobre o tema.

Em outro momento, houve o diagnóstico detalhado da escola, levantando dados sobre estudantes, gestão, professores, funcionários, merenda, espaço físico, funcionamento, comunidade escolar e entorno para construir e eleger os possíveis temas geradores, antes de planejar as possíveis intervenções. Com base nestes dados e nas reuniões, foram encontrados os principais pontos: a revitalização do verde, melhoria dos espaços físicos, redução e reutilização do lixo e conservação dos recursos naturais de maneira geral, bem como, do espaço escolar que deve ser cuidado preservado e respeitado.

Foi realizada uma visita à EMA (Escola do Meio Ambiente) a fim de enriquecer as ideias do grupo sobre a escola sustentável

Foram promovidas oficinas de confecção de móveis com garrafas PET, pintura e utilização de pneus como vasos para novas mudas. O jardim foi revitalizado e ganhou nova forma trazendo mais vida para a escola.

Para finalizar e socializar as ações, o grupo participou ativamente da Feira Cultural da escola, com uma sala destinada à “Escola Sustentável” onde foram expostos todo material confeccionado e realizaram-se algumas oficinas.

Os relatos diários sobre o andamento e impressões sobre o projeto, foi feita uma avaliação final de forma coletiva durante o último encontro do grupo na escola, com a participação de professores, gestores e diretor da escola. Todos presentes abordaram sobre a efetividade do projeto na escola o que culminou num Livreto sobre a experiência “Escola Sustentável”. Este material foi entregue aos participantes do projeto e direção da escola como forma de documentar, socializar e dar prosseguimento ao processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo considerou proveitoso as atividades e os encontros realizados. Destacou o envolvimento nos encontros presenciais, nas tarefas e atividades que demandaram um esforço grande para serem cumpridas. O tempo disponível para o desenvolvimento do projeto foi considerado restrito e fator limitador do projeto. O grupo destacou, ainda, que iniciativas como estas deveriam ser mais frequentes na escola, pois a Educação Ambiental é um campo de conhecimento muito importante para os dias de hoje, não só pensando em âmbito global como efeito estufa ou aquecimento, mas também para trabalhar com os estudantes problemas atuais regionais como a falta de água ou até a própria questão do lixo e desperdício de alimento dentro da escola.

O grupo conseguiu mobilizar e envolver todos os estudantes da escola, muitos docentes e funcionários, especialmente na construção do novo jardim. Esta atividade foi considerada a que trouxe uma energia nova e os estudantes o respeitam, valorizam esta conquista, reconhecem a escola como promotora de atividades atuais interessantes. De certa forma, com o desenvolvimento das diversas atividades promovidas no projeto “Escola Sustentável”, os estudantes incorporaram de maneira diferenciada as práticas aprendidas ao seu cotidiano. Aumentou a percepção dos estudantes de que eles fazem parte da escola e a escola faz parte deles.

O trabalho na escola, além de prazeroso e gratificante, evidenciou resultados significativos não só no jardim ou na participação da feira, mas no dia a dia da escola. Houve interesse na continuidade do trabalho com uma nova proposta para ano de 2015. Alguns aspectos importantes que poderão ser trabalhados mais intensamente, são eles: a questão do lixo nas salas e no pátio, o desperdício de comida e a valorização e apropriação do espaço, motivando sempre interferências que possam provocar discussões sobre a ética, a educação e a política ambiental no interior das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Meio ambiente e saúde, v. 9. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7083 de 27 de Janeiro de 2010**, dispõe sobre o Programa "Mais Educação". Acesso: https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007083&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI, em 22/01/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

UNESCO. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NO PROGRAMA PAULISTA LER E ESCREVER

Vanessa Alves do Prado – UNESP/Marília – bivaprado@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado em andamento investiga duas ações do Programa paulista Ler e escrever: “1- encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; [...] 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; [...]” (SÃO PAULO, c2010). De acordo com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o Programa Ler e escrever

[...] é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual (SÃO PAULO, c2010).

Com essas ações, compreenderemos no Programa Ler e Escrever, como os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas, na área da linguagem, da língua escrita e de seu ensino, disputam os espaços nos *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas* e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, resultantes de Orientações Técnicas de nível central, pólo e regional, e como o docente que trabalha no Ensino Fundamental, ciclo 1, adere ou resiste às concepções de ensino da língua materna escrita.

De acordo com Bakhtin (2010), as forças centrípetas são autoritárias, dogmáticas e conservadoras, e se fecham às influências do *signo ideológico vivo e dinâmico*, são caracterizadas por uma linguagem única, tida como verdadeira, que centraliza o *pensamento verbal-ideológico* e assegura certa compreensão mútua acerca das concepções de mundo - advindas pelas relações sociais, ao garantir uma unificação sólida da linguagem oficialmente

reconhecida. No entanto, “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” (BAKHTIN, 2010, p. 82).

As formas e manifestações da linguagem com força de resistência podem ser observadas por meio do plurilinguismo, que é a personificação das forças centrífugas que, como forma descentralizadora, parodia e polemiza com um discurso diversificado a vida estática das línguas oficiais centrípetas. Assim, as forças centrífugas têm caráter de resistência contra o discurso resistente porque, no movimento da vida e nas relações sociais, abrem e revelam o caráter infinito e a inconclusibilidade do diálogo.

2. METODOLOGIA

Ao considerar a perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin, que instaura um mundo em movimento com diálogos inconclusos, a pesquisa aqui apresentada não tem como objetivo apenas o de descrever a realidade refletida, mas de explicar a realidade por meio do signo ideológico que refrata outra realidade baseada numa dimensão axiológica. Para a pesquisa, a abordagem qualitativa, ou interpretativa, como sugerem Graue e Walsh (2003), está sendo desenvolvida mediante duas metodologias: pesquisa do tipo etnográfico e pesquisa documental. Para contemplar a pesquisa do tipo etnográfica, sete encontros para observação e gravação em áudio e vídeo em ATPCs foram realizadas no ano de 2013 em uma escola estadual, selecionada a partir da assiduidade do Professor Coordenador com mais tempo no cargo de Coordenadora Pedagógica do ensino fundamental, ciclo 1. As observações tiveram como objetivo capturar a receptividade pelos professores da formação continuada e como eles compreendem e agem diante dos sentidos e valores transmitidos pelos formadores central, de pólo, regional e local, e como as concepções advindas pela formação penetram ou não na sala de aula, como força autoritária ou como força que supera o que é oficial.

Além da observação, treze entrevistas foram realizadas nos anos de 2013 e 2014 com os seguintes sujeitos: um professor coordenador, dois professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino e dez professores do ensino fundamental ciclo 1. O roteiro de

perguntas para a entrevista foi realizado com base nas observações das reuniões de formação mediante ATPC, com o objetivo de compreender quais forças (centrípetas ou centrífugas) imperam no discurso do falante acerca da formação de professores e dos guias como norteadores para o ensino da língua materna.

Para a pesquisa documental, foram selecionados os *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e escrever* dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, disponíveis a todos os professores dessa modalidade de ensino por meio impresso e digital.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível observar no exemplar do documento impresso *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010) direcionado ao professor da antiga 2ª série (atualmente 3º ano), uma perspectiva teórica que ronda as expectativas e as propostas de aprendizagem, e parece querer orientar a relação entre teoria e prática, no entanto, com a teoria suprimida, ficam apenas propostas de atividades que lançam sobre o professor e o aluno modos, comportamentos e expectativas de aprendizagem uniformizados. Daí, o professor rompe com a uniformização continuando a ensinar a língua de acordo com o conhecimento que tem acerca da língua materna, como verificamos em pesquisa de Mestrado (PRADO, 2011) e que, muitas vezes, acaba por uniformizar de outro modo.

Já em uma das entrevistas com uma professora do ensino fundamental, ciclo 1, como será possível observar pelos trechos da entrevista que será publicada em e-book pelos organizadores do III Simpósio Internacional de Estudos Discursivos (SIED), sob o título “Na escuta: entrevista com uma professora de crianças pequenas sob a análise dos estudos de Bakhtin”, a fala da professora sugere que a chamada força centrípeta, que centraliza o *pensamento verbal-ideológico* e assegura certa compreensão mútua acerca de uma concepção de mundo, caracteriza, de modo geral, a formação de professores e os guias *Ler e escrever*, como duas ações do programa “Ler e Escrever”, ao garantir a unificação da proposta oficialmente reconhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela breve análise já realizada, verificamos que o guia torna oficiais certas ideias que o professor necessita ter para ensinar o outro a ler e a escrever, e o orienta passo a passo, aponta comportamentos e o tempo adequado para o desenvolvimento da proposta de atividade. Esse documento oficial almeja controlar as ações dos professores e determinar o que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, as forças oficiais não encontram um terreno seguro no documento de papel. Isso se deve ao fato de que os conhecimentos prévios dos professores e a disposição para ensinar a língua não são iguais para todos, como sugerem as conclusões da pesquisa de Mestrado anunciada aqui. Daí, nasce a necessidade de instaurar uma segunda frente de orientação: a reunião de formação continuada mediante ATPC que demanda fontes de controle: orientações e acompanhamento dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico e dos professores coordenadores das escolas de ciclo 1, pautas e avaliações.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PRADO, V. A. **O gênero de divulgação científica**: leitura, ensino e avaliação em classes de terceiro e quinto anos do ensino fundamental. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação Para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Ler e Escrever**. São Paulo, c2010. Disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em:
3 dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 2ª série. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010. v. 1.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM E PARA O AMBIENTE LOCAL

Tainá da Rosa Vilela – UNESP– taina.rvilela@gmail.com

Ana Carolina Sales Pacheco – UNESP– caroltuca@hotmail.com

João Pedro Pezzato – UNESP– jpezzato@rc.unesp.br

CNPq/FAPESP

1. INTRODUÇÃO

A bacia hidrográfica do rio Itanhaém é a segunda maior bacia litorânea do estado de São Paulo drenando boa parte do território da “Baixada Santista”. Nela é captada parte majoritária do montante de água que abastece a cidade de Itanhaém, além de contribuir com um volume que auxilia a suprir a demanda de outros municípios vizinhos. O ponto de convergência da água que drena esta bacia é o rio Itanhaém – que atravessa o centro da cidade que dá nome ao rio – e deságua no mar na altura do “Praião” (Praia de Itanhaém). O rio, em sua foz, abriga uma região de mangue que faz divisas com a cidade e que de tempos em tempos possui algumas partes aterradas para construções residenciais, comerciais e até mesmo benfeitorias públicas.

Há mais de vinte anos, pesquisadores da Unesp/Rio Claro vêm desenvolvendo pesquisas ecológicas relacionadas a esta bacia. Quando lá, os pesquisadores abrigam-se no *Centro de Pesquisas do Estuário do Rio Itanhaém, espaço fundado para fins de apoio à pesquisa local e divulgação da mesma, mas que segue subutilizado desde sua criação, não possuindo qualquer atividade permanente. Este local encontra-se às margens do rio Itanhaém – próximo à sua foz – e os pesquisadores que ali se abrigam e trabalham em períodos de coleta de materiais para análise possuem pouco ou nenhum contato com a população da cidade.*

No ano de 2012, o edital do programa de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD), trouxe a possibilidade de financiamento para trabalhos de divulgação científica que atingissem a comunidade local. Com o projeto enviado e posteriormente aceito passamos a elaborar um plano de atividades. O projeto elaborado buscou ampliar o acesso aos conhecimentos locais promovendo um diálogo da ciência local com os conhecimentos a respeito da localidade, partindo da ideia de que só é possível compreender um novo significado quando conseguimos reconhecê-lo por meio de nossas próprias palavras (BAKHTIN, 1981).

Os encontros com a comunidade se deram através da formação continuada com professores da rede pública municipal de Itanhaém em horários de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo). De acordo com Gatti (2008, p. 57) “as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito”, o que também não é tido pela autora como um fator relevante. Ao discutir a formação do professor, Nóvoa (1995) destaca a importância desta prática que, segundo o autor, se faz necessária, pois é neste momento que o professor pode unir a teoria à prática através da reflexão, lembra ainda que o conhecimento não é um produto acabado, mas que está sempre se fazendo e refazendo. Complementamos que a formação em horário de trabalho também representa espaços de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas. (CANÁRIO, 1998).

2. METODOLOGIA

As atividades tiveram início em fevereiro de 2014 em duas escolas: uma rural de período integral e outra de região urbana central do município. Durante o ano de 2014 foram realizados seis encontros em cada escola (em horários de ATPC), além de uma saída de campo conjunta – com os professores das duas escolas – aos rios da referida bacia hidrográfica. Nestes encontros, além das discussões e conteúdos levantados, foram exploradas as relações dos professores com a localidade em que vivem e sua relação com os rios presentes no município, pertencentes à bacia hidrográfica. Foram produzidos registros de observação em caderno de campo e transcrições de áudio dos encontros (BOGDAN E BIKLEN, 1994). A perspectiva proposta pelo Paradigma Indiciário, de Ginzburg (2012), tem orientado a análise das observações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contato delineou-se de maneira diferente em cada escola. Na escola rural a relação com os professores se estabeleceu mais naturalmente já que ali também desenvolvemos oficinas pedagógicas com alunos, passando mais tempo na escola. Além disso, o número pequeno de professores forma um grupo mais coeso possibilitando estabelecer uma relação mais próxima com cada um. Na escola urbana, pelo contrário, a atuação foi breve (apenas duas horas de ATPC/encontro) e o número de professores é grande, o que dificultou a aproximação. Martins (2004, p. 294) define bem esta relação em que a proximidade, mesmo sendo somente física é fundamental em pesquisas qualitativas, nas quais é importante e necessário que ambos se disponham a falar de sua vida e salienta que esse “mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence, exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.”.

Em um trabalho como este, em que a periodicidade dos encontros é esparsa, é preciso levar em consideração a qualidade destes encontros no que diz respeito à relação interpessoal. Gatti (2008, p. 63) chama a atenção para a preocupação com um histórico de formações excessivamente cognitivistas e “tecnicistas” em detrimento de propostas que incentivem também os “aspectos relacionais humanos e afetivos”. Assim a proposta de atuação colocada em prática desenrolou-se sem cobranças excessivas e sem moldes fixos, seguindo, dentro do possível uma linha de construção coletiva. A fala de um professor: “*Nós não estamos acostumados a parar e aqui vocês querem que a gente pare. Querem que a gente entenda que aqui nós temos um tempo que não é como lá fora.*”, talvez expresse esse sentimento de “suspensão”, que também foi tentado caracterizar por Lewkowicz, Cantarelli e Grupo Doze (2003) como uma série de exercícios de pensamento que sejam capazes de suspender eventualmente os domínios da lógica e dos mecanismos de subjetividade vigentes atualmente, de forma a possibilitar a vivência completa de uma situação ou, em outras palavras, habitá-la.

Em relação à bacia hidrográfica foi possível perceber que o grupo possui pouca relação com tal ambiente, o que se torna explícito em frases como: “*Quais rios têm aqui?*”, “*Nossa!Eu não sabia que isso existia em Itanhaém.*”, “*Sou mulher de pescador, mas não conheço nenhum rio...*” e “*Vamos estudar o rio do centro?*”. Esta última frase tem relevância especial já que o referido “rio

do centro” é o próprio rio Itanhaém, que conforme explicitado na introdução atravessa uma região central da cidade, não muito longe da escola em que a professora que a relatou trabalha.

Na escola urbana surgiram diversos questionamentos e colocações sobre a região de mangue levando-nos a perceber a atuação da localidade na vida destes professores, já que a presença do ambiente de mangue é fato cotidiano – noticiários, polêmicas, além de fazer divisa com muitas casas, como no caso da professora que nos contou sobre pequenos caranguejos que aparecem pelo ralo de seu banheiro. Foi perceptível também a preocupação dos professores com a degradação deste ambiente. Na escola rural as relações e preocupações compreendem-se também próximas ao local. Desde nosso primeiro encontro na escola foram levantados questionamentos a respeito de uma possível contaminação local (água e solo) por depósitos de lixo tóxico provenientes da empresa *Rhodia* ao longo da estrada da escola, estando um deles localizado a apenas 200 metros da mesma (o caso está sendo investigado e será relatado em trabalhos futuros). Além deste fato os professores desta escola mostraram-se envolvidos com a proposta de estudar a bacia hidrográfica local visto que pequenos rios da mesma estão presentes no entorno da escola. Inclusive um mapeamento dos rios deste entorno (junto aos alunos) foi proposto por eles. Esta relação de cada escola com seu entorno demonstra-se nas palavras de Carlos (2007, p. 17), para quem “o lugar é a base da reprodução da vida”, podendo ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”. Carlos acrescenta ainda que o lugar é a porção do espaço que pode ser apropriada pelo corpo, porção esta “vívda/conhecida/reconhecida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta apresentação parcial refletindo sobre a preocupação dos professores da escola urbana com o peso extra que o referido trabalho pudesse acarretar para eles. Em mais de uma situação fomos questionados se eles seriam obrigados a aplicar os conhecimentos levantados pelo trabalho de formação com seus alunos. Isso nos remete ao fato de que as escolas encontram-se saturadas de afazeres, já que a elas tem sido atribuída toda a carga de problemas sociais não resolvidos (NÓVOA, 2009). Encontramos atualmente na escola os mais

variados tipos de projetos deixados a encargo dos professores que por vezes deixam de cumprir seu próprio cronograma e de desenvolver projetos próprios a fim de atenderem às requisições postas pelos governos. Assim, precisamos cuidar daquilo que pretendemos fazer, precisamos criar um espaço para que as pessoas também se manifestem em seus interesses ou corremos o risco de cair na colocação da professora que contava sobre uma viagem que fez para participar de um curso e quando questionada sobre o tema do curso respondeu: “*Não me lembro, era uma dessas coisas que a gente faz só para contar pontos, sabe?*”.

Por outro lado, ainda que sem cobranças e com pouco tempo de envolvimento, recebemos relatos de professores que se utilizaram de ideias elaboradas para o curso de formação no desenvolvimento de atividades com os alunos. Apesar das dificuldades acreditamos na proposta formativa, levando em consideração que estes espaços devem possibilitar encontros reais, alimentados por boas, desafiadoras e às vezes, desobrigadas ideias, permitindo que as possibilidades abertas provoquem o interesse à ação. Lembrando que nas relações de alteridade é importante aprendermos a respeitar os limites de cada um, cultivando o valor de constantemente reaprender nosso lugar na coletividade. O cuidado se faz porque quando a escola transborda de afazeres, infelizmente o que transborda não é apenas o que acabaram de colocar pra dentro dela, mas transborda também o espaço de encontros que permite pensar o trabalho com prazer e acabamos assim por pensar que o prazer então só pode existir fora da escola. Isto é a evasão. Falamos tanto sobre a evasão dos alunos e a verdade é que esta evasão começa nos professores em seu sentimento de professor, e chega por final à evasão dos alunos, também, primeiro de si em seu sentimento de aluno, e depois então da escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**: four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press. 1981.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, n.6, p. 9-27, 1998.

CARLOS, Ana Fani. **O lugar no/do mundo**. 1.ed. São Paulo: FFLCH, 2007.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

LEWKOWICZ, Ignacio; CANTARELLI, Mariana; GRUPO DOCE. **Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea**. Argentina: Grupo Editorial Altamira, 2003.

MARTINS, Heloisa Helena. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma história do futuro. Lisboa (Portugal): **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, 2009. <Disponível em: http://www.rieoei.org/rie49a07_por.htm>. Acesso em: 23.03.2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EFAP: OS SIGNIFICADOS DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Gisele Dionísio Ferreira da Rocha – UFSCAR – gidfrocha@gmail.com

Wania Tedeschi – IFSP – wtedeschi.ifsp@gmail.com

Secretaria Estadual do Estado de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender os modelos atuais de formação continuada oferecidos aos professores é relevante destacar que a formação continuada de professores é uma preocupação recorrente, como demonstram Gatti (2008) e Candau (1997) e que investigar tais processos exige do pesquisador um olhar para os diferentes aspectos que compõem a formação continuada de acordo com o momento político da época em que esse processo se desenvolve, envolvendo identidade, crenças, concepções, valores, conhecimentos e profissão docente. Sendo assim, apresentamos uma reflexão sobre o contexto histórico e as implicações das políticas públicas para a formação continuada de professores.

Nos limites deste trabalho, nos detemos na análise da formação continuada sem, entretanto, desconsiderar que a formação inicial apresenta grande influência no trabalho docente. É importante ressaltar que optamos por analisar os sentidos produzidos pelos professores de matemática a partir dos cursos de formação continuada oferecidos pela EFAP- Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. Criada no ano de 2009 a EFAP oferece aos professores da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEE-SP programas de formação continuada através da modalidade presencial ou a distância. Dentre esses cursos

destacamos oito, que foram oferecidos aos professores de matemática entre os anos de 2009 e 2013, são eles:

- 1- REDEFOR- Rede São Paulo de Formação Docente;
- 2- Programa Currículo e Prática Docente;
- 3- M@tmídias;
- 4- Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores;
- 5- Intel Educar- Fundamentos Básicos;
- 6- Disseminadores de Educação Fiscal;
- 7- Melhor Gestão Melhor Ensino- Formação de Professores de Matemática;
- 8- Melhor Gestão Melhor Ensino- Aprofundamento – Matemática.

Esses cursos foram cuidadosamente descritos considerando as informações disponíveis no endereço eletrônico da EFAP.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de verificar no discurso de um grupo de professores quais são os significados que os mesmos atribuem para os cursos de formação continuada que realizaram via EFAP, utilizamos a perspectiva Histórico Cultural de Vygotsky (2008) como fundamentação teórica no que diz respeito ao conceito de significado produzido na fala dos sujeitos. Optamos por utilizar essa perspectiva teórica, pois compreendemos que os professores trazem consigo uma história pessoal, repleta de valores, objetivos, necessidades e expectativas, fruto de suas relações sociais que devem ser valorizadas.

Apoiamo-nos em Bardin (1997) para compreender o conjunto de conceitos, observações e procedimentos relacionados com o campo da análise de conteúdo. Essas definições são

fundamentais uma vez que a partir desses procedimentos é possível realizar uma infinidade de investigações. Em nosso trabalho, a análise do conteúdo foi o procedimento metodológico utilizado para verificar os significados explanados pelos professores a respeito dos cursos de formação continuada que realizaram via EFAP. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram: questionários, entrevistas individuais e grupo focal. Os questionários foram aplicados a vinte e cinco professores dos quais selecionamos cinco para a realização das entrevistas individuais e composição do grupo focal.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fazer emergir os significados produzidos nas interações dos professores participantes do grupo focal organizamos e selecionamos os registros das falas dos participantes que pudessem responder nossa pergunta de pesquisa.

Buscamos ainda evidenciar no debate do grupo asserções recorrentes dos sujeitos sobre a compreensão que têm sobre cursos que realizaram na EFAP, ou ainda informações que evidenciassem os sentidos atribuídos aos mesmos.

O material empírico selecionado, permitiu a definição de unidades de análise, que segundo Bardin (1997), caracteriza a segunda fase da análise do conteúdo que é chamada de exploração do material.

Elencamos duas unidades para organizar nossa análise:

1. Concepções e objetivos da proposta de curso segundo EFAP;
2. As concepções e objetivos dos cursos na perspectiva do grupo de professores

Dentro da primeira unidade confrontamos as propostas da EFAP com as expectativas dos professores. O trabalho dentro desta unidade foi dividido em categorias que pudessem expressar as experiências dos professores a respeito dos cursos de formação que realizaram via EFAP, destacando seus anseios, suas aspirações, suas histórias de vida (GÉGLIO, 2006). Nesta unidade foi possível verificar que existem muitas disparidades a respeito das propostas oficiais dos cursos em relação às expectativas e anseios dos professores que os realizam.

Na segunda unidade durante o processo de organização dos dados coletados foi se delineando a insatisfação dos professores em ter que participar de cursos que muitas vezes, nada acrescentam à sua prática em sala de aula.

Desse modo, as categorias utilizadas nesta unidade foram elaboradas a partir dos temas apontados por Géglio (2006) e da recorrência das falas dos professores considerando a percepção dos mesmos sobre a influência que os cursos de formação continuada têm em relação a sua prática. Sendo assim, as categorias utilizadas foram:

- 1- Contato com os pares;
- 2- Atividades práticas;
- 3- Certificação;
- 4- Conhecimento novo.

Diante dessas categorias, ou mais especificamente, diante dos significados atribuídos pelos professores é possível identificar a distância existente entre o que os cursos de formação se propõem, e aquilo que de fato tem ocorrido na prática na perspectiva dos professores que os realizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que os significados evidenciados no transcorrer dessa pesquisa possam contribuir para o aprimoramento da formação continuada dos professores de matemática, assim como colaborar para o desenvolvimento de futuras pesquisas, pois temos a consciência que tais resultados não finalizam o tema Formação Continuada de Professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil na última década. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

GÉGLIO, P.C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa- Omega, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM GEOGEBRA

Patricia Fasseira Andrade - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -
paty.fasseira@gmail.com

Anne Caroline Paim Baldoni - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -
anne_cahrol@hotmail.com

Maria Teresa Zampieri - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -
maite.zampieri@gmail.com

Sueli Liberatti Javaroni - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -
suelilj@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Um assunto que vem sendo debatido já há anos no Brasil, no âmbito da Educação, é a formação continuada de professores. Ao nos debruçarmos sobre esse tema, encontramos concepções que vão ao encontro do que argumenta Chimentão (2009, p. 3). Para esta autora, a formação continuada “tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Para Bovo (2004), a formação continuada é um processo que se alicerça ao longo da carreira do professor, por meio de suas interações e experiências e de diversos aspectos que se fazem presentes em sua prática social, bem como em seu contexto de trabalho, de forma que ele vai adquirindo conhecimentos pertinentes à realização de mudanças em sua prática na sala de aula.

Em sintonia com essas ideias, Richit e Maltempi (2013), compreendem formação continuada como um processo de que se consolida no âmbito das experiências sociais, formativas e educacionais do professor, tendo início a partir de suas experiências escolares e prolongando-se ao longo de sua carreira.

Outro aspecto convergente entre as ideias desses autores é a forma como destacam a importância do uso das tecnologias nos processos educacionais. Segundo eles, inseri-las na prática docente faz parte do processo de formação continuada. Porém, Bovo (2004) analisa em sua pesquisa que para que isso ocorra de fato, é necessário um grande esforço por parte do professor, além de reflexão junto com outros professores e pesquisadores.

Em concordância com essas ideias, desenvolvemos dentro do projeto “Mapeamento do uso das tecnologias da informação nas aulas de Matemática no Estado de São Paulo”²¹ e em parceria com a Diretoria de Ensino de Bauru/SP, um curso de extensão universitária intitulado “Currículo no Ensino Fundamental II e atividades matemáticas com softwares: articulações possíveis”, que aconteceu no período de agosto a novembro de 2014. Esse curso constituiu-se de forma semipresencial, no qual os encontros presenciais aconteceram no laboratório de informática, do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Bauru e os encontros a distância ocorreram no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Todas as ações que envolveram esse curso, desde seu planejamento até sua concretização, compuseram o cenário de investigação da pesquisa de doutoramento, em desenvolvimento, da terceira autora, sob orientação da quarta autora. Sendo assim, elas constituíram a equipe proponente do curso. Vale ressaltar ainda que, como parte de suas atividades de iniciação científica, as duas primeiras autoras também fizeram parte dessa equipe.

Assim, esse relato tem por propósito discorrer acerca de um episódio²² em que um professor, como parte do trabalho de finalização do curso, apresentou uma atividade com GeoGebra²³, em que ele próprio havia preparado e desenvolvido com seus alunos na sala de informática de sua escola. Essa atividade abordou o conteúdo Teorema de Pitágoras, e foi baseada em um roteiro que já havíamos trabalhado no curso.

²¹ Como o nome do projeto é amplo, em alguns momentos ao longo do texto o referenciaremos apenas como projeto Mapeamento.

²² Utilizamos a palavra episódio em consonância com o significado colocado em <http://www.dicionarioinformal.com.br/epis%C3%B3dio/>. Último acesso em 08.04.2015. Tendo como sinônimos: acontecimento, fato, etc.

²³ Nesse site há uma explicação sobre o que é o Geogebra, e quais as suas principais funcionalidades: <http://www.geogebra.im-uff.mat.br/> Último acesso em 08.04.2015.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada nas pesquisas vinculadas ao projeto Mapeamento é de cunho qualitativo. Pois concordamos com Goldenberg (1997) que essa abordagem envolve descrição, interpretação dos dados, e que o interesse do pesquisador que a adota é em aprofundar sua compreensão nos aspectos subjetivos do objeto de estudo. Assim, o interesse em comum entre todas as pesquisas vinculadas a esse projeto, mesmo que com diferentes enfoques, se refere aos aspectos subjetivos em relação ao uso das tecnologias pelos professores de Matemática.

O curso foi desenvolvido com uma carga horária de 40 horas, sendo 32 presenciais e 8 a distância, e ocorreu entre agosto e novembro de 2014. Os encontros presenciais ocorreram aos sábados das 9 às 13h. Os momentos a distância ocorreram por meio de discussões no fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle. O principal objetivo do curso foi abordar atividades matemáticas com GeoGebra, de forma entrelaçada à estrutura curricular vigente do Estado de São Paulo.

Assim, visando constituir-lo de forma a contemplar esse objetivo, vale ressaltar que houve um grande empenho por parte dos colaboradores vinculados ao projeto Mapeamento, tanto para o planejamento como para o desenvolvimento desse curso. Na fase de planejamento, que ocorreu a partir de abril de 2014, montamos um grupo de estudos com reuniões virtuais semanais no ambiente virtual do Adobe Connect. Nessas reuniões discutíamos textos sobre formação continuada com o propósito de assumirmos uma perspectiva teórica para elaborarmos a proposta das atividades a serem desenvolvidas, bem como para embasar a dinâmica do curso como um todo.

Já na etapa de desenvolvimento do curso, houve participação colaborativa também entre os professores participantes, pois a demanda de atividades foi escolhida por eles, de acordo com as necessidades de seus respectivos alunos. Assim, a dinâmica que prevaleceu foi bastante flexível, de modo que os professores se sentiram suficientemente à vontade para criticar e adaptar as atividades que propúnhamos, e em alguns casos, leva-las às suas salas de aula. De modo geral, enfatizamos que a constituição de tal dinâmica, tanto da fase de planejamento quanto da de desenvolvimento, é fruto de um trabalho colaborativo, que por sua vez aparece em quatro diferentes dimensões nos nossos dados: entre colaboradores do projeto, entre pesquisadores e professores, entre a equipe proponente do curso e entre os próprios professores.

Conforme mencionamos, todas as ações que envolveram esse curso constituem o cenário da pesquisa de doutorado da terceira autora. Logo, os dados foram produzidos por múltiplos procedimentos, ou seja, por questionários com os professores, vídeos de todos os encontros, diário de campo da doutoranda, registro de todas as atividades, relatos de todos os encontros feito pela doutoranda e pelas alunas de IC, etc. Para esse trabalho, apresentamos um recorte desses dados que é composto por um episódio do último encontro do curso, no qual nos atentaremos ao trabalho de um dos participantes, a proposta de trabalho do Professor Rodrigo²⁴.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das atividades finais do curso era que os professores participantes desenvolvessem a exploração de um conteúdo matemático com seus alunos e que no nosso último encontro, eles apresentassem uma análise do que foi feito em suas salas de aula. Assim, o professor Rodrigo apresentou uma atividade, que foi aplicada para uma turma de 9º ano de aproximadamente 40 alunos, cujo tema era o Teorema de Pitágoras, e justificou a escolha desse conteúdo levando em consideração as muitas dúvidas de seus alunos sobre: triângulo retângulo, semirreta, ponto, etc. Foram utilizadas 3 aulas para a aplicação da atividade e, segundo relato do professor, e ela foi desenvolvida de modo que se esperava toda a turma estar na mesma etapa para seguir para um próximo passo do roteiro da mesma. Ao explicar a atividade, o professor apresenta todo o roteiro que aplicou com os alunos e relata que no primeiro tópico desse roteiro era preciso determinar alguns pontos na malha do GeoGebra e, com o objetivo de sanar as dúvidas sobre plano cartesiano, ele contou que o processo que ele fazia era questionar a sala em quais eixos estavam relacionados cada um dos números do par ordenado.

Ao mostrar as primeiras fotos das aulas, o professor conta que foi utilizado o multimídia no laboratório e alertou aos colegas de curso que eles também poderiam enfrentar algumas dificuldades em suas próprias salas de aula, como por exemplo, encontrar um computador que conseguisse projetar a atividade. Rodrigo fez esse alerta, pois tentou usar o computador do estagiário do laboratório, mas não houve reconhecimento do multimídia, então ele teve que trabalhar em outro, demandando mais tempo de aula do que havia planejado. Além de relatar os percalços, Rodrigo mencionou outras situações onde descrevia o processo de resolução da

²⁴ O nome do professor foi trocado para preservar sua privacidade.

atividade pelos alunos. Em uma dessas situações, ele conta que antes de explicar a proposta da atividade, um grupo de alunos que estava em uma foto mostrada por ele, por já saberem a relação dos quadrados, se anteciparam e fizeram a ligação dos pontos das figuras construídas antes dos demais. Ao questioná-los se haviam tido contato com o GeoGebra, o professor Rodrigo relata que os alunos argumentaram que já tinham um pouco de noção sobre o que fazer por saberem o conteúdo, mesmo sem nunca ter tido acesso ao software.

O professor chama atenção para o fato de que houve muita parceria entre os alunos no desenvolvimento da atividade proposta, um ajudando o outro, saindo de seus lugares para ajudar algum amigo em outro computador. O professor mostrou uma animação no PowerPoint que foi feita por um de seus alunos, no qual ele utilizou o comando “reproduzir” do GeoGebra, com o propósito de mostrar todos os passos realizados por ele em sua atividade. Nesse momento, alguns professores interromperam Rodrigo para perguntar como o aluno havia feito isso. O professor explicou que o aluno inseriu as animações com a ajuda do estagiário do laboratório²⁵. O professor destacou que os alunos se sentaram em dupla para fazer a atividade, e comparou que a mesma dificuldade que ele e seus colegas tiveram no início do curso de extensão, os alunos também tiveram para utilizar os recursos do GeoGebra, e em duplas, eles se ajudavam na superação dessas dificuldades. Observamos aqui um movimento que corrobora o entendimento de Bovo (2004) sobre o processo de formação continuada, pois houve um esforço por parte do professor para promover essa mudança em sua prática, bem como muitos momentos de reflexão com demais professores e pesquisadores ao longo do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, tivemos por propósito discorrer acerca de um episódio em que um professor, como parte do trabalho de finalização de um curso que ministramos, apresentou atividades em que ele próprio preparou e desenvolveu com seus alunos na sala de informática de sua escola. Essa atividade abordou o conteúdo Teorema de Pitágoras, e foi baseada em um roteiro que já havíamos proposto no curso.

²⁵ Pelas normas do programa governamental “Acessa escola”, que financia as salas de informática das escolas estaduais paulistas, é obrigatória a presença do estagiário do programa quando a sala está sendo usada.

Assim, buscamos apontar as concepções de formação continuada nas quais estamos embasadas teoricamente. Além disso, descrevemos a metodologia de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que estão sendo adotados nas pesquisas vinculadas ao projeto Mapeamento. Em seguida, descrevemos o episódio envolvendo a apresentação do professor Rodrigo no último dia de curso, sobre sua aula com GeoGebra no 9º ano.

Observamos um profissional, no caso o professor Rodrigo, imerso em uma trajetória que resultou em mudanças na prática pedagógica de sua sala de aula. Nessa trajetória estão interagindo suas próprias experiências, frutos de suas práticas sociais, bem como a relação com os demais professores presentes no curso, e demais elementos que permearam o curso, como a dinâmica colaborativa constituída, por exemplo. Aqui trouxemos à tona uma pequena fração resultante das quatro dimensões de nosso trabalho colaborativo. Assim, seguimos nosso movimento enquanto pesquisadoras dentro desse projeto.

REFERÊNCIAS

BOVO, A. A. **Formação continuada de Professores de Matemática para Uso da Informática na Escola: tensões entre a proposta e a implementação**. 2004. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro - SP, 2004.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: **IV CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - CONPEF, 2009**, Londrina. *Anais...* Londrina: [s.n.], 2009. Disponível em: <<<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

RICHIT, A.; MALTEMPI, M. V. Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores: percursos e concepções emergentes. **Tecnologias digitais e educação matemática**. 1. ed. Rio Claro - SP: [s.n.], 2013. .

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MATERIAL DIDÁTICO - DUAS
REALIDADES INTRÍNSECAS DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS "PRESIDENTE TANCREDO NEVES" DE BAURU/SP**

Ana Carolina de Freitas Nunes Harten – CEEJA “Presidente Tancredo Neves” –

anacfnunes@yahoo.com.br

José Eugênio Chibebe – CEEJA “Presidente Tancredo Neves” – eugenio@professor.sp.gov.br

Maria Regina Saraiva Salvador – CEEJA “Presidente Tancredo Neves” –

ceejabaurucoordenacao@gmail.com

Manoela Afonso – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e CEEJA “Presidente

Tancredo Neves” – manoela_afonso@hotmail.com

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo – Universidade Sagrado Coração –

polianasantoscarmargo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, antigos CEES (Centro Estadual de Educação Supletiva) começaram a surgir em 1977, com o CEEJA “D^a. Clara Mantelli”, na capital paulista. Ao longo das décadas que se seguiram, outros centros foram implantados em várias cidades do interior do estado, contando com o funcionamento atual de trinta e uma escolas.

Nessa modalidade de ensino, desde sua criação até hoje, a instabilidade foi uma marca profunda, causada pela ausência de uma política educacional de longo prazo, fazendo com que os Centros ora recebessem apoio técnico, administrativo e material; ora contassem apenas com os recursos básicos necessários à manutenção.

Tal condição marcou também as questões relativas ao material didático, sendo que em alguns momentos, os Centros recebiam subsídios da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – atual Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) - para a elaboração do material didático. Contudo, em outros momentos, cada Centro viu-se obrigado a tomar decisões individuais para conseguir manter o funcionamento e atendimento aos alunos, em relação à disponibilização do material didático.

Todos esses momentos de mudanças no material didático, seja por intermédio de órgãos públicos estaduais e/ou federais, seja por uma iniciativa do próprio Centro, serviram como uma oportunidade no processo de formação para os professores e gestores. Essa oportunidade se deu através da elaboração do material didático em módulos de ensino e da elaboração também dos instrumentos de avaliação.

Como o material deveria manter-se na linha autoinstrucional e adequar-se às especificidades do público-alvo da EJA, as equipes docente e gestora, por meio de cursos on-line, orientações técnicas presenciais, Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) voltado à formação e troca de experiências dentro do ambiente escolar, convertiam suas ações a fim de que o trabalho de elaboração, melhoramento, adaptação e atualização acontecesse.

Ademais, para que houvesse melhor conhecimento e apropriação desse material, o professor era impulsionado a buscar estratégias de ensino por meio da retomada de conteúdos, com um olhar voltado para o currículo e para as diretrizes. Dessa forma, estudando e se apropriando dos saberes, os docentes – com a parceria da gestão do Centro – reciclavam seus conhecimentos.

2. METODOLOGIA

Dada a implantação da escola no município na década de 1980, no princípio, a antiga CENP com sua equipe de apoio e organização do trabalho subsidiava o material didático, cedendo orientação à equipe docente, num processo de formação continuada aos professores que estavam se familiarizando com uma nova rotina de trabalho.

Porém, em meados da década de 1990, uma medida da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) interrompeu o fornecimento desse material didático. O Centro continuou a utilizar esse material enquanto foi possível, já que, mais grave que a interrupção do fornecimento foi a falta de atualização, adequação e aprimoramento, ficando o material ultrapassado e inadequado para o uso.

Como consequência disso, cada Centro fez a opção que melhor atendesse às suas necessidades, com o intuito de continuar funcionando. Alguns optaram por elaborar e reproduzir

seu próprio material didático, outros adotaram o Telecurso 2000. Em razão dessa variedade, diversificaram-se também os instrumentos, os processos e os critérios de avaliação. Se por um lado a confecção própria do material trouxe atualização e aprimoramento dos conteúdos, por outro perdeu-se uma característica fundamental entre os Centros: a unidade do material e dos procedimentos de avaliação.

A partir desse momento, o CEEJA Bauru/SP passou a elaborar e reproduzir o seu próprio material, que foi dividido em módulos de estudo, ou seja, apostilas pequenas que contemplassem o currículo oficial e, ao mesmo tempo, tivessem uma linguagem autoinstrutiva para que cada estudante pudesse ler e entender os conteúdos por si mesmo.

No entanto, durante a última década em que se trabalhou com esse material, percebia-se certo desconforto da equipe docente, pelo fato de que novas teorias embasadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionaram o trabalho para outro norte em relação às concepções de ensino e aprendizagem. Assim, desvirtuou-se a metodologia implantada nos Centros e cresceu a necessidade por uma renovação do material.

Com a finalidade de trazer uma metodologia voltada para a interdisciplinaridade, o trabalho com textos de diversos gêneros e contextualização entre a vivência do aluno e os saberes cristalizados pela escola, a revitalização do material acabou se tornando inevitável. E isso se tornou perceptível pela SEE-SP que desde 2011 reagrupou membros da equipe original da antiga CENP na atual CGEB para pensar e produzir esse novo material elaborado para os CEEJAs.

Denominado “EJA Mundo do Trabalho”, este material unificado, além de atender as necessidades dos alunos, proporcionou aos professores novas discussões e troca de experiências entre os Centros e a SEE. Isso se deu por meio de cursos *on-line* composto por fóruns de discussão, tutoria e orientação técnica em cada Centro, e entre Centros de modo virtualizado.

Em sua implantação, no início do ano de 2015, os professores e gestores passaram por orientações técnicas envolvendo diálogos substanciais para a repaginação da história dessa escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na concepção atual dos materiais didáticos utilizados pelos CEEJAs, de acordo com a Resolução 77, de 06/12/2011; o atendimento dos docentes aos alunos deve considerar as características individuais dos mesmos, além de oportunizar estudos e trabalhos em grupo a fim de considerar as dificuldades e capacidades de aprender de cada um.

Assim, ao longo dos trinta anos de existência do Centro em Bauru, percebe-se que a questão do material didático colocada de maneira clara pela Resolução 77, de 2011. Isso foi relevante devido à ausência de orientações mais diretas sobre os materiais didáticos nos documentos legais anteriores que regulavam o funcionamento dos centros.

É importante salientar que somente com a presença de alguns professores que passaram diferentes momentos da história do CEEJA Bauru, foi possível realizar esse resgate histórico sobre a reestruturação e elaboração dos materiais utilizados pelo Centro, em suas três décadas de funcionamento.

A formação continuada vivenciadas nas ATPCs, nas Orientações Técnicas, oferecidas pela Diretoria de Ensino, nos cursos *on-line* oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação durante o período de existência do Centro em Bauru ocorreu intrinsecamente ao processo de implantação. A cada vez que os materiais sofreram alguma modificação, atualização e/ou mudança completa, houve uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, a maturidade intelectual e o reconhecimento dos mecanismos de ensino e aprendizagem do público da EJA.

Cabe também relevar que, ano a ano, com a entrada e saída de professores nas equipes, a formação sobre o uso dos materiais volta a ser parte da rotina do Centro, já que a apropriação dos saberes veiculados no material e em todas as atividades diárias do Centro é subsídio necessário à função dos docentes da escola, na finalidade maior do trabalho que é propiciar um bom atendimento aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEEJA Bauru, ao longo de sua trajetória de vida na educação da cidade, passou por adversidades e momentos mais estáveis, os quais permeiam a história educacional do país e do Estado de São Paulo. Ainda assim, conseguiu manter-se como uma instituição de valores, sendo formadora não só interinamente, mas também oferecendo formação a outros Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Essa formação entre Centros ocorreu com as escolas criadas em Piraju, Avaré, Penápolis, Lins, Jaú e Botucatu. Oferecendo acolhimento e formação inicial, além da disponibilização do próprio material didático em mídia e impresso, esses novos Centros foram orientados quanto ao trabalho e em relação ao funcionamento do CEEJA de modo geral. Os instrumentos avaliativos, projetos e oficinas, além de outros documentos referentes à rotina organizacional das disciplinas foram disponibilizados pela equipe do CEEJA Bauru, para auxiliar o começo dessas novas escolas.

Portanto, ademais de estar em constante atualização de seus profissionais e materiais didáticos, ainda se coloca em favor da implantação dos novos Centros que se fixaram no interior paulista, na última década, ampliando assim o número de alunos beneficiados por essa metodologia em todo o Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação ao longo da vida. **Salto para o futuro**, v. 19, n. 11, 2009.

FÁVERO, Osmar. Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>. Acesso em 02, jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, n. 29, p. 83-100. Curitiba: Editora UFPR, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100007&script=sci_arttext. Acesso em 02, jun. 2014.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados / MS**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Para conhecer um Centro de Educação Supletiva**. São Paulo, SE/CENP, 1985.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução no. 77, de 06 de dezembro de 2011**. Resolve sobre o material didático, avaliações, certificação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20111206007>. Acesso em 02, jun. 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA E SURDEZ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO ALICERCE INSTITUINTE À TRANSFORMAÇÃO

Luzia Cristina Nogueira de Araújo- Universidade Veiga de Almeida
luzia.araujo@uva.br/luziac_araujo@hotmail.com

Márcia Lins Pereira- Universidade Veiga de Almeida - marcialinspereira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Brasil vem assumindo, através de Políticas Públicas, compromissos para com uma ampliação de oportunidades de escolarização para todos os seus cidadãos independentemente de diferenças e condições especiais. Na prática, contudo, muitas de tais oportunidades ainda continuam encontrando sérios obstáculos. Destacadamente, aponta-se a formação continuada de professores e outros profissionais ligados ao campo da Educação como um dos mais significativos impasses à uma educação inclusiva de qualidade crescente, tendo em vista que o Ensino Superior brasileiro não tem oferecido suficientes aperfeiçoamentos acadêmicos frente a repetidas, ou mesmo novas demandas sociais.

Esse contexto foi o que motivou a proposta da Direção-Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ – à Direção Geral do Instituto Nacional de Surdos – INES – de se conceber uma parceria entre as duas antigas e conceituadas instituições brasileiras: o ISERJ, referência na formação de professores, e o INES, referência nas áreas da surdez e da educação de surdos, para com o propósito de se construir e implementar um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em "Surdez e Letramento nos Anos Iniciais para Crianças, Jovens e Adultos", curso este aqui referendado como *locus* do relato de experiência.

Atualmente a parceria foi extinta, no entanto, o curso originou novas propostas de formação continuada, em Pós-Graduação pelo INES, com ênfase em Letramento de Bilinguismo e em cursos de extensão e de Pós-Graduação pelo ISERJ, destinados a outros sujeitos da aprendizagem. Observa-se

dessa forma, que a implantação do curso inicial cumpriu com seu objetivo, já que viabilizou novas propostas de transformação, condição imperativa a toda e qualquer proposta de formação.

Segundo Faria Filho (2000), relatando acontecimentos selecionados e considerados de relevância, estaremos viabilizando variações de acordo com as experiências vivenciadas, sendo que ao construir a história e reviver na memória a luz do tempo presente, cada fato pode ser reinterpretado e por sua vez o homem faz a história e esta o refaz, o renova, o recoloca perpetuamente num universo sempre e cada vez mais reinterpretado.

Ao situarmos a trajetória do curso de Pós-Graduação em como constituída pela prática narrativa, poderemos compreender o processo de aprendizagem na sua multiplicidade constituinte, o que significa considerar as diferentes experiências textuais que um indivíduo e/ou grupo social estabelece com suas narrativas históricas ouvidas, lidas, contadas e experienciadas. Uma compreensão que nos leva a registrar o que sentimos durante o processo da pesquisa e que também nos acompanha ao pensarmos a realidade em que realizamos nossas pesquisas, servindo-nos como sustentáculo de reflexões e intervenções.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi metodologicamente distribuída em três etapas, sendo a primeira destinada à complementação do suporte conceitual dos estudos e as demais, aos procedimentos práticos e aplicados, a saber:

1ª etapa: Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica nesse processo produz um amadurecimento do tema pesquisado, através do levantamento de hipóteses, na busca de pontos e contrapontos que possam contribuir para os pressupostos previamente declarados, com a finalidade de:

a) Descrever as Origens do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* : Surdez e Letramento nos Anos Iniciais para crianças e EJA– Para isso fez-se necessário buscar descrever o percurso de implantação do projeto (porque e como surgiu, seus objetivos, missão, seus atores e autores, etc.), sinalizando também historicamente todos os esforços Legais em prol da inclusão do mesmo no contexto acadêmico brasileiro;

b) Revisitar as Políticas Públicas de Inclusão para surdos e não surdos no espaço escolar - Pesquisar dados tanto qualitativos quanto quantitativos tendo como eixo integrador as políticas públicas em alfabetização e formação de professores, a partir de experiências concretas de educação inclusiva para surdos nas nossas escolas brasileiras.

2ª Etapa: Pesquisa de Campo

Foram utilizados dados do cotidiano educacional do Curso de Pós-Graduação em surdez e letramento nos anos iniciais para crianças e EJA. Localizado no INES (situado à Rua das Laranjeiras, 232 – Laranjeiras – Rio de Janeiro) e no ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) onde foram realizadas as reuniões semanais dos docentes e algumas atividades acadêmicas do curso em questão (situado à Rua Mariz e Barros 273- Tijuca- Rio de Janeiro)

3ª Etapa: A etapa final do trabalho

É concernente à reunião dos levantamentos adquiridos nas demais etapas, visou possibilitar a reflexão sobre a implementação do curso, com vistas a viabilizar mudanças qualitativas no planejamento de ações futuras, fundadas na indissociável relação teórico-prática, contribuindo assim, para uma qualificada política de aperfeiçoamento acadêmico de cursos de Pós-Graduação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/ 96) estabelece que as escolas cumpram o processo de inclusão de todas as pessoas com necessidades especiais nas turmas regulares do ensino formal. Com efeito, Junta-se a este contexto, a lei nº 10.436 em que reconhece a LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) como a forma de comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. No entanto, a materialização das leis no cotidiano escolar vem acarretando várias problemáticas que incluem inúmeras ambiguidades e paradoxos, ao ser descartada também uma necessária compreensão da singularidade do real processo escolarização para sujeitos surdos.

Relacionado com a falta de professores preparados para devidos atendimentos de sujeitos não ouvintes, em tais problemáticas patenteia-se igualmente a questão de educadores estarem encontrando dificuldades para compreender a capacidade de expressão já de surdos com menor idade, ou seja, desde o ensino Fundamental.

O curso de formação continuada em questão preconizou uma educação inclusiva e um qualificado aperfeiçoamento profissional para brasileiros surdos e não surdos, que atuam no campo educacional ligado à vertente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja para crianças, seja para jovens e adultos (EJA), entendendo o Letramento como um processo que possibilita o cidadão a construir em si próprio, o sentido da escrita para sua vida cotidiana (LODI et al, 2002) e o bilinguismo como a possibilidade de acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa específica mais central deste trabalho foi de franquear reflexões sobre a trajetória Educacional do primeiro curso de pós-graduação destinado para sujeitos surdos e não surdos, através da efetivação de seu currículo, experiências de aprendizagens e vozes de seus atores e autores. Com efeito, possibilitou assim, análises e registros sobre o cotidiano do curso, ou seja, sobre as formas de construção de conhecimentos de todos os envolvidos e, conseqüentemente, a forma de como desenvolvem o pensamento científico dos discentes, quando se pressupõe que a metodologia adotada não lhes nega um currículo verdadeiramente de qualidade, sem diminuir, infantilizar ou simplificar os conteúdos necessários aos seus desenvolvimentos cognitivos.

A necessidade dessa pesquisa instituiu-se pelo fato de a longa data os sujeitos surdos vêm lutando para que se faça valer na prática questões de escolarização tão preconizadas pelas Políticas de Inclusão. Por sua dimensão de âmbito profissionalizante, as abordagens curriculares elencadas no decorrer da pesquisa possibilitou atualizar e qualificar compreensões do fazer educacional com vista a viabilizar uma sólida formação profissional que habilitem os discentes a atuarem no Ensino Fundamental, entendendo que desta forma estará atendendo aos anseios do alunado e à realidade e as demandas socioeducacionais do nosso país.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-**9394/96.** Brasília: MEC,1996.

_____. **Decreto- lei nº 5.626 de 27/12/2005.** Decreto que regulamenta a lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FARIA FILHO, Luciano M. (org). **Pesquisa em História da Educação: perspectiva de análise, objetos e fontes.** Belo Horizonte: HG edições, 2001.

LODI, Ana Claudia B; HARRISON, Kathryn Marie P; CAMPOS, Sandra Regina L. (orgs.) **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS PROGRAMAS *LETRA E VIDA E LER E ESCREVER*

Fernanda Siqueira Almeida e Fonseca Morais – Universidade de Taubaté –
mestradounitau.fernanda@gmail.com

Neusa Banhara Ambrosetti – Universidade de Taubaté – nbambrosetti@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

A importância da formação continuada dos professores é atualmente um consenso entre os autores que discutem temas relativos à formação docente e essas discussões repercutem nas políticas educativas, levando os governos a investimentos na formação em serviço de seus professores. No entanto, muito frequentemente esse esforço não parece se traduzir em melhorias no ensino. O presente estudo propõe uma análise dos programas *Letra e Vida*, e *Ler e Escrever*, em suas propostas de trabalho, a partir da perspectiva de alguns autores que discutem essa temática; o texto apresentado é parte de uma pesquisa em andamento, que pretende investigar os impactos desses programas no desenvolvimento profissional e na prática docente de professores que participam desse processo formativo, e assim trazer elementos para a reflexão sobre esse processo em suas práticas profissionais.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica baseou-se na revisão da literatura sobre a formação continuada de professores, com a consulta aos periódicos de referência na área visando a seleção de pesquisas que se mostraram especialmente relevantes para a compreensão do objeto de estudo. A partir da leitura dos autores selecionados foram destacados alguns conceitos

fundamentais sobre a formação docente, tomados como referência para a análise de fontes documentais dos programas em questão. Foram analisados documentos oficiais dos Programas Letra e Vida, e Ler e Escrever, assim como outros trabalhos que abordaram o mesmo tema, buscando explicitar seus pressupostos e sistemática de trabalho, identificar as relações e as possíveis diferenças entre as duas propostas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores, inicial ou contínua, ou na perspectiva mais recente de desenvolvimento profissional, tem sido objeto de estudo de muitos autores (MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2010; GATTI, 2011; TARDIF, 2002), que se preocupam com a construção dos saberes docentes e suas implicações em sala de aula. Essa temática permeia uma gama de produções, voltadas quer para a melhoria da qualidade da educação, quer para a elaboração de políticas públicas.

As iniciativas de formação na própria escola encontram amparo em Tardif (2002), que destaca que a formação não pode ser separada dos saberes que a profissão exige, adquiridos ao longo da carreira, no contexto de socialização profissional. Essa posição é reforçada por Fusari e Franco (2005) quando citam que pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, a partir dos anos 70, revelaram que capacitações para formação de multiplicadores apresentaram pouco impacto de mudança, mas “apontavam que mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas.” Outros autores corroboram essa nova forma de pensar a formação de professores. Imbernón (2010) nos diz que não se pode separar a formação do contexto de trabalho do professor. Diferentes abordagens sobre a formação dos professores são atualmente compreendidas na perspectiva do desenvolvimento profissional. Os conceitos de formação inicial e continuada são vistos como momentos de um processo mais amplo, de desenvolvimento profissional docente. Segundo Day (2001, p. 15) o “sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Em Marcelo (2009) a formação do professor é entendida como um processo contextualizado e baseado na experiência. Segundo o autor, a ideia de desenvolvimento profissional engloba outros conceitos – formação permanente, continuada, em serviço, cursos de reciclagem, capacitação, etc. – mas é mais ampla, por entender o docente como profissional de educação e apresentar “uma conotação de evolução e continuidade” (idem, p. 9). Compreende também que a formação ocorre em diferentes contextos e situações, ou seja, não se limita aos momentos específicos de formação profissional, mas envolve experiências e aprendizagens em outros espaços.

As contribuições dos diferentes autores evidenciam a complexidade do processo de formação continuada de professores, que pode assim ser entendido como um processo que se enraíza nos contextos e situações de trabalho, permeado pelas relações vivenciadas no dia-a-dia escolar, apontando para a importância de que a formação leve em conta a comunidade escolar, seus valores e sua cultura.

Os Programas de formação de professores *Letra e Vida e Ler e Escrever*

O desenvolvimento de programas de formação continuada não é recente no país, e está relacionado à percepção da insuficiência da formação inicial dos professores. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96), que estabelece a formação dos profissionais da educação como obrigação dos sistemas de ensino, e do estabelecimento do Fundef, em 1997, que oferece respaldo legal para o financiamento da formação de professores em serviço, observa-se uma grande expansão na oferta de programas de educação continuada, nos mais variados formatos (GATTI, 2008).

Em 2001, o MEC lança o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, com a proposta de oferecer aos professores conhecimento didático de alfabetização. Conhecido como PROFA, o programa foi disponibilizado aos sistemas públicos de ensino, passando seu material a ser utilizado por secretarias estaduais e municipais de educação e a partir de 2003, em função dos resultados de indicadores educacionais que apontavam necessidade de melhoria no processo de alfabetização, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passa a utilizar esse material, alterando seu nome, e instituindo o *Programa Letra e Vida*. O programa era formatado como um curso de 180 horas, realizado fora do espaço escolar, com adesão voluntária dos

professores. Segundo Bauer (2011) a relação constante entre teoria e prática, estimulada no programa, proporcionava aos cursistas uma reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre o processo de alfabetização dos alunos.

No ano de 2007 ocorre o lançamento do Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que propõe entre suas principais metas a alfabetização plena de todos os alunos até os 8 anos de idade e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Para atingir essas metas, o Plano indica como ação a implantação do *Programa Ler e Escrever*, utilizando o mesmo material de apoio, mas com algumas diferenças relevantes em relação ao anterior.

O fortalecimento dos gestores (Assistentes Técnicos Pedagógicos, Professores Coordenadores, Diretores, e Supervisores de Ensino) é um diferencial do *Programa Ler e Escrever*. Cabe aos gestores apoiar, acompanhar e avaliar a aplicação do programa nas unidades escolares. Assim, todos esses profissionais participam como coformadores, responsáveis pela formação de professores, e em consequência, pela alfabetização dos alunos. Com esse formato, o *Programa ler e Escrever* situa o processo formativo do professor dentro da unidade escolar, fortalecendo a ideia de autonomia da escola em tomar para si a responsabilidade de formação de sua equipe docente e organização do currículo.

Diante da ampliação do *Programa Letra e Vida* para o *Programa Ler e Escrever* podemos observar uma inflexão no processo de formação continuada, que deixa de ser realizado em espaços externos, sob responsabilidade de níveis centrais do sistema, e passa a ser realizado nas escolas, reunindo seus professores e equipes escolares. Nesse sentido, o Programa assume uma configuração mais próxima à descrita por Fusari e Franco (2005), quando destacam que a formação realizada nas próprias escolas apresenta possibilidades maiores de impacto na melhoria da qualidade de ensino, apontando como fatores positivos o investimento no coletivo das escolas, a problematização e análise das práticas, processo de reflexão coletiva dos professores, o entendimento do trabalho dentro da sala de aula como currículo em ação, o reconhecimento da identidade de cada um como sujeito social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da proposta de formação continuada de professores que se busca está ancorada nas premissas apresentadas pelos autores anteriormente citados. Processos formativos que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes devem levar em conta o meio em que o professor vive e trabalha, o grupo com o qual interage, o contexto institucional que delimita sua atuação, suas relações com a comunidade escolar e extra-escolar, com o currículo (oficial e oculto), com as decisões e as atitudes que precisam ser tomadas no dia-a-dia do professor, com as suas necessidades de aprendizagem, e/ou com as propostas de aprendizagem da instituição. É necessário entender como o professor constrói seu conhecimento e sua identidade profissional, pensando nas interconexões de sua história de vida e de formação (GATTI, 2011).

Os estudos citados mostram a importância de pensar a formação continuada dos profissionais da área educacional como necessidade para o desenvolvimento do professor, pois as transformações sociais, a valorização e as expectativas que a sociedade criou sobre educação, e as mudanças que se fazem necessárias nos sistemas educativos, direcionam para transformações profundas no trabalho dos professores (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Assim, ao estudamos os programas em tela, foi possível perceber que as políticas públicas atuais são afetadas pelas crescentes demandas sociais, bem como pelas pesquisas e pelo discurso acadêmico sobre formação, passando a valorizar a escola como um espaço privilegiado de formação dos professores, o que contribui para o aumento da autonomia de cada unidade escolar. Entende-se essa perspectiva como um aspecto positivo no *Programa Ler e Escrever*. No entanto, é preciso investigar até que ponto essa proposta favorece a construção e fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia nas escolas.

REFERÊNCIAS

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida**. São Paulo, 2011. (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo 16/05/2011, versão revisada.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lein. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação, Brasília, DF: MEC, 2001.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores, Os desafios da Aprendizagem Permanente**. Porto - Portugal, Porto Editora, 2001.

FUSARI, J. C.; FRANCO, J.P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do Projeto Político-Pedagógico da escola. **Formação contínua de professores**. MEC, Brasil, Boletim 13, p. 18-23, Agosto 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. IN: GARCIA, Walter E. (org). **Bernardete A. Gatti**; educadora e pesquisadora. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente**. Madrid, Narcea, S. A.de Ediciones, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida: Guia do Formador**, Módulos 1, 2 e 3, São Paulo, 2003.

_____Portal do Governo do Estado de São Paulo. 2007. Disponível em <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm>> acessado em 12/01/2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: COMPARTILHANDO SABERES DO PROINFANTIL

Amanda Godoi Audi – Universidade Estadual do Norte do Paraná – amandinhaaudi@gmail.com

Roseli de Cássia Afonso – Universidade Estadual do Norte do Paraná – rcafonso@uenp.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores reflexivos é uma proposta muito divulgada, mas, incentivar os professores já formados a serem reflexivos não é uma tarefa muito fácil. É necessário estudo científico, treino e orientação, para que o professor realmente se torne reflexivo. Esse trabalho é decorrente de uma pesquisa que foi realizada partindo de algumas indagações, tais como: Como pode ocorrer a formação reflexiva do professor? O que os professores entendem por ação reflexiva? Como é possível utilizar saberes de programas voltados para a formação docente que instiga a ação reflexiva, como o PROINFANTIL?

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) é um curso de nível médio e na modalidade Normal, à distância, específico para a formação de professores que atuam na Educação Infantil sem a formação exigida pela Lei. 9.394/96, em seu artigo 62 (BRASIL, 2014).

A Educação Infantil engloba anos importantes para a formação social, emocional, psicológica e intelectual da criança, sendo necessária a formação reflexiva dos professores desta área, para que possam ser capazes de suprir todas as necessidades apresentadas pela criança. Desta forma, é imprescindível que ocorra a troca de saberes docentes entre professores deste nível de ensino, com ênfase em suprir possíveis deficiências existentes na formação e nas práticas dos professores.

Desde 1990, deu-se ênfase à qualidade de ensino na educação básica, gerando assim, legislação e ações nos processos formativos dos professores, principalmente aos docentes da Educação Infantil. Houve significativas mudanças nas políticas públicas com a atuação de movimentos sociais e a ampliação de pesquisas na área, dando o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, inserida na Educação Básica assegurada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Verificou-se nesse estudo que o material do PROINFANTIL traz autonomia ao professor em relação ao desenvolvimento de suas práticas, pois são recorrentes as orientações que o convocam a avaliar a sua prática em sala de aula, dando significado e ressignificando suas próprias escolhas para a qualificação de seu trabalho.

2. METODOLOGIA

A metodologia aplicada na pesquisa foi a Metodologia da Problematização (BERBEL, 2012) e utilizando o Arco de Maguerez, que possui cinco etapas, sendo elas: a Observação da Realidade, os Pontos-chave, a Teorização, as Hipóteses de Solução e a Aplicação a Realidade.

A abordagem do problema foi analisada por meio da pesquisa qualitativa, que possui o caráter exploratório, buscando incentivar o entrevistado a se comunicar livremente sobre o assunto, assim como expressar seus sentimentos a respeito dele.

A pesquisa ocorreu em quatro Centros Municipais de Educação Infantil de uma cidade do Norte do Paraná, onde quatro pedagogas foram entrevistadas, através de uma entrevista semi-estruturada elaborada em categorias relacionadas aos objetivos da pesquisa e analisadas conforme o referencial teórico. A entrevista semi-estruturada elaborada em categorias, dá liberdade ao entrevistado e ao entrevistador de formular perguntas e discutir assuntos que não haviam sido pensados com antecedência, usando como roteiro da entrevista as categorias que foram elaboradas antecipadamente, sempre seguindo o tema da pesquisa. As categorias são assuntos que devem ser discutidos no decorrer da entrevista, não possuindo perguntas fixas e

imutáveis.

Sendo assim, o trabalho foi dividido em seis sessões, a primeira foi exposto a Metodologia da Problematização como opção metodológica, que apresenta uma explicação detalhada a respeito da metodologia utilizada na pesquisa.

A segunda sessão relatou-se como se procedeu a observação da realidade, que apresentou elementos a respeito da coleta de dados. Seguida pela terceira sessão, que consiste nos pontos-chave apontando os dados mais importantes constatados no decorrer da observação da realidade.

A quarta sessão, a teorização, se apresenta subdividida em tópicos, sendo eles: Políticas Públicas do PROINFANTIL, no qual foi exposto fundamentos a respeito do programa; *Formação de Professores Reflexivos*, demonstrando detalhadamente o que é e sua importância; *Formação Inicial e Continuada*; apresentando suas igualdades e diferenças; *Saberes Docentes*, descrevendo o que são de forma que possa ser compreendido efetivamente; e por último os *Registros de Atividades Educacionais*, descrevendo uma forma que o professor pode utilizar para desenvolver a reflexão sobre sua prática docente.

A quinta sessão consiste nas hipóteses de solução, foi exposto os dados da realidade, as possíveis causas e algumas soluções a respeito de todos os dados apresentados.

Por fim, a sexta sessão, apresentou-se assim um projeto apresentando como possível solução para o problema a organização de encontros trimestrais entre professores de diferentes instituições de Educação Infantil para que ocorra a troca de saberes e práticas, viabilizando uma hipótese de solução na realidade.

A sequência da Metodologia da Problematização com utilização do arco de Maguerez, que tem como início a busca pelo problema na realidade e como finalização o retorno da solução encontrada para a realidade. Dessa forma, encontrou-se como forma de resolver o problema aplicando o projeto mencionado acima com essa intenção, a de tornar o professor da Educação Infantil, um profissional reflexivo, autônomo e qualificado para as ações educativas desse nível de ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa realizada, muitos foram os problemas apresentados pelos profissionais da instituição investigada. Fez-se necessário focar a pesquisa num problema em especial observado na realidade, que é a necessidade de formar professores reflexivos, assim como compartilhar saberes especificados no material do PROINFANTIL.

Os professores com vários anos de carreira não compartilham o que aprenderam neste período, para assim auxiliar os professores que acabaram de se formar, ou até mesmo para refletir sobre sua prática. Talvez se houvesse um compartilhamento de informações transformaria a prática profissional de ambos os professores, pois aquele que acabou de se formar iria partilhar o seu conhecimento científico, assim como as novas técnicas e conhecimentos, o professor com um maior tempo de carreira iria dividir as técnicas, práticas, rotinas e macetes aprendidos com o passar do tempo, auxiliar nas dificuldades encontradas deste profissional mais novo.

Além da necessidade do compartilhamento de saberes, fez-se presente a necessidade de encontrar novos meios de aplicação de materiais de programas Federais, Estaduais ou Municipais que já foram finalizados, que possuem uma qualidade satisfatória. Neste trabalho foi analisado o PROINFANTIL que teve duração de dois anos e que seu material serve de auxílio para os professores.

O trabalho buscou conscientizar os professores da instituição investigada a importância de se tornarem reflexivos e críticos com suas práticas e teorias, pois esta área da Educação é de grande importância para formação de alunos conscientes, reflexivos, críticos e cidadãos. O aluno neste período se transforma no reflexo de seu professor e de sua família, sendo de total necessidade que o professor faça o necessário para fazer sua parte de forma eficiente e reflexiva (ALARCÃO, 2011).

O professor não se torna um professor reflexivo pelo simples fato de ser um ser humano pensante, mas sim através de “uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” (Schön, 1983,1987 *apud* Alarcão, 2011, p. 44), conforme é apresentada pela concepção schöniana de Donald Schön, que é baseada na epistemologia da prática profissional, precursor da prática reflexiva.

O professor deve buscar se especializar, não devendo ficar estagnado na sua formação inicial. É necessário que faça cursos, seminários, entre outros, para que seja um profissional capacitado para atuar nesta área, podendo sempre atualizar sua metodologia. Perrenoud (2000)

Desta forma, buscou-se aqui conscientizar e proporcionar uma solução viável para que os profissionais da Educação Infantil possam utilizar materiais de programas governamentais para que possam se tornar mais críticos e que possam entrar em contato com profissionais de outras escolas, podendo ficar a par de realidades iguais ou diferentes á que passa em sua escola.

De acordo com a coleta de dados foi constatado que as professoras não possuem uma formação reflexiva, não compartilham saberes tanto do PROINFANTIL, como da própria profissão docente, assim como não utilizam o registro como material reflexivo, tornando-se essencial que elas participem de formações continuadas, para suprir tais necessidades, assim como organizem encontros com outras professoras para que possam partilhar saberes docentes e práticas, através de uma proposta de Encontros Trimestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação não possui fim, por este motivo é tão comentado sobre formação continuada, porque o mundo está em constantes alterações, com isso a Educação também está fazendo com que o professor se encontre defasado em relação a sua metodologia, o professor não é mais o centro da sala de aula ou o detentor do saber, atualmente os alunos em vários casos auxiliados por instrumentos tecnológicos e meios midiáticos, possuem mais conhecimento que o professor em vários assuntos, fazendo com que o professor busque se atualizar, aprofundando em novos conhecimentos.

Devendo através de esta atualização entrar em contato com outros profissionais da área para que assim ocorra a troca de saberes, pois “o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experiências que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas” (LANGHI, 2009, p.68).

Atualmente o professor possui uma grande quantidade de oportunidades de continuar sua formação, sendo exposta no trabalho a utilização do material do PROINFANTIL, um programa já finalizado, como auxiliador em encontros e diálogos entre os profissionais da área, apresenta amplo conteúdo a respeito de reflexão e prática pedagógica, assim como a importância do registro acadêmico como forma de reflexão, beneficiando a formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROINFANTIL WEB**: apresentação. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2014

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: repensando a formação de professores. 2009. 270 f. (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR (GEPEP): PARCERIA ENTRE
UNIVERSIDADE, ESCOLA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo –USC –polianasantoscarmargo@gmail.com

Maria Aparecida Couto – Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA)/Secretaria Municipal de
Bauru –e-mail: ma_couto@yahoo.com.br

Ana Carolina de Freitas Nunes Harten – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos –
Tancredo Neves –anacfnunes@yahoo.com.br

Antonio Francisco Marques –Bauru–amarques@fc.unesp.br

Eliana Marques Zanata –Unesp –lizanata@fc.unesp.br

Capes

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo trabalho se deu em decorrência da divulgação do trabalho de atuação dos envolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular com o curso intitulado: “Políticas e Práticas na EJA”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e pela Unesp. O grupo envolve práticas em prol da formação continuada de professores e vem sendo realizado há seis anos no município de Bauru/SP.

Este trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência da parceria entre universidades e escolas proporcionando momentos de compartilhamento de experiências e articulação entre teoria e prática. Assim, o grupo baseia suas atividades ao criar vínculos entre a universidade e a escola garantindo uma ampliação de conhecimentos tanto na formação inicial dos licenciandos quanto na formação continuada dos educadores que participam das atividades desenvolvidas.

Na construção de um ambiente colaborativo de aprendizagens entre docentes e futuros docentes, o trabalho busca a construção conjunta de intervenções formativas. Nessa direção, as ações do grupo se colocam como imprescindíveis, pois propiciam um espaço de discussão, planejamento e desenvolvimento de práticas que vem a contribuir para o fortalecimento da parceria entre universidade e escola, tendo em vista a melhoria da educação para jovens, adultos e idosos.

Segundo Freire (2013, p.40), o exercício de reflexão sobre a prática possibilita novas ações, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” Os diálogos suscitados e os estudos realizados no grupo de estudos possibilitam tais reflexões para os membros que o constituem.

2. METODOLOGIA

O Grupo de Estudos existe desde 2009 e por meio de reuniões de seus integrantes, oportuniza mediações para o programa de formação continuada dos professores da rede Municipal contando com a participação da Universidade Sagrado Coração (USC) e da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru) e de duas escolas de EJA Municipal e Estadual.

Os encontros acontecem quinzenalmente e nestes momentos são explanados pela coordenação temas para estudo e pesquisa da Educação Popular enfocando as políticas e práticas na EJA. Utiliza-se o diálogo entre os membros participantes fomentando discussões sobre os temas e problemas no âmbito educacional da EJA. Compartilham-se experiências de sala de aula dos professores da Educação Básica/EJA e dos licenciandos bolsistas que atuam nessa modalidade de ensino. Há perspectivas da elaboração de um material didático a partir das experiências da prática pedagógica dos professores participantes.

No GEPEP as escolas participantes são da Educação Básica - EJA no município de Bauru: Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), escola municipal e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), escola estadual.

Na unidade escolar CEJA há participação no Grupo de Estudos de alguns educadores e de cinco bolsistas do PIBID. Esse programa é realizado pela Unesp em parceria com a Prefeitura Municipal de Bauru. As bolsistas são do curso de licenciatura em Pedagogia/Unesp e atuam em três classes como estagiárias/bolsistas supervisionadas por uma professora da unidade escolar. O trabalho desenvolve-se por meio de projetos de acordo com as necessidades dos educandos. Há também a participação dos educadores e dos bolsistas em organização e apresentação de trabalhos acadêmicos ou relatos de experiência em Congressos, como ocorreu no ano de 2014 o 3º Congresso da Educação de Jovens e Adultos: Territórios de Extensão, Criação e Formação Política promovido pelo PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos e PROEX – Pró Reitoria de Extensão Universitária da UNESP, onde todos integrantes participaram desde a organização do evento até a apresentação de trabalhos acadêmicos.

No (CEEJA) “Presidente Tancredo Neves” a participação no grupo de estudos ocorre recebendo licenciandos em Matemática e Ciências Biológicas para a iniciação ao trabalho docente, sendo amparados na escola pela professora coordenadora local do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Nesta escola – a qual recebe os ‘pibidianos’ desde março de 2014, considera-se favorável à avaliação dos resultados no que se refere ao interesse e envolvimento dos licenciandos nas atividades da escola e nas sugestões de práticas direcionadas ao público da EJA de presença flexível, como é o caso desta escola.

Ainda, pode-se afirmar que o aprendizado é mútuo, já que os licenciados trabalham no atendimento aos alunos, analisam os novos materiais didáticos desenvolvidos especialmente para os CEEJAs, além de renovarem as atividades da escola, no sentido de proporem oficinas, aulas práticas utilizando estratégias diferenciadas e com um olhar tecnológico para as práticas escolares.

Participam também membros de duas universidades: privada (USC) e pública (UNESP) trazendo contribuições de estudos e pesquisas direcionadas para EJA criando-se assim uma

atividade coletiva que proporciona momentos de conhecimento e aprendizagem por parte dos envolvidos.

[...] O conhecimento cresce e alarga-se quando compartilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente e o essencial a reter da ação é que as pessoas aprendam fazendo (HOLLY IN NÓVOA, 1992, p.86).

Nessa direção justifica-se a relevância do trabalho em grupos de estudos, pois os conhecimentos compartilhados colaboram para a prática pedagógica e para a formação inicial dos licenciandos e para formação continuada dos professores participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com essa experiência são positivos, pois articulam saberes construídos nas universidades com aqueles construídos e vivenciados nas escolas da educação básica. Segundo Garcia e Gatti (2011) essa articulação é essencial para melhorar a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação. A socialização dessas experiências entre os membros do grupo de estudos possibilita reflexões críticas para os professores e estudantes com o objetivo de proporcionar melhorias nas atuações docentes e discentes destinados a EJA.

Ainda, segundo Imbernón (2010), o modelo de formação continuada do professor deve levar os profissionais envolvidos “a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais situações, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre o seu sentido e sobre a construção deste, analisando-se, para isso, o sentido da educação e submetendo-o à revisão crítica” (2010, p. 95).

A vinda dos alunos de licenciatura para o CEEJA e para o CEJA intensificou uma proposta pela inovação e incentivo de novos professores à docência. Assim, percebe-se uma visão promissora tanto da EJA quanto das possibilidades da escola básica proporcionar uma educação de qualidade e com respeito à dignidade daqueles que não puderam estudar quando eram crianças.

O GEPEP colabora para que haja um momento de compartilhamento de experiências realizadas nessa parceria entre a universidade e escola da modalidade EJA, contribuindo na formação desses futuros docentes articulando a prática por meio da atuação diretamente nas salas de aula com a teoria estudada na licenciatura e contribui para a formação continuada dos educadores envolvidos no curso. O GEPEP também proporciona aos educadores e licenciandos a organização e participação em congressos tendo a oportunidade de mostrar projetos desenvolvidos durante o estágio e os trabalhos de pesquisa.

É relevante mencionar que os professores das universidades têm a possibilidade de conhecer elementos para aprofundar os conhecimentos referentes à EJA com os professores protagonistas da EJA do município de Bauru e subsidiar a formação inicial e a apresentação da EJA para os alunos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. O fato dos professores da EJA serem provenientes dos níveis do ensino fundamental - ciclo I (CEJA), ensino fundamental – ciclo II e ensino médio (CEEJA) tornam a parceria e os debates mais consistentes, pois apresentam realidade e experiências sobre a EJA que acontecem nos âmbitos municipal e estadual de ensino.

O grupo compartilhando experiências é fator importante, pois motiva as aprendizagens e a condução para superar desafios pedagógicos e na formação dos futuros docentes. A certeza de aprendizagens e compartilhamento coletivo fortalece o trabalho docente.

Nesse sentido, no que diz respeito ao GEPEP, observa-se que ao mediar ações refletidas, motivadoras e prazerosas aos participantes, contribuem com os docentes e os licenciandos sob a perspectiva da profissionalização, como também propicia conhecer a realidade da escola pública, o que contribuirá para a formação acadêmica, social e humana, pois este, em contato direto, vê a real importância da docência no processo educacional de modo geral e, especificamente, no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se apresentar considerações sobre a experiência do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular, que se realiza desde 2009 permanecendo em atividade neste ano de 2015. Essa continuidade se dá devido aos bons resultados obtidos.

Logo, entende-se que o grupo de estudos permite o trânsito de saberes entre universidade e escola colaborando para criar um contexto educacional que objetiva a elevação da qualidade da educação básica, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

A fim de reiterar, pode-se afirmar que há um ganho significativo: individuais ou grupais, pois os integrantes se empenham para a melhoria da qualidade do ensino, por intermédio de intervenções pedagógicas advindas das reflexões promovidas por intermédio do grupo de estudos em EJA.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Walter E.; GATTI, Bernardete A. **Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOLLY, Mary Louise. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos.** In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora - LDA, 1992, p.86.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

Thaiany Guedes da Silva – PPGE/FCT-UNESP – silva.thaianyguedes@gmail.com

Paulo César de A. Raboni– PPGE/FCT-UNESP – pauloraboni@gmail.com

Talita Mendes – PPGE/FCT-UNESP – mendes.mendest@gmail.com

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

1. INTRODUÇÃO

Uma das dimensões consideradas essenciais para o bom desenvolvimento do ensino de ciências naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental é a formação contínua de professores. Segundo nossa compreensão, isso ocorre por duas vias: primeiro lugar, para que os professores discutam e conheçam os pressupostos e produtos que o campo da Didática das Ciências tem gerado nos últimos anos. Em segundo lugar, porque é uma das formas democráticas e horizontais de se estabelecer uma discussão entre professores, proporcionando espaços para que o docente compartilhe suas práticas, suas angústias e dificuldades, e reestruture os sentidos que têm ocupado as formações contínuas em serviço no desenvolvimento profissional dos educadores e em sua consequência relativa aos processos de aprendizagem dos educandos.

Esta pesquisa tem como um de seus objetivos conhecer as concepções dos professores acerca dos processos de formação contínua oferecidos pela Semed-AM e compreender de que modo os professores interpretam essas orientações, e por quais razões as incorporam (ou não) em suas práticas. A perspectiva que vislumbramos ao olhar para a formação contínua está

calcada na contribuição real que pode surgir a partir desse espaço, e partir da ressignificação do lugar que o professor-formando nele ocupa.

A análise dos dados surge enquanto desmembramento dos dados e das reflexões presentes na pesquisa em andamento intitulada “Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais da escola pública municipal de Manaus-AM: a co-construção da prática”, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/FCT.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem como referencial de análise o método hermenêutico-crítico, associado a elementos da teoria da enunciação de Bakhtin. Ambos mostraram-se instrumentos epistemológicos profícuos para a coleta e análise das falas dos professores, realizada por meio de entrevistas e questionários. De acordo com Ghedin e Franco (2008) a hermenêutica pretende recolher o sentido do discurso e situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os significados. Ao todo foram realizadas dez entrevistas em duas escolas públicas municipais da cidade de Manaus-AM, e 23 questionários foram respondidos por professores das duas escolas, contemplando várias dimensões, com destaque para os processos de formação contínua, analisadas e refletidas neste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando os professores foram indagados sobre as atividades de formação contínua oferecidas pela Semed-AM, em síntese apontaram que: “são muito vagas [...] não tem continuação”; “precisam ser mais bem elaboradas e planejadas”; “deixam a desejar, pois oferecem mais teoria e poucas ideias práticas para utilizar em sala de aula”; “Sinceramente, não contribui para muita coisa”. Essas opiniões podem não ser unicamente referentes às atividades formativas de Ciências Naturais, pois pelo menos até o ano de 2014 a Semed-AM não oferecia formação específica desta disciplina para os professores dos anos iniciais, como verificado pela pesquisa. Ausência traduzida nas falas dos docentes tanto no que se refere aos objetivos, processos e produtos presentes na construção da aula, quanto nos sentimentos expressos de: fragilidade no

conteúdo, abandono material e formativo por parte da Semed-AM como contribuição ao desenvolvimento da disciplina nos anos iniciais.

Para a organização da discussão e exposição das ideias, distribuimos nossa reflexão pensando primeiramente sobre as contribuições que a formação contínua tem a oferecer ao professor e seus processos, e depois, que contribuições os professores, segundo analisamos, têm a oferecer à formação contínua e seus processos.

3.1 Contribuições da formação contínua ao professor e seus processos em Ensino de Ciências

De acordo com Fracalanza (1987), o ensino de ciências nos anos iniciais, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência, sociedade e tecnologia, entre outros objetivos. Diversos estudos (POZO e CRESPO, 2009; CARVALHO et al, 1998, 2013) indicam que a construção da prática docente em ensino de ciências deve ultrapassar o modelo “tradicional” de ensino, e sugerir propostas que integrem: pesquisas em fontes diversas; análise das concepções prévias e de senso comum que os educandos trazem; proposição de diálogo e argumentação sobre os métodos e fenômenos construídos e observados; percepção da construção pessoal do conhecimento científico; promoção de momentos que explicitem lacunas e conflitos de saberes para a compreensão dos fenômenos em estudo, dentre outros desdobramentos.

Diante da amplitude de objetivos e processos que envolvem o ensino de Ciências Naturais, não podemos pensar e aceitar que aos professores não seja dada a oportunidade de conhecê-los e discuti-los diante de sua prática formativa.

3.2 Contribuições do professor à formação e seus processos: ressignificando papéis

De acordo Zeichner (2003, p. 38) “se há uma conclusão a que se pode chegar [...] é a de que só ocorrerão mudanças qualitativas na prática na sala de aula quando os professores as compreenderem e aceitarem como suas”. O autor evidencia que o modo autoritário e fragmentado pelo qual têm sido conduzidos os processos de formação em serviço não consegue afetar a prática na sala de aula por não conduzir os professores à apropriação orgânica do que propõem.

Essa apropriação orgânica não se substantiva em qualquer processo formativo, ela pressupõe comunicabilidade de interesses, e convergência de compreensão do que está em jogo.

Monteiro (2013, p. 38) comenta que “não basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros; é preciso utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores, é preciso enfim, ter experiência em comum com o outro”. A falta desta experiência em comum, caracterizada pela incorporação hierárquica dos saberes e dos sujeitos inseridos no processo formativo, onde uns se situam a margem de outros, traz condições desfavoráveis ao crescimento profissional de todos os sujeitos envolvidos.

Contra-pondo-se a racionalidade técnica corresponsável pela fragilidade que os professores demonstraram sentir acerca das formações contínuas, Sacristán (1995, p. 76) avalia que “[...] o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”. Krasilchik (2000, p. 88) afirma que “Faltam discussões que permitam ao próprio docente nas atuais condições de trabalho criar um clima de liberdade intelectual, que não limite a sua atividade a exposições, leituras ou cópia de textos”. Há uma complexidade inerente à prática docente e sua construção que é ignorada pelos processos de formação contínua, negam ao docente a interpretação e reflexão do que está sendo exposto, negam sua participação ativa pondo evidência sua ação pedagógica e as angústias presentes nela, ou seja, negam ao professor-formando apreender o que propõe o processo formativo, pois este ao ignorar um fenômeno cognitivo conhecido como generalização e contextualização nega-se a si mesmo de modo fatal. Monteiro (2013) traz uma concepção de experiência e experiência profissional que elucida o tipo de formação se está pensando.

Quando falamos de experiência, queremos reafirmar o valor apreciativo da ação, ou seja, a experiência deve resultar em modificações vantajosas às nossas faculdades melhor dizendo, às nossas vivências [...] o primeiro ponto que queria ressaltar é que a experiência profissional deve trazer, constantemente, acréscimo de saberes, progressos para o raciocínio docente, melhoria na qualidade do ensino. (MONTEIRO, 2013, p. 115-118)

Situar o professor-formando na centralidade do processo formativo, implica considerar que seus sentidos, saberes e demandas constituem elementos fundamentais que devem orientar os esquemas de ação didático-pedagógicos do professor-formador. Concordamos que “aos professores cabe o esforço de interpretação, crítica e de contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual dos alunos (MELLOUKI & GAUTHIER, 2004, p. 542)”,

porém, isto só pode se processar diante de uma estrutura formativa outra que possibilite e conduza o professor num movimento de crescimento profissional e intelectual, que ponha em discussão horizontal e democrática seus saberes, que preocupe-se em ouvir e compreender suas muitas angustias, que olhe para o homem e para a mulher que revestidos de professor e professora lutam arduamente e muitas vezes solitariamente, por constituir processos de ensino e aprendizagem, enfim, o avesso da formação que dispomos, hierárquica, técnica e desumana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que há muito a ser feito e muito a ser modificado para que as formações continuadas se traduzam em processos eficazes ao desenvolvimento profissional do docente da cidade e escolas investigadas. Não podemos estender este resultado a todas as formações oferecidas pela Semed-AM, pois há diferentes níveis e modalidades, bem como diferentes formadores e perspectivas adotadas, contudo, sendo fiel aos dados coletados, explicitamos a insatisfação de muitos professores em relação as propostas desenvolvidas, e refletimos o quanto isto tem afetado o desenvolvimento das práticas de ensino de ciências. Não queremos com isto apontar no sentido de culpabilização de qualquer dos agentes envolvidos, não é este o sentido que perfila uma pesquisa em educação, o que almejamos é pensar de que forma podemos reverter o quadro diagnosticado. Compreendemos com Santos (1989), Ghedin e Franco (2011) que a mudança que almejamos, da ressignificação dos papéis e saberes em jogo nas formações contínuas, é basilarmente uma mudança de racionalidade em vias de afirmação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Maria (org). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. 1.ed. São Paulo: Cengage, 2013.

_____. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico.** 1. Ed. São Paulo: Scipicione, 1998.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A; GOUVEIA, M.S.F. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1987.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 1.ed. São Paulo: Cotez, 2008.

KRASILCHIK, Myrian. **Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências.** São Paulo em Perspectiva, v.14 (1) ano. 2000.

MONTEIRO, Silas Borges. **Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica.** Cuiabá-MT: Edufimt, 2013.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel Gomez. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (orgs) Profissão professor. 2º ed. Porto Editora: Portugal, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições.** In: Formação de educadores: desafios e perspectivas. Raquel Lazari e Leite Barbosa (orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LUDICIDADE: METODOLOGIA E MATERIAIS PARA PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

Michelle Caroline Ferreira dos Santos - UNESP-micarolsan@hotmail.com

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – UNESP - kaikoba@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Diferente do pressuposto por muitos a ludicidade, o ato de brincar não é espontâneo, ou seja, não constitui-se como uma capacidade inata, pronta a manifestar-se naturalmente sem aprendizado e experiências vivenciadas no grupo social, no qual a criança está inserida.

Neste sentido Brougère, (2001), defende que a atividade lúdica, assim como as demais atividades que circundam o universo humano, é constituída social e culturalmente, necessitando então de uma aprendizagem.

[...] A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo [...] (BROUGÈRE, 2001, p.98)

Importante destacar que, conforme aponta Almeida (2000), a educação lúdica permeia todas as épocas e povos, sendo foco de estudo de pesquisadores, constituindo teorias que explicam as diversas relações humanas em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico. Tais teorias enfatizam a importância de rompimento com a passividade, o que torna o ato de educar planejado e sério, sem perder de vista seu caráter prazeroso e socialmente transformador.

Os estudos dessa temática realizados por Pessanha (2001), apoiada em Vandenberg (1980) e Krasnor&Pepler (1980), atribuem necessariamente à atividade lúdica características importantes relativas ao comportamento, como motivação intrínseca e autoprovocada, agradabilidade, ausência de tensão ou ansiedade, flexibilidade com respeito às peculiaridades de cada criança e de cada situação, a potencialidade para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, psicomotores e sociais de maneira integrada e por fim, a possibilidade da expressão da fantasia e da imaginação, estabelecendo relação contextual.

O autor afirma, ainda, que comprovadamente, a participação de adultos no desenvolvimento das atividades lúdicas com as crianças favorece a comunicação e aproximação entre ambos, estreitando relações, visto ser importante à criança perceber que estes estão participando de uma de suas atividades favoritas.

Com base nestes pressupostos, é possível dizer que a escola tem um importante recurso e instrumento de trabalho a serviço do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que são os objetos lúdicos.

Partindo disso, Brougère, (2001), afirma que, para otimizar seus objetivos, e aumentar as chances de atingi-los, o educador deve construir um ambiente que estimule a brincadeira, organizando materiais e tempo adequados para realizar intervenções pertinentes.

Neste sentido, é importante conhecer os documentos norteadores da formação e ação docente, para compreender os objetivos e estruturas por eles delineados e assim, analisar em que medida a ação lúdica é contemplada nos cursos de formação inicial e, posteriormente, na formação continuada, e de como esta pesquisa poderá contribuir para que a ação lúdica seja garantida tal qual apontam os indicadores brasileiros, sendo necessário para isso, também, a análise dos documentos orientadores em nível nacional e municipal.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa ocorre em uma escola de Educação Básica, Ensino Fundamental - Ciclo I, da rede municipal de ensino da cidade de Bauru - São Paulo, desenvolvendo-se dentro da modalidade qualitativa, para permitir que dados subjetivos, parte da realidade social e que não

podem ser traduzidos em números, possam ser analisados de maneira a garantir a veracidade, funcionando como uma ferramenta para coleta e análise de dados e para possíveis inferências posteriores, conforme afirma Minayo (2012).

De acordo com Creswell (2010), uma pesquisa deve partir de seu problema que precisa ser claro a fim de que a relevância da mesma seja compreendida. Este problema pode ter diferentes origens como a experiência pessoal do pesquisador, caso específico da pesquisa aqui apresentada, uma vez que baseada em sua atuação a pesquisadora observa um espaço restrito para as ações lúdicas nas práticas pedagógicas que ali se estabelecem.

Assim, estão sendo realizadas, uma pesquisa de campo, especificamente um estudo de caso e uma pesquisa bibliográfica acerca da ludicidade a fim de atender ao objetivo geral proposto que consiste em identificar, descrever, avaliar e refletir as ações lúdicas propostas e executadas pelos professores de ciclo I, Ensino Fundamental, para elaboração de orientações de usos de objetos lúdicos e metodologias que atendam as orientações curriculares nacionais

Corroborando com os pressupostos de Yin (2010), para quem dentro de um estudo de caso, diferentes fontes de pesquisa [...] permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais.” Yin (2010, p.143) estão sendo analisadas diversas documentações(Projeto Político Pedagógico, Plano Anual de Ensino e o planejamento semanal) e feita observação participante da rotina escolar. Além disso, posteriormente será realizada aplicação de questionário aos professores com objetivo de diagnosticar os conhecimentos dos mesmos acerca da temática.

Quanto a pesquisa bibliográfica, são objetos de análise documentos oficiais de orientação para a formação e a prática docente, visando verificar qual a concepção e o espaço à ludicidade nos cursos de formação inicial e continuada de professores de escola de educação básica, nas políticas públicas. Concomitantemente, ocorre o levantamento do aporte teórico para esclarecer a importância da ação lúdica no desenvolvimento / crescimento da criança e como a escola pode contemplá-la em sua rotina pedagógica, a luz da teoria científica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estando essa pesquisa em fase de desenvolvimento, não é possível no momento obter todos os dados para a devida análise. Entretanto, com base nas etapas já realizadas pode-se

detectar dados importantes, como por exemplo o espaço restrito destinado a ação lúdica na rotina escolar, embora note-se valiosos avanços neste sentido, e a pouca ênfase da mesmão Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto aos documentos oficiais, até o presente estudados, pode-se fazer reflexões acerca do tema. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2013, p.58) preveem que o professor é ou deveria ser um especialista em infância. A Deliberação do Conselho Estadual de Educação- CEE Nº 111/2012 (SÃO PAULO, 2012) fixa regras complementares para cursos de formação de professores que garantam o conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Esses dados permitem inferir que a ação lúdica deverá ser parte integrante do planejamento escolar.

Já os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, destacam diretamente a importância de crianças de 6 a 8 anos aprenderem brincando, associando-se o lúdico a aprendizagem, havendo o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento. (BRASIL, 2012, p.20).

Contudo destaca-se que ao final dessa pesquisa será possível averiguar com clareza as orientações dos documentos oficiais, as práticas de sala de aula e os pressupostos teóricos acerca da temática em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos teóricos que permeiam essa pesquisa, dentro do qual considera-se que o brincar é uma atividade aprendida socialmente e capaz de proporcionar importantes avanços para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, existe uma necessidade eminente de que a mesma esteja presente nas práticas escolares, o que torna este trabalho de investigação, reflexão e análise pertinente, na medida em que buscará contribuir para a prática pedagógica no que tange a ação lúdica.

Assim, ao final desta pesquisa pretende-se elaborar um material denominado Catálogo de orientação para seleção, usos e avaliação dos objetos lúdicos no Ciclo I – Ensino Fundamental”, que visará apoiar e orientar o professor em sua ação lúdica permitindo que a desenvolva, organizando o tempo, o espaço e os objetos, lembrando-se sempre de que é o mediador entre a criança/aluno e o mundo a seu redor, não perdendo de vista que a ação lúdica só existe quando há sintonia entre ambos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N de. **Educação lúdica: Prazer de Estudar- Técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola,2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC,2013

BRASIL, Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º,2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012

BRASIL, Secretaria Municipal da Educação de Bauru.**Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru.** Bauru:SME,2012.

BRASIL,Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 111/2012.**São Paulo: CEE, 2012.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília:1996.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez,2001.

CRESWELL, J.W.**Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed,2010

KAUFMANN-SACCHETTO, (etal).O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar.São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, CCBS- Programa de pós graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. **Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v.11,n.1,p.28-36, 2011.

MINAYO M.C. de S. (Org.)**Pesquisa social: teoria, método e criatividade**.Petrópolis: Vozes, 2012.

PESSANHA, A. M. A. **Actividade Lúdica Associada à Literacia** (Práticas Pedagógicas). 1.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

YIN, R.K.**Estudo de caso: planejamento e métodos**.Porto Alegre: Bookman,2010.

O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR PÓS- DECRETO FEDERAL Nº 5626/2005

Kelly Canuto Martinho –UNINOVE –kellypscanuto@ig.com.br

Fabio de Souza Alves –USP – fsalves@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Neste ano a Lei nº 10.436/2002 completará 12 anos. Tal lei foi promulgada e determina que a língua brasileira de sinais seja a língua para comunicação e expressão dos surdos no Brasil (BRASIL, 2002).

No contexto da criação da lei, não se previa com exatidão os possíveis desdobramentos e consequências, porém permitia-se imaginar que tal promulgação traria uma ampliação dos direitos sociais para um público antes segregado pela sociedade.

Com a promulgação da referida Lei um passo significativo foi dado, pois compreendermos que reconhecer a língua também se reconhece uma cultura, então por si só produz-se um novo olhar sobre esses sujeitos e grupos que se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A partir de então, os mais diversos contextos sociais passam a ter a presença destes sujeitos, não que antes eles não existissem, mas há registros históricos de que os surdos viviam escondidos e gradativamente foi-se percebendo a presença dos surdos usufruindo de serviços e direitos tais como bancos, hospitais, escolas e etc. (RESENDE E LACERDA, 2013).

Passados quase doze anos vivemos um período de transição, no qual os surdos ainda encontram barreiras para serem atendidos. Essa transição é lenta e os surdos precisam de um apoio social para que possam exercer seus direitos e mudar suas vidas.

Complementarmente a Lei nº 10436/2002 em 2005 é promulgado o Decreto federal nº 5626/2005 que determina em seus artigos pontos importantes como o atendimento do surdo, o acesso à escola, a formação de professores e tradutores/intérpretes entre outros aspectos importantes, (BRASIL, 2005).

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar qualitativamente o momento pós-decreto federal nº 5626/2005 e a atual conjuntura em relação ao tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais (TILS) quanto a sua atuação na sala de aula comum.

2. METODOLOGIA

Para realização deste trabalho utilizamos a análise qualitativa. Garnica (2004) caracteriza pesquisa qualitativa como aquela que tem as seguintes características:

a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re) configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GUARNICA, 2004, p. 86).

Neste sentido, primeiramente analisamos qualitativamente o contexto do Decreto Federal nº 5626/2005 e verificamos os elementos que compõem a formação do TILS em relação a este profissional e a Legislação em questão problematizando e buscando as relações, contradições, potencialidades presentes neste documento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os documentos atuais em contraponto aos processos históricos dos surdos no Brasil, os primeiros trabalhos com traduções e interpretações em língua de sinais ocorrem

durante um longo processo e se intensificam a partir da década de oitenta. Estes trabalhos começam em instituições religiosas, no ambiente familiar e com amigos ouvintes que se relacionavam com os surdos (SANTOS, 2006).

Obviamente que naquela época não eram considerados tradutor/intérpretes, pois ainda não havia o reconhecimento dessa profissão: Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS).

Importantes autores como Mendes, (2006), Mazzotta, (2005), Skliar, (1997), entre outros relatam a história das pessoas com deficiência e dos surdos no Brasil e no mundo, nosso trabalho não tem o objetivo de descrever este processo e sim analisar como está à questão do TILS no contexto da escola atuando na sala de aula regular pós-decreto federal nº 5626/2005.

A inclusão escolar no Brasil é recente, como conceito, para que ocorra a inclusão escolar é necessário que as oportunidades sejam iguais para todos, desse modo será necessário ajustar o meio escolar quanto a sua acessibilidade física, material e humano.

Vivenciamos este processo nas escolas brasileiras, os alunos ouvintes, surdos, professores e os TILS compartilham uma mesma sala de aula regular, neste aspecto compreender os limites para a inclusão escolar é uma necessidade (ALVES e CAMARGO, 2013).

Os TILS devem estar presentes nas escolas que possuam alunos surdos, cuja sua função é realizar a tradução/interpretação da língua falada dos diversos conteúdos para a língua de sinais e vice-versa.

No Decreto federal nº 5626/2005 capítulo 5, artigo 17 temos que:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

O decreto determina que o TILS tenha formação superior, mas como funcionará a para disciplinas específicas? Na inclusão escolar como ficará o processo de ensino/aprendizagem dos

surdos para disciplinas nos quais a formação do TILS irá requerer um maior preparo para a tradução e a interpretação?

Alves e Camargo, (2013, p. 71) destacam que:

A inclusão em uma escola bilíngue se faz não somente com a alfabetização, visto que os princípios da inclusão vão muito além de simplesmente ensinar o sujeito a ler, escrever e fazer contas; a discussão envolve também formar indivíduos capazes de serem críticos e reflexivos e não meros consumidores de produtos tecnológicos (ALVES e CAMARGO, p.71, 2013).

Segundo QUADROS (2004), o TILS especialista para atuar na área da educação, deverá ter um perfil para ser um intermediador entre alunos surdos e ouvintes e deverá dominar a língua de sinais e a língua portuguesa.

Assim, o papel do TILS irá além da simples tradução simultânea, ele se torna um mediador como professor, ajudando na comunicação entre surdos e ouvintes. No entanto, para o momento o TILS deve se comportar como apenas tradutor dos conteúdos propostos pelo professor.

Neste contexto, temos uma situação de ambiguidade em uma linha tênue, o professor da sala de aula regular tem a responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem dos alunos e não os TILS.

Porém, há de convir que o ato de traduzir e interpretar nos indica que o TILS está completamente envolvido em situações de interação e comunicação, tanto no social quanto cultural, com poder de influenciar o objeto e o produto da tradução/interpretação.

O TILS tem o poder nas suas escolhas ao processar a informação dada na língua fonte, essas escolhas podendo ser lexicais, estruturais e semânticas fazendo com que se aproxime ao máximo da informação dada pela língua fonte. Mas para fazer essas escolhas em conteúdos específicos o TILS precisa ter conhecimento teórico para que suas escolhas sejam apropriadas e, portanto, o ato de traduzir/interpretar envolve processos altamente complexos (ALVES e CAMARGO, 2013, QUADROS, 2004).

Além disso, o número de alunos presentes em sala de aula pode variar e ainda há de considerar que alguns desses alunos não apresentam fluência em língua de sinais. Essas dificuldades às vezes se estendem ao professor, que avalia os alunos surdos da mesma forma que os ouvintes, não levando em consideração as dificuldades linguísticas e a não alfabetização em Libras promovendo sujeitos atrasados para a série seguinte (PEREIRA, 2008).

Os alunos surdos participam das aulas, através do contato visual, ou seja, precisam de tempo para olhar para o TILS, olhar para a atividade dada na lousa, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando (QUADROS, 2004). Portanto, será preciso ter tempo, por parte dos colegas e dos professores para que de fato haja uma interação entre todos os participantes.

Há também desentendimentos entre professores e TILS quanto ao processo de avaliação desses alunos surdos. Observa-se um total despreparo a todos os profissionais que atuam na unidade escolar junto à inclusão escolar, problemas que poderiam ser evitados ou atenuados, fazendo planejamentos com antecedência.

Percebemos que a função do TILS não fará com que acabe com todos os problemas apresentados, porém a ausência da formação específica deste profissional de fato fará com que as dificuldades se agravem (MARTINS, 2008).

Esta discussão está muito além da legislação, pois percebe-se que ela não tem em seus artigos uma especificação sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula e da formação específica do TILS.

Todavia, também abre-se espaço para refletirmos permanentemente sobre essas necessidades, reposicionar o TILS como tradutor reconhecendo seu papel sem que haja sua interferência no contexto educacional. Já em relação ao professor da sala de aula regular é necessário reafirmar seu papel de mediador do processo em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar no Brasil é um processo que está sendo construído, a emergência da obrigatoriedade legal da presença do TILS no ambiente educacional já é uma realidade. Com a

regulamentação da profissão do TILS, inicia-se às exigências dos atributos específicos para o exercício da função conforme aponta Alves e Camargo, (2013) e Quadros, (2004).

Não há dúvida que o TILS tem um papel de suma importância, sendo esse o de realizar a interpretação da língua falada para a língua de sinais e vice-versa. Porém, sua função, muitas vezes, não está claramente definida, pois sabemos que alguns professores, de forma equivocada e por não terem o conhecimento sobre o real papel do TILS em sala de aula, atribuem a esses profissionais, a responsabilidade de explicar os conteúdos ministrados pelo professor em sala de aula. O mesmo vale para os TILS que ultrapassam seu papel em sala aula interferindo no processo de ensino aprendizagem.

Neste cenário, há a urgente necessidade de pesquisas que possam contribuir com as políticas públicas e com a elaboração de estratégias que facilitem o processo de ensino/aprendizagem desses alunos, o que vai além do texto do Decreto federal nº 5626/2005.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio de Souza; CAMARGO, Eder Pires, O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa- DOI 10.5752/P.2316-9451.2013v2n1p61. **Revista Abakós**, v. 2, p. 61-74, 2013.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

_____. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. *Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para*

Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 23/08/2014.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti, História Oral e educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho, ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: história e políticas públicas** - 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2005

MENDES, Enicéia Gomes, A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33 ISSN 1413.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Interpretação Interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, vol. 1, nº 21, p.135-156, 2008.

QUADROS, Ronice. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em 10/09/2014

RESENDE, Alice Almeida Chaves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Rev. bras. educ. espec.**[online]. 2013, vol.19, n.3, pp. 411-424. ISSN 1413-6538

SKLIAR, Carlos; **Educação e exclusão: Abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM APOIO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Aparecida Couto- UNESP

Eliana Marques Zanata - UNESP

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é o relato da experiência realizada na Pós Graduação por meio da apresentação da pesquisa em andamento “Mediação Pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos” do Programa Docência para Educação Básica, Mestrado Profissional da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp/ Bauru.

O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa se deu em decorrência da atuação da autora, há 14 anos, como educadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parte do pressuposto que mediante a experiência educacional, o trabalho na EJA, tem que ter sentido e significado aos educandos.

Frente às vivências na própria prática pedagógica, foi possível conferir que a mediação pode ocorrer a partir de projetos de trabalho e a Alfabetização, na perspectiva do Letramento direcionado para as práticas sociais da leitura e da escrita, considerando uma dimensão afetiva na relação educador-educando e ensino-aprendizagem.

Considerando a própria experiência e a proposta pedagógica da Unidade Escolar que instiga os educadores a utilizarem mediações que favoreçam a aprendizagem significativa, os projetos educacionais, a alfabetização na perspectiva do letramento e da afetividade, a valorização do diálogo e a vivência dos alunos emergem como uma das ferramentas relevantes que contribui para um trabalho mais envolvente e apreciado pelos educandos da EJA.

Nesta direção, há uma necessidade premente de se planejar materiais pedagógicos que atendam as necessidades dessa modalidade de ensino. É preciso substituir o uso de atividades, às vezes infantilizadas, pelo uso de materiais e atividades voltadas para o público alvo, jovens e adultos.

Tendo por pressupostos as ideias acima esta pesquisa tem como objetivo geral: Explorar empiricamente como tem ocorrido e pode vir a ocorrer à mediação pedagógica do educador da EJA. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos: a) Observar, relatar e analisar o contexto em que se dá a mediação pedagógica em três classes da EJA; b) Realizar o levantamento prévio, com os educadores da EJA, das palavras geradoras (ordem alfabética), mais trabalhadas em suas salas de aula; c) Produzir um E-book, a partir dos resultados, contando com imagens, frases, palavras, sugestões de atividades para EJA.

A pesquisa visa contribuir na melhoria do ensino da Educação Básica, no contexto educacional da modalidade EJA, pois embora haja pesquisadores nessa modalidade de ensino, ainda há carência de estudos tanto teóricos quanto referentes ao contexto de sala de aula, suas práticas e seus materiais didáticos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA, de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) é uma modalidade da Educação Básica, com especificidades próprias, que pressupõe tratamento adequado tanto dos conteúdos quanto suas metodologias para ensinar e aprender. Para tanto, além das adequações curriculares que orientem o que ensinar, deve-se levar em conta a forma, ou seja, como ensinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) destacam que ela, enquanto modalidade da Educação Básica deve considerar o perfil dos alunos ao propor um modelo pedagógico. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias que visam atender às necessidades de aprendizagem específicas de seus alunos.

A Proposta Curricular para EJA (BRASIL, 1997), deixa claro que essa forma de educação exige do educador competência técnica e visão política, elementos que extirpem, do processo ensino – aprendizagem, as formas autoritárias de ação docente. Nesse sentido, o trabalho da EJA baseia-se na metodologia de Paulo Freire, um processo de construção do conhecimento e está centrada na ideia de uma educação como fator de promoção social e propõe ir além do domínio básico (ler, escrever e calcular), enriquecendo o conteúdo programático com atividades e práticas mais amplas que extravasem o âmbito escolar.

Segundo Leite (2013), a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico, que configura o processo de Alfabetização e supõe também o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, o que configura o processo de Letramento entendido como um processo de alfabetização contextualizado e cercado de funcionalidade para o adulto.

Sob essa perspectiva Soares (2009), defende que a alfabetização vai além do ato de codificar e decodificar as palavras, ela é um ato de superação de consciência ingênua e conquista da consciência crítica, a fim de se inserir diferentemente na sociedade. Alfabetização e Letramento são dois conceitos independentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis.

Para Freire (2009), o alfabetizando, antes de realizar a leitura da palavra, realiza a leitura crítica do mundo a partir de suas experiências de vida, para só depois realizar a leitura da palavra já carregada de um contexto significativo.

Nessa direção, esta pesquisa se propõe realizar um estudo sobre a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EJA objetivando a elaboração de material didático com temas apontados pelos educadores no decorrer de suas experiências pedagógicas.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se propõe a seguir uma metodologia de abordagem quanti-qualitativa. Esta é considerada como uma pesquisa mista a qual Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.550), definem que os “métodos de pesquisa mista são a integração sistemática dos métodos

quantitativos e qualitativos em um só estudo, cuja finalidade é obter uma “fotografia” mais completa do fenômeno”.

Assim, para fundamentar teoricamente o presente estudo, uma pesquisa bibliográfica será realizada em bancos de dados, teses e dissertações publicadas nas últimas décadas.

A pesquisa é desenvolvida na modalidade EJA, em especial, o estudo está centrado em uma unidade escolar que conta com 41 salas de aula de EJA, descentralizadas, distribuídas em vários bairros da cidade atendendo 29 bairros do município.

Participam da pesquisa 38 educadores do sistema municipal da EJA e, como procedimento técnico, aplicou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas. Nessa direção, afirma SEVERINO (2007, p. 126), as respostas das perguntas fechadas serão predefinidas pelo pesquisador, já as perguntas abertas, os professores poderão elaborar suas próprias respostas, a partir de suas experiências pessoais.

O questionário aplicado será para conhecer o perfil e quais as palavras mais utilizadas pelos educadores no trabalho da mediação pedagógica da EJA tendo em vista a elaboração do material didático.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em desenvolvimento, de modo que ainda não apresenta resultados analisados de maneira sistemática e definitiva.

Até o presente momento, realizou-se a coleta de dados por meio de um questionário investigativo inicial com os educadores que atuam na EJA, das palavras mais utilizadas na alfabetização com todas as letras do alfabeto. Os dados parciais obtidos pela pesquisa de campo apontam, de modo geral, palavras significativas para o trabalho na alfabetização e pós-alfabetização tendo como desafio as classes multisseriadas. Os temas mais apontados têm como enfoque palavras direcionadas para o trabalho pedagógico com adultos evitando que o mesmo seja infantilizado e, para tanto, temas pertinentes foram sugeridos para a elaboração do material didático - E-book para EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência se propõe a compartilhar a pesquisa em andamento do estudo sobre a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EJA, especificamente no que diz respeito ao processo de alfabetização, pós-alfabetização e letramento com perspectivas na elaboração de material didático para essa modalidade de ensino.

A elaboração de material didático com temas voltados para EJA é imprescindível e vai de encontro aos estudos de Paulo Freire (1962), ao enfatizar que as tarefas escolares não devem ser artificiais, desvinculadas das condições do homem de modo fragmentado, solto, mas com sentido e significado àquele que aprende desse modo garantindo não somente o acesso, mas o desejo da permanência do educando na trajetória escolar.

A educação escolar é um processo intencional e sistematizado de trabalho, portanto o professor deve ser a priori, o mediador entre o conhecimento e o educando, para tanto, necessita propiciar materiais didáticos que instigam a aprendizagem com sentido e significado evidenciando o quanto é imprescindível à apropriação desse conhecimento para seu desenvolvimento e participação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, Papirus, 1999.

BRASIL.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CBE nº 11/2000, aprovado em 1º de maio de 2000.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental, São Paulo/ Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEITE. S.A.S. (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2006.

_____ TASSONI, E.C.M. **A afetividade na sala de aula**: condições de ensino e a mediação do professor. In. AZZI, R; SADALLA, A. M.F.A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SAMPIERI, /R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

METODOLOGIAS DE ENSINO ALTERNATIVAS: OSSOS NA ANATOMIA COMPARADA

Stefania Rosalen - Universidade de São Paulo -stefania.rosalen@usp.br

Nijima Novello Rumenos - Universidade de São Paulo -nijimanr@yahoo.com.br

Vânia Galindo Massabni - Universidade de São Paulo -massabni@usp.br

PIBID/CAPES – Programa de Iniciação à Docência

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e Biologia, de maneira geral, têm sofrido diversas modificações ao longo das últimas décadas em decorrência de estudos que levam a crer na fragilidade da aprendizagem por memorização. Segundo Krasilchik (2000), as diversas reformas educativas ocorridas desde 1950 no Brasil e no mundo indicam que o objetivo para o ensino de Ciências tem se modificado: a preocupação em preparar novos quadros de cientistas se alterou para objetivos que visam promover uma Ciência para todos os cidadãos. Porém, nem um objetivo nem outro podem ser adequadamente atendidos se o ensino de Ciências buscar apenas a memorização de nomes e conceitos e se fixar apenas em leituras e exercícios de materiais didáticos.

De acordo com Campos et al. (2003) os processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, nos níveis fundamental e médio, envolvem conteúdos abstratos que podem ser difíceis de compreender. Portanto, abordar apenas os nomes a serem memorizados é um grande risco quando se ensina o tema em questão: ossos. Em geral, vem-se abordando apenas o esqueleto e o sistema músculo esquelético em humanos, e raramente é trazido o tema de forma comparada a outros animais.

Os livros didáticos trazem o assunto “ossos” no 8º ano (ou 7ª série) do ensino fundamental, exigindo a memorização de nomes biológicos. Spohr et al. (2014) abordam esse assunto com a utilização de peças anatômicas, como membros de suínos e bovinos, que, de acordo com as

conclusões dos autores, obtém-se uma aprendizagem mais eficaz por haver um diálogo entre teoria e prática. Portanto, para auxiliar em uma aprendizagem mais significativa, pode-se pensar na utilização de aulas práticas, com uso de ambientes diferenciados (sala de informática, laboratório, etc.).

Usualmente em sala de aula, tais práticas tem um papel mais comprobatório de uma dada teoria do que um papel que induza o aluno a tentar teorizar sobre um problema prático (ANDRADE; MASSABNI, 2011). Estas atividades, quando são abordadas de uma forma que auxiliem na construção do pensamento teórico do aluno, podem desenvolver o senso criativo e ajudá-lo na compreensão de diferentes fenômenos, sendo recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), no eixo temático “Ser humano e Saúde”:

Diferentes temas em que se estudam o ciclo e as funções vitais do corpo humano comportam a abordagem dos hábitos relacionados com alimentação, **locomoção**, por exemplo, que promovem a saúde e a prevenção de doenças. [...] Para o estudante, é fundamental conhecer seu próprio ambiente, suas condições de saúde e compará-las a outras situações (BRASIL, 1998, p. 46, grifo nosso).

Os PCN, ainda no mesmo eixo temático, quando se refere ao sistema locomotor, propõe a seguinte atividade prática: “A estrutura esquelética da ave [galinha] também pode ser examinada e comparada à do ser humano, observando-se músculos e tendões, suas ligações com os ossos, e o fato de todas essas estruturas tornarem possível o movimento.” (BRASIL, 1998, p. 75). Ou seja, refere-se a uma anatomia comparada entre o ser humano e outras espécies de animais vertebrados, como neste caso, a galinha.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não basta apenas montar aulas práticas, sendo que, algumas delas podem apenas exigir do aluno a mesma memorização de conteúdos de uma aula teórica. Para Andrade e Massabni (2011), deve haver uma continuidade de ideias e propostas para que sejam construídos conhecimentos científicos de maneira satisfatória. Além disso, as aulas práticas devem despertar um grande interesse nos alunos, além de propiciar uma situação de investigação. Sendo assim, essas aulas quando bem planejadas constituem momentos particularmente ricos para o processo de ensino-aprendizagem (DELIZOICOV; ANGOTTI, 2000).

Incorporar atividades práticas e de informática na prática de professores é um dos propósitos do PIBID – subprojeto “Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao

ensino de Ciências Biológicas e Agrárias” da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ- USP), no qual foram desenvolvidas as ações relatadas neste trabalho.

O PIBID é o Programa de Iniciação à Docência, financiado pela fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Assim, o objetivo desse trabalho foi desenvolver o tema ossos em uma abordagem teórico-prática, valorizando diferentes técnicas ou formas de ensino: aula expositiva, demonstração, experimentação e atividade em computadores. Com isso, mostra-se importante propor atividades que utilizem preferencialmente espaços diferenciados como os laboratórios de Ciências e Biologia e de informática, quando existentes na escola.

2. METODOLOGIA

O enfoque deste trabalho é o tema “Ossos”, que incorporou tanto a informática quanto o uso do laboratório de Ciências e Biologia, tendo a participação de um grupo de 4 pessoas, sendo duas alunas de licenciatura e uma professora orientadora da ESALQ e uma professora de Ciências da rede pública, que disponibilizou sua aula para que esse projeto pudesse ser desenvolvido.

Foram desenvolvidas e realizadas duas regências em uma escola pública de ensino fundamental II e médio, do município de Piracicaba – SP, pelas autoras do presente artigo bolsistas PIBID à época, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ – USP, supervisionadas pela professora orientadora. As regências foram elaboradas para os alunos dos 8^{os} anos (7^{as} séries) do período da tarde, de Ensino Fundamental II, nas aulas de Ciências. Cada etapa de desenvolvimento das regências foi pensada e discutida com os participantes do projeto em conjunto com a professora coordenadora e cada atividade prática contou com a preparação prévia destes mesmos componentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira regência, houve a necessidade de retomar conceitos teóricos sobre ossos para que pudesse ser feita a comparação com outros animais. Para isso, iniciou-se uma aula

expositiva, no laboratório de Ciências e Biologia da escola campo, com o uso de desenhos de ossos na lousa e o auxílio de um molde de resina de esqueleto humano (peça do laboratório da escola campo). Com essa parte realizada, iniciou-se a comparação dos ossos humanos com os ossos de gato doméstico (emprestado do Laboratório de Didático de Licenciatura e Trabalho Docente da ESALQ) e com o crânio de um canídeo (peça do laboratório da escola campo). Para essa etapa, foram feitas comparações dos usos de cada osso do corpo, sendo que foram mostradas suas adaptações; por exemplo, no gato, mostramos a postura prostrada e a cintura pélvica; no crânio do canídeo, mostramos os dentes e suas funções, e explicamos a evolução na dentição humana, além de outras características, comparando esses animais anatomicamente.

Por fim, realizamos a atividade prática colocando um osso limpo da asa de uma galinha e um vidro de vinagre: mergulhamos o osso no vinagre para demonstrar a perda dos minerais pelos ossos, sendo que essa ideia surgiu da análise de experimento contido em um livro didático de Biologia. Duas semanas depois, a professora de Ciências da escola mostrou os resultados aos alunos e nos comunicou que o osso havia descalcificado e estava borrachudo, como o previsto, explicando os detalhes do ocorrido e relacionando com os assuntos já abordados, sendo mais uma atividade prática para auxiliar a compreensão do tema pelos alunos.

Já na segunda regência, foi preparada uma prática com a utilização de um jogo em inglês disponível na internet chamado “Whack-a-bone” (Disponível em: <http://www.anatomyarcade.com/games/WAB/WAB.html>). Para tanto, fizemos uma cópia da imagem do sistema esquelético humano para cada dupla de estudantes, com todos os nomes dos ossos, para auxiliá-los na identificação, já que os nomes em inglês e português são bastante similares. O objetivo do jogo é, basicamente, colocar os ossos do esqueleto humano em seu devido lugar e acertar seus nomes. Infelizmente, essa aula não pôde ser desenvolvida, pois a sala do Acesso Escola da unidade de ensino na qual estávamos não estava com rede no dia da atividade (inviabilizando-a, pois é *online*).

Apesar disso, uma das autoras conseguiu desenvolver essa atividade prática em várias salas na escola onde leciona atualmente, sendo que os resultados foram positivos: os estudantes se interessaram pelo software, foram capazes de identificar os ossos com facilidade depois de alguns minutos jogando, e começaram uma competição interna para descobrir qual aluno conseguia completar primeiro o objetivo de cada etapa do jogo. Assim, a memorização, tornou-se algo menos sistemático e mais prazeroso, além de transcender a obrigação e dar espaço a um aprendizado mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as observações, reuniões entre os participantes e reflexões coletadas, pode-se perceber que a participação no PIBID é uma forma de vivenciar a escola e estar aberto a aprender, a fazer e a mudar, se necessário. Também foi visto que atividades diversificadas, quando integradas entre si, promovem maior interesse e compreensão, permitindo aproveitar melhor recursos didáticos disponíveis (modelos de ossos, jogos, *softwares*, entre outros) em metodologias de ensino na escola pública.

Bizzo (2009, p. 26) nos trás a afirmação de que “em tese o ensino de Ciências deve ser formativo e não apenas informativo”. Acreditamos, assim, na boa elaboração de uma aula com caráter formativo e não apenas baseado em transmissão de conhecimento. Por isso, é importante ressaltarmos que as regências realizadas não apresentaram apenas informações entregues, pois houve questionamentos e diálogo e o uso do senso comum.

Portanto, torna-se evidente a necessidade de uma formação crítica e qualificada, que faça com que o professor reflita sobre o papel da experimentação (REGINALDO; SHEID; GÜLLICH, 2012). Nesse sentido, é muito relevante a utilização da experimentação como ferramenta didática, na medida em que, desempenhar atividades desse gênero no contexto escolar, contribui tanto na aprendizagem, quanto na formação de sujeitos mais críticos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BIZZO, Nélio Marco Vincenzo. **Mais Ciências no Ensino Fundamental: metodologia em foco**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; BORTOLOTO, Tânia Mara; FELÍCIO, Ana Karina Calahani. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, p. 35-48, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor) 2000.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

PIBID/ CAPES – **Programa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 24 fev. 2015.

REGINALDO, Carla Camargo; SHEID, Neusa John; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O Ensino de Ciências e a Experimentação**. In: Anais da IX Anped Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>>. Acesso em: 08.04.2015.

SPOHR, Luíza; PELISSARO, Taíse Maria.; HERMEL, Erica do Espírito Santo. Conhecendo os ossos e as articulações: tipos, funções e estruturas. **SBenBio**, v. 7, p. 5178 – 5185, 2014.

NARRATIVAS E PAISAGENS: UM RELATO SOBRE ENCONTROS E DIÁLOGOS

Gustavo Henrique de Faria Fernandes – IA-UNESP – gustavohfaria@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Há aspectos contemporâneos na educação que superficializam algumas questões que ao trocarmos palavras, permitindo tais espaços, criamos e percebemos profundidades que se dão nesses campos de liberdade. O trabalho apresentado aqui foi desenvolvido com um grupo de professores da rede municipal de São Paulo que se encontra mensalmente no Instituto de Artes da Unesp, como meio de proporcionar espaços de diálogo e construção coletiva, respeitando singularidades. A partir de relatos de educadores, pudemos não apenas repensar caminhos, como criar meios novos de caminhar, se reconhecendo no outro e narrando se com mais propriedade de si.

Através de atividades envolvendo o grupo, vimos potências emancipadoras desvelando-se na perspectiva de responder-nos se nessa escola atual há espaços para o coletivo, como ele se dá, e como o educador se coloca como personagem que se narra enquanto “ser” para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar.

Mais do que responder colocações impostas, o encontro trouxe fragmentos de tomadas de consciência individuais para construção coletiva, ressaltando a importância do educador em arte como sujeito político e crítico de sua realidade social, poder mover se buscando possibilidades de diálogo e encontro com os lugares que ocupa, entendendo sempre a formação como uma viagem aberta (LARROSA, 2013).

2. METODOLOGIA

O encontro se estabeleceu com foco em narrativas e experiências, convidando o educador a repensar sua prática por meio de metáforas construídas e de sua história de vida (JOSSO, 2010).

Num primeiro momento, a partir de uma história sobre receitas pessoais e da importância de conhecer sua história e o que o marcou nela, convidamos todos os participantes a construir sua receita pessoal através de provocações: Se você tivesse que passar sua receita para alguém, como seria? Xícaras do que? Pitadas e colheres de bom humor, reflexão, ansiedade? E o modo de preparar? Será que essa receita muda conforme o tempo? Depois de escrita, pedimos aos educadores que “trocassem receitas” com um colega ao lado. A ideia era que desencontrem nas várias possibilidades de ser, e que pensem nessas questões dentro da sala de aula com uma infinidade de receitas diferentes que podem mudar constantemente.

Em seguida, através de poemas de Manoel de Barros recortados e dobrados como em um realejo, pedimos aos participantes que escolhessem “palavras que guiam”. Essas palavras também fariam parte da construção a seguir. Pedimos ainda, que os participantes a partir de sua receita elaborem um mapa de si próprios, contendo gostos, desejos, dificuldade e pensamentos.

Por fim, após a reflexão, convidamos os educadores a construir a sua paisagem para a educação, a sala de aula e a escola, com base em seu mapa, sua poesia e sua receita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

À ideia de se olhar para a escola e para além do que se vê em seus prédios mobiliza esse relato criando espaços de diálogo. A proposta nesse momento era de refletir sobre os espaços individuais de cada educador e de suas palavras, para dessa forma pensar a escola de maneira coletiva através da experiência.

Larrosa (2013, p.145) lembra da palavra do por-vir e que em virtude de nossa disposição, estamos abertos a esse dizer, afirmando que somente a ruptura do já dito e do dizer

como está institucionalizado faz com que a linguagem fale, e deixa-nos dizer com nossa própria palavra.

Paredes escolares e convicções educacionais abriram pressupostos para um encontro potente e extremamente necessário de partilha do sensível para provocar desdobramentos nesses espaços, sem certezas, mas cheios de possibilidades.

Com foco em narrativas e construções visuais e subjetivas, o trabalho refletiu sobre ir além das superficialidades na formação docente, tendo a imagem e a palavra como formas de se recontar e entender suas trajetórias profissionais.

A questão das relações entre a pessoa é a sociedade, entre o individual e o coletivo está, pois, no centro de uma reflexão como essa, visto que, para o formador, trata-se de encontrar a articulação entre as necessidades coletivas e as exigências individuais. O essencial do trabalho do formador, nessa pesquisa-formação, reside na formulação das questões que permitem a cada participante colocar em movimento seu próprio questionamento. Trata-se, pois, de facilitar o processo de elaboração de uma narrativa: a reflexão sobre sua própria narrativa e a dos outros, e no fim das contas, criar um clima, um terreno propício às tomadas de consciência. (JOSSO, 2010,p.161)

Assim, mais do que criar discursos, o encontro permitiu que os educadores reflitam sobre criar coerências com os espaços que ocupam, fazendo da narrativa esse meio generoso de estudar contextos de todos os envolvidos no processo educativo. Ainda, segundo JOSSO (2010,p. 161) “se a articulação com os contextos dos aprendestes não for feita, os truques pedagógicos correm o risco de ser para o formador apenas aquilo que os passes de mágica são para o prestigeador: o que lhe permite criar ilusão.”

Construir as narrativas do coletivo através da experiência de caminhar para si (Josso, 2010) permite pensar o ser em comum, coletivo, que não necessariamente pensa igual, mas busca no grupo formas de construir espaços que dialoguem com as demandas e necessidades de todos. Que a escola busque ser esse lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da subjetividade e abstração dos participantes pudemos perceber paisagens muito diferentes, justamente por termos materiais de construções subjetivas diferentes, mas é

importante salientar que quando se fala em processo de ensino em arte é importante valorizar a paisagem do outro, seus processos de construção e materiais utilizados. Nesse momento inclusive, podemos pensar em materiais e instrumentos concretos que partilhamos na escola, desde o currículo oficial, ao lápis de cor ou pouco recurso que se é disponibilizado, quando se trata de material ou diálogo sobre arte.

Portanto, o encontro nos proporcionou refletir sobre o respeito consigo e com o outro nas formas de ver e construir seu próprio processo, buscando reflexão sobre a prática, mas acima de tudo generosidade com ela, pela perspectiva de se construir paisagens diferentes desde que se tenha apropriação e respeito com os caminhos definidos para isso.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom redefinidos: novas diretrizes para a educação do século XXI**; tradução de Nivaldo Montingelli Jr. – Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**/ texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**; tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi. – 2 ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias**. – São Paulo: DCL.2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**— cinco lições sobre emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone Benedetti. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

O SURDO NA SOCIEDADE OUVINTE: ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS E PORTUGUÊS OU ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Anna Thereza Katzaroff – Faculdades Integradas Claretiano – annatherezakatz@hotmail.com

Júlia Katzaroff Ballerini – Unesp – ju_kb@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Atuando como intérprete de LIBRAS, nas diversas esferas sociais – educacional, religiosa, profissionalizante e acompanhamento de surdos em atividades como consultas médicas, bancárias, entre outros, pude ter contato com diversos surdos que apresentam diferentes níveis culturais, bem como pude observar que estes provêm de famílias com diferentes modos de ver o surdo, incentivando-o em sua inclusão e desenvolvimento ou não.

Quando o surdo adquire a LIBRAS (L1), se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua (L2), tornando-se um ser bilíngue, uma vez que se trata de um indivíduo bicultural – aquele que está inserido ao mesmo tempo em mais de uma cultura existente na sociedade na qual se encontra.

Um dos grandes entraves na educação dos surdos encontra-se no processo de aquisição da leitura e da escrita do Português. É necessária a adoção de certas mudanças, para que o surdo seja usuário da LIBRAS, mas também seja capaz de ler, compreender e produzir na Língua Portuguesa.

Diante disso, buscamos compreender, dentro da literatura consultada, o que as pesquisas indicam como melhores estratégias de ensino para o atendimento educacional adequado do aluno surdo.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental buscando embasamento teórico para responder ao questionamento proveniente da experiência como intérprete, onde foi possível perceber a dificuldade de compreensão por parte do surdo com relação à leitura, escrita e letramento. Assim, este estudo se dá na busca de conhecer as melhores estratégias educacionais presentes na literatura, objetivando a inclusão e inserção do surdo nas esferas educacional, social e individual.

Assim, ao abordar diversos trabalhos e percebendo certa convergência no que diz respeito às opiniões e estratégias para o ensino adequado a surdos, compilamos aqui alguns apontamentos que acreditamos ser de fundamental importância para o desenvolvimento educacional do surdo bem como sua inclusão efetiva na sociedade.

3. DISCUSSÃO

Na década de 1970, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total e, na década de 80, o Bilinguismo passou a ser difundido.

A alfabetização de crianças com deficiência auditiva a princípio parece complexa, mas segundo Honora "em nada se diferencia da alfabetização de um aluno ouvinte, visto que o aluno com deficiência auditiva se utilizará de pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita". (HONORA, 2008. p. 62).

Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos, conseguiram aprender a língua, mas, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foi bem sucedido.

Pensando em uma educação bilíngue podemos concluir que, de acordo com Sánchez (1991, apud SLOMSKI, 2010), esta deverá contemplar os seguintes objetivos:

- Criar condições que garantam o desenvolvimento normal da linguagem das crianças surdas e que facilitem seu ótimo desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social;

- Criar condições que permitam a aquisição eficaz de conhecimentos e o máximo de aproveitamento dos conteúdos curriculares em todos os níveis por parte das crianças surdas, mediante a utilização da Língua de Sinais;
- Facilitar o processo da aquisição da língua escrita por parte as crianças e adultos surdos, e sua utilização coletiva em sua comunidade;
- Promover a comunidade de surdos em seus aspectos educativos, culturais, laborais, socioeconômicos e organizacionais, bem como projetar sua imagem à macrocomunidade ouvinte;
- Propiciar a participação direta e efetiva da comunidade de surdos no sistema educativo especial;
- Promover intercâmbios, conhecimento e cooperação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da vida e da sociedade;
- Facilitar a aprendizagem da língua oral como segunda língua. (SLOMSKI, 2010. p. 65)
-

De acordo com Dorziat (2006):

As escolas têm contratado intérpretes, geralmente, sem preparo para tal função e sem o conhecimento pedagógico / curricular adequado. Isso pode acarretar perdas tanto na qualidade das informações transmitidas ao aluno surdo, quanto no modo como o intérprete participa do processo ensino-aprendizagem, se não tem conhecimento das disciplinas específicas, nem formação para exercer o magistério (DORZIAT, 2006, p.10)

Diante do que já foi citado em torno da alfabetização do surdo, o professor também tem que ser um dominante de LIBRAS. Segundo Slomski:

Falar um modelo de educação bilíngüe para surdos implica, por um lado, o direito à educação minoritária e, por outro, a formação do profissional especializado que irá garantir esse direito. (...), a formação profissional não se limita a formação de educadores ouvintes ou Surdos, mas uma política educacional voltada para a formação dos educadores e demais profissionais, bem como as famílias envolvidas com esta educação sejam Surdas ou ouvintes. (SLOMSKI, 2010 p. 78-79)

Souza e Araújo (2014) apontam a perspectiva da escola bilíngüe como o melhor caminho para proporcionar uma verdadeira alfabetização na Língua de sinais (como primeira Língua – L1) e na Língua Portuguesa escrita (como segunda Língua – L2), pois a creditam que dessa forma os

surdos estariam preparados para o exercício de sua cidadania efetiva, incluindo seu desenvolvimento linguístico e educacional, como também o cognitivo, o emocional, o psicossocial, o familiar, o cultural e a formação da identidade do surdo proporcionando seu desenvolvimento escolar.

Em virtude disso, Souza e Araújo, (2014) apontam que atualmente os estudantes surdos não almejam apenas aprender a Língua de Sinais ou através da Língua de Sinais, mas anseiam por escolas em que toda a sua estrutura e organização estejam direcionadas à formação educacional integral.

Com cerca de cinco anos a criança deve começar a ser alfabetizada em sua língua materna, ou seja, no caso do surdo, LIBRAS, para evitar problemas cognitivos, emocionais e sociais. É nesta fase que se inicia o processo de aquisição de linguagem, formulando suas primeiras hipóteses e experimentando possibilidades, como resalta Soares (1998), "ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita "própria", ou seja, é assumi-la com sua "propriedade" (p.89).

Em virtude disso, resalta-se a urgência em desconstruir e modificar os modelos conservadores das escolas atuais em escolas bilíngues (Libras - Português), trabalhando desde o início do processo educacional visando proporcionar ao surdo a oportunidade de adquirir autonomia para a vida social.

CONCLUSÃO

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conhecimentos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, neste trabalho em particular com os portadores de deficiência auditiva.

Ao longo desta trajetória, verificou-se a necessidade de alfabetizar os deficientes auditivos e surdos em LIBRAS e na Língua Portuguesa, dando a eles o direito de aprender a ler e

a escrever, mostrando que o fato de não poder ouvir não quer dizer que também não possa frequentar um ensino regular e aprender como os demais alunos.

Concluimos que a alfabetização, o desenvolvimento educacional, profissional e a inserção social do surdo caminham juntos, portanto não há como dissociá-los.

Por ser a alfabetização uma das etapas mais importantes da vida escolar, deve ocorrer de forma significativa, para que os estudantes surdos possam ter acesso aos demais conteúdos que serão apresentados durante todo o processo de educação, evitando-se assim consequências irreparáveis para o seu desenvolvimento.

Desta forma, o surdo poderá dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o seu desenvolvimento educacional, garantir o respeito à sua diferença e para que seja enxergado como uma pessoa com capacidade de pensar e que possa se expressar através de suas singularidades (linguísticas) sem sentir-se excluído ou diferente.

No que tange às classes “inclusivas”, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e seus dispositivos reconhecem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, e regulamenta a inclusão do aluno com deficiência.

Assim, pode-se subentender que, se todos os professores da rede pública de ensino tiverem noções de Libras, a questão estará encerrada: os professores supostamente teriam condições de resolver os problemas de comunicação dentro de uma classe mista de alunos surdos e ouvintes. Porém, na realidade, isto é um grande equívoco, pois ignora a centralidade do domínio da língua no processo educativo. Só o tempo poderá mostrar os caminhos para estabelecer uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2002.

CICCONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A. O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos. In: **28ª Anped**, 2006, Caxambu. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. p. 1-16

HONORA, M. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngüe para Surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, G. F., ARAÚJO, A. P. Processo de alfabetização bilíngüe para surdos: garantindo direitos, efetivando a educação! **Anais CINTEDI - Congresso Internacional de Educação e Inclusão: Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidades**, v.1, n. 1, 2014

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver: o ensino da Língua Americana de Sinais como segunda língua**. Traduzido por Tarcísio de Arantes Leite. Editora Arara Azul, 204 p. 2005

OBSERVAÇÃO E REGISTRO: INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deise Luci Santana Alves – Universidade Estadual Paulista – cpdeise@gmail.com

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – Universidade Estadual Paulista –Kobayashi@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), determinam que as instituições de educação infantil criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Esse processo não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos alunos e precisa considerar a observação crítica e reflexiva das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, e empregar múltiplas formas de registro.

De acordo com Hoffman (2012), tais apontamentos, ainda geram dúvidas e interpretações equivocadas, pois, a concepção classificatória de avaliação, de controle e julgamento, é ainda predominante em todos os níveis de ensino, a autora alerta que temos bastante a evoluir em todos os sentidos com relação a esse tema.

Embora os avanços tenham sido significativos, resultando, inclusive, em determinações legais dos órgãos oficiais de educação nessa direção, o panorama mais amplo das instituições, carece ainda da construção de concepções claras e seguras, de uma prática avaliativa de natureza própria e realmente voltada à educação das crianças de zero a seis anos (HOFFMANN, 2012).

Assim, com a aproximação sobre o tema observação e registro pedagógico e com a experiência vivida como Professora e Coordenadora Pedagógica, discussões sobre “observar e registrar - como instrumento de avaliação”, suscitaram algumas questões que serviram para orientar esta investigação:

- Como os professores observam, registram e avaliam a aprendizagem dos alunos?
- De que forma os registros podem auxiliar nos planejamentos das aulas?

- Como o registro pode contribuir para a formação continuada das professoras?

No momento, partirei da hipótese de que a observação envolve “atenção e presença” como nos mostra poeticamente Freire (1996), para desenvolver o olhar necessitamos trabalhar nossa sensibilidade, curiosidade e generosidade.

Sobre a documentação pedagógica, as possibilidades de práticas podem ser ampliadas quando a proposta é assumida pelo coletivo da instituição, e quando o registro é reconhecido como instrumento de construção de autoria e de reconstrução de uma profissionalidade, de modo a conferir maior visibilidade ao trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Considerando que a relevância desta pesquisa justifica-se na possibilidade de refletir sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil, e como instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança pequena, como contribuição para a formação de um professor mais pesquisador e reflexivo, que através de uma prática avaliativa coerente, amplie seu repertório de trabalho com as crianças, atenda as necessidades individuais e coletivas dos pequenos e aprimore sua prática profissional.

Esta pesquisa, portanto, tem como Objetivo Geral: Possibilitar a inserção de práticas de observação e registro como instrumento de avaliação dos alunos, da prática pedagógica e como elemento de reflexão do (re) planejamento da rotina e da formação em serviço.

Objetivos Específicos:

- Realizar entrevistas com as professoras com o propósito de conhecer suas concepções e práticas acerca da observação, registro e avaliação;
- Organizar encontros de formação continuada quinzenais para estudar sobre as questões relativas á avaliação;
- Promover práticas de planejamento pedagógico a partir da observação, registro e reflexão das vivências das crianças nas creches;
- Realizar observações em sala de aula, em horários previamente combinados com as professoras;

- Propor a utilização de instrumentos de observação e registro para compor a documentação pedagógica das turmas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa será realizada em duas creches públicas pertencentes ao município de Lençóis Paulista – SP. Os participantes do processo de coleta de dados serão seis professores da unidade escolar referenciada.

Desse modo, ouvir as professoras quanto às suas concepções e práticas acerca das observações realizadas sobre os alunos e da construção da documentação pedagógica, bem como observá-las em suas salas de aula trabalhando com as crianças, possibilitará uma compreensão mais completa e aprofundada de um todo mais amplo: o ensinar, o aprender e o avaliar tendo a documentação pedagógica como elemento articulador.

Poderemos utilizar uma pesquisa de natureza qualitativa. Na perspectiva de autores como Minayo (1994, p. 22), “a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como uma metodologia apropriada a responder as questões propostas neste estudo, considerando que a inserção na instituição escolhida para o seu desenvolvimento será de 6 meses, com os seguintes procedimentos para coleta de dados: Observação do cotidiano da sala de aula, registro das observações realizadas, devolutivas para as professoras sobre as observações, entrevista semi estruturadas com as professoras, análises documentais, participação e organização de reuniões pedagógicas, encontros de planejamento, troca de experiências e análise dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática do registro e sua importância tem sido apontada no campo da Educação Infantil, fazendo-se presente em documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1996), e em produções de Freire (1996), Abramowicz e Wajskop (1985).

Inicialmente, como aporte teórico, tomaremos por base autores que tratam da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, tais como: Vigotsky(1991), Piaget (1987) e Wallon (1979).

Autores que discutem sobre a avaliação na Educação Infantil, como: Hoffmann (2012), Paz (2005), Godoi (2010).

Pesquisas sobre a “observação” podemos encontrar em: Freire (1996), Jablon, Dombro, Dichtelmiller (2009) e Hoffman (2012).

O Ingresso, em nosso meio, de produções acerca da experiência italiana, desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, constituiu um grande impulso à ideia de “documentação pedagógica”, entendida como elemento inerente à proposta pedagógica para a Educação Infantil (Malaguzzi, 1999). Basearemos-nos também nos estudos de Gandini, Goldhaber (2002), que caracterizam o processo de documentação pedagógica como um ciclo de investigação para o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade do estudo sobre a avaliação na educação infantil se encontra na dependência da complexidade da observação e do registro. Para nós professores a chave do sucesso de uma avaliação efetiva e para a obtenção de resultados verdadeiros está nos relacionamentos de confiança e de receptividade, e a observação é a chave para construir esses relacionamentos.

Segundo Freire (1996), “a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve atenção e presença. Atenção que é a mais alta forma de generosidade”.

A grande dificuldade enfrentada é em como e o que observar, o que registrar do que foi observado, como utilizar esses registros para avaliar a aprendizagem dos alunos e a forma de ensinar.

Buscaremos identificar o papel da observação e do registro pedagógico como ferramentas da ação docente e de formação em serviço das professoras na orientação e reorientação das ações educativas junto às crianças. Neste estudo buscaremos compreender as relações teoria e prática envolvidas na formação dos professores de educação infantil, privilegiando-se uma compreensão desse processo como uma tomada de consciência da ação constituída no espaço coletivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. **Creches atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil**: um encontro com a realidade. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JABLON, J. DOMBRO, A. L. DICHELMILLER, M.L. **O Poder da Observação, do nascimento aos 8 anos.** Trad. Ronaldo Cataldo costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

PAZ, S. de J. **A avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003.** Florianópolis: UFSC, 2005

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Veja, 1979

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO A PARTIR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Cláudia Bonachini Mendes - Faculdades Toledo - acbonachini.prof@gmail.com

Elieuzza Aparecida de Lima - Unesp - aelislima@ig.com.br

Marilete Terezinha De Marco - Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
mariletedemarco@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A maneira que o espaço é pensado e organizado nas instituições de Educação Infantil constitui-se elemento essencial de um projeto educativo que reflete as crenças e concepções pedagógicas assumidas por seus profissionais. Nessa perspectiva, ao pautarmos a importância da organização dos espaços e ambientes para a formação e o desenvolvimento integral da criança, algumas questões convidam-nos à reflexão: Qual(is) concepção(ões) de criança se revelam no cenário escolar a partir das ações e atitudes docentes? Por que é necessário pensar na organização dos espaços de Instituições de Educação Infantil (IEIs), considerando a intencionalidade educativa?

Em IEIs, o espaço, especificamente pensado e organizado de maneira intencional, constitui-se um elemento potencialmente promotor de diferentes possibilidades de aprendizagem na infância. Contudo, para que ele atenda a esse pressuposto, Oliveira (2008) enfatiza a necessidade de definição de alguns critérios de qualidade. Para a autora, nessas IEIs, os espaços estruturados intencionalmente podem se tornar acolhedores, estimulantes, seguros, limpos, esteticamente harmoniosos para garantir a acessibilidade aos objetos e aos materiais lá existentes.

De acordo os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o papel do professor envolve a organização das situações pedagógicas, dos espaços, do tempo e dos materiais para que as

atividades realizadas pelas crianças em Instituições de Educação Infantil possam resultar em processos promotores de desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância. Corroborando com a referida teoria, Chaves (2008) compreende a importância de o professor pensar como o ambiente da sala de referência da turma está organizado, considerando que este é o lugar da escola onde a criança permanece durante a maior parte do tempo.

Com essa defesa, este texto tem como foco principal discutir questões sobre a organização dos espaços institucionais como um elemento capaz de proporcionar oportunidades significativas de aprendizagem às crianças, nas quais elas possam ser protagonistas na apropriação de riquezas culturais que impulsionam seu desenvolvimento humano.

Para essa discussão, apresentamos resultados de uma experiência de formação contínua desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Araçatuba – SP, que teve por objetivo conscientizar a equipe docente acerca da necessidade de reorganizar o espaço em função das especificidades da educação na primeira infância e observar como os profissionais têm abordado questões do planejamento e da organização dos espaços de modo a promover oportunidades de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento integral das crianças.

Referencial teórico

Forneiro (1998) aborda o conceito de espaço como algo “físico”, ligado aos objetos que são os elementos que ocupam o espaço. Para ela, a forma de organizar elementos que irão compor o espaço como os objetos, móveis, materiais, quadros, pintura, etc., refletem um ambiente “[...] cheio de personalidade” (FORNEIRO, 1998, p.230) e transmitem mensagens diretas a quem adentra em um determinado espaço.

Nesse sentido, ao propor a discussão sobre a organização dos espaços institucionais como um motivador de aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças, mencionamos Zabalza (1987) para reafirmar nossas defesas. O referido autor enfatiza que:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo

contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. (ZABALZA *apud* FORNEIRO, 1998, p. 236).

Assim, para garantir que os espaços institucionais possam, de fato, promover o desenvolvimento global da criança, sua autonomia, liberdade, socialização, segurança e confiança, faz-se necessário pensar na formação do professor, levando-o a compreender como esses espaços podem constituir-se em um contexto de aprendizagem para as crianças.

Um pressuposto básico interpõe-se à nossa discussão: os espaços não são organizados de forma aleatória esteados na neutralidade. Diferentes autores (FORNEIRO, 1998; GANDINI, 1999; GUIMARÃES e KRAMER, 2009); OLIVEIRA 2008; ratificam que o espaço reflete, de maneira intensa e particular, a cultura das pessoas que nele habitam e convivem. De acordo com Gandini (1999, p.150), “[...] o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas mais distintas dessa influência cultural.” É como um organismo vivo que determina as ações do grupo, bem como suas formas de pensar, agir e interagir. Nessa perspectiva, não se trata apenas de pensarmos em espaços para as crianças “passarem” o dia. Faz-se necessário pensarmos, sobretudo, em como esses espaços podem promover ou restringir as aprendizagens infantis. O planejamento, a organização, a seleção de objetos, mobiliários, brinquedos e materiais devem ser considerados elementos ativos no processo educacional das crianças, pois, definem a concepção de educação assumida pela instituição.

Características da escola parceira onde foi desenvolvida a pesquisa

A escola de Educação Infantil municipal está situada em Araçatuba - SP. A mesma atende cerca de 250 (duzentas e cinquenta) crianças entre os primeiros meses de vida e os cinco anos de idade. É formada por uma equipe de 11 (onze) professores, 10 (dez) educadoras adjuntas de creche (atuantes em turmas de crianças de até 3 anos) e educadoras adjuntas infantil (atuantes em turmas de crianças 4 e 5 anos) e cerca de 7 (sete) funcionários distribuídos nas funções de agente de serviços gerais e cozinheira.

Para realização de observações e intervenções, foram utilizados momentos de formação contínua, já previstos em lei na carga horária da equipe, pois consideramos que essa modalidade da formação docente constitui-se ferramenta e estratégia propícias à melhoria das práticas pedagógicas.

Nos arranjos espaciais: reflexos de uma determinada cultura organizacional

Na sala dos bebês, todas as crianças dormiam em berços, enfileirados de modo a acomodar vinte e cinco unidades. A hora da alimentação era um momento conduzido somente pelo adulto. Os momentos do banho e de higienização eram marcados pela ausência de interação com os bebês.

Em relação às salas de referência das turmas de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, a organização retratava carteiras eram organizadas em “U”. Nas salas das crianças de 2 e 3 anos, havia pequenas mesas com quatro cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. Os brinquedos ficavam fora do alcance das crianças, em cima dos armários ou na brinquedoteca. Quanto às interações entre adultos e crianças, ainda prevaleciam as relações unilaterais em detrimento das dialógicas, considerando que tudo era muito direcionado pelo adulto. Nesse contexto, a organização dos espaços e do ambiente sugeria uma prática voltada predominantemente para os cuidados.

(Re)Significando a prática: O que estamos fazendo? Por que estamos fazendo?

Com base nesse cenário observado, e, ao pensarmos em melhorias das práticas pedagógicas, consideramos que duas questões devem constituir-se em elementos-chave para alavancar nossas ideias e reflexões, à medida que clarificam as especificidades do trabalho docente: O que estamos fazendo? Por que estamos fazendo dessa maneira?

A partir de estudos das contribuições teóricas de Oliveira (2012), Forneiro (1998) e Gandini (1999), a equipe foi motivada e incentivada a modificar e reestruturar os espaços e os ambientes. Ressaltamos que, embora as mudanças sejam graduais, pois ocorrem com o consentimento, o

envolvimento e a compreensão dos envolvidos, pudemos notar transformações significativas na forma de organização dos espaços, conforme destacado a seguir.

No berçário, 15 berços foram retirados e substituídos por colchonetes dispostos em tatames de EVA, para as crianças maiores descansarem e, ao acordar, decidirem se queriam permanecer deitadas ou levantar-se. Os berços, colchonetes e demais pertences de uso individual foram identificados por meio de fotografia a fim de contribuir para a formação da identidade e da autonomia das crianças pequenas aos sentidos e à curiosidade dos bebês, incentivando, assim, suas explorações do meio ao seu redor.

Das dez salas das turmas, seis foram reestruturadas. Nelas, o espaço foi reorganizado em áreas circunscritas, mais conhecidas como cantos de trabalho ou de aprendizagem. Tais mudanças pautaram-se na promoção de interações infantis por meio de agrupamentos diversos, “[...] uma vez que o desenvolvimento social é visto como parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbio entre elas.” (GANDINI, 1999, p. 151).

Nos horários das refeições coletivas, foi instituído o *self-service* e as colheres de plástico foram substituídas por talheres de aço inoxidável. A intenção foi proporcionar às crianças, maior autonomia para se alimentarem sozinhas e aprender a avaliar suas próprias necessidades alimentares, regulando a quantidade de alimentos a ser ingerida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos recortes teóricos apresentados ao longo deste trabalho, procuramos discutir e refletir sobre a importância da organização dos espaços como um elemento potencialmente acolhedor e desafiador na medida em que promove experiências de convivência, exploração, construção de identidades coletivas e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Nesse contexto, o professor de Educação Infantil aparece como um criador de elos de mediações, de acordo com Lima, Silva e Ribeiro (2010), ao assumir o papel de mediador entre a

criança e o seu meio. Porém, entendemos que, para efetivação desse processo, a formação contínua, baseada em contextos específicos de trabalho, é um caminho no qual o professor pode se apropriar de instrumentos essenciais que contribuem, não apenas para o seu próprio desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, refletem na realização de suas práticas educativas com as crianças pequenas, a começar pela organização dos espaços.

REFERÊNCIAS

CHAVES, M. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o êxito da escola atual. In: FAUSTINO, C. R.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural** Maringá: Eduem, 2008. p.75-89.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Intervenções Pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 37-49.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e prática com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. – São Paulo: Ática, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, A. E.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**, ano 2, nº 2, p. 16-20 out. 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. A gestão pedagógica das instituições de educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M.; RIBEIRO, A.I.M. (Orgs.). **Gestão educacional**: questão contemporâneas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Presidente Prudente, SP: FUNDACTE, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil, fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2009.

OS PEDAGOGOS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nilzilene Imaculada Lucindo – UFOP – nilzileneLucindo@yahoo.com.br

Regina Magna Bonifácio de Araújo – UFOP – regina.magna@hotmail.com

CAPES / UFOP

O ESTUDO PROPOSTO

Este estudo busca conhecer as práticas de formação continuada que vem sendo adotadas por 10 pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto/MG – S.R.E.O.P. Trata-se da apresentação dos primeiros dados que foram coletados para a pesquisa de Mestrado.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo os dados coletados a partir de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, na perspectiva da abordagem biográfica. A entrevista explorou diversos aspectos, mas neste texto optou-se por trabalhar com a temática “processos de formação continuada”. Esse recorte possibilitou identificar como o Pedagogo no exercício da função se forma; verificar se eles articulam a formação continuada dos docentes na escola e quais ações desenvolvem neste sentido. Fundamentaram os estudos Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e a análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos entrevistados.

As participantes são todas do sexo feminino e atuam em escolas de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em MG. Todas as dez cursaram Pedagogia e dessas, nove cursaram o Magistério em nível médio e oito Especialização. Quanto à nomenclatura do cargo ocupado, sete são Supervisoras Pedagógicas; uma é Orientadora Educacional e duas Pedagogas. Em relação ao tempo de atuação, duas tem até 5 anos de experiência; cinco possuem de 10 a 15 anos e três tem entre 15 a 20 anos que atuam nesse cargo. Uma atua na Educação Infantil; cinco nos anos iniciais

do Ensino Fundamental; duas nos anos finais do Ensino Fundamental; uma no Ensino Médio; uma na Educação Profissional e uma na Educação de Jovens e Adultos. Uma delas atua na Educação de Jovens e Adultos e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Justifica-se a escolha por profissionais em exercício haja vista o interesse em dar voz a esses sujeitos e por considerar que pelas suas narrativas o sujeito expressa dimensões da sua experiência individual a partir do contexto no qual está inserido. Socializar o conhecimento produzido a partir das vozes dos pedagogos propicia a formação de outros sujeitos permitindo que esses se apropriem das experiências e práticas compartilhadas, as quais possibilitarão a construção de novos significados. Não obstante, a narrativa extrapola o papel de instrumento de coleta de dados ao se constituir uma alternativa que possibilita a formação e a reflexão em torno das práticas docentes (CUNHA, 1997; SOUZA, 2006).

MARCO TEÓRICO

Nos últimos anos cresceu o número de ações públicas empreendidas no campo da formação docente. Pode-se dizer que a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a expansão da Educação à Distância - EAD corroborou com esse processo. Sobre o termo “educação continuada” Gatti afirma que

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional [...] (GATTI, 2008, p.57).

Todavia, hoje, ele ganha um conceito mais abrangente passando a designar-se desenvolvimento profissional. Segundo Pereira (2010, p.2), “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente”.

Além das mudanças no termo, percebe-se a relevância de se considerar o protagonismo dos professores ao propiciar as ações de formação. Para Gatti e Barreto, “[...] os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham” (2009, p.231). Já para Pereira,

[...] se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um “projeto” permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo (2010, p. 2-3).

Hoje verificamos um professor, que em seu trabalho docente, mobiliza saberes e competências específicas, produzindo novos saberes e interagindo com os demais atores educacionais. Os espaços de formação e da prática docente passam a ser assumidos como espaços de construção de saberes de novas competências. Não há uma separação desses três lugares da ação do professor: o espaço do trabalho, relativo à mobilização de saberes do professor; o espaço da produção, como sendo aquele destinado à pesquisa dos temas associados ao trabalho docente; e o espaço escolar, em que se intercambiam os saberes. O exercício da profissão requer um novo modelo de formação, conforme proposto por Tardif, Lessard e Gauthier (1998). Os quatro caminhos indicados por esses autores e igualmente importantes referem-se à formação inicial - saberes da docência - que busca preparar os estudantes para a atuação profissional de ensinar; à noção da pesquisa como instância formadora, que busca iluminar e melhorar a formação; à formação continuada, centrada nas necessidades e nas situações vividas pelos professores em suas diversas formas; e à formação continuada na sua relação com a

formação do professor-pesquisador, vinculada às necessidades e às situações vivenciadas e explicitadas pelos próprios professores como objetos de pesquisa relevantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Pedagogas atribuem à formação continuada um sentido de aprimoramento profissional, posto que essa formação torna-se relevante por dar prosseguimento à formação inicial. Segundo elas, tudo muda e qualquer profissional precisa acompanhar essas mudanças, o que aponta para o “discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”, salientados por Gatti (2008, p.58). Essa autora registra que nos últimos anos a formação continuada tornou-se um aspecto valorizado para o trabalho haja vista as transformações provocadas pelas tecnologias e as próprias mudanças no mundo do trabalho.

Para se formarem, as Pedagogas recorrem à pesquisa, leitura e a troca de experiências com outros profissionais. A internet corrobora com esse processo, já que fazem bastante uso dela para buscar artigos e outros materiais que também são disponibilizados aos docentes. Apesar de o próprio Ministério da Educação estimular o uso da EAD para desenvolver práticas de formação continuada (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), uma das entrevistadas expôs alguns problemas desta modalidade, os quais estão relacionados com a infraestrutura inadequada das escolas.

Para as entrevistadas, não há uma oferta de formação voltada especificamente para o Pedagogo, o que para Gatti e Barreto (2009, p.221), se justifica pelo fato de que “a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades dos professores e da escola”. Uma das participantes revelou que as capacitações oferecidas estão focadas na legislação e não no trabalho pedagógico, o que se assemelha à pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2012, p.9) ao constatarem que são oferecidos aos coordenadores pedagógicos, cursos que tratam “da docência e prática dos professores, sendo raros os que oferecem formação específica para este profissional [...]”.

As entrevistadas consideram que articulam a formação continuada nas escolas e as dificuldades na articulação desse processo relacionam-se à resistência do professor e aos tempos para desenvolvê-la, tanto é que muitas utilizam o momento do planejamento para desenvolver a formação. Para Placco, Souza e Almeida (2012) a formação constitui uma tarefa do Coordenador Pedagógico, aqui representado pelos Pedagogos. Essas autoras reconhecem que nem sempre a

formação é desenvolvida na escola, visto que esse profissional muitas vezes se ocupa de outras funções de natureza diversa.

Na visão de algumas Pedagogas a formação fica a critério do professor e quando há uma articulação institucional isso facilita o trabalho. Outras já alegaram que fazem uso do Setor de Recursos Humanos da Prefeitura, da Secretaria Municipal de Educação e até mesmo da S.R.E.O.P. para promover a formação. Há ainda a oferta da UFOP. As entrevistadas se pautam nas necessidades dos docentes para planejar essa formação. As ações formativas mais frequentes realizadas na escola são a disponibilização de material para o professor, articulação de palestras e oficinas, adoção de práticas exitosas como modelo e trocas de experiências entre os docentes. Constata-se, conforme os estudos de Gatti; Barreto e André (2011) duas situações: a primeira refere-se à utilização de uma concepção de formação transmissiva quando se faz uso de palestras e oficinas; a segunda demonstra o interesse da escola em incluir os docentes nas discussões acerca das formações e sua realização, tendo como pano de fundo o próprio contexto escolar. Ao adotar as trocas de experiências, observa-se que há uma valorização dos saberes docentes, o que para Pereira (2010) é conceber a escola como *locus* do desenvolvimento profissional. Enfim, o estudo permitiu evidenciar o reconhecimento, por parte das Pedagogas, da importância da formação continuada dos profissionais da educação e de suas ações na busca da própria formação e da criação de espaços de reflexão e aprendizagem para o corpo docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, M. I. Conta-me agora. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, p.185-195, jan./dez. 1997.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

_____, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. Proposição de Políticas Públicas quanto à formação de Coordenadores Pedagógicos, Formadores de Professores. In: XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf Acesso em 30 de abril de 2014.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan/abr.2006.

TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales**. Paris: PUF, 1998 (Coll. Éducation et Formation).

PEDRO EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

ELIANA LAURA CAMPOS COSSI – UNESP – iana_748@hotmail.com

CAMILA PETRUCCI ROSA – UNESP – camilinha_rosa@hotmail.com

LUARA LUA PEREIRA – UNESP – luara_lua@hotmail.com

MARTA COUTINHO PERES – UNESP – martacoutinhoperes@gmail.com

ELIANA MARQUES ZANATA – UNESP – lizanata@fc.unesp.br

CAPES – PIBID

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é um desafio, não apenas para os educadores, mas principalmente para os educandos. Pois, voltar aos bancos escolares, vai além dos movimentos sociais, das lutas de grupos e de pessoas decididas em acabar com o problema de grande parte da população, que não teve oportunidade de frequentar a escola na idade certa. Essa volta exige do educando um grande sacrifício, muita motivação e autoestima e só quando ele alcança esse nível de valorização está pronto para aprender.

Contudo, o aprender para um adulto, mesmo que por necessidade e vontade, requer enfrentar grandes desafios, e o principal é acreditar na própria capacidade. Convencer familiares também pode ser um grande empecilho. São muitas as causas do analfabetismo, e buscar as salas de EJA é só o começo de uma grande batalha, pois a evasão é frequente.

Diante dessa dificuldade os professores de EJA se desdobram para garantir que seus alunos avancem e concluam seus estudos gradativamente, sem presa, mas de forma contínua.

Nesse processo os estagiários do PIBID são parceiros na docência e apoio vital para o professor que se desdobra para dar atenção individual a seus alunos.

2. METODOLOGIA

Durante o ano de 2014, as estagiárias bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA – Bauru, Polo Redentor atuaram na turma do período da tarde, que conta com 17 alunos variando desde adolescentes até a terceira idade, em níveis de aprendizagem diferentes e a maioria com necessidades especiais. O estágio é sempre um momento de grande importância para a formação do professor, pois garante ao futuro profissional ter acesso a diversas situações que lhe proporciona condições de colocar em prática toda teoria adquirida na Universidade como afirma Pelozo.

Indivíduos que não atuam no interior da escola possuem conhecimentos superficiais da realidade escolar. O estágio, amparado a uma fundamentação teórica, propiciará aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, conseqüentemente, possibilitará uma adequada intervenção da realidade (PELOZO, 2007, p 33).

No início das atividades do PIBID na escola, a professora da classe, explicou que um dos alunos se destacou desde a matrícula. Constatou-se que o aluno estava em um nível muito mais avançado que os colegas, sendo necessário um trabalho diferenciado. Por isso, ela incentivou esse aluno a se inscrever para realização da prova aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, podendo concluir o Ensino Fundamental Anos Finais. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA é a avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos pelo aluno de maneira formal, na escola, ou informal, através da convivência humana, no trabalho, entre outros. A participação no exame é voluntária e gratuita, voltada aos jovens e adultos. Podendo ser realizado por pessoas

com no mínimo 15 anos completos que buscam certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental.

O aluno que se destacou na turma, é Pedro¹, um rapaz de 22 anos, matriculado no CEJA em setembro de 2013, até essa data ele havia concluído apenas a 1ª série do Ensino Fundamental. Não chegou a frequentar a Educação Infantil e em 1999, foi matriculado em escola pública estadual, no período da tarde. Aparentemente o aluno teve um bom ano letivo, sendo aprovado. Porém, na 2ª série (ano 2000) não teve mesmo êxito, desistindo no meio do ano. Em 2001, matriculado no período da manhã, abandonou. Em 2002 ele não foi matriculado. Em 2003, ele foi matriculado no período da tarde, mas não se adaptou, o pai e a equipe escolar decidiram transferi-lo para outro período, na esperança de uma adequação. Porém, ele não conseguiu adaptação necessária, equipe escolar e o pai desistiram. Pedro¹ abandonou a escola.

Pedro¹ é um exemplo de superação, que apesar de concluído apenas a 1ª série do ensino fundamental, em pouco tempo já estava se preparando para realizar uma prova importante. Com muita dedicação, ele avançou dia a dia, construindo seu futuro. Comunicativo e solidário com os colegas de classe, nunca se contentou com o simples, buscando sempre o complexo de cada matéria. Por isso, trabalhando juntas, organizamos para ele, um plano de aula, que o preparasse para realizar a prova do ENCCEJA, realizada pelo INEP. No dia 1 de junho de 2014, ele realizou o exame, que foi dividido em duas provas, no período da manhã, História e Geografia e Ciências Naturais. No período da tarde, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Matemática e Redação. Estamos aguardando a divulgação do resultado por parte do INEP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de ensino individualizado elaborado pelos bolsistas PIBID em conjunto com a professora da sala de Pedro, constava de atividades referentes ao ensino fundamental ciclo II que enfatizam os saberes das áreas curriculares que promovem à interdisciplinaridade e a contextualização aliada à construção do conhecimento e aquisição de valores.

As atividades foram desenvolvidas com apoio do material do Telecurso, que é um instrumento educacional reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e utilizado para a diminuição da defasagem escola. Com o objetivo de que Pedro se apropriasse dos conhecimentos referentes ao II ciclo do ensino fundamental, o plano individualizado de ensino organizava as matérias e os conteúdos durante a semana, para garantir acesso a todos os conteúdos exigidos no exame de certificação. Dentro deste plano, as atividades realizadas eram prontamente avaliadas, de maneira com que Pedro pudesse reconhecer suas dificuldades e buscar soluções para as mesmas juntamente com a professora e as alunas bolsistas.

Pedro¹ se mostrou receptivo as propostas pedagógicas e seu interesse o ajudou a adquirir capacidade de compreender textos, criar hipóteses, resolver problemas, e dominar os conteúdos programáticos dessa etapa escolar.

Nosso trabalho foi desenvolvido predominantemente para buscar garantir que Pedro¹ tivesse condições de compreender que para se preparar para a prova do ENCCEJA e de qualquer outra prova, seu esforço e dedicação são fundamental para o sucesso escolar. Partimos do pressuposto que é dever do professor garantir condições de preparo escolar, entretanto, sem a vontade do aluno não é possível o processo de ensino e aprendizado não é possível. As palavras de Paulo Freire deixam claro que o professor precisa estar consciente de que é preciso garantir que o aluno tenha autonomia suficiente para ser autor de sua própria produção.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.21).

O trabalho planejado para Pedro¹ teve foco a valorização pessoal, que foi detectada como principal problema do aluno, pois apesar de toda sua competência, não conseguia se considerar competente para isto. Ao término do 1º semestre de 2014, ele conclui o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Enquanto aguardava o resultado da prova, com a nossa motivação, o aluno se matriculou no CEEJA, dando continuidade aos seus estudos e progredindo no seu processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, Pedro¹ foi vítima da evasão escolar, diversos motivos impediram que ele continuasse na escola, abandonando os estudos. Mas isso não o impediu de aprender, e com muito esforço alcançou um nível de autoestima, que o levou ao CEJA, e hoje aguarda ansioso o resultado do Exame do ENCCEJA. Mas aguarda estudando, aprendendo cada vez mais. Ele não para por aí, está pensando no Ensino Médio, e está se preparando para a Universidade. Essa trajetória mostra que Pedro¹, e outros alunos como ele, são dotados de competência para o aprendizado formal, precisando de apoio e valorização, para encontrar a força necessária em direção à conclusão dos estudos e de um futuro melhor. E que a dedicação de professores e estagiários de PIBID é de grande importância para os alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, São Paulo- SP, 1996.

PELOZO, R.C.B. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista Científica eletrônica de pedagogia, ano V, num 10, 2007. ISSN: 1678-300x.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE SEXUALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Simone Acrani - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - simoneacrani@dcb.uftm.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define e caracteriza a sexualidade como

... o aspecto central que permeia toda a vida do ser humano e envolve sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressada através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Mesmo que a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas são sempre experimentadas e expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (OMS *apud* LOPES, 2013).

Nessa definição, percebemos a sexualidade compreendida além do ato sexual. É influenciada por fatores afetivos, psicológicos e diferentes experiências, está presente e faz parte da vida de todos os seres humanos, é manifestada por diferentes comportamentos e influenciada por fatores biológicos, psicológicos, sociais e outros.

Figueiró (2009) apresenta sexualidade numa perspectiva mais ampla:

... inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui também, os valores e as 7 normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual (FIGUEIRÓ, 2009 p. 143).

Abordar temáticas da sexualidade no ambiente escolar requer a consideração de valores morais e éticos, os quais ligam a escola aos demais espaços de sociabilidade dos sujeitos. Dessa forma, a educação escolarizada dialoga com valores socioculturais provenientes do contexto histórico e social em que está inserida (JOCA, 2009).

No campo da sexualidade, a escola como ambiente de produção e saberes na prática da convivência coletiva, apresenta-se como espaço onde afloram as questões de sexualidade, tendo em vista as descobertas e curiosidades trazidas pelos jovens através de 15 comportamentos e atitudes diversas. Desse modo, a abordagem acerca da sexualidade passa a integrar-se às atribuições escolares de forma imperativa em suas ações educativas, uma vez que os sujeitos que a compõem são seres sexuados (JOCA, 2009, p. 102).

Suplicy (1991) aponta que alguns valores devem ser transmitidos aos jovens quando a sexualidade é abordada no ambiente escolar, como: o respeito por si próprio e pela sua dignidade enquanto pessoa; o respeito pelo outro (a ninguém é permitido ver o outro como meio de satisfação de suas necessidades); o acesso à informação (responder o que o adolescente quer saber de forma honesta e não preconceituosa ajudando-o a desenvolver o espírito de crítica, a capacidade de raciocínio e a reflexão para escolher o que lhe convém).

Considerando essas premissas, o presente trabalho teve como objetivo diagnosticar e relatar como a temática sexualidade é vivenciada por alunos da educação básica e suas percepções em relação às concepções de sexo e sexualidade e a partir dos resultados obtidos orientar o desenvolvimento das oficinas futuras do projeto de extensão “Educação para a Sexualidade: uma Proposta Formativa para Alunos da Educação Básica”.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Chaves, localizado na cidade de Uberaba – MG, como parte do projeto

de Extensão intitulado “Educação para a Sexualidade: uma Proposta Formativa para Alunos da Educação Básica” onde diferentes oficinas relacionadas ao tema foram desenvolvidas.

Antes do início das atividades foi realizado um diálogo com os alunos participantes, para verificar os conhecimentos dos mesmos sobre a temática. Alguns itens abordados foram: diferença entre sexo e sexualidade; discussão com os pais; importância de trabalhar a temática na escola e como isso é feito.

Enquanto um dos monitores conduzia a discussão, os demais ficavam anotando as respostas e percepções dos alunos. Na sequência, os resultados foram transcritos, quantificados e discutidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram tabuladas e analisadas as respostas e percepções de 59 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Destes, 81% definiram sexo como sendo a relação sexual entre homem e mulher ou entre duas pessoas e 19% não responderam com clareza. Quanto ao que é sexualidade, apenas 7% dos alunos conseguiram definir plenamente e diferenciar de sexo. No trabalho de Dias e Freitas (2010) os adolescentes pesquisados definem sexualidade, salientando a função reprodutora e de perpetuação da espécie. Sexualidade aparece como sinônimo de fazer sexo e sua definição é pautada na biologia dos corpos.

Em relação à discussão com os pais, 69% dos alunos não o fazem e acreditam ser importante discutir na escola (64%), pois gera aprendizado, conscientiza sobre possíveis riscos em relação à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce. Apenas 5% dos alunos acreditam não ser importante fazê-lo, pois acham inapropriado ao ambiente escolar.

Louro (1997) aponta o diálogo sobre sexualidade e sexo com a família como tabu. Os adolescentes adquirem essas informações principalmente com amigos, revistas, filmes, televisão e internet, e poucas com professores e profissionais de saúde. Os pais transferem a responsabilidade da educação sexual para a escola, e a escola para os pais.

É indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero sexuais (Louro, 1997, p.87-89).

A importância da família como fonte de informações acerca da sexualidade foi identificada no trabalho de Soares e Salvetti (2000) onde se pesquisou adolescentes de 12 a 18 anos de idade, matriculados em escolas do município de São Paulo, constatou-se que 61,6% já haviam recebido orientações sobre sexualidade pela família e uma proporção ainda maior (76,7%) sobre AIDS.

A participação da escola e dos professores na educação sexual é evidenciada no relato de Aquino e colaboradores (2003), enfatizando o importante papel da escola na construção de conhecimentos sobre a temática e evidenciando a prevalência de gravidez na adolescência foi significativamente mais baixa entre os jovens que mencionaram a escola como fonte de primeiras informações sobre tal tema. Dessa forma, investir na promoção da saúde das pessoas que se encontram na fase da adolescência significa, certamente, investir propriamente em educação formal de qualidade.

Jardim e Bretas (2006) apontam um fator importante a ser considerado,

... apesar dos professores considerarem a importância do tema, a maioria deles não dispõe de conhecimentos suficientes para promoverem orientação sexual aos adolescentes, atendo-se muito mais no aspecto biológico da sexualidade do que nos sentimentos e valores que a envolvem. Conclui-se que programas de treinamento e capacitação sobre sexualidade na adolescência são necessários a esta população (Jardim e Bretas, 2006, p.8).

O professor que vai trabalhar a temática sexualidade deve ser uma pessoa aberta, livre de mitos e preconceitos para melhor ministrar a turma sem causar problemas com a instituição, pais, alunos e professores (BERALDO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber através da realização deste trabalho a necessidade do desenvolvimento da Educação para a Sexualidade no ambiente escolar com diferentes atividades e dinâmicas para que os adolescentes possam aumentar sua auto-estima, valorizando e respeitando seu próprio corpo. Dessa forma, os projetos que abordam a temática nas escolas devem ser estimulados.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Estela Maria; HEILBORN, Maria Luiza; KNAUTH, Daniela; BOZON, Michel; ALMEIDA, Maria da Conceição; ARAÚJO, Jenny; MENEZES, Greice. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cad. Saúde Pública**, v.19, n.2, p.377-88, 2003.

BERALDO, Flávia Nunes de Moraes. Sexualidade e escola: um espaço de intervenção. **Psicol. Esc. Educ.**, v.7, n.1, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Sexualidade: e os educadores perguntam**. 2012. Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2013.

FREITAS, Kelly Ribeiro de; DIAS, Silvana Maria Zarth. Percepções de adolescentes sobre sexualidade. **Enferm.**, v.19, n.2, p.351-7, 2010.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRETAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. **Rev. Bras. Enferm.**, v.59, n.2, p.157-62, 2006.

JOCA, Alexandre Martins. Educação escolarizada e diversidade sexual: problemas, conflitos e expectativa. In: COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.; LOIOLA, L. P. **Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade Sexual**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOPES, Geraldo. **Conhecendo a sexualidade**. 2013. Disponível em: Acesso em 16 jan. 2013.

LOURO, Guaracira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997.

SOARES, Cássia Batista; SALVETTI, Marina Gonçalves; ÁVILA, Livia Kely. Necessidades (de saúde) de adolescentes do D.A. Raposo Tavares, SP, referidas à família, escola e bairro. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.**, v.10, n.2, p.19-34, 2000.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 17.ed. Petrópolis: Edição da Autora, 1991.

POR UMA FORMAÇÃO EFETIVA PARA A PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES DE ENTENDIMENTO DA UNIDADE TEORIA-PRÁTICA PEDAGÓGICA

Leandro Montandon de Araújo Souza - Universidade Federal de Uberlândia -
leandro.montandon2008@gmail.com

Bianca Carvalho Ferola - Universidade Federal de Uberlândia - bibig12@gmail.com

Viviane Pena Carvalho Costa - Escola Estadual Antônio Luis Bastos - vivianepenac@gmail.com

Erika Germanos - Universidade Federal de Uberlândia - erika.germanos@gmail.com

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia andrea.longarezi@gmail.com

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

1. INTRODUÇÃO

A formação didático-pedagógica do professor constitui-se em um processo complexo e desafiador, uma vez que propõe-se a construção de uma identidade profissional. Considerando a influência da realidade material na formação da consciência humana, numa perspectiva materialista dialética, assim como o papel da experiência para a constituição das funções psicológicas do homem, a vivência no papel de aluno desde a escola básica daqueles que, em cursos de licenciaturas, se propõe à profissão docente, colaboram veementemente no desenvolvimento de seus significados pessoais sobre o ser professor. Essa primeira identidade profissional constrói empírica e espontaneamente saberes que precisam ser dialeticamente confrontados com o conhecimento científico acerca da docência na academia, afim de que o exercício docente não resulte em mera reprodução inconsciente da prática pedagógica de antigos professores, mas da elaboração de sínteses pessoais durante os processos de aprendizagem e profissionalização.

Desse modo, faz-se necessário que a formação do professor conduza ao exercício da práxis na real experimentação da unidade teoria-prática, evitando reproduções, improvisos e

empirismos no ensinar. Esse processo extrapola as condições limitantes da formação inicial, pois demanda um movimento de estudo contínuo, no qual a teoria subsidie a prática enquanto a prática retorne a teoria, na busca por um permanente caminho de superações ao longo da carreira docente. Abrantes e Martins (2007) discutem sobre as relações intrínsecas da teoria-prática enfatizando que as experiências práticas podem operar como desenvolvedoras do pensamento quando o sujeito dispõe da necessidade de tornar-se consciente delas.

Essa pesquisa (em andamento) visa promover um processo de formação continuada de dois professores do Ensino Médio de uma escola pública em Minas Gerais e analisar as transformações geradas pela inserção desses docentes em um movimento permanente de estudo. Dessa forma esse estudo tem como objetivos discutir: 1) os princípios metodológicos necessários a um ensino que promova desenvolvimento baseado na Teoria Histórico-Cultural, inaugurada por Vigotski; 2) Quais as estratégias didáticas que influem na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

2. METODOLOGIA

Quanto aos aspectos *metodológicos gerais*, a pesquisa em andamento se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Isso significa que as condições concretas na qual se inserem o professor e os alunos representam o ponto de partida para qualquer prática pedagógica a ser desenvolvida no interior da sala de aula. Assumir isso exigirá o uso de uma habilidade diagnóstica pelo docente que o capacite a perceber as contradições presentes nesta realidade em que se insere. Estas contradições podem se evidenciar na relação professor-aluno, mas especialmente nas relações presentes entre os saberes espontâneos - saberes científicos; o aprendizado reprodutivo - aprendizado significativo, entre outros.

Este diagnóstico das contradições presentes nestas relações diversas representa ainda o ponto de partida metodológico da prática didática a ser empregada pelo docente em questão. Ou seja, nesta perspectiva teórico-metodológica o aprendizado se dará a partir do confronto estabelecido entre as condições contraditórias diagnosticadas. Os saberes empíricos dos estudantes confrontados com os saberes científicos, postos ao estudo pelo professor, permitirão novas elaborações mentais destes saberes que, por sua vez, possibilitarão novas formações psíquicas (desenvolvimento) do estudante em questão, como demonstram Puentes e Longarezi (2013).

Sinteticamente, o aspecto metodológico mais amplo, geral, no qual se fundamenta o uso do materialismo histórico-dialético conforme aqui apresentado, se assenta no princípio dialético de K. Marx (1985, 1965). Isso significa que a realidade material tomada como ponto de partida é criticamente analisada (processo de negação), pedagogicamente representada pelo confronto teórico promovido no trabalho realizado de investigação e análise dos saberes (conceitos) científicos frente aos saberes espontâneos/empíricos anteriormente já existentes. Deste confronto teórico surgem sínteses (negação da negação) que representam o resultado de um intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. Conforme define Libâneo (2004):

O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. (LIBANEO, 2004, p. 125)

Majmutov (1983) define que o desenvolvimento intelectual se dá, especialmente, pela estrutura do processo de pensamento e o sistema de operações mentais que o estudante domina, e não somente a simples ampliação do volume de conhecimento adquirido. Neste sentido, faz-se necessária uma metodologia de ensino que, pelo confronto dialético dos saberes, seja capaz de promover este desenvolvimento intelectual pretendido.

Nesta perspectiva, Lerner e Skatkin (1984) propõe um processo de ensino por meio de problematizações, ou seja, o uso de situações problemas. Um problema apresentado que não tem sua solução alcançada pelos saberes já presentes nos alunos deverá criar as condições para que ocorra o confronto entre os saberes espontâneos e os saberes científicos.

Vigotski (1998, 2001) identifica e define dois níveis de desenvolvimento presentes simultaneamente nos indivíduos, neste caso, tanto do professor quanto dos estudantes. Chama estes níveis de *desenvolvimento real e potencial*. No que se refere ao nível de *desenvolvimento real*, este pode ser percebido no conjunto das habilidades e no executar de ações que o sujeito é capaz de empreender sozinho, sem a necessidade de ajuda de outro. No que se refere ao desenvolvimento intelectual do estudante o nível de desenvolvimento real será observado no conjunto dos saberes que o estudante já domina anteriormente ao estabelecimento no início das ações didáticas de ensino pelo professor. Estes saberes são inicialmente diagnosticados com auxílio da situação problema apresentada. As respostas iniciais dadas pelos estudantes

evidenciarão a forma como o estudante entende os fenômenos presentes na realidade concreta e, principalmente, os limites e a insuficiência destes saberes iniciais na solução da situação problema proposta.

Existe ainda o nível de *desenvolvimento potencial* do estudante que se caracteriza pelo conjunto de saberes e habilidades que ainda não desenvolveram, por aquelas ações que não conseguem realizar sozinhos, sem a ajuda de outro mais experiente e que por isso estão postas dentro dos limites de sua capacidade potencial. O conhecimento relativo a estes dois níveis de desenvolvimento é fundamental para o uso das situações problema. Desta forma pretende-se trabalhar no nível definido por Vigotski como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Próximo representa o alvo do trabalho docente que será desenvolvido pelo uso das situações problema, exigindo do aluno o exercício de habilidades superiores àquelas já plenamente desenvolvidas, de modo que - pela ajuda do professor - a atividade de estudo na qual o estudante se insere seja capaz de desenvolver novas habilidades. O exercício de problematização permitirá o confronto daqueles saberes, que por sua vez tornarão possível sua reelaboração, ou seja, sua internalização pelo estudante representado por seu desenvolvimento intelectual por meio do pensamento teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi observado um posicionamento mais consciente do docente em relação às suas práticas e, especialmente, às escolhas metodológicas empregadas para o trabalho com o conteúdo, o que condiciona os resultados alcançados no que se refere ao estabelecimento de um processo de aprendizagem dos alunos e também dos professores. O principal resultado até o momento evidenciado é a (r)evolução no comportamento e posicionamento do estudante que, neste método, entra em atividade de estudo. De coadjuvante e receptor o estudante aprende e se desenvolve, sendo estimulado a um posicionamento mais maduro, ativo, encontrando nos saberes científicos instrumentos capazes de oferecerem um entendimento seguro de sua realidade, o capacitando a seu uso na solução de problemas cotidianos. Majmutov (1983) explica que o desenvolvimento do estudante tem seu lugar durante o processo de sua própria atividade, neste caso em específico, de sua atividade de estudo e de confronto entre os saberes anteriormente presentes frente aqueles investigados ao longo do processo de ensino promovido pelo professor.

O diagnóstico das condições concretas e atuais de desenvolvimento dos estudantes deve estar presente desde seu planejamento de aula até a sua execução, e precisa servir de embasamento para as ações que se seguirão e para outros diagnósticos que o permitam acompanhar o desenvolvimento das habilidades dos discentes. A intencionalidade do processo de elaboração, acompanhamento e reformulação das aulas permeia a nova postura dos docentes em relação ao processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao docente em seu processo de formação continuada investigar os modos como o embasamento teórico de sua didática se aplicam em princípios gerais que regem sua ação didático-pedagógica. Experimentar uma formação continuada com coragem de implementar novas formas de estabelecer suas práticas docentes se torna motor de profundas e importantes mudanças do ser professor. Reinventando os modos como estabelece seu agir, o professor reinventa a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.11, n. 22, p.313-325, 2007.

LERNER I. Y; SKATKIN, M. N. (1984) Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la escuela media**. 2a reimpresión. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

MAJMUTOV, Mirza. **La Enseñanza Problémica**. 1.ed. Ciudad de La Habana: Pueblo e Educación, 1983.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, Karl. **O Capital** São Paulo: Nova Cultura, 1985.

_____, Karl. **A Ideologia alemã e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educ. rev.** [online]. v. 29, n.1, p. 247-271, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

PRINCIPAIS DÚVIDAS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Jacqueline Caroline Costa Frederico - UNICAMP - jacquelinecarreira@yahoo.com.br

Adriana Lia Frizzman de Laplane - UNICAMP - adrifri@fcm.unicamp.br

1. INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, vários documentos destinados a dar garantias de inclusão e qualidade de vida às pessoas com deficiência foram publicados, como a lei 7.853 - de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, destacando as áreas: educação, saúde, formação profissional, trabalho, recursos humanos e edificações.

Nesse aspecto, a inclusão das crianças com TEA é um direito e ela deve ocorrer no sistema regular de ensino. Cabe à escola oferecer o suporte necessário para a educação desses alunos. De acordo com Santos et. al. (2013, p. 115-116):

As pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento têm o direito à escola comum, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como a receber os apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda trajetória escolar.

Apesar de que a legislação garante o direito à educação e que diversos dispositivos foram criados pelos sistemas de ensino nesse sentido, persistem muitas dificuldades no processo escolar dessas pessoas.

Segundo Matos (2008), entre as dificuldades encontradas pelas instituições escolares para que implantem efetivamente a proposta de inclusão, pode-se destacar a defasagem na

formação profissional para atender essa população, a organização da escola, o número de alunos por sala e escassez de materiais adaptados. O ensino inclusivo é um desafio enfrentado pelas escolas. E, como todo desafio, é composto por dúvidas e dificuldades.

Levando em conta esse panorama, o presente estudo aborda, sob a ótica do professor da Educação Básica, quais os problemas enfrentados na inclusão dos alunos diagnosticados com TEA.

2. METODOLOGIA

Apresentamos um relato de experiência, que procurou refletir sobre as principais dúvidas e dificuldades dos professores que têm alunos com TEA incluídos em sua sala regular. A experiência se consistiu em conversações com 28 professores do sistema regular de ensino da cidade de Campinas, interior de São Paulo, realizadas por meio de encontros, cujo foco foram os questionamentos apresentados em relação à prática educacional com alunos com TEA.

Os alunos freqüentam uma instituição especializada no contra-turno escolar, local das reuniões com os professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A falta de conhecimento sobre o TEA e a inexperiência com esse público geram a maior parte das dúvidas e dificuldades. De acordo com os docentes da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) que têm alunos com diagnóstico de TEA incluídos em sua sala, as principais dificuldades e dúvidas são:

1. A retirada de fralda, como proceder e quando é o momento certo:
 - ✓ É a criança que vai nos mostrar quando está preparada para isso. Porém, os professores acreditavam que os profissionais especializados estavam aptos a definir o momento ideal para isso acontecer.
2. O uso e os efeitos dos medicamentos:

✓ Nessa fase, muitas crianças estão recebendo o diagnóstico e algumas começam a fazer uso de medicação, na maioria dos casos, por hiperatividade. Os professores atribuíam melhora de comportamento decorrente do início da medicação, porém tinham dúvidas quanto à dosagem e sua eficácia com o passar do tempo.

3. Quando intervir no comportamento inadequado da criança:

✓ Para os professores, o comportamento inadequado, freqüentemente, estava relacionado às estereotípias, choros sem motivo aparente, auto-estimulação sexual.

4. Como inserir o aluno na rotina escolar:

✓ As crianças matriculadas na Educação Infantil estão iniciando a experiência da rotina escolar. Para as crianças com TEA, a novidade pode ser algo desagradável, pois não sabem como agir e o que esperar de tal situação. Os professores apresentavam dúvidas sobre como realizar essa iniciação à rotina escolar.

Na etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), as principais dúvidas e dificuldades apresentadas estão compreendidas entre:

1. Dificuldade para interpretar o comportamento das crianças;

✓ Em alguns relatos dos professores havia exemplos de situações em que era confuso discernir se o aluno não queria realizar a atividade proposta ou não sabia como fazer.

2. Expectativas e cobranças da família em relação ao aprendizado da criança, principalmente, na alfabetização;

✓ No momento em que a criança inicia sua vida escolar, as famílias têm expectativas sobre seu aprendizado, o que reflete na sua relação com a escola. É comum que os familiares acreditem que o educador não está realizando um trabalho adequado com seu filho, o que pode gerar um conflito na relação da família com a escola.

3. Quando intervir no comportamento inadequado e o que fazer em relação às estereotípias:

✓ Muitos professores tinham dificuldade em lidar com os alunos quando apresentavam movimentos estereotipados e tinham dúvidas sobre se poderiam intervir ou inibir esse comportamento.

4. Interesses restritos;

✓ O interesse, por ser restrito, em algumas situações pode limitar a curiosidade do aluno por novidades.

5. Comunicação/fala:

✓ A principal dificuldade relatada se relaciona à criança não-verbal. Para os professores, esse aluno está impossibilitado de se comunicar, porém há outros meios da comunicação ocorrer, como a comunicação alternativa. A principal dúvida era: "Ele (a) vai falar?". Resposta essa difícil de responder, já que o desenvolvimento da criança é imprevisível.

6. Dever do professor especializado *versus* dever do professor da sala de aula:

✓ Era confuso para os docentes entenderem qual o papel de cada um na educação do aluno, além de quais conteúdos cabiam a cada profissional trabalhar.

7. Apoios extracurriculares:

✓ Muitas crianças com TEA realizam inúmeras terapias, o que acarreta na sua ausência na sala de aula ou quando estão presentes, estão exaustas e chegam a dormir no espaço escolar. Esse assunto estava sempre relacionado com a cobrança da família, pois a mesma não aceitava que a criança adormecesse na escola. Isso era motivo de conflito entre pais e instituição escolar.

8. Adaptação curricular:

✓ A dificuldade estava em adaptar o material e quando adaptá-lo. As dúvidas sobre a adaptação curricular eram mais presentes nas escolas com ensino apostilado.

Como podemos observar, as dúvidas e dificuldades na Educação Infantil estão relacionadas a questões comportamentais. Já queto ponto de vista dos professores, algumas questões de comportamento e atitudes são consideradas pré-requisitos para a aprendizagem.

Na etapa do Ensino Fundamental, as preocupações variavam entre questões comportamentais, aprendizagem e conflitos com a família. Nessa fase, as expectativas dos pais em relação à alfabetização estão presentes e geram ansiedade na família. Os professores relataram que eram cobrados pelos pais para que as crianças se alfabetizassem.

A criança não-verbal era motivo de constante preocupação para os professores, que tinham medo de não compreender as suas manifestações e acreditavam que como a criança não oralizava, logo não compreendia o que estava acontecendo ao seu redor.

Muitos professores acreditavam, no início, que as crianças com TEA estavam na escola apenas para a interação. Porém, a educação exerce um papel importante quando pensamos em desenvolvimento, já que o ambiente acadêmico é um espaço de aprendizagem e interação, onde todos têm o direito de estar presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar das crianças com TEA é uma realidade desafiadora, porém é possível. Os resultados da experiência aqui relatada indicam que as manifestações e modos de comunicação da criança com TEA não são muito bem compreendidos pelos professores, no primeiro momento. Aos poucos, os professores se familiarizam com o tema e passam a compreender seus alunos, o que reflete no desenvolvimento e aprendizagem desse público. A falta de informação sobre o que esperar de crianças com TEA gerava, nos professores, insegurança e ansiedade, fazendo com que centrassem o olhar, principalmente, nas dificuldades das crianças em detrimento das suas potencialidades.

As orientações realizadas, segundo relato dos docentes, possibilitaram maior conhecimento sobre o tema, o que refletiu na redução da insegurança e ansiedade geradas anteriormente. Nesse sentido, podemos afirmar, também, que houve melhora da relação entre as crianças com TEA e seus professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 7.853**. Promulgada em 24 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1989/7853.htm>>. Acesso em 16 de janeiro de 2015.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública de Manaus**. Porto Alegre. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14867/000669597.pdf?sequence=1>>. Acesso em 16 de março de 2015.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra; SILVA, Rosana Cipriano Jacinto; CUNHA, Patricia. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília: 2013.

PROFESSOR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: É POSSÍVEL?

Eliana Alves Arxer - PPGPE- UFSCar - liarxer@gmail.com

Dulcimeire Aparecida Volante Zanon - PPGPE- UFSCar - dulci@ufscar.br

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de um professor reflexivo no Brasil ainda é considerada difícil perante a realidade educacional. São inúmeros os fatores que corroboram esta afirmação, sendo os principais relacionados com a prática cotidiana, os desafios de um paradigma dominante na escola tradicional, a burocratização escolar, a falta de planejamento, o excesso de trabalho e aulas em muitas jornadas de trabalho, a responsabilidade parcial das universidades no processo e tantos outros motivos que implicam a não formação de um professor reflexivo.

Diante das intempestividades das situações relacionadas aos professores na educação atual, questiona-se: é possível ser um professor reflexivo na educação básica?

Segundo autores como Schon (1992); Alarcão (2005); Zeichner (2008) e Ghedin (2012) a formação reflexiva é possível. Por meio de estratégias e metodologias pode-se propiciar fatores que auxiliem o professor a refletir sobre a própria prática como: construção e análise de casos de ensino; elaboração de narrativas, portfólios e perguntas pedagógicas que revelem o processo de desenvolvimento; questionamento dos outros atores educativos envolvidos; confronto de opiniões e abordagens; constituição de grupos de discussão ou círculos de estudo; auto observação; supervisão colaborativa (ALARCÃO, 2005). Além destas estratégias, incluem-se o diário de bordo, a autobiografia e a gravação áudio-vídeo de aulas (limitando-se ao docente). Todos estes instrumentos são passíveis a um profissional reflexivo que visa avaliar a própria prática, refletir e tomar decisões perante a sua atuação profissional.

De acordo com Schon (1992) existem quatro momentos relacionados com a prática reflexiva: reflexão antes da ação; reflexão na ação; reflexão após a ação; reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão antes da ação compreende o planejamento, a observação, a expectativa e os passos que norteiam a prática da ação. Esta é de grande relevância, pois a ação será consequência de um bom planejamento, sob olhar da experiência e das vivências que constituem o profissional docente.

Já a reflexão na ação é o momento em que o professor reflete e se orienta para a tomada de decisões, cabendo a ele examinar sua prática enquanto atua, permitindo-se surpreender pelas observações explicitadas dos alunos e aprender a reconstruir e (re)significar conhecimentos. É a arte de aprender o quê/como ensinar e ensinar o quê/como aprender.

A reflexão após a ação permite ao professor refletir sobre tudo o que ocorreu, a partir de questões, como: “Como o aluno me viu?”, “Como eu me vi?”, “Como foi minha aula hoje?”, “Como estava minha sala hoje?”, “Como abordei o conteúdo planejado?”, “Oportunizei espaço para que os alunos participassem?”, “Como me senti hoje?”, “Sobrecarreguei com conceitos e conteúdos?”, “Valorizei as participações dos alunos?” (SCHON, 1992). Inúmeras perguntas podem auxiliar no processo de reflexão que pressupõe um distanciamento da ação e a reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente.

Por fim, no momento de reflexão sobre a reflexão na ação ou meta-reflexão, o professor analisa a totalidade do processo reflexivo, observando de forma principal a reflexão do conjunto, faz anotações sobre o quê e como a ação ou o ato de ensinar ocorreu. Para isto, deverá se distanciar de si mesmo e, com um olhar de observador, analisar criticamente as decisões tomadas do planejamento à reflexão pós-ação. Esta reflexão situa o contexto, as limitações, os avanços e retrocessos em busca de uma prática mais consciente mediante as necessidades dos alunos.

Cada momento reflexivo é importante para a constituição do profissional que reflete sobre a própria prática, para a autoanálise e mudança na postura a ser adotada pelo professor. De acordo com Alarcão (2003)

para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas (ALARCÃO, 2003, p.50).

Cabe destacar que o professor atuante na educação básica, principalmente no setor público, nem sempre tem disponibilidade de tempo para a realização da autorreflexão. Além disso, a intenção emancipadora de um professor reflexivo é mascarada se analisada na ótica de uma obediência passiva, na execução de um treinamento “condicionante”, pois no processo educacional público nacional

estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e de punições. (SCHON, 1992, p.79).

Outro importante aspecto a ser considerado diz respeito ao entendimento de reflexão, pois muitas vezes a intencionalidade da prática reflexiva é confundida com o slogan “reflexão”. Dessa forma,

é importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o slogan da “reflexão”, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. Isso chegou a tal ponto, no mínimo, há uma década atrás, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo (ZEICHNER, 2008, p. 540)

Assim, deve-se ter cautela ao se generalizar o sentido estrito na prática reflexiva ou a reflexão. Nem tudo é reflexivo, nem tudo é reflexão. A intencionalidade da reflexão e os objetivos da avaliação sobre a própria prática necessitam ser evidenciados ao próprio docente que deseja ser um profissional reflexivo. (SCHON, 1992)

De acordo com Zeichner (2008), as qualidades de um prático reflexivo são: refletir sobre a própria prática, o que requer pensar no que se faz, comprometer-se com a profissão, ser autônomo, atender e interpretar o contexto de trabalho; adaptar-se às condições necessárias para a prática reflexiva, questionar a escola, o currículo, o trabalho, o planejamento. Entender as dificuldades do aluno em aprender e se posicionar de forma a querer ajuda-lo. É querer continuar a própria formação, em busca de realização pessoal e profissional.

É necessário que o professor tenha domínio de suas capacidades para mobilizar meios para enfrentar as dificuldades do cotidiano e transpor didaticamente sua reflexão para sua prática educacional observando-se como um sujeito ativo no processo, ao mesmo tempo, que objeto de observação. Para isso, é necessário um distanciamento de sua própria prática para a observação exterior.

De forma geral, o processo reflexivo leva educador e educando a mobilizarem seus recursos, conhecimentos e valores de modo a desenvolver as capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e emocionais.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa foi realizada considerando-se a articulação entre o estudo de diversos artigos teóricos com a prática de uma docente atuante na educação básica pública estadual. Os textos, selecionados de autores como Schon (1992); Alarcão (2005); Zeichner (2008) e Ghedin (2012), abordam as temáticas:

- formação de professores reflexivos,
- ser professor reflexivo,
- prática reflexiva,
- escola reflexiva.

Essa interface – estudo teóricos e entendimento da prática docente – se faz necessária uma vez que entendemos que a capacidade de reflexão é inata, mas nem todos a exercitam como uma prática auto avaliativa, capaz de alterar seus hábitos em busca de avanços. Cabe a cada docente exercer a reflexão de sua prática profissional com a intencionalidade de ser um prático

reflexivo e corresponder às expectativas geradas pelo próprio profissional quanto à sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os trabalhos de autores reconhecidos nacional e internacionalmente, citados neste artigo, podemos afirmar que é possível haver formação de professores reflexivos na educação básica pública estadual, embora no atual panorama da educação estadual, constata-se algumas dificuldades que precisam ser superadas. Depende da autonomia de cada profissional em permitir sua auto avaliação e avaliar as implicações em sua prática para que esta não seja meramente instrumento para se avaliar a execução de um currículo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A. formação do professor reflexivo. IN: **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 40-59.

COCHRAN-SMITH & LYTLE, Inside/Outside: Teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press 1993 In: ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.103. maio/ agosto 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S; G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p.148-173, 2012.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 77- 91, 1992.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 29, n.103, p.535-554, maio/agosto, 2008.

PROFESSORES/AS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Maria Vitória Alves Cayres – Universidade Federal de São Carlos – maalvescayres@gmail.com

Renata Maria Moschen Nascente – Universidade Federal de São Carlos –
rmmnascente@gmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a administração escolar no Brasil foi e ainda tem sido muito influenciada pela Teoria Geral da Administração. Essa teoria segue o modelo empresarial, ou seja, uma concepção autoritária, centralizada e hierárquica, não considerando os determinantes econômicos e sociais da gestão escolar, focando-se, principalmente, no controle social da população. Desse modo, as relações são e tornam-se desiguais até mesmo dentro da instituição escolar, impedindo o desenvolvimento dos processos que possibilitam a participação política da maior parte das pessoas.

Nesse contexto, o desenvolvimento das relações sociais desiguais do trabalho vão sendo naturalizadas pela escola, fazendo com que a equipe escolar tenha dificuldades para compreender e lidar com a cultura da comunidade em que está inserida e com os problemas que adentram os muros escolares todos os dias (LUIZ, 2010). Assim, o/a diretor/a escolar está em uma posição entre o sistema de ensino, que de certa forma ratifica essa desigualdade, e a comunidade escolar, assumindo o papel de “chefe” (PARO, 2000, p.100).

Sendo somente o “chefe”, o/a diretor/a acaba se comprometendo primordialmente com os resultados das aprendizagens dos alunos aferidos pelas avaliações externas, à semelhança de uma indústria que se foca em sua produção, sem conhecer quem são os seus funcionários e outras particularidades da própria empresa.

Entretanto, Luiz (2010) afirma que a escola não pode ser considerada uma instituição homogênea e que o/a diretor/a deve considerar as diferentes subjetividades integrantes dela, assim como sua cultura, que é única em relação às de outras escolas.

É nesse ambiente cultural único e multifacetado da escola que devem ocorrer as aprendizagens dos/as alunos, pois como explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.419): é através da escola que acontecerá o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.419)

Assim, para que a escola cumpra seu objetivo fundamental, as aprendizagens dos/as alunos/as, a gestão democrática, baseada na participação de todos/as os integrantes da equipe escolar, assim como alunos/as, pais e comunidade, é essencial. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 412), os integrantes da escola devem canalizar seus esforços para a realização dos objetivos educacionais, que tem maior chance de êxito se forem conduzidos de forma participativa. Dessa moda, considera-se que a organização da escola de forma democrática possibilita seu bom funcionamento, influenciando também o trabalho na sala de aula.

De acordo com Riscal (2009, p.52), para que a democratização na escola realmente ocorra, os profissionais da educação precisam compreender a importância de sua autonomia, ainda que relativa em relação ao sistema de ensino, tentando ampliá-la, na medida do possível. Esse processo deve ser dialógico, envolvendo alunos/as, pais e comunidade. Dessa forma, a autonomia vai sendo construída pela ação dos indivíduos em sua relação com os demais, pois só por meio da constante e permanente ação em busca de seus próprios caminhos é que a autonomia se fortalece na busca do ideal de cidadãos autônomos, que seriam aqueles norteados primordialmente por suas consciências para a tomada de decisões, independentemente das pressões ou imposições externas. (RISCAL, 2009, p.53-55).

Ressalta-se ainda que nas escolas brasileiras a autonomia e a participação, princípios básicos da Gestão Democrática, são garantidas pela LDB - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), assegurando a participação dos/as professores/as e comunidades escolares na elaboração da proposta pedagógica, na administração da equipe escolar e de seus recursos materiais financeiros, além da participação em conselhos escolares, entre outros. (RISCAL, 2009. p.53).

Por meio da participação de todos/as constitui-se o ambiente educativo necessário ao atendimento das atuais demandas da sociedade em relação à escola, sendo um lugar de aprendizado constante e, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.414), no qual “os

profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, pois todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas [...]”.

Inserida na discussão acima, essa pesquisa tem como tema as concepções de professores/as sobre a importância da organização escolar e da gestão participativa e democrática da escola. Pretende-se por meio de questionários e entrevistas levantar, analisar e problematizar essas concepções e também os conhecimentos dos/as professores/as sobre essa temática, em uma escola pública do município de São Carlos, considerando que a relação entre professores/as e gestão escolar se reflete nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

Desse modo, as questões norteadoras dessa investigação são:

- *Quais as concepções dos/as professores/as de: organização escolar, gestão democrática, autonomia e participação?*
- *Em quais conhecimentos se baseiam essas concepções?*
- *Como essas concepções influenciam as relações entre professores/as e a equipe gestora e influenciam os processos de ensino e aprendizagem?*

Vale ressaltar que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.431) os/as docentes necessitam de preparo profissional específico para ensinar conteúdos e valores, entre outras competências, além de também terem que dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, para que sejam desenvolvidas, a cada dia, capacidades e habilidades práticas para a participação destes em processos de tomadas de decisões em diversas situações e atitudes coletivas, como, por exemplo, cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo e diálogo.

Em suma, por meio da investigação proposta pode-se caracterizar se os/as professores/as participantes da pesquisa possuem tais conhecimentos e se estão dispostos a ampliá-los e colocá-los em prática, incluindo também a possibilidade de identificação desses temas como potenciais contribuições para: a melhoria de suas condições de trabalho; o aprimoramento da instituição escolar; o fomento das aprendizagens dos/as alunos/as, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e na ampliação da interação entre toda a comunidade escolar, entre outros pontos importantes para uma educação de qualidade.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica que norteará a investigação proposta é a qualitativa e exploratória em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para que se possam responder as questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos para esta investigação, primeiramente, foi aplicado um questionário para delimitar quais são as concepções e conhecimentos dos/as professores/as sobre a temática estudada.

Após a análise de dados dos questionários respondidos, será realizada uma entrevista, já que por meio dela se poderá investigar e detalhar melhor as concepções e conhecimentos dos/as professores/as. A entrevista será parcialmente estruturada, ou seja, “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador irá explorando ao longo do seu curso”, sendo também focalizada, pois “embora livre, enfoca um tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão” (GIL, 2002, p. 117).

Durante o período de pesquisa, a revisão bibliográfica caminhará juntamente com os procedimentos de coleta de dados para uma constante atualização sobre a temática estudada, pois “o principal objetivo de uma revisão bibliográfica é reunir ideias oriundas de diferentes fontes, visando construir uma nova teoria ou uma nova forma de apresentação para um assunto já conhecido” (FOGLIATTO; SILVEIRA, 2007, p. 8). Por meio da revisão bibliográfica, o pesquisador tem condições de analisar e problematizar os dados levantados por meio dos instrumentos de pesquisa de forma a atingir os objetivos propostos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que a investigação proposta traga contribuições tanto teóricas quanto práticas para a democratização da escola e para o aprimoramento das condições de ensino e aprendizagem dos nossos/as alunos/as.

Do ponto de vista teórico, espera-se que seja possível, com base na pesquisa realizada, contribuir para que se conheçam as concepções de professores/as da educação básica sobre a organização escolar e a gestão democrática, ampliando esse campo de conhecimento e, possivelmente, subsidiando outras pesquisas relativas a esse tema e outros correlatos.

Do ponto de vista prático, é possível que ao participarem da pesquisa os/as professores/as envolvidos tenham condições de reelaborar seus conhecimentos e concepções sobre a temática trabalhada, e assim, colaborarem para a democratização de seus ambientes de trabalho, isto é, a escola, fazendo com que suas solicitações sejam ouvidas atentamente, e por meio de uma instituição escolar organizada coletivamente, esses/as profissionais da educação tenham mais estímulos para concretizar os objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, tendo como foco a gestão democrática, baseada nos princípios de participação e autonomia, e a formação dos professores do Ensino Fundamental I, pode-se realizar mais debates e discussões sobre tal tema nas instituições de ensino, pois somente com uma luta coletiva por uma escola unida, ou seja, com professores/as, diretores/as, pais, alunos/as, funcionários/as e outros membros da comunidade escolar, é que a educação terá mais sentido para todas as pessoas.

Por meio da pesquisa, dos resultados obtidos, das informações coletadas, dos relatórios e todos os conhecimentos elaborados e reunidos, espera-se que todos os/as alunos/as das universidades, escolas ou qualquer outra instituição, possam aproveitá-los em trabalhos, debates, reflexões e outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1 ed. Porto: Porto Ed., 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 1996, 26p. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25.03.2014.

FOGLIATTO, F.; SILVEIRA, G. **Diretrizes para elaboração do Referencial Teórico e Organização de Textos Científicos**. Disponível em: <<http://www.producao.ufrgs.br>>. Acesso em: 30.03.2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUIZ, M. C. Algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática na cultura e organização escolar. In: **Revista de Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, v. 4, n.2, p.20-36, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática. 2000.

RISCAL, S. A. **Gestão Democrática no cotidiano escolar**. 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

REFLEXÕES LINGUÍSTICAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro – UFLA – lucianaapolonio@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada, um dos ramos da Linguística, contribui significativamente na área educacional. Especificamente, na alfabetização, os conhecimentos da Fonética e Fonologia permitem compreender melhor o funcionamento da língua materna.

Lemle (2001) afirma, “*Os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua* (LEMLE, p. 6, 2001)”. Neste sentido, espera-se que o professor alfabetizador tenha conhecimentos satisfatórios da língua que se ensina, desde a sua formação inicial. Entretanto, tais conhecimentos não são garantia de oferta nos cursos de formação inicial de professores, a Pedagogia, e como aponta Cagliari (2009) “*O mal da Educação é que ela pode funcionar mal*” (CAGLIARI, P. 10, 2009). Assim, resta para formação continuada não apenas melhorar ou atualizar saberes para o docente, mas sim o de inserir, ou seja, fazer a vez da função da formação inicial.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um dos programas de formação continuada criado pelo governo a fim de melhorar os resultados da alfabetização brasileira, surgiu com o objetivo de ser um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Iniciado em 2013 com formação em alfabetização e letramento, continuou em 2014 em matemática. Em 2015 o curso prevê abordar as demais áreas do conhecimento de forma integrada.

Assim, considerando a iniciativa governamental de investimento na formação do professor da rede pública, este trabalho se propõe a refletir linguisticamente sobre o material da unidade três, cujo teor é o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a pesquisa documental. Para desenvolver este trabalho analítico, serão objeto de análise os cadernos 3 dos anos 1, 2 e 3 do programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Inicialmente, será feito um levantamento bibliográfico, com vistas a compreender melhor o processo de alfabetização em um contexto de letramento (práticas sociais de leitura e escrita), compreender as especificidades da alfabetização e por fim cotejar o material do PNAIC à luz das orientações linguísticas para a aquisição do sistema de escrita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa– PNAIC, tem como pressuposto reverter um quadro nada animador diante da qualidade da alfabetização das crianças brasileiras. “Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização”. (BRASIL, 2012, Caderno de Apresentação, p. 5). O material didático é organizado em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, Caderno de Apresentação, p. 5)

Na organização do material didático algumas universidades públicas constituíram-se como parceiras na elaboração dos cadernos de estudo, sendo que em 2013 contemplou oito unidades com temas relacionados à alfabetização. Cada curso foi organizado em temáticas similares, entretanto com aprofundamento distinto para cada ano. Resumidamente as temáticas são: (i) Concepções, currículo e avaliação de alfabetização; (ii) Planejamento do ensino na alfabetização; (iii) Funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; (iv) Ludicidade, ambiente alfabetizador e agrupamentos; (v) Diferentes textos em salas de alfabetização; (vi) Projetos

didáticos e Sequências didáticas; (vii) Avaliação e inclusão e (viii) Avaliação, registro e progressão escolar.

OS Direitos de Aprendizagem, documento elaborado pelo Ministério da Educação, que teve a intenção de propor expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental, serviu como matéria-prima para organização do PNAIC.

Para cada conjunto de direitos de aprendizagem, no caso o de língua portuguesa, cada habilidade se organiza em graus (I de introduzir, A de aprofundar e C de consolidar) e em quatro eixos: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística. Esta última é subdividida em discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética.

O domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos e dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos são direitos de aprendizagem que reforçam o ato, essencialmente, linguístico do processo multifacetado da alfabetização,

Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V), conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Õ em final de substantivos e adjetivos) e conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente. (BRASIL, 2012, Caderno de apresentação, P.36).

Nesta perspectiva, entendendo que a Fonética e a Fonologia tem como objeto de estudo os sons (fala e língua) e as letras, e que existe certo grau de complexidade nessas relações regulares e irregulares, percebe-se que há maior preocupação do PNAIC em destacar a promoção das habilidades da consciência fonológica, especificamente no caderno 3, cujo tema é o Sistema de Escrita Alfabética. A intenção não é diminuir e/ou ignorar a consciência fonológica, ao contrário, ela é importante nesta etapa educacional, pois há estudos que evidenciam que ela ocorre antes e durante a alfabetização.

O artigo Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - endossa a problematização deste trabalho,

[...] As análises mostraram que as habilidades metalinguísticas estão contempladas no material em questão, sendo que as relativas à consciência fonológica são mais abordadas, em consonância com a literatura que a coloca como essencial à aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Conteúdos concernentes a outras habilidades linguísticas também foram encontrados, embora de maneira menos explícita. (Disponível em xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1128-0.pdf. Acesso em 25 fev 2015)

Embora este mesmo trabalho aponte que as habilidades metafonológicas já fazem parte da literatura relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita e que é acessada amplamente pelos professores, coloco tal fato em alerta, pois ainda há professores que utilizam como critério para o ensino da reflexão do sistema de escrita a ordem alfabética das letras sem um motivo aparente. Segundo Lemle (2001) “[...] é importante que o professor tenha alguma informação sistemática da estrutura da morfológica das palavras em português e, também, um mínimo de conhecimentos sobre a história da língua”.(LEMLE, P. 38, 2001). Explica que há três tipos de relações existentes na língua portuguesa: relação ideal, relação com restrições de posição e a relação de concorrência. Considerando essas relações, a autora sugere uma ordem fundamentada na Fonética e Fonologia para o trabalho do alfabetizador,

[...] essas três relações guardam para si uma ordem lógica, que vai do mais motivado foneticamente para o menos motivado foneticamente, supusemos que o andamento lógico de compreensão do sistema pelo alfabetizando segue passos de lógica do sistema. (LEMLE, P. 39, 2001)

Neste sentido, problematiza-se uma das lacunas linguística dentro o PNAIC, pois se um dos objetivos do programa é “Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC” (BRASIL, 2012, Caderno de apresentação, P. 31) qual caderno contempla a contento esses saberes fonológicos e fonéticos da língua? Se há graus de iniciação e aprofundamento na grafia de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas e as correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor

sonoro, observou-se até o momento pouco estudo de convencimento aos professores alfabetizadores.

Sabendo que os alunos durante o período de alfabetização são fielmente fonéticos Cagliari (2009) afirma,

[...] há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar como certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema. Pode ser útil, sobretudo, efetuar testes de comutação. (CAGLIARI, P. 75, 2009)

O autor também enfatiza que a posse desses conhecimentos permite ao professor um planejamento interessante, corroborando assim, com a intenção dos cadernos 4 e 8 do PNAIC, cujo o foco é planejar boas situações de aprendizagem, ou seja, favorecer a relação entre o aluno e o objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a alfabetização é um processo multifacetado que envolve aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e essencialmente linguístico, parte-se da hipótese de que há uma lacuna no material em relação às capacidades linguísticas abordadas, sobretudo em relação ao eixo da aquisição do sistema de escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** caderno de formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 02, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 03, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=97, acesso em 1 mar 2015.

Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Disponível em xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1128-0.pdf. Acesso em 25 fev 2015.

LEMLE, M. **Guia teórico do professor alfabetizador**. 15 ed. São Paulo, Ática, 2001.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UMA COORDENAÇÃO ESPECIALIZADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Maria Inêz V. Da Silva - UNESP/FEIS – inezvasconcelos_4.0@hotmail.com

Mariana Vasconcelos Da Silva Castro - UFMS – maryvasc@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à VIDA (FREIRE, 2002, p. 36).

O presente relato de experiência tem como objetivo destacar as contribuições do professor coordenador especialista da Educação Especial numa parceria colaborativa e mediadora dos tensos conflitos culturais, políticos e pedagógico entre todos da comunidade escolar.

O Brasil participou da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2007), promulgando por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais a um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades e níveis, adotando medidas que garantissem as condições para sua efetiva participação, de forma que os estudantes não sejam excluídos do sistema educacional em razão de sua deficiência ou de sua dificuldade de aprendizagem.

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a necessidade de um coordenador especializado nas questões inclusivas para articular trocas de informações entre setores dentro da educação, para orientar e organizar os trabalhos docentes quanto ao atendimento diferenciado, na abertura e manutenção das salas de recursos multifuncionais, numa busca constante de recursos humanos, de apoio pedagógico, nas parcerias

com rede de apoio (equipe multidisciplinar, assistência médica) para o atendimento às especificidades dos estudantes público alvo da educação, matriculados no ensino regular.

Mantoan (2006) destaca que vivemos um tempo de crise global, em que velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa constatação e implica também numa mudança no perfil da coordenação pedagógica, Neste trabalho pretendemos mostrar que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação continuada dos professores, contribuindo para a formulação de políticas públicas no município, sendo articulador, formador e transformador corroborando assim para uma escola mais participativa e imparcial.

2. METODOLOGIA

O trabalho consistirá num estudo descritivo acerca de um relato de experiência no qual buscaremos destacar a importância do professor coordenador especialista da Educação Especial, num trabalho colaborativo com toda comunidade escolar.

Esse relato foi observado e vivenciado no período de trabalho compreendido de 1996 a 2013 na escola EMEF Lúcia Maria Donato Garcia, no município de Ilha Solteira/SP.

A metodologia adotada neste trabalho será a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Maria Cândida Del Masso dará o caráter científico ao relato:

E conhecer de forma científica supera o senso-comum do conhecimento e impõe o rigor da pesquisa, embora submetida ao tempo e espaço histórico, portanto, também revestida de provisoriedade e dependente das evidências disponíveis pela cultura e pela história do tempo presente. Dessa forma, conhecer e submeter o objeto ao conhecimento ou atividade científica, com contornos científicos, com a rigidez da reflexão e da pesquisa (DEL-MASSO, 2012, p.10)

Nesta pesquisa pretende-se uma múltipla ação, fazendo com que o pesquisador possa retirar de sua vivência e das análises bibliográfica, conclusões e caminhos alternativos capazes de apontar novas propostas de políticas públicas para compreender, inovar, definir ou esclarecer determinadas situações excludentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que a história da coordenação pedagógica é relativamente recente, iniciada a partir dos anos 1980, em substituição à uma supervisão pedagógica travestida de todo um caráter fiscalizador das ações escolares. A transição da supervisão escolar para coordenação pedagógica é legitimada a partir dos anos de 1990 por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), onde o professor coordenador passou a ter um papel de articulador dos conflitos escolares.

Garrido (2008) ressalta a importância do professor coordenador na formação continuada em serviço, ao promover reflexões sobre as práticas docentes frente às situações que permeiam o contexto escolar, enfatizando a importância do trabalho colaborativo e reflexivo quanto a troca de experiência.

Em 1996, no meio dessa transição para o paradigma de inclusão, iniciou-se também no município de Ilha Solteira o processo de municipalização das escolas estaduais - séries iniciais – ações políticas decididas pelo governo numa perspectiva vertical, excluindo os docentes nas discussões, contrariando o movimento de “Democratização do Ensino”.

Neste período vários estudantes com problemas comportamentais e com deficiência foram segregados em salas especiais; e o coordenador pedagógico, sem um estudo e planejamento conduziu seus trabalhos normalmente, pois a solução estava em colocar na sala um profissional que já tivesse trabalhado com essa clientela, ou seja, era problema do professor o desenvolvimento do trabalho: o importante era mantê-los em sala para que não atrapalhassem a rotina da escola.

Entre 1997 a 2002 surgem novas propostas de inclusão, onde os estudantes deveriam ser incluídos nas salas regulares. A escola começou a receber estudantes com diferentes tipos de deficiências. O professor coordenador perdia-se nas inúmeras atribuições apresentadas pela escola.

Em 2010 iniciou-se um efetivo trabalho do professor coordenador da Educação Especial tendo como papel primordial trabalhar coletivamente com os demais gestores da Unidade Escolar. Uma de suas primeiras ações foi a criação da normativa (decreto), fundamentando as metas da Educação Especial no município de Ilha Solteira; estabelecendo ações inclusivas na oferta do Atendimento Educacional Especializado, formação continuada de docente e comunidade escolar; ocorrendo a minimização dos conflitos entre docentes, direção, estudantes e familiares quanto a cultura inclusiva.

Desta forma, iniciou-se a divulgação e orientação sobre as novas bases da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso foram realizadas orientações em serviço nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) tanto nas EMElS quanto nas EMEFs. Foi uma etapa trabalhosa, porém o papel que a coordenação assumiu ao ir às escolas, orientar os professores especialistas da sala de recursos, definir os trabalhos de itinerância ou hospitalar, observar condutas descritas em relatórios, averiguar laudos e observações dos professores da sala comum, num trabalho de organização documental, encaminhamentos a serviços clínicos e especializados na busca de organizar os cadastros no Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP). Todos esses procedimentos foram adotados para que os professores especialistas pudessem desenvolver um trabalho de qualidade e com o apoio constante de uma coordenação especializada e sabedora dos desafios que a inclusão promulga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da educação inclusiva exige que todos os profissionais ligados ao atendimento escolar estejam atentos aos novos rumos, desafios e determinações Legais sobre a

ótica da “Democratização do Ensino”. Salientamos com essa pesquisa a importância do professor coordenador da Educação Especial como articulador das formações iniciais e continuada, as relações profissionais e humanas, além de estruturar ações pedagógicas inovadoras que superem décadas de história cultural de exclusão, preconceito e marginalização que homogeneizam condutas pedagógicas tradicionalmente valorizadas.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p.89).

É neste complexo espaço interacional que o professor coordenador especialista tem o papel de quebrar paradigmas tradicionais que travam o processo de ensino/aprendizagem, eliminando as barreiras atitudinais arraigadas em nosso fazer docente e agir profissionalmente, no compromisso ético que respeite a diversidade e promova a formação de pessoas mais humanas, tolerantes, críticas e conscientes dos seus direitos; responsáveis com seus deveres e autônomos nos seus afazeres profissionais, sociais, pessoais e éticos, respeitando sempre a diversidade humana que é inerente às nossas relações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96

DEL-MASSO, M.C.S. **Metodologia do Trabalho Científico**: aspectos introdutórios. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 72p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARRIDO, E. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador**. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003/2006.

RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Laurinda Ramalho de Almeida – PUCSP – laurinda@pucsp.br

Adriana Teixeira Reis – PUCSP – adrianteixeirareis@gmail.com

Jeanny Meiry Sombra Silva – PUCSP – jeanny.sombra@hotmail.com.br

Luana de André Sant’Ana – PUCSP – luasantana@gmail.com

Selma Rodrigues de Souza – PUCSP – selmarsouza@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este resumo expandido propõe-se a discutir parte dos dados obtidos de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP. A pesquisa realizada procura compreender como se dão as relações socioprofissionais na escola (professores e equipe gestora) e suas implicações nos processos de formação coletiva centrada na escola. Baseamos nossos pressupostos teóricos sobre a formação de professores em Rui Canário (1998, 2010) e para a compreensão do desenvolvimento das relações interpessoais nos pautamos nos conceitos da Psicogenética de Henri Wallon.

De Canário extraímos como pressupostos: A escola é o lugar onde os professores aprendem: “[...] não apenas os professores aprendem como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1998, p. 9); as práticas profissionais estão estreitamente relacionadas com os diferentes contextos de atuação e devem ser compreendida em termos de um “jogo coletivo susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos” (CANÁRIO, 2010, p.169). Tais pontos levaram o grupo de pesquisa a posicionar-se quanto à necessidade de conhecer como se dão as relações entre os atores da escola, isto é, compreender como se desenrola o “jogo coletivo” para,

a partir dos dados obtidos na investigação, pensar em propostas que garantam eficácia e eficiência nos processos formativos.

De Wallon extraímos os seguintes conceitos para referência: Os seres humanos estão em constante transformação, que decorrem da troca contínua entre os fatores genéticos e sociais; da unidade organismo-meio resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa; o meio social regula a existência individual. Para Wallon, “O meio é um complemento indispensável ao ser vivo”. O meio exerce grande influência no processo de desenvolvimento do ser humano, podendo tanto fornecer quanto barrar as potencialidades individuais e influenciar nas condutas interpessoais. Considera que existem vários meios, um deles é a escola. A escola “é um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e que podem estar ou em discordância ou em concordância com os seus objetivos” (WALLON, 1975, p. 168, 169). Assim, esse conceito walloniano fornece subsídios que permitem cotejar o indivíduo em seu meio profissional, ou seja, as relações que efetivamente ocorrem na escola, relações cotidianas que estão permeadas de conflitos, confrontos, acordos, entendimentos e desentendimentos. É importante destacar que, para o autor, a expressão “relações sociais” pode ser apreendida com diferentes conotações: relacionamentos interpessoais, relação entre o indivíduo e seus grupos de pertença, relações entre o indivíduo e as instituições sociais, relações do indivíduo com as técnicas de seu tempo, ou seja, a cultura.

A PESQUISA

Para compreender como se dá esse “jogo coletivo” na escola e suas implicações nos processos de formação continuada coletiva, conforme mencionado por Canário, estruturamos nossa pesquisa em duas etapas. Na primeira elaboramos um questionário piloto que já foi respondido por 26 professores de diferentes componentes curriculares, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de três escolas públicas da rede estadual de ensino, e são as respostas abertas desse questionário piloto o objeto deste pôster. Pautamos nossa escolha por professores especialistas, pois há poucos estudos que tratam sobre tais professores, especialmente ao que diz respeito à sua formação continuada.

A segunda etapa da pesquisa, ainda em fase de delineamento, terá como público alvo, professores e gestores de uma única escola pública da capital. Pretende-se nessa etapa, realizar entrevistas, na modalidade reflexiva, cujo objetivo será compreender a multiplicidade de sentidos resultantes das relações entre os profissionais em um mesmo contexto de trabalho.

Tencionamos com essas duas etapas da pesquisa compreender os diferentes modos de relacionamento dos atores da escola, quer fechando-se em grupos pequenos quer abrindo-se para o coletivo. Dessa forma, entendemos poder fornecer subsídios para processos de formação continuada, centrados na escola.

ANÁLISE DOS DADOS

Para esta apresentação, escolhemos analisar as respostas a duas questões: “Em sua opinião, qual é a função da escola?” e “Como você percebe seu lugar de trabalho?”. Tais questões tiveram como objetivo captar a visão dos professores sobre a função da escola e sobre o seu lugar de trabalho e como essas concepções fundamentam a sua atuação profissional e repercutem nas relações socioprofissionais.

Em relação à primeira questão, foi possível separar as respostas dos participantes em dois grupos, aqui denominados por “respostas conservadoras” e “transformadoras”. Entendemos como conservadoras aquelas que indicam a escola como essencialmente transmissora de conteúdos, preocupadas, sobretudo com a dimensão cognitiva (transmissora do cabedal cultural). O grupo de respostas denominadas transformadoras considera que a dimensão cognitiva é importante, entretanto, vista de forma isolada é insuficiente pelo fato de não propiciar o desenvolvimento integral do aluno. Para Wallon,

A disciplina pode ser encarada sob perspectivas diferentes conforme a tarefa do professor é considerada puro ensino ou educação e se o aluno é considerado uma simples inteligência à qual se fornecem conhecimentos ou como um ser a formar [...] no primeiro caso, é a concepção tradicional da disciplina que prevalece: disciplina formal e coletiva. Trata-se de obter tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas

que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra. Mas notou-se que proceder desta forma era prejudicar o próprio ensino, proibir a colaboração indispensável da criança, reprimir o que melhor pode desenvolver e confirmar os seus conhecimentos como a sua curiosidade, o seu interesse, as suas iniciativas intelectuais; verificou-se que não havia forma de se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo [...] (WALLON, 1975, p.379)

Grupo 1

“A Escola deveria ser um local de transmissão da cultura acumulada pela humanidade”.

“Difusora, facilitadora do ambiente aprendizador”. (sic)

“Ensinar”.

Grupo 2

“Formar cidadãos críticos e informados para a cidadania, que tenham construídos competências e habilidades para aprender a aprender sempre, que seja capaz de desenvolver novas habilidades e ter sua opinião frente à novas situações”.

“A Escola acumula funções, social e educativa, que eu já não consigo mais vê-la sem olhar o todo. É um local para aprendizagem dos saberes socialmente construídos, é um local para a socialização, vivência integral em comunidade e um local onde há educação em sua forma mais ampla”.

As respostas à questão “Como você percebe o seu lugar de trabalho?” também possibilitaram a divisão em dois grupos. O primeiro designado como grupo de relações socioprofissionais conflitantes, pode ser compreendido como aquelas situações de conflito que fazem parte do desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional que surgem no cotidiano escolar entre os diversos profissionais que nela atuam. Wallon (1975) considera que os meios nos quais estão inseridos os indivíduos, neste caso, a escola, interfere na maneira dos indivíduos se relacionarem e no desenvolvimento de sua prática profissional. O segundo grupo, pelas características de suas respostas, foi nomeado de relações socioprofissionais agregadoras. Na concepção walloniana, os membros de um grupo exercem influência na coletividade. “A palavra Nós pode ter o sentido de ‘nós todos’ ou o sentido de ‘nós, os outros’. [...] O primeiro sentido traz consigo a solidariedade e o segundo a desconfiança, por vezes a hostilidade e em todos os casos a necessidade de isolar-se.” (1975, p.177)

Grupo 1

“Um local que já foi melhor, mas está sendo corroído pela má gestão”

“A Escola Pública poderia ser mais organizada. Nunca tive problemas com materiais e recursos para minhas aulas, mas sinto que a professora coordenadora possui dificuldades para auxiliar em minhas aulas, se os alunos estão quietos não há relação, mas se há trabalho em grupo ela sempre questiona se há aprendizado. O diretor, o vice e a coordenadora nunca concordam um com o outro”.

Grupo 2

“Amo minha Escola, principalmente por ter salas-ambiente. Temos uma equipe muito boa de trabalho. A comunidade é muito presente e valoriza o nosso trabalho”.

“A realidade que vivencio em minha Escola é muito diferente das Escolas vulneráveis. Há participação dos professores, dedicação do grupo gestor, envolvimento dos pais e alunos. Não é de forma alguma o exemplo de Escola, mas é um espaço onde ainda há confiança na educação como mudança social”.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A tabulação das respostas dos 26 participantes ressaltou uma realidade que pode ser bem comum dentro de uma mesma unidade escolar: professores com visões divergentes e convergente em relação à suas percepções de educação e de seu lugar de trabalho. Essas informações ficaram tão evidentes para nós pesquisadores que exigiu elaborar um padrão de respostas e reuni-las em grupos distintos.

Os dados apresentados até esse momento podem contribuir com a equipe gestora e com os demais responsáveis pela formação docente na escola, uma vez que, todo processo de formação continuada, para alcançar seus objetivos, deve levar em consideração às características heterogêneas do grupo, suas concepções sobre educação e sua percepção sobre o local onde atuam. Essas concepções fundamentam a atuação profissional e repercutem nas relações socioprofissionais.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, p. 9-27, 1998.

_____. SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, V, 2010, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: FE/Unicamp, 2010.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

RELATO DE EXPERIÊNCIA:

VISÃO DOS PROFESSORES REFERENTE A UM ALUNO TEA ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Ana Paula Leme Baptistella - Unesp - anapaula.baptistella@yahoo.com.br

Vera Lucia Messias Fialho Capellini - Unesp - vlmfcapellini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem fomentado uma ampliação no número de alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação na classe comum.

Até a uma década, a saúde tinha muita dificuldade na identificação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e os identificados estavam quase que, em sua totalidade, inseridos na escola especial, ou seja, segregados do convívio da escola de classe comum do ensino regular. A legislação brasileira preconiza a inclusão escolar desta população, pois a Educação Especial, como área de conhecimento visa oferecer atendimento educacional especializado, além de apoiar a inclusão escolar como modalidade complementar ou suplementar tendo como público alvo alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, altas habilidades ou superdotação e TGD, neste estudo denominado Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, devido a legislação atual.

De acordo com o Art.4º do Decreto nº 8.368 de 02 de Dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, cuja institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema

educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL,2014)

Por meio do convênio baseado na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, atualmente no contexto local vários alunos ainda são atendidos na escola especial. Todavia começa a ampliar o atendimento desta população na classe comum, tanto na educação infantil quanto nos demais anos.

A primeira sala de recursos multifuncionais específica para o atendimento de estudantes autistas da rede estadual de ensino em Bauru/SP foi criada em 2014, sendo sua clientela composta por alunos do Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo descrever o primeiro ano de implantação juntamente com as conquistas e dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Médio e do aluno em questão, bem como planejar o trabalho a ser realizado no ano seguinte a partir das dificuldades e da avaliação do primeiro ano de atendimento.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência: Visão dos professores referente a um aluno com TEA, estudante do ensino médio em uma escola pública, trata-se de um estudo de pesquisa descritiva do tipo qualitativa participante com a proposta de analisar as falas dos professores que atuaram junto ao aluno em questão, assim como o diário de campo da pesquisadora onde existem anotações pertinentes às dúvidas, relatos informais e observações realizadas a partir da própria prática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aluno, objeto deste estudo, foi matriculado em fevereiro de 2014 na sala de recursos específica para alunos com TEA. Houve uma anamnese com a mãe e posteriormente uma

avaliação inicial com o mesmo e a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), visando estabelecer os parâmetros para o atendimento.

Nos primeiros contatos com os doze professores que ministraram aulas das disciplinas pertinentes ao currículo, pode-se notar a existência dos mais diversos questionamentos acerca do TEA e Inclusão. Missaglia e Fernandez (2013, p.1) afirmam que “Na maioria das vezes os educadores não tem conhecimento prévio, prática de observação, métodos e ou intervenção especializados” o que de certa forma acaba justificando o fato de muitos dos professores já conhecerem o aluno, mas não saberem como adaptar o currículo e nem mesmo como lidar com ele em sala de aula..

De acordo com Misquiatti, Brito, Ceron, Carboni, Olivati (2014, p. 484): “ os professores tem conhecimentos reduzidos sobre a comunicação com TEA e possuem formação insuficiente a respeito do assunto”. Durante a observação de diversos relatos dos professores que ministraram aulas ao aluno em questão, as dúvidas foram as mais variadas e os encontros para a troca de experiências foram quase nulos, uma vez que os horários dos professores eram desconexos e as reuniões de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) eram focadas em assuntos diversos, tais como o currículo, as ausências e os comportamentos de determinados alunos, entre outros, sobrando momentos informais para as conversas e sugestões de trabalho. O atendimento no contraturno gerou dificuldades tanto na frequência do aluno, como nos encontros com os docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o contexto acima exposto demonstra que ainda falta informação aos professores, assim como é necessária uma formação continuada que tome a prática pedagógica como ponto de partida, além da gestão favorecer para que de fato o professor especializado possa ser parceiro, atuando com o professor da classe comum.

O estudo demonstra que os professores ainda possuem muitas dúvidas em relação ao que se refere a TEA e inclusão, porém, um passo importante foi dado com a criação da primeira sala de recursos multifuncionais específica para alunos com Transtornos do Espectro do Autismo

ao desmistificar a imagem errônea que professores do ensino regular da classe comum ainda tinham sobre o assunto, mesmo lecionando em uma sala de aula com um aluno TEA incluso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de Dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF. 2014

_____.Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2010.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF. 2010

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso.** (2007) 160 folhas. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MICHELS, Lisia Regina Ferreira; DIAZ, Gabriela Andrea. **Psicologia e educação: A inclusão da pessoa com necessidades especiais na universidade: na perspectiva dos professores.** (2008)

Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-10.pdf>>

Acesso em: 19/03/2015

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes; BRITO, Maria Claudia, CERON, Jéssica dos Santos; CARBONI, Priscila Piassi; OLIVATI, Ana Gabriela. **Comunicação e Transtornos do Espectro do**

Autismo: Análise do Conhecimento de Professores em fases pré e pós-intervenção. Revista CEFAC, março-abril ,16, p. 479-486. (2014)

MISSAGLIA, Vivian; FERNANDEZ, Sarai Sanchez de León. **A intenção pedagógica na Inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento.** (2013). Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Vivian_Missaglia.pdf>

Acesso em: 20/03/2015.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA SOB O OLHAR DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Leticia Karoline Ferreira – FCLar/Unesp – leticiakaro@hotmail.com

Luciene Regina Paulino Tognetta – FCLar/Unesp – lrpaulino@uol.com.br

Fundação Lemann de Pesquisas e Banco BBA

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, tem-se a impressão destacada também pela mídia, que o clima escolar nas escolas está cada dia mais difícil. A indisciplina tem tomado o ambiente escolar e os pais, professores, gestores já não sabem mais o que fazer perante isso. Problemas de relacionamento entre alunos, entre alunos e seus professores são frequentemente expostos denotando o que afirmam diferentes pesquisas: há um aumento de pequenas violências – formas de indisciplina e incivilidade que tomam boa parte do tempo dos professores e os acomete, não pela intensidade dos atos (como seriam as formas de violência mais duras) mas pela repetição. Segundo Leme (2013, p.19) “além disso, para um contingente ainda mais expressivo (70%) a escola é o local onde conheceram pessoas de quem não gostam, ou até consideram inimigas.”

Diferentes pesquisas têm mostrado o quanto a presença desse tipo de conflito manifestados sob a forma de incivilidades ou de indisciplina estão relacionados a maneira pela qual a escola organiza as regras de convivência em seu interior (Cunha, Costa, 2009) . Muitas vezes no cotidiano escolar o professor acaba delimitando o seu foco para uma regra denominada convencional, como por exemplo: “Não usar boné na escola passa a ser tão importante quanto não bater em alguém para resolver um conflito” (Tognetta, 2013, p.54). A escola se preocupa um pouco mais com as regras convencionais e se esquece das regras morais, e assim, enfrentar um aluno de turma ou desrespeitar um professor passa a ser algo normal, e repetindo-se. Isso

porque, “as regras nas escolas são pouco pensadas e, na maioria das vezes, formuladas de forma autoritária, e não decididas democraticamente” (Tognetta, p.61, 2013).

Diante deste cenário, nos propomos a investigar a percepção de professores e alunos sobre as formas de resolução de conflitos presente neste ambiente. Essa pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior financiada pela Fundação Lemann e o banco BBA no qual tomaremos como base um dos questionários que foram aplicados em escolas no interior de São Paulo. O questionário de diagnóstico do clima escolar contém 8 dimensões que são tomadas para avaliar tal aspecto.

Nosso intuito é analisar as percepções de gestores, professores e alunos perante as amostras coletadas, de como são tratados os conflitos ocorridos na escola e as sanções que são aplicadas aos alunos no momento do conflito visto que diferentes pesquisas têm mostrado o quanto a percepção dos atores deste contexto é importante para determinar o clima escolar da escola (Janosz, 1998).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho denomina-se como uma pesquisa de campo, de caráter exploratório. A amostra será constituída por três grupos de sujeitos: professores, gestores e alunos do 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental II por um questionário elaborado pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral para avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras dentro de um projeto financiado pelo banco BBA e a Fundação Lemann Educacional intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”. Com perguntas fechadas, tipo escala likert os questionários diferenciados para professores, alunos e gestores mas contendo as mesmas dimensões e aspectos a serem avaliados foram aplicados em 04 escolas públicas da região metropolitana de Campinas – SP.

Para este recorte, foi selecionada a dimensão 6: REGRAS, SANÇÕES E SEGURANÇA NA ESCOLA que diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola.

A coleta de dados foi realizada presencialmente pelos pesquisadores com um horário agendado pela escola e com a autorização de pais dos alunos menores de 18 anos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento esta investigação encontra-se em andamento. Os dados foram coletados e estão sendo analisados quantitativamente e qualitativamente, comparando-se os três componentes - gestores, professores e alunos e quais são as suas percepções sobre:

- 1- A existência de conflitos na escola;
- 2- As formas como são resolvidos os conflitos;
- 3- Como são organizadas as regras na escola e;
- 4- Como as sanções que são aplicadas.

Os dados coletados passarão por uma análise de conteúdo e serão comparados para saber se há diferenças na opinião de cada um, como o gestor enxerga o que aconteceu na hora do conflito, como o professor e o aluno veem tais problemas e assim sucessivamente. A partir disso será possível constatar se há ou não diferentes visões sobre o clima escolar, e caso positivo as diferentes percepções sobre o clima escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a seguinte pesquisa, pretendemos analisar o clima nas escolas apresentadas com base nas amostras que serão coletadas, após a coleta iremos tabular os dados e analisá-los. Em seguida iremos fundamentá-los em pressupostos construtivistas da Psicologia e Educação e perante as análises ver se há diferentes visões apresentadas entre gestores, professores, e

alunos e com isso, perceber se na hora do conflito há uma mediação da escola ou não, quais são as sanções que a escola aplica e para o aluno, o que ele considera como sanções.

As diferentes investigações conduzidas no Brasil (Tognetta, Leme e Vicentin, 2013; Leme, 2009) e internacionalmente (Thiébaldi, 2005; Debarbieux, 2006), têm atestado o quanto a qualidade do clima escolar pode interferir no desempenho dos alunos e na formação dos valores morais pretendidos pelas instituições que educam. Por isso, a relevância desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: **Anais da Reunião Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2001, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 32, 2009.

DEBARBIEUX, É. **Violência na escola**. Um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu, **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

LEME, M. I. S. **Violência e educação a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal**, USP, temas em psicologia – 2009, vol.17, nº2, 359-370.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005. Disponível em <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

TOGNETTA, L.R.P.; RAMOS, A.M.; VINHA, T.P.; MARIANO, T.P.J. Conflitos na escola a partir das percepções e representações de injustiças de alunos de escolas públicas e particulares. In: TOGNETTA, L. R. P. ;VINHA,T. P. **“Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade”**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2011. ISBN: 978-85-7591-181-5.

_____;_____;_____;_____. Conduas de discriminação entre crianças da educação infantil. In: TOGNETTA, L. R. P. ;VINHA,T. P. **“Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade”**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2011. ISBN: 978-85-7591-181-5.

_____;_____;_____;_____.Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer?. In: TOGNETTA, L. R. P. ;VINHA,T. P. **“Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade”**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2011. ISBN: 978-85-7591-181-5.

_____; LEME, M. I. S. VICENTIN, V. F. Quando os conflitos nos pertencem, volume 3, Campinas, 2013.

_____. Valores morais e o engajamento de educadores na compreensão de situações de bullying na escola, UNESP, Fevereiro 2014.

UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PENSADA PELA ESCOLA: ESTUDOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Adriana Haruyoshi Biason– Universidade Estadual de Londrina –adrianah.biason@bol.com.br

Sandra Regina Ferreira Oliveira– Universidade Estadual de Londrina –
sandraolvieria.uel@gamil.com

1. INTRODUÇÃO

O elemento motivador para a realização desta pesquisa foi um trabalho desenvolvido no ano de 2012, ano em que a escola campo da pesquisa, recebeu um número significativo de novos professores, o que ocasionou grandes mudanças. Tais mudanças levaram todos os profissionais que lá trabalhavam a se mobilizarem em ações para a integração deste grupo “novo”, buscando dar suporte teórico e prático, além de rediscutir o fazer pedagógico de todos os envolvidos. Uma ação em específica tem destaque em todo esse movimento e é objeto central de nossa investigação: um grupo de estudos desenvolvido pela gestão da escola e que contou com a participação da maioria dos professores. Essa formação ocorreu fora do horário de trabalho e abordou os assuntos que interessavam ao grupo.

Pensar sobre a profissionalização docente ao longo de sua constituição, nos auxiliou compreender um pouco mais este universo que é a docência e a relevância de se pensar as relações que se estabelecem entre os professores dentro das escolas e como essa relação é um canal potente para a formação continuada. Neste texto socializamos parte dos estudos realizados quanto ao referencial teórico. Apresentamos os autores que, compreendemos, podem nos auxiliar a entender o que nos propomos investigar e tentamos articular com alguns resultados prévios da pesquisa, já que a mesma encontra-se em desenvolvimento. Concordamos com Alves quando diz que

O nível de uma teorização possível de um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre um problema focalizado. Bem como da capacidade do pesquisador para avaliar as adequações das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados. (ALVES, 1992 p. 55.)

As reflexões feitas à luz dos estudos teóricos nos levaram a mergulhar na busca de uma construção metodológica que nos fornecesse dados relevantes e significativos, que pudessem transpor obstáculos do tempo e trazer a tona os desdobramentos do ano de 2012 na prática dos professores.

2. METODOLOGIA

A pesquisa enquadra-se como um estudo de caso, pois o problema investigado está focado em um grupo de professores, em uma escola específica, com um recorte temporal circunscrito a uma experiência de formação continuada. Para reconstruir este cenário fizemos a seleção dos professores que participariam de cada etapa da coleta. A intenção foi reunir um “entendimento autêntico das experiências” (SILVERMAN, 2009, p. 31) dos professores sobre a formação que receberam no grupo de estudos realizado e nas ações desenvolvidas pela escola.

Para atender as especificidades de um trabalho com esse tipo de organização, realizamos uma triangulação dos instrumentos de coleta de dados utilizando: grupo focal, entrevista e análise de documentos produzidos durante os encontros do grupo. “Quando se olha um objeto de mais de uma perspectiva, é possível fazer uma representação mais verdadeira e cerca do objeto” (SILVERMAN, apud MOSEINDER e VALTONEN, 2009, p. 262), dessa maneira, envolve mais rigor, complexidade e profundidade na pesquisa.

O repertório de registros escritos e imagéticos das ações do grupo é composto por algumas anotações de professoras, pautas das reuniões, fotos de alguns encontros, o projeto escrito e aprovado pela Secretaria de Educação do município e algumas avaliações sobre o grupo de estudos.

Aliado a análise dos documentos, realizamos um Grupo Focal com 9 professores, um número maior que a mostra selecionada para a entrevista, para identificar as impressões gerais

dos professores participantes desse grupo de estudos. Na sequência, realizamos entrevistas em separado com quatro professores para compor os dados necessários para prosseguimento das análises. Com essas estratégias metodológicas aprofundamos o olhar para o objeto de estudo, como um observador que estuda as relações constituídas e que pretende desvendar nas narrativas levantadas as características da formação continuada desenvolvida em 2012 e seus desdobramentos na práxis escolar. A escolha pelo grupo focal partiu do entendimento que Gatti (2005) tem sobre essa técnica

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreende práticas cotidianas ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se um técnica importante para o conhecimentos das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato da de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados. (GATTI, 2005, p. 11)

Partimos de um recorte do presente, em que buscamos nas memórias dos professores narrativas que signifiquem uma formação continuada que aconteceu na escola e seus objetivos, que teve na ansiedade dos professores o ponto de partida para o planejamento e que se concretizou em ações que de alguma maneira impactou o trabalho desenvolvido na escola. Essa pesquisa pode contribuir no registro das vozes dos professores em narrativas que eles mesmos construíram a partir do que são, do que pensam e do que viveram em formação e de como ela pode contribuir para a sua aprendizagem e reflexão sobre a prática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estudar a profissionalização do magistério num contexto mais histórico, recorreremos a três autores Tardif (2013), Nóvoa (1997) e Sacristán (2005), pesquisadores com formações diferentes, mas que se aproximam em suas discussões sobre a profissionalização docente. Sacristán e Tardif ao discutir a profissionalização docente, dentre outras questões, dão ênfase ao

papel da mulher e a influência econômica em suas análises, Nóvoa acrescenta um elemento a mais neste cenário de lutas e conquistas que são as associações de professores.

Tardif (2013) faz uma retrospectiva da profissionalização do professor, através da constituição do ensino no contexto social em que ele está inserido. Para tanto, descreve a evolução do ensino moderno a partir de três momentos distintos, o primeiro intitulado de Idade da Vocação, o segundo Idade do Ofício e o terceiro Idade da Profissão. Nóvoa (1997) faz uma análise que se aproxima de Tardif (2013), entretanto, em sua discussão ele enfatiza a passagem do poder da Igreja para o poder do estado. Já Sacristán (2005) analisa as marcas que essa passagem da educação não formal para a formal deixou nas relações entre professor aluno, e desses com a sociedade.

Conhecer o processo histórico, bem como as lutas e os entraves da profissão dos professores contribuiu para compreender algumas características cristalizadas na profissão como a sensação de exterioridade nos processos de gestão do ensino. Também a dificuldade de se pensar a escola a partir dela, pois suas determinações se constituem externamente aos muros escolares.

Como dito anteriormente, realizamos uma triangulação dos instrumentos de coleta de dados, no qual ainda estamos trabalhando na análise dos dados. Para este texto trago em destaque o grupo focal, que foi composto por 9 sujeitos, neste grupo havia uma professora que não participou do grupo de estudos, a intenção de colocar esta pessoa que não participou da formação foi verificar se o grupo de estudos influenciava no cotidiano escolar, nas reflexões dos planejamentos, nas ações didático-pedagógicas, se ela, mesmo sem participar, sentiu a influência dessa ação no cotidiano escolar. Também tivemos a intenção de levantar outras ações que de alguma maneira contribuíram naquele momento. Essa técnica teve grande peso no caminhar da pesquisa, pois somente a partir dos dados levantados no grupo focal, confrontados com os registros dessa ação é que construímos o roteiro da entrevista semi estruturada.

Acreditamos que “conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo” (COSTA, 2002, p. 107), para tanto aliamos reflexões teóricas e dados reais para estabelecer conexões que nos façam entender melhor nossa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos fez valorizar ainda mais ações formativas que tem sua origem na própria escola, na discussão interna das dificuldades e da busca por soluções coletivas. Em acordo com Pimenta (2012), formação para nós é “na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares [...] (PIMENTA, 2012, p.32), mas estes acontecerão ainda melhor construídos coletivamente num processo de cooperação.

No grupo focal, quando questionadas sobre se a escola é um espaço formador surgiu uma fala que endossa nossas reflexões aqui “Eu acho que ele pode ser, mas pode não ser também. Depende das pessoas que estão administrando, inclusive dos próprios professores.” (M. 33 anos, professora).

REFERÊNCIAS

ALVES A. J. A “ Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. Cad. Pes. São Paulo, n.8, p. 53-60, maio, 1992. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf> > Acesso em: 14 de nov. de 2014.

COSTA, M. V. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

NÓVOA, A. Profissão professor. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**: Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: Dois passos para a frente, três para trás. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 de jun. de 2014.

UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO COMO PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM PARA O 2º SEGMENTO DA EJA

Maria Daise da Cunha Matos – Secretaria Municipal de Educação – Semed/Manaus-AM
daisematos@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

A proposta de escolarização para a EJA, 2º Segmento, da rede de ensino do município de Manaus/AM tem como objetivo propiciar a universalização do ensino fundamental com duração de 02 anos aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica em idade correlata, através de uma educação de qualidade, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanísticos e democráticos, dentro de uma concepção pedagógica no ideário freireano e sua gênese, além de elevar o nível de escolaridade da população do município de Manaus/AM(SEMED-MANAUS 2012).

A EJA é uma modalidade de ensino que visa a atender as especificidades dos alunos jovens e adultos que não puderam ou não tiveram oportunidades de escolarização na idade adequada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, no parágrafo 1º do art. 37 e Parecer CEB nº11/2000. Entretanto, vale ressaltar que esta escolarização não deve se limitar à transmissão de conteúdos disciplinares escolares e desprezar outras experiências educativas, uma vez que se considera necessário pensar na construção da autonomia e na formação crítica dos educandos. “Somos seres indiscutivelmente programados, mas de modo nenhum determinado [...]”. “Somos programados, sobretudo para aprender”. (FREIRE, 1997, p.126):

É necessário considerar que os sujeitos que compõe a EJA ainda que pareçam similares trazem históricos de vida impar. Além disso, necessitam de um olhar diferenciado ao seu processo de ensino e aprendizagem, visto que a condição de não crianças é uma das principais

características que os difere daqueles que frequentam a escola nos turnos diurnos e que estão na faixa etária correlata à idade e série, e para estes, foram pensados os currículos e as práticas de um modo geral. Nesse sentido, argumenta Oliveira (1999, p.61):

Um primeiro passo a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o alvo original da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorriam o caminho da escolaridade de forma regular.

2. METODOLOGIA

O fundamento metodológico aplicado nas ações para a construção da Proposta foram os princípios da gestão democrática participativa, e para descrever esta experiência foram utilizadas pesquisas bibliográfica e documental. Entende-se por gestão participativa no contexto educacional, a criação de um ambiente participativo, refletido em ações concretas de estímulo à cultura da participação. Lück (2009), autora que realizou estudos sobre gestão participativa na escola, aponta que esta deve ser entendida como:

(...) um processo de mobilização de pessoas, coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plena possível, dos objetivos de uma unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, p.21)

Ao final do ano letivo de 2010, a gerência da Educação de Jovens e Adultos promoveu um encontro com representantes das Divisões Distritais Zonais-DDZs gestores, pedagogos e professores da rede municipal de ensino e lideranças comunitárias, para debates e discussões, em busca de alternativas para resolução de diversos fatores intervenientes a escolarização no turno noturno. Foram apresentados os relatórios de rendimentos dos anos letivos 2008 a 2010, após essa etapa, várias ideias foram sugeridas, que resultaram em um pré-projeto. A partir desse protótipo de proposta, realizaram-se mais quatro reuniões e dois encontros com a

finalidade de organizar as contribuições de todos os envolvidos a partir das exposições de inúmeras propostas de melhoria, face aos crescentes índices de evasão (42%), distorção idade série (38,43%) e baixos rendimentos nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Após a consolidação dos resultados desses debates e com aprovação dos presentes, criou-se um projeto piloto iniciado em 2011 em 11 escolas da rede municipal de ensino no turno noturno no município de Manaus/AM.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Secretaria Municipal de Educação - Semed – de Manaus/AM, após a experiência exitosa do projeto piloto em 11 escolas da rede municipal de ensino (2011) a Proposta Pedagógica 2º segmento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi normatizada através da Resolução nº 013/2012/CM. Os aspectos legais desse documento estão estruturados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN n. 9394/96: art. 37 e 38 e no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e nas resoluções CNE/CEB n. 01/2000-Resolução n. 013/2012/CME-Resolução n. 07/2011/CME (DOM- SEMED 2012)

Em 2013 houve a adesão de mais sete escolas, esclarecendo que não existia a obrigatoriedade do gestor em ofertar o 2º Segmento; porém, em 2014 todas as escolas que funcionavam no turno noturno tiveram que aderir a este segmento e o ensino fundamental regular (6º ao 9º) foi definitivamente excluído do período da noite. O 2º Segmento equivale à etapa do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, com duração de 02 anos, a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica em idade correlata, trazendo em seu bojo uma proposta curricular para a preparação e inserção no mundo do trabalho na valorização de seus direitos e no posicionamento crítico diante da realidade na qual os educandos estão inseridos. A organização da Proposta curricular 2º Segmento da EJA está disposta da seguinte forma:

Base Nacional Comum (obrigatória): Língua Portuguesa (170h), Matemática (170h), Ciências (100h), Geografia (100h), História (100h), Ensino Religioso e Arte (30h), Educação Física (40h). **Parte diversificada:** Língua Estrangeira Moderna/Inglês (60h) Informática (60h). Tem-se, assim, um total de 860h. As disciplinas são padronizadas em blocos, disposto com a seguinte estrutura:

1º Bloco: Língua Portuguesa, História, Artes- **2º Bloco:** Matemática, Ensino Religioso, Educação Física, Informática (60h) - **3º Bloco:** Ciências, Geografia, Língua Estrangeira, Informática (40h). Informática entrou com atividade complementar.

Horário do ensino noturno: o horário de aula do ensino noturno atende o artigo 21 do Regimento Interno da Semed – Seção II do Ensino Fundamental/DOM Edição 3013 de 18 de setembro de 2012. Art. 21. O Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, uma jornada diária de 04 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Frequência: Ao final do ano letivo o aluno deverá ter 75% de frequência de acordo com a carga horária da disciplina.

Carga horária dos docentes: a carga horária do professor da Rede Municipal de Ensino é de 20 horas semanais. Sendo 80% destinada para horas-aula e 20% dedicada a Hora de **Trabalho Pedagógico** HTP. a) O HTP dos professores do Ensino Fundamental – Segundo Segmento acontecerá da seguinte forma: 04 vezes ao mês; b) O dia destinado ao HTP será dividido em: 01 dia destinado para o planejamento e 03 dias para a formação continuada e/ou atendimento do aluno. Os planejamentos pedagógicos são realizados mensalmente sempre utilizando uma sexta-feira de cada mês

Avaliação: as avaliações obedecerão a uma escala de valores de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, cuja a pontuação mínima para aprovação, será de 5,0 (cinco) pontos. A média final dos componentes curriculares é obtida mediante a soma das notas dividida pelo quantitativo de avaliações realizadas (três), as avaliações ocorrem de maneira contínua.

Atendimento: o professor ao identificar quaisquer dificuldades do aluno em acompanhar os conteúdos da disciplina, elabora a lista com os nomes dos estudantes entrega na coordenação pedagógica. Os atendimentos são realizados sempre nas sextas-feiras e devem ser registrados no relatório específico de acordo com o modelo proposto 2º segmento (DOM- SEMED, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se chegar à efetiva implementação da proposta pedagógica 2º Segmento de EJA na rede de ensino municipal em Manaus-AM, surgiram vários fatores que desafiaram o coletivo de educadores, foi preciso romper com padrões culturais enraizados nos espaços institucionais, portanto discutir, planejar, avaliar e trabalhar coletivamente para a construção de uma nova proposta pedagógica, que incluísse as especificidades de jovens e adultos, representa um avanço nas ações educacionais para EJA.

E avançar em uma nova concepção de EJA, significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade de toda a população (HADDAD, 2007, p. 15).

Enfim, o que hoje está efetivado como uma prática pedagógica na rede de ensino municipal em Manaus exigiu esforços, persistência das equipes de educadores que unidos acreditaram que educar é também ofertar novas possibilidades de escolarização para a EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em abril de 2015.

DIÁRIO Oficial do Município de Manaus (2012). **Proposta Pedagógica 2º Segmento da Secretaria Municipal de Educação-Semed/ Manaus**. DOM Edição nº 2855 de 24 de janeiro de

2012. Subseção I. Art. 25. p.11 Disponível em <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2012/janeiro/DOM%202855%2024.01.2012%20CAD1.pdf/at_download/file.pdf> Acesso em abril de 2015.

DIÁRIO Oficial do Município de Manaus (2012). **Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação-Semed/ Manaus**. DOM Edição nº 3013 de 18 de setembro de 2012. Art. 21. Disponível em <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2012/setembro/DOM%203013%2018.09.2012%20CAD%201.pdf>>. Acesso em abr de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências do poder local. In: HADDAD, S. (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo, SP: Global Editora, 2007.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Caxambu. ANPED, 1999 Disponível em <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf> Acesso em abr de 2015.

USO DE OFICINAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

Patrícia Andressa de Almeida Buranello – UFTM – pathburanello@gmail.com

Luís Gustavo da Conceição Galego – UFTM – lguftm@yahoo.com

MEC/FNDE

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as potencialidades do uso de oficinas na formação continuada de professores da educação básica. As oficinas aqui relatadas foram realizadas durante o “*Workshop* de Educação para a Sexualidade”, o qual foi ofertado a professores em exercício e a alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), como uma das ações previstas no curso de aperfeiçoamento de “Gênero e Diversidade na Escola”, proposto pelo COMFOR/UFTM, financiado pelo FNDE/MEC. Durante o *Workshop*, foram realizadas duas palestras e cinco oficinas que abordaram temas sobre sexualidade, conhecimento do próprio corpo, gênero, gestação, fertilização assistida e aconselhamento genético.

A sexualidade humana constitui um dos temas mais importantes da educação básica, pois o período em que o ser humano passa pelo processo de escolarização coincide com o de desenvolvimento da identidade e orientação sexuais. Além disso, a escola é um ambiente tradicionalmente responsável pela formação científica sobre este tema e é um espaço social no qual as manifestações sobre a sexualidade emergem.

Com a boa aceitação dos pais em relação ao assunto, e a necessidade urgente de discuti-lo com os adolescentes, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Atualmente este assunto faz parte dos “Temas Transversais”, que são constituídos de assuntos pertinentes a todas as disciplinas, isto é, são “transversais” a elas.

Segundo Lapate (1997), a moderna Educação Sexual projetada para o terceiro milênio abrange todo o aspecto da informação científica, atitudes culturais e aprendizagem que estão implícitas no homem e na mulher. Para Lapate (1997), um projeto voltado para a área de Educação Sexual deve incluir igualmente informações sobre a fisiologia e reprodução humanas e toda a experiência sexual-formal, verbal e não-verbal, adquirida ao longo de toda a vida do indivíduo. O conteúdo de informações deve estar adequado a faixa etária do público-alvo, bem como a metodologia de trabalho (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009).

Uma das maneiras de se capacitar professores para a Educação para a sexualidade é por meio de oficinas, que são caracterizadas por uma abordagem teórico-prática, curta duração e podem ser ofertadas dentro de um congresso, simpósio e *workshop*.

2. METODOLOGIA

O *Workshop* foi fruto de discussões realizadas no processo de proposição do curso de aperfeiçoamento em “Gênero e Diversidade na Escola”, como forma de se realizar um evento que se estendesse para outros professores da educação básica não inscritos no curso e também a futuros professores, licenciandos da UFTM em processo de formação inicial docente. O *Workshop* possibilitaria um momento de discussão e trocas de ideias e experiências entre professores em exercício e futuros professores.

A equipe se reuniu quinzenalmente durante 2 meses no intuito de estruturar o *workshop* e distribuir as tarefas. Também foi criado um grupo no *facebook* para facilitar a comunicação dos organizadores.

A estrutura do *workshop* foi baseada na experiência prévia dos professores em organizar eventos científicos como ligas, simpósios e cursos de verão. As oficinas O cronograma do *Workshop* está apresentado a seguir:

MANHÃ

Oficina 1: VAMOS NOS CONHECER?

Oficina 2: CRESCER É PRECISO

Oficina 3: VAMOS NOS PREVENIR?

Oficina 4: GESTAÇÃO E FERTILIZAÇÃO ASSISTIDA

Oficina 5: ACONSELHAMENTO GENÉTICO

Na oficina “VAMOS NOS CONHECER?” foi abordada a fisiologia sobre o sistema reprodutor masculino e feminino e as mudanças do corpo que ocorrem durante a adolescência. Na oficina “CRESCER É PRECISO” foi dada a oportunidade de dos participante relembrar as estruturas anatômicas que fazem parte do sistema reprodutor masculino e feminino e, a partir de cartazes e desenhos, foi discutido sobre o papel da mulher e do homem na sociedade. Além disso, a questão de gênero também foi abordada.

A oficina “VAMOS NOS PREVENIR?” trouxe um dos temas mais importantes, porém pouco abordado, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST). Algumas das questões abordados dentro dessa oficina foram: 1) qual a melhor maneira de prevenção; 2) quais as DST; 3) qual é o risco que cada indivíduo corre; dentro outros.

A oficina de “GESTAÇÃO E FERTILIZAÇÃO ASSISTIDA” discutiu sobre o atual aumento de casais com dificuldade em engravidar e as técnicas inovadoras para de fertilização assistida. Um tema atual, muito discutido nas áreas da saúde e pela comunidade científica, porém pouco difundido na população.

O tema “ACONSELHAMENTO GENÉTICO” também é um tema atual e pouco conhecido. Sua importância está em determinar as probabilidades de se transmitir alguma doença genética e as conseqüências para o bebê e para a família, ajudando nas decisões do casal. Nas oficinas os participantes foram divididos em grupos, os quais receberam materiais como textos e apostilas. A disponibilização de materiais impressos contribuiu para o aprimoramento em cada tema. Depois de uma rápida leitura e análise dos assuntos, e, a partir de questões levantadas pelos responsáveis de cada oficina, foi incentivado discussão dos temas. A discussão gerada foi registrada, na maioria da oficinas, em cartazes com desenhos, frases e textos. Esse registro foi feito usando cartolinas, lápis de cor, giz de cera e lápis preto. Após o término das oficinas o material foi fotografado e as imagens arquivadas para posterior análise.

Na período da tarde foram ministradas duas palestras com os títulos: "Sexualidade masculina e feminina: aspectos biológicos e diferentes concepções" e “Sexualidade e Escola”. Depois das palestras foi organizado um coffee break que proporcionou mais um momento informal de trocas de informações e experiências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de oficinas dentro um *Workshop de Educação para a Sexualidade* teve como intuito a discussão integrada das teorias, práticas de ensino e políticas públicas, visando o aperfeiçoamento de professores da rede pública de ensino e de alunos de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFTM. A construção de questões envolvendo os conceitos de gênero e sexualidade atende tanto a necessidade de uma conceitualização robusta sobre o tema, como uma abordagem metodológica adequada para a sua discussão.

Segundo Carvalho (2000) “as oficinas criativas na formação de educadores visa contribuir para a formação continuada de educadores em uma perspectiva vivencial”.

Durante as oficinas os participantes mostraram-se inseguros diante de temas teóricos, como por exemplo, a anatomia do sistema reprodutor feminino e masculino. Nas representações dos sistemas supracitados podemos observar que:

- 1) O sistema reprodutor masculino foi representado em corte mediano onde podemos observar os órgãos internos e externos. Porém, algumas estruturas não foram citadas ou estavam identificadas incorretamente.
- 2) O sistemas reprodutor feminino foi representado em corte frontal e somente os órgão internos foram representados.
- 3) As legendas foram feitas a lápis, o que demonstra a insegurança e o medo de errar.

No constante apelo de atualização profissional, os professores da rede pública de ensino têm nas oficinas atividades dinâmicas para levar os participantes a pensar e analisar seus conhecimentos, e ao mesmo tempo, enriquecê-lo com materiais disponibilizados pelos cursos e com as discussões geradas nos grupos. Temas como sexualidade e gênero não devem ser abordados apenas pelos professores de Ciências e Biologia, pois estão presentes a todo o momento na sala de aula. Por isso há a necessidade da formação continuada adequada, mas também de professores conscientes das suas insuficiências, que reflitam as limitações da sua própria formação inicial. Nesse contexto é gerado um professor apenas com transmissão de conhecimento e destrezas, que quando em sala de aula têm demonstrado suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores (VIRGENS, 2011; GIL-PÉREZ, CARVALHO, 2003).

Nessa oficina também foi proposta a discussão e a produção de uma lista com o comportamento e deveres do homem e da mulher. Questões como responsabilidade financeira e cuidar da casa foram colocadas para os dois sexos, porém o cuidado com filhos foi atribuído à mulher enquanto e a liberalidade sexual foi atribuída ao homem. Esse contexto foi provocativo para incentivar as discussões das atribuições que a sociedade impõe e espera de um indivíduo

com um determinado sexo biológico, independente de sua realidade e de como se sente perante a essas questões. A sala de aula é o ambiente mais propício para surgimento dessas questões. Isso acontece com naturalidade e em momentos imprevisíveis, pois faz parte do cotidiano de todos nós. Infelizmente, na maioria das vezes, os professores não tiveram oportunidade de discutir e se preparar para esses momentos, pois vivemos numa sociedade cheia de tabus. Por esse motivo, a formação continuada se faz necessário. Muitos dos problemas serão vivenciados a partir do momento em que o professor está em sala de aula, e não enquanto aluno de graduação. Os inúmeros temas que devem ser discutidos tomariam um longo tempo durante a formação inicial ou seriam abordados com superficialidade. Além disso, atividades, como por exemplo, workshop e oficinas voltados à formação continuada permitem ao docente uma formação mais efetiva. Por esses motivos alguns países tendem a investir mais na formação continuada e possuem um sistema educativo mais avançado (SOUZA e GOUVÊA, G, 2006; GIL-PÉREZ, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da rede pública de ensino carecem de um momento para atualização dos seus conhecimentos e para a discussão de questões que surgem em sala de aula. As oficinas proporcionam um momento de confrontar seus conhecimentos com suas ideias e a com a realidade da sala de aula. Além disso, as oficinas são meios descontraídos para realização de grupos de estudos e discussão que contribuem com a formação continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**. Brasília: SECADI, 2007.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **PCNs – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p.

BRISCOE, C. A ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências. In: GIL –PÉREZ, D; CARVALHO, A. M. P.; **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** Coleção Questões da nossa época. Trad. Sandra Valenzuela. V.26. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003. 119 pg.

CARVALHO, C. P. C. **Consciência e educação: oficina criativa na formação de educadores.** 2000. 218f. Dissertação de mestrado em psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

LAPATE, V. **Educando para a vida – Sexualidade e Saúde.** STTIMA: São Paulo, 1997. 161p.

SOUZA, L. H. P., GOUVÊA, G. **Oficinas Pedagógicas De Ciências: Os Movimentos Pedagógicos Predominantes Na Formação Continuada De Professores.** *Ciência & Educação*, v. 12, n. 3, p. 303-313, 2006

VIRGENS, S. S. B. **Educação Continuada E A Formação De Professores De Ciências E Biologia.** Disponível em < http://www.uems.br/eventos/semana/arquivos/31_2011-08-30_09-46-58.pdf>. Acesso em: 22/03/2015

VALIDADE SOCIAL DE UM PROGRAMA DE MUDANÇA DE ATITUDES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Camila Mugnai Vieira – Faculdade de Medicina de Marília – camilamugnai@gmail.com

Sadao Omote – Unesp – somote@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Os fundamentos da Educação Inclusiva precisam chegar aos cursos de formação de professores. É necessário propiciar conhecimento adequado, atitudes positivas e compromisso, fundamentados em valores inclusivos (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011). As atitudes sociais dos professores afetam o acolhimento, o suporte provido aos alunos com deficiência, assim como o convívio de toda a classe, sendo pontos críticos para o sucesso da inclusão (COOK, 2002).

A maioria dos estudos sobre atitudes sociais indicou que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuar no ensino inclusivo e apontam, indubitavelmente, a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço (VITALINO, 2007). Também foram realizadas pesquisas que avaliaram os efeitos de diferentes intervenções que visaram modificar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão (BOER, 2012; FERREIRA, 1998).

O diferencial de algumas pesquisas, como a de Gash (1993) e de Rocha e Carrara (2008), por exemplo, está no fato de enfocarem em suas intervenções não os alunos isoladamente, mas o professor como via de acesso ao alunado. Por meio da capacitação de professores, buscaram afetar as atitudes sociais dos estudantes.

Salienta-se a importância do rigor científico necessário a investigações dessa natureza, algo muitas vezes negligenciado em relação aos estudos de campo sobre atitudes sociais, quando não são utilizados instrumentos padronizados ou realizados delineamentos metodológicos adequados,

o que pode levar a conclusões superficiais e vagas, pautadas em meras inferências dos pesquisadores (OMOTE, 2003).

García, Díaz e Rodríguez (2009) revisaram programas para mudanças de atitudes sociais em relação a pessoas com deficiência, em resumos publicados entre 1972 e 2009 em bases de dados específicas, e as técnicas utilizadas em sua implementação e destacaram fragilidades metodológicas em muitos trabalhos, dentre elas, a falta de continuidade das pesquisas, restritas a um período de tempo muito curto, as técnicas e os instrumentos de medida sem estudos prévios e a inadequação de vários desenhos experimentais.

A mensuração da validade social de uma intervenção, segundo os próprios participantes, pode ser um recurso adicional a dar parâmetros da efetividade desta. De acordo com Kazdin (1977), a avaliação da validade social relaciona-se à aceitabilidade de programas de intervenção pelos sujeitos participantes. O autor referiu-se mais à aplicabilidade do conceito que à análise do comportamento, mas indicou elementos importantes do objetivo desta mensuração a serem considerados, como a verificação da importância da intervenção para o ambiente natural dos sujeitos, sua satisfação em participar do procedimento e a aceitabilidade dos efeitos obtidos com a intervenção.

O presente trabalho faz análise da validade social de um trabalho mais amplo, no qual professores foram capacitados para ministrar um programa informativo aos seus alunos, visando a mudança de atitudes sociais destes em relação à inclusão (VIEIRA, 2014).

2. METODOLOGIA

Participaram do estudo 61 professores do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos destas escolas. Os professores e alunos de uma delas constituíram o grupo experimental (GE) e os da outra o grupo controle (GC). Ambos os grupos passaram por pré e pós-testes, nos quais foi aplicada aos professores a Escala

Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) e aos alunos, a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão.

Foi realizada uma intervenção com os professores do GE, capacitando-os a ministrar aos seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil, no qual foram utilizadas variadas estratégias pedagógicas e lúdicas. Foram realizados sete encontros com os professores no Horário de Estudo Coletivo, com duração de uma hora e meia cada e periodicidade quinzenal. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores aplicaram aos seus estudantes parte do programa informativo para a qual foram capacitados na semana anterior.

Após a conclusão dos trabalhos com os professores do GE, foi realizada a mesma capacitação com os professores do GC, que também ministraram o programa aos seus alunos. Concluídas todas as etapas de capacitação dos professores do GC, realizou-se um pós-teste neste grupo e um *follow up* com os professores do GE. Em ambos os grupos, metade dos professores respondeu à forma A da ELASI e a outra metade à forma B no pré-teste. No pós-teste, a metade que havia respondido à forma A respondeu à forma B e vice-versa. O GE passou por uma terceira avaliação no *follow up*. Neste caso, cada professor respondeu à mesma forma usada no pré-teste.

Após a realização da capacitação com os professores tanto do GE quanto do GC foi aplicada a Escala de Validade Social do Programa (EVSP), composta por 14 itens com afirmações sobre diferentes aspectos da capacitação e do programa (aproveitamento destes para os professores e alunos, aplicabilidade do conhecimento nas relações com pessoas com deficiências e vários pontos sobre as estratégias adotadas). Cada item tinha cinco alternativas de concordância, devendo ser assinalada apenas uma. As alternativas eram graduadas de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, 2 para “discordo mais ou menos”, 3 para “nem concordo nem discordo”, 4 para “concordo mais ou menos” e 5 para “concordo inteiramente”. Esta escala foi elaborada especificamente para este estudo, com base em instrumento similar de Araújo (2011).

Para fins de análise de dados, foram calculados os escores de cada participante nas escalas de atitudes sociais em relação à inclusão, segundo procedimento estabelecido por Omote (2005), e realizadas comparações entre os grupos nas diferentes etapas, a partir de provas estatísticas pertinentes.

Para a EVSP, também foram calculados escores individuais dos respondentes. Para cada um dos 14 itens, foram atribuídas notas de acordo com as alternativas assinaladas, de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, até 5 para “concordo inteiramente”. No caso de o participante ter assinalado mais de uma alternativa ou nenhuma, foi atribuído a nota 0. O escore total de cada participante poderia variar de 0 a 70, sendo considerado maior o grau de validade social atribuída ao programa quanto maior for o escore do sujeito.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos indicam que a capacitação modificou nos professores as atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis. O procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e posteriormente com GC, como uma replicação intradelineamento, fortaleceu a confiabilidade dos resultados do experimento: os efeitos da capacitação obtidos com o GE foram confirmados no grupo GC, em um diferente momento. Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças observadas no GE logo após a sua intervenção mantiveram-se depois de transcorridas 18 semanas. A capacitação consistia também na aplicação pelos professores do programa informativo a suas respectivas classes. As atitudes sociais desses alunos em relação à inclusão foram mensuradas por meio de uma escala infantil antes e depois dessa intervenção. Os resultados indicam que o programa informativo aplicado pelos professores aos seus estudantes produziu efeitos positivos nas atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão.

O foco deste relato recai sobre a avaliação pelos professores da validade social da intervenção realizada, por meio dos resultados obtidos na EVSP. Para tal análise, foram reunidos os professores do GE e do GC, totalizando 61 participantes.

Como esse instrumento foi elaborado especificamente para a presente pesquisa e foi utilizado sem a devida validação, calculou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, com o objetivo de avaliar a consistência interna da escala, ou seja, avaliar a magnitude com que seus itens estão correlacionados. O valor obtido do coeficiente Alfa de Cronbach foi 0,84, considerado na literatura como de alta confiabilidade (CORTINA, 1993).

Os escores da EVSP variaram de 49 a 70, com a mediana de 66. A título de medida de dispersão, foram calculados os quartis 1 e 3, tendo encontrado os valores 62 e 68, respectivamente. Considerando os escores da EVSP, pode ser revelador verificar a razão da

variação nessa avaliação, se todos os professores foram submetidos a um mesmo programa de capacitação sob condições controladas. Uma possibilidade plausível pode ser alguma relação entre a percepção da validade social do programa e as atitudes sociais em relação à inclusão. Para verificar essa possibilidade, foram reunidos o GE e o GC e calculada a mediana dos escores da ELASI obtidos no pré-teste e a mediana dos escores da EVSP. Foi feita a partição do grupo em quatro subgrupos em função dessas duas medianas, constituindo uma tabela de contingência 2x2.

Observou-se neste cruzamento de dados que, dentre os professores que estavam no grupo de escores de atitudes sociais abaixo da mediana no pré-teste, 52% apresentaram escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, avaliaram o programa menos positivamente e 48% avaliaram o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com atitudes mais favoráveis no pré-teste, 55% avaliou o programa mais positivamente, enquanto 46% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP. A avaliação da validade social do programa pelos professores não está relacionada às suas atitudes sociais em relação à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente dos resultados finais observados na modificação das atitudes sociais docente, os professores valorizaram a capacitação em seus vários âmbitos. Talvez mesmo aqueles que não tiveram suas atitudes sociais alteradas pelo programa, conseguiram visualizar seu potencial. Alguns dos conceitos trabalhados e das estratégias propostas, embora não tenham sido suficientes para modificar suas atitudes, talvez tenham sido aproveitados, pois fizeram com que sua percepção da proposta fosse positiva. Esses dados indicam que mesmo dentre aqueles com atitudes sociais mais desfavoráveis em relação à inclusão inicialmente, houve certa receptividade da capacitação. O programa não foi alvo de críticas negativas e parece haver aceitação das intervenções desta natureza por parte dos professores. Talvez devam ser pensadas estratégias diversificadas, um período diferente de intervenção, duração e intervalos entre os encontros, etc, para que a efetividade do programa no que tange às mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão alcance todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência:** pesquisa-ação emancipatória. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BOER, A. A. de. **Inclusion:** a question off attitudes? A Study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation. Groningen: Stichtin Kinder studies, 2012.

COOK, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. **Teacher Education and Special Education**, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, p. 98-104, 1993.

FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental:** um programa para crianças. São Paulo: Memnon, 1998.

GARCÍA, M. A. F.; DÍAZ, A. L. A.; RODRÍGUEZ, M. A. A. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas com discapacidad. **Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology**, v. 5, p. 85-98, 2009.

GASH, H. A Constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs.

European Journal of Special Needs Education, v. 8, p. 106-125, 1993.

KAZDIN, A. E. Assessing the clinical or applied significance of behavior change through social validation. **Behavior Modification**, v. 1, p. 427-452, 1977.

OMOTE, S. A Construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

_____. A Pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. xvii-xxi.

ROCHA, J. F. da; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez., 2011.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educ.**, Curitiba, n. 41, jul./sep., 2011. (Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais)

VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 183f Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2014.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

A CONCENTRAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO SOCIOECONÔMICA: ANÁLISE SOBRE OS MICRODADOS DO ENEM 2013

Bruno Elias Penteado – Universidade de São Paulo – brunopenteado@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo existe a preocupação em se descobrir os fatores mais determinantes no desempenho escolar. O Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), encomendado pelo governo americano na década de 60 e considerado até hoje como um dos de maior escala nas ciências sociais, tinha o propósito de documentar os efeitos negativos nas crianças frequentadoras de escolas onde existia segregação racial, analisando seu desempenho escolar. No entanto, a pesquisa não apontou grandes diferenças quanto ao desempenho das crianças relacionadas à qualidade ou à quantidade dos recursos disponíveis nas escolas (estrutura das escolas), mas apontou que o principal determinante de desigualdade no desempenho dos alunos dizia respeito às diferenças socioeconômicas de suas famílias. Desde então, muitas pesquisas tentam estabelecer se esse relacionamento é de correlação ou de causalidade.

Reardon (2013) aponta que essa lacuna tem crescido nas últimas três décadas, conforme medido pelos testes padronizados. Neste mesmo estudo, o autor aponta que além dessa concentração, a taxa de evasão praticamente se manteve inalterada para os estratos mais pobres enquanto tem melhorado muito nos estratos socioeconômicos mais altos. Outro ponto importante deste estudo é a descoberta que esta lacuna já é presente no jardim de infância, se alterando pouco ao longo da vida acadêmica do aluno – evidenciando o papel das famílias como determinante para toda a vida acadêmica dos alunos.

Ao final de 2014, o INEP disponibilizou, pela primeira vez, dados contextuais junto aos microdados do ENEM (chamado de “ENEM por escola”), caracterizando melhor os alunos participantes e suas escolas, relacionando-os ao seu desempenho. Em particular, dois indicadores foram compilados e disponibilizados: socioeconômico e de formação docente da escola.

Este trabalho tem por objetivo avaliar se a concentração de escolas de alto desempenho está presente para alunos egressos do Ensino Médio, por meio da correlação entre a nota média dos alunos que prestaram o ENEM por escola, e quais suas características.

2. METODOLOGIA

A seguinte metodologia foi adotada pelo INEP quanto à coleta dos dados e mais detalhes podem ser encontrados em seu site, que contém as notas técnicas sobre essa ação. Para fazer parte da amostra de dados, o INEP estabeleceu os seguintes critérios para as escolas: i) a escola ter ao menos 10 alunos concluintes do Ensino Médio regular seriado participantes do ENEM 2013 e ii) possuir ao menos 50% de alunos participantes do ENEM 2013, de acordo com o Censo Escolar 2013. O indicador de *nível socioeconômico* é calculado a partir de instrumento aplicado aos alunos e considera o nível de escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviço pela família dos alunos. O indicador de *formação docente* apresenta o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior em Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina em que leciona. As escolas que não atenderam aos critérios de divulgação ou apresentaram inconsistência no processo de cálculo das médias não tiveram suas notas divulgadas nem a distribuição das proficiências em níveis.

No escopo deste trabalho, são analisadas as distribuições das notas médias por escola em relação aos dois indicadores contextuais disponibilizados. Os dados foram obtidos a partir do site do INEP e processados usando o software aberto R. Para a visualização dos dados foi utilizado o software Tableau, em sua versão gratuita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao cruzarmos os dados das notas médias das escolas com o indicador da formação docente é possível notar uma relação pequena, porém significativa, entre a média das notas dos alunos da determinada escola em função de seu indicador de formação docente (Figura 1 e Tabela 1).

Tabela 1 - Coeficientes das estimativas obtidas pelo modelo.

Área de conhecimento	Indicador de formação docente	Intercepto	p-valor	df
CH	0,700	487,68	<0.0001	14713
CN	0,662	448,49	<0.0001	14712
LC	0,689	460,68	<0.0001	14713
MAT	0,917	480,25	<0.0001	14713
RED	1,056	474,01	<0.0001	14608

No entanto, a relação entre a nota média dos alunos das escolas e o nível econômico da escola mostrou-se digna de nota. Pode-se notar pela Figura 2 que existe uma tendência de crescimento exponencial do desempenho no exame do ENEM em função dos estratos socioeconômicos. A Tabela 2 exhibe a diferença entre as médias de cada estrato em relação ao nível socioeconômico mais baixo (“Muito baixo”).

Tabela 2 - Coeficientes das estimativas obtidas pelo modelo.

Área de conhecimento	Baixo	Médio baixo	Médio	Médio alto	Alto	Muito alto
CH	10,83	28,88	43,55	67,59	110,80	151,29
CN	7,09	19,95	33,72	54,64	99,26	143,62
LC	12,77	31,53	49,16	75,24	111,81	143,04
MAT	13,63	32,91	54,76	85,64	142,94	200,54
RED	32,33	64,37	91,35	128,37	181,73	231,96

Ao examinar o estrato de nível socioeconômico mais alto, nota-se que 1458 (99,12%) das 1470 escolas que compõem este estrato são Privadas, 5 (0,34%) são Federais, 4 (0,27%) são Estaduais e 3 (0,2%) são Municipais. Todas são urbanas. Dentre as escolas públicas, todas apresentam processo seletivo e são vinculadas diretamente a universidades ou a institutos militares.

Baseado nos dados e na literatura, sugere-se que a lacuna citada na literatura existe e parece ficar maior, com o nível socioeconômico influenciando fortemente o desempenho no

ENEM. A média das escolas do estrato mais alto apresentam 173 pontos acima da média do nível mais baixo, considerando a média entre as áreas de conhecimento e redação. Dentre as públicas presentes no estrato de maior nível socioeconômico nota-se que são selecionados alunos de capital intelectual maior (e possivelmente de nível socioeconômico maior) que ajudam a média da escola a ficar mais alta.

Tabela 1. Gráficos da relação entre desempenho médio no ENEM em função do indicador de formação docente, por escola.

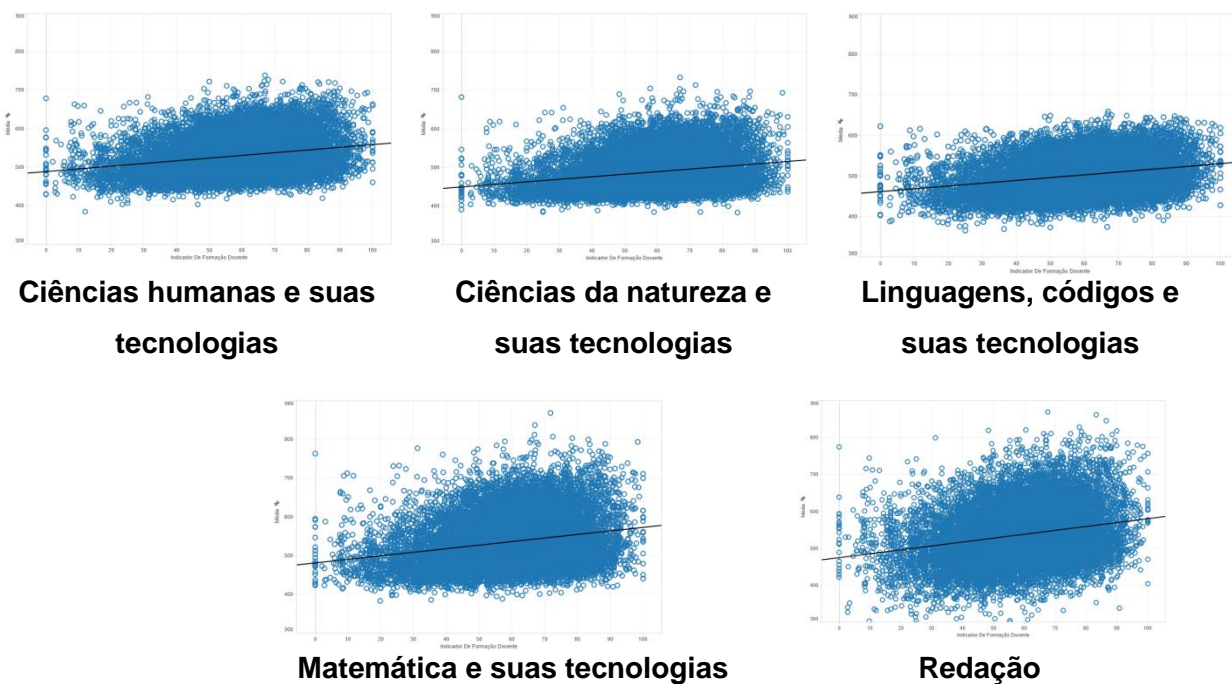
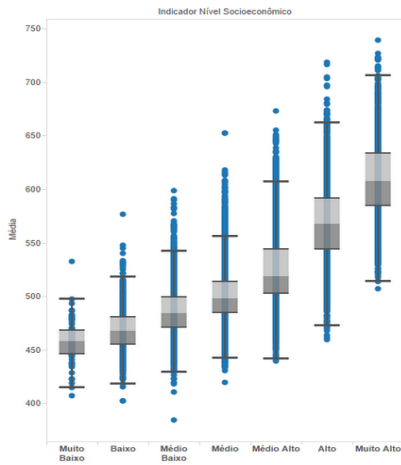
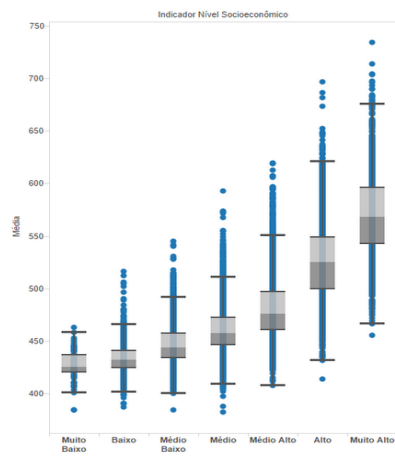


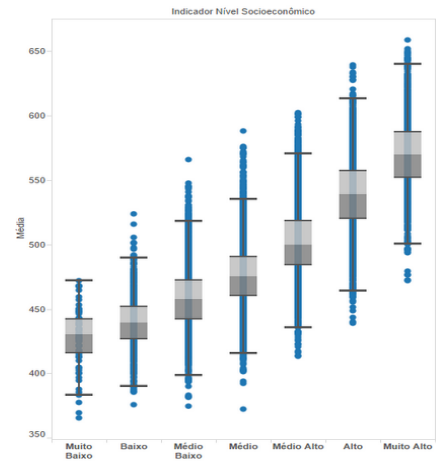
Tabela 2. Gráficos da relação entre desempenho médio no ENEM em função do indicador de nível socioeconômico, por escola.



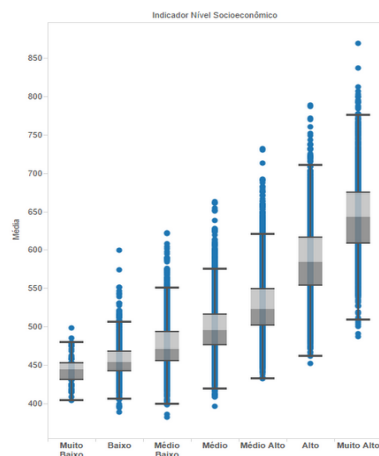
Ciências humanas e suas tecnologias



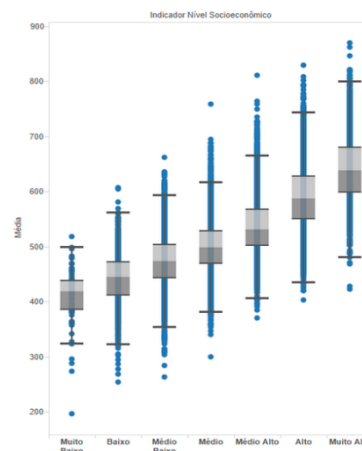
Ciências da natureza e suas tecnologias



Linguagens, códigos e suas tecnologias



Matemática e suas tecnologias



Redação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que os estratos de nível socioeconômico mais alto tem apresentado maior desempenho no ENEM, porém em diferenciações maiores a cada nível, além de ser dominado quase que completamente por escolas particulares. As escolas públicas presentes com melhor resultado e maior índice socioeconômico apresentam processo seletivo, merecendo melhor investigação.

Resultados parecidos foram encontrados por outros autores, em outros países, como em (REARDON, 2013), que indica concentração crescente nas últimas três décadas, além de uma lacuna crescente nas taxas de evasão entre os extremos socioeconômicos e a presença da lacuna já nos primeiros anos escolares.

Este estudo traz diversas limitações. Embora no ENEM as notas dos alunos que realizaram o exame sejam comparáveis pela metodologia da TRI, também apresenta participação voluntária, desconsiderando alunos que não se interessam pelo exame, por algum motivo, além de desconsiderar escolas que não atenderam aos critérios estabelecidos. A divisão dos valores do indicador socioeconômico disponibilizados das escolas em níveis discretos, e não uma escala contínua, pode também introduzir certo viés nas relações. Embora nominalmente trate de um mesmo construto, o indicador socioeconômico usado não replica fielmente o modelo de outras pesquisas. Apesar de tais limitações, acredita-se que a premissa não seja invalidada e mais estudos devem ser conduzidos.

Como trabalhos futuros, sugere-se refinar o modelo estatístico usado bem como detalhar mais cada estrato, buscando explicações sobre a grande variabilidade. Outra possibilidade é a comparação, dentro dos estratos, entre escolas públicas e privadas e o porte da escola. Pode-se ainda explorar se os alunos nas escolas privadas de alto nível socioeconômico vieram, em algum momento, de escolas públicas.

REFERÊNCIAS

COLEMAN, J. S. **Equality of educational opportunity**. Washington D.C: Office for Education, 1966.

REARDON, S.F. **The Widening Income Achievement Gap**. Faces of Poverty, Vol. 70, N. 8, p. 10-16, maio de 2013. INEP, ENEM. **ENEM por escola 2013**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 10.04.2015

A EDUCAÇÃO COMO DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO: A QUESTÃO DO DOCENTE ENQUANTO VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Diaico dos Santos Rosa – UNESP– diaico.s@hotmail.com

Hilda Maria Gonçalves da Silva – UNESP– hilda_gs@yahoo.com.br

1.INTRODUÇÃO

A construção dos direitos sociais particularmente a educação, reporta-se a uma estratégia de confrontar as desigualdades. Nessa construção o papel de destaque do professor nos programas educacionais e sua grande importância nos resultados do processo educativo nos sistemas públicos de educação básica tem sido uma estratégia comum em diversos países como o Brasil, nos últimos decênios. Frente à função do professor quando se fala em qualidade na educação, pontos centrais para a profissionalização da atividade docente, como formação, tempo de trabalho, carreira estável e, sobretudo a remuneração deveria receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Tais conjunturas são essenciais à análise, principalmente no Brasil, cuja desvalorização social e econômica da profissão docente é histórica.

Nesse contexto, alguns estudos têm apontado que a questão salarial se configura como um dos principais entraves para se tornar a carreira docente atrativa (ALVES e PINTO, 2011), e o aumento real da remuneração teria potencial para trazer muitos professores afastados e atrairia uma juventude para a área das licenciaturas o que se relaciona diretamente com a organização da carreira. Essa questão ganhou pauta na discussão do Plano Nacional de Educação, levando à elaboração da Meta 17 do plano, a qual determina “valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente”. Junte-se a isso o intenso esforço de grupos ligados à educação (Anped, Consed entre outros) em defesa da destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), e ainda a observação por pesquisas que mostram que apesar do meio educacional ter recebido maiores investimentos, estes ainda são mal distribuídos. (OCDE, 2013)

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida por meio da revisão da bibliografia que aborda essa temática (BARRETO 2009, ALVES e PINTO, 2011; LUCIA, 2014) e, da análise documental. Tal análise terá como base as pesquisas da OCDE, IBGE/PNAD, DIEESE, INEP, IPEA, PNE 2014 e Microdados do Censo Escolar e, mais especificamente as Deliberações e Resoluções da SEE-SP e do CEE, acerca da temática.

Ainda, em relação à análise documental, tem-se que a ideia de desenvolvimento social, bem como de econômico e sua influência educacional, relacionam-se diretamente com o conceito central em nosso trabalho, o da remuneração dos professores frente a outras profissões com nível de formação equivalente. Procederemos à articulação da remuneração dentro da profissionalização da atividade docente com os decretos estabelecidos pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo no que se menciona à Carreira do Magistério, na esfera do Programa de Valorização pelo Mérito por meio da apresentação dos Programas Estruturantes e da Política Educacional. Assim como os processos de avaliação tal como determinado por meio do Decreto 55.217, de 21/12/2009, que criou o Sistema de Promoção para o Quadro do Magistério do Estado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário mencionar que por se tratar de uma pesquisa em andamento, as observações feitas ainda se hasteiam em uma breve bibliografia e análise de dados, mas que já servem de norteadores para as etapas seguintes da pesquisa e a elucidação de reflexões a serem feitas.

Dentro disso, constatamos que a remuneração é uma faceta fundamental nos estudos de valorização para qualquer profissão, e não é diferente quando se trata da docência no contexto de desvalorização do profissional no sistema educacional brasileiro onde professores com formação superior recebem um rendimento inferior ao de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação. (ALVES; PINTO, 2011).

Assim, após a análise de dados e estudos sobre a valorização docente, notamos que um ponto em comum era que a profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o

desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações. (BARRETTO; GATTI, 2009, p.252)

A média de remuneração dos educadores brasileiros é correspondente a 51% do valor médio obtido, em 2009, e há sete anos era de 44%, pelos profissionais de outras áreas com nível superior completo. Presentemente, a média salarial do docente da educação básica no País é de R\$ 1.874,50. Tal valor é três vezes menor que o montante recebido por engenheiros e grande parte do setor de exatas. Uma das metas previstas do PNE (Plano Nacional de Educação) é a equiparação salarial com as demais categorias com formação em nível superior.

Ademais, se a discrepância dos valores do rendimento médio de professores e de outros profissionais é tão profunda, a desigualdade também é sentida no valor da hora de trabalho com outras esferas de nível superior. Em média, outras carreiras pagam R\$ 29 por hora trabalhada, enquanto o professor recebe R\$ 18. E o caso se agrava confrontado com a área da saúde, que recebem em média R\$ 35 por hora de trabalho. (PNAD, 2009) Para os estudantes em vias de escolher um curso superior a valorização da profissão é um fator crucial para que possam ver as licenciaturas como uma opção possível. Os esforços para tornar a carreira atraente aos jovens, como a criação do piso salarial do magistério (ainda descumprida em alguns Estados) que atualmente é de R\$ 1.697 (Lei, Nº 11.738), tendo como referência o professor com jornada de 40 horas semanais, ainda estão longe do ideal que seria em torno de R\$ R\$ 2.979,25. (DIEESE, 2014)

Portanto, pensar na carreira docente no Brasil é necessariamente levar em conta as esferas públicas de administração, seja municipal, estadual ou federal, que juntas, são as maiores empregadoras do professor da educação no Brasil, dado que 82,4% dos mais de 1,97 milhão de professores trabalham em escolas públicas. Dos quais, 77,9% atuam apenas em escolas públicas e 4,5% atuam em instituições privadas e públicas. Somente 17,6% dos professores atuam estritamente na rede privada. (ALVES; PINTO, 2011)

Vale ainda ressaltar, que para além do valor intrínseco dos professores, o ganho capital dos mesmos em relação aos outros profissionais com formação em nível superior, ocupam apenas a 20ª posição em uma lista de profissionais como economistas, contadores ou advogados, que não apresentam um perfil de formação, ou jornada de trabalho que justifique tamanha discrepância de rendimentos e, além disso, possuem metade do rendimento desses outros cargos (PNAD, 2009).

Em suma, a estratificação social gerada pela concentração de renda em uma pequena parcela populacional, se associa ao modelo de formação adotada pelo processo educacional brasileiro, que desfavorece as camadas básicas da sociedade por terem pouca qualificação e conseqüentemente baixa renda, enquanto a elite econômica é direcionada para carreiras de gerenciamento do sistema e altas remunerações, e estagnando a mobilidade social. “Ao permitir a aquisição de saberes específicos e o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à qualificação para o trabalho, estabelece um vínculo direto entre educação, produtividade e acumulação desse capital adquirido na escola.” (LÚCIA, 1998, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta pesquisa, procuraremos nos remeter a reflexões sobre a importância da educação no campo da diminuição das desigualdades sociais, por meio da melhora dos salários dos professores, assim como os efeitos econômicos e sociais de um investimento maciço na carreira docente, a entendendo como uma forma de investimento para o país.

Defendemos que a valorização do professor passa pela organização de uma carreira com salários e condições de trabalho mais dignas, bem como pela adoção de um perfil mais claro e condizente com a profissionalização docente.

Em suma, ideias a respeito da educação como desenvolvimento econômico e social procuram delimitar as perspectivas sobre as quais a análise possa ser assentada. Acreditamos que essas perspectivas permitem analisar com mais clareza, o entendimento da rede estadual paulista de educação, sobre a educação pelo viés socioeconômico. Também, centrar a análise em estudos do IPEA, Yamamoto, Giovanni, Saviani e outros, não significa ignorar outras esferas de âmbito internacional, já que a conflitante dicotomia a meio do desenvolvimento social e econômico passa por aspectos de momentos políticos e históricos mundiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José M. de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte.** Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, Ago. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23.09.2014.

BARRETO, Elba; GATTI, Bernadete. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 03.12.2014

BRASIL. Presidência da República. **Lei, n. 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 Jul 2008.

DIEESE. **Salário mínimo nominal e necessário**. Nº 20/09/2014. São Paulo, 2014.

LUCIA, Vera. **O Diálogo entre Economia e Educação como Chave para Entendimento da Aquisição da Qualificação**. Salvador, n. 29, p. 209-226, Jul./Dez. 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/261/boltec261b.htm>>. Acesso em 06 de Mar. de 2014.

PNAD/IBGE. **Microdados do PNAD**. Rio de Janeiro, 2009.

OCDE. **Education at a Glance 2013: Indicadores da OCDE**. 2013. Disponível em : < <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B010.pdf>>. Acesso em: 04.01.2015.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID: RESSIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO COMPARTILHADA E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Larissa Prado Roitberg –UNESP–larissaroitberg@hotmail.com

Sheila P. C. de Lima –sheilapclima@yahoo.com.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência em políticas públicas e programas educacionais específicos parte, inicialmente, do pressuposto básico que concerne o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); um projeto de âmbito nacional de valorização e incentivo à prática docente nos cursos de licenciatura, bem como a proposta de inter-relações da educação superior e educação de base, fomentando a importância da formação compartilhada entre universidade e escola e, fundamentalmente, o estabelecimento do contato entre os distintos indivíduos envolvidos – supervisores, alunos e licenciandos - na procura de uma interação mais humana e menos sistemática, para que estes desempenhem um papel de contribuição mútua, de forma dinâmica e visando, entre outros objetivos, a busca por respostas aos problemas apresentados no processo de ensino-aprendizagem para uma educação básica de qualidade no país (CAPES, 2015).

Dessa forma, o sub-projeto da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), do campus de Franca, intitulado "Metodologia do Ensino da História: realidade, imprensa, biografia e ficção" é parte do projeto geral, "O Processo de Formação de Licenciandos: Ações Conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica" e procura oferecer para além da experiência de docência para os graduandos, a investigação, proposição e execução de metodologias de Ensino de História, estabelecendo como meta principal a produção e socialização do conhecimento. Portanto, podemos estabelecer que o embasamento do subprojeto e, conseqüentemente, da experiência em questão fundamenta-se em perspectivas da Teoria Histórico-Cultural através da ação do educador e licenciando na elaboração de propostas estratégicas e atividades

problematizadoras utilizadas na mediação do processo de ensino-aprendizagem, sendo o espaço escolar, dessa forma, privilegiado e singular nesse transcurso (OLIVEIRA, 1995) e, a partir da análise de pesquisas em educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), dois eixos norteador para sua efetiva concretização: a interdisciplinaridade e a contextualização.

O projeto foi realizado na sétima série (8º ano) “B” da Escola Estadual de Ensino Fundamental II Professor Dante Guedine Filho, no município de Franca – SP, na classe da professora-supervisora Sheila de Lima, contando com 43 alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos e residentes em bairros periféricos da cidade.

2. METODOLOGIA

De acordo com os fundamentos sobre os quais estruturam-se os conceitos que destacamos como embasamento teórico para o relato de experiência em debate, podemos afirmar que este, portanto, teve como objetivo principal, primeiramente, a intersecção entre a interdisciplinaridade das matérias, do trabalho docente e da realização da atividade entre as disciplinas, uma vez que, segundo Fazenda (2001, p. 17): “Pensar interdisciplinar parte do princípio que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional” e, por conseguinte, a contextualização do mesmo tema abordado anteriormente com a realidade social do aluno, uma vez estabelecida a importância e a necessária ação conjunta de ambas concepções teórico-metodológicas:

[...] Quando aqui nos referimos à noção de contextualização como parte necessária da prática docente comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar, estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos (PCN +, 2009, p. 22).

Dessa maneira, nossa proposta estabeleceu como objetivo a união de duas atividades que englobassem o mesmo tema de estudo, de acordo com o conteúdo programático de Ensino de História para o 8º ano do Ensino Fundamental II, que estava sendo trabalhado durante o bimestre

e que, ao mesmo tempo, levasse em consideração a escolha dos próprios alunos de acordo com seus interesses, de modo que o assunto eleito foi “A Revolução Industrial Inglesa”.

A primeira atividade teve como fundamento a interdisciplinaridade entre História e Literatura, sob a orientação conjunta da professora da outra disciplina sobre como trabalhar a confecção da biografia de um personagem fictício, em história em quadrinhos, mas, que com a participação dos pibidianos, estivesse essa personalidade inserida em um período histórico realmente existente. Portanto, procuramos a relação conjunta entre a compreensão do contexto real do assunto estudado e a criação pessoal e coletiva sobre a imaginação histórica e literária de cada aluno, de modo a criarem de forma autônoma a história, características físicas e psicológicas, ambiente e período que viveu esse sujeito dando vida a “Biografia de Benjamin Oliver Smith: trabalho infantil na Revolução Industrial”, menino pobre, com uma vida miserável em meio às minas de carvão na Inglaterra do século XIX, passando a maior parte do tempo imerso no submundo do abandono da realidade de infância, mas que não deixava de ser criança e, principalmente, sonhador. A segunda dinâmica, como continuação e complementação da experiência, baseou-se na compreensão das fundamentais transformações nos modos de trabalho e produção e suas respectivas mudanças sociais, políticas e econômicas na Inglaterra da época e como, a partir deste fato histórico, a Revolução Industrial pode ser considerada de extrema importância para o contexto de relações e trabalho em nossa sociedade atual. Desta forma, buscamos através do entendimento sobre seus conceitos básicos (Divisão Social do Trabalho, Fordismo, Taylorismo, Ludismo) a contextualização direta com a situação do trabalho e trabalhador da época e o de atualmente e quais as modificações e permanências ocorridas nas condições de trabalho, relações pessoais e valorização profissional.

A metodologia utilizada para a biografia foi dividida em três etapas: pesquisa, criação e confecção. Primeiro os alunos fizeram pesquisas individuais sobre notícias que retratassem o trabalho infantil no Brasil atual, seguida da socialização das informações e discussão sobre o tema. Na segunda parte foi feita a criação da história, com a participação da professora de Literatura da escola, em redações e desenhos individuais sobre o conteúdo escolhido, de forma a análise única da imaginação e compreensão de cada aluno. A terceira e última parte, após a união de todas as histórias/desenhos em uma específica para a sala como um todo, propôs a confecção do material de modo a unir a reflexão e participação conjunta de todos. A metodologia da segunda dinâmica, dando continuidade à primeira atividade, ocorreu com base na divisão da sala em dois grupos: os que fizeram parte dos trabalhadores do artesanato e os da maquinaria, os inserindo de

forma prática em seus respectivos meios e condições de trabalho. A execução ocorreu a partir da construção imagética desses ambientes e personagens históricos, em que de um lado encontrava-se parte dos alunos representando o trabalho pré-revolução industrial, na manufatura, com liberdade de criação e tempo de seus produtos, em detrimento ao segundo grupo, representando o operário pós-revolução industrial, em sua linha de produção, automatizados, sem autonomia de imaginação e contato com o produto final, a exemplificação real da divisão do trabalho em determinada fábrica e, portanto, as cada vez mais frequentes insalubres condições do trabalhador em meio a esse fenômeno.

O ponto metodológico primordial consistiu na utilização de um produto funcional de ser “criado” e, fundamentalmente, totalmente correlacionado ao cotidiano familiar e contexto social de uma quase totalidade de alunos: o sapato, cujo município de Franca é considerado a capital nacional calçadista e, conseqüentemente, constituída por inúmeras fábricas que geram a economia da cidade e o emprego de trabalhadores que são os próprios familiares. Os materiais utilizados foram impressões do desenho e lápis colorido.

3. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o término das dinâmicas, sua discussão e avaliação, constatamos que conseguimos obter resultados positivos e extremamente satisfatórios sobre a experiência. Muito além da compreensão sobre a matéria, pudemos analisar a sensibilidade e o espírito imaginativo de cada aluno em sua personalidade e maneira de agir frente, percebemos nas próprias falas, análises e argumentações como foi fundamental trazer a matéria de História não apenas a um contexto lúdico, mas, principalmente, a sua relação ao cotidiano social de uma quase totalidade de alunos.

Os melhores resultados certamente foram sobre a conscientização crítica de determinado processo através das próprias reclamações dos que sentiram-se “desfavorecidos” por sua jornada de trabalho aumentada, impossibilidade de criação, ausência de direitos trabalhistas, autoritarismo na relação patrão-funcionário, além da percepção prática de como após as transformações históricas estudadas, o trabalho desse antigo artesão e agora operário passou do “criar” para o

“reproduzir” e, principalmente, como a maioria da sala sentiu-se contemplada por viver a experiência do trabalho ainda na adolescência e conhecer, de forma prática, as condições destes trabalhadores de fábricas de sapato tão proeminentes reais em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um sentido geral, podemos afirmar que objetivamos trazer para a sala de aula maneiras alternativas de se compreender que a História é, para além de uma disciplina que trabalha com os fatos do passado, o próprio presente. Procuramos, portanto, a valorização da percepção do aluno em seu conhecimento prévio (VYGOTSKY, 1991a), para que pudessem partir de sua própria realidade social e de sua vivência para enxergar-se como ser histórico e transformador, como indivíduo participante e ativo das transformações no tempo e nas relações vividas pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CABRINI, C. **O ensino de História** – revisão urgente. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 12 de mar. 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v35, p.9-14, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

A INCORPORAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Gustavo Antonio Valentim –UNESP – gustavoantonio.valentim@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite –UNESP –yoshie@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A escola sofreu muitas alterações com o passar do tempo, com a democratização do ensino, por exemplo. Essa escola que antes era voltada a elite teve que se reformular para atender sua nova clientela. Entretanto estas reformulações na escola devem acompanhar as alterações recorrentes pela qual passa a sociedade atualmente (BEISIEGEL, 1980).

Transcorrendo sobre o ensino público atual, Singer (1996) aponta dificuldades como “[...] corte de verbas, baixa dos salários, perda consequente do pessoal melhor qualificado e declínio da qualidade do ensino”. Entretanto para ele a principal fragilidade da escola pública consiste na “[...] a alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama politico”. (SINGER, 1996, p. 12).

Neste sentido Zeichner (1993) aponta que muitos dos trabalhos atuais para a melhoria da escola não levam em conta a experiência dos professores, ocorrendo uma “[...] distribuição de soluções prontas para os problemas da escola, que se afirmam com base em pesquisas, e muitas vezes são muito caros.” (ZEICHNER, 1993, p. 43). Isto evidencia que:

[...] O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza de conhecimentos que contêm as praticas de bons professores. Do ponto de vista de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria da sua própria pratica pedagógica tem que começar a partir da reflexão sobre a experiência, e o tipo de sabedoria que é inteiramente obtido a partir da experiência

dos outros (embora sejam professores), na melhor das hipóteses, é pobre e na pior ilusória. (ZEICHNER, 1993, p. 43).

Sobre os investimentos feitos na educação Di Giorgi e Leite (2010) salientam a importância dos insumos utilizados na educação, pois, “[...] uma educação de qualidade só se constituirá com o devido investimento” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 318). Os autores ressaltam que “[...] o investimento em educação deve se basear, sobretudo, nas necessidades reais para se alcançar uma educação de qualidade, e não nas considerações advindas da política econômica.” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 317).

Outro ponto levantado por Singer (1996) é o fato de relacionarem o fracasso dos alunos ao ambiente familiar desestimulante. Dessa forma,

Essa constatação parece-me quase uma confissão de que a escola pública – e falo só dela porque é a única acessível ao pobre – não se adaptou nem pretende se adaptar a nova realidade de que agora ela esta oferecendo um serviço universal, ou seja, para todos. (SINGER, 1996, p. 13).

Ainda na mesma obra, Singer (1996) afirma que há, atualmente, um impasse no sistema educacional.

De um lado, a posição produtivista propõe reformas que são consistentes com a concepção liberal da sociedade. Do outro, a posição civil democrática clama pela preservação da escola pública em nome do direito universal a educação e enfatiza a necessidade de restaurar a base material indispensável para que a escola possa cumprir sua missão. (SINGER, 1996, p. 14).

A fim de organizar a educação básica nacional, em 1996 foi criada a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instaurada pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que descentralizou a execução do ensino, que agora passou a ser exercida pelos estados e municípios. A partir desse fator, o estado de São Paulo que possui a maior rede de escolas do

país, a fim de melhorar seu ensino público, criou recentemente o Programa de Ensino Integral instaurado pela Lei Complementar nº 1.164/12 (SÃO PAULO, 2012).

Conforme informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, hoje existem 181 Escolas de Ensino Integral no estado, o que representa quase 4% das mais de 5.000 escolas espalhadas pelo Estado de São Paulo.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós – Graduação em Educação de dez universidades do estado de São Paulo, no período compreendido entre os anos de 2003 a 2013, no intuito de identificar e analisar estudos acerca do sistema de ensino integral.

A fim de alcançar os objetivos propostos a pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica.

Desse modo, o procedimento metodológico se constituiu no levantamento das teses e dissertações já defendidas nos Programas de Pós – Graduação em Educação das seguintes universidades: UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE, UNESP-RIO CLARO, UNESP-MARÍLIA, UNESP-ARARAQUARA, PUC-SP, UNICAMP, UFSCAR, UNIMEP, UNINOVE e USP.

Em seguida, nos atemos à leitura dos estudos encontrados, por fim analisaremos os dados levantados para posteriormente realizar uma síntese das informações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente, o levantamento teve como base o período compreendido entre os anos de 2003 a 2013, ocorreu durante os meses de outubro de 2014 a abril de 2015.

Frente ao exposto apresentamos como resultados parciais da pesquisa, os dados coletados nos programas das seguintes universidades UNESP-Presidente Prudente, UNESP-Rio Claro, UNESP-Marília, UNESP-Araraquara, PUC-SP, UFSCAR, UNIMEP, UNINOVE e USP.

Nesse levantamento feito a partir da consulta dos títulos de teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação das referidas instituições de ensino nos últimos 10 anos, até o momento foram consultados 4.034 títulos, dos quais são 2.571 dissertações e 1.463 teses.

Esta busca foi direcionada a expressões ou palavras pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho, como: “Escola de ensino integral” e “escola de tempo integral”.

Neste primeiro levantamento, dos 4.034 títulos consultados, foram encontrados 7 trabalhos que abordam a temática deste estudo, o que corresponde a aproximadamente 0,1% do total de trabalhos consultados. Observou-se ainda, que foi a partir do ano de 2010 que os trabalhos sobre a temática da Escola de Tempo Integral começaram a serem produzidos.

Porém, é válido ressaltar que ainda falta realizar o levantamento nos bancos de teses e dissertações da UNICAMP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise prévia realizada nos trabalhos até o momento nota-se que dos 7 que abordam o tema desta pesquisa, 3 (CUSATI, 2013; AZEVEDO, 2012 e VALADARES, 2011) analisaram instituições municipais de ensino e 4 (FONTANA, 2013; MECCA, 2012; FIORELLI, 2011 e DIB, 2010) abordaram as Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo a partir das diretrizes criadas no ano de 2005.

Sendo que, uma delas (MECCA, 2012) aborda a experiência desta política pública no âmbito de implantação no Estado de São Paulo de uma maneira mais geral. Já (FIORELLI, 2011) trata da experiência na cidade de Presidente Prudente a partir da experiência com a “Oficina Hora da Leitura”. A pesquisa de (FONTANA, 2013) aborda a Escola de Tempo Integral na cidade de Barretos, com a comparação de duas instituições. E encontramos ainda o trabalho de (DIB, 2010) sobre esta temática tomando como base o caso da cidade de Assis.

Em suma, esta temática mostra-se relativamente ainda pouco explorada nos trabalhos acadêmicos. Dentre as produções já consultadas nota-se que estes trabalhos são semelhantes no que diz respeito à temática da escola de ensino integral, mas, cada um apresenta uma particularidade de acordo com o recorte espacial onde a pesquisa foi desenvolvida. Pretendemos

contribuir com um levantamento desses trabalhos no âmbito de um estudo sobre a Implementação da Escola de Ensino Integral no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Programa “cidadescola” no 1º ano do ensino fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula.** 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp, Presidente Prudente, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro, 2006. p. 111-122.

CUSATI, Iracema Campos. **Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte.** 2013. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Usp, São Paulo, 2013.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino.** 2010. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, Marília, 2010.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. Campo Grande: **Série-Estudos (UCDB)**, v. 30, p. 305-324, 2010.

DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

FIORELLI, Erika Cristina Mashorca. **“Oficina hora da leitura” na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp, Presidente Prudente, 2011.

FONTANA, Silene. **Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos.** 2013. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012.** Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=165008>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Ressignificando a função da escola pública e do professor nos dias de hoje: alguns apontamentos. In: Celestino Alves da Silva Júnior; Dagoberto Buim Arena; Yoshie Ussami Ferrari Leite. (Org.). **Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação - Organização e Gestão do Trabalho na escola.** São Paulo: 2004, v, p. 5-14.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia científica. 7 ed. **Atlas S.a.**: São Paulo, 2010.

MECCA, Marcia diGiaino. **Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Uninove, São Paulo, 2012.

SINGER, I. Paul. Poder, política e educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v, n.1, p.5-15, jan. 1996.

VALADARES, Florence Rodrigues. **Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, Araraquara, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. In: _____. **Cuadernos de Pedagogía**. n. 220, Madrid, 1993. p. 44-49.

A INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Carolina Oville Mimi – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
c.ovilemimi@gmail.com

Ana Paula Cordela Martins – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
apcormar@aluno.ibb.unesp.br

Maria de Lourdes Spazziani – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
spazziani@ibb.unesp.br

PIBID - CAPES

1. INTRODUÇÃO

Articular o contexto sociocultural dos estudantes com os conhecimentos sistematizados propostos pelo currículo escolar pode ser viabilizado quando o trabalho educativo considera a interação da escola com a comunidade. Muitos estudos apontam a contextualização e a interdisciplinaridade como pressupostos fundamentais para contribuir e re significar o trabalho educativo escolar. A Educação Ambiental também tem sido um campo que tende a privilegiar ou promover esse encontro ou reencontro dos sujeitos ser humano como o contexto físico-bio-cultural do qual é parte. Para tanto, tem se destacado o esforço no sentido de que o processo pedagógico se apoie tanto no desenvolvimento cognitivo como em outras formas de relação do sujeito com o mundo socioambiental. Ou seja, nessa perspectiva não se acredita que transmitir conhecimentos ou conceitos sistematizados seja suficiente para que o indivíduo compreenda os conceitos escolares e com isso transforme seu comportamento e a sociedade.

A escola é um ambiente físico que necessita de pessoas para se tornar funcional, só o ambiente físico de nada adiantaria se não fossem as pessoas que os regem, alunos, professores, funcionários e a comunidade que a cerca. Esta articulação entre os diversos atores envolvidos é

peça fundamental para o desenvolvimento efetivo da vida escolar, tanto para os profissionais da escola quanto para os estudantes (ALARCÃO, 2001).

O envolvimento das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes pode ser como um grande passo para o fortalecimento da relação e realinhamento de interesses entre a comunidade do entorno e a equipe escolar. A comunidade ao se sentir valorizada, ao adquirir um papel de extrema importância na vida escolar assume uma postura diferente, mais comprometida com o sucesso do aprendizado dos seus filhos e, conseqüentemente, ficam atentas aos rituais necessários a vida estudantil. Os alunos por decorrência se sentem estimulados a adequação à escola e ao processo de ensino que tem um efeito maior sobre eles (NUNES e VILARINHO, 2001).

Desta forma, este trabalho se propôs identificar a interação escola-comunidade existente em uma escola pública do interior de São Paulo que atende estudantes do 6º ano do ensino fundamental até 3º ano do ensino médio, por meio das repostas obtidas em alguns itens do instrumento “Indicadores da Qualidade na Educação” (SEB/MEC, 2013).

2. METODOLOGIA

A pesquisa se realizou com a aplicação e análise das questões do instrumento INDIQUE “Indicadores da Qualidade na Educação”. O critério de escolha das questões teve por base os diversos tipos de relações interpessoais presentes na escola, ou seja, indicadores que revelem a interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-funcionário, escola-comunidade.

O instrumento foi aplicado em 8 turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental pelos bolsistas do PIBID no primeiro semestre de 2014, em uma escola pública na cidade de Botucatu, no interior do estado de São Paulo. Foram analisadas as respostas de 6 itens do questionário, envolvendo informações sobre a participação efetiva dos estudantes, familiares, comunidade e funcionários e suas influências no cotidiano escolar.

Os alunos tinham quatro opções para resposta, sendo elas, “frequentemente (1)”, “de vez em quando (2)”, “raramente ou nunca (3)”, e “não sei avaliar (4)”. Com base na quantidade de respostas para cada item e na observação do cotidiano escolar efetuada pelos bolsistas Pibid, foi

realizada uma avaliação da interação escola - comunidade e suas vertentes e influências no aprendizado dos alunos no cotidiano.

Nas análises abaixo vamos detalhar as respostas às questões, tendo enfoque explícito à abordagem da relação escola-comunidade:

1-A escola promove festas e eventos com a participação dos pais, alunos, professores e funcionários?

2-Professores e alunos realizam atividades de estudo do ambiente próximo da escola?

3-Professores e alunos desenvolvem atividades para resolver problemas que percebem na região próxima da escola?

4-Os professores relacionam os conteúdos trabalhados em sala de aula com a vida cotidiana dos seus alunos?

5-A direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da escola?

6 – Os pais e as mães comparecem e participam ativamente das reuniões sobre a vida escolar dos alunos?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue abaixo o resultado das respostas obtidas dos 116 alunos que responderam às questões:

1- Frequentemente: 20

De vez em quando: 64

Raramente ou nunca: 27

Não sei avaliar: 5

2- Frequentemente: 8

De vez em quando: 15

- Raramente ou nunca: 78
- Não sei avaliar: 15
- 3- Frequentemente: 9
 - De vez em quando: 14
 - Raramente ou nunca: 70
 - Não sei avaliar: 20
- 4- Frequentemente: 66
 - De vez em quando: 33
 - Raramente ou nunca: 12
 - Não sei avaliar: 5
- 5- Frequentemente: 32
 - De vez em quando: 46
 - Raramente ou nunca: 29
 - Não sei avaliar: 9
- 6- Frequentemente: 51
 - De vez em quando: 46
 - Raramente ou nunca: 14
 - Não sei avaliar: 5

Dos dados obtidos por meio dos instrumentos, observa-se que não ocorre grande interação entre a comunidade e a escola ao longo do período letivo. As que eventualmente ocorrem, deve-se a datas festivas, como dia dos pais, mães etc. Observa-se que há maior frequência quando se trata de reuniões bimestrais de pais, embora a presença dos mesmos seja parcial. Em raras ocasiões, a direção da escola promove “O dia da comunidade na escola”, evento realizado em finais de semana em que os alunos e familiares são convidados a passar o dia na escola participando de atividades recreativas. Em relação à interação dos alunos com os funcionários, as respostas dadas pelos estudantes indicam interação pouco amigável ocorrendo frequentemente discussões oriundas pelo uso de certo autoritarismo advindo da postura da equipe dos atendentes da escola.

O resultado da observação dos estagiários do Pibid acerca da participação da comunidade na vida e gestão escolar é mínima, e a comunidade não aparenta saber da importância da sua presença nesse ambiente. Como anteriormente citado, a participação dos pais em reuniões bimestrais é baixa, apresentando sempre o mesmo público, os pais dos alunos que

apresentam rendimento baixo em sua maioria não comparecem às reuniões e atividades da escola que envolve a comunidade, podendo se mostrar como indicativo da importância da participação dos mesmos na vida escolar para um maior aproveitamento do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados conclui-se que as atividades na escola envolvendo a participação da comunidade não são frequentes e geralmente superficiais. Porém os relatos dos alunos indicam desejo de que os eventos sejam mais recorrentes. É preciso que ocorra um maior empenho da direção da escola para realizar esses encontros entre comunidade e equipe escolar, a fim de esta aproximação contribua para o compartilhamento dos objetivos essenciais da educação escolar.

Por outro lado, também é necessário um maior empenho da comunidade em participar do desenvolvimento da vida escolar dos estudantes e marcar presença em todos os eventos promovidos pela escola. Eventos beneficentes podem ser realizados na escola, envolvendo alunos, diretores, professores e familiares, contribuindo para interação dos pais com a vida escolar dos filhos.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993

BRASIL-SEB/MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação/Ação Educativa**, Unicef, Pnud, Inep. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

SPAZZIANI, M. L. Ambiente e comunidade: educação ambiental na escola. In: PARK, M. B. (Org.). **Formação de Educadores: memória, patrimônio e meio ambiente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. 1.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G. **Psicologia Escolar e Educacional:** “Família possível” na relação escola-comunidade, v. 5, n. 2, p. 21-29, 2001.

A VISÃO DA ESCOLA ESTADUAL PÚBLICA PAULISTA ACERCA DO SUPERVISOR DE ENSINO: ANÁLISE DE DUAS DIRETORIAS DE ENSINO

Elijane dos Santos – FCT-UNESP – elijanesantos@yahoo.com.br

Yoshie Ussami Ferrari Leite - FCT-UNESP – yoshie@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Em meio a tantas perspectivas, o primordial é que o supervisor de educação ultrapasse o âmbito pedagógico, pois ao transferir as habilidades humanas às máquinas, desenvolvidas pelo próprio ser humano, há uma identificação, caracteristicamente supervisora, no sentido de ordenar, comandar, controlar a ação de outro. Sendo assim, é necessário então um trabalhador que seja capacitado para exercer a função de supervisionar todo o processo, mesmo que este possua como aposto, a complexidade (SAVIANI, 2000).

Estando então aqui o começo, a presente pesquisa fora pensada no momento em que estive designada para a função de Diretor de escola na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, e perante o receio que sofríamos na Unidade Escolar quando tínhamos entre nossa equipe a presença da supervisão de ensino.

Sabemos que o supervisor de ensino ocupa um lugar de destaque nessa estrutura educacional a qual estamos inseridos, isso devido à responsabilidade de gestão e qualidade no processo de desenvolvimento pedagógico, o que pode acarretar uma influência direta ou indireta sob o trabalho diário da equipe escolar.

Inquietava a forma como a Supervisão ainda era concebida no cotidiano da escola bem como, à especificidade de sua função, o que nos levou a problematizar: como o trabalho do Supervisor é compreendido pelos diversos sujeitos que estão presentes no cotidiano escolar? Como se dão os relacionamentos, entendimentos e interações entre o profissional Supervisor e os demais agentes escolares?

A respeito da caracterização do conceito de supervisão escolar, ou supervisão de ensino (o ato de supervisionar/ coordenar) encontramos nos dizeres de (LIBÂNEO, 2004, p. 215):

A coordenação é um aspecto de direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas. [...] responde pela viabilização, integração, articulação do trabalho pedagógico-didático em relação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.

Enquanto gestora tinha plena consciência de que apesar de não concordar com o papel estritamente burocrático desenvolvido pela supervisão, compreendia que num ambiente escolar a questão burocrática se dá de forma acoplada as questões de organicidade e de desenvolvimento pedagógico. Acredito que por ser um cargo que remete a “chefia”, a ordem, a questão burocrática seja tão evidenciada.

A respeito dessa questão da burocracia no ambiente educacional, especificamente em relação ao supervisor, Silva Júnior (1986, p.162) nos salienta que:

“Inchações” burocráticas e outros males da chamada “gerência científica são questões a serem enfrentadas no interior dos sistemas escolares e também das universidades. É preciso começar pelo reexame de algumas questões teóricas fundamentais que estão na base do processo alienador que envolve a formação de supervisores escolares.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa será desenvolvida em duas diretorias de ensino da rede estadual paulista, possuindo como sujeitos, os supervisores de ensino, os diretores, coordenadores, vice-diretores, agentes de organização escolar e professores efetivos de cada unidade escolar. Será composta nossa pesquisa por quatro etapas, em que na primeira etapa será realizado um levantamento dos trabalhos existentes acerca da temática supervisão de ensino e abordaremos a questão dos diversos significados existentes sobre a supervisão, bem como as suas concepções

quanto a sua origem da história do supervisor de ensino na Rede Estadual de São Paulo, pautando-nos nas legislações que regem estes agentes educacionais.

Na segunda etapa de nossa pesquisa faremos uma análise do perfil do supervisor de ensino da Rede Estadual, visando conhecer o ambiente, a formação, dentre outros aspectos. Esta etapa será composta por questionários que serão respondidos pelos próprios supervisores, e a sua própria visão a respeito dessa profissão.

A terceira etapa constará análises feitas por outros agentes educacionais sendo eles: diretores de escola, coordenadores pedagógicos, agentes de organização escolar e vices diretores, sobre a visão que possuem do supervisor de ensino, num contexto escolar.

Na quarta etapa faremos uma análise dos dados obtidos, para que então possamos analisá-los sob a luz do referencial teórico pertinente.

A presente pesquisa ainda dialogará com a abordagem teórica da pesquisa qualitativa, bem como será caracterizada como pesquisa exploratória de cunho descritivo e analítico.

A respeito das repostas que serão emitidas por via dos questionários e das entrevistas, tendo como sujeitos os supervisores de ensino, os diretores de escola, coordenadores pedagógicos, agentes de organização escolar, em duas Diretorias de Ensino da Rede Estadual serão analisados, segundo a técnica da Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2011).

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A respeito da análise de conteúdo Bardin (2011) o mesmocaracteriza essa forma de abordagem, como sendo composta por três fases; a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a inferência e a interpretação. Sendo assim, esta análise do conteúdo nos faz compreender que para todo material colhido durante uma pesquisa, é necessário que se reflita sobre o mesmo, compreendendo todos os fatores que os envolve.

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Frente ao exposto, apresentaremos um levantamento realizado no banco de dissertações e teses das universidades reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como base, os Programas de Pós graduação, em Educação, ou Educação Escolar das Universidades do Estado de São Paulo que apresentam notas 4,5,6, e 7 na CAPES, sendo estas (UNICAMP, UNESP PRESIDENTE PRUDENTE, UNESP MARÍLIA, UNESP ARARAQUARA, UNESP RIO CLARO, UFSCAR, USP e UNIFESP). Na seleção dos trabalhos, utilizaremos como descritores os termos “supervisão escolar, supervisor de ensino, supervisionar, gestores da educação, administradores escolares, administração escolar. Em seguida, verificamos os títulos dos trabalhos, identificando a relação vigente entre os mesmos e o objeto de estudo.

Diante da proposta do levantamento acima mencionado, no presente momento apenas será apresentado um resultado parcial do mesmo. Inicialmente apenas será evidenciado o levantamento dos Programas de Pós Graduação das Universidades Estaduais Paulistas de diferentes cidades (UNESP). Na UNESP-MARÍLIA, encontramos um total de 273 dissertações e 206 teses sendo que apenas uma dissertação e uma tese abordam a questão da supervisão de ensino. Na UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE, foram encontradas 222 dissertações e 18 teses nenhuma dessas aborda a questão a ser estudada. Na UNESP-ARARAQUARA, encontramos 247 dissertações e 218 teses, sendo que duas dissertações e uma tese aborda a respeito da temática. NA UNESP- RIO CLARO encontramos um total de 161 dissertações e dessas nenhuma aborda a temática pretendida para desenvolvimento da pesquisa.

Mediante esta parcialidade dos levantamentos, pudemos perceber que há uma escassez significativa a respeito de produções que abordem a questão do supervisor de ensino, considerando assim que a temática merece relevância, uma vez que pouco se explorou acerca do assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a esta burocracia educacional, em que nos encontrávamos, sentimos a necessidade de compreender em pormenores a história do supervisor de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, procurando compreender se a supervisão deveria seguir fielmente apenas a questão da organicidade da unidade escolar. Dizemos isso, pois em determinado

momento numa reunião em nossa unidade escolar, tivemos como fala da supervisão, que a questão pedagógica não gerava processo administrativo, mas que a documentação e o patrimônio escolar, davam demissão.

É digno de se pensar mediante esta colocação, em que lugar a questão pedagógica se encontra na instituição escolar, e se a questão pedagógica compete somente ao professor e ao diretor, gestor, agentes educacionais que estão mais próximos da realidade da escola.

Sob a ótica de Rangel (2002) nos diz que a supervisão pedagógica escolar é aquela que se realiza na escola, integrada a sua equipe docente, com âmbito de ação didática e curricular.

Ainda corroborando sobre a questão da função do supervisor escolar, a autora ressalta que:

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação, organização em comum das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é por natureza uma função que se encaminha de modo interdisciplinar. (RANGEL, 2002 p. 57).

Esperamos por meio deste trabalho possamos analisar o supervisor de ensino enquanto segmento da escola, e também revelar a visão que a escola possui acerca desse supervisor, que ora é visto como um agente burocrático e ora como parte integradora da questão pedagógica da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5.ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. In: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p.13-38, 2000.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Prática e Supervisão**. In ALVES, Nilda. **Educação e supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 3ª ed. São Paulo; Cortez, p.102,1986.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**, 3ª ed. Campinas: Papyrus, p.26, p.52, 2002.

ANALISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO PARFOR

Viviane de Fatima Santana - UNESP/FC - vivisanta@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se suas análises no Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica (PARFOR) com enfoque principal sobre formação docente em matemática - inicial e continuada às quais muitas vezes, não atendem ou atendem precariamente às expectativas dos professores de matemática.

Está sendo realizada em virtude da constatação da falta de professores de matemática na região de Bauru onde leciono e no Brasil de forma geral, sendo que esta constatação pode ser verificada e comprovada através de dados disponibilizados no MEC pela internet, nesta pesquisa analisa-se a política pública incrementada pelo governo federal denominada PARFOR, frente a grande falta de professores, aqui em especial os formados em matemática (licenciados) e verificando ainda qual o tipo de formação que tem os professores que atualmente lecionam matemática no Brasil.

Dados oficiais do Ministério da Educação de 2012 apontam a falta de mais de 700 mil professores no ensino básico em todo o País. Segundo estes e diversos outros estudos, há carência de cerca de 250 mil professores no ensino médio e de cerca de 500 mil no ensino fundamental, de sexto ao nono ano. Entre todas as disciplinas, os professores que mais fazem falta são os de matemática, química, física e biologia, mas há falta de docentes em praticamente todas as áreas.

No Brasil (MEC, 2012) tem-se um déficit de 170 mil professores da área de exatas. Segundo pesquisa da Fundação Victor Civita, só 2% dos jovens do Brasil quer ser professor. O número de docentes formados caiu pela metade nos últimos anos. Quase meio milhão de professores leciona sem diploma de Ensino Superior.

Sobre políticas públicas de formação docente inicial e continuada temos que:

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de

carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais. (Gatti; Barreto; André, 2011, p.11)

Esta pesquisa contará também com entrevistas com coordenadores, responsáveis ou gestores dos programas realizados pelo governo e/ou pessoas por eles designadas que versarão a respeito do que foi realizado e do que se pretende realizar em relação a suprir a falta de professores formados em matemática.

Tem-se também um embasamento teórico sobre os documentos e leis existentes sobre o assunto. Para finalizar constará também com uma síntese sobre o pensamento de professores de alguns estados brasileiros sobre a visão dos professores em exercício sobre o real efeito das leis e medidas tomadas pelo governo para reverter esta grande defasagem no quadro de professores de matemática no Brasil, se possível também verificar em quais estados da confederação houve uma mudança mais significativa neste quadro com a oferta de cursos do PARFOR.

Estão sendo realizadas análises que ajudam a entender a complexidade da criação de políticas públicas que gerem efeitos relevantes sobre o suprimento de formação de professores de matemática em um período relativamente curto.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo realizada através do método de pesquisa qualitativa com viés quantitativo, que se justifica em função da natureza do objeto de investigação: o processo de formação docente acadêmica ou continuada do professor de matemática, e o confronto entre os saberes envolvidos, quando esses participam dos cursos oferecidos pelo governo, destacando as suas especificidades neste campo, suas diferenças em relação a outras metodologias que também utilizam entrevistas como procedimento de coleta de dados e algumas contribuições, com base em resultados de pesquisas já realizadas na área.

Para tal, tende-se a ter procedimentos de pesquisa e instrumentos correlacionados como notas de Campo, análise de Documentos, memorial, observação, narrativa e entrevistas. A

metodologia elaborada para a consecução desse trabalho utilizará técnicas de observação indireta, através da análise de documentos e observação direta intensiva, através do uso da observação e da entrevista.

Para iniciar a pesquisa foram utilizados os dados disponíveis na página do MEC na internet e o percentual de professores necessários para que não existam mais faltas de professores com formação específica. Posteriormente analisaram-se documentos do PARFOR e outros referenciais teóricos que dão embasamento a elaboração da pesquisa.

As proposições teóricas metodológicas nas quais se referencia procuram dar conta do desafio desta pesquisa que é o de compreender os saberes que constituem esse professor de Matemática e os possíveis confrontos nessa formação oferecida e realizada. São essas questões que passamos a discutir.

Nesta pesquisa buscam-se as contribuições dos pesquisadores na área de formação de professores de Matemática, apoia-se nas discussões de Fiorentini (2003), Gatti (2011) Moreira e David (2005), Saviani (2007) dentre outros. A importância dessa investigação também se ancora nos autores e pesquisadores da área, que apontam que pesquisas a respeito são urgentes.

A relevância de se investigar o PARFOR que é um programa governamental de formação de professores em na área de Matemática oferecido se justifica, a princípio, por alguns motivos como a implantação e expansão de políticas públicas de formação de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verifica-se que os professores buscam a formação através dos cursos do PARFOR, mas que em especial para os cursos de Licenciatura em Matemática ocorre um interesse menor em relação aos demais ofertados. E que muitos professores realizam estes cursos de acordo o fazem principalmente com a perspectiva de obter uma graduação, já que lecionam e não possuem graduação ou obter uma segunda graduação, pois lecionam em área distinta de sua graduação ou não são licenciados. Sendo que os motivos encontrados pelos professores para realizarem os cursos oferecidos os objetivos específicos do PARFOR. Mas não se deve esquecer que a oferta dos cursos deve atender a demanda de profissionais sem a formação adequada

A formação de professores e profissionalização está sendo estudada e analisada por vários pesquisadores tanto que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) faz uma análise dos trabalhos publicados nela como citado em seu artigo:

No contexto desse movimento social, educacional e político, políticas forte são colocadas em ação pelos órgãos centrais da educação no País e por governos regionais e locais. Embora suas formas de implementação, financiamento e impacto ainda necessitem de avaliações mais precisas, há um realinhamento de programas voltados à docência e a institucionalização em nível federal de um aparato administrativo, técnico e computacional que permite melhor acompanhar, ordenar e relacionar as diferentes ações implementadas. (RBEP, 2012, p.247).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em andamento e representa até o momento análise de dados obtidos no portal do MEC, no site da Fundação Victor Civita, na Plataforma Freire e análise de referenciais teóricos que embasam as análises em processo sobre a ação emergencial oferecida nos cursos do PARFOR em especial para professores de matemática.

A finalidade dos cursos oferecidos pelo PARFOR é de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de educação do Brasil tenham acesso à formação superior exigida frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBN 9394/96. Assim a CAPES fomenta e induz a oferta de cursos. Permitindo que os professores da rede pública possam obter formação superior em cursos gratuitos e de qualidade, na disciplina em que leciona.

REFERÊNCIAS

FIorentini, D. (Org). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**- Boletim de Educação Matemática, UNESP- Rio Claro, v. 21, p. 43-70, 2008.

Fundação Victor Civita. Disponível em:

<<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/formacao-continuada-professores-630181.shtml>>. Acessado em 02.10.2014 e

<<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>>. Acessado em 02.10.2014.

GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)** v. 93, nº. 234 maio/ago., p.423-442, 2012.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011.

LDBN 9394/96. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 05.12.2014.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de VasiliDavydov**. Revista Brasileira de Educação: ANPED, n. 27, 2004.

MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acessado em 02.10.2013.

PEREZ, G. **Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional**. In: BICUDO, M. A. V. (Org). Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

PLATAFORMA FREIRE. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acessado em 01.10.2014.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da Educação análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol., n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO “PROGRAMA LER E ESCREVER” NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Fátima Gil de Oliveira Trevelin - UNESP - fatiminha2008_@hotmail.com

Carlos da Fonseca Brandão - UNESP - cbrandao@assis.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Analisaremos nesta pesquisa a política educacional “Programa Ler e Escrever”, e os conteúdos propostos no ensino de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto anos, para tal nos utilizaremos dos materiais disponíveis, e que de fato, fazem parte do cotidiano desta escola que são: o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador, Coletânea de Atividades do Aluno e Livro de Textos do Aluno.

Foram estabelecidas 10 metas para a educação pela SEE (Secretaria Estadual da Educação) na busca da melhoria da qualidade do ensino discriminadas na apresentação do próprio Guia: a publicação de documentos curriculares; a seleção de professores coordenadores para os diferentes segmentos da escolaridade; medidas visando estabilizar as equipes nas escolas; a criação do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), para bonificar e apoiar as escolas; acompanhamento sistemático da CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias; os encontros de formação com os professores coordenadores; a possibilidade de ampliação das horas de trabalho pedagógico na escola (HTPC) para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o envio de acervos literários à sala de aula; o programa de manutenção das escolas.

Como escola municipal, a escola em questão do município de João Ramalho, localizada a 505 km de SP, não foi contemplada por todas estas metas da SEE/SP. Esta política está voltada em especial para a Rede Estadual, mas o “Ler e Escrever” tem se estendido também a Rede Municipal.

O Programa “Ler e Escrever” é uma continuação do PROFA- “Letra e Vida/2004”, que se destinou a formação de professores alfabetizadores com objetivo de desenvolver as competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (Documento de apresentação- Ministério da educação/2001), o documento declara “a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização construído nos últimos vinte anos”, portanto admite uma insuficiência na formação do professor e elenca dez itens onde se coloca totalmente nas mãos do professor alfabetizador a responsabilidade pelo fracasso, ou não, de seus alunos.

O Guia de Planejamento tem como proposta “servir e apoiar o planejamento e atuação do professor em sala de aula”, ele traz “orientações” para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos, projetos didáticos, há também atividades de ortografia e pontuação (SSE/SP. São Paulo, 2008). O Guia, portanto é prescritivo, com indicações de como o professor deve abordar o assunto estudado, que questionamentos deve fazer frente a seu aluno e como conduzir sua aula.

2. METODOLOGIA

Ao analisarmos a política educacional “Programa Ler e Escrever”, fazemos um recorte no tempo e na situação da Educação Básica no país e no estado de São Paulo. Ao implantar esta política, que é uma seqüência do Programa “Letra e Vida”, o governo assume a situação da educação, a precariedade na alfabetização de nossas crianças e na formação desse professor que vai para a sala de aula, quem é ele e de onde veio. Analisaremos através do Programa o discurso governamental, assim como o Programa é um recorte de algumas ações governamentais, o “texto é um exemplar do discurso” Orlandi (2005, p.72), através do texto teremos acesso a esse discurso governamental no contexto histórico e social que o envolve. Para Orlandi, “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos[...] Estamos comprometidos com o sentido e o político. Não temos como não interpretar.”

Analisaremos também o currículo de Língua Portuguesa do Programa, da Coletânea de Atividades do Livro de Textos; do Guia de Planejamento: expectativas de aprendizagem; avaliação; sondagem;

Ao decompor este material, verificaremos se as ações propostas levam ou não a contribuição no processo reflexivo do aluno quanto à leitura e escrita e na construção de sentidos. Há uma afirmação no próprio material que diz que este não presume “resolver todas as mazelas da educação”, mas podemos refletir sobre o que ele propõe, se traz algo diferente, inovador na educação ou se a preocupação são apenas os números da educação, as metas a serem atingidas; conceitos advindos de uma abordagem Neoliberalista. Levaremos em conta o contexto histórico e social no qual se insere, através dos princípios e procedimentos analíticos de análise do discurso propostos por Eni P. Orlandi. “Podemos nos situar melhor ao nos confrontarmos com a linguagem, e por ela, com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos, com a história.”

A análise do discurso busca saber “como” o texto significa, ela considera que a linguagem não é transparente; ao contrário da análise de conteúdo que procura responder “o que” o texto quer dizer Bardin (2009).

Orlandi afirma que a análise de discurso:

[...] não trabalha com textos apenas como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (ORLANDI, 2009, P.18)

Segundo a autora não se separam forma e conteúdo, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo um acontecimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em que contexto das palavras esse Programa se identifica? Para quem essas políticas foram feitas? O que se usou ou deixou de usar? Isso realmente emancipa o aluno? E o que dizer quanto à formação do professor, em que realmente contribui este Programa? Tudo precisa ser considerado no contexto da redação e aplicação do Programa, seja sócio-cultural, econômico ou ainda lingüístico.

Tais questionamentos nos inquietaram motivando assim esta pesquisa, como professora do Ensino Fundamental I e II, portanto submetida diretamente a esta política na prática diária e direta no chão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da linguagem humana, segundo Bakhtin, está ligado aos diversos campos da atividade humana e o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados que:

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN,2011, p.261)

Na concepção bakhtiniana a linguagem não pode ser dada em “fôrmas”, não é algo pronto e acabado, portanto se dá nas relações. Os Programas em Educação no Brasil poderiam considerar como a língua significa e que o que acontece em sala de aula não pode ser generalizado, nem tão pouco tão previsível, no sentido de trazer os questionamentos que o professor deve fazer a sala e possíveis dúvidas dos alunos, mas que podem ocorrer situações não previstas.

Os enunciados (textos) e sua compreensão “é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos lingüísticos, mas também, antropológicos, psicológicos e factuais” (MARCUSCHI, 2011)

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. _(Coleção polêmicas do nosso tempo).

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Volochínov. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. – 14ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2010. [1929]

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70: 2009.

BRANDÃO, C. F. **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**.-São Paulo: Avercamp: 2009.

COLEGATTO, C. A. **Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa Escola Municipal de Ensino Fundamental**. 2008. 280 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba/PR: Criar Edições, 2003.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos parâmetros curriculares nacionais.** In: 9º Congresso brasileiro de língua portuguesa. PUC/SP, 2002b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011, p. 89-103, v.11.
<<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40358>> Acesso em 27/03/15.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente:** conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Pontes, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Guia de Planejamento e Orientações didáticas**, São Paulo: SEE/SP, 2008. Professor- 4º ano e 3º ano, vol.1 e 2.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Plano Editora, 2003.

AS RELAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM POUCO DA HISTÓRIA DO BENEDICTO CORDEIRO

Daniela de Oliveira Santos da Silva – Centro Universitário Internacional Uninter –
danisilvacwb@hotmail.com

Jaqueline Domingues de Oliveira – Centro Universitário Internacional Uninter –
jaquepedagogiauninter@hotmail.com

Desiré Luciane Dominschek – Universidade Estadual de Campinas – Centro Universitário –
Internacional Uninter –desiredominschek@hotmail.com

Terezinha Fátima Vieira – Escola Estadual Benecdito Cordeiro – tereolli@gmail.com

CAPES/PIBID

1. INTRODUÇÃO

O Projeto PIBID Uninter Pedagogia visa colaborar com a reflexão sobre a escola, aliando a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica à articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos, utilizando também o apoio técnico-científico que a instituição formadora pode oferecer. A vivência no espaço escolar, a participação em atividades pedagógicas como aulas, estudos e reuniões do corpo docente, aproximam o licenciando da sua futura realidade profissional.

Esta experiência, articulada à nossa própria formação e mediada pela produção científica e acadêmica na área da Educação, ajudarão a desenvolver a plena capacidade de análise, atuação e intervenção na escola.

O recorte teórico metodológico desta pesquisa se dá a partir da pesquisa de campo, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, para Severino (2009) a ciência e o conhecimento são a forma mais elaborada de captação da realidade pela mente humana, num dado momento histórico, existe alguns tipos de conhecimento como teológico, empírico, filosófico

e científico e a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Neste sentido nossa pesquisa se inscreve no eixo de análise a partir do materialismo histórico dialético, tentando compreender as contradições e a totalidade da formação de docentes em nível médio a partir do contexto histórico institucional.

Gamboa (2013) aponta que quando mais dificuldades se encontram no percurso da pesquisa, mais complexa a lógica necessária para chegar à meta projetada, daí porque a lógica simples se torna eficiente. Pois através da pesquisa, temos a lógica que compreende as regras do pensar e dessa forma vai se construindo a ciência e o conhecimento.

2. Situando a pesquisa: os caminhos da pesquisa histórica no PIBID

Para podermos compreender o trabalho a ser realizado nas escolas, e do próprio contexto histórico das instituições precisamos debater sobre historiografia e com isso pensamos, em por que fazer a história das instituições escolares? Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade. (ARAÚJO, J. C. S. e GATTI JR (2002) citado por SANFELICE, (2006). Através dessas discussões, podemos perceber que a nossas visitas na escola, foram não apenas para coletar dados mas sim para compreender como se constitui a escola no decorrer do seu processo histórico e partir deste movimento fazer a análise para poder apontar os pontos negativos e positivos da escola e após refletir sobre possíveis soluções para melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

A historiografia vem se especializando, pois ampliou muito o campo de pesquisa com o qual os pesquisadores da história passaram a se ocupar, e também se multiplicaram os tipos de abordagens: micro história, história regional, história local, história quantitativa, dentre outras. As dimensões, por sua vez, são inúmeras: história

social, demográfica, econômica, política, cultural e assim por diante. Todos estes objetos, fontes e abordagens da pesquisa histórica vieram acompanhados de uma crescente crítica à historiografia considerada oficial.

(Sanfelice, 2006), neste sentido iremos trabalhar com a pesquisa histórica para além da história oficial na análise das fontes.

Para Sanfelice (2006), a historiografia da educação, um campo mais recente da pesquisa científica acadêmica se fragmenta e se reparte em especializações. É possível, nesse campo, estudar-se de políticas educacionais até a memória de um docente e nossa pesquisa está permeada por estas considerações, visto que estamos pensando quem é o professor que tem a formação em nível médio.

Foram analisados documentos fornecidos pela pedagoga da instituição, dentre estes materiais encontram-se fotografias do colégio em sua primeira gestão, e também fotografias do encaminhamento de obras da segunda gestão. Algumas atas foram fornecidas e fotografadas para análise posterior, hoje dispomos de aproximadamente 750 (setecentos e cinquenta) fotografias de atas e documentos históricos fornecidos pela equipe pedagógica da instituição.

3. A escola Benedicto Cordeiro

Apresentamos algumas informações coletadas sobre o colégio que em que fizemos pesquisa de campo, o Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, está situado na região sul de Curitiba, no bairro sitio cercado.

O colégio teve algumas conquistas como: Participação em Brasília da Etapa Nacional das Olimpíadas da Língua Portuguesa; e Participação da etapa Estadual das Olimpíadas da Língua Portuguesa, segundo relatos da pedagoga.

A nossa inserção na escola foi muito boa fomos atendidas pela pedagoga Fátima, bem atenciosa, apresentou o Colégio e esclareceu nossas dúvidas nas possibilidades do seu conhecimento. Nos disponibilizou o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio bem como seu Regimento escolar. Algumas

atas também foram colocadas a nossa disposição para consulta local e foram cedidas fotos, algo em torno de 200 fotos, algumas um pouco mais antigas da época da primeira gestão, e algumas mostrando as reformas realizadas na gestão do professor Roberto. Conseguimos realizar uma entrevista com o ex-diretor da escola Roberto Carissini em que nos relatou muitas curiosidades sobre o colégio como a história da Dona Maria do Facão (primeira diretora da escola e que permaneceu no cargo por 20 anos). Na entrevista para o professor Roberto a importância do curso normal para a cidade de Curitiba e para a comunidade local, é de extrema relevância, é que os alunos que estão no Benedicto são os futuros professores, alunos estes que, que retornam como professores depois de formados e qualificados, por isso é importante a pré-seleção, realizada pela escola.

Segundo os documentos pesquisados, o colégio até o momento teve apenas três diretores, a professora Maria de Lourdes Fernandes Bacanof gestão de 1982 até 2001, após o diretor Professor Roberto Carlos Carissini gestão de 2002 a 2005 e a professora Sônia Mara Garcia, gestão atual desde 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o projeto podemos dizer que está sendo extremamente proveitoso para a área da educação e para os licenciandos, pois está sendo articulada muito a relação entre a teoria e a prática. Os bolsistas participantes do projeto estão tendo acesso à fundamentação teórica, minicursos, seminários sobre pesquisa e estão podendo observar a prática escolar e também fazer o exercício docente. Trabalhamos com seminários e textos para aprofundar o conhecimento sobre ciência, pesquisa e historiografia e fomos visitar as escolas para observar e coletar os dados históricos da escola, tivemos acesso aos documentos bem como foi autorizado a fotografia desses documentos para análise.

No início nos deparamos com um pouco de dificuldade para entender o projeto e sobre o trabalho realizado nas escolas, mas depois das orientações e das observações realizadas, nos motivaram a buscar, pesquisar para conhecer mais sobre a história da escola e com isso conseguimos coletar dados históricos muito interessantes, em que podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados, mas nos instigam a fazer futuras pesquisas para termos

novas indagações para podermos analisar, refletir de como através do projeto podemos contribuir para com uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves. **Valorizando ou esvaziamento do trabalho do professor**. Autores e Associados, Campinas, 2004.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos : a dialética entre perguntas e respostas**, Chapecó: Argos, 2013

SANFELICE, José Luís. **História, Instituições escolares e gestores educacionais**. Revista Histedbron-line, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino; **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. São Paulo, Cortez, 2007.

CONHECENDO OS DIREITOS SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL

Mariana Rosa Alves Ladeira - UNESP - mari.ladeira@hotmail.com

Daiana Cristina do Nascimento - Universidade Federal do Triângulo Mineiro -
daiananascimento@hotmail.com

FNDE

1. INTRODUÇÃO

Considerando os direitos humanos como primordiais para o reconhecimento da dignidade humana, bem como para a condição de cidadãos ativos na sociedade e participantes no processo de democracia, efetivação dos direitos e justiça social; percebe-se a relevância do projeto acerca dos "Direitos Sociais e Protagonismo Juvenil" para a plena democratização dessas informações.

Entende-se que a criança em seu processo de formação deve ter o contato com o aporte teórico dos Direitos Humanos e o conhecimento acerca da Constituição Federal de 1988. Para tanto, o projeto objetiva, por meio de oficinas semanais com crianças de Escola do município de Uberaba, propor debates acerca desses direitos, além de levá-los a perceber a importância da democratização e veiculação dos resultados da ação.

Considera-se então que, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948, que as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que todos, sem qualquer discriminação de origem, raça, cor, sexo, religião ou de qualquer outra natureza, podem gozar dos direitos e liberdades expressados da Declaração.

Também na Constituição Federal de 1988, reforça-se o caráter de cidadania e os direitos sociais, políticos, civis e culturais, entendendo o sujeito como autônomo e protagonista de sua história, um marco na abertura do Estado Democrático. Assim, o intuito do projeto é fomentar esse protagonismo desde a infância, para que a criança tenha papel fundamental na disseminação

desses direitos, através da mídia televisiva e pela internet, vislumbrando "a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente" (MÉSZAROS, 2008, p. 65).

Em meio a esses elementos, vê-se que a emancipação política é construída à medida que são desenvolvidas ações para a autonomia do sujeito, entendendo-o como cidadão de direitos. Para tanto, a educação em direitos humanos deve se orientar a partir das transformações societárias, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana; além de fortalecer os direitos e liberdades fundamentais.

"Não basta ensinar direitos humanos. É preciso lutar pela sua efetividade. E, acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos" (MONTORO; 1999). E a cultura prática desses direitos vai sendo criada à medida que o exercício da cidadania em buscar a efetivação, disseminação e democratização dos direitos corroborem para o processo de construção de uma sociedade política, crítica e engajada nas decisões públicas, começando pela infância.

O projeto se respalda no método dialógico de Paulo Freire, acreditando que a troca de saberes é essencial para que se dissemine a educação libertadora, e não a bancária que só deposita conhecimento. É importante o diálogo com as crianças, pois, o anti-diálogo não educa, ao contrário: "em vez de libertar o homem, escraviza-o, redu-lo a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja autor da história e se realize nesta ação fazendo-se verdadeiramente homem." (FREIRE, 1983, p. 07). O intuito é construir saberes, dialogar com os alunos e entendê-los como autores de sua própria história, dando-lhes abertura para participar em todas as atividades, se realizando nas ações.

É por meio de atividades como esta que se torna possível vislumbrar uma nova ordem societária, proporcionando abertura nos espaços de participação coletiva, além de ampliar a democracia e a igualdade. Faz-se necessária a participação e integração entre a escola, comunidade, família, poder público e mídias; para que se pense uma parceria que realmente vá de encontro à lógica de um país democrático, como previsto nas legislações, dentre elas a principal, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho possibilitou a criação de oficinas sobre Direitos Humanos e Cidadania, desenvolvidas na Escola Municipal Professora Esther LimírioBrigagão, localizada no município de Uberaba - MG; a partir do Programa Mais Cultura nas Escolas / Ministério da Cultura. O público alvo são adolescentes de 12 e 13 anos, convidadas a participar do projeto; as responsáveis pelas oficinas possuem formação superior em Serviço Social. As oficinas tem duração de duas horas e são trabalhados alguns artigos da Constituição da Republica Federativa do Brasil, no que trata dos Direitos Fundamentais, são elas:

Art 3º I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

Art 3º III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

Art 3º IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art 4º VI - defesa da paz;

Art 5º I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações;

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, dentre outros. (BRASIL, 1988)

Todas as oficinas foram documentadas, fotografadas e filmadas, em parceria com a Associação de TV Comunitária e Cidadania de Uberaba - TV Mais. O propósito final é a elaboração de um documentário com as falas das crianças participantes do projeto, apresentando todas as oficinas desenvolvidas, as atividades lúdicas realizadas, e o processo de criação do vídeo, com roteiro de filmagem, visita das crianças para conhecer a TV Mais, edição e finalização do documentário.

O projeto está em consonância com o projeto pedagógico da escola, e são realizadas reuniões mensais para avaliação e monitoramento das atividades. Todas as oficinas já foram realizadas em 2014, e o ano de 2015 será para finalização com o documentário, divulgação do trabalho e um evento com pais, professores e alunos, a ser realizado na escola, a fim de divulgar os Direitos Humanos e disseminar os conhecimentos adquiridos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais mostram que o desenvolvimento das oficinas de direitos humanos contribuiu diretamente para a efetivação do projeto pedagógico da escola, incentivando a participação de pais, alunos e professores no processo educacional da escola. Espera-se que, com a democratização do documentário, em momento posterior, possa ampliar a divulgação dos conhecimentos adquiridos para toda a comunidade externa à escola. O envolvimento e compromisso dos alunos envolvidos no projeto, durante todas as oficinas, demonstra o interesse em conhecer seus direitos e deveres previstos em legislação, assim como em reivindicá-los.

A parceria da Escola, com a Associação de TV Comunitária, e responsáveis pelo projeto com formação em Serviço Social, promoveu a troca de saberes, e uma reflexão crítica da realidade, visto que a Escola está situada em uma região considerada de vulnerabilidade social e necessita de projetos como esse, que favoreçam o protagonismo juvenil e o desenvolvimento das relações sociais, pessoas, educacionais e a visão de mundo, de modo que as oficinas sejam instrumentos capazes de buscar a transformação da realidade social de toda a comunidade. Por fim, o projeto contribuiu também para a melhoria do aprendizado, por meio de ações de caráter educativo e participativo, e um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e propositivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto possibilitou a troca de saberes e a formação crítica em favor dos direitos sociais. Para tanto, ainda em andamento, considera-se que o protagonismo juvenil deve ser amplamente discutido e incentivado, visto que, na contemporaneidade, a escassez de investimentos em políticas públicas tem negligenciado a materialização dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1998.

Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de mais projetos como este, pois, por meio do método dialógico de Paulo Freire, os adolescentes construíram durante as oficinas sua concepção acerca da relevância dos direitos fundamentais e de seus papéis de protagonistas na sociedade. Pois, "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 27). Por isso as oficinas são

realizadas de forma que os estudantes participem ativamente, com dinâmicas, desenhos e diversos modos de expressão.

Assim, mesmo convivendo diretamente com a questão social e suas diversas facetas presentes na comunidade, o projeto realizado possibilitou e contribuiu com uma maior visualização e conscientização acerca dos direitos sociais, na qual corrobora com a construção de cidadãos engajados com a transformação social. Isso porque "só o homem pode provocar mudanças, produzindo as condições materiais e intelectuais de sua existência" (GADOTTI, 2012, p. 71).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** – Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTORO; André Franco. **Cultura dos Direitos Humanos**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1999.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA FERRAMENTA DAS INOVAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O AMBIENTE ESCOLAR

Giselle Juca de Lima-Universidade Federal de Pernambuco - gisellebiomed@gmail.com

Rejane Maria Ferreira da Silva- Universidade Federal de Pernambuco - re.biologicas@gmail.com

Amanda Correia de Almeida - Universidade Federal de Pernambuco -
amandacorreia2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Lixo palavra de origem latina (lix) que significa cinza, vinculada às cinzas dos fogões. Lixo é todo tipo de resíduo sólido resultante das atividades humanas ou de materiais considerados inúteis, indesejáveis ou descartáveis como, papel, papelão, restos de alimentos, vidros ou embalagens plásticas (Oliveira e Carvalho, 2004). O lixo vem sendo apontado pelos ambientalistas como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade, tornando-se alvo privilegiado de programas de educação ambiental nas escolas brasileiras.

O impacto causado na natureza, devido à produção e destinação desordenada do lixo, tem levado a sociedade a buscar alternativas para minimizar a degradação do nosso ambiente e promover o bem estar da população. Uma vez que o ritmo acelerado de crescimento populacional constitui um fator preocupante, quando se leva em consideração a quantidade de resíduos produzida por pessoa. (Medeiros et al., 2011).

Visando uma melhoria da qualidade de vida atual e para que haja condições ambientais favoráveis à vida das futuras gerações, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência ambientalista. A educação ambiental tem sido uma das metodologias destaque sendo possível através dela, informar, sensibilizar e mobilizar o ser humano para a importância da mudança de atitude e de comportamento, diante disso, o trabalho de conscientização em relação aos

componentes recicláveis constitui uma medida importante para a preservação do meio ambiente e dos recursos não renováveis. Nesse sentido a escola tem a responsabilidade de dar suporte para o desenvolvimento de uma educação ambiental de qualidade, criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, principalmente, perceberem-se como integrantes do meio ambiente.

Este trabalho foi desenvolvido através da análise e necessidade de manejo com o lixo produzido no ambiente escolar. Este teve como objetivo sensibilizar as crianças em relação à problemática do lixo, aumentando sua percepção sobre o meio ambiente e levando-as a refletir quanto às questões ambientais.

2. METODOLOGIA

O público alvo para desenvolvimento do projeto foram os alunos do 5^a ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Diná de Oliveira localizada em Recife/PE. Onde a disciplina de ciências foi associada ao tema do projeto. O assunto foi abordado de forma que despertou nas crianças atitudes de respeito pela natureza e o conhecimento acerca da educação ambiental.

O trabalho somou uma carga horária total de quinze horas/aulas. Este foi realizado em várias etapas: na primeira etapa, foi feita uma exposição audiovisual dos temas “lixo, coleta seletiva e educação ambiental no ambiente escolar” despertando o interesse do aluno sobre o tema. Na segunda etapa, foi feita a construção de materiais educativos, jogos, brinquedos e lixeiras de coleta seletiva; utilizando folhetos, painéis, tesouras, colas, folhas e materiais recicláveis. Na terceira etapa, houve a exibição de vídeos, documentários e imagens, ilustrando as catástrofes e o desrespeito do ser humano com o meio ambiente mediante as suas ações destacando a valorização e importância dos 3R's (Reciclar, Reutilizar, Reduzir) que são ferramentas fundamentais para se iniciar um trabalho e recuperar o que ainda não foi perdido. Quarta etapa, para finalizar, formou-se um círculo na sala com todos os alunos e através de debates e dinâmicas discutiu-se sobre a problemática do lixo, suas causas e consequências, ressaltando a importância da conscientização ambiental e o que pode ser feito para minimizar esses danos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo do trabalho foi atingido conforme planejado, constatou-se o efetivo aprendizado das crianças, através da mudança comportamental dos envolvidos. Os alunos conseguiram assimilar os conteúdos propostos, como fazer distribuição correta e posterior destinação: reciclagem, reutilização e a necessidade de redução da quantidade de lixo produzida.

Através das atividades desenvolvidas foi possível resgatar a importância da própria brincadeira e ampliar as expectativas e o entusiasmo do grupo, sensibilizando-os e fazendo com que repensem sobre suas próprias atitudes e reconheçam a problemática do lixo como uma questão ambiental séria que apesar de global, pode ser minimizada com ações locais e individuais.

Os alunos foram capazes de reciclar plástico, jornais, entre outros materiais construindo seus próprios brinquedos. Medeiros et al. (2011) enfatizam que a escola tem a responsabilidade de dar suporte para o desenvolvimento de uma educação ambiental de qualidade, conduzindo os alunos a serem agentes ativos e não passivos, proporcionando uma conscientização acerca do meio ambiente desde cedo. Desse modo, a educação ambiental deve ser vista enquanto um processo permanente de aprendizagem (Cardoso, 2011).

A educação ambiental tornou-se uma ferramenta utilizada para sensibilizar e capacitar a população em geral sobre os problemas ambientais, com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais (Marcatto, 2002). Desse modo foi possível transmitir aos alunos uma visão mais crítica de mundo e as condições que o meio ambiente se encontra e o que se pode fazer para melhorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental tornou-se importante no ambiente escolar para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social. Sendo possível mostrar aos alunos a importância de transformar o lixo em materiais recicláveis, brinquedos, para ter um ambiente mais saudável, trabalhando com dinâmicas para desenvolver a criatividade, a imaginação e o senso crítico.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, K. M. M. Educação ambiental nas escolas. Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na universidade de Brasília. Brasília, 2011.

MEDEIROS, M. C. S.; RIBEIRO, M. C. M.; FERREIRA, C. M. A. Educação ambiental nas escolas públicas. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV 92, 2011.

OLIVEIRA, M. V. de C. CARVALHO, A. de R. Princípios Básicos do Saneamento do Meio. 4.ed. São Paulo: Senac, 2004.

MARCATTO, C. Educação ambiental: conceitos e princípios. Fundação Estadual do Meio Ambiente FEAM, Belo Horizonte: p:64, 2002.

INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Camila Ferreira de Avila – Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos – UNIFEB –
camilaavila@yahoo.com

Renata Andressa Christófolo Moraes Benedetti – Centro Universitário da Fundação Educacional de
Barretos – UNIFEB – re.febpedagogia@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Pensar em novas metodologias de ensino não é algo novo, pensar em novas metodologias de ensino de Matemática tampouco. Entretanto tal questão precisa ser analisada sob várias perspectivas e dentre elas pode-se destacar: o professor, o aluno e o conhecimento matemático.

Há tempos a formação de professores tem ganhado destaque e atualmente tem sido alvo de muitas pesquisas, estudos e projetos de formação continuada, tentando assim garantir um processo de ensino/aprendizagem satisfatório por parte dos alunos de graduação de Pedagogia e demais licenciaturas. Há uma urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama (PCNs, 1997).

Neste contexto se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa do Governo Federal / CAPES que tem como objetivo principal o aperfeiçoamento e valorização da formação do docente da educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Objetivos do Programa:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES/MEC, 2008).

Dentre os vários objetivos do programa, salienta-se a preocupação com a articulação teoria e prática. Várias pesquisas mostram como essa falta de interrelação prejudica a prática docente (GATTI, 2014; BARBOSA e MAIA, 2012; Di GIORGI, 2010). Segundo Pimenta (2009), o currículo de formação de professores tem-se constituído de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem nexos com a realidade. Assim as teorias, que tem o papel de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação das práticas institucionais, passam a ser apenas saberes disciplinares na formação que em geral estão desvinculados do campo de atuação profissional.

Se a formação geral do aluno de Pedagogia tem ficado abaixo das expectativas, a relação entre a formação inicial do Pedagogo e o ensino da matemática necessita ser olhada com muita atenção. A matemática por si só tem gerado de acordo com Sousa e Mendes Sobrinho (2015) acepções contraditórias, pois ao mesmo tempo em que é considerada uma área de conhecimento importante, é vista como algo inacessível para um grande número de pessoas que a consideram, inclusive, a grande responsável pela exclusão escolar.

A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das

conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos (PCNs, 1997, p.19).

Desta forma, trabalhar conteúdos matemáticos de forma lúdica utilizando os jogos como material didático-pedagógico torna-se uma ferramenta útil no processo ensino-aprendizagem desta disciplina.

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudos de novos conteúdos.

A matemática, dessa forma, deve buscar no jogo (com sentido amplo) a ludicidade das soluções construídas para as situações problema seriamente vividas pelo homem. (MOURA, 2011).

2. METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência sobre o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Participaram do projeto no ano de 2014 na cidade de Barretos / SP, 40 alunos do curso de Pedagogia, duas professoras do ensino superior, quatro professoras do ensino fundamental e aproximadamente 90 crianças do 1º ao 5º ano. Foram realizadas nas escolas participantes atividades lúdicas (jogos) para o ensino da matemática, tais atividades eram desenvolvidas pelas bolsistas com supervisão das professoras das escolas municipais. Os jogos eram pensados e preparados nas reuniões com as coordenadoras do projeto na universidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do ano as bolsistas realizaram em média 06 jogos como recurso metodológico para o processo ensino/aprendizagem da matemática. As atividades serviram como pontos de

reflexão da ação docente e da própria formação discente. Durante a graduação em Pedagogia a formação específica em matemática fica a desejar, o que obviamente influencia na qualidade da prática docente futura. O PIBID possibilitou tal reflexão para as bolsistas levando-as a procurar aprofundar o conhecimento no conteúdo matemático e refletir sobre as metodologias de ensino da matemática bem como a prática docente frente as novas demandas sociais. Neste sentido, Freire (1996) assevera que:

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Na prática pedagógica, o momento de reflexão era destinado a analisar o que está sendo realizado com os alunos e essa reflexão da prática contribui para a formação inicial (p. 39).

Algumas barreiras e dificuldades foram encontradas tanto na execução dos jogos como na relação inicial com as crianças, principalmente no começo do projeto, porém, as dificuldades foram superadas a medida em que a prática pode ser refletida e tais reflexões puderam ser aplicadas na prática. Para Tardif (2007) o professor “prático reflexivo” é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las. Ainda segundo o mesmo autor o saber docente, assim como outros saberes, é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades realizadas, dos relatos dos bolsistas e dos professores supervisores, das reflexões sobre a formação e a práxis docente pode-se observar o papel significativo do PIBID na formação do professor. O programa permite ao indivíduo em formação vivenciar intensamente a aproximação entre a teoria do curso de graduação e a prática pedagógica, progredir nas compreensões, no senso crítico e no uso das novas abordagens e métodos de ensino. Ao mesmo tempo, contribui na formação continuada dos professores mostrando-lhes posicionamentos diferenciados para que se alcance a correção das deficiências

atuais causadas por um ensino tradicional que impede os avanços que o país tanto precisa no que se refere à educação e à formação docente de qualidade.

Nesta direção Nóvoa (1993) defende uma formação docente que esteja voltada para a reflexividade das ações do professor, na qual os seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares sejam planejados e contextualizados.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.25).

Apesar da importância na formação do professor, o PIBID ainda atinge uma pequena parcela dos estudantes de licenciatura do nosso país. Mas, levando em conta que as políticas para melhorias da educação demandam tempo para ser testadas e efetivadas, espera-se que em breve esse projeto possa abrir espaço para mais licenciandos. Além disso, seria de grande valia que outros projetos como o PIBID pudessem ser pensados e implantados contribuindo para a formação do docente da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R.R.; MAIA, R.S. **Políticas educacionais para a formação de professores para educação básica**. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v. 5,n.4, Pub.3, Outubro 2012. Disponível em: <http://www.itpac.br/arquivos/Revista/54/3.pdf>. Acesso em: 05.04.2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

CAPES / MEC. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. (2008). Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14.04.2015.

DI GIORGI, C.A.G., et al .**Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 07.04.2015.

MOURA, M.O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: In: KISHIMOTO, T.M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p.81-98.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1993.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**.ed. 4. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, V.G.; MENDES SOBRINHO, J.A.C. **A formação matemática no curso de Pedagogia da UFPI: revelando olhares**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.13/GT_13_01_2010.pdf. Acesso em: 14.04.2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LITERATURA E HQs: PRODUÇÃO E ADAPTAÇÃO DE CONTOS NA SALA DE AULA.

Anelliz Galvão do Amaral Giovaneti – Universidade Sagrado Coração –

anelliz_galvao@yahoo.com.br

PIBID –CAPES

1. INTRODUÇÃO

O exercício da leitura e a produção escrita são, por vezes, esquecidos quando se pensa em salas de aula do ensino público brasileiro. Com isso, a justificativa deste projeto encontra-se na criação e fomento de novas maneiras de leitura e produção de textos.

[...] resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes

a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de

construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico. (YUNES, 2002, p. 54).

A fim de incentivar e desenvolver a competência linguística e escrita, o projeto propõe a confecção de histórias em quadrinhos a partir da leitura do conto O famigerado do escritor 'nordestino' Guimarães Rosa pelos alunos do 2º. Ano do ensino médio da escola Ada CarianeAvalone localizada no município de Bauru.

O projeto se concretiza na questão da necessidade de mudança do ensino de língua portuguesa. A discussão quanto à dificuldade de se trabalhar a leitura bem como a escrita na sala de aula é real e demonstra que é preciso inovar no ensino.

Segundo Orlandi (1993) a escola valoriza a produção de textos; porém, as metodologias não tratam da capacidade de compreensão textual do aluno, apenas a capacidade de entender única e exclusivamente textos escritos.

De tal modo, a sala de aula forma leitores mancos, visto que as metodologias utilizadas nesta formação são por vezes obsoletas e ineficazes.

A utilização de histórias em quadrinhos (HQs) nas salas de aula se releva, por meio do maior contato e interesse por parte dos alunos nesta temática durante as aulas. Segundo Barbosa (2004, p. 21), “há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...] As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”.

Percebe também que as histórias em quadrinho agregam elementos essenciais que podem favorecer o aluno no desenvolvimento educacional e, porque não, na inclusão escolar também, devido ao fato deste instrumento pedagógico ser de grande interesse para a maioria dos adolescentes.

Neste contexto, este estudo tem o intuito de realizar reflexões e analisar as contribuições da utilização das histórias em quadrinhos na prática pedagógica escolar.

2. METODOLOGIA

O presente texto se trata do relato da experiência pedagógica proporcionada pelo PIBID na escola estadual Ada CarianeAvalone. Tendo como base a pesquisa bibliográfica, o propósito é demonstrar a diferença e eficiência de um projeto de leitura onde é aproximado as linguagens verbal e não verbal. Nesse caso, foi realizada uma pesquisa com base em obras relacionadas ao assunto em pauta tais como educação em sala de aula, literatura, história em quadrinhos bem

como obras de Guimarães Rosa. O objeto a ser estudado nesta pesquisa foi definido a partir da necessidade de se analisar o empenho e interesse dos alunos da escola pública com a leitura, literatura e produção de textos. Sob um viés literário moderno e utilizando diversos recursos tecnológicos e multimídias, o tema HQ foi escolhido para que assim imagem, leitura e escrita pudessem ser trabalhados com uma maior aceitação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram plenamente satisfatórios. Acima de tudo, foi muito gratificante analisar os resultados obtidos com o presente projeto. Todos os objetivos foram alcançados, não sem dificuldades, mas a reciprocidade por parte dos alunos superou nossas expectativas. Todos os elogios que os alunos receberam foram merecidos devido ao seu empenho e dedicação no desenvolvimento do projeto.

No primeiro momento retomamos os contos, sua estrutura e apresentamos o escritor que seria estudado no semestre, Guimarães Rosa, e não foi surpresa ver que os alunos o desconheciam assim como suas obras.

Quando os alunos foram apresentados ao tema do semestre, ficaram muito animados por se tratar de um tema que eles conheciam e por estarem acostumando com esse tipo de leitura.

Já no início dos encontros, percebemos que por mais que eles gostassem e tivessem um pouco de conhecimento no gênero HQ, eles desconheciam sua origem e estrutura. O primeiro quiz aplicado aos alunos foi escrito e o questionamento era se HQ é ou não Literatura. Isso gerou uma série de discussões e opiniões distintas.

O processo de adaptação de conto para HQ era composto de duas etapas. Primeiramente os alunos leram, estudaram e analisaram o conto O Famigerado de Guimarães Rosa para depois adaptarem o mesmo para HQ. Durante as aulas gráficas, os alunos não tiveram muita dificuldade nos quadrinhos, pois a maioria se sentia a vontade desenhando.

Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a

compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para agir (Barbosa 2004, p. 22).

Depois de estudar a estrutura do conto, os alunos tiveram que produzir um conto próprio onde a narrativa se desenvolveria no sertão. Os alunos não mediram criatividade ao criar seus próprios contos, e ao fim das produções percebemos a diversidade de gêneros como terror, comédia, suspense e o romance presente em suas produções. Os encontros após as produções pessoais dos alunos foram na sala de informática, onde os contos foram digitados e salvos e assim pode ser notado que os alunos têm muito mais facilidade e familiaridade digitando nas teclas do teclado do que escrevendo em um papel.

As tecnologias do mundo moderno fizeram com que as pessoas deixassem a leitura de livros de lado, o que resultou em jovens cada vez mais desinteressados pelos livros, possuindo vocabulários cada vez mais pobres.

A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Através da leitura rotineira, tais como a leitura das histórias em quadrinhos, os conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos posteriormente. Segundo as ideias de Bakhtin (2000, p. 279): Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

A opção pela utilização do conto do autor Guimarães Rosa e ideia de transformá-lo em uma história em quadrinhos pelos alunos vem corroborar com a disseminação da literatura regionalista brasileira e ilustra a riqueza da língua e suas variações.

Ao criarem as histórias a partir do texto O famigerado, os alunos tiveram a oportunidade, durante as aulas, de vivenciar a produção textual e artística de uma história em quadrinhos, já que os mesmos foram responsáveis pela total confecção do vídeo com as histórias em formato digital, como produto final.

Os momentos de reflexão dentro da sala de aula enriqueceram o processo de ensino e aprendizagem e a formação de sujeitos críticos.

O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto culto, dinâmico e perspicaz. A educação é um meio eficaz no desenvolvimento da cidadania, desperta o indivíduo para as reflexões sobre o seu meio, criando um sujeito ativo e participante dentre todas as relações por ele vivenciadas. A leitura, por sua vez, é o eixo central no desenvolvimento desse indivíduo, pois com sua prática adquirem-se novos conhecimentos e percebe-se o mundo ao seu redor. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas satisfaçam as reais necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas foram importantes, pois os alunos percorreram uma trajetória desde a história das histórias em quadrinhos, e seu papel social, até a atualidade dessas histórias e também sobre a vida e obra do escritor João Guimarães Rosa e seu regionalismo literário, podendo dessa forma vivenciar a riqueza da língua portuguesa em diferentes gêneros.

Pode-se concluir que, trabalhando a linguagem verbal e não verbal juntas, o ensino da leitura e da literatura se fez mais eficiente levando-se em conta o aprendizado, o interesse e participação dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alexandre *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos nas sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

ROSA, João Guimarães. Famigerado. In: ----- **Primeiras estórias.** 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

BAKHTIN, M. Gêneros discursivos. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Claudia de Souza Lino – SME/Duque de Caxias – GEPAC/UNIRIO – c_lino@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

A investigação aborda a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Tal programa/pacto está em consonância com o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que se propunha a

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014)

No entanto, quando o texto-base do PNE volta à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta é alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

A escolha do PNAIC como contexto de pesquisa, se deve ao fato de que esta política, inicialmente anunciada como uma política de formação docente, tenha se constituído numa ferramenta de gestão, mobilização e controle social, como o próprio manual do pacto anuncia. São quatro os eixos de ações que compõem o PNAIC: a) formação continuada de professores

alfabetizadores; b) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; c) avaliação; d) gestão, controle e mobilização social.

Quando a portaria nº482 é publicada no dia 07/06/13, passa a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma ferramenta de avaliação, censitária, direcionada aos alunos do 3º ano de escolaridade entra em cena: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com as informações de domínio público disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) que centraliza, padronizando e organizando, todas as políticas públicas nacionais, por meio da avaliação, no Brasil, esta avaliação tem como principal objetivo o de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, assim como a alfabetização matemática. As informações também mencionam como um dos objetivos desta avaliação, o de verificar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas redes públicas. A “ANA” como foi denominada, será realizada anualmente, de acordo com a Portaria do MEC nº 468, de 19/09/14, que estabelece a sistemática para a realização da ANA, como componente do SAEB.

Concede-se, então, mais uma vez, aos exames, o papel de fornecer informações sobre a “qualidade” da educação e, neste momento, da “qualidade da alfabetização” e, mais ainda, verificar como estão as condições do “ciclo de alfabetização” nas redes de ensino. Interessante que concebe-se uma ideia generalizante de “ciclo” como se fosse algo construído no ideário de todos e planejado em todos os sistemas de ensino: ciclos de alfabetização, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem... (FETZNER, 2009, 2014; KRUG, 2001)

Acompanhar a implementação de tal política e a reverberação dela no cotidiano das escolas, por meio do acompanhamento aos professores que pactuaram com esta proposta, tornou-se um desafio para mim, enquanto pesquisadora do cotidiano das classes de alfabetização. Nesta pesquisa em andamento procuro investigar as implicações de tais medidas, que compõem o conjunto de ações do pacto, no currículo pensado e vivido por nossas escolas, culminando na aplicação do exame anual aos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização – a ANA.

2. METODOLOGIA

Buscando o alcance do objetivo proposto, o de acompanhar a implementação da ANA no contexto do PNAIC no cotidiano do ciclo de alfabetização das escolas públicas de Duque de Caxias, a pesquisa traz, uma perspectiva metodológica que “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 1994, p.25). A investigação acontece numa turma de aproximadamente vinte professores, de diferentes escolas, dos quatro distritos do município, que estão participando do PNAIC com foco na formação docente e ressignificação dos fazeres no cotidiano das escolas.

No levantamento de dados, além do aprofundamento teórico acerca das concepções presentes na política de formação do PNAIC e dos parâmetros por ela aferidos, tem sido de grande valia não só a observação da participação dos professores nos momentos de formação, como também, no cotidiano de suas salas de aula, pois, como assente Gomes,

a natureza do estudo proposto exige do investigador uma postura cuidadosa e atenciosa com o objeto, pois, por meio da observação das “coisas cotidianas” é que se pode ver o que está oculto, ouvir o que não foi dito e ler aquilo que não está escrito. (2005, p.278)

Neste viés metodológico tem se conduzido uma pesquisa científica rica em detalhes, audível, tendo a oportunidade de vislumbrar indícios de práticas pautadas num paradigma inclusivo, dialógico, formativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tema inicial do projeto de pesquisa onde insere-se este trabalho, “A implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): *Um estudo no cotidiano do ciclo de alfabetização das escolas públicas de*

Duque de Caxias” vem dar continuidade aos estudos do mestrado, quando defendi a dissertação “Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias”, que teve como um dos objetivos, discutir os sentidos que professores atribuem à qualidade educacional, a partir dos resultados das avaliações externas.

A qualidade da escola tem sido ao longo dos tempos, um assunto em permanente discussão. Em nome desta qualidade, planos, programas e projetos estão sendo elaborados e constituídos em forma de políticas públicas, com o objetivo de garantir tal qualidade. E para alcance destas metas reafirma-se no ideário dos “planejadores da educação” a necessidade de constituição de políticas públicas para a educação brasileira.

Há um grande número de estudos que apontam o que seria possível realizar para a melhoria da qualidade da educação. Daí, a grande ênfase, nestes dias, na construção de programas que venham a ter impactos decisivos sobre os resultados educacionais. São políticas de formação de gestores, professores, ampliação da jornada escolar, tudo com o propósito de alavancar a, dita, retoricamente, qualidade educacional (GENTILI; SILVA, 1995).

Trazendo esta discussão para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), torna-se visível a dificuldade que há em se criar um modelo único de alfabetização das crianças, ancorado em pesquisas parciais, que não contemplam a diversidade do cotidiano das escolas brasileiras. E, pior, usar números advindos de estatísticas que homogeneizam professores, alunos e escolas, sem levar em conta as diferenças existentes, nem as condições para que a prática pedagógica se efetive, é algo a ser questionado:

O que se entende por qualidade da educação e da alfabetização, nos programas, metas e ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras? Qualidade para quem? Em relação a que finalidade? A serviço de que ou de quem? (MORTATTI, 2013, p.24)

Algumas outras perguntas que podemos fazer referem-se à implantação de um modelo único de alfabetização, de um método padronizado: será possível que exista um único caminho para alfabetizar todas as crianças? E, em relação à quinta meta do PNE, que prevê uma idade certa para a chamada compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)? E sobre o caráter

das avaliações de desempenho individual dos alunos que, segundo o manual do PNAIC, serão o norte para o (re) planejamento e (re) dimensionamento das políticas?

4. CONSIDERAÇÕES EM CURSO

Esteban, ao trazer relato de algumas de suas investigações sobre as implicações da Provinha Brasil (exame nacional não censitário, que afere o nível de proficiência em alfabetização linguística e matemática dos alunos no 2º ano de escolaridade) nos alerta:

As concepções de aprendizagem, alfabetização e avaliação presentes na Provinha Brasil mostram-se especialmente prejudiciais às crianças que encontram no conhecimento escolar um elemento articulador de sua participação em uma sociedade imersa na cultura escrita. Considerando as condições em que vivem as crianças das classes populares, suas experiências nas periferias urbanas participando de grupos postos à margem dos direitos sociais, muitas vezes em condições de vida degradadas, é previsível que apresentem, dentro de um mesmo período e segundo os mesmos parâmetros, desempenhos diferentes dos alcançados por crianças que cotidianamente partilham em suas interações extraescolares conhecimentos, modelos cognitivos e valores reconhecidos como positivos pela escola. (ESTEBAN, 2012, p.584)

Perceber que no cotidiano de muitas escolas os alunos não são tratados como números (como sugere a cultura do exame, que despersonaliza os dados) e, sim, sujeitos com histórias de vida, tornou-se uma experiência gratificante. Acredito que com o aprofundamento dos estudos será possível discutir o modo pelo qual a implementação de uma cultura do exame de forma tão precoce, nos anos iniciais do ensino fundamental tem efeitos tão devastadores do ponto de vista curricular, metodológico, técnico, como também envolve outros fatores.

Ao longo deste primeiro ano de investigação, torna-se perceptível a dificuldade que há em se criar um modelo único de alfabetização das crianças, ancorado em modelos que não contemplam a diversidade do cotidiano das escolas brasileiras. E, ainda, que utilizar números advindos de estatísticas que homogeneizam professores, alunos e escolas, sem levar em conta

as diferenças existentes, nem as condições para que a prática pedagógica se efetive é algo que deve ser acompanhado de perto por nós, profissionais da educação, que lidamos diretamente com as crianças advindas das classes populares, às quais nos propomos a educar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Documento Final Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em 03 maio 2014.

BRASIL, **Movimento Todos pela Educação**. Plataforma online: *Observatório do PNE*. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>> Acesso em 28 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 03 de outubro de 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**[online]. vol. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>> Acesso em 03 de outubro de 2013.

FETZNER, Andréa R. **A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre**: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.40, pp. 51-65.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

FETZNER, Andréa R. **Ciclos e currículo:** à procura de sentidos. *Revista Espaço do Currículo*. 2014, vol.7, n.01, pp. 5-12. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19405>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno do CEDES [online]**, vol.33, n.89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>> Acesso em 03 de outubro de 2013.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DO MODELO FORMATIVO DA FFC/ UNESP – MARÍLIA

Luciana Aparecida de Araujo Penitente – Universidade Estadual Paulista -
lucianapenitente@marilia.unesp.br

Nathalia dos Reis Jacob – Universidade Estadual Paulista – nathaliareis25@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No conjunto das ações do governo neoliberal e com o intenso movimento de incremento da normatização e implantação de políticas públicas, os estudos e pesquisas que discutem a formação do professor intensificaram-se ao longo da década de 1990, principalmente com a contribuição de pesquisadores preocupados com a discussão do papel da pesquisa na formação e trabalho docente devendo, portanto, ser introduzida na formação tanto inicial como continuada dos professores da educação básica, inclusive como propõe o Decreto Federal nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs no fomento a programas de formação inicial e continuada além de dar outras providências (BRASIL, 2009).

Com base nessa discussão e considerando a hipótese de que é preciso desenvolver no futuro professor o espírito científico e atitudes para a investigação com bases em conhecimentos epistemológicos e metodológicos, que possam nortear suas atividades de investigação a partir de uma perspectiva crítica, que lhes permita o pensar sobre sua prática, sobre os fatores históricos e políticos pelos quais ela é influenciada, na regulamentação e formulação de políticas públicas de formação de professores, foi que se originou este estudo, justificado, pela necessidade evidente da pesquisa ser assumida nas licenciaturas como prática de cidadania e exercício didático. Daí o objetivo central de nossa investigação: compreender, mediante trabalho de campo e o

desenvolvimento de entrevistas com professores e alunos, como os professores das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da FFC Unesp/ Marília, tem conseguido fomentar atitudes positivas para a pesquisa e habilidades para a investigação em suas disciplinas e como esse fomento se relaciona à atitude crítica em relação a normatização das atuais políticas públicas, cuja tendência é formatar a formação de professores às expectativas do modelo neoliberal de desenvolvimento econômico.

Para (TARDIF E ZOURTHAL, 2005, p. 30) os programas de formação inicial de professores são muito carentes em prepará-los para a leitura e decodificação dos discursos da pesquisa. Esses cursos muitas vezes são chamados de “formalismo metodológico”. A formação em pesquisa dos futuros professores e dos professores que já estão em serviço deveria ocupar mais espaço nos programas acadêmicos e iniciar os alunos nas pesquisas contemporâneas sobre o ensino, e não apenas em questões metodológicas. Acreditamos no papel da pesquisa como exercício didático e como elemento a mais na construção da autonomia dos alunos. É sabido que o conhecimento didático não conseguirá abranger tudo o que pode ocorrer durante o ensino e a aprendizagem do aluno, no entanto, afirma Lerner, (2006) é preciso compreender as variáveis que estão implicadas na situação didática. Os resultados alcançados mediante pesquisa não devem servir como receituários, mas favorecer efetivas situações de aprendizagem.

Sabemos dos limites impostos aos cursos de Licenciatura em formar o próprio professor, no entanto, acreditamos que o aluno que vivencia atividades de investigação e de pesquisa na graduação assume atitudes diferenciadas em sua prática. Não se espera com isso formar o professor pesquisador, mas oferecer a possibilidade de fomentar no aluno o interesse pela pesquisa e, que ela possa representar uma ferramenta a mais na formação do futuro professor, possibilitando o exercício de uma atividade criativa e crítica, subsidiada pelo questionamento e busca de alternativas para a solução dos problemas investigados.

2. METODOLOGIA

Por meio do levantamento bibliográfico, espera-se reunir, analisar e interpretar os estudos e pesquisas centradas na necessidade de preparação para a pesquisa no processo de formação inicial do professor e compreender como essa formação pode fomentar nos alunos do curso de

licenciatura em Pedagogia, atitudes positivas para a pesquisa e habilidades para a investigação. Já no trabalho de campo, esperamos por meio de entrevistas semi-estruturadas, aprofundar e esclarecer os problemas observados, enquanto que os documentos como planos de ensino, projeto Político Pedagógico entre outros, contribuirão para contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas. Os dados coletados mediante entrevistas e documentos serão sistematizados mediante eixos temáticos construídos *à posteriori* e analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Serão sujeitos dessa pesquisa, professores e alunos do curso de Pedagogia da FFC/ Unesp – Marília.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que o desenvolvimento do espírito investigativo no aluno deve ser iniciado durante sua vivência na universidade, ao longo de sua formação inicial e alimentado pela iniciação científica, momento no qual se espera que o aluno tenha um contato maior com os processos de pesquisa. Ser bolsista de Iniciação Científica, ou de bolsas congêneres participar de um grupo de pesquisa e de eventos científicos podem se tornar atividades decisivas no despertar do espírito investigativo no aluno, pois ele poderá articular as suas experiências e inquietações com as temáticas que o grupo se propõe a investigar, amparado por referenciais teóricos e metodológicos consistentes que trazem vida e sustentam o olhar dos estudiosos nos processos de pesquisa. É a partir dessas inquietações e da busca sistemática de novos conhecimentos que acreditamos que o futuro professor deve ser formado, envolvido por sua criticidade e pela busca de identidade como professor e pesquisador. Acreditamos que ninguém pode se tornar um professor e também pesquisador sem compreender a dimensão e os limites da pesquisa em educação. Pensamos ser possível a formação de um professor que incorpora em seu trabalho docente atividades investigativas e, por esse motivo nos preocupamos com a estruturação do currículo que forma esse professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, foi possível detectar uma certa incongruência nas políticas de pesquisa da Instituição. Embora o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia proponha a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o acesso do aluno às oportunidades de participação em projetos desenvolvidos na Faculdade de Filosofia e Ciências não é necessariamente assegurado; não há mecanismos que garantam a participação de todos os alunos nesses projetos, principalmente dos alunos trabalhadores, que são clientela numerosa do curso de pedagogia da FFC. Durante as entrevistas com os professores, percebemos que a pesquisa foi se configurando como um princípio formativo na docência. Alguns docentes ressaltaram as contribuições da entrevista para a reflexão de sua própria prática pedagógica, o que nos leva a afirmar a importância da entrevista e das narrativas como processo formativo do professor, possibilitado pela reflexão de suas ações práticas, a fim de produzir conhecimento novo. Esperamos contribuir com as discussões em torno da temática da formação de professores, bem como da importância da pesquisa na formação inicial e na prática pedagógica de professores a partir de uma reflexão realizada sobre o modelo formativo da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 10 fev. 2014.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP N. 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CFE e PARECECER n. 977/65. *Documenta*, n. 44, dez, p. 67-86, 1965.

DURAN, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 37-62, maio/ago. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15-52.

____.CRUZ, G. B. da. Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

____.OLIVEIRA, A. T. de C. de et al. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C. SAIZ, I. (Org.). **Didática da matemática: Reflexões psicopedagógicas.** Trad. Juan AcuñaLlores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 73-108.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. ; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.: VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 287-309, 2003.

O PIBID/MATEMÁTICA/UFSM E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES DE EX-BOLSISTAS DESSE PROGRAMA

Carmen Reisdorfer – Universidade Federal de Santa Maria – carmenpenz@hotmail.com

João Carlos Gilli Martins – Universidade Federal de Santa Maria – jcgillimartins@gmail.com

FAPERGS/CAPES

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática é vista como uma tarefa “difícil” tanto para aqueles que ensinam como para aqueles que aprendem e isso faz com que nos questionemos sobre as causas das dificuldades vivenciadas nesse processo e sobre o que fazer para minimizar essa situação de dificuldade.

Acreditamos que os programas de incentivo a docência possam contribuir para uma melhor formação do futuro professor que irá ensinar Matemática. Nesse sentido, pesquisas que possam buscar compreender o modo como esses projetos estão se concretizando são de extrema importância.

É nessa perspectiva que surge a ideia de investigar quais são os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial do professor de Matemática na UFSM, mais especificamente na constituição de saberes docentes durante a formação inicial, segundo a visão de ex-bolsistas desse programa.

2. METODOLOGIA

O público alvo da pesquisa são ex-bolsistas do PIBID – Matemática da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Para essa pesquisa estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas onde o objetivo é identificar os impactos do PIBID/Matemática na formação inicial do professor de matemática na UFSM, principalmente ao que diz respeito à constituição de saberes docentes por esses sujeitos através das ações desenvolvidas enquanto bolsistas do referido programa. Como referencial metodológico, optamos pela História Oral.

A escolha pela História Oral se deve por alguns motivos, dentre eles destacamos que:

[...] três fatores distinguem e validam a abordagem da História a partir de evidências orais: a oralidade permite ressaltar, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que, de outro modo, por outro instrumento de coleta, seriam inacessíveis; a evidência oral permite compreender, corrigir ou complementar outras formas de registro – quando existem – e, finalmente, a evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar “objetos” de estudo em “sujeitos”, ao evitar que, como na “historiografia clássica”, os atores da História sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma “forma erudita de ficção” (GARNICA, p.20, 2007).

Ao realizamos uma entrevista baseada nos pressupostos da História Oral, estamos buscando a verdade de quem nos fala e para que isso seja feito, iremos registrá-la e interpretá-la (GARNICA, 2007).

Sem oralidade não há História Oral, então, para a realização das entrevistas, optamos em construir um roteiro, mas ele apenas nos norteará, pois nele estão as questões que julgamos essenciais. No momento da entrevista outras perguntas são feitas.

As entrevistas são registradas em um gravador de áudio e sem a ajuda de nenhum *software*, elas são transcritas. O documento gerado com a transcrição é enviado ao depoente – também chamado de colaborador – para fazer a conferência do seu depoimento. A análise das entrevistas é outro passo desse processo, não necessariamente o último, pois desde o seu início podemos começar a análise.

Todo esse processo é possível de ser realizado porque o colaborador acompanha todos os passos, podendo ler e reler seu discurso, fazendo sempre as alterações que achar pertinente. Por esse motivo, a pesquisa acaba por ganhar maior credibilidade.

Além das entrevistas, também estamos fazendo a análise de documentos institucionais referentes ao PIBID. Esses documentos são os projetos institucionais, subprojetos da área da Matemática e dos relatórios desse subprojeto. Todos os documentos analisados dizem respeito aos editais de 2007, implementado em 2009 (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES) e de 2011 (Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral – IPES).

3. SABERES DOCENTES SEGUNDO TARDIF

Através de levantamento realizado em dezembro de 2014, onde buscamos por teses e dissertações que realizassem estudo sobre o PIBID e a formação de professores. Identificamos quatro dissertações onde o foco de investigação estava na formação inicial de professores, mais especificamente, sobre o papel das ações desenvolvidas no PIBID na constituição de saberes docentes dos bolsistas de iniciação à docência do programa. O fato de nenhum desses estudos estar embasado teórica e unicamente nos estudos de Maurice Tardif nos levou a basear o nosso trabalho nos estudos desse autor.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são compostos pelas competências, habilidades e conhecimentos que o professor faz uso para exercer a docência. Além disso, para o autor, os saberes docentes, são plurais, temporais e heterogêneos.

Tardif (2014) aponta, em seus estudos, diferentes tipos de saberes docentes. Dentre eles estão os saberes profissionais, oriundos das instituições de formação; os saberes disciplinares, que são aqueles referentes à área do conhecimento, como, por exemplo, a Matemática; os saberes curriculares e os saberes experienciais, segundo o autor, esse último tipo de saber forma o núcleo dos saberes docentes.

É importante que os cursos de Licenciatura propiciem aos acadêmicos a inserção em escolas desde os primeiros semestres de curso, para que esses alunos possam assim, desde cedo, acompanhar a realidade escolar. É nesse sentido que o PIBID pode trazer contribuições à formação inicial dos alunos-bolsistas e a construção dos seus saberes docentes, pois dentre os objetivos do programa estão o incentivo à formação de professores para a Educação Básica, a inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas das redes públicas e principalmente, a melhoria da formação inicial de professores (BRASIL, 2010), características que vimos serem apontadas como aquilo que se espera de um curso de Licenciatura.

Por tudo isso, consideramos importante ouvir o que os ex-bolsistas tem a dizer sobre o PIBID e a sua formação inicial. Tardif (2014) também fala da necessidade de ouvir os professores:

[...] os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações (TARDIF, p.19, 2014).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, que está sendo apresentada aqui, ainda não foi concluída. As entrevistas estão sendo realizadas e os documentos – projetos institucionais do PIBID, subprojeto da área da Matemática e relatórios dessa área – estão sendo analisados. Por isso, não podemos apontar resultados.

O que podemos perceber, até o momento, através das entrevistas que realizamos, é o fato de os sujeitos demonstrarem em sua fala que o programa foi importante para sua formação inicial e que há, pelo menos, algumas influências das ações desenvolvidas como bolsistas de iniciação à docência hoje na sua atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos ver, até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que a problemática sobre a formação docente está latente, o que estes documentos apontam é que “parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada” (BRASIL, 1997, p. 22).

Por esse motivo e pelo fato de o PIBID estar voltado ao incentivo e melhoria da formação inicial e estar tomando abrangência maior a cada ano é que pesquisas como a nossa – e de tantos outros pesquisadores – podem se tornar uma importante ferramenta para conhecer como

está o cenário da formação de professores no Brasil, como o programa está se consolidando e quais os resultados das ações desenvolvidas pelos bolsistas na sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Poder Executivo**. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 4 -5, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf>. Acesso em: 01.07.2014.

GARNICA, A. V. M. **História Oral em Educação Matemática**. Guarapuava: SBHMat, 2007. Coleção História da Matemática para professores, 84 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

O PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E AS DIMENSÕES HISTÓRICAS DE UMA INSTITUIÇÃO

Irismar Pires de França – Centro Universitário Internacional Uninter– iris_collor1@hotmail.com

Orientador: Desiré Luciane Dominschek – Universidade Estadual de Campinas– Centro Universitário Internacional Uninter – desiredominschek@hotmail.com

CAPES/PIBID

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula ao Projeto PIBID que visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas. Podendo a instituição oferecer oficinas de língua portuguesa, enfatizando o estudo de textos acadêmicos e científicos, produções de relatórios e textos escritos, comunicação verbal própria para a educação básica. A inserção dos estudantes (bolsistas) nas escolas, se dá pela plena integração a todos os espaços pedagógicos.

A organização da pesquisa está subdividida em grupos de pesquisa, sendo elas: História das instituições escolares, Documentação escolar e observação da prática docente. Participam dos grupos, três docentes, três pedagogas que são as supervisoras nas das escolas e alunos da graduação em pedagogia presencial e a distância.

Esta pesquisa está diretamente vinculada ao GT História das instituições escolares. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o contexto histórico da escola Instituto de Educação do Paraná “Professor Erasmo Pilotto”, em Curitiba, com foco no nosso objeto de estudo que é o curso de formação de docentes (magistério) em nível médio.

O problema se dá pela preocupação da qualidade da formação de docentes no magistério. A importância da pesquisa deu-se em compreender o contexto histórico da escola. A pesquisa envolve o levantamento bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo.

O projeto organizou-se a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, ou seja,

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas (SANFELICE, 2006, p. 24).

A pesquisa se deu a partir do levantamento bibliográfico, e da pesquisa documental, a partir da pesquisa de campo, que consta em uma pesquisa em processo inicial.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para a constituição de sua pesquisa bibliográfica, nossos principais referenciais são Sanfelice, (2006); Gamboa, (2013); Soares, (2005); Facci, (2004) e Severino, (2007). A partir destes referenciais ocorrem as primeiras análises referentes a pesquisa. Na pesquisa de campo atuamos na pesquisa documental selecionando materiais que retratem o contexto histórico da escola, sendo eles: atas, registros, fotos, monumentos materiais. A pesquisa de campo também vai contar entrevistas semi – estruturadas, serão entrevistados profissionais da escola, sendo: Diretor, pedagogos, professores e funcionários.

3. Historiando o Instituto de Educação do Paraná

O Instituto de Educação do Paraná “Professor Erasmo Pilotto” Situado na Rua: Emiliano Pernetta nº. 92, Centro, Curitiba, Paraná. Foi criado pela Lei nº 456 de 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal pelo então Presidente da Província Adolpho Lamenna Lins, anexa ao Instituto de Preparatórios ou de Estudos Propedêuticos.

Em julho deste mesmo ano um novo regulamento de ensino deu nova forma ao Instituto de Preparatórios, estabelecendo dois cursos: Escola Normal e Instituto Paranaense, o qual passou a

se denominar Liceu Paranaense. A Reforma de 1900 denominou-o Ginásio Paranaense. Embora se constituíssem cursos diversos, a Escola Normal e o Ginásio Paranaense funcionavam sob a coordenação do Diretor Geral da Instrução Pública.

A escola Normal formou sua primeira turma de professores em 1878 sob a direção do Dr. Justiniano de Mello e Silva, então Diretor Geral da Instrução Pública.²⁶

Com a reforma do Curso Normal em 1921, os dois cursos passaram a funcionar de forma independente, com currículos específicos e normas próprias, apesar de instalados no mesmo edifício. Em 1922, na comemoração do Centenário da Independência do Brasil, o Governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entregou à Escola Normal, o Palácio da Instrução, atual prédio do Instituto de Educação, na Rua Aquidaban, hoje Emiliano Pernetá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as visitas a escola pode-se visualizar a realidade do Ensino Médio, o Curso de Formação de Docentes. Analisamos a grade curricular, o Projeto Político Pedagógico, e muitos outros documentos que nos remetem a história da escola.

Sendo assim, é de suma importância destacar o quão valioso e enriquecedor está sendo a participação no Projeto, visto que podemos ampliar nossa visão a cerca do Curso de Formação de Docentes, como foi sua criação, sua extinção e sua retomada em algumas instituições e porque assume papel importante em relação a Formação dos Professores que trabalharam na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

²⁶Dados retirados de documentos pesquisados na escola sobre o contexto histórico da escola.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SANFELICE, José Luís. **História, instituições escolares e gestores educacionais.** Campinas, ago. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: PESQUISA COMO EIXO DE FORMAÇÃO PARA FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Marília Yuka Hanita – Universidade Federal de São Carlos– mah_doim@hotmail.com

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama – Universidade Federal de São Carlos -
barbara@ufscar.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se fundamenta nas atuais discussões atuais sobre a formação docente que corroboram com Nóvoa (2000) ao alegar a importância da participação de professores em programas educacionais, assumindo o papel de protagonistas e não como meros executores, contemplando e contribuindo no processo formativo dos participantes. Assim, entende-se a importância de considerar o desenvolvimento e constituição dos professores nas implementações das políticas de formação, incluindo-os como atores principais e proporcionando espaços de formação para o aprimoramento dos docentes envolvidos.

O trabalho de Gatti, Barretto e André (2011) assumem que as políticas de formação mais recentes têm se apresentado sobre novas e diferenciadas perspectivas para aprimoramento profissional. E alguns programas ao conceder bolsas a licenciandos e licenciados e financiamento de pesquisas em educação é uma das ações para o reconhecimento social da profissão e incentivar à docência.

Um dos programas que contribui nessa perspectiva é o OBEDUC que é associado a CAPES, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituído em 2006, visando proporcionar e estimular a pesquisa em educação e a formação de pós-graduandos (nível mestrado e doutorado), contudo, no edital Nº 38/2010/CAPES/INEP (2010), ampliam-se as perspectivas e se apresentam como objetivos específicos, notando-se que o programa OBEDUC caminhou abrangendo diferentes níveis de educação, visando também a formação de graduandos

e professores, instigando a articulação entre universidade e escola de Educação Básica. É relevante acentuar que o OBEDUC continua sendo o único programa com finalidade de pesquisa, por conta disso é extremamente significativo o estudo do mesmo.

O propósito inicial do programa OBEDUC era fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* em educação. Contudo, no edital Nº 38/2010/CAPES/INEP (2010) ampliam-se as perspectivas e apresenta-se o OBEDUC caminhando para abranger diferentes níveis de educação, visando também a formação de graduandos e professores, instigando a articulação entre universidade e escola de Educação Básica.

Para a delimitação da pesquisa, realizou-se uma pesquisa exploratória na perspectiva de identificar estudos e contribuições que abordam os saberes docentes de futuros professores e/ou docentes em início de carreira numa articulação com o OBEDUC. A pesquisa exploratória, pautou-se no banco de periódicos CAPES, nas páginas de trabalhos publicados pelo GT 08 – Formação de Professores da ANPEd, e na página de busca Scielo, a partir de diversos descritores de busca ordenados em posicionamentos diferentes e contemplando retrospectivamente um intervalo de cinco anos de produção na perspectiva de obter resultados recentes, a contar de 2014. Não foi obtido nenhum artigo, dissertação/tese ou livro que abordasse a temática dos saberes docentes, OBEDUC e futuros professores e/ou docentes em início de carreira a partir da pesquisa realizada. A instituição do programa OBEDUC completa quase uma década de existência e mesmo com sua relevância, surpreende o fato de não encontrarmos um acervo bibliográfico amplo com artigos, publicações, periódicos relacionados a este objeto de estudo.

A pesquisa também considera as produções reconhecidas e relevantes sobre o início de carreira que alegam a importância desta fase para a constituição do docente. Como Garcia (2011, p.9) menciona como um período conflituoso para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, é importância de analisar as potencialidades do OBEDUC para o processo formativo e prática profissional dos futuros professores e, ou professores em início de carreira.

Assim, o espaço OBEDUC poderia na tentativa de suprir este choque de futuros professores e docentes em início de carreira, proporcionar a aproximação do magistério, incentivar a pesquisa em educação, articular graduação e pós graduação e proporcionar um espaço de troca de experiência de tal modo Cortelazzo (2004, p.161) revela que:

A pesquisa em educação cumpre importante função de desvelar os processos de apropriação, de reelaboração e de produção de conhecimentos; a inclusão de diferentes sujeitos na prática da pesquisa (graduandos, pós-graduandos e professores de diferentes níveis educacionais) (..); a pesquisa e a prática profissional permitem aos alunos de licenciatura a vivência da escola e a descoberta do contexto em que eles já atuam (na educação infantil ou nas séries iniciais, com a formação no ensino médio para o magistério, ou nas séries finais do ensino fundamental).

Assim, o programa pode ser considerado como possível espaço de formação docente através das experiências e vivências compartilhadas permitindo a aprendizagem à docência, portanto, o estudo deste programa educacional considerando o processo formativo é pertinente.

2. METODOLOGIA

O tema de estudo trata-se da articulação da problematização de professores principiantes, saberes docentes e programa educacional, ou seja, compreende-se como uma temática complexo, Marshall e Rossman (1989) contribuem enfatizando que a utilização da pesquisa qualitativa metodológica é superior em determinadas situações, como por exemplo, quando a pesquisa tem como objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos e a pesquisa comporta variáveis pertinentes. Portanto, percebe-se que a opção pela pesquisa qualitativa é mais condizente com a problemática e os objetivos da pesquisa. E como é evidenciar a potencialidade do OBEDUC para a formação dos futuros professores e docentes em início de carreira, utilizou-se a análise documental e de conteúdo, almejando-se evidenciar, não somente o latente, mas também o oculto.

A análise documental e de conteúdo são fundamentadas a partir dos fundamentos de Cellard, (2012), Bardin (2011) e Franco (2012) que referenciaram que o desenvolvimento da estratégia metodológica, segue um rigor de procedimentos e critérios para a seleção de fontes e análise dos dados. Essas duas análises se articulam, como Bardin (2011, p.51) esclarece que a análise documental antecipa a análise de conteúdo:

(...) o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Deve-se entender que a análise de conteúdo é um processo, ou seja, é possível estabelecer uma dinâmica de “vai e volta” para a retomada do processo, as técnicas e categorização de análise criada ou não definida podem ser mudadas durante o processo da análise, coerentemente que os objetivos e a problemática do projeto de pesquisa serão os responsáveis por permear esse movimento. Afirma Franco (2012, p.64) “em geral o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição”.

Assim, nesta pesquisa a princípio utilizará como estratégia metodológica a pesquisa documental, mapear os documentos vinculados ao OBEDUC disponibilizados pela CAPES desde 2006, compreendendo o universo de decretos, ofícios, editais, relatórios e produções vinculadas aos seminários realizados nos anos de 2009, 2011 e 2013 e análise documental e de conteúdo dos documentos escolhidos, direcionando para o problema da pesquisa. O período escolhido de 2006 a 2013, é pelo o ano de sua institucionalização e publicação do primeiro edital até o último relatório do DEB (2009-2013) constando os dados quantitativos mais recentes do programa OBEDUC e que coincide com o último seminário biênio do OBEDUC.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira fase do percurso metodológico que constava no levantamento de todos os documentos relacionados ao OBEDUC e inclusive imersão em editais, no relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica, nas produções dos seminários e informações no *site* da Capes, permitiu perceber que sua criação era definida pela promoção e consolidação dos programas de pós-graduações em educação e financiamento dos estudos educacionais que causassem a elevação da qualidade da educação, contudo, desde 2008, mesmo mantendo sua característica norteadora o OBEDUC de propiciar espaço para desenvolver pesquisas, também disponibilizou bolsas para licenciandos e licenciados atuantes da Educação Básica.

A reconfiguração do OBEDUC, não se deu exclusivamente pela concessão de bolsas, os objetivos e missão dos editais também começam almejar não só o incentivo e fomento à pesquisa, mas também visando a questão da aproximação entre a pesquisa e licenciandos e Educação Básica e Universidade, como apresenta os objetivos específicos do edital Nº 38/2010/CAPES/INEP (2010):

Estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação stricto sensu e de redes de pesquisa no País que tenham a educação como eixo de investigação;

Fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;

Estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;

Fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação: básica; superior; profissional; a distância; continuada, especial e educação de jovens e adultos;

Incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica;

Divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica. (Nº 38/2010/CAPES/INEP p. 2-3, 2010)

Assim, o programa OBEDUC mantém sua característica, no entanto, abrangendo diferentes níveis de educação e considerando a pesquisa como eixo de formação de graduandos e professores. E possivelmente, instigando o diálogo entre Universidade e escola de Educação Básica, permita que as dificuldades de início de carreira sejam mitigadas, como exemplo, o choque da realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto como resultado parcial da pesquisa, afirmamos que o OBEDUC em sua história de quase dez anos, constitui-se de mudanças expressivas para profissionais da educação, seja pesquisadores e, ou professores, colaborando com duas necessidades que se relacionam, tanto o incentivo a pesquisa em educação e formação de professores. Acredita-se que a efetividade e competência do programa advém também do espaço cedido, contemplando a troca de experiência entre licenciandos, licenciados, docentes da universidade e pesquisadores permitindo discussões e pesquisas sobre demandas educacionais, promovendo a produção de conhecimento e acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo, SP: Ed. 70, 2011. 279 p.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2012.

CORTELAZZO, I. B. C. Pesquisa na Educação Superior: Articulação Graduação e Pós-Graduação. In: SCHLESSNER, A. H; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: reflexões, avanços e desafios**. 1ª. ed. Curitiba: UTP, vol. 3, p. 123-138, 2007.

FRANCO, P. B. L. M. **Análise de Conteúdo**. (Série Pesquisa; vol. 6). Brasília: Liber Livro, 96 p., 2012.

GARCIA, M. C.. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, (Documento do Preal, n. 52) p. 7-50, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil. Um estado da arte**. Brasília, set/2011.

NÓVOA, A. Uma visão Interdisciplinar da educação, formação docente e da escola. **Educação em Questão**. Natal, vol. 10 e 11, n.2, p. 139-146, jan-jun/2000.

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS
ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Lívia Raposo Bardy –Unesp –liviARBardy@gmail.com

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos –Unesp – danisantos.unesp@gmail.com

Ana Mayra Samuel da Silva –Unesp –ana.mayra.ss@gmail.com

Ana Virginia Isiano Lima –Unesp –anaisianolima@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen– Unesp – elisa@fct.unesp.br

Observatório da Educação/CAPES

1. INTRODUÇÃO

O Observatório da Educação (OBEDUC) é decorrente de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ministério da Educação e Instituições de Ensino Superior. Os principais objetivos são fomentar estudos e pesquisas em educação e proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, com o intuito de estimular a produção e a formação acadêmica.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), mediante o grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente/SP, participou do OBEDUC por meio do projeto intitulado “Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado: um mapeamento sobre as estratégias, práticas, serviços e recursos de acessibilidade no processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial”. O projeto proposto tinha o intuito de analisar as

práticas e estratégias de uso das TA desenvolvidas e utilizadas pelos professores do AEE nas SRM das escolas pública municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

O AEE, instituído nas escolas públicas e municipais, pode ser caracterizado como um atendimento que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidades, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/ MEC, 2008). Atualmente o AEE é destinado aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), e deve ser realizado, preferencialmente, na SRM da escola, complementando ou suplementando o ensino regular, por intermédio de um professor especialista, visando a autonomia dos estudantes na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

As condições de acessibilidade na SRM são viabilizadas pela TA que, como área de conhecimento, abrangente e engloba recursos como: comunicação alternativa, acessibilidade ao computador, acessibilidade de páginas da internet, atividades de vida diárias, orientação e mobilidade, adequação postural, adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros (BRASIL, 2006). Além disso, a TA favorece a resolução de problemas funcionais do EPAEE.

Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar o mapeamento que foi realizado no âmbito do projeto sobre o uso da TA nas escolas que realizam o AEE no Estado de São Paulo.

2. METODOLOGIA

O mapeamento realizado no âmbito do projeto tem natureza quali-quantitativa, pois além da interpretação sobre a qualidade das práticas e estratégias de uso de TA por parte dos professores das SRM, foram utilizadas informações estatísticas. Para a realização do projeto a equipe de execução, constituída por professores de pós-graduação e licenciatura, estudantes de pós-graduação e graduação e professores de educação básica que atuam no AEE tanto no

âmbito municipal quanto estadual, formaram subequipes que trabalharam nas áreas de estatística, tecnologia e pedagógica.

A equipe pedagógica elaborou um estudo teórico por meio de pesquisa documental e bibliográfica, tendo como parâmetro o levantamento de dados e estudos sobre tipos e recursos de TA e as especificidades do AEE e das SRM nas escolas públicas municipais e do Estado de São Paulo. A equipe tecnológica realizou a implementação de um site do projeto, bem como um banco de dados sobre os processos realizados durante a pesquisa. As equipes pedagógica e estatística elaboraram juntas instrumentos para verificação da utilização das TA. Por meio de questionário do tipo misto, enviado para todas as escolas públicas do estado de São Paulo, foi desenhado um mapeamento sobre quais são os tipos de TA presentes nas escolas. Esse mapeamento permitiu verificar a frequência em que os recursos de TA são utilizando e os tipos mais frequentes presentes no contexto das escolas participantes da amostra.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtivemos a resposta de 184 unidades escolares, que acessaram os questionários via Google Spreadsheet. As respostas foram elaboradas por docentes e gestores de escolas públicas municipais e estaduais de diferentes regiões do Estado de São Paulo. Mediante a análise das respostas identificamos que os recursos de TA mais utilizados são: órteses e próteses, acessibilidade de páginas da web, acessibilidade ao computador e adequação postural. Os recursos utilizados com menor frequência são as atividades de vida diária.

Após o mapeamento quantitativo realizado, foi possível também identificar se há por parte dos professores do AEE o reconhecimento das reais implicações das estratégias e práticas construídas no contexto escolar com uso de TA. Os participantes relatam que os recursos e serviços de TA podem ser usados para a qualidade de vida, autonomia e conseqüentemente inclusão escolar dos EPAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos motivos para a realização do projeto do OBEDUC, especificamente pela utilização de TA, baseia-se no fato de se ter cada vez mais estudos e pesquisas, informações e conhecimentos que acabam repercutindo nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

As práticas do AEE devem incluir substancialmente a mudança de posturas na escola comum, trazendo para o cotidiano do professor a cultura de realização de leituras, investigações, discussões, projetos, entre outras atividades.

Foi possível perceber que pesquisas de amplitude estadual como essa são muito relevantes e indicam quais estudos devem ser realizados bem como processos de formação continuada, que devem auxiliar os profissionais da educação a atingir o patamar de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

RODRIGUES, Maria E. N. **Avaliação da tecnologia Assistiva na sala de recursos multifuncionais:** estudo de caso em Fortaleza – Ceará. 2013. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://goo.gl/CYjKXN>. Acessado em: 09 jun. 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; MIRANDA, Therezinha G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266.

OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Ângela Oliveira De Sá Rubini– UNESP – angela.rubini@yahoo.com.br

Alberto Albuquerque Gomes – UNESP – alberto@fct.unesp.br

1.INTRODUÇÃO

Com o acesso e a democratização da escola, garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em seus artigos 205 e 206, e assumidos no art. 3º da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o sistema educacional brasileiro vem promovendo a formação dos profissionais da área e o direcionamento das políticas públicas para o envolvimento e o compromisso de todos na construção de uma escola de qualidade e a transformação dos preceitos legais, filosóficos e conceituais em ações de cidadania.

Este novo conceito de educação e sociedade exige uma escola que pautе suas práticas cotidianas em mudanças de atitudes, no constante diálogo com a comunidade em que está inserida, tendo como foco a formação de indivíduos autônomos, capazes de enfrentar os novos desafios adaptando-se às mudanças constantes.

É com esse espírito que preconizamos uma formação polivalente. A missão fundamental da educação é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo e não um instrumento para a economia. A aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social. (TEDESCO, 1995, p. 50).

No contexto de redemocratização, o país sinaliza reformas educacionais asseguradas pela Constituição de 1988 e intensificadas na década de 1990 pelo acordo assumido na Conferência de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, que em

decorrência, resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) do país. Essa Conferência liderada por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), resulta em diretrizes que explicitam a vinculação entre a economia e a educação no combate à pobreza, aumentando a produtividade do trabalho e melhorando as condições de vida da população no mundo globalizado.

Dentre as metas firmadas, o Brasil se comprometeu a universalizar o ensino básico e a reduzir as taxas de analfabetismo, garantindo os conhecimentos básicos necessários à vida contemporânea, sendo esta, condição necessária para o advento de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Para que essas metas alcançassem sucesso, o Banco Mundial orientou que a educação básica, fosse prioridade, com atenção voltada aos resultados através da implementação de sistemas de avaliação. Sobre isso Silva e Abreu (2008, p. 525), afirmam que,

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação [...].

Para que se constitua no país, um sistema de avaliação educacional é necessário uma sólida base de conhecimentos dos aspectos cognitivos ligados à educação. De acordo com Gatti (2013):

A base e a essência desses processos avaliativos são as provas, que oferecem situações que permitem aquilatar a posse ou não de conhecimentos, de diferentes formas, ligados a um currículo escolar de referência. O domínio do conhecimento e técnicas para tanto é imprescindível para uma boa avaliação, mas avaliação que faça sentido, que tenha significado para o trabalho escolar. Portanto, demanda pessoas com formação adequada em educação, currículo e metodologias

avaliativas. As provas são o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade. (GATTI, 2013, p. 48).

Nos últimos anos as experiências com essas avaliações, têm levado alguns pesquisadores do assunto a se posicionarem de maneira crítica, sobre aspectos que impactam de maneira negativa as práticas cotidianas na escola. A educação não pode ser vista numa perspectiva produtivista, sinalizada por pressões de instituições internacionais que favorecem financiamentos ao país, mas que, direcionam as reformas para um modelo fabril. Estarmos “todos juntos pela educação”, significa não reproduzirmos os interesses de empresários que visam apenas o trabalhador para sua empresa, antes sim, lutarmos por uma educação de qualidade pautada em princípios éticos de cidadania.

2. METODOLOGIA

Pela natureza de nosso objeto de estudo, caráter democrático que envolve a proposta de estudo, o presente trabalho se encaminhará pelo campo da pesquisa qualitativa, pois ela tem como fonte de dados o próprio ambiente em questão e como principal instrumento, o pesquisador.

Segundo Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p 13), a pesquisa qualitativa ou naturalista “[...] envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar perspectivas dos participantes”.

Nossa pesquisa será realizada em escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente- SP. Os sujeitos da pesquisa serão os gestores das escolas (diretores e orientadores pedagógicos) e os professores.

Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos inicialmente a análise documental, como objetivo de identificar o IDEB das escolas pesquisadas, conhecer seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos e observação nas HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), as discussões que perpassam as práticas cotidianas, resultantes das interferências externas à

escola, principalmente as avaliações em larga escala. Em um segundo momento, utilizaremos a entrevista semiestruturada, como intuito de investigar o que pensamos gestores das escolas pesquisadas sobre a relação entre o tipo de gestão adotada pelas unidades escolares IDEB.

Para a tabulação e análise dos dados optamos pela técnica de análise de conteúdo. Os encontros de trabalho serão mediados pela pesquisadora.

3. RESULTADOS

Com base nas buscas realizadas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultado da avaliação trienal de 2011 – 2013, de seis Universidades, este levantamento bibliográfico tem o intuito de consultar os trabalhos produzidos no período de 2008 a 2013 e utilizamos como critério para escolha, apenas os programas que possuem notas seis e sete no conceito. Utilizamos como descritores as expressões “avaliação em larga escala”, “educação básica”, gestão escolar”, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, envolvidos neste levantamento.

Realizada a seleção dos programas de Pós-Graduação em Educação, investigamos os títulos dos trabalhos disponíveis nos bancos de dissertações destas instituições. Ao todo, foram consultados 4332 títulos, distribuídos nos programas de pós-graduação conforme apontamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertação identificadas – 2015

Instituição	Conceito	Número de Trabalhos Consultados
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	7	257

Universidade de São Paulo - USP	6	1723
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	6	40
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	7	1827
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	6	300
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	6	185
Total		4332

Fonte: Elaborado pela Autora, 2015.

Analisando a quantidade dos trabalhos pesquisados, junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação, das 06 Universidades arroladas, constatamos que o Programa em que foi encontrado maior número de Dissertações cujo tema está relacionado ao nosso objeto de pesquisa, foi a Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Na Universidade de São Paulo – USP encontramos 2 trabalhos; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS 1 trabalho; na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG nenhum trabalho que abordasse nossos descritores no período estipulado; na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS 1 trabalho e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 1 trabalho.

Uma análise mais apurada do levantamento realizado nos permitiu observar que os trabalhos tratam das influências que as avaliações externas causam na educação básica e as ações que são desenvolvidas a partir da devolutiva dos resultados desses testes padronizados. Houve um avanço na democratização do acesso e permanência dos alunos a partir da Constituição Federal/1988 e as avaliações foram fortalecidas e ampliadas a partir da década de 1990.

Outra percepção identificada nos trabalhos é o significado da gestão democrática e de como ela pode contribuir para a superação das diversas situações que as avaliações desencadeiam e ecoam no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática na educação pode ser mediadora entre a escola e as políticas educacionais, uma vez que algumas interferências, como as avaliações externas, independem das decisões da comunidade escolar, mas mesmo assim, há formas alternativas que contribuem para a formação de cidadãos críticos que podem transformar as relações sociais.

Acreditamos na melhoria da escola pública, de qualidade para todos e buscamos nos trabalhos pesquisados, experiências que possam fortalecer e conduzir as práticas de excelência. Pretendemos contribuir com os resultados desta pesquisa ao compartilhar os limites e as possibilidades que os impactos das políticas educacionais do país, causam na escola.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M., R. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Origem e Pressupostos. **Ciclo de Debates**. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL) 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. de M. Reformas para que? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 10 de mar de 2015.

TEDESCO, J. U. **O Novo Pacto Educativo.** São Paulo. Ed. Ática, 1995.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS.

Adauto de Jesus Pereira – UNESP/Bauru – adauto.pereira@educatu.com.br

José Roberto Boettger Giardinetto – jrbgiar@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012 e aplicado em 2013 e 2014, representa um esforço conjunto entre o Governo Federal, Estadual e Municipal para alfabetizar e letrar na língua materna e em matemática, todas as crianças até aos oito anos de idade ao final do primeiro ciclo - ciclo de alfabetização - que compreende 1º, 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014). Trata-se de uma iniciativa louvável, urgente e fundamental para ultrapassarmos a triste realidade vivenciada por muitas crianças e jovens adolescentes que apesar de estarem na escola não avançam no processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena de meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 8).

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa todas as crianças teriam condições de estarem alfabetizadas até aos oito anos de idade em língua materna e matemática. Mas para que isto seja possível, é necessário investir na formação do professor alfabetizador criando as devidas condições de trabalho para que possa desenvolver com sucesso suas atividades de alfabetização. Neste sentido, o Pacto desenvolve-se em quatro eixos de atuação, a saber, a formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e, por fim, gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2014). Contudo, o destaque está na formação do professor alfabetizador. Como se vê:

Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC (Ministério de Educação e cultura), tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2014, p. 8).

A formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa garantiria o sucesso do trabalho de professor alfabetizador na realização de seus objetivos, a saber, alfabetizar em matemática todas as crianças até aos oito anos de idade? Ao participar da formação do Pacto estaria o professor habilitado a garantir os Direitos de Aprendizagem de todas

as crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental? Estas questões encorajam-nos a investigar os fundamentos teóricos e metodológicos a partir dos quais o Programa se alimenta e se sustenta, bem como, comprovar seus efeitos em sala de aula mediante acompanhamento e observação do trabalho do professor alfabetizador nos conteúdos de matemática e, mais especificamente, de geometria, em sala de aula.

2. METODOLOGIA

Para a realização de nossa investigação escolheu-se , então, uma escola da rede pública municipal de Botucatu onde se trabalhou com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental do período da tarde. Nesta turma aplicou-se uma avaliação diagnóstica, um questionário sobre atitudes diante de problemas matemáticos, bem como, uma avaliação para descobrir o nível de confiança do aluno para a resolução de problemas matemáticos. A professora da turma também respondeu a um questionário para verificar as razões pelas quais estava fazendo o curso de formação oferecido pelo PNAIC, bem como, seu conhecimento em geometria.

O resultado da Avaliação diagnóstica revelou que dos vinte alunos participantes, apenas oito conseguiram uma média razoável, enquanto que doze alunos apresentaram resultados insatisfatórios do ponto de vista da apropriação dos conteúdos da geometria. No questionário de atitudes diante de problemas matemáticos, os alunos, embora tenham manifestado gosto e facilidade para resolver problemas matemáticos, não conseguiram validar suas afirmações. O mesmo se deu com a avaliação do nível de confiança onde os alunos mostraram-se muito confiantes para a resolução de problemas matemáticos, mas os resultados não confirmaram essa confiança. A professora, por sua vez, ao responder o questionário sobre as razões de estar participando do PNAIC, responde: “Porque essa área até agora foi a mais desprezada; sempre tivemos cursos de alfabetização (Português), mas nunca de matemática...” No que diz respeito aos conteúdos da geometria, a professora mostrou não tem um pleno domínio conceitual afirmando que sua expectativa era “melhorar minha prática (e muito!)”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a que chegamos nos coloca na obrigação de refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados pela professora em sua prática em sala de aula, uma vez que, a maior parte do alunos não se apropriaram dos conteúdos de geometria ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental tal como é afirmado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A formação que recebeu no curso oferecido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não deveria ter possibilitado e suprido as ausências conceituais que ela mesma admitiu? Diante dos conteúdos do curso e de todos os materiais didáticos e pedagógicos (jogos, obras literárias, orientador de estudos, tecnologias educacionais, etc.) não haveria um contexto de práticas que favorecesse a aprendizagem dos alunos? O que teria acontecido? De acordo com depoimento da professora registrado no final do curso ela afirma que:

O curso com um todo foi bastante cansativo, muito corrido e faltou termos momentos para montarmos nossos planos de aula junto com o orientador. O material chegou atrasado e conseqüentemente as formações começaram atrasados também acarretando num acúmulo de tarefas e de formações, ficando extremamente cansativo duas vezes na semana, pois saímos cansadas do trabalho e esse cansaço prejudica assimilarmos e discutirmos os conteúdos com clareza, e pouco tempo para a realização dos jogos e atividades, principalmente a nós professora dos terceiros anos que ao longo do ano temos os descritores da prova ANA e ainda preparações para o saesp que não contempla todas as habilidades da prova mencionada, sobrecarregando os professores e também os alunos. (Depoimento da professora Q do 3º ano – dez/2014).

Nossa hipótese é que O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se fundamenta em aportes teóricos e metodológicos que privilegiam mais o pensamento empírico do que o pensamento científico em totalidade. Tal fato compromete a reflexão teórico-crítica necessária e imprescindível para que os professores alfabetizadores possam reunir a devidas condições de preparo que objetiva a transmissão adequada dos conteúdos, neste caso, matemáticos, sem os quais as crianças não evoluem para além do pensamento empírico, Saviani (2012), Duarte (2001), Martins (2013), Giardinetto (1997). Na verdade, tal situação decorre de dificultadores de ordem organizacionais (cumprimento de calendário) bem como, de problemas logísticos (confecção e entrega dos materiais de formação).

Com efeito, o descompasso entre o tempo dos encontros de formação dos orientadores de estudos e o tempo dos encontros de formação dos professores alfabetizadores, por conta de problemas de calendário, comprometeu, em parte, o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados nos encontros e desenvolvidos em sala de aula. Soma-se, ainda, o fato da irregularidade das

formações dos orientadores de estudo e, por consequência, das formações dos professores alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem revelado já desde os anos de 2013 e 2014 avanços importantes no processo de ensino e aprendizagem. Os professores alfabetizadores tiveram a oportunidade de rever suas práticas à luz de pesquisas e relatos de experiências de outras práticas bem sucedidas e, ainda, com as recomendações dos orientadores de estudos para explorarem recursos e materiais que a escola tinha e não eram usados. Era urgente que as crianças pudessem ter a oportunidade de experimentar, por exemplo, atividades lúdicas presentes em jogos e brincadeiras para o processo de assimilação do mundo dos adultos de modo não impositivo. Entretanto, o atraso no início das atividades, o atraso na entrega dos materiais nas datas previstas, o atropelo das formações, que ocasionou o desenvolvimento dos conteúdos do curso de modo empírico e pragmático, corroborou para que o Programa não avançasse ainda mais na realização de seus propósitos, o que ficou evidenciado na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização Idade Certa**: Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização Idade Certa**: Geometria/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2014.

GIARDINETTO, J.R.B. **O saber escolar como parte das formas mais desenvolvidas de saber:** a questão cultural na educação matemática. Revista Educação Matemática Pesquisa. São Paulo: PUC, v.14, n.01, p.195 – 208 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Edição comemorativa.

PIPEX – PROJETO – “INCENTIVANDO O ENSINO DA QUÍMICA”

Rejane Maria Ferreira da Silva - UFPE - rejanesillva@yahoo.com.br

Amanda Correia de Almeida - UFPE - amandacorreia2@gmail.com

Giselle Juca de Lima - UFPE - gisellebiomed@gmail.com

Paulo Antônio Padovan - UFPE - papadovan@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Atender às demandas atuais exige uma reflexão profunda sobre os conteúdos abordados na escola e sobre os encaminhamentos metodológicos propostos nas situações de ensino e aprendizagem pelos professores (MOREIRA, 2001). O ensino das ciências se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, tornando a aprendizagem pouco eficiente para interpretação e intervenção da realidade.

As temáticas ensinadas, muitas vezes, exigem aulas práticas e vivenciadas, através de recursos como vídeos, jogos e experimentos que sejam importantes na formação de uma atitude científica, permitindo que os estudantes aprendam como desenvolver soluções para problemas complexos (CARVALHO et al. 2010).

A inserção de aulas práticas no ensino de ciências é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois através delas o aluno pode aprimorar o seu conhecimento, por meio da relação teoria-prática. Além disso, essas atividades podem aguçar cada vez mais a curiosidade deles, fazendo assim, uma ponte de interação com o que eles vivenciam (LEITE, 2005).

As aulas práticas funcionam como uma ótima ferramenta para despertar o interesse dos alunos na construção do conhecimento, ampliando a reflexão sobre os fenômenos que acontecem à sua volta. Expondo e discutindo suas ideias, os alunos aprendem a se expressar e respeitar as

opiniões de seus colegas de sala, proporcionando grandes espaços para que sejam atuantes, tornando-se agentes do seu próprio aprendizado (FUMAGALLI, 1993).

O emprego de atividades no laboratório permite uma aprendizagem mais profunda, por parte do aluno. Contudo, nas escolas, as instalações, a escassez de materiais ou as condições dos laboratórios são, em geral, deficientes.

Tendo em vista essa problemática, o Programa Integrado Pesquisa, Ensino, Extensão – PIPEX possibilitou-nos desenvolver práticas laboratoriais, relacionando aspectos da química com a biologia, projeto que denominamos “**Incentivando o ensino da química**”, com ênfase em práticas experimentais de ciências, para auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, proporcionando espaços para que os alunos desenvolvam suas habilidades e raciocínios, interagindo e participando. Os experimentos práticos desenvolvidos no projeto mostram a transformação dos materiais e a produção de algo novo a partir da mistura de reagentes, associando essas reações com as transformações que o ser humano realiza no cotidiano e fazendo uma contextualização com outras disciplinas.

2. METODOLOGIA

O público-alvo foi formado por 40 alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas do município de Paulista/PE. As atividades foram iniciadas a partir de discussões sobre o uso de experimentos práticos para auxiliar a compreensão dos assuntos teóricos. Em seguida, foi realizada a apresentação de vídeos, mostrando experimentos fáceis e simples de serem aplicados.

Após a discussão acerca do conteúdo foram realizados alguns experimentos químicos: Determinação de pH, utilizou-se uma solução de morango, indicador natural, fez-se o teste de acidez e basicidade das substâncias. Chuva ácida que consiste em homogeneizar uma solução de fenolftaleína e NaOH, acendendo em seguida, um fósforo

dentro do recipiente, obtendo fumaça devido ao enxofre e a mudança de coloração da solução, indica a ocorrência deste fenômeno. Outro experimento realizado foi de algodão doce, o qual foi feito a partir da mistura de H_2O_2 , KI e detergente, tendo como produto a mudança de coloração e liberação de calor.

Para execução das práticas a turma foi dividido em 4 grupos e cada equipe foi entregue uma ficha com as instruções para realizar o experimento. Durante a execução dos experimentos as dúvidas que surgiram foram esclarecidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram bastante positivos, visto que através do uso de atividades experimentais foi possível a abordagem de diversos assuntos que evidenciam a ocorrência de reações químicas, tais como, formação de precipitado, mudança de cor e alterações de calor. Na busca por soluções e alternativas para o ensino de ciências, o enfoque nas atividades práticas em sala de aula é uma das alternativas válidas dentre várias outras metodologias possíveis (VASCONCELOS et al, 2002).

As atividades realizadas mostraram-se extremamente eficientes, pois permite a interação dos alunos do princípio ao fim das atividades. Foi possível observar que todos os experimentos prenderam a atenção dos discentes, auxiliando na compreensão dos conteúdos, principalmente na reação de simulação da chuva ácida, por se tratar de um problema ambiental relacionado ao cotidiano.

Em seus estudos, CARVALHO et al, (2010) retratam sobre as temáticas ensinadas, que por muitas vezes, exigem aulas práticas e vivenciadas através de recursos distintos seja vídeos, jogos ou experimentos que permitam a construção de conhecimento através da resolução de problemas complexos.

Em seus comentários, os alunos ficaram surpresos ao perceber que a química está presente nos mais diversos campos da vida. Também destacaram que os experimentos resgataram o caráter lúdico da química, facilitando no entendimento da temática abordada.

É evidente, que experimentos como os descritos acima devem ser considerados e que outras atividades experimentais devem ser executadas para o desenvolvimento do raciocínio lógico, sequencial, criativo. Dessa forma, o uso de abordagens práticas para o ensino de ciências pode ser considerado uma importante estratégia didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades práticas apresentadas neste trabalho mostram-se muito eficientes para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto, auxiliando na assimilação do conhecimento, na compreensão de conceitos, priorizando os aspectos significativos na construção do saber e no desenvolvimento do educando.

Portanto, faz-se necessário, que os educadores, utilizem abordagens praticas que enriqueçam o ensino e contribuam para o desenvolvimento do discente, sendo autor de mudanças válidas para a sua vida e a do próximo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, et al. A Importância das aulas práticas de biologia no ensino médio. JEPEX, UFRPE, Recife, 2010.

FUMAGALLI, L. El desafio de enseñarcienciasnaturales. Una propuesta didáctica para la escuela media. Troquel, Buenos Aires, 1993.

LEITE, A.; SILVA, P.; VAZ, A. importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v.7, n.3, 2005.

MOREIRA, M. L.; DINIZ, R.E. O Laboratório de biologia no ensino médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes. Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora da UNESP, Vol.1, p. 295-305, 2003.

VASCONCELOS, A. L. S. et al. Importância da abordagem prática no Ensino de Biologia para a Formação de Professores (Licenciatura Plena em Ciências / Habilitação em Biologia/ Química - UECE) em Limoeiro do Norte, 2002. Disponível em: <<http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/congressos/congressos-importancia-da-abordagem-pratica-no-ensino-de-biologia.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2015.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLANTADAS PELA DITADURA MILITAR (1964 – 1985)

Renata Bento Leme –UNESP– rb.leme@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute a questão da formação dos professores, porém pouco se fala sobre as políticas educacionais que a vem influenciando. Para entender o campo educacional, tanto conteúdo transmitido aos alunos, como a formação docente, é necessário entender qual função a escola tem em nossa sociedade. Assim, podemos afirmar que a escola recebeu, ao longo da história, um papel perante a sociedade, ela se tornou além de reprodutora de ideologias e das relações de classe, mas também ficou fadada a constituir em pouco tempo, e a baixo custo, indivíduos alfabetizados e letrados “de reserva”. Não tem o objetivo de formar cidadãos.

Com esse papel de reprodutora de ideologias, acaba por colocar os interesses da classe dominante dentro das escolas. Isso teve início com as concepções educacionais na Ditadura Militar (1964 – 1985), em que o Brasil estava sob forte influência e comandado por militares em todas as esferas da sociedade. A idéia principal na época era fazer com que o país se desenvolvesse industrialmente, por isso usaram o campo educacional para a formação de mão de obra. Com base na Lei nº 5.692/1971 tornou-se compulsório o ensino profissionalizante no antigo 2º grau, que acabou funcionando também para dirimir as pressões sociais por expansão de vagas e do acesso ao nível superior de ensino. A profissionalização obrigatória poderia “forçar” parte dos candidatos a não seguir adiante, adentrando o mercado de trabalho. Dessa forma, dentro da ótica do mercado de trabalho, planejaram um sistema educacional que por um lado, atendesse às massas e, por outro lado, fosse reservado às elites, assim, advogava-se publicamente a profissionalização da escola pública com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior. A educação deveria assegurar o processo de desenvolvimento econômico do país através da consolidação da estrutura do Capital Humano.

Terminado esse período de grandes repressões, o país adentra nas políticas liberais e leva o campo educacional a reproduzir mais uma vez suas ideologias. O governo se restringe a mudar

as leis educacionais apenas para dar alicerce a seus consensos. Contudo, o que podemos obviamente observar é o campo educacional usado para os interesses dos sistemas políticos, mesmo após a abertura política, ele continua sob fortes influências acabando por prejudicar a população mais necessitada, deixando-a sempre a margem da sociedade e fazendo com que os alunos de baixa renda sejam direcionados a formação que o Estado quer.

2. METODOLOGIA

O percurso principal envolverá levantamento bibliográfico em bases de dados de informações importantes sobre as definições de como se dá a fragmentação do conhecimento. Portanto, será realizado levantamento bibliográfico no Acervo digital Catálogo Athena da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, para um maior aprofundamento do tema e ampliação da bibliografia a ser lida e sistematizada. A seleção e identificação do problema a pesquisar: formulação e delimitação do tema de pesquisa, tendo em vista alguns critérios: o de relevância (social e/ou científica); o de viabilidade (é possível pesquisar determinado tema, com os recursos aos quais temos acesso?); o de originalidade (pode ser cumprido de dois modos diferentes: trabalhando-se sobre temas ainda não pesquisados, o que permite preencher lacunas do conhecimento, ou voltando a pesquisar temas já estudados com documentação renovada ou complementada, partindo de bases teóricas ou metodológicas diferentes).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação sempre esteve atrelada a política, isso acabou por torná-la uma transmissora de ideologias. Durante o período da Ditadura Militar o aluno foi colocado no papel de mão de obra, assim as escolas davam as instruções necessárias para o campo de atuação. Passado esse período e chegando as políticas liberais, o campo educacional continuou a reforçar essa tendência de transformar a escola em reprodutora de ideologias, não ofertando aos alunos educação de qualidade, não dando o que é por direito de qualquer cidadão inserido em nossa sociedade.

[...] Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação recursos; igualdade com equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA, 2007 p. 44)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação das políticas liberais, a educação ainda continua com seu objetivo de formar indivíduos que recebam o mínimo de informação, com o intuito de determinar o comportamento dos indivíduos na sociedade. “[...] para o campo educacional no espírito, portanto, do “behaviorismo” que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não a sua consciência.” (SAVIANI, 2011, p.371).

Portanto, faz-se necessário que o aluno consiga ter o mínimo de compreensão de um texto, raciocínio lógico, saber conviver em harmonia com os demais. Não há uma preocupação com a formação integral. Na escola recebem apenas as informações mais básicas, para que na faculdade um professor possa moldar esse aluno dentro dos parâmetros da área de atuação escolhida.

Todavia, os estudantes têm ainda outra queixa e se a compreendemos teremos avançado na questão. Queixam-se de não acompanhar o que o professor lhes diz, de não perceber o que tal discurso tem a ver com o mundo dado de suas experiências e como poderão escrever acerca daquilo que não conseguiram sequer ouvir. Essa queixa nos conduz ao efeito, quiçá o mais drástico, do curso secundário pós-reforma. Sistemáticamente cortados de uma relação significativa com a linguagem e com todas as vias expressivas, os jovens estudantes não sabem ouvir, ler e escrever. (CHAUÍ, 1978 p. 155).

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **A reforma do ensino.** Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840/40567>>. Acesso em: 23 ago. 2014, às
17:17.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores
Associados, 2011.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4ª ed. Rio de Janeiro:
Lamparina, 2007.

**PROCEDIMENTOS DO ENSINO DA LEITURA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E RESULTADOS**

Janaina de Almeida Lopes –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
jana.lopes.ina@hotmail.com

Rosa Maria Manzoni – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
romama@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema Leitura na Alfabetização. Muito vem se falando de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, como o Programa lançado em 2013 pelo governo federal, o “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa”. Este trabalho possui como aspecto específico a leitura e o desenvolvimento necessário para as habilidades dessa prática. Os cadernos do “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” estabelecem os direitos de aprendizagem em leitura ensinados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, período considerado pelo programa ciclo de alfabetização. Porém, esta pesquisa será enfocada apenas no primeiro ano desse ciclo.

No Brasil, há uma luta constante para amenizar o fracasso escolar, que advém de um tipo de ensino de leitura praticado, cujas práticas pedagógicas se limitam como um ato cognitivo, no qual o código, as regras e as normas gramaticais estão em primeiro plano. Desta forma, não há estímulos para os alunos tornarem-se leitores assíduos e participantes na sociedade, logo, torna-se constante que uma parcela significativa da população não consiga compreender ou escrever textos básicos.

A partir desse ponto de vista, a pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: As habilidades de leitura propostas pelos documentos oficiais estão sendo desenvolvidas em sala

de aula? Considerando que a criança, em processo de alfabetização, tem por direito que seja desenvolvido a sua capacidade de aprender, sendo uma dessas capacidades a de ler, isto é a de ter o pleno domínio da leitura, o objetivo desta pesquisa é investigar de que forma o processo de aprendizagem de leitura está sendo ensinado em sala de aula, e de que maneira os documentos oficiais como o “Pacto pela alfabetização na idade certa”, está sendo utilizado para o ensino dessa modalidade.

O presente trabalho visa identificar a concepção de leitura e de leitor que o professor tem e relacioná-la ao modo como ele a ensina na sala de aula e analisar, se o ensino da leitura no primeiro ano do processo de alfabetização oportuniza o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura na criança. Por extensão, pretende-se, então, investigar, pontuar, descrever, analisar e identificar os procedimentos de leitura usados pelo professor do primeiro ano do ciclo de alfabetização, especificando as habilidades, estratégias, a concepção de leitura e o seu desenvolvimento em sala de aula.

Uma das críticas que a escola tem sofrido a cerca do ensino da leitura é a forma mecanizada em que alunos apenas reproduzem o que o professor leitor passa em sala, imitam o seu ato de ler sem obter nenhum sentido de leitura: “não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola” (SILVA, 2000, p.22). A escola é, sem dúvida, a maior instituição responsável por inserir a criança no mundo da leitura e escrita, como destaca o autor: “Em verdade, seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente.” (SILVA, 1948, p. 31). Sendo assim, a leitura é também considerada “como um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências.” Neste caso, essa aquisição de experiências pode ser vista, segundo o autor, como uma “fonte possível de conhecimentos” (SILVA, 1948, p. 32). A leitura, nessa perspectiva, é vista como instrumento que leva à compreensão do material escrito.

Por sua vez, o autor destaca também, a prática de leitura do professor-aluno que está subordinada a leituras que levarão a preparação e reformulação de seus programas de ensino que poderia evitar a ação do ensaio-e-erro como o autor cita:

Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem

de materiais escritos junto a seus alunos. Vale a pena mencionar que até mesmo os chamados “guias curriculares” (ou outros instrumentos de apoio ao professor), em tratando do tópico de leitura, são bastante superficiais e nada ilustrativos. (SILVA, 1948, p. 33)

Sendo assim, a escola é o ambiente em que o aluno tem a oportunidade de desenvolver sistemática e formalmente a leitura. É de grande importância que a situação do Brasil em relação à leitura seja abordada por pesquisadores da área, pois “a situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem: lado a lado, a preparação ‘carente’ do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais”. (SILVA, 1948, p. 36).

É nessa mesma perspectiva que vivenciamos a “época em que o olho eletrônico da televisão está aí no mundo ao redor, padronizando o conteúdo das informações.” (SILVA, 1948, p. 36), além disso, o autor destaca que “dada às condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro” (SILVA, 1948, p. 37).

Para tanto, este fundamento teórico é apenas parte parcial do estudo da atual pesquisa sobre a aquisição de leitura, que pretende aprofundar no desvelamento que a leitura tem em questão dentro da sala de aula.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste atual projeto, foram feitas pesquisas na base de dados ATHENA da biblioteca da UNESP do Campus de Bauru.

Do ponto de vista da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 12), esse tipo de pesquisa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Além de ser, para esses autores (p.18), a “[...] que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Do ponto de vista da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois tem-se o pesquisador como instrumento e o ambiente natural como fonte de dados, que no caso, é a sala de aula. Inicialmente, a pesquisa foi dividida em três etapas: a escolha da escola a ser realizada a pesquisa, a aplicação do questionário ao professor e a observação da prática do professor em sala de aula. Por conseguinte, a análise de dados visa estabelecer as relações necessárias para a compreensão do processo de ensino da leitura.

No que se refere ao objeto é uma pesquisa de campo, pois se pretende conhecer as concepções de professores sobre leitura e de suas formas de encaminhamento da leitura escolar e se o ensino da leitura, no primeiro ano do ensino fundamental, está organizado para desenvolver as primeiras habilidades do leitor.

Quanto aos procedimentos técnicos, serão feitas duas pesquisas: bibliográfica e a de levantamento. A pesquisa bibliográfica, como define Gil (1991), configura-se como aquela que é desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, presentes, sobretudo em livros e artigos científicos, sendo possível melhor delineamento do tema em questão tal como a análise dos principais estudiosos da área. Diante dos dados necessários para a compreensão das concepções dos professores acerca do ato de ler, a pesquisa de levantamento, que se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 1991, p. 56), permite essa visão mais abrangente desta prática tão necessária na sociedade letrada, o ato de ler.

Assim, para a coleta de dados, utilizar-se-á o questionário por ser “(...) mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados. (ANDRADE, 2001, p. 25)”.

Para análise do processo de ensino da leitura em sala de aula, observar-se-á a prática do professor de turma do primeiro ano do ensino fundamental, para verificar como é trabalhada a leitura. Optou-se pela observação, pois

[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI & LAKATOS, 1990, p. 65)

As etapas da pesquisa abrangem desde a revisão do estado da arte, o contato com os participantes, a realização da coleta de dados, aplicação do questionário ao professor e observação sistemática, a análise dos dados.

O questionário visa conhecer qual a concepção de leitura e de leitor dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada e a prática pedagógica relacionada à leitura de um deles, que atua na turma pesquisada.

a) Local

A pesquisa será realizada na cidade de Bauru, interior de São Paulo, em uma escola de ensino fundamental de 1º ciclo.

b) Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do primeiro ano do ensino fundamental e a professora dessa turma, de uma escola pública de Bauru-SP.

c) Instrumentos de coleta e verificação de dados

Levantamento de dados na escola pública de Bauru-SP por meio de aplicação de questionário, observação sistemática e direta em sala de aula e gravação em áudio, além de registros feitos pela pesquisadora. A descrição das gravações permitirá identificar as práticas de leitura realizadas e se estas contribuem significativamente para a formação do leitor.

d) Etapas e justificativas dos instrumentos de pesquisa

1ª Etapa: Inicialmente, foi feito um levantamento das escolas de Ensino Fundamental na cidade de Bauru-SP para a escolha daquela na qual será realizada a pesquisa. Na sequência, foi mantido contato com a unidade escolar selecionada, cujo critério foi o de aprovação da realização da pesquisa.

2ª Etapa: Aplicação do questionário ao professor sujeito da pesquisa para identificação de suas concepções acerca da leitura e de leitor.

3ª Etapa: Observação das práticas do professor da turma pesquisada com o objetivo de analisar se as práticas de ensino de leitura são realizadas em contexto de letramento, visando à formação do leitor.

e) Análise de dados

Após levantamento dos dados coletados pelos instrumentos de questionários e observação e, em constante confronto com as teorias estudadas, buscar-se-á estabelecer as relações necessárias para compreensão do processo de ensino da leitura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O momento atual da pesquisa é a coleta de dados. Portanto, para este evento, não serão apresentados resultados. Estes serão divulgados em eventos científicos posteriores, quando, então, os dados já se encontrarão analisados ancorados na teoria que a fundamenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é muito frequente que as crianças sejam alfabetizadas sem ter o pleno domínio da leitura. O ciclo de alfabetização tem-se um período em que a criança está desenvolvendo sua maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, entretanto, percebe-se que não está sendo trabalhada de forma adequada em que a criança compreenda e interprete textos e enunciados de forma assídua. De fato, se a criança não sair do primeiro ano do ciclo de alfabetização preparado para que os professores dos seguintes anos deem continuidade, o aluno não compreenderá sequer um enunciado de problemas de matemática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M.de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,

1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola**: pesquisas versus propostas. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INTENÇÕES NACIONAIS OU INTERNACIONAIS?

Ana Paula Silveira- UNICAMP - a_silveirapaula@yahoo.com.br

Barbara Jhose Alves Pereira – UNICAMP - barbarajhose@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO ‘

Nas últimas décadas inúmeros programas de formação de professores em exercício ocorreram em diferentes etapas e temporalidade pelo país, em 2013 o Governo Federal sob a regida de erradicar o analfabetismo no Brasil, inicia o programa, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, Ministério da Educação (MEC), a fim de contemplar o objetivo geral do Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, que prevê a alfabetização em língua portuguesa e matemática até no máximo oito anos de idade.

Art. 5º- As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 01)

O PNAIC juntamente com o governo federal propõe que os professores sejam atendidos em seus municípios pelos Orientadores de Estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extras sala, totalizando 120 horas de curso, por ano. Em 2013 o estudo se deu em Língua Portuguesa; em 2014 o estudo se valeu da Matemática, ambos na perspectiva do Letramento e em 2015 inicia-se a formação em Ciências Naturais. O curso tem a duração de três anos. Os professores alfabetizadores que participam dos cursos do PNAIC recebem uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 200,00 mensais que inúmeras vezes atrasam, devidos a tramites burocráticos. Gerando desconforto aos participantes do programa. Vale ressaltar que todos os envolvidos recebem bolsa –auxílio, desde os Tutores das IES aos professores, ocorrendo diferenças de valores.

Para realização do PNAIC ocorrem parcerias com MEC e as Instituições de Ensino Superior (IES) público e a adesão das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. O apoio gerencial repassado pelo MEC compreende a formação de profissionais do ministério da educação até a formação dos professores alfabetizadores, perpassando as instancias ministeriais, institucionais, profissionais da alfabetização e processos de ensino\aprendizagem.

Vale ressaltar que esse processo cíclico proposto pelo programa federal é iniciado essencialmente pelos estudantes do Ciclo de Alfabetização, que compreende o primeiro, segundo e terceiro do Ensino Fundamental de Nove Anos, instituído pela Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006.

No final do terceiro ano os estudantes são submetidos a uma avaliação de cunho federal para que haja o acompanhamento ou medição dos conhecimento adquiridos pelos professores durante a formação e repassado as crianças.

Essa avaliação é proposta e elaborado pelo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, as Secretarias de Educação fazem a adesão da avaliação e em data marcado o país realiza essa avaliação conjuntamente, as escolas tem acesso ao desempenho estudantil via professor alfabetizador, pois o resultado fica visível no portal do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC).

Este programa ressalta que a apreensão do Sistema de Escrita Alfabética deve iniciar no desenvolvimento e aprimoramento da consciência Fonológica, que compreende o aprendizado de rimas, aliterações, relações grafema-fonema e sílabas. Enquanto para o aprendizado Matemático é necessário partir dos conhecimentos prévios dos estudos para as devidas relações com conteúdo escolar, apresentando o Letramento Matemático, para compreensão do Sistema de Numeração Decimal.

Esses aprendizados contemplam os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, tais devem ser Introduzidos, Aprofundados e Consolidados, ao longo do Ciclo de Alfabetização ou nos demais anos da escolarização.

A interdisciplinaridade encontra-se presente nas propostas pedagógicas inseridas no PNAIC, os professores são instruídos a realizar sequências didáticas em que o conhecimento seja interligado pelas múltiplas facetas que o tema pode sugerir. Além da interdisciplinaridade tem-se a Aprendizagem em Espiral²⁷, iniciada por Jerome S. Bruner em 1941, aprimorada ao longo das décadas por teóricos educacionais, dentre eles Edgar Morin, que comunga das especificidades da aprendizagem ao longo da vida, o *Leaninglonglife* conquistou as propostas de políticas públicas brasileiras.

Esse processo não se finda em nenhuma das esferas apresentadas, pois a partir das manifestações em cada qual, pensa-se em adequações para resolução de possíveis problemas acometidos ao longo da formação de professores.

Os resultados alcançados pelas Unidades de ensino, são ponto de partida para análises, adequações e execuções de novas propostas pedagógicas que contemplem as ações do PNAIC e das Unidades de Ensino, uma vez que a identidade e cultura escolar, validadas pelo Projeto – Político – Pedagógico, não devem ser extinguidas em detrimento dos objetivos e ações das políticas públicas para a Educação Básica.

No município de Pitangueiras no norte do Estado de São Paulo, as formações ocorrem aos sábados, tendo três turmas uma para cada ano do ciclo de alfabetização e uma Orientadora de Estudos para cada turma de professores alfabetizadores. Durante os dois anos do PNAIC os

professores desse município puderam recriar suas práticas ²⁸alfabetizadoras a partir da perspectiva do Letramento. As professoras criaram sequencias didáticas e jogos que promovem um aprendizado, além das esferas sistêmicas escolares.

Em contra partida, estudos de correntes liberais sobre política de formação de professores tem apresentado “o homem como um ser isolado no estado de natureza que se une mediante contrato social para constituir a sociedade civil. Assim, o homem aparece como um produtor individualmente”. ((PEREIRA & PEIXOTO, 2009, p. 217)

Nessa perspectiva o trabalhador não se apropria do processo de trabalho, se torna alienado pelo capital que age como um interventor sob os resultados do trabalho, “quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, mais fácil se faz a sua alienação.” (PEREIRA & PEIXOTO, 2009, p. 219)

Todavia ainda que o professor tenha domínio sob uma parte de seu trabalho, a divisão social no capitalismo vigente coloca trabalhadores e empregadores em campos opostos, cada um com interesses próprios.

Assim, não nos causa estranheza quando lemos afirmações que vão no sentido de identificar as políticas de formação de professores com as reformas neoliberais de caráter mais amplo.

Alerte-se que as políticas de formação e do trabalho dos professores inscrevem-se nas reformas educacionais, e que essas reformas não foram empreendimentos apenas locais, antes se incluem no movimento reformista levado a cabo na América Latina e nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa, estimuladas por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a CEPAL. ((PEREIRA & PEIXOTO, 2009, p. 221)

De acordo com esses órgãos a crise da educação está na forma como ela está organizada, sendo os responsáveis diretos por ela os indivíduos presentes na escola e não o contexto neoliberal e seus padrões.

Nos diagnósticos elaborados para o setor educacional atribuíam-se a crise da educação a fatores como a má gestão, daí os cursos de gestores, aos currículos ultrapassados, daí a reforma das configurações curriculares e à “formação inadequada dos professores (PEREIRA & PEIXOTO, 2009, p. 221)

2. METODOLOGIA

Para realização deste artigo tem-se o resultado analítico de dois anos de formação continuada de Professores Alfabetizadores no Município de Pitangueiras, além de para a realização do presente artigo foi utilizado a Revisão Integrativa, como o próprio nome suscita trata-se de uma revisão que integra opiniões, conceitos e ideias, essa especificidade metodológica é dividida em diferentes etapas, a fim de se obter o produto final, o artigo. As etapas são: identificação do tema e seleção da questão; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, a partir das leituras prévias; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mazzeu (1998) suscita que a formação continuada do professor, adotada a perspectiva histórico-social, requer que o professor se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados de modo que ele se torne autônomo e crítico. O que deve ser desenvolvido no aluno por consequência, o autor prossegue em sua análise quanto à formação continuada de professores e aponta que as mudanças advindas da reflexão e ação das pessoas devem ter caráter reversível através do tempo e com esforço permanente.

Ademais, o envolvimento do professor em sua prática faz com que não perceba que a relação pensamento e ação o afastam da reflexão filosófica e teórica de caráter mais elevado. A teoria deverá ocupar lugar de suma importância, à medida que deve servir para superar a prática diária e o senso comum colocando-se entre a prática dos professores e os alunos de modo que,

de posse da teoria, o docente consiga abarcar as dificuldades do alunado. A teoria também deve se constituir “como instrumento de superação da prática cotidiana e do senso comum, deve ser a ponte entre a prática professoral e os alunos.” (MAZZEU, 1998, p.06).

Diante do exposto, o PNAIC não deve responder as singularidades das Reformas Neoliberais, propostas pelas Agendas Internacionais, o mesmo deve primar e estimar as necessidades dos Professores Alfabetizadores nacionais, o Governo Federal deve encontrar na escolas públicas as necessidades e dificuldades dos docentes, para criar políticas plausíveis.

O PNAIC, no município de Pitangueiras- SP tangeu para as necessidades locais, respeitando o proposto pelo programa federal, as professoras confeccionaram seus trabalhos a partir de suas realidades, enquanto professoras alfabetizadoras, essa adequação do macro para micro precisa ser uma prática constante nos cursos de formações de professores, o conhecimento adquirido historicamente pela sociedade não deve ser ultrapassado por nenhuma proposta das agências internacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

_____ Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Prevê a alfabetização em língua portuguesa e matemática até no máximo oito anos de idade.

_____ **Caderno de Apresentação** do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, MEC: Brasília, 2013.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação Continuada de professores na perspectiva histórico social. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: www.cedes.br Acesso 22 mar. 2015.

PEREIRA, M. F. R. & PEIXOTO, E. M. M. Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.216-224, mai.2009
- ISSN: 1676-2584 216. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art13_33esp.pdf Acesso 29 mar. 2015.

RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO DENTRO DO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DO PIBID: UMA RELAÇÃO DE CONFLITO?

Jéssica S.R. Cecim - Universidade Estadual de Campinas - jcecim@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As atividades desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) são de significativa importância para a formação de futuros professores. O programa surgiu com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar professores da educação básica da rede pública de ensino, sendo capaz de colocar os alunos pibidianos em contato com grande aparato de referencial teórico no que concerne aos debates educacionais, bem como proporcionar a oportunidade de o aluno poder entrar em contato com as dinâmicas escolares antes mesmo que exerça a profissão docente.

De acordo com Montandon (2012), durante as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura discutiu-se a qualidade da formação docente. Segundo a autora o intuito era enfatizar as práticas docentes como eixo central dos cursos, inserindo o licenciando no seu futuro contexto de trabalho, reforçando um equilíbrio entre teoria e prática, ensino superior e básico, disciplinas específicas e pedagógicas.

O Pibid deve ser compreendido, portanto, enquanto facilitador da promoção da *práxis*, colocando o aluno universitário no contexto da escola, inserido nas relações sociais nela desenvolvida e vivenciando as mais variadas experiências provocadas pelos sujeitos nela operantes. O aluno poderá vivenciar as práticas de todos os sujeitos envolvidos com a escola, sejam eles funcionários administrativos, cozinheiras, inspetores, alunos e professores. A relação estabelecida entre professores e alunos - pibidianos se configura enquanto o objeto central da análise deste trabalho.

Os professores, dentro das atividades do Pibid, têm grande papel na formação docente do aluno, visto que podem ser eles um dos principais referenciais que estes alunos podem ter no que

tange à prática da carreira que optaram seguir. O professor, sob esse prisma, pode vir a servir de modelo ao licenciando, fazendo-o questionar-se acerca de suas próprias concepções metodológicas de ensino e questionar também o professor em si.

Este trabalho parte da crença de que durante o desenvolvimento das atividades pibidianas nas escolas surgem conflitos entre o professor e o aluno – estagiário, de modo que ambos os atores se influenciam em suas decisões e atitudes no que concerne às suas práticas docentes. Esses conflitos podem ser os mais diversos, que se direcionam tanto no sentido de uma possível pressão causada por parte do aluno ao professor, devido à sua condição de professor observado, até a possibilidade de o aluno chegar à escola com ideias e metodologias preconcebidas e encontrar divergências em relação às metodologias adotadas pelo professor.

2. METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta no que Bogdan e Biklen (1991) definem enquanto uma pesquisa qualitativa, sendo esta composta por cinco aspectos básicos para a sua execução: 1) utilizar o ambiente natural para a obtenção de dados e entender o investigador/pesquisador enquanto principal instrumento de interpretação desses dados, 2) possui caráter descritivo, 3) os investigadores qualitativos têm mais interesse pelo processo do que pelos resultados da pesquisa, 4) os dados são analisados de modo indutivo e 5) o significado – interesse no sentido que diferentes pessoas dão às suas vidas - é de suma importância. Durante a pesquisa procuramos mergulhar no universo da escola e, dessa maneira, sermos capaz de observar as experiências dos professores e dos alunos pibidianos dentro desse contexto.

A pesquisa etnográfica foi elencada enquanto instrumento de pesquisa. De modo simples e de fácil compreensão, Wielewicki (2001) se valendo de Watson – Gegeo, afirma que a esta se “(..) propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo” (WIELEWICKI, 2001, pp.27).

Este trabalho também se orienta dentro do campo da Sociologia da Educação, pois acreditamos que as relações e interconexões existentes entre os sujeitos participantes, de forma

direta ou indireta, da dinâmica escolar fazem parte de um contexto social, de modo que influenciam e são por ele influenciados (BOGDAN e BIKLEN, Idem, pp. 31).

A atual fase deste trabalho conta com o levantamento bibliográfico acerca do tema, bem como com as observações em sala de aula durante aulas de Geografia e do ambiente escolar como um todo.

3. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES

As observações se desenvolveram em duas escolas da rede estadual de Campinas durante o segundo semestre de 2014 (escola A) e primeiro semestre de 2015 (escola B). Ao presenciar as dinâmicas das aulas notamos certa diferença entre os dois professores no que se refere à sua própria postura enquanto professor supervisor.

Durante as aulas, em determinados momentos, principalmente aqueles de maior divergência com os alunos - de modo que estes se mostravam bastante agitados - o professor da escola B voltava sua atenção aos alunos pibidianos e ora ou outra esboçava leve sorriso e, em seguida, voltava-se à turma pedindo silêncio e colaboração. Algumas vezes no final das aulas explicava que a turma observada era agitada e de difícil controle. Em momentos semelhantes a professora da escola A, no entanto, pedia que os alunos pibidianos aguardassem um momento antes de entrar na sala de aula enquanto ela conversaria com a turma e os acalmariam para então dar início à aula.

Não faz parte da presente pesquisa a pretensão de afirmar qual a postura mais correta em relação à situação descrita, interessa-nos mostrar as atitudes dos professores perante o exercício de observação dos alunos pibidianos. Em ambos os casos a atitude do professor em relação à turma nos parece ter sido afetada pela presença dos alunos estagiários.

Voltando nosso olhar aos alunos pibidianos, vemos através de relatos dos próprios alunos, que as diversas atitudes do professor em sala de aula serve de modelo para comportamentos que querem ou não seguir após sua formação. Pimenta (2004), afirma que a profissãodocente é dotada de praticidade e o modo de aprender a profissão, na perspectiva da imitação, se dá

através da observação, imitação e reprodução e, por vezes, na reelaboração de modelos existentes considerados bons. A autora coloca que, nesse processo, os alunos “escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se ao contexto no qual encontram-se. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (Idem, pp. 35). Ainda segundo a autora:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (...) (PIMENTA, 1997, pp. 7).

Apesar dos conhecimentos prévios sobre a profissão docente e a possível ideia de “modelos e imitações” carregadas pelos alunos antes e durante sua formação, essa pesquisa tem mostrado que durante as discussões no âmbito do subprojeto Geografia-Unicamp, no entanto, diversas reflexões acerca do cotidiano escolar, das dinâmicas da escola e do sistema escolar, bem como os debates acerca da própria docência têm guiado os alunos a realmente buscar compreender esses panoramas.

Os debates nesse espaço nos permite construir uma visão que extrapola aquela que já carregamos em nosso imaginário e que, muitas vezes, dado o modo como algumas disciplinas de estagio são ministradas nos cursos de licenciatura, não é questionada ou eficientemente trabalhada. O Pibid, mais especificamente o subprojeto Geografia-Unicamp, tem nos feito ir além do que presenciamos durante as observações na escola, fazendo com que nos questionemos acerca das práticas dos professores, mas também em relação ao funcionamento do sistema escolar como um todo, seja através das dúvidas e inquietações levantadas pelos alunos pibidianos durante as reuniões do grupo, seja pela discussão de determinada bibliografia indicada pelo professor orientador.

Nesse sentido, a pesquisa até o presente momento, tem mostrado a influência exercida pelo professor supervisor do programa em relação ao aluno, de modo que sua postura em sala de aula o faz refletir acerca de suas possíveis posturas quando no exercício de sua profissão. A

influência no sentido inverso também nos parece presente, de modo que notamos pequenas modificações no comportamento de ambos os professores na presença dos alunos pibidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda estar em andamento, a pesquisa já tem mostrado sua importância em determinados sentidos, como por exemplo no de compreender que essa relação professor-aluno pode servir de subsídio para o entendimento de mais uma das variadas dinâmicas geradas a partir das experiências no Pibid, mostrando a relevância de um projeto como esse na formação docente. Apesar de ainda estar em andamento, o que nos indica que novas inquietações, panoramas e conflitos podem surgir, fazendo com que o trabalho assuma outros resultados ou uma visão mais detalhada dos resultados parciais obtidos até então.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação; uma introdução às teorias e aos métodos. **Coleção Ciências da Educação**. Porto Editora, 1991.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**. Nº 28, vol. 20. P. 47-60. Londrina, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13 Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):27-32, 2001.

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE PARTILHADAS ENTRE BOLSITAS PIBID E PROFESSORES EM EXERCÍCIO: ELEMENTOS FORMADORES DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maira Ricci – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - maira.ricci@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A origem do projeto de pesquisa está no fato da autora deste ter participado de um subprojeto no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Os objetivos do programa visam à articulação entre universidade e educação básica, cujo desafio é viabilizar o saber que se produz em ambas as instituições, tanto para professores em exercício quanto pelos bolsistas.

O enfoque do Programa está na formação capaz de promover ações que possibilitem aos licenciandos construir um aprendizado a partir de experiências práticas e, ao mesmo tempo, atrelado às teorias veiculadas pelo curso superior que se fazem presentes nos momentos de discussão e socialização.

O que se destacou dessa experiência para investigar no mestrado incide nos elementos formadores para a docência provenientes das relações entre licenciandos/bolsistas PIBID e professores em exercício no ensino fundamental I, tanto do ponto de vista dos licenciandos/bolsistas considerando que o PIBID tem por objetivo prepará-los para a prática docente, quanto do ponto de vista dos professores que recebem os bolsistas nas salas de aula, que são considerados como formadores de professores em formação.

Os elementos formadores para a docência provenientes dessas relações compreendem um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que, segundo Gimeno (1999, p.64) fazem parte do que é específico na ação docente e constituem a especificidade de ser professor.

Portanto, essa pesquisa foi pensada tendo como pressuposto a relação entre bolsistas e professores em exercício no ensino fundamental I, uma vez que os bolsistas que estão desenvolvendo as atividades dos subprojetos PIBID nas unidades parceiras e nos limites deles estão iniciando suas experiências na escola como um todo e na sala de aula como profissionais, isto é, pode-se afirmar neste caso que se trata da iniciação à docência com a participação dos professores formadores das unidades parceiras.

Considerando que os cursos de formação inicial de professores têm seus limites ao fazer a articulação entre teoria e prática, o que distancia os licenciandos da realidade do cotidiano escolar da educação básica com a qual se depararão em um futuro próximo, a necessidade de se repensar a formação docente e suas políticas com o objetivo de melhorá-la é de extrema importância. A relação entre teoria e prática, considerada fundamental nas normatizações políticas sobre a formação docente, não reside nas práticas das instituições formadoras de professores (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, Guarnieri (2000) aponta que a investigação, os cursos de formação e os professores precisam desenvolver canais de comunicações que de fato possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho.

Essa perspectiva, que tenta superar o modelo da racionalidade técnica, tem se pautado num redirecionamento das relações teoria-prática, ao centrar a análise na prática docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da instituição escolar e das condições cada vez mais adversas de seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teórico-acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com um ensino de qualidade e a competência de atuar. (GUARNIERI, 2000, p.10-11)

Segundo Gimeno (1999) existe de um tipo de cultura que orienta a prática educativa e a sala de aula é o local onde ocorre a prática do ensino e a aprendizagem por parte dos docentes sob influências informais na socialização.

Realçar a existência de uma cultura sobre o “pedagógico” partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores, é importante para compreender um facto de sociologia profissional: que, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional. (GIMENO, 1999, p.70)

Ainda sobre essa ideia de práticas pedagógicas de caráter antropológico Gimeno (1999, p.71) afirma que “a profissão docente é socialmente partilhada”. Ao explicitar essa ideia no que se refere à situação de ensino Gimeno (2000, p. 202), define que “o ensino sim cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professores e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos de comportamento peculiares...” elucidando assim que os elementos formadores para a prática docente são provenientes das relações sociais pedagógicas partilhadas.

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.203)

Nesse sentido Gauthier (2006, p.17) em sua apresentação sobre o ofício de ensinar afirma que “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”.

Com efeito, a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se impuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério. (GAUTHIER, et al, 2006, p.19).

Ao identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino Gauthier (2006, p.36) destaca os saberes da ação pedagógica como relevantes para a prática docente e identidade profissional do professor. Nesse tipo de saber o autor analisa os relacionados à gestão de classe e gestão do conteúdo a ser ensinado em sala de aula.

As ideias trazidas por esses autores são relevantes para a presente pesquisa, pois colaboram tanto para a identificação dos elementos da situação de ensino na sala de aula, quanto averiguar como se fazem presentes nas relações pedagógicas socialmente partilhadas entre futuros professores e professores em exercício.

2. METODOLOGIA

As fontes serão produzidas através da realização de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas e professores participantes do PIBID de Pedagogia e versarão sobre os elementos formadores para a docência, com o propósito de identificar qual é o ponto de vista de ambos participantes em relação a tais elementos provenientes dessa relação pedagógica partilhada entre esses agentes.

Os sujeitos entrevistados serão bolsistas PIBID participantes de subprojetos do curso de Pedagogia desenvolvidos na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e os professores em exercício participantes do programa nas unidades parceiras do ensino fundamental I que recebem estes bolsistas em suas salas de aula. A intenção é que o grupo de sujeitos seja composto por cinco alunos do curso de Pedagogia e cinco professores da rede de ensino fundamental I participantes dos subprojetos PIBID. Pretende-se que dez sujeitos participem da pesquisa. O critério de escolha do sujeito será pelo aceite em participar do estudo, portanto, com caráter aleatório.

As entrevistas/fontes serão analisadas tematicamente por meio da técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com o objetivo de apresentar uma apreciação crítica de análise de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. Os dados extraídos das entrevistas serão analisados segundo referencial teórico e outros estudos sobre práticas na ação docente e seus elementos formadores para a docência proveniente das relações pedagógicas socialmente partilhadas entre professores em formação inicial e professores em exercício.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise do levantamento bibliográfico foi possível verificar que as pesquisas referentes ao PIBID de Pedagogia e as relações pedagógicas provenientes da participação de bolsistas e professores neste programa ainda são incipientes. Por este motivo é preciso buscar as questões das relações pedagógicas partilhadas entre professores em formação inicial e

professores em exercício e seus elementos de formação para a docência de modo conceitual para que sejam balizadas com as questões propostas por esta pesquisa: Quais são os elementos formadores para a docência presentes nas relações pedagógicas socialmente partilhadas entre bolsistas e professores em exercício do ensino fundamental I? Quais são as influências desses elementos para atuação e formação dos profissionais docentes para ambos os envolvidos nessa troca de experiências? Categorizar segundo o referencial teórico referente à prática docente seus elementos formadores para analisar os dados provenientes das entrevistas com bolsistas e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se com essa pesquisa investigar e quais são os elementos formadores para a docência, provenientes das relações pedagógicas socialmente partilhadas que ocorrem no interior da escola e da sala de aula entre bolsistas e professores em exercício no ensino fundamental I, nos subprojetos vinculados ao programa PIBID de Pedagogia durante a formação inicial dos professores. E com a caracterização e análise dos elementos formadores para a docência com base nessas relações contribuir para repensar a formação acadêmica e a inserção dos futuros professores iniciantes no interior da escola, trazendo essas discussões para a sala de aula das universidades e das unidades parceiras onde acontecerão as reflexões a serem tratadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1999.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Lima. 2 ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo na ação: a arquitetura da prática (cap.8). In: _____ **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-24. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

RICCI, Maira; GUARNIERI, M. R.; SILVA, M. A parceria entre professorandas PIBID e professoras parceiras da rede estadual: difíceis relações profissionais. In: XXIV – Congresso de iniciação Científica da UNESP, Araraquara, *Resumos ...* São Paulo, 2012, Vol. III. Disponível em: <<http://www.unesp.br/cic>>. Acesso em: 29 set. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Coor. Antônio Nóvoa. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. Portugal: Porto, 1999.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: OS DESAFIOS DA REGÊNCIA DE AULAS

Anaís Salles de Oliveira – Unesp Bauru - anaissoliveira@gmail.com

Pedro Guilherme de Mattos Falqueiro–Unesp Bauru- pedro.guilherme5@hotmail.com

Gabriela de Cássia Pinhata – Unesp Bauru - gabrielacpinhata@gmail.com

Fernanda Rossi –Unesp Bauru -fernandarossi@fc.unesp.br

Camila Ramos – EMEF Etelvino Rodrigues Madureira -camilinhamieli@hotmail.com

CNPq - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid

1. INTRODUÇÃO

São inúmeros e complexos os desafios da formação inicial de professores, dentre os quais se destacam a efetiva aproximação com o universo profissional – a escola – no sentido de promover experiências formativas e a reflexão ao futuro professor sobre o universo dos alunos, as práticas pedagógicas e os sentidos políticos da docência. Bahia e Souza (2013) relatam que a aproximação dos alunos de licenciatura com a realidade escolar, de forma prática e reflexiva, é uma interlocução fundamental, favorecendo a leitura da realidade com base na relação teoria-prática.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid Educação Física da Universidade Estadual Paulista – Unesp Bauru tem buscado oportunizar tempos e espaços para que o estudante possa gerar reflexões críticas sobre sua formação e futura atuação profissional, mediante a interação entre o ensino superior e a educação básica, nos ambientes concretos de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho tem por objetivo relatar e discutir as dificuldades encontradas e os desafios superados no início da regência de aulas por graduandos de Educação Física no contexto do Pibid.

A reflexão abordou as dificuldades que três estudantes bolsistas encontraram no desenrolar das ações no Pibid, bem como os avanços que consideraram ter alcançado, sobretudo em relação à aproximação com os alunos, à importância do professor supervisor como coformador e às preocupações pedagógicas surgidas na fase de experimentação da regência.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa consistiu em um relato de experiência que descreve e reflete sobre aspectos vivenciados por três estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Estadual Paulista/Unesp, câmpus de Bauru.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual abordou a problemática das experiências de início à docência durante a formação inicial, particularmente em relação à regência de aulas.

O relato de experiência é uma técnica de pesquisa do tipo descritiva que apresenta reflexões sobre situações vivenciadas em âmbitos profissionais. De acordo com Pádua (2001), as funções dos relatos de experiências podem ser compreendidas a partir de três níveis: teoria, prática profissional e método. Assim sendo, o relato de experiência pode fornecer elementos e reflexões importantes para o conhecimento da realidade e para o redimensionamento da prática profissional.

O Pibid Educação Física ocorre em duas escolas públicas de ensino municipal, envolvem dois professores supervisores de Educação Física, cada qual de uma instituição de ensino, 12 alunos bolsistas, uma professora coordenadora e quatro professoras colaboradoras do curso de licenciatura em Educação Física.

A elaboração desse relato de experiência foi fundamentada pelos diários de campo construídos pelos estudantes bolsistas, a partir da participação no Pibid.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente relato refere-se a três alunos da Unesp Bauru, participantes do Pibid Educação Física. Em meio às muitas vivências realizadas no programa, podemos destacar as primeiras experiências com regências de aula de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, particularmente no que se refere à nossa aproximação com os alunos, à importância do professor supervisor como coformador e às preocupações pedagógicas surgidas nesta fase de experimentação da regência.

A aproximação com os alunos da escola durante as experiências no Pibid ocorreu de forma afetiva e os alunos se mostraram empolgados e ansiosos com a nossa presença, pois estavam se deparando com a novidade de três “novos professores” em seu cotidiano escolar. Referente a essa afetividade presente com frequência nas aulas, destacamos pontos positivos e negativos durante as nossas regências.

Como pontos negativos, ressaltamos que em alguns momentos essa relação de afeto chegou a atrapalhar em determinados aspectos, pois como já havíamos construído uma relação afetiva com os alunos, o que um professor já experiente não faria nas mesmas proporções que fizemos, colaborou para que eles não tivessem tanto respeito por nós nos momentos de regência e nos enxergassem mais como “amiga(o)”, o que exigiu da professora supervisora a intervenção em vários momentos para que os mesmos nos ouvissem. Contudo, no aspecto positivo, a afetividade estabelecida colaborou para que tivéssemos mais segurança em conversar com os alunos e propor as atividades. Leite (2012) ressalta que as relações que são desenvolvidas entre aluno e professor vão além de cognitivas e intelectuais, pois são também afetivas, sendo desenvolvidas a partir das práticas pedagógicas do mediador no espaço escolar em relação com os alunos.

Dentre as experiências vividas, podemos ressaltar também a importância do professor supervisor como coformador antes, durante e depois de nossas regências. Nesse aspecto, a escolha cuidadosa de um professor para participar do Pibid fez toda a diferença em nosso processo de formação docente. Entendemos que os professores supervisores exercem papel fundamental na nossa formação, gerando um espaço ímpar de aprendizagem, pois como destaca Ludke (1991, p. 68-69) na docência geralmente:

[...] o futuro professor recebe pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, com outro profissional, [sendo] lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por uma iniciação. [...] O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões em vários outros aspectos, tais como no desenvolvimento do próprio profissional.

Durante nossas regências, a professora supervisora valorizou o nosso envolvimento e nos incentivou a mediar novos conteúdos com os alunos. Ao ministrar alguma aula, a professora sempre nos auxiliava com antecedência referente ao planejamento e ao final da experiência nos esclarecia sobre pontos a serem melhorados, gerando um ambiente favorável para nos sentirmos confiantes em todo o processo. Além disso, existia o respaldo referente ao conteúdo e orientações de como proceder durante a aula. Assim, a presença da professora durante as regências nos proporcionou segurança para ministrar as aulas. Contudo, durante algumas regências essa intervenção fez com que perdêssemos o controle dos alunos/sala, pois quando a mesma considerava necessário, intervia solicitando a atenção dos alunos (em situações de mau comportamento dos mesmos, por exemplo). Acreditamos que talvez a experiência de regência teria sido mais bem sucedida se nós tivéssemos assumido tal papel de professor, inclusive no enfrentamento dos desafios inesperados, visto que quando nos formarmos não haverá ninguém conosco para esse auxílio.

Ainda, observar a professora supervisora em sua ação pedagógica foi de extrema importância, pois aprendemos com suas regências e diferentes maneiras de agir com a sala. Nóvoa (1999) ressalta que, ao longo da história, as práticas de formação de professores alternaram-se entre modelos acadêmicos (tendo a instituição superior como o *lócus* da formação) e em conhecimentos dito fundamentais; e em modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. É preciso romper com a dicotomia, ou seja, investir em projetos desenvolvidos em conjunto entre as instituições de ensino superior e as escolas.

Nesse contexto, entendemos que os professores supervisores são profissionais fundamentais para que esse formato de parceria na formação se efetive, pois o auxílio da nossa supervisora nos forneceu segurança e o *feedback* de aspectos de nossas aulas que não seriam percebidos se não houvesse um olhar experiente e atento com nossa formação.

Outro aspecto que destacamos sobre nossas primeiras experiências com a regência de aula foram as preocupações que desenvolvemos nesse período de experimentação. Segundo (SHIGUNOV et al., 2002) citado por (FARIAS et al., 2008), no momento em que os professores iniciantes e estudantes estão atuando na docência são acarretados de diferentes responsabilidades, as quais, por sua vez, se traduzem em preocupações pedagógicas. Evidenciamos, como parte dessas preocupações, o conteúdo abordado nas aulas, pois com receio de não termos amplo repertório de conhecimentos ou atividades, nos vimos preocupados a todo o momento na busca de informações e diversificação dos conteúdos. Outro elemento que sobressaiu foi a preocupação com o resultado e significação que a nossa regência iria acrescentar aos alunos e se a nossa ansiedade e falta de experiência poderia influenciá-los negativamente nessa construção de significado.

Também consideramos relevante salientar a preocupação com o “saber fazer para ensinar”, questão que gerou insegurança para trabalharmos alguns conteúdos que não tínhamos conhecimento ou vivência, porém mais uma vez o auxílio da professora supervisora colaborou para adquirirmos mais segurança e tranquilidade.

Por fim, outra preocupação que esteve presente em nossas regências foi a forma com que as demais pessoas que estavam presentes durante as aulas (professora e colegas bolsistas) percebiam o nosso desempenho. Nesse contexto, por muitas vezes nos sentíamos envergonhados, já que estávamos sendo observados e analisados pelos demais e isso nos causou medo de errar durante a regência e/ou receber julgamentos posteriores. Compartilhando dessa ideia, (FARIAS et al., 2008) afirmam que em meio às preocupações pedagógicas que cercam os estudantes durante o momento do estágio, destaca-se uma grande preocupação com a dimensão pessoal, no que se refere a avaliação dos demais colegas relacionado à sua atuação docente, ao mesmo tempo que buscam a aceitação dos demais sobre as suas práticas.

Esses elementos vivenciados têm contribuído de modo significativo para a nossa formação, pois compreendemos, conforme Gómez (1998, p. 86), que o processo educativo e o ato de ensinar “não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas preestabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação”. É esse trabalho coletivo no Pibid, respeitando a nossa individualidade, que vem propiciando novas experiências, a superação de desafios e a nossa construção como professor, como professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com a construção do presente relato de experiência, que a regência de aulas se constituiu de extrema importância na construção do saber docente, na qual surgiram dificuldades, desafios e novas possibilidades quanto à insegurança, afetividade com os alunos, possibilidades de um espaço de autonomia maior e amadurecimento nas decisões. Nessas experiências, a professora supervisora como nossa coformadora constituiu de fundamental importância para o crescimento docente, demonstrando a relevância da articulação entre teoria e prática. Enfim, as experiências vividas no contexto do Pibid contribuíram para construirmos um conhecimento significativo sobre a docência e para nossa futura atuação profissional, considerando a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BAHIA, N. P.; SOUZA, R. M. Q. Quem quer ser professor? - O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério. **CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto**, p. 25-32, jan-abr. 2013.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações Pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, jul./set. 2008.

GÓMEZ, A. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-97.

LUDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, p. 64-73, 1991.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17 ed. Campinas, SP. 2011.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v. 20, n.2, dez. 2012.

TERRITORIALIDADES DO PIBID DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Anniele Sarah Ferreira de Freitas – Universidade Estadual de Campinas –
anniesfreitas@gmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID faz parte das ações do estado na atual política nacional de formação de professores. Sua abrangência tem sido cada vez maior no território nacional e a adesão das universidades públicas e privadas são a expressão do importante incentivo que vem sendo difundido pelas políticas públicas educacionais. Segundo o Plano de Desenvolvimento de Educação de 2008, o PIBID “*altera o quadro atual da formação de professores*”, e pretende diminuir a distância entre educação superior e básica, num sistema de parceria universidade-escola (MATEUS, 2014). A leitura Mateus (2014, p.366) sobre esse sistema presente nos documentos, denota que

[...] há um quadro na formação de professores que deve ser alterado, indicando que aquilo que existe não corresponde ao que se deseja, e que a alteração do quadro se faz por meio da relação permanente entre universidade e escolas.

A implantação do PIBID é a forte demonstração da reivindicação de responsabilidade política que sempre pertenceu ao Estado em relação à formação de professores no país. Observando o crescimento do programa no país, procuramos entender neste trabalho a territorialidade dos projetos institucionais das universidades contempladas e dos subprojetos de

geografia que fazem parte destes, buscando analisar as contribuições dos mesmos na formação de professores de geografia no Brasil.

2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para estruturar a pesquisa parte do mapeamento qualitativo dos subprojetos de geografia que fazem parte do PIBID no Brasil até no edital quadrienal de 2013. Foram levados em consideração somente os subprojetos que foram renovados ou aceitos neste último edital, que selecionou novas e antigas parcerias com as universidades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as universidades participantes, podemos visualizar as diferentes escalas administrativas que compõem o quadro do PIBID. Instituições de ensino superior de natureza pública (federal, estadual e municipal) e privada (sem fins lucrativos e com fins lucrativos) foram contabilizadas e especializadas de acordo com sua localização.

A fim de contextualizarmos o lugar de onde parte nossa pesquisa, também foi mapeamento em escala maior a concentração do PIBID no estado de São Paulo, considerando todas as universidades participantes e a localização de todos os subprojetos de geografia no mesmo.

Tal qual Fiori (2013) produziu importante documentação cartográfica sobre as condições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil, e concordamos com a análise de Pontuschka (2013, p. 433) que

A formação de professores está se realizando principalmente nas licenciaturas criadas nas capitais, cidades grandes e medias na chamada região centro-sul do país e na faixa mais urbanizada da região nordeste, onde já se percebe até mesmo certa interiorização das licenciaturas em cursos superiores públicos.

Nosso mapeamento destaca a espacialidade das disparidades regionais, dentro das relações de poder e das desigualdades socioeconômicas. A atual lógica do sistema de

financiamento das universidades, como o Programa de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI, são uma algumas das faces responsáveis por esta capilaridade das licenciaturas, por isso se faz necessária a leitura geográfica das políticas públicas para a educação superior, e em especial para o PIBID que é produto dessas mudanças nas políticas educacionais. E destacamos Pontushcka (2013), novamente, como nossa visão sobre a atual formação docente em relação a sua dimensão política e seus desdobramentos na sociedade civil

A educação sempre teve uma dimensão política, pois ela trata de relações de poder por meio das relações de saber, reconhecer como essas relações se processam é desvendar como o poder atua sobre o indivíduo e à sociedade. Essa questão é central para a compreensão do mundo da educação. Pontushcka (2013, p. 439)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações parciais deste trabalho permitiram não só a visualização territorial do PIBID em escala nacional, mas como também a expansão dos cursos de licenciatura em geografia que são contemplados pelo programa. A experiência proporcionada pelos estudos que tomam como ferramenta metodológica os mapeamentos das produções espaciais é uma importante contribuição para as pesquisas em formação de professores. Este trabalho faz parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida na pós-graduação, onde se procura observar a formação de professores de geografia que fazem parte do PIBID de Geografia na Universidade Estadual de Campinas, e compreender o programa na sua abrangência nacional tem sido uma forte contribuição no entendimento das particularidades cotidianas permitidas pela pesquisa etnográfica ao qual me proponho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 14/03/2015.

_____, Ministério da Educação – MEC. **Edital PIBID nº 061/2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso: 09/01/2015.

FIORI, Vivian. As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação. Tese de doutorado. USP: 2013.

MATEUS, Eliane. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**. v.30, n.03, p.355-384, 2014.

PONTUSHCKA, Nídia. Políticas Públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. ALBUQUERQUE, Maria Adailza; FERREIRA, Joseane. (orgs). João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

Pamela Tamires Belão Fernandes – FCT-UNESP – pa_tamires@hotmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite - FCT-UNESP – yoshie@fct.unesp.br

Capes

1. INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo está vinculada à Linha de Pesquisa 4: “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-UNESP, no curso de Mestrado.

Desta forma, ao propor uma pesquisa envolvendo a escola pública, é essencial destacar o processo de democratização do ensino ocorrido nas últimas décadas, o qual envolveu uma transformação da escola, abrindo suas portas a um alunado oriundo da classe popular, deixando seu caráter elitizado (BEISIEGEL, 2006).

Considerando essa transformação,

[...] será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade. (LEITE; DI GIORGI, 2007, p. 6).

No que diz respeito à gestão escolar, a legislação mostra que a nomenclatura gestão democrática foi amparada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014) em seu Artigo 2º também aponta como princípio a gestão democrática, reafirmando o que foi posto

pelas legislações apontadas anteriormente. Sobre o relacionamento com os pais, a meta 19 do PNE aponta que a efetivação da gestão democrática está associada à consulta pública à comunidade escolar, afirmando as estratégias 19.4, 5 e 6 a necessidade de associações de pais e conselhos escolares.

No que se refere à associação de pais mencionada nas estratégias do PNE, ressaltamos o Artigo 2º do Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres (APM) estabelecido pelo Decreto nº 12.983/78. Este Artigo aponta que “A APM, instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade.” (SÃO PAULO, 1978).

O Artigo 4º menciona a proposta da APM para a consecução dos fins dos artigos anteriores, o qual chamou minha atenção o inciso “[...] II - representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola; [...]” (SÃO PAULO, 1978), evidenciando que, o espaço da APM possibilita que os pais sejam ouvidos dentro da escola.

O Conselho de Escola é assegurado pelo Artigo 95 do Estatuto do Magistério (SÃO PAULO, 1985), sendo

[...] de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

Esta distribuição da composição do CE é apontada no mesmo Artigo, no § 1º:

[...] I - 40% (quarenta por cento) de docentes; II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação, excetuando-se o Diretor de Escola; III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários; IV - 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos; V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos; [...] (SÃO PAULO, 1985).

O Artigo 95 aponta que os componentes destes segmentos do CE serão escolhidos mediante processo eletivo por seus pares, além de suplentes para a substituição dos membros efetivos nas ausências ocorridas ou qualquer impedimento (SÃO PAULO, 1985). Com base nesses colegiados, afirmo que a participação dos pais dos alunos nesses espaços de decisões e organizacionais na escola está garantida por meio do campo legal, tendo em vista o sucesso escolar.

Assim, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), a gestão escolar possui quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. A

última se baseia na relação da direção e a participação dos membros da equipe buscando atingir os objetivos comuns, tendo uma forma coletiva de tomada de decisões, considerada a base desta proposta de pesquisa.

Concordamos com os autores e afirmamos que o Projeto Político-Pedagógico junto com a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, podem se constituir uma efetiva comunicação e alcançar o sucesso escolar.

Tendo em vista todos os apontamentos, estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são as perspectivas dos pais em relação à gestão da escola? A partir desta problemática, definimos como objetivo geral da pesquisa investigar as percepções dos pais dos alunos a respeito da gestão escolar.

2. METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa se insere na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2012). Os procedimentos de investigação para produção dos dados envolvem uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental debruçada sobre o campo legal e um estudo de caso numa escola estadual localizada no município de Presidente Prudente/SP. Nesse estudo de caso serão observadas as reuniões do Conselho de Escola, as reuniões de pais e as reuniões da Associação de Pais e Mestres e contará também, com a realização de entrevistas semi-estruturadas partindo das necessidades do próprio estudo. Além disso, para identificar o perfil dos pais dos alunos, utilizaremos o questionário do SARESP junto a própria unidade escolar.

A investigação destacada no presente trabalho se deu por meio da pesquisa bibliográfica. Ressaltamos que a realização desta pesquisa teve o intuito de ter o contato direto com o que foi escrito sobre o tema pesquisado (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O tipo de fonte utilizada para a pesquisa bibliográfica se deu através de publicações, envolvendo dissertações e teses. Tendo isto em vista, a fim de selecionar o campo de busca, os critérios para a realização da pesquisa bibliográfica foram Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com conceito de 4 a 7 (resultado da avaliação trienal de 2011-2013), tendo como período de busca do ano de 2003 a 2013.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos critérios elencados, selecionamos 74 PPGEs: UNICAMP, UFSCAR, USP, FFC-UNESP, FCT-UNESP, UNESP-RC, FCL-UNESP, UNIMEP, UMESP, USF, UNISO, UNINOVE, PUC-SP (Currículo), PUC-SP (História, política e sociedade), PUC-SP (Psicologia da Educação), CUML, PUC-CAMP, UNICID, UNISANTOS, UFRJ, UFF, UERJ, PUC-RIO, UNESA, UCP-RJ, UFRRJ (Educação, contextos contemporâneos e demanda popular), UNIRIO, UFES, UFMG, UFJF, UFU, PUC-MG, UFPR, PUC-PR, UEM, UEPG, UTP, UEL, UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, UFRGS, UFSM, UFPEL, PUC-RS, UNISINOS, UPF, UNIJUÍ, UNILASALLE, UCS, ULBRA, UFMT, UCB, UNB, UFMS, UCDB, UFGD, UFG, PUC-GOIÁS, UFAL, UFBA, UNEB, UNEB (Políticas públicas), UFC, UECE, UFPB-JP, UFPE, UFPI, UFRN, FUFSE, UNIT-SE, UFAM e UFPA.

Utilizamos descritores relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa: “relação dos pais com atividades dentro da escola”, “projeto político-pedagógico”, “opinião dos pais sobre a escola pública”, “os pais e a APM”, “os pais e o CE” e “gestão democrática”.

Com o término do levantamento, notamos que cinco PPGEs (UNICAMP, UNESP/RC, UNISANTOS, UFF e UFPE) estavam fora do sistema ou em manutenção no momento da busca, os quais serão retomados posteriormente. Assim, destes 69 PPGEs, foram consultados 14.062 dissertações e 4.381 teses, somando um total de 18.443 trabalhos.

Destacamos que em 19 PPGEs não foram encontrados nenhum trabalho por meio dos descritores e, que nos 50 PPGEs restantes, encontramos 201 dissertações e 34 teses, totalizando 235 trabalhos. Deste total, 26 trabalhos não possuem uma versão *on-line* ou até mesmo, estão bloqueados. Uma dissertação encontrada na UEPG a partir do descritor “gestão democrática” e outras 2 dissertações da UFAM com o mesmo descritor foram desconsideradas, pois não possuem resumo, impossibilitando uma análise inicial.

A partir do descritor “gestão democrática” foram encontrados 160 trabalhos, abordando diversas temáticas, como a progressão continuada, organização de conselhos municipais, gestão no ensino superior, o tratamento dado aos resultados do IDEB e as formas de provimento para o cargo de diretor.

Com o descritor “projeto político-pedagógico” temos 47 trabalhos, os quais investigaram ou colaboraram com a construção de projetos, bem como acompanhar o desenvolvimento de projetos das unidades escolares. A respeito dos demais descritores, notamos que foram encontrados dois descritores no mesmo trabalho, mostrando a relação entre estes fatores.

Ressaltamos que com o outro descritor selecionado para a pesquisa, “opinião dos pais sobre a escola pública”, não foi encontrado nenhuma dissertação ou tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos como um fator negativo o fato de 26 trabalhos não possuem uma versão completa *on-line* ou estarem bloqueados, visto que pertencem a Programas de Pós-Graduação em Educação de instituições públicas.

Percebemos que alguns trabalhos partem da gestão democrática para apontar a participação dos pais na escola como necessário do mesmo modo que o trabalho aqui apresentado, mas, o objetivo proposto toma outras direções. Com base nestes dados, compareceu a temática da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola, podemos inferir que apesar da importância atribuída à percepção dos pais dos alunos sobre a gestão escolar, até o momento não foi encontrado nenhum trabalho voltado para essa questão.

Deste modo, podemos afirmar que esta proposta se assemelha com outros trabalhos já concluídos apenas em determinados pontos, mas, pretende trazer uma contribuição além desses, visando a compreensão de como a gestão escolar é vista pelos pais dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 15-25.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 111-122.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, Abril de 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 13.005, de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Resignificando a função da escola pública e do professor nos dias de hoje: Alguns apontamentos. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; ARENA, Dagoberto Buim; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. (Orgs.) **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola.** 2 ed. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2007. p. 5-12.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia científica. 7 ed. Atlas S.a.: São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978.** Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA AMOSTRA DO ENFOQUE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Beatriz S.C.Cortela – UNESP – biacortela@fc.unesp.br

Albert Gabriel Molan – UNESP – gabrielmolan@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem sido palco de muitas reformas, principalmente após os anos 90 do século XX. Frigotto e Ciavatta (2003) consideram que o Consenso de Washington balizou a doutrina do neoliberalismo, que orientou também as reformas sociais, quando setores econômicos internacionais passaram a tutorar as reformas de Estado nacionais de países emergentes. Neste período, diversos documentos foram aprovados visando à implementação de políticas públicas educacionais brasileiras. Entre eles, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 01/2002). Em decorrência, os cursos de licenciatura tiveram que ser adequados visando atender às determinações legais.

A discussão desta problemática é bastante atual e pertinente, uma vez que os cursos de licenciatura do sistema público paulistas passaram novamente por reformulações visando atender à Deliberação 126/2014, que fixa as Diretrizes Complementares para Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura no Estado de São Paulo. No entanto, apesar de algumas pesquisas a respeito dos saberes e práticas dos docentes universitários, principalmente dos formadores de professores (ALMEIDA, 2012; CORTELA, 2013; CUNHA, 2010; MASETTO, 2003), existem ainda lacunas de diferentes ordens a serem preenchidas na área de Ciências da Natureza.

Consideramos que as políticas para formação de professores têm um discurso consonante com o modelo da racionalidade prática e causou impactos nos processos de

reconfiguração de currículos das licenciaturas. No entanto, como bem considera Abib (2010), a partir da implantação das diretrizes foram detectadas limitações de diversas ordens ao se tentar efetuar as mudanças pretendidas e que resultam em modelos de formação híbridos, com graus e características diferentes de modelos técnicos, práticos ou críticos. Entre elas, consideramos estar o perfil profissional do docente formador, uma vez que eles trazem consigo as “marcas” de sua formação e elas podem ser consideradas limitações quanto se mostram insuficientes/inadequadas para atender ao que é solicitado.

As crenças às quais os professores se apegam ao longo de sua formação parecem ser fortemente influenciadas tanto por determinados conhecimentos sistematizados quanto pela roupagem operacional que comandou o funcionamento da escola ao longo das gerações. (PENIN, MARTÍNEZ E ARANTES, 2009, p.36)

Concordando com Gauthier (1999), durante um processo de reestruturação curricular grupos se mobilizam buscando proteger suas conquistas e abrir espaços para adoção dos modelos por eles privilegiados. Assim, o perfil profissional dos formadores interfere tanto na composição disciplinar, ou seja, na estrutura curricular dos cursos, quanto no perfil profissional do aluno egresso, a partir das práticas empreendidas por eles. Neste sentido, a questão da identidade profissional do docente universitário tornou-se ponto-chave para a compreensão do processo de construção de um perfil identitário de curso (CORTELA, 2013). Neste caso específico, uma licenciatura em Física de uma universidade pública, dentro de uma perspectiva de pesquisa exploratória e que poderá ser estendida a docentes de outras licenciaturas que apresentem similaridades com o grupo em questão.

Compreende-se a profissionalidade como um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos pelos docentes no desempenho de suas funções, em diferentes momentos do seu processo de profissionalização (BRZEZINSKI, 2002; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002), um amálgama dos conceitos profissionalização e identidade. Sua principal característica é a instabilidade, uma vez que é construída em contextos específicos (institucionais) e de forma progressiva; se constitui a partir de habilidades e valores (pessoais), que se incorporam e se materializam nos saberes e nas práticas dos docentes. O reconhecimento destes saberes propicia

a construção da identidade do docente, seu perfil profissional e que reflete também naqueles a quem ensina (CORTELA, NARDI, 2013).

O objetivo geral da pesquisa é o de compreender as múltiplas relações que envolvem a constituição da profissionalidade de um grupo de docentes universitários que ministram aulas em um curso de Física de uma universidade pública. Utilizamos como referência o modelo de análise de desenvolvimento profissional dos docentes de Fessler(1995), que leva em consideração a influência de dois fatores contextuais: o pessoal e o institucional. Quanto às fases de vida profissional, a referência é Huberman (1995); e para saberes e práticas docentes, Tardif (2002).

Apresentamos, a seguir, parte de um levantamento de dados referente ao que a academia vem produzindo nos últimos dez anos a respeito dos saberes e práticas pedagógicas de docentes universitários na área de Ciências.

2. METODOLOGIA

Optamos por selecionar as publicações encontradas em anais de um evento científico (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ENPEC) e em uma revista científica (Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, RBPEC), ambos de relevância na área, nos últimos dez anos, ou seja, de 2004 a 2014.

Este período foi escolhido por considerarmos que a partir da implantação das Diretrizes Curriculares (CNE/CP 01/2002), os cursos de licenciatura tiveram que ser adequados não somente em relação às cargas horárias, distribuição das disciplinas ao longo dos semestres, mas, principalmente, porque estas apontam para a superação da racionalidade técnica em favor da racionalidade prática. Assim, orientam que os projetos pedagógicos de cursos (PPC) sejam arquitetados a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos egressos, numa perspectiva de simetria invertida. Ou seja, deve haver uma coerência entre as ações desenvolvidas pelos docentes formadores e as práticas esperadas dos alunos formados.

Supomos que estas mudanças também influenciariam as práticas dos docentes universitários, uma vez que em algumas universidades (UNESP, USP, por exemplo) têm oferecido a seus docentes algum tipo de formação pedagógica em serviço. Neste sentido, buscamos em trabalhos publicados traços de diferentes tipos de formação continuada, tanto as institucionais

quanto as de caráter pessoal. Apresentamos aqui apenas aqueles dados referentes aos artigos publicados na revista RBPEC.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e tem por objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas na área de Educação em Ciências. A cada ano a revista publica três volumes, que estão disponíveis on-line. Foi classificada como A2 pela webqualis da Capes, base de dados de 2013.

A seleção dos trabalhos deu-se a partir da leitura dos títulos, resumos e Palavras-chaves, buscando aqueles que tratavam sobre identidade docente, docência no ensino superior e/ou práticas docentes no ensino superior. O acesso ocorreu entre janeiro e março de 2015. Para os trabalhos que não explicitavam claramente a temática nos resumos, foi necessário estender a leitura em outros elementos do texto, adentrando nos aspectos metodológicos que compõem a estrutura dos trabalhos. Encontramos 223 trabalhos no período citado, que foram agrupados em três grandes categorias, dependendo do enfoque do pesquisador em relação aos seus sujeitos: Educação Básica (EB), Ensino superior (ES) e Outros (O), trabalhos estes que tinham como foco a educação não formal, análise de materiais didáticos, pesquisas bibliográficas, levantamentos, entre outros.

Em relação à EB, ensinos fundamental e médio, foram 61 os artigos apresentados; quanto ao ES, foram 61; e 96 trabalhos foram classificados na categoria O. Os mais relevantes para nossa pesquisa são aqueles que abordam aspectos do ES, 61 trabalhos entre os 223 levantados ($\approx 27,35\%$).

Analisando os resumos e, em caso de dúvidas, os trabalhos completos, os subdividimos em dois subgrupos: aqueles que tinham como sujeitos alunos de graduação e suas práticas (39 de 61) e aqueles que tinham os docentes universitários e/ou suas práticas como centrais (17 de 61), sendo que cinco dos artigos abordavam as duas categorias anteriores. Destes 17 trabalhos, quatro referem-se a cursos ou disciplinas de Física, quatro à Química, dois à Biologia, três à Ciências e quatro se dedicam aos impactos da políticas públicas nos currículos. Verificamos também que eles enfocam os seguintes aspectos: cinco abordam metodologias de ensino, dois estudam o perfil do docente universitário, três apresentam as práticas pedagógicas destes

profissionais, três tratam dos reflexos da formação deste profissional na constituição dos currículos e PPC, e quatro abordam aspectos relativos à avaliação de alunos sobre suas práticas. Apenas três deles abordam alguns aspectos da constituição da identidade docente de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam um baixo número de publicações a respeito dos saberes e práticas de docentes universitários na área de Ciências: menos que 10% do total de artigos publicados numa revista de alto impacto; quanto a aqueles que tratam sobre identidade docente, encontramos apenas três artigos. Concordando com Cunha (2010), é importante mapear as iniciativas e processos de construção de saberes específicos da docência em nível superior, no sentido de uma perspectiva institucional de formação coletiva. Observamos iniciativas individuais, importantes, mas pontuais. Neste sentido, consideramos a necessidade de que as instituições de ensino superior assumam sua parte neste processo formativo, tanto em termos de valorização da atividade docente, como no de propiciar espaços e tempos para que esta formação possa ocorrer de forma a se refletir em suas práticas pedagógicas, visando à melhoria do ensino oferecido. Apontamos, também, uma lacuna nas pesquisas sobre este tema docência no ensino superior na área de Ciências.

REFERÊNCIAS

ABIB, M. L. V. S. A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias na formação de professores. In: GARCIA, N. M. D.[et.al]. **A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo, Editora da SBF, 2010, p.227-238.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano, 2002.

CORTELA, B. S. C.; NARDI, R.. Intencionalidades detectadas no processo de elaboração e implementação de um projeto de formação inicial de professores de física. **Rbpec**, v.13, n.3, p.149-172, 2013.

CORTELA, B. S. C. Professor Universitário: o desafio da construção de uma identidade profissional. In: SILVA, L.F. da; DIAS, M. da S.; MANZONI, R. M.(Org.). **Caderno de Docência na Educação Básica II**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 9-28.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

FESSLER, R.. Dynamics of Teacher Career Stages. In: GUSKEY; HUBERMAN. **Professional Development in Education: new paradigms and practices**. Londres, 1995, p.162-171.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, v.24, n.82. Campinas, SP: abril de 2003, p. 93-130.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

MASETTO, M.T..**Competência do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

PENIN,S.; MARTÍNEZ,M.; ARAMTES, V.A. (Org.). **Profissão Docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE N° 126/2014, de 04/06/2014.**Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. DOE 05/06/2014, Sessão I, p.28.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ligia Bueno Zangali Carrasco – Unesp– li_carrasco@yahoo.com.br

Carina Maria BullioFragelli – Unesp– kkfragelli@gmail.com

Simone Gonçalves Reganhan – Unesp– sreganhan@yahoo.com.br

Maria Antônia Ramos de Azevedo – Unesp – razevedo@rc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A formação do docente universitário tem sido pauta de muitos debates nos últimos anos, trazendo para o meio acadêmico a discussão sobre a formação daquele professor que, muitas vezes, se formou dentro da universidade mais como pesquisador do que como docente e que, em sua trajetória, por vezes, sente que é necessário algo a mais para que exerça a docência de forma a atingir objetivos educacionais que tratam não só da aquisição do conhecimento específico de uma disciplina, mas de um conhecimento muito mais amplo que permeia as relações que se dão nos processos educacionais.

O presente trabalho tratará das questões referentes à formação pedagógica do professor universitário. A reflexão será acerca da formação que acontece e a que pode acontecer dentro das próprias instituições para que este docente se aproprie de conhecimentos específicos relativos à profissão professor e possa ressignificar sua prática, dando, assim, um novo sentido à docência universitária.

O contexto universitário tem passado por mudanças e crises que afetam tanto as questões administrativas quanto pedagógicas, o que traz um novo cenário a ser investigado e compreendido.

Cunha (2010) diz que

O exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novos lugares, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (CUNHA, 2010, p. 31).

Assim, entende-se que a forma como a docência vem acontecendo nas universidades em sua maior parte, necessita ser repensada, refletida e ressignificada, para tanto, primordial que haja formação específica para estes docentes e, uma formação de qualidade, não apenas para que a instituição diga que está fazendo algo, mas, para que realmente aconteçam transformações na prática pedagógica universitária a partir das formações oferecidas. Acredita-se que uma formação pedagógica de qualidade, específica para a docência no ensino superior, seja capaz de contribuir para a prática docente com novas experiências, novas interações, intervenções, de forma que o ensino e a aprendizagem dentro da universidade sejam plenos e significativos para todos os envolvidos no processo.

2. METODOLOGIA

Esse estudo é parte de uma pesquisa maior, que resultará numa dissertação de mestrado que está em andamento, onde se tem a intencionalidade de conhecer os espaços de formação docente universitária tanto no âmbito das suas concepções quanto das práticas lá realizadas como, também, focar os olhares na pessoa do assessor pedagógico no que tange suas ações educativas por meio de desvelamento dos saberes profissionais que devem possuir para a qualificação deste trabalho formativo junto aos docentes. Serão investigadas por meio de uma análise exploratória, as obras de diversos autores num levantamento bibliográfico, que trazem estudos e reflexões sobre a docência universitária, como Maria Isabel da Cunha (2010), Léa Anastasiou (2003), Silvia Isaia (2009), Elisa Lucarelli (2004) entre outros.

Estes teóricos têm trazido inúmeras contribuições acerca da formação docente neste contexto assim como, também, apontam limites e possibilidades que permeiam a significação da docência universitária e suas iniciativas de formação dentro das próprias instituições universitária.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os autores que investigam sobre o contexto universitário, trazem um panorama sobre as contradições que a universidade vem vivenciando desde que foi criada. Na contemporaneidade, essas crises foram mudando de contexto e hoje se apresentam de forma a necessitarmos pensar sobre elas e buscarmos caminhos que possam dar novo sentido a esta fundamental instituição.

Sousa Santos (2010, p. 5 e 6) traz a ideia das crises da Universidade. Afirma que há três crises, a da hegemonia, da legitimidade e a institucional, que foram se instaurando por diversas razões, essas crises vêm se expandindo no contexto universitário, sendo agravadas pela crise financeira.

Essas crises, como as demais contradições trouxeram várias reflexões a tona, entre elas, a questão da pedagogia universitária. Nos últimos anos, as pesquisas na área cresceram e podemos contar hoje com um rol de pesquisadores que tratam desta temática possibilitando novas reflexões e, quiçá, novos caminhos para a docência universitária.

A partir dos levantamentos feitos, foi possível perceber uma série de implicações com relação a uma formação específica e contínua do docente universitário na área pedagógica.

Azevedo e Cunha (2014, p.99) afirmam que é necessário que haja formação específica para que os professores alcancemos saberes próprios do ensino por meio da pesquisa resignificando inclusive o entendimento acerca da construção identitária do professor universitário frente o desafio de ensinar, pesquisar e realizar ações extensionistas num contexto que não tem conseguido a valoração das ações profissionais de forma igualitária dentro da própria instituição de ensino em que está vinculado. Nessa direção afirmam, ainda, que a “universidade tem significativa responsabilidade na promoção dos processos que qualificam a docência, bem como os que envolvem a pesquisa e a orientação dos futuros professores universitários.” Esses processos formativos contribuem com o trabalho docente, “auxiliando a organização e o planejamento do ensino e a inserção dos professores no mundo laboral”. (p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa bibliográfica realizada pôde-se perceber que a docência universitária tem que trilhar um longo caminho para sanar as lacunas do ensino que possui. Sendo praticada, em sua maior parte, por docentes das áreas específicas, acaba caindo na crença de que a docência se faz intuitivamente, ou, por imitação, quando os docentes trazem as experiências de docência que tiveram em suas vidas e consideram boas para que apliquem com seus alunos.

Muitos, ainda, de acordo com as pesquisas lidas, não veem a necessidade de uma formação específica para a docência, o que dificulta uma valorização das iniciativas de formação pedagógica para o docente universitário. Cunha (2010, p. 38), afirma que a ideia de docência na universidade é que, do docente universitário, se espere que tenha um conhecimento no campo científico de sua área, se alicerce nos rigores da ciência e tenha um exercício profissional que legitime esse saber, mas sabemos que isso não é suficiente.

Acredita-se, assim, que seja primordial que surjam cada vez mais estudos que tratem desta temática e tragam à reflexão a construção identitária do docente universitário. Para tanto primordial que hajam iniciativas de formação elaboradas dentro da própria instituição por equipes multidisciplinares que será possível significar e ressignificar a docência universitária devendo o tema ser tratado com seriedade e competência profissional pela pessoas que lá desenvolvem concepções e práticas formativas nos espaços institucionais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa. ALVES, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de e CUNHA, Maria Isabel de. **Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores**. Educação Unisino – SP. P. 97-106, janeiro/abril 2014. byUnisinos.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

ISAIA, Silvia. BOLZAN, Doris. MACIEL, Adriana (orgs.) **Pedagogia Universitária.** Tecendo redes sobre educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

LUCARELLI, Elisa (comp.) **El asesor pedagógico em la universidad.** De la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade do século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: SURDOS EM FOCO

Natália Gavaldão– nataliagavaldao@gmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins – sandra.sartoreto@gmail.com

OBEDUC-CAPES

1. INTRODUÇÃO

A diversidade é um tema discutido nas diferentes modalidades de ensino, como infantil e ensino fundamental, onde o processo de inclusão se dá há mais tempo, sendo causa de muita preocupação e angústia entre os educadores que nelas atuam. As pessoas que trabalham com educação bem sabem as dificuldades que vem sendo enfrentadas ao longo desse processo por parte dos profissionais que atendem aos surdos incluídos nas salas de aula. Por isso paira o questionamento sobre a escassez de discussões sobre essa realidade de grande preocupação por parte dos responsáveis pela inclusão no ensino superior. (LODI, 2002).

A educação inclusiva ganhou visibilidade nos últimos tempos levando uma minoria que antes era marginalizada rumo à garantia de direitos para exercerem a cidadania. Esses sujeitos tornam-se foco de políticas públicas que defendem a equidade de direitos e passam a ocupar espaços que outrora não poderiam.

Em relação ao Ensino Superior, o Conselho Nacional de Educação, ao definir as diretrizes nacionais para a educação especial, registram no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

Dentro deste contexto as universidades passam a se organizar para permitir a inclusão de alunos com deficiência para que a educação escolar vivenciada na educação infantil e básica não seja interrompida, sugerindo os encaminhamentos para o processo de ingresso por meio do vestibular, especialmente nas universidades públicas e chamando a atenção para que esses espaços desenvolvam ações no sentido de apoiar e flexibilizar os serviços de atendimento em relação ao currículo para que a passagem pela universidade seja de qualidade. (Castanho, 2005).

Apesar dos avanços citados em relação aos direitos das pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda existem grandes lacunas para a efetivação dos mesmos. Em se tratando da população surda, a democratização apresenta dois grandes desafios: a garantia de acesso e a promoção da aprendizagem para a permanência nas universidades. Os surdos tiveram por muito tempo sua língua oprimida e agora ganha o direito ao ensino com o reconhecimento da língua de sinais através do decreto nº. 5626 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436 oficializando a língua brasileira de sinais. Essa legislação proporciona ao surdo condições políticas e linguísticas oportunizando a inclusão social.

A experiência escolar do surdo nas demais modalidades de ensino foi acompanhada de frustrações e insucesso, devido à ausência de atendimento das especificidades educacionais desses estudantes, bem como pela ausência da proposta bilíngue na educação. Sander (2009) explica que a presença de interpretes de LIBRAS para acadêmicos surdos é uma experiência muito recente na universidade brasileira.

Desta maneira, o estudo tem por objetivo apresentar, descrever e analisar os resultados do levantamento da literatura disponível sobre a inclusão de alunos surdos no ensino superior, em algumas conceituadas bases de dados (CAPES e C@tedra), na área da Educação

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida através de um levantamento bibliográfico com foco nas pesquisas e publicações científicas existentes no banco de teses e dissertações da CAPES e C@tedra, por meio da utilização e emprego do sistema de busca avançada dos portais <http://bancodeteses.capes.gov.br/> e <http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra->

biblioteca-digital-teses. A busca dos materiais ocorreu na opção todos os campos a partir do cruzamento da Palavras-chave nos sites propostos: “surdez”, “surdo” e “deficiente auditivo” com as palavras “universidade”, “ensino superior”, “inclusão”, “educação”, “educação inclusiva”, “acessibilidade”, “políticas públicas” e “acadêmico”.

A coleta dos dados ocorreu mediante busca das informações levantadas foram classificadas em relação ao (a) Local; (b) tipo da tese; (c) classificação (d) título; (e) palavra de busca; (f) Palavras-chave descrita na tese/dissertação (g) resumo; (h) nome dos autores, (i) ano de publicação e (j) endereço de busca.

Após selecionar o material que apresentasse os aspectos objetivados, foram avaliados os títulos, resumos e conteúdos de cada publicação encontrada no intuito de focar nos trabalhos que trouxessem contribuições significativas sobre o tema.

A coleta de materiais serviu de apoio para o aprendizado de novos conteúdos, conceitos e a produção do presente artigo, pois o tema que começa a se evidenciar no meio acadêmico tornando-se objeto de reflexões e necessitando de novas propostas.

As leituras realizadas tiveram como base as reflexões sobre as garantias de acesso e permanência do surdo no ensino superior, sendo que as informações contidas nos material selecionados foram resumidas, comparadas, avaliadas e discutidas no intuito de responder a questão central do objetivo desta pesquisa: apresentar resultados dos trabalhos acadêmicos que discutiram a respeito das políticas que orientam o acesso e permanência do surdo no Ensino Superior e as condições que garantam a qualidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa identificou a presença dos descritores mencionados nos títulos dos trabalhos selecionados, resultando em quarenta e três trabalhos entre teses e dissertações encontradas na temática da surdez, mas apenas uma relacionada com a temática a ser pesquisada no banco de dados da C@tedra. Dos estudos levantados no banco e teses e dissertações da CAPES, trezentos e trinta e um trabalhos foram encontrados e vinte foram elencados conforme assuntos abordados.

As publicações evidenciam que as instituições investigadas ainda não encontram-se preparadas efetivamente para revestir o surdo com o conhecimento teórico frente à vida social e profissional atendendo as necessidades desses.

Algumas pesquisas relataram que o surdo se sente muito sozinho na universidade por não haver um contato prévio com este universo e pela falta de um núcleo que o atenda contribuindo com sua permanência. Também ficou evidente a necessidade de apoio aos professores universitários diante desta realidade.

Em algumas pesquisas foi possível ver que os surdos retratam que alunos e professores universitários se distanciam por não conseguirem se comunicar. Somente à medida que as relações vão se entrelaçando é que o professor começa a perceber que o aluno surdo consegue ser autônomo e capaz de compreender duas línguas participando ativamente das atividades.

Pesquisas demonstraram que a maior queixa entre os professores universitários é em relação às escritas dos surdos que por usar a Libras para se comunicar utilizam essa mesma forma de comunicação para escrever e para a maioria dos ouvintes essa escrita se configura em erro gramatical.

Apesar do caráter que descreve a inclusão como sendo algo importante ao surdo através dos recursos disponíveis para tal ação, observou-se nos estudos que essa questão traz uma série de enfrentamentos, já que a cultura surda é minoritária subordinada à assimilação de uma cultura dominante que não se coloca no lugar do outro, algo tão indispensável no respeito à diversidade indicando uma política homogeneizante.

Essa definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngüe em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngüe pode-se transformar numa “neometodologia” colonialista, positivista, a histórica e despolitizada (SKLIAR, 1999, 07).

Os alunos relatam que gostariam que os professores pudessem conhecer a cultura e a língua do surdo para minorar o preconceito e compreender como surdo e escreve e se expressa entendendo assim a forma como se materializa a Libras na modalidade escrita.

Apesar de ao surdo não ser permitido escrever como surdos, eles relatam que sentem a necessidade de aprimorar a leitura e se aproximarem da escrita ouvinte, pois disso depende o acesso ao conhecimento da sua futura profissão.

As pesquisas com os alunos surdos salientam que professores que utilizam a complementação de recursos tecnológicos nas suas aulas, especialmente os visuais tornam o conteúdo compreendido reduzindo as barreiras de comunicação.

Os resultados presentes nas pesquisas têm em comum o sentido da educação inclusiva em todas as modalidades de ensino a fim valorizar a diversidade através de ações que acolham os estudantes em suas especificidades, promovendo modificações nas práticas e ambientes educacionais, a fim de eliminar as barreiras que dificultam ou impeçam o acesso ao conhecimento. Para consolidá-la é preciso garantir um currículo que considere as particularidades dos estudantes, nos quais se destacam os surdos. Atualmente, o número de matrícula de surdos tem aumentado um pouco nas universidades e embora haja políticas e normativas direcionadas a valorização do acesso desses alunos, são inúmeras as barreiras que encontram para permanecer e/ou concluir esta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso dos surdos à universidade ainda é abaixo do esperado e como consequência acabam não tendo acesso a empregos qualificados e nem podem vislumbrar níveis de ensino mais elevados. Quando conseguem ingressar no espaço universitário contam com a ajuda de colegas e da família para a compreensão e realização das atividades, sem terem o apoio integral da instituição.

Embora as políticas tenham uma uniformidade em relação à questão bilíngüe como forma de reconhecimento de uma cultura surda, as pessoas dessa comunidade ainda são retratadas em

função da surdez como deficiência e não como uma diferença linguística, reproduzindo um passado não muito distante de preconceitos e fracassos na educação dessa população.

A universidade é o espaço propício para promover a minimização das atitudes negativas que ainda são mantidas pela sociedade em relação às pessoas com deficiência por meio de estudos no sentido de favorecer o reconhecimento da diversidade humana através da mobilização para o cumprimento das políticas públicas em favor de excluir o preconceito e conseqüentemente com a marginalização social.

De modo geral a pesquisa documental revelou por meio do levantamento bibliográfico que o quadro de matrículas de pessoas surdas no ensino superior evoluiu em termos numéricos, porém representa ainda uma camada ínfima da população com deficiência matriculada nessa etapa da escolarização.

As unidades universitárias investigadas pelas pesquisas descritas necessitam realizar diversas adequações em seus espaços acadêmicos, implantando de fato, políticas que rompam a lógica da exclusão, uma vez que não se encontram totalmente coerentes com as legislações existentes, pois apresentam diversas barreiras.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, D.;FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27 p. 85-92, 2007.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 35-46.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: Atualidade da Educação Bilíngüe. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, pp. 07-14.

SANDER, R. **Questões de intérprete de língua de sinais na universidade**. In: LODI, A.C.B et AL. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2009

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO DOS DOCENTES E DISCENTES DE CONTABILIDADE DA UFSM

Raíssa Silveira de Farias – FEARP/USP – farias.issa@gmail.com

Indiara Comassetto Machado –UFSM – indi.comassetto@gmail.com

Maiana da Costa Vieira – UFSM – maianavieira@yahoo.com.br

João Paulo Resende de Lima – FEARP/USP – jprlima@fearp.usp.br

Adriana Maria Procópio de Araujo– FEARP/USP – amprocop@usp.br

1. INTRODUÇÃO

A educação se constitui em um processo essencial para a construção e transformação de contextos, em seus aspectos social, político e econômico. O tema tem ocupado papel de grande destaque, uma vez que várias pesquisas vêm surgindo de forma a aliar o ensino das diversas áreas do conhecimento com a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Santana e Araújo (2011), assim como o ensino de outras áreas do saber, o ensino da Contabilidade passa constantemente por alterações diante das mudanças ocorridas no âmbito econômico, político e social no qual a própria disciplina, bem como seus agentes (instituição de ensino, docentes, discentes e outros colaboradores). Assim, surge a necessidade dos professores de Contabilidade se atualizarem, não apenas no que tange aos aspectos normativos da área, mas também em relação a fatores que afetam diretamente seu papel docente no processo formativo de seus alunos, ou seja, torna-se necessário atribuir ao seu perfil novas habilidades e competências através do seu autoconhecimento.

Conhecer o estilo de aprendizagem de uma turma de alunos é relevante para todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se caracteriza pelas preferências nas maneiras de perceber e processar informações de forma individual: para a instituição de ensino que almeja oferecer um ensino de qualidade a seus alunos; para os alunos

que são os maiores beneficiários diretos desse processo, e para os professores, os quais poderão identificar a partir da percepção de seus alunos de que forma poderão aperfeiçoar seu ensino e atingir seu maior objetivo: ensinar.

Neste sentido, Dunn (1987, apud CERQUEIRA 2000, p. 37) afirma que quando os professores passam a respeitar e a conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos e proporcionam instrução em harmonia com os mesmos, reduzem os problemas de indisciplina e aumentam o aproveitamento acadêmico.

Neste contexto, o problema deste estudo reside na seguinte questão: a relação entre os estilos de aprendizagem dos docentes e discentes causa impacto no desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)?

O trabalho teve como objetivo identificar e analisar o estilo de aprendizagem dos alunos e dos professores com o respectivo desempenho acadêmico nas disciplinas Introdução à Contabilidade, Contabilidade I, Contabilidade II e Contabilidade III, cursadas no 2º semestre de 2013.

No intuito de alcançar o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar e descrever os estilos de aprendizagem dos professores e alunos por meio do Inventário de Estilo de Aprendizagem (IEA); relacionar os estilos de aprendizagem dos alunos e dos professores das disciplinas analisadas; captar as médias finais dos alunos, nas disciplinas e período considerados; e relacionar o desempenho acadêmico dos alunos que possuem o mesmo estilo de aprendizagem do professor e daqueles que não o possuem.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é classificada como sendo de natureza qualitativa, pelo fato de ter como intuito principal a busca pela compreensão das características de determinado grupo social (DIEHL; TATIM, 2004) quanto ao estilo de aprendizagem de cada indivíduo. Assim, conforme os objetivos propostos, o presente estudo possui enfoque descritivo, pois possui como objetivo principal a descrição das características de determinada população; ou o estabelecimento de

relações entre variáveis, além disso, uma de suas características é a utilização de questionário como técnica de coleta de dados.

Quanto à técnica de coleta de dados, foi utilizado questionário. Este instrumento foi dividido em duas partes, a primeira com ênfase na caracterização do aluno respondente, e a segunda com a abordagem do Inventário de Estilo de Aprendizagem (KOLB; RUBIN; MCINTYRE, 1978, p. 35).

A população considerada foi de 151 alunos que cursaram as disciplinas de Introdução à Contabilidade, Contabilidade I, Contabilidade II e Contabilidade III, da grade curricular do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria, no 2º semestre de 2013; e três professores, os quais ministraram essas disciplinas no período considerado.

A hipótese de que os alunos com o mesmo estilo de aprendizagem do professor apresentam maiores scores de média (desempenho acadêmico) do que os alunos sem o mesmo estilo de aprendizagem do professor foi avaliada pelo teste não-paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney. A análise estatística foi efetuada com o software SPSS para $\alpha = 0,05$.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apurou-se qual o estilo de aprendizagem dos discentes e constatou-se que há uma predominância do estilo Acomodador. Segundo estudos de Kolb e Kolb (2005, p. 71) os estilos predominantes em alunos de Contabilidade são Convergente e Assimilador com 27,2% e Acomodador com 26,2%, o que se pode considerar como corroborando com os resultados da presente pesquisa. Estudos desenvolvidos por Collins e Milliron (1987), Brown e Burke (1987), não corrobora com os resultados encontrados, uma vez que estes autores encontraram como estilo de aprendizagem predominante em profissionais da área contábil e alunos de negócios o estilo convergente.

Após a identificação do estilo de aprendizagem dos alunos, verificou-se o estilo de aprendizagem dos professores que ministraram as disciplinas consideradas no estudo. Os estilos

de aprender dos professores considerados no estudo são acomodador e convergente, o que, conforme a relação realizada nos estudos de Valente, Abib&Kusnik (2007), caracteriza-os em sua passagem do conhecimento como docente tutor e inovador, respectivamente. O docente tutor é aquele que visa a produtividade e a competência dos alunos; são altamente independentes e querem que seus alunos o sejam; e sua estratégia de ensino combina aula formal com laboratório e atividade extraclasse. Já o professor com perfil inovador é aquele considerado encorajador da aprendizagem experimental e a autodescoberta; são estimuladores e dramáticos; procuram expandir os limites intelectuais de seus alunos; e sua estratégia de ensino envolve variados métodos e técnicas, de acordo com as necessidades.

Em seguida verificou-se a relação do estilo de aprendizagem dos alunos e dos professores de acordo com a disciplina cursada no período analisado. Observa-se que há mais alunos que possuem estilo de aprendizagem diverso do identificado no professor, totalizando 62,02% dos respondentes. Sendo 37,98% possuidores do mesmo estilo de aprendizagem do professor com o qual fizeram alguma das disciplinas analisadas. Por fim, verificou-se se a diferença entre a média do desempenho acadêmico dos alunos que possuem o mesmo estilo de aprendizagem do professor e a média daqueles que não a possuem.

Os alunos com o mesmo estilo de aprendizagem do professor apresentaram scores de desempenho acadêmico significativamente mais baixos do que os alunos sem o mesmo estilo, pois rejeitou-se a hipótese nula de que as médias são iguais, uma vez que o p-valor $< 0,05$. O Teste-T não confirma os resultados encontrados no Teste Mann-Whitney uma vez que o p-valor foi maior que 0,05. Sendo assim, estes resultados apontam que não podemos afirmar com toda a certeza que os alunos que tem estilo de aprendizagem diferente tem sempre média maior; mas também não temos argumentos pra descartar este achado.

Os resultados apontam que há uma relação de dependência entre o estilo de aprendizagem de docentes e discentes e o desempenho acadêmico dos discentes, porém essa relação não se verifica como positiva, uma vez que a média dos alunos que possuem o mesmo estilo de aprendizagem do professor foi menor que a média dos alunos que não possuem o mesmo estilo de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar e analisar o estilo de aprendizagem dos alunos e dos professores nas disciplinas Introdução à Contabilidade, Contabilidade I, Contabilidade II e Contabilidade III, cursadas no 2º semestre de 2013. Os resultados apontaram que o estilo predominante entre os alunos foi o Acomodador (34,88%), o que vem ao encontro do estilo predominante em 2 dos 3 professores analisados.

Este resultado, entretanto, não corrobora com estudos anteriores em que o estilo predominante encontrado em alunos e profissionais da área contábil foi o estilo Convergente. Quando analisada a relação do estilo de aprendizagem dos alunos e do professor da respectiva disciplina verificou-se que 62,02% dos alunos não possuem o mesmo estilo de aprendizagem do professor.

Por fim, quando da relação realizada entre ter o mesmo estilo de aprendizagem do professor e possuir maior desempenho acadêmico, pode-se verificar que isto não se confirma, ou seja, não se pode afirmar que ter o mesmo estilo de aprendizagem do professor garantirá um maior desempenho acadêmico. Porém, ainda pode-se inferir sobre a importância de conhecer este estilo de aprendizagem, uma vez que a identificação dos estilos de aprendizagem predominantes nos alunos permite ao professor utilizar estratégias de ensino que se aproximem das preferências dos alunos e, ao mesmo tempo, favoreçam e incentivem o desenvolvimento de outros estilos, aumentando a capacidade de adaptabilidade e flexibilidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D.; BURKE, R.C. Accounting Education: a learning style study of professional technical and future adaptations model. **Journal of Accounting Education**, p. 187-206, Fall 1987.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 155f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 2000.

COLLINS, Julie H.; MILLIRON, Valerie C. A measure of Professional Accountant's Learning Style. **Accounting Education**, v. 2, n. 2, p. 193-206, 1987.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2004.

KOLB, David A.; RUBIN, Irwin M.; McINTYRE, James M. **Psicologia Organizacional: Uma Abordagem Vivencial**. Trad. Edi Gonçalves de Oliveira. São Paulo: Editora Atlas, 1978.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A., **The Kolb Learning Style Inventory — Version 3.1**. 2005. Disponível em: <<http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lisitechmanual.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

SANTANA, Ana Larissa Alencar; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio. Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) – um estudo nas universidades federais do Brasil. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, v. 22, n. 4, p. 73-112, out./dez., 2011.

VALENTE, Nelma Terezinha Zubek.; ABIB, Diva Brecailo; KUSNIK, Luiz Fabiano. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do Inventário de David Kolb. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 18, n. 1, p. 51-74, jan./mar. 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO DOCENTE EM DIDÁTICA

André Luís Messetti Christofolletti – UFSCar– andre.christo@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Durante o mestrado acadêmico de Educação na UFSCar de Sorocaba temos a opção de realizar a APED (Atividades Programadas de Estágio Docência). Estas atividades permitem que o mestrando tenha uma experiência na sala de aula de graduação, pois com o diploma de pós graduação poderemos atuar também como professores de cursos superiores.

Consegui realizar minha APED em Didática, com a Prof^aDr^a Bárbara, nas quartas-feiras no período vespertino, onde fomos professores do primeiro ano de licenciatura em ciências biológicas, o que foi muito valoroso em minha formação como professor.

Foi essencial ter como professora responsável pela disciplina a professora doutora Bárbara. Logo de começo ela me deixou em uma posição confortável para realizarmos o planejamento semestral, as atividades que seriam expostas, que maneira elas seriam realizadas, os textos escolhidos para debates, de me explicar como ela planeja as aulas para essa disciplina, a qual ela ministra desde antes de seu ingresso nesta instituição. Quando fui a procura de Barbara para a realização do Estágio, ela logo aceitou, com a condição de que eu não fosse somente uma pessoa que ficasse relatando o que acontecia em sala, mas sim uma espécie de professor auxiliar, que estaria presente para a solução de dúvidas dos alunos assim como para a montagem das aulas até execuções de atividades pontuais.

2. METODOLOGIA

Observa-se que Vygotsky(2009) aceita que a criatividade e a imaginação são derivadas das experiências vivenciadas, e que ambas fazem parte do ato de lecionar, portanto temos neste

ponto a significação de que a experiência com a APED na formação do mestrando é de real importância para este se desenvolver como futuro profissional do ensino superior.

A experiência funda [também] uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (BONDÍA, 2002, p.26-27)

Assim com Vygotsky e Bondía, é a importância da experiência dentro do conhecimento, e neste caso, a experiência de vivenciar ativamente uma disciplina de ensino superior, foi de grande impacto na minha formação quanto profissional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como as atividades foram montadas em conjunto, eu já sabia como seriam desenvolvidas as atividades, mesmo assim me surpreendi com simples atividades que escapam à rotina podem provocar uma grande comoção na turma e transformar, o que parecia uma simples atividade, em algo complexo, com pensamentos e discussões profundas sobre a temática.

Entre as atividades que mais se destacam ao meu olhar estão:

A aula em que conhecemos os graduandos, na qual a professora Barbara fez a apresentação da disciplina, explicando o que pretendíamos alcançar em nossos encontros, os pontos-chaves para um bom entendimento sobre o andamento das aulas de didática. Em seguida obtivemos a experiência de construir crachás, o que foi feito por todos os participantes da disciplina. Cada pessoa colocou seu nome na frente e no verso de seu crachá, escrevendo uma experiência obtida com didática na escola, boa ou ruim. Com isso, cada aluno fez a sua apresentação individual e trouxe para todos as suas experiências com a didática, o que

possibilitou para que nós docentes tivéssemos o entendimento da concepção real que os discentes tinham sobre a disciplina Didática, e como eles a viam antes da sua realização.

Outra atividade importante nesta aula foi a construção imagética do que é a escola para eles, essa atividade possibilitou que os alunos se expressassem, através de imagens, suas percepções sobre o que foi e o que é a escola para eles, retomando este texto, a atividade que parece ser simples, leva consigo uma concepção complexa, e o resultado foi realmente surpreendente, as criações imagéticas foram além do esperado.

A terceira atividade que eu gostaria de citar ocorreu durante uma aula, intitulada de: Os enfoques didáticos, as tendências da educação brasileira e as abordagens dos processos de ensino-aprendizagem;

Nesta aula houve uma mudança de local, nossa disciplina não ocorreu como normalmente ocorria, na sala AT 06, ela foi transferida para a sala AT 110 ou LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), assim logo de começo já ocorreu uma descontração natural por estamos mudando de ambiente, e ao conhecer o novo espaço, os alunos o adoraram. As mesas eram para seis pessoas e não somente uma, as cadeiras coloridas, o espaço continha formas distintas, que eles não estavam acostumados.

Antes dessa aula, foi pedido para os alunos construírem em grupos uma tabela sobre as tendências pedagógicas, com base nos textos LIBÂNEO, J.C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação In: LIBÂNEO, J.C. & SANTOS, A. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. Pp.63-82 e MIZUKAMI. M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1989.

A atividade em aula consistia em montar estações de momentos históricos distintos da didática, e cada estação estaria uma pessoa fixa, como moderadora. Foram criadas cinco estações – uma com um moderador fixo – ao redor das quais os estudantes formaram grupos que faziam um rodizio entre as estações a cada 20 minutos. O intuito é que cada estação que continha um momento histórico da didática colaborasse para a construção de painéis que foram explicados por cada moderador, além de que todos passassem pela experiência de ter discutido sobre aquele determinado momento histórico da didática. Por fim, com os painéis lado a lado se tinha uma tabela das tendências históricas de didática construídas coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de percepção que a APED promove é grande. Saímos da posição de discentes da pós-graduação e presenciamos toda a construção, metodologias, planejamentos e avaliações de uma disciplina. Isso implica em ter um outro olhar, um novo olhar para o professor de ensino superior. Este implica em construir a disciplina com uma metodologia coerente com a sua, ter domínio sobre o conteúdo e as atividades que serão feitas durante as aulas e o respeito que se deve ter com os alunos, pois estes não são seres inferiores, muito pelo contrário, são seres iguais aos professores e merecem o respeito parte dos docentes.

Posso dizer que tive a sorte de ter realizado a disciplina de Didática com a professora Barbara, pois esta me fez refletir sobre o meu papel como formador de educadores, com respeito com os alunos.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ou mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa experiência. (FREIRE. 2011, p.58).

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VYGOSTSKY, L. **A Imaginação e Arte na Infância.** Tradução (a partir do castelhano): Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009

**FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
PERMANENTE NA ACADEMIA POR ÁREAS DE COMPETÊNCIA**

Danielle Abdel Massih Pio - Faculdade de Medicina de Marília - danimassihpio@hotmail.com

Mara QuaglioChirelli – Faculdade de Medicina de Marília - marachirelli@gmail.com

Camila Mugnai Vieira – Faculdade de Medicina de Marília - camilamugnai@gmail.com

Márcia OliveiraMayo Soares – Faculdade de Medicina de Marília-marciaomsoares@yahoo.com.br

Vera Lúcia FedelParpineli– Faculdade de Medicina de Marília - veraparpineli@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com a globalização da economia, o mundo do trabalho tem enfrentado mudanças nos processos de produção, o que tem determinado transformações na formação em todos os níveis escolares. Há uma necessidade de alteração dos perfis profissionais, considerando a flexibilidade, a dinamicidade e a tomada de decisão nos processos de trabalho. Estas demandas deslocam o processo de formação pautado antes na qualificação profissional para o de competência, considerando a validade dos conteúdos aprendidos no exercício das atividades profissionais, associado ao contexto, cultura local e os valores éticos sob o referencial dialógico (DELUIZ, 2015).

A pauta convergente na área da saúde na atualidade, com esforços integrados entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (ME), diz respeito às políticas públicas que reorientam o modelo assistencial, conforme preconizado pela reforma sanitária. O MS, empenhado na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), passa a nortear a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos da área da saúde, definindo as bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas que orientam o processo formativo (BRASIL, 2014).

A Faculdade do referido trabalho vem participando dessas mudanças desde a década de 1990, contribuindo com a formação de médicos e enfermeiros de forma diferenciada. Nas séries iniciais há integração dos cursos de Medicina e Enfermagem, pois utilizam dos mesmos conhecimentos que fundamentam tarefas em comum. Os currículos são integrados, orientados por competência, associados à implementação de métodos ativos de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Problematização (MORAES et al., 2012).

Foi instituído, em conjunto com a nova metodologia, o Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) para possibilitar a implementação e dar sustentabilidade às novas práticas pedagógicas, que no início do trabalho centrou-se na Educação Continuada (EC) como ferramenta para qualificação profissional do tutor. Em 2002, ampliou suas estratégias de capacitação e focalizou na Educação Permanente (EP) seu elemento principal (FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA, 2008).

Seu objetivo é desenvolver em pequenos grupos, reflexões sobre o processo de trabalho e permitir a produção de conhecimentos e mudanças dos sujeitos em sua práxis diária. Na implementação da EP toma-se fundamental considerar a etapa de planejamento das atividades, que inclui a constituição dos grupos, o convite aos sujeitos, a periodicidade e duração dos encontros, bem como as estratégias a serem adotadas (VIEIRA; SOARES; LOCATELLI, 2014). De forma geral, as atividades são realizadas em grupos de no máximo doze docentes, coordenadas por dois docentes facilitadores em cada grupo e como uma das estratégias de avaliação são aplicados formatos avaliativos ao final de cada semestre.

O referencial adotado para as atividades é o da competência dialógica, que busca o desenvolvimento de atributos cognitivos, psicomotores e afetivos que, integrados, geram diversos modos de agir, pertinentes a um contexto específico e a uma determinada prática profissional (CHIRELLI et al., 2014). Fundamenta-se no diálogo entre o mundo do trabalho e a formação dos profissionais, destacando a importância de compreender quais as ações dos facilitadores e dos participantes para a construção da reflexão sobre a prática da EP, com a intencionalidade de ampliar a implicação dos sujeitos envolvidos no processo (LIMA, 2005).

Assim, desenvolveu-se no início do período letivo de 2015 uma Oficina junto aos tutores da segunda e terceira séries dos cursos de medicina e enfermagem, na qual foi apresentada a análise dos formatos de avaliação da atividade de EP, visando um maior envolvimento dos

participantes com a atividade, coerente com os referenciais adotados de cogestão e competência dialógica.

2. METODOLOGIA

Procedeu-se a análise dos formatos de avaliação das atividades de EP, entregues aos participantes ao término dos semestres dos grupos de EP de 2014 e compostos por questões abertas e fechadas em que foram contemplados os temas: estratégias utilizadas, assuntos discutidos e atuação dos facilitadores. Para cada um dos temas, eram disponibilizados espaços para indicarem fortalezas e fragilidades. Adicionalmente, foram solicitados comentários e sugestões. Os conteúdos das respostas dadas foram analisados e categorizados, de forma qualitativa e quantitativa, sendo esta última realizada pelo conceito satisfatório (S) ou insatisfatório (I), dados ao final de cada avaliação.

Os participantes da Oficina foram professores da Famema que iriam atuar no ano de 2015, utilizando a ABP. Cada Oficina foi realizada em um período de três horas, desenvolvendo uma atividade inicial de aquecimento e integração entre os participantes, a apresentação dialogada da síntese das avaliações da EP, debate em subgrupos e construção coletiva de propostas de trabalho para o ano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 56 tutores (32 de segunda série e 24 de terceira série), foram respondidos 18 formatos de tutores da segunda série e 16 da terceira série de medicina no ano de 2014. De um total de 34 formatos, três tutores conferiram à EP o conceito insatisfatório, 29 (85%) a avaliaram com o conceito satisfatório e dois não colocaram o conceito final.

Os dados quantitativos sugeriram a necessidade de intensificar estratégias de valorização da avaliação final do processo de EP junto aos docentes, visando uma maior devolutiva dos mesmos, a fim de propiciar melhor análise e desenvolvimento da atividade.

As respostas as demais perguntas do formato foram organizadas em categorias obtidas a partir da análise de seu conteúdo e separadas em fortalezas e fragilidades de cada item. Dentre as fortalezas das estratégias utilizadas nos encontros de EP, foi apontado: 1. Compromisso dos facilitadores; 2. Ambiente agradável; 3. Discussão da prática docente; 4. Autonomia dos participantes; 5. Aprendizagem para a prática profissional e 6. Organização das ações; 7. Escuta das vivências e demandas dos tutores; 8. Troca de experiências e 9. Textos e disparadores para discussões.

Araújo, Miranda e Brasil (2007) destacam a importância dos profissionais de saúde conhecerem diferentes realidades e cenários de atuação e refletirem a este respeito para aprimorarem sua formação. Neste sentido, a troca de experiências e debate sobre sua prática docente tem destaque dentre as estratégias adotadas na EP. A configuração de um ambiente de confiança, marcado pelo compromisso dos facilitadores e escuta da demanda docente também parecem essenciais.

Também foi avaliado positivamente o uso de materiais que estimulem ou complementem a discussão. Vieira, Soares e Locatelli (2014) apontam que a escolha das estratégias educacionais ocupa um papel importante no planejamento da EP e devem considerar as particularidades dos grupos e contexto institucional, além do objetivo a ser atingido. Assim, filmes, casos de papel, poemas, documentos, situações-problema, podem ser utilizados para introduzirem os assuntos nos grupos ou promoverem seu aprofundamento.

Dentre os docentes que apontaram fragilidades das estratégias, foi elencado: 1. Incertezas sobre a organização; 2. Conteúdos prejudicados; 3. Dinâmica grupal e participação individual; 4. Pouco tempo; 5. Descontinuidade ou assuntos “inacabados” e 6. Questões institucionais.

A demanda pela continuidade dos assuntos para melhor aproveitamento da atividade foi destaque entre os apontamentos feitos. O surgimento de novos assuntos é contínuo, mas a atenção e condução para que os debates tenham sínteses e/ou encaminhamentos possíveis torna-se importante.

As questões institucionais referem-se à demanda por espaço de gestão democrática, que valorize a escuta das necessidades dos docentes e dê encaminhamentos efetivos às mudanças necessárias e que não estão na governabilidade direta dos docentes. Francischetti et al (2014)

ressaltam que o sucesso da EP depende do compromisso institucional com a proposta, que precisa ser retroalimentado pelo processo da cogestão.

Os assuntos apontados como úteis ao trabalho docente e discutidos na EP em sua maioria coincidiram com aqueles que precisariam ter sido abordados ou aprofundados. Foram citados: processo de aprendizagem; metodologias; processo tutorial, formulação de hipóteses; papel do tutor; avaliação; relações interpessoais e professor-alunos; personalidade do tutor; trabalho e contrato grupal. É perceptível a diversidade e a pertinência dos assuntos citados pelos participantes e indicam a necessidade e otimização deste espaço e aprofundamento das temáticas iniciadas.

As Fortalezas dos facilitadores elencadas foram diversas e indicam uma avaliação positiva pela maioria dos tutores, com relação ao desempenho dos profissionais neste papel. Citaram: 1. Preparo para desempenhar o papel; 2. Compromisso e seriedade; 3. Receptividade e escuta atenta; 4. Paciência e respeito com participantes; 5. Organização das atividades; 6. Manejo das discussões; 7. Tentativa de direcionalidade e foco; 8. Apresentação de síntese das discussões; 9. Tentativa de motivação do grupo; 10. Acolhimento a demandas mesmo fora da atividade de EPA e 11. Facilitadores estarem em dupla, o que possibilita diferentes olhares.

Muitos tutores não indicaram Fragilidades dos facilitadores, mas há que se considerar falas significativas de necessidade de aprimoramento do desempenho desta equipe. Foram citadas: 1. Falta de experiência prática na tutoria; 2. Ausências, mesmo que justificadas; 3. Dificuldades no manejo das discussões; 4. Pouco resolutivos; 5. Descontinuidade dos assuntos e 6. Situação específica de um encontro de um grupo que poderia ter sido conduzida de outro modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um currículo orientado por competência, a avaliação é parte do trabalho pedagógico nos diversos cenários de ensino e aprendizagem, o que inclui a formação docente.

Nas Oficinas, o debate sobre as avaliações feitas propiciou reconhecimento por parte dos tutores nas falas apresentadas, bem como construção de sentido sobre sua participação nas atividades desenvolvidas. A partir de reflexões sobre a síntese e de novas ideias compartilhadas foram desencadeadas propostas de trabalho para este ano, aspecto coerente à proposta dialógica e de cogestão e pertinente à missão institucional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.; MIRANDA, M. C. G.; BRASIL, S. L. Formação de profissionais de saúde na perspectiva da integralidade. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, supl. 1, p. 20-31, jun. 2007.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2014. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de junho de 2014. Seção 1, p. 8-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>>. Acesso em 18.03.2014.

CHIRELLI, M. Q. et al. Educação permanente nos municípios: a formação por competência dialógica. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.38, n.2, p.477-489, abr./jun. 2014.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional**. Bol. Técnico SENAC. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm>>. Acesso em 17.03.2015.

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA. **Caderno do Programa de Desenvolvimento Docente: Cursos de Medicina e Enfermagem**. Marília: Faculdade de Medicina de Marília, 2008. 21 p.

FRANCISCHETTI et al. Active learning methodologies: an experience for faculty training at medical education. **Creative Education: Special Issue on Medical Education and Health Education**, v. 5, p. 1882-1886, 2014.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface**: Comunicação, Saúde e Educação, v. 9, n. 17, p. 369-379, 2005.

MORAES, M. A. A. et al. (Org.) **Avaliação nos cursos de medicina e enfermagem: perspectivas e desafios**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012. 228 p.

VIEIRA, C. M., SOARES, M. O. M.; LOCATELLI, R. R. Educação permanente na academia (EPA): fundamentos, planejamento e estratégias. In: FRANCISCHETTI et al. (Orgs.). **Educação permanente na academia: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2014.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Laura Cristina Gomes Lima – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –
laura.ssgomes@yahoo.com.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –
hilda_gs@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O estágio no Serviço Social se encontra dentro do processo de formação do assistente social, como uma categoria histórica, como obrigatório na grade curricular, pois dentro de uma formação que visa uma integração entre as dimensões ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo é no estágio que o estudante tem seu primeiro contato com o processo operacional, que proporciona uma articulação entre formação e exercício profissional, sendo o estágio

[...] um dos elementos responsáveis, mas não o único, pela aprendizagem da dinâmica da realidade profissional e social pelos estudantes, isto é, a articulação entre os conhecimentos ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo da profissão. (RIBEIRO, 2009, p. 84)

O estágio supervisionado esteve presente na história do serviço social desde a gênese da profissão e o seus primeiros cursos, inicialmente como treinamento filantrópico e foi se modificando com o movimento histórico da profissão. Na atualidade o estágio supervisionado obteve destaque no debate da ABEPSS na gestão 2009-2010, que trouxe para a categoria a discussão sobre a necessidade da construção da Política Nacional de Estágio, para nortear o exercício da supervisão, após a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio e a obrigatoriedade da supervisão direta e a Resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no serviço social.

Nas Diretrizes Curriculares o estágio supervisionado é definido como atividade indispensável e integradora do currículo, sendo apontado como

[...] uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade de Campo de Estágio, sendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (Diretrizes Curriculares, 2004)

Atividade Curricular obrigatória, o estágio supervisionado é parte do processo de formação profissional, em sua dimensão teórico-prática, é o lócus da identidade profissional, onde o discente realizará o contato com a realidade social e cotidiana dos indivíduos sociais e a aproximação com o espaço sócio-institucional, um momento ímpar da formação, que proporciona ao discente possibilidades reais de intervenções que o levem a reflexão da atuação. O compromisso dos profissionais do serviço social com a qualificação continuada é imprescindível para que o assistente social descortine a realidade social juntamente com o discente estagiário, em conjunto com a universidade, pois

[...] a formação profissional é responsabilidade coletiva dos segmentos nela envolvidos: a Faculdade (os docentes), o Supervisor de Campo (os profissionais), os Alunos (os discentes) e os Organismos representativos da categoria profissional. (GOUVEA, 2008, p. 65)

A Abepss (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) priorizou na gestão 2009-2010, a discussão acerca do estágio supervisionado, a temática ganhou visibilidade na categoria profissional nos últimos anos acompanhando a evolução do estágio no contexto do mundo do trabalho e sua precarização, tal movimentação resultou na construção da Política Nacional de Estágio (PNE) no ano de 2009. A elaboração da PNE foi realizada para nortear a operacionalização do estágio supervisionado em detrimento da Lei Federal 11.788 de 2008, que

dispõe sobre o estágio, bem como da Resolução CFESS nº 533 de 2008 que dispõe sobre a supervisão direta.

Trata-se, portanto, de uma discussão atual e desafiadora à categoria profissional, que envolve profissionais das UFA's, dos espaços sócio-ocupacionais e discentes, com o objetivo de propiciar uma formação profissional de qualidade com o perfil de profissional que atenda as demandas oriundas do contexto atual com os parâmetros estabelecidos nas Diretrizes Curriculares de 1996.

2. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica se constitui da leitura analítica de autores que abordam a temática da supervisão de estágio em Serviço Social como Vieira, Buriolla, Sheriff, Lewgoy, Joazeiro e Oliveira, a partir deste estudo realizar-se-á um traçado da trajetória histórica da supervisão de estágio na formação profissional do Serviço Social, para obter o aporte teórico necessário para apreender a relação entre os envolvidos na atividade do estágio supervisionado. Segundo Demo (2001, p. 52), "..., a contextualização sócio-histórica, cuja a pretensão é alocar no espaço e no tempo o fenômeno pesquisado, tendo-se em mente que a história e a inserção social são parte da gênese e explicação."

Nesta primeira etapa da pesquisa busca-se realizar uma abordagem qualitativa a partir do materialismo histórico dialético, para compreender a contribuição da supervisão de estágio na formação profissional dos assistentes sociais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados almejados são a identificação dos avanços e desafios da supervisão de estágio no curso de Serviço Social da Unesp - Franca, a partir das Diretrizes Curriculares de 1996,

através do percurso histórico e da construção do desenvolvimento da formação profissional do curso na Universidade.

Espera-se com a pesquisa propiciar uma aproximação com a realidade da formação profissional no Serviço Social a partir da supervisão de estágio, compreendendo que o conhecimento da temática é realizado através de aproximações sucessivas e que não temos a pretensão de esgotar o tema, uma vez que a realidade está em constante movimento, portanto desejamos fomentar o debate. Oportunizar aos sujeitos envolvidos na atividade da supervisão de estágio um momento de reflexão sobre a formação profissional, bem como incentivar a participação nas reuniões da Comissão de Estágio. Contribuir na discussão da categoria em relação à formação profissional e o estágio supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de construção da dissertação está em sua fase inicial, portanto, encontra-se no processo da pesquisa bibliográfica. Tal organização possibilita maior compreensão da temática e a aprofundamento acerca da supervisão de estágio na hodiernidade.

Observa-se preliminarmente a preocupação acerca da formação profissional pela categoria de assistentes sociais, que luta por um ensino de qualidade de uma forma geral, bem como pela formação de novos profissionais da área. A supervisão de estágio é fundamental no processo de ensino e deve ser qualificado, o estágio é o primeiro contato dos graduandos em serviço social com a realidade com a qual irão trabalhar no seu futuro profissional, como parte integrante do ensino é no estágio que irão poder fazer uma síntese entre a teoria e a prática.

A supervisão de estágio é um elemento fundamental da formação profissional em serviço social, portanto, são necessários estudos desta temática, que contribuam para aperfeiçoá-la e buscar novos caminhos para que seja efetiva.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (ABEPSS)**. In: Coletânea de Leis e Resoluções. Assistente Social: ética e direitos. 4ª ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm> Acesso em: 21 de janeiro de 2013.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Supervisão em serviço social**. O supervisor, sua relação e seus papéis. São Paulo; Cortez, 1994.

_____. **O estágio supervisionado**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Ana Flávia Luca de. **Desafios da formação profissional**: o processo de supervisão de campo no estágio supervisionado em serviço social. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado - Serviço Social). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca: 2012.

CFESS. Resolução Nº 533, de 29 de setembro de 2008. **Regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social**. Brasília, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GOUVÊA, Maria das Graças de. **Estágio, supervisão e trabalho profissional**. In. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 17, n. 1, p. 65-78, 2008.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria Elisa. Supervisão em Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 19. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social, desafios para formação e exercício profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço social: identidade e alienação**. 15. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MARIANO, Valquíria Alves. **Os desafios contemporâneos do estágio supervisionado em Serviço Social na formação acadêmica**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINIANO, Luzilene de Almeida. **Dimensões e limites da supervisão acadêmica de estágio em Serviço Social**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NETTO, Edméia Corrêa. **Profissão: Assistente Social.** 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Franca, 2009.

OLIVEIRA, Cirlene A. H. Da S. **O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 5, n. 15, p. 67-81, 1984.

_____. **A centralidade do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social.** 2003. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2003.

INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO ENSINO SUPERIOR: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ALFA TUNING NA UNICAMP

Jurany Leite Rueda – UFSCAR – jurany.rueda@outlook.com

Paulo Gomes Lima – UFSCAR – paulogl.lima@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As políticas empreendidas na Educação Superior brasileira têm sido influenciadas, em grande parte, pelos organismos multilaterais e atores globais, como a União Europeia, que estendeu seu atual Projeto Alfa Tuning para a América Latina, incluindo o Brasil.

Por meio deste estudo, pretende-se analisar quais são os pontos e contrapontos das influências dos organismos multilaterais no Ensino Superior, tendo como recorte a implementação do Projeto Alfa Tuning na UNICAMP.

A escolha desse estudo se torna relevante quando se observa que é uma temática recente, especialmente no Brasil. Agrega-se a isso sua relevância social, por se tratar de um tema que aborda a formação acadêmica e como essa formação tem ocorrido. De acordo com Ferreira (2014), a essência do Projeto Alfa Tuning é uma formação alicerçada nas competências e habilidades do indivíduo.

A influência internacional no campo da política pública educacional brasileira tem abrangência significativa, isso ocorre pelo contexto de globalização em que os países estão envolvidos. Pois, de acordo com Dale (2004, p. 426-427):

O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas [sic] e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais.

Como explanam Leite e Genro (2012), existe uma quantidade significativa de agências internacionais que atuam influenciando o processo das políticas educacionais na América Latina aos quais podemos destacar: UNESCO, o Banco Mundial (BM), a ação da União Europeia e a formação da área comum de Educação Superior (Alcúe ou Uealc).

2. METODOLOGIA

Para responder ao problema levantado na pesquisa, que pretende analisar quais são os pontos e contrapontos das influências dos organismos multilaterais no Ensino Superior, tendo como recorte a implementação do Projeto Alfa Tuning na UNICAMP, buscou-se um referencial teórico-metodológico na concepção de Mainardes (2006), que defende o ciclo de políticas de Ball e Bowe, como um referencial importante para a compreensão da trajetória de programas e políticas educacionais, desde a formulação inicial até seu contexto prático e seus impactos.

Nessa compreensão, Mainardes (2006) enfatiza o ciclo de políticas de Ball e Bowe, o qual engloba três eixos da política – política proposta, política de fato e política em uso –destacando três contextos principais em um ciclo contínuo: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo que estes não têm uma dimensão temporal ou sequencial nem mantêm uma linearidade, e estão inter-relacionados.

Para a compreensão do estudo proposto, serão utilizados os três contextos, com destaque aqui para o contexto de influência, no qual Afonso (2003) observa que o Estado sofre influências de organismos internacionais e de outros países. Nesse sentido, Dale (2004, p. 445) enfatiza uma Agenda Global Estruturada para a Educação, a qual procura “estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e nas práticas educativas”.

Sendo assim, o estudo será estruturado em duas abordagens: a pesquisa qualitativa (GAMBOA 2003; DEVACHI e TREVISAN, 2010) e a análise teórica do objeto, baseada na abordagem do ciclo de política de Ball e Bowe (MAINARDES 2006). Gamboa (2003, p.399)

entende que a pesquisa qualitativa “se refere à coleta e ao tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permitem o jogo de sentidos (polissemia)”.

Devechi e Trevisan (2010) destacam que a pesquisa qualitativa favorece o caminho para se observar o lado não perceptível e não captável apenas por medidas, equações e estatísticas. Nesse sentido, Gamboa (2003) enfatiza que, na busca além do horizonte, é necessária a recuperação de contextos sociais e culturais.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se compreender as influências que os organismos multilaterais exercem na política educacional brasileira, especificamente no Ensino Superior, e quais são os pontos e contrapontos dessas influências, tendo como recorte a implementação do Projeto Alfa Tuning na Universidade Estadual de Campinas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Por meio da revisão bibliográfica já realizada, pode-se considerar que as políticas empreendidas na Educação Superior brasileira têm sido influenciadas, em grande parte, pelos organismos multilaterais e atores globais, como a União Europeia, que estendeu seu atual Projeto Alfa Tuning para a América Latina, incluindo o Brasil.

O modelo Tuning nasce então na Europa, no ano 2000, baseado no Tratado de Bolonha, numa conjuntura de reforma da Educação Superior Europeia (BENEITONE et. al., 2007). A origem do Projeto Tuning se dá em paralelo com a implementação do Processo de Bolonha, por meio do qual algumas universidades europeias aceitaram afixar pontos comuns de referência para seus currículos. Isso se fundamentaria na preparação de competências com a intenção de promover a

unificação e estabelecer acordos comuns na região, determinando a linha pedagógica dos cursos universitários num estilo integrado (FERREIRA, 2014). Para se entender a essência da palavra Tuning, Ferreira (2014, p. 40) destaca que “a expressão em inglês *tune* tem por significado descrever afinação de instrumentos numa orquestra. Em que músicos possam interpretar uma partitura sem dissonâncias”.

De acordo com o Relatório final do Projeto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007, essa foi uma experiência exclusiva da Europa até o ano de 2004, com o alcance vitorioso de mais 175 universidades europeias que, através do desafio do Tratado de Bolonha, com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, trabalharam intensamente para essa realização (BENEITONE et. al., 2007).

Na América latina, o surgimento do Projeto se deu mediante discussões dos representantes dos ministérios da educação dos países latino-americanos, baseando o projeto em um modelo europeu designado ALFA (Ferreira 2014). Assim, tem-se então o Projeto Alfa Tuning América Latina abraçando as diretrizes do modelo primeiramente difundido na Europa.

Beneitone, Gonzáles e Wagenaar (2004) ressaltam que o Tuning é uma metodologia internacionalmente reconhecida, que a Europa tem seguido um caminho de integração no espaço do Ensino Superior, e que o Projeto Alfa Tuning tem facilitado parte desse processo. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 119) diz que: “o Projeto Alfa Tuning América Latina, em inserção no Estado brasileiro, caracteriza-se como uma política de internacionalização”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, jan/fev/mar/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BENEITONE, P. et. al. **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório Final — ProyectoTuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

BENEITONE, P. GONZÁLEZ, J; WAGENAAR, R. **Tuning-américa latina**: unproyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p.151-164, 2004.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 set. 2014.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 30 set. 2014.

FERREIRA, K. C. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras**: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GENRO, M. E. H.; LEITE, D. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis América Latina?* **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NARRATIVAS DE PROFESSORES NO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

Alessandra Tomé Campos- MPET/IFAM - alessandra60@hotmail.com

Amarildo Menezes Gonzaga- MPET/IFAM - amarildo.gonzaga@yahoo.com.br

Fernanda Rebeca Araújo da Silva - MPET/IFAM - prof.fernandarebeca@hotmail.com

Rosa Oliveira Marins Azevedo - MPET/IFAM - marinsrosa@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema revelou-se uma construção decorrente das diversas discussões empreendidas nas disciplinas do primeiro semestre do referido Mestrado: Fundamentos para Formação de Professores no Ensino Tecnológico, História da Ciência e Metodologia da Pesquisa no Ensino Tecnológico que nos instigaram para a elaboração de um trabalho de escrita de nossos percursos de vida; além das problematizações empreendidas no grupo do qual comecei a fazer parte, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores no Ensino Tecnológico, GEPROFET.

A partir destas discussões evidenciou-se a importância de ouvir os professores através de suas histórias de vida e por dar voz ao professor contribuindo para um processo no qual ele poderá refletir sobre si, aprender com sua própria história e construir conhecimento.

Sacristán (1996) ao abordar tendências investigativas na formação de professores critica a grande quantidade de pesquisas educacionais que revelam resultados, parciais, desestruturados e descontextualizados ao expor a prática pedagógica do professor e sua formação de maneira muito negativa. Para este teórico, muito se fala “sobre” eles e pouco se ouve “deles”. Na formação de professores pouco importa o processo que originaram os saberes, eles estão prontos e acabados, fechados numa “caixa-preta”. Latour (2011) utiliza-se da metáfora da

caixa-preta para referir-se ao lugar no qual são colocados as experiências fracassadas e erros durante os processos de construção conhecimento. Ficam fora desta caixa apenas os resultados considerados exitosos, enquanto o restante é ignorado.

A partir da afirmação percebe-se que no ensino acontece coisa similar: Os processos que originaram os saberes professores permanecem na caixa-preta. Interessa a nós em nosso trabalho “abrir” esta caixa e considerar esses saberes como uma construção como algo que merece reflexão.

Percebemos a partir disto que o processo é desconsiderado em detrimento dos resultados de sua formação e pouco se reflete sobre aspectos essenciais, sobre aquilo que é inerente a ele enquanto pessoa e profissional.

Assim, pelas razões aqui apresentadas, buscamos em nosso trabalho verificar o que é possível de ser compreendido, de narrativas de estudantes do referido Mestrado, estabelecendo um paralelo entre a narrativa do sujeito-pesquisador, com as bases sobre pesquisa narrativa, considerando as vivências e experiências obtidas antes e durante o MPET.

O trabalho consistirá numa pesquisa narrativa com abordagem a partir dos registros das aulas e atividades acadêmicas realizadas no MPET na qual buscaremos compreender os sentidos atribuídos às vivências e experiências deste período.

A partir dos indicadores que emergirem da análise textual discursiva, elaborar-se-á uma estratégia pedagógica como um recurso possível de reflexão e contribuição para processos formativos de professores no Ensino Tecnológico.

2. METODOLOGIA

A pesquisa envolverá os doze professores em formação no Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico (MPET) e será desenvolvida no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia - IFAM Campus Centro.

Consiste num trabalho no qual buscamos relacionar as narrativas do sujeito-pesquisador a bases teórico-epistemológicas sobre Pesquisa Narrativa.

As narrativas dos demais professores servirão de subsídio para análise textual discursiva a fim de compreendermos o que emerge destas vivências e experiências. O trabalho também envolverá a realização de entrevistas individuais e coletivas.

A partir dos indicadores da análise textual discursiva, realizar-se-á uma estratégia pedagógica com a intenção de contribuir em novos processos formativos no âmbito do Ensino Tecnológico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Nóvoa (1992), as histórias de formação e de vida precisam ser narradas, pois ajudam no entendimento da complexidade da profissão de professor e revelam a estreita ligação entre a maneira de ser e de ensinar, além de, estimular outros professores a refletir sobre seus próprios percursos.

A análise textual discursiva das narrativas dos professores em formação no MPET fornecerá indicadores que poderão contribuir para conhecer mais sobre o processo de construção de seus saberes, possibilitará compreendê-los por meio do conjunto de interações e experiências por eles vivenciadas.

A estratégia pedagógica a realizada pretende contribuir para novos processos de formação e poderá ser utilizado como recurso de reflexão e contribuição em outros processos formativos de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas estão presentes na vida humana de diversas maneiras e em diferentes épocas. Elas são as formas mais comuns que as pessoas utilizam para se comunicar, relatar fatos ocorridos no passado, transmitir experiências, valores, crenças, tradições enfim, estão presentes em todas as formas de relação humana.

Desta forma, a pesquisa narrativa ajuda a compreender o “ser” professor para além de sua formação acadêmica, e que é também resultante de um conjunto de experiências pessoais marcadas por sua subjetividade, interação com os alunos, outros professores, famílias, instituições.

Para Zeichner apud Pimenta (1992, p.23) “Muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como percebemos o mundo [...] Então, voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis”. Assim, as pesquisas narrativas possibilitam a reflexão na busca de compreensão dos motivos e intencionalidades que permeiam as ações do ser professor, tendo como fontes as suas concepções construídas na família, na escola, em suas experiências como alunos, no contato com outros professores e a partir dos seus conhecimentos socioculturais.

A narrativa, como método de pesquisa, auxilia a sistematização das experiências nos contextos sociais e educacionais, ajuda a entender como os professores produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido e pode contribuir para a reflexão em novos processos de formação.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **O que é História da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BARTHES, R. **The Semiotic Challeng**. Trad. Richard Howard. Verlag: Universidade da Califórnia, 1994.

BATESON, M.C. **Peripheral visions: Learning along the way**. New York: Harper Collins, 1994.

BAUER, Martin W., GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto; imagem e som: um manual prático**. 9.ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHALMERS, Alan. F. **O que é Ciência afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: A pesquisa e a política Educacional.** In Faculdade de Educação, 2011, São Paulo. Palestra..., São Paulo: SP, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- Uberlândia: EDUFU, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZAGA, Amarildo M. **O status das correntes de pensamentos contemporâneos no ensino de Ciências.** Artigo Científico, Manaus: UEA 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências.** 8. Ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

JOHNSON, M. The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason. In **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- Uberlândia: EDUFU, 2011.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: Como seguir cientista e engenheiros sociedade afóra.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARTINS, Roberto de A. Sobre o papel da Ciência no Ensino. **Boletim da SBHC,** Campinas/ São Paulo, n.09, p.3-5, ago.1990.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo Reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed.rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 01, n.1, jun.2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. P.23-38. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora 2007.

OLABUENAGA, J.I.R; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana-métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidade de Deusto, 1989.

PÉREZ GOMES, A. La cultura escolar em la sociedade neoliberal. Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO DE MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus, AM, 2012.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como material de pesquisa.** São Paulo: Pontes Editores, 2011.

REGIMENTO INTERNO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus, AM, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa- A intriga e a narrativa histórica.** São Paulo:wmfmartins fontes, 2010.

SACRISTÁN, José G. **Tendências investigativas na formação de professores** (Transcrição e tradução de José C. Libâneo). In ANPED, 19ª Reunião Anual. Minas Gerais, 1996.

SOUZA, E.C. de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: Pesquisa e ensino.** Bahia: EDUNEB-EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar.** Portugal: Editora Porto, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola.

In: **Presença Pedagógica**, v.6, n.34, jul./ago. 2000.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A RELAÇÃO DO ENSINO E PESQUISA EM SUA FORMAÇÃO

Carina Maria BullioFragelli – Unesp – kkfragelli@gmail.com

Ligia Bueno Zangali Carrasco – Unesp– li_carrasco@yahoo.com.br

Maria Antônia R. de Azevedo – Unesp– razevedo@rc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Muito já foi pensado sobre a educação ao longo dos anos, problemáticas que envolvem o trabalho docente surgem atualmente sob diversos ângulos, como seus saberes (TARDIF, 2010), suas políticas gestoras (GATTI et.al., 2011) e sobre o aluno e o cotidiano da escola (PERRENOUD, 1995). Entretanto, pouco se estuda sobre a formação dos formadores de educadores.

Um professor para se tornar uma pessoa com tal cargo deve ter uma formação que justifique seu título, e que acima de tudo o prepare para seu futuro profissional. Podemos dizer que as concepções de um professor são anteriores à sua formação, sendo formadas ao longo da sua vida, mas é somente a partir do momento que inicia a formação inicial é que começa a se tornar professor.

Os professores, que atuam no Ensino Superior são então, formadores de formadores. Professores, que possuem o objetivo profissional de estabelecer relações entre o corpo de conhecimento da profissão professor e a formação do graduando dentro das instituições, e é necessário uma formação que consiga dar subsídios à esse professor para ocupar tal cargo. Ao longo dos anos, a formação dentro das universidades se modificou, passando por diferentes modelos de formação, com diferentes concepções e diferentes formadores.

De acordo com Gonçalves e Perez (2002), inicialmente a formação de professores universitários se dava através do autodidatismo, sem nenhuma exigência de agentes externos à

formação. Quanto maior o nível de ensino o que o professor atuava, menor era a exigência do grau de formação pedagógica. Com o passar dos anos, os processos de formação encontravam-se dentro de instituições formadoras (GONÇALVES E PEREZ, 2002).

A maior dificuldade em se estabelecer parâmetros de formação para a formação são as peculiaridades da educação superior, sendo necessário um modelo que possa abranger todas essas diferenças.

2. METODOLOGIA

Sendo um recorte de um trabalho maior, que vem sendo desenvolvido para a dissertação de Mestrado desta pesquisadora, o método utilizado foi de uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, que busca refletir sobre a formação do professor do ensino superior no Brasil. A partir da discussão de diversos autores sobre o assunto, como Nóvoa (1999), Tardif (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), este trabalho buscou expandir os horizontes.

O intuito não é o de propor mudanças na formação, mas o de compreender como esta formação se estabelece, compreendendo quais aspectos são mais relevantes para o desenvolvimento profissional do professor universitário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como vimos, a formação dos professores universitários se encontra inserida nos programas de pós-graduação em instituições de ensino superior. O caráter formativo desses cursos, levando em consideração todos os problemas e crises que as universidades encaram hoje, está em colapso, sendo insuficiente para cumprir seu papel de formar formadores.

Um perfil considerado ao mínimo necessário para a formação do professor universitário seria: (1) prática docente; (2) experiência; (3) ser um profissional reflexivo; e (4) o professor possuir atuação na pesquisa e no ensino (ISAIA et. al., 2010). O problema

reside no fato da formação de professores possuir um perfil pragmático, não sendo refletida no ponto de vista didático-pedagógico. De acordo com Vasconcelos (apud PACHANE E PEREIRA, 2004), existe pouca preocupação com a formação pedagógica de mestres e doutores nos cursos de pós-graduação do país. Apesar da titulação desses profissionais, a graduação permanece a mercê de professores sem a menor competência pedagógica.

No âmbito universitário, o tripé educacional estabelecido pelo Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): ensino, pesquisa e extensão; funciona de maneira dissonante, sendo priorizada a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. Para refletirmos à esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002), desenvolveram um quadro salientando as diferenças entre o ensino e a pesquisa, que será explicado abaixo:

Primeiramente, as autoras definiram cinco diferenças entre as atividades de ensino e pesquisa: sujeitos envolvidos, tempo, resultados obtidos, conhecimento e método. Em cada tópico foi pontuado o resultado da atividade em relação à pesquisa ou extensão.

No que concerne os sujeitos envolvidos, a atividade de pesquisa é qualificada como um trabalho individual, que pode haver momentos em grupo, porém, o pós-graduando acaba relacionando-se apenas com seu orientador. Já no ensino, os sujeitos envolvidos são muitos, já que o professor deve se envolver com seus pares, alunos, comunidade, superiores, etc. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002)

Quanto ao tempo, as autoras pontuam que na pesquisa o tempo é dividido em blocos, acompanhando o progresso do projeto de pesquisa, comportando alterações justificadas com certa flexibilidade, e na atividade de ensino, como deve se adaptar ao período letivo, não existe esta mesma flexibilidade, constituindo-se como um desafio ao docente adaptar-se as adequações temporais dos cronogramas educacionais (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Os resultados obtidos diferem-se pela abrangência de resposta. Enquanto a pesquisa busca responder questões ligadas à sua hipótese de estudo, a atividade de ensinar envolve processos de novas elaborações e novas sínteses, propiciando a ampliação da herança cultural ao aluno (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Existe a diferenciação do conhecimento trabalhado e/ou produzido. Já que a pesquisa trabalha com a pesquisa de novos conhecimentos, estes constituem-se em “sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.), sendo que no ensino trabalha-se basicamente com conhecimentos já existentes, preparados e sistematizados para a apreensão do aluno.

Por último, existe a diferenciação no que diz respeito ao método, sendo que na pesquisa é definido pelo próprio problema de pesquisa, que revela aos poucos qual o melhor caminho para se encontrar determinada resposta. Na atividade de ensino, esse método fica à mercê da visão de ciência, conhecimento e saber que o professor adota (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Ao observarmos esse quadro, podemos notar as diferenças discrepantes entre esses diferentes atos educacionais. Portanto um professor que somente possua sua formação pautada na pesquisa, como ocorre em sua maioria nos cursos de pós-graduação, teria um déficit gigantesco no que concerne o ensino. Isso sem mencionar os danos na extensão, que muitas vezes nem ocorre por falta de interesse dos docentes ou falta de incentivo das agências financiadoras.

É necessário começar a repensar o papel formativo da universidade e o perfil dos profissionais formados, seja para serem professores da escola básica, seja para serem professores universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou elucidar como ocorre a formação dos professores universitários, salientando uma dimensão pautada na pós-graduação. Com é sabido, existem diversos saberes profissionais que integram o trabalho docente. Como Tardif (2010) aponta, estes se dividem em saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais.

Esta fundamentação de saberes embasa a profissão docente, criando diferentes possibilidades formativas ao longo da sua carreira. Para Nóvoa (2009), a experiência dos

professores universitários, articulando a cultura, sociedade e pesquisa, pode vir a enraizar a universidade em seu processo de responsabilidade social, constituindo assim um dos pilares da renovação pedagógica universitária.

Portanto, a formação dos professores universitários se estabelece como um assunto com muito a ser explorado, sendo de caráter complexo e não preditivo. Os estudos apontam que, apesar de diferentes saberes relacionados à vida do professor, o saber da experiência, ou sua experiência de vida, podem vir a validar seu trabalho como docente, sendo um fator de grande influência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acessado em: 24/09/2013.

GATTI, B.A. BARRETO, E.S.S. ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação básica e continuada de professores. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, Catalão, Ano IV, n. 6, 1º sem. 2002.

ISAIA, S.M.A.; SCREMIN, G.; AIMI, D.S.; O Trabalho Docente Como Possibilidade Formativa E Seus Reflexos Na Qualidade Da Educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v.13, n2, p. 261-274, jul./dez. 2010.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.24, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

PACHANE, G.G.; PEREIRA, E.M.A. A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.34/4, jul 2004.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: GCortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

O PROGRAMA DE ATIVIDADES DE APERFEIÇOAMENTO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NA UFRGS

Sérgio Roberto Kieling Franco – UFRGS – sergio.franco@ufrgs.br

Cláudia Nascimento Paz – UFRGS – claudia.paz@prograd.ufrgs.br

Nayane Rocha Manaut – UFRGS – nayane@prograd.ufrgs.br

Genisa Couto da Silva – UFRGS – genisaprograd@prograd.ufrgs.br

CAPES – Programa Observatório da Educação

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação docente passa por grandes transformações, dadas as necessidades permanentes de atualização dos conhecimentos teóricos e também metodológicos. Assim como nos aponta Ristoff (2008), o processo de reestruturação produtiva do capitalismo impôs, para o século XXI, o conhecimento como elemento basilar da produção, gerando a era da sociedade do conhecimento.

Nesse cenário, as atuais demandas, sociais e políticas, por uma formação docente permanente sinalizam para uma organização curricular inovadora, que estabeleça novas relações entre a teoria e a prática, oportunizando a emergência de um trabalho coletivo e cada vez mais interdisciplinar, bem como a possibilidade da aquisição de uma competência técnica que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico. É preciso, então, que a formação docente possibilite uma renovação da prática pedagógica do professor (MERCADO, 1998).

Sabe-se que os professores que atuam no ensino superior, em especial em instituições públicas, possuem um sólido conhecimento em suas áreas de atuação, porém nem sempre estão preparados pedagogicamente para atuar em sala de aula. A partir desta realidade, algumas instituições de ensino superior têm se preocupado em dar subsídios para qualificar a ação de seus docentes através de programas de formação continuada, sendo esses o primeiro contato que muitos professores têm com os conhecimentos científicos - pedagógicos.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em

suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Essa tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O *lócus* adequado e específico de seu desenvolvimento é a Universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação nas perspectivas inicial e continuada (NÓVOA, 1991). Tal qual nos aponta Mercado (1998), o processo de formação continuada deve possibilitar ao docente do magistério superior condições para que o docente consiga recontextualizar o conhecimento e as experiências vividas, compatibilizando-os às necessidades dos alunos em sala de aula.

Sendo assim, concebe-se o docente de ensino superior como “intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas” (LEITE; TUTIKIAN, 2000).

A UFRGS recebeu, nos últimos anos, um grande número de novos docentes altamente qualificados nas mais diversas áreas do conhecimento. Para subsidiá-los na perspectiva pedagógica, a Universidade propõe, enquanto ação institucional, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), desde o ano de 1994. O PAAP foi instituído através da Resolução COCEP nº 01/1994, objetivando oportunizar formação pedagógica aos docentes ingressantes na Universidade, durante o período do estágio probatório, com carga horária total de 60 horas.

Em 2014, o PAAP completou 20 anos e sentiu-se a necessidade de realização de uma atualização geral no Programa, dadas as novas demandas formativas, necessárias à educação superior. Para tanto, a PROGRAD realizou uma ampla avaliação do Programa pelos docentes da Universidade, além de visitas técnicas realizadas em Instituições de Ensino Superior que trabalham com formação permanente e consulta a professores que pesquisam a temática da Pedagogia Universitária.

2. METODOLOGIA

Para avaliação do Programa foi utilizado um instrumento institucional de avaliação,

aplicado a uma amostra de 89 professores participantes do Programa no ano de 2013. Dos 89 sujeitos, 77 retornaram o instrumento adequadamente respondido. O instrumento, de cunho quali-quantitativo, contou com 15 questões, sendo destas 14 de múltipla escolha e 01 questão dissertativa. Os temas avaliados foram:

1. Oportunidade para construção de novos conhecimentos;
2. Oportunidade de reformular conceitos;
3. Aplicação prática dos conhecimentos abordados;
4. Orientação para aplicação de novas metodologias de ensino;
5. Temas de maior interesse;
6. Oportunidade para debates e trocas de experiência;
7. Avaliação específica de cada módulo;
8. Avaliação dos métodos e técnicas de ensino, usados no Programa.

Entendendo que a formação continuada não poderia ocorrer desvinculada da realidade vivida pelos docentes na Universidade, aplicou-se o referido instrumento, na perspectiva de ouvir as demandas desses professores. Tal qual nos apontam Oliveira; Silva (2012, p. 02), é preciso que os programas de formação docente instituem propostas que considerem a fala desse profissional, “num exercício de escuta que o levaria a refletir sobre sua prática docente, suas necessidades e inquietações, podendo ser este exercício, gerador de investidas permanentes na formação profissional dos mesmos”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do instrumento, foram identificadas potencialidades e críticas ao Programa. Dentre as principais questões, apontadas como positivas, os participantes relataram que os assuntos abordados no PAAP proporcionaram novos conhecimentos (82%); tiveram a oportunidade de reformular conceitos e pontos de vista, a partir de assuntos abordados no

Programa (66%); grande parte do que se falou no Programa teve aplicação prática na vida profissional (56%); o PAAP trouxe orientação para a aplicação de novas metodologias na atividade docente (50%).

Dos assuntos trabalhados no Programa, os que despertaram maior interesse no grupo investigado foram as metodologias ativas de ensino e aprendizagem (25%); as questões relativas à avaliação (12%); e o ensino a distância (10%). De maneira geral, os participantes avaliaram o PAAP dentre Bom (40%), Regular (36%) e Muito bom (13%).

Ainda, foram identificadas demandas pertinentes e necessárias, que precisavam ser imediatamente incorporadas ao Programa. Dentre elas, as mais expressivas foram a utilização pedagógica das novas tecnologias para o ensino superior (25%); as metodologias de Aprendizagem (15%); as questões de avaliação (12%) e a carreira docente (10%).

A partir da escuta aos docentes, o Programa ficou assim organizado, a partir de temas variados e de livre escolha, nas seguintes temáticas:

9. Módulo I – Carreira Docente e Estrutura Universitária (20 horas);
10. Módulo II – Formação Pedagógica (20 horas);
11. Módulo III – Ferramentas Digitais (20 horas).

Em relação ao quantitativo de docentes participantes do Programa, em 2010 participaram 179 docentes; em 2011 participaram 282 docentes; em 2012 participaram 203 docentes; em 2013 participaram 245 docentes; em 2014 participaram 310 docentes; e em 2015, temos, até o momento, 126 participações. Observando-se esses números, percebe-se a abrangência do Programa e o quanto o mesmo torna-se importante à Universidade, já que pode impactar diretamente no ensino da graduação.

Por isso, é preciso que se ressalte que a principal mudança do Programa está na sua concepção, ou seja, no pressuposto de que o mesmo faz parte do grupo de ações institucionais que busca apoiar a graduação. A partir desse novo pressuposto, espera-se que o PAAP atenda seu objetivo, dada a sua importância à Universidade, em especial ao ensino da graduação, oportunizando a centenas de novos docentes um espaço real e eficiente de aperfeiçoamento, auxiliando no trabalho da educação continuada de professores de nível superior da UFRGS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados retirados da avaliação institucional do PAAP pôde-se verificar que a formação continuada dos docentes deve ser periodicamente revista, e que esta se trata de uma questão complexa. Nesse processo, a avaliação institucional dos programas de formação continuada é elemento-chave para as atualizações e reformulações necessárias, pois referendam as demandas vividas no exercício do magistério superior de cada instituição. No caso da UFRGS, o atendimento às solicitações dos professores reflete uma demanda atual por formação docente, para além da instrumentalização no uso de novas tecnologias.

Nesse processo, parece ser fundamental a escuta aos docentes. Estar disponível para ouvir os atores envolvidos é prioritário na consagração das mudanças que se fazem necessárias. Neste sentido, sabemos que o PAAP é espaço importante, no qual os participantes podem ter contato com diversas questões e a partir daí recorrer a uma formação permanente. Sendo assim, os programas de formação continuada têm um compromisso de auxiliar os docentes tanto em sua formação técnica quanto pedagógica.

Possibilitar aos docentes um espaço prático e reflexivo é uma iniciativa em busca de uma melhor qualificação do ensino de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura, no sentido de proporcionar, ainda na academia, vivências com múltiplas possibilidades e trajetórias formativas pautadas em experiências reais de inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; H. N. (Org.). **Avaliação e compromisso** – construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

NÓVOA, A. A formação continuada dos professores no contexto da Reforma. In: **Formação continuada de professores: realidade e perspectivas**. Averno: Universidade de Averno, 1991. p. 124 – 142.

OLIVEIRA, G. F.; SILVA, M. F. G. Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais. In: VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa, 2012, Rio de Janeiro. **Anais ENPEC**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB: da expansão à democratização. IN: INEP. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Coleção INEP 70 anos. Vol. 2, Brasília, 2008.

UFRGS. **Instrução Normativa da PROGRAD nº 004**. Porto Alegre, 2014.

UFRGS. **Resolução COCEP nº 01**. Porto Alegre, 1994.

PIBID INTERDISCIPLINAR E A II MOSTRA DE CIÊNCIAS: ENSINANDO E APRENDENDO

Lucinete Martins Barbosa Estrela - Instituto Federal Goiano– lucinete.natura@hotmail.com

Cássio Cirilo de Almeida – Instituto Federal Goiano– cassiocirilo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Denominadas, em alguns casos de Mostras (MEC, 2006b), as Feiras de Ciências são eventos em que os alunos são responsáveis pela comunicação de projetos planejados e executados por eles durante o ano letivo. Durante o evento, os alunos apresentam trabalhos que lhes tomam várias horas de estudo e investigação, em que buscam informações, reúnem dados e os interpretam, sistematizam-os para comunicá-los a outros, ou então constroem algum artefato tecnológico. Eles vivenciam, desse modo, uma iniciação científica Junior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas que se empenham em resolver.

2. METODOLOGIA

A produção científica escolar pode ser resumida, de acordo com Mancuso (2000), em três tipos: 1) **trabalhos de montagem**, em que os estudantes apresentam artefatos a partir do qual explicam um tema estudado em ciências; 2) **trabalhos informativos** em que os estudantes demonstram conhecimentos acadêmicos ou fazem alertas e/ou denúncias; e 3) **trabalhos de investigação**, projetos que evidenciam uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e de uma consciência crítica sobre fatos do cotidiano.

Nesse caso, desenvolvido durante o trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- subprojeto Interdisciplinar fez parte da II Mostra de Artes e Ciências

como orientadores dos alunos do 2º ano do Técnico Agropecuário, turma “B”, atuando com dois projetos: Sistema Cardiovascular e Cisticercose, contando com 4 orientandos cada um.

Os projetos foram escolhidos pelos próprios alunos, mas tendo em vista a contextualização dos conteúdos estudados em sala de aula e sob supervisão da Professora Luciana Aparecida Siqueira. Os alunos usaram banners para ilustrar seus projetos apresentados oralmente. Foram usados uma maquete da *Taeniasolium*, um microscópio e desenhos para o projeto da cisticercose. No grupo que apresentou o Sistema Cardiovascular, foram apresentados alguns problemas como os males de Fuminíferos, a dirofilariose e o infarto do miocárdio e utilizaram o retroprojetor para a visualização de partes anatômicas do coração e uma maquete do mesmo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tido como um sucesso, os alunos demonstraram grande interesse pelos temas por eles próprios escolhidos e aprendizado efetivo. Os grupos interagiram entre si com muita naturalidade e respeito, mesmo com a tensão da premiação dos melhores trabalhos de cada área. Os objetivos de toda mostra de Ciências foi alcançado com êxito pois é notório que as atividades escolhidas tem ligações com o que é trabalhado intra-classe, que a comunidade e escola se integraram, que a experimentação e pesquisa foram despertadas nos alunos, usaram criatividade e desenvolveram espírito crítico e formaram atitudes sociais e senso de responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Feiras ou Mostra de Ciências são mais que um evento puramente escolar. Elas vão, além disso, pois envolvem toda a comunidade escolar e os estudantes podem ter a liberdade para produzir seus próprios conhecimentos, além ter contato direto e significativo com a iniciação científica e melhoria do ensino-aprendizagem do aluno e do professor, segundo NEVES E GONÇALVES (1989):

As Feiras de Ciências no Brasil e no Exterior têm demonstrado cada vez mais serem alternativas importantes para incentivar e estimular estudantes e professores na busca de novos conhecimentos, oferecendo-se como espaço significativo para a iniciação científica. A influência das Feiras como elemento de melhoria do Ensino de Ciências tem sido comprovada a cada ano em diferentes lugares. No Rio Grande do Sul, é evidente essa influência, pois cada vez mais os estudantes se propõem a realizar projetos de investigação científica e os professores buscam formas de atualização de sua prática docente.

Freire(1996)afirma que não há docência sem dicência. O educador é um pesquisador e não pode se separar disso. Com isso, pode-se afirmar que as Feiras e Mostras de Ciências conferem muito mais que uma interação com a iniciação científica, mas a concretização da contextualização do conteúdo escolar e aproximação efetiva da interdisciplinaridade.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo.

Eventos como esses são de duração curta, mas o legado pode durar por toda vida. Tanto alunos como professores se dispõem a pesquisar, aprender e ensinar sobre algo e produzindo, cada um, seu próprio conhecimento, dando sentido único e real ao ato de aprender e ao ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2006. Pág 12. WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG

MANCUSO, R. **Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências**. Contexto Educativo. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, n. 6, abr. 2000. Disponível em: <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm>> Acesso em: 23 mar. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** v. 2. Brasília: MEC/Semtec, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica: Fenaceb.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

NEVES, Selma Regina Garcia; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Cad. Cat. Ens. Fís.,** Florianópolis, 6 (3): p. 241-247, dez. 1989.

PIBID: SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Maria Aparecida Silva de Souza – Instituto Federal do Espírito Santo – hevasouzan@ifes.edu.br

Cristina Novikoff – UNIGRANRIO - cristina.novikoff@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de Professor Orientador do Curso de Licenciatura e um Professor Supervisor na escola onde as ações do Pibid serão desenvolvidas.

Um dos objetivos do Pibid é inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O Pibid funciona da seguinte maneira: as Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas pela IES. Cada IES tem autonomia para organizar o edital interno de seleção dos bolsistas.

Assim, a proposta inicial deste projeto é mostrar a contribuição do Programa de Iniciação a Docência (Pibid) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Ifes), campus Cachoeiro de Itapemirim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na formação inicial do aluno do curso de Licenciatura em Matemática. Partir-se-á do pressuposto de que as ações dos pibidianos, a cada dia, estão mais ligadas aos temas emergentes da formação do professor possibilitando assim a sua inserção com mais segurança no campo da prática docente.

As experiências do Pibid que temos acompanhado nos diversos subprojetos que integram o programa atualmente em nossa instituição, nos faz aproximar e significar a teoria e prática docente, buscando uma aproximação e diminuição da polarização dessas duas categorias do fazer docente, além de inserir o licenciando no cotidiano da escola, para além do estágio supervisionado, buscando uma maior apropriação, inserção e integração entre professor supervisor (que orienta e supervisiona todas as atividades no ambiente escolar), coordenador de área (que dá suporte e assessora o desenvolvimento das diversas e diferentes intervenções que são realizadas, além de ofertas planejamento e formação complementar tanto a alunos quanto supervisores) como o próprio bolsistas que se torna comprometido com a aprendizagem dos alunos da educação básica atendidos nas escolas parceiras, significando e buscando estratégias para o ensino dos diferentes componentes curriculares.

A construção teórica da pesquisa estará pautada em autores que tratam da temática sobre a formação de professores e em documentos públicos sobre o Pibid, enquanto política pública de iniciação a docência.

Sobre os saberes necessários a prática dos professores, apoiar-se á em Freire(1996) que preconiza a discussão de saberes fundamentais à prática educativa, como conteúdos obrigatórios à organização da formação docente, Pimenta (2002), que nos traz à tona o pensar e o refletir próprio do ser humano e evidencia a contribuição da reflexão no exercício do professor e mais precisamente a formação inicial, e em Tardif (2002) que questiona o modelo universitário de formação profissional nos cursos de formação inicial de professores.

A necessidade de uma “epistemologia da prática” que examine a natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano, que reconheça a legitimidade dos saberes construídos pelos docentes no e pelo trabalho trouxe exigências para o ensino nos cursos de formação inicial (TARDIFF, 2002).

E para tratar do distanciamento que há entre o futuro professor e a prática nos cursos iniciais, a leitura será embasada também em Arroyo (2007) Gatti (2009) e André et al ., (2010) que levará ao entendimento do currículo atual voltado para a formação inicial de professores.

2.METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se organizar grupos de discussão com os estudantes do curso de licenciatura em matemática do Ifes, bolsistas do Pibid bem como o acompanhamento em lócus dos mesmos, no desenvolvimento das atividades do programa nas escolas parceiras.

O presente estudo terá como ancoragem metodológica as dimensões Novikoff (2010), desde a preparação, o estudo, o desenvolvimento e a apresentação textual.

O desenvolvimento da pesquisa consistirá também na leitura de autores que desenvolvam pesquisas que perpassam a temática em estudo, a fim de embasar teoricamente a pesquisa. Na pesquisa empírica será realizada entrevista individual com alunos pibidianos de seis escolas parceiras, onde são desenvolvidas atividades de docência do Pibid. Após a coleta de dados, será realizada a organização e análise do material coletado, seguindo-se a interpretação dos resultados baseados em Andre (1995).

O estudo qualitativo também será dado pela análise de discurso de Bardin (2001) que define descrição analítica apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Para essa autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estamos certos que o Pibid como Programa que integra diversos projetos, inclusive o pedagógico de cada um dos cursos integrados ao programa, concretiza nossa função de uma formação qualificada de professores tanto no aspecto teórico quanto prático, integrando Ensino e Pesquisa. Compreendemos que o Pibid, como política pública em vista da formação de professores, atende a uma expectativa antiga de valorização da função docente. Não apenas pelo apoio financeiro das bolsas que são ofertadas aos diferentes sujeitos que atuam no programa (alunos, supervisores, coordenadores) como também no apoio financeiro para o desenvolvimento de práticas experimentais significativas que contribuem para a contextualização do conhecimento.

Os primeiros relatórios de prestação de contas, já indicam, que os professores e alunos tem buscado diferentes estratégias que contribuam para o aprendizado dos alunos da escola básica, apoio financeiro para o desenvolvimento de diferentes ferramentas que seria difícil com a gestão dos recursos que a escola recebe, pois há diversas carências que a gestão das unidades precisa atender o que nem sempre contemplaria a gestão das intervenções que realizamos.

Desse modo, além dos nossos alunos Pibidianos se depararem com os obstáculos e dificuldades que são característicos do cotidiano das escolas públicas parceiras, os alunos sentem-se apoiados e motivados a preocuparem-se exclusivamente com a aprendizagem dos alunos, buscando suporte teórico, acadêmico e financeiro no programa. É possível observar nos diversos relatos de bolsistas que com essas experiências pedagógicas e profissionais, além da acadêmica (pois o programa fomenta e motiva-os a participarem de eventos acadêmicos diversos da área e/ou pedagógicos educacionais) se aproximaram da realidade docente com outros olhares e disposições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, nossa proposta será compreender em que medida as experiências do Pibid contribuem para aproximar a prática pedagógica proposta nos cursos de formação inicial de professores e o exercício da profissão e como a participação nessa política pode favorecer o desenvolvimento do sentido da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

AZEVEDO, F ET al .**Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959- Recife:** Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

_____, B.A ET al. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo Victor Civita, 2010.

NOVIKOFF, Cristina. Dimensões Novikoff: **Um Constructo para o Ensino-Aprendizagem da Pesquisa.** In ROCHA, José Geraldo e NOVIKKOF, Cristina (Orgs.) Desafios da Práxis Educacional á Promoção Humana na Contemporaneidade. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010. p 211-242.

PIMENTA, S. G. GHEDIN E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002 b. p. 225-246.

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA (AC) COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO COM TURMAS HETEROGÊNEAS

Márcia Miranda Silveira Bello – UNESP – marciamsbello@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP – verinha@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas inúmeras políticas públicas educacionais e assistenciais foram criadas com o objetivo de ampliar o acesso à educação a todas as crianças em idade escolar e garantir a permanência dos alunos na escola. Essas políticas têm alterado significativamente a composição das salas de aula nas escolas brasileiras colocando ao professor o desafio de ensinar para turmas cada vez mais heterogêneas.

Segundo Díaz-Aguado (2000) esse contexto heterogêneo no qual precisamos aprender a nos relacionar faz parte de uma gama de mudanças de grande amplitude que a sociedade atual apresenta e que necessitam de inovações educativas de magnitude semelhante.

É notório, porém, que de maneira geral nas instituições escolares de nosso país ainda predominam metodologias tradicionais que objetivam o ensino de maneira homogênea, considerando os alunos iguais em sua forma de aprender.

Essas metodologias vigentes, normalmente pautadas em práticas competitivas ou individualistas, além de proporcionar a exclusão escolar de muitos alunos, não desenvolvem nos mesmos as habilidades necessárias para aprender a conviver em ambientes heterogêneos.

Já há algum tempo em outros países trabalha-se com uma perspectiva metodológica denominada Aprendizagem Cooperativa (AC) que permite ao professor oferecer maior autonomia intelectual e iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos (LOPES; SILVA, 2009).

Slavin (1999) acredita que a AC oferece alguns benefícios com relação às metodologias vigentes, entre elas o aumento do sucesso acadêmico dos alunos, a melhora de suas relações interpessoais e de sua autoestima, e uma melhor aceitação de alunos com dificuldades de aprendizagem pelo restante da turma.

Estudos apontados por Johnson, Johnson e Smith (2000) comprovam a eficácia dessa perspectiva metodológica em diversos contextos, demonstrando que essa metodologia pode ser uma ferramenta importante para que o professor contemple as demandas da educação atual.

A AC se baseia no uso sistemático do trabalho em equipe dentro da sala de aula com o

objetivo de articular os membros de um grupo heterogêneo para atingirem uma meta comum, de forma que essa meta não possa ser alcançada sem que haja a participação efetiva de todos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000; LOPES; SILVA, 2009).

Assim, a turma de alunos é dividida em equipes heterogêneas menores, que são preferencialmente organizados pelo professor, onde cada aluno é responsável não apenas pela sua aprendizagem, mas pela aprendizagem de todos os membros.

Embora o trabalho em grupo não seja nenhuma novidade para os professores, o diferencial da AC é o fato de, por meio de um planejamento de ações e controle de variáveis, ser possível proporcionar uma experiência de interação capaz de desenvolver habilidades sociais inerentes ao trabalho cooperativo, como a responsabilidade individual e a cooperação.

Alguns autores, como afirmam Lopes e Silva (2009), consideram que existem perspectivas teóricas que podem explicar a eficácia obtida pelo uso da AC em sala de aula. São elas: 1) a perspectiva motivacional, que defende que os alunos se sentem motivados a se esforçar para aprender e para ajudar os demais membros do grupo, já que o sucesso do grupo depende da aprendizagem de todos; 2) a perspectiva da coesão social, que defende que o grupo se une em torno de um objetivo comum, 3) as perspectivas cognitivas, de desenvolvimento e de elaboração, que defendem que os alunos aprendem mais em interações uns com os outros por razões relacionadas a seus processos mentais (LOPES; SILVA, 2009).

Além disso, essa metodologia altera significativamente o papel do professor em sala de aula, que deixa de controlar sozinho os alunos e todo o processo de ensino-aprendizagem e passa a partilhar com eles o controle da aula, dando lhes mais autonomia e protagonismo.

Ao partilhar com os alunos o controle da aula, a aprendizagem cooperativa permite e exige que o professor realize novas atividades, além das que habitualmente aplica em outras formas de aprendizagem (explicar, perguntar e avaliar) que, por si mesmas, melhoram sua interação com os alunos e a qualidade pedagógica, tornando-se imprescindíveis em contextos heterogêneos [...] (DÍAZ-AGUADO, 2000, p. 143).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto da intervenção pedagógica que está sendo realizada durante o curso de Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Bauru.

A intervenção tem como objetivo geral constatar se o uso da AC em uma sala de aula de Ensino Fundamental I acarreta melhoria na aprendizagem dos alunos independente de suas diferenças.

Nessa perspectiva colocaram-se como objetivos específicos: 1) implementar a AC em uma sala de aula de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I; 2) constatar e discutir os limites e possibilidades do uso da AC na realidade educacional alvo da intervenção; 3) elaborar um material técnico onde se disponha, para o professor de Educação básica, orientações e direcionamentos sobre o uso da AC em sala de aula.

Foi escolhida uma turma de 4º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Pederneiras/SP para público alvo dessa intervenção por conveniência do local de trabalho da pesquisadora.

Inicialmente está se realizando uma pesquisa-observação com a turma, onde, por meio de itens previamente estabelecidos, estão sendo observadas e levantadas as características da turma e as necessidades individuais dos alunos. Paralelamente está sendo feita uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica em obras e publicações científicas sobre AC na literatura estrangeira e nacional, além de um estudo sobre as diferentes técnicas usadas para se implantar a AC. Esses dados serão confrontados para selecionar quais técnicas podem ser mais adequadas para a intervenção.

Será escolhida a seguir uma disciplina de acordo com as prévias observações feitas sobre a turma, onde as intervenções com AC serão realizadas semanalmente.

Todas as intervenções serão planejadas em Planos de aula seguidos do registro de todas as atividades desenvolvidas e das observações realizadas. Esse material, juntamente com planilhas/tabelas avaliativas que permitam mensurar a melhoria da aprendizagem dos alunos, serão a base para analisar os limites e as possibilidades do uso da AC na sala de aula. Para tal serão utilizadas planilhas e tabelas sugeridas por Maset (2003), entre outras elaboradas ao longo da pesquisa.

Definidos esses limites e respondida a questão de pesquisa, far-se-á fundamental compartilhar com outros professores as descobertas realizadas por esse trabalho. Para tanto, será elaborado um material técnico que contenha orientações para o uso da AC na Educação básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de intervenção encontra-se em sua fase inicial de aplicação, sendo os dados parciais ainda de pouca abrangência.

Entretanto já é possível perceber que os alunos apresentam as mais variadas características de aprendizagem, como diferentes níveis de leitura e compreensão de texto, diferentes níveis de compreensão e domínio do sistema convencional de escrita, diferentes níveis de compreensão e domínio do sistema numérico decimal, diferentes habilidades artísticas, lógico-matemáticas, de relações interpessoais entre outras.

Foi possível observar também que o trabalho em equipe pautado na AC se apresenta como um recurso a mais para atender a diversidade dentro da sala de aula, pois tem como princípio a inclusão de todos, considerando a singularidade de cada um.

Nas poucas vezes em que foram trabalhadas atividades baseadas no princípio da AC para observar e avaliar os alunos pôde-se perceber o quanto os mesmos se sentem mais motivados e mais valorizados nesses momentos, visto que cada um pode contribuir com aquilo que tem maior domínio ou facilidade para o sucesso do trabalho do grupo.

Ademais na revisão de literatura os dados apontam que esta estratégia favorece as práticas pedagógicas que acolhem a diversidade humana, pois tem como filosofia a inclusão escolar de todos os alunos (MASET, 2003; DÍAZ-AGUADO, 2000; SLAVIN, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, ou seja, o princípio de igualdade presente em várias políticas públicas em todo o mundo, passou por vários estágios até chegar à sala de aula. No Brasil, no entanto, ainda está distante de sua concretização. A escola regular, que deveria se adaptar aos novos alunos que estão chegando com o movimento da inclusão, muitas vezes encontra-se despreparada para essa demanda. O fato é que alunos que fogem ao padrão de aluno ideal proposto pela escola ainda acabam sendo vistos como um empecilho a quem pretende ensinar usando os métodos vigentes de ensino em massa.

Á vista disso, mais uma vez pode-se reafirmar que as metodologias vigentes não estão contemplando a aprendizagem de todos e ainda, estão produzindo a exclusão daqueles ditos inclusos por políticas educacionais.

O estudo teórico já realizado nessa pesquisa demonstra que, em outros países, a AC tem sido uma importante ferramenta metodológica que permite ao professor oportunizar a tão sonhada 'educação para todos'.

Contudo, no levantamento bibliográfico inicial foi possível constatar o quanto essa metodologia ainda é pouco conhecida e utilizada no Brasil, evidenciando assim, a necessidade do desenvolvimento de trabalhos como esse, que permitem que a AC seja implantada na realidade educacional de nosso país e sirva como exemplo e perspectiva aos professores da Educação básica que buscam uma ferramenta de melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

DÍAZ-AGUADO, M.J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto (Portugal), Porto Editora, 2000.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. A Aprendizagem Cooperativa retorna às Faculdades. Qual é a evidência de que funciona? In: FREED, Shirley. **Pensar, Dialogar e Aprender**, 2000. Disponível em: <http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos?download=577:aprendizagem-colaborativa>. Acesso em: 21 jan. 2014.

LOPES, J; SILVA, H.S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa (Portugal): Lidel, 2009.

MASET, P.P. (2003). **El Aprendizaje Cooperativo: Algunas Ideas Prácticas**. Disponível em: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticass_Pujolas_21p.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2014.

SLAVIN, Robert E. **Aprendizaje cooperativo: teoria, investigación y práctica**. Buenos Aires (Argentina): Aique, 1999.

A CONSTRUÇÃO DE VÍDEOS DIGITAIS COMO POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Milena Aparecida Vendramini Sato- UNESP –mivendramini1@hotmail.com

Thaís Cristina Rodrigues Tezani - UNESP – thaistezani@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pela evolução de tecnologias e por mudanças consideráveis ofertadas pelas TDIC, que facilitam a comunicação entre as pessoas em tempo real e oferecem grande volume de informações.

Deste modo, as TDIC são ferramentas que representam grande avanço na atualidade e, concedem ao cidadão o poder de interagir, trocar e produzir informações e conhecimentos com o mundo todo, SILVA (2005).

Porém, nem sempre há o uso correto das tecnologias em ambientes educacionais ou em outros lugares. Diante da facilidade em produzir informações ou criar vídeos para serem postados e compartilhados na internet, presenciamos alunos fazendo uso das TDIC como uma forma de entretenimento e não de conhecimento. Moran (2013) acrescenta que isso pode acontecer com a ausência da mediação do professor.

Nesta perspectiva, é que se pretende construir com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental vídeos digitais, para que possam aproveitar de maneira adequada a ruptura da hierarquia de poder em relação à produção e divulgação de informações, por meio da simples habilidade de produzir vídeos com o uso de celulares e de máquinas digitais, expondo seus reais problemas cotidianos.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica adotará a metodologia de abordagem qualitativa participante. Essa metodologia foi escolhida, pois a pesquisadora é a professora da turma na qual será desenvolvida a pesquisa que envolve vinte e oito alunos (28) do primeiro ano do Ensino Fundamental que se encontram em processo de alfabetização, com idade entre 5 a 7 anos. Essa turma faz parte de uma escola da rede pública

municipal de uma cidade de porte médio localizada no interior do Estado de São Paulo.

A proposta consiste na construção de vídeos digitais sobre situações e problemas que fazem parte da realidade do aluno utilizando para isso aparelhos tecnológicos disponíveis na escola, como a máquina fotográfica digital. O objetivo desse trabalho será desenvolver e explorar as possibilidades pedagógicas dos vídeos como um recurso diferente ao entretenimento, sendo os alunos os próprios autores.

Iniciaremos a pesquisa com a revisão bibliográfica de diversas obras para orientar e aprofundar o conhecimento sobre o tema a ser pesquisado. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 157) a pesquisa bibliográfica consiste em “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Dessa maneira, a primeira etapa da pesquisa irá contemplar o estudo de obras literárias com a seleção de livros, teses, dissertações, periódicos e artigos científicos, referentes ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação escolar e a construção de vídeos digitais pelos alunos (autoria).

Para fundamentar teoricamente a pesquisa serão utilizadas as obras dos seguintes autores :

- Lévy (1999), Kenski (2008), Moran (2013), entre outros, para abordar a questão dos avanços tecnológicos e o reflexo das TDIC na educação.
- Silva (2005), Moran (2013), entre outros, para embasar a construção de vídeos digitais como ferramentas que possibilitam a comunicação e a divulgação de informações.
- Valente (1999), Moran (2013), Freire (2014), entre outros, para discutir o uso dos recursos tecnológicos como instrumentos a serem utilizados no processo de construção de novos conhecimentos.

Buscaremos as bibliografias no acervo da Biblioteca da FC/Unesp (Bauru), bem como, em outras bibliotecas da Rede da Unesp e na base de dados Banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior). Os artigos científicos serão pesquisados na base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online), utilizando como critérios de busca o ano de publicação e as palavras-chaves: tecnologias digitais - educação; vídeos digitais – alunos.

No início da pesquisa, iremos realizar a entrevista semiestruturada com os alunos, com gravação direta, para verificarmos o nível de compreensão que eles têm em relação às TDIC. Em

seguida, pretendemos aplicar com os alunos atividades organizadas em sequência didática, as quais estarão articuladas com os conteúdos do currículo. Essa sequência didática apresentará o passo a passo de todas as atividades envolvidas na construção do vídeo digital, tendo os seguintes objetivos: 1) confeccionar com os alunos os vídeos digitais como uma possibilidade educativa; 2) atingir os objetivos do conteúdo específico da disciplina do currículo comum do ensino fundamental por meio da construção e exploração do vídeo.

Após as gravações dos vídeos pelos alunos, utilizaremos o aplicativo Windows Movie Maker para editar o vídeo e, em seguida, publicá-lo no portal da escola.

Para finalizar o processo de aplicação da pesquisa utilizaremos novamente a entrevista semiestruturada com os alunos, com gravação direta, para verificarmos as impressões obtidas pelos alunos com o uso desse recurso tecnológico.

Concluídas as fases de investigação e coleta de dados feita com as entrevistas, a aplicação da sequência didática, a gravação dos vídeos e a edição dos mesmos, passaremos para a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Materiais: Serão usados os seguintes materiais: folhas de sulfite, máquina fotográfica digital, computador para processamento de dados, laboratório de informática educacional, entre outros.

Produto: apresentaremos como produto de pesquisa de Mestrado Profissional uma sequência didática em forma de catálogo digital que será entregue em CD para disponibilização no site do Programa dos produtos.

Cronograma: iniciamos a pesquisa no ano de 2014 com o levantamento bibliográfico e o desenvolvimento do trabalho acontecerá no primeiro semestre deste ano, 2015.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A invenção de tecnologias é algo bem antigo, há muito tempo que o homem cria diversas tecnologias. Para Kenski (2008), o uso do raciocínio pelo homem garante a invenção de novas tecnologias: equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, dentre outras.

A educação sempre fez uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), desde o uso da linguagem escrita por meio do livro impresso ao uso da televisão e, agora, precisa transpor para a sala de aula a realidade de uma sociedade contemporânea que faz uso indiscriminado da internet, que se comunica em tempo real com qualquer pessoa do mundo, que produz e

compartilha informações, “precisa também incorporar as tecnologias mais recentes, e com a mesma naturalidade que hoje usa as tecnologias convencionais”. (SÃO PAULO, 2010, p.15).

De acordo com Moran (2013), as TDIC oferecem diversas possibilidades de comunicação entre as pessoas e uma grande variedade de informações que podem ser aproveitadas pela educação escolar, à medida que permitem que professores e alunos sejam produtores e divulgadores de seus trabalhos.

Portanto, precisamos repensar as práticas pedagógicas para atender as demandas atuais. Segundo Valente (2005), a incorporação das TDIC no âmbito escolar precisa acontecer mediante mudanças no pensar e fazer a educação, para que as novas tecnologias sejam usadas no processo de construção do conhecimento.

Para Freire (2014, p.47), o professor precisa ultrapassar a ideia de ensino vinculado a transmissão de informações, pois, para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Em sua obra, Moran (2013) cita os vídeos digitais como uma possibilidade de integração dos recursos tecnológicos na escola, devido a facilidade de construir um vídeo em tempos atuais. De acordo com o autor, a escola precisa investir na produção de vídeos pelos alunos, pois “a produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo, que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. (MORAN, 2013, p.48).

Portanto, a exploração do vídeo digital pode acontecer de maneira criativa e inovadora, ao passo que possibilita aos alunos participarem da produção de informações, que segundo Moran (2013, p.45), isso se torna “muito mais importante para os alunos do que só acessar materiais prontos, mesmo que bem elaborados”.

Cabe ressaltar que a pesquisa encontra-se em processo de coleta de dados e análise do material bibliográfico e, portanto, não possuímos maiores informações sobre o tema pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos numa sociedade diferente de anos atrás. Em um mundo globalizado que oferece um novo modo de informação e comunicação, o qual afeta diferentes setores da sociedade, como a educação.

É perante as considerações dos estudos realizados que pretendemos desenvolver a

criação de vídeos digitais com os alunos. Do mesmo modo que as pesquisas apontam a existência da nova relação com o saber na sociedade da informação, os resultados, também, mostram que os alunos usam as tecnologias como diversão sem a devida exploração das suas possibilidades de aprendizagem.

Neste sentido, acreditamos que a construção de vídeo digital possa contribuir no processo de aprendizagem do aluno, podendo ser vista como uma ferramenta tecnológica capaz de informar e comunicar situações e problemas que fazem parte da realidade do aluno-autor. E por fim, proporcionar o uso adequado das Tecnologias Digitais da informação e Comunicação (TDIC).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: proposições de expectativas de aprendizagem- Tecnologias de Informação e Comunicação. Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME, 2010.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: **Integração das tecnologias na educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2005. Disponível em: <[http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto para o futuro/livro salto tecnologias.pdf](http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação/SEED,2005.

**A EAD NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NUM CURSO DE PEDAGOGIA**

Rodrigo Chechi Marineli – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –

Rodrigo.Chechi@hotmail.com

Thaís Cristina Rodrigues Tezani - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -

thaistezani@yahoo.com.br

CNPq

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação se enquadra e se vincula à linha de pesquisa “Formação de Professores” do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências de Bauru.

A pesquisa surgiu diante de algumas indagações feitas durante o processo de articulação e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia, com o objetivo de desencadear ações que levem à constituição de organizações curriculares semelhantes para os cursos de mesma nomenclatura. Os estudos preliminares dos documentos apontaram que embora todos os cursos obedeçam à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresenta singularidades.

A temática da pesquisa se atenta para a educação superior com a proposta de uma nova construção curricular a fim de introduzir mais disciplinas envolvendo as tecnologias. Com o foco nos campus das Universidades Estaduais Paulista “Júlio de Mesquita Filho” percebemos por meio de pesquisas que diante todos os campus existentes, apenas em Bauru possui disciplinas envolvendo questões das tecnologias. Como nossa sociedade está sempre em transformações, tanto a informação, quanto a comunicação e a tecnologia ocupam um papel importante na mesma, sendo assim, os programas de formação de professores precisam passar por mudanças e orientações para a inclusão dessas áreas nos currículos para ampliar o conhecimento dos futuros professores para esse cenário que vem ganhando cada vez mais espaços na sociedade e em salas de aulas.

Assim, com a finalidade de analisar uma proposta curricular com o uso de um cenário virtual de aprendizagem na formação inicial de professores tivemos como objetivos: estudar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia em relação às tecnologias da informação e da comunicação, descrever as ações de uso da educação à distância, por meio do ambiente virtual

de aprendizagem Moodle, na formação inicial de professores num curso de Pedagogia, mapear os currículos dos cursos de Pedagogia das unidades da UNESP com relação às tecnologias e verificar há necessidades de formação desses docentes para o uso adequado das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de coleta de dados teve como fio condutor: analisar uma experiência didática de uso da educação à distância na formação inicial de professores, a qual aconteceu nos anos de 2011, 2012 e 2013, com alunos do primeiro e do terceiro ano do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru e coletar respostas dos alunos sobre a educação à distância.

2. METODOLOGIA

A pesquisa de campo ocorreu na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, localizada na Rua Jaci Stevaux Vilaça, Jardim Contorno, na cidade de Bauru – SP. A pesquisa foi realizada somente no curso de Pedagogia entre os anos de 2011 até 2013 no primeiro e terceiro ano do segundo semestre, pois são nesses períodos que os alunos têm as disciplinas relacionadas às tecnologias, sendo elas: Educação e Tecnologia e Recursos Tecnológicos Aplicados a Educação ambas ministradas pela professora Thaís Cristina Rodrigues Tezani. No total aproximadamente 240 alunos responderam um questionário contendo 07 perguntas.

A escolha que fizemos para coletar as respostas dos alunos foi o uso de questionário por meio de questões abertas nas quais alunos expressavam suas opiniões de acordo com a pergunta.

Segundo Mattar (1994), as principais vantagens das perguntas abertas são: estimulam a cooperação; permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas; são úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o respondente mais à vontade; cobrem pontos além das questões fechadas; têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas; exigem menor tempo de elaboração; proporcionam comentários, explicações e esclarecimento significativos para se interpretar e analisar as perguntas com respostas fechadas e; evita-se o perigo existente no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.

A aplicação do questionário foi feita por meio do Moodle, onde ao finalizarem a disciplina e as atividades estabelecidas pela professora, os alunos responderam o questionar sobre o uso das

tecnologias digitais da informação e comunicação na formação inicial de professores, baseado nas experiências que eles tiveram ao realizarem a disciplina.

Após responderem o questionário foram feitas as análises das respostas e suas categorizações, em seguida as tabulações dos dados e para finalizar, gráficos de cada ano para obtermos uma resposta final e podermos observar e comparar com os resultados de cada ano para um possível cruzamento.

A metodologia de pesquisa também teve o uso de análise de dados qualitativos e quantitativos, baseados na pesquisa descritiva. Realizamos pesquisas bibliográficas, fizemos a revisão das leituras sobre a educação à distância na formação inicial de professores e analisamos as propostas didáticas de ambientes virtuais de aprendizagens.

Decidimos realizar a pesquisa nesse campus da UNESP, pois segundo os estudos preliminares dos documentos, aponta que embora todos os cursos obedeçam à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresenta singularidades, na qual apenas o curso de Pedagogia da UNESP de Bauru apresenta disciplinas relacionadas às tecnologias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade atual está passando por uma grande evolução tecnológica, perante isso como a escola é parte fundamental da sociedade acaba vivenciando esse grande progresso das tecnologias, e cabe a escola evoluir e se adaptar a essa nova realidade. Diante disso cabe a escola fazer uma grande mudança em seu currículo para assim atender as demandas da sociedade, que está cada vez mais voltada ao mundo tecnológico e suas facilidades. A escola deve fazer com que o ambiente escolar não perca sua função formadora, utilizando sim os conteúdos historicamente acumulados no seu processo histórico de construção, mas, que consiga também trazer para essa nova sociedade saberes e estratégias que possam articular com as novas demandas dessa sociedade contemporânea e informatizada, que busca o novo, o rápido, o prático, ou seja, a tecnologia. Moreira e Kramer (2007, p. 1042) apontam que: “múltiplos sentidos à presença das TIC no ensino, vistas como contribuindo para que: se superem os limites das “velhas tecnologias” (ilustradas pelo quadro-de-giz e por materiais impressos)”

O ensino superior já observou essas novas demandas, e em alguns cursos de formação de professores passaram a oferecer disciplinas que abordam a tecnologia e seus recursos, para assim poder proporcionar aos seus alunos ambientes onde ele possa aprender mais sobre o

assunto, fazendo com que quando chegue à sala de aula possa apresentar e usar de maneira estratégica os recursos tecnológicos para auxiliar seus alunos e a si próprio no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que diante das mudanças sociais que estamos vivendo diante da área da tecnologia é de intrínseca importância que os cursos superiores forneçam essa disciplina a seus estudantes, podendo provocar assim uma grande mudança curricular diante dos cursos de formação de professores, para que assim, todos os cursos possam oferecer a seus alunos disciplinas que abordem essa nova demanda social que nos cerca.

Como afirma Gatti e Barretto (2009, p. 94):

A expansão de cursos e redes na virada do milênio e o crescente envolvimento das IES com EAD, sobretudo na formação de professores, mostram que essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância crescente na política educacional.

Diante dessas novas demandas, algumas pesquisas foram realizadas nas disciplinas de "Educação e Tecnologia" e "Recursos Tecnológicos Aplicados a Educação" onde na maioria das vezes alunos mostram interesse pela EAD e alegam conseguirem aprender muito bem através dela, ou seja, um recurso extremamente ligado as tecnologias que são as novas demandas sociais que nos levam a pensar, de maneira diferente a educação e como novos recursos podem nos auxiliar no processo de ensino- aprendizagem, tanto suprindo um demanda social, tanto facilitando e ajudando no trabalho do profissional docente. Abaixo estão descritos alguns dados das pesquisas realizadas nos anos de 2011, 2012 e 2013 a respeito da "Educação a Distancia" (EAD), onde as perguntas norteadoras para a coleta de dados foram se era possível aprender com a EAD, se a experiência com a mesma foi positiva ou negativa, quais seriam as maiores dificuldades diante dessa nova modalidade de ensino e para detalhar alguns aspectos positivos e negativos perante o ensino através da EAD.

De acordo com os resultados das pesquisas feitas nas disciplinas de "Educação e Tecnologia" e "Tecnologia e Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação" com a seguinte pergunta: "É possível aprender e ensinar usando a EAD?" Em 2011, 85% dos alunos afirmaram que é possível, 11% não responderam e 4% que não é possível. Já em 2012 novamente 85% afirmaram que é possível, 9% não responderam e 6% que não é possível e para finalizar em 2013, 93% afirmaram que é possível aprender e ensinar usando a EAD, 7% não respondeu e nenhum aluno respondeu que não é possível.

Outra pergunta feita para os alunos foi "O que você achou dessa experiência?" Em 2011,

88% acharam positiva, 11% não responderam e apenas 1% acharam negativa. Em 2012, 92% dos alunos acharam a experiência positiva, 6% não responderam e 2% negativa. Já em 2013, 87% acharam positiva, 11% não responderam e 2% negativa.

Foi perguntado também “Quais são os aspectos positivos dessa modalidade de ensino?” Em 2011, entre as opções o aspecto positivo mais citado foi à democratização do ensino com 33%, em 2012 com 38% apontaram como aspecto positivo a flexibilidade para realizar as atividades em qualquer horário e em 2013, também apontaram a flexibilidade para realizar as atividades em qualquer horário com 32%.

Foi perguntado “Quais seriam suas dificuldades?”. Em 2011 e 2013 apontaram como maior dificuldade a falta de disciplina e distração na internet com 32% e 37% sucessivamente. Já em 2012, 30% apontaram como maior dificuldade, a falta de contato físico com o professor.

Perguntamos também “Quais são os aspectos negativos dessa modalidade de ensino?” Tanto em 2011, 2012 e 2013 apontaram como principal aspecto negativo, a falta de interação física entre aluno-professor e professor-aluno com 40%, 35% e 49% sucessivamente.

Com a observação dos dados coletados, podemos notar a grande influência da tecnologia em nosso âmbito escolar e social, tanto diante do processo de ensino aprendizagem que está envolvido com a EAD, tanto nas mudanças curriculares que devem acontecer nos cursos de formação de professores para suprir as necessidades que as escolas irão apresentar, diante disso, podemos observar que é de extrema importância a mudança curricular, e abordagem de novos métodos e estratégias de ensino diante do tema tecnologia para suprir as demandas da sociedade que está cada vez mais interada nesse novo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que infelizmente, a EAD ainda sofre com a falta de credibilidade e preconceito, por parte de alguns, que acreditam que toda EAD é aligeirada de teoria e fraca em conteúdo.

Concluimos que há necessidade de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia da UNESP em virtude da incorporação de disciplinas específicas sobre tecnologias e, que os ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores são possibilidades de articulação teórica e prática diante do cenário atual da sociedade contemporânea.

Essa pesquisa nos fornece indicativos para acreditar que há necessidade de disciplinas específicas sobre tecnologias na formação de professores, principalmente sobre EAD.

Destacamos ainda que o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por ser gratuito e de fácil manuseio, é o mais adequado como recurso da cibercultura.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MATTAR, F.N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise, 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1037-1057, ago. 2007.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESTRATÉGIA DE PROJETOS: CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Danielle Arena de Oliveira – UNESP – danny_arena@ig.com.br

Vitor Machado – UNESP – vitor@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Os questionamentos e as inquietações que motivaram as reflexões desta pesquisa surgiram de observações críticas quanto ao ensino apostilado adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras e empregado nas escolas a ela vinculadas. Tais apostilas, de cunho totalmente urbanocêntrico e etnocêntrico, são confeccionadas por uma empresa do ramo educacional, com sede no estado do Paraná.

Desta maneira, o tema deste trabalho surgiu do contexto de sala de aula de uma escola localizada no distrito de Guaianás, município de Pederneiras-SP, a qual é frequentada em sua maioria, por alunos provenientes da zona rural, moradores de sítios próximos à cidade e, em especial, por habitantes de um assentamento de reforma agrária. O assentamento situa-se nos limites da cidade de Bauru, distante 26 km de Guaianás e denomina-se Assentamento Horto de Aimorés.

Neste sentido, esta pesquisa ainda em andamento, está procurando desenvolver material didático-pedagógico, com base nos documentos elaborados pelo MST (Movimento Sem Terra) que propõe práticas didáticas alternativas para se trabalhar a educação do campo. Esse material será aplicado junto aos alunos da primeira série do ensino fundamental da escola de Guaianás, procurando demonstrar que o uso de um material voltado à realidade dos alunos habitantes da zona rural, poderá ser capaz de promover uma melhor assimilação de conteúdos programáticos pelos alunos e, conseqüentemente, garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

As sensações e sentimentos dos alunos, após a aplicação do material por nós produzido, serão coletados por meio de uma pesquisa qualitativa junto aos alunos e professores da escola.

Desta forma, as reflexões contidas neste trabalho, por meio de pesquisas bibliográficas até aqui realizadas, demonstram a necessidade das escolas da zona rural em realizar processos de ensino aprendizagem que não estejam desvinculados da realidade dos alunos do campo, evitando a imposição de uma cultura de elite e procurando eliminar as mais diversas formas de preconceito existentes no interior da escola, principalmente, no que diz respeito as escolas que

atendem estudantes, provenientes de assentamentos de reforma agrária.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa está elaborando material didático-pedagógico que leve em consideração a realidade dos alunos habitantes da zona rural, a ser utilizado com instrumento de aprendizagem junto ao primeiro ano do ensino fundamental, da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) “Prof. Antonio Simões”, situada no distrito de Guaianás, município de Pederneiras-SP.

Todo o material a ser produzido deverá ter também como instrumento norteador o documento “Como fazer a escola que queremos”, publicado em 1992, no Caderno de Educação nº 1, pelo MST. Esse documento sugere que todo o aprendizado escolar das crianças deve estar relacionado à sua vida prática e à sua realidade concreta, contribuindo para um melhor entendimento do mundo em que vivem. (MST, 1992).

A pesquisa será de caráter qualitativo, cujos dados serão coletados por meio de questionários e entrevistas, os quais deverão demonstrar, da forma mais fidedigna possível, a sensação e percepção dos alunos e professores quanto ao material produzido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como temos observado, de acordo com as pesquisas já realizadas em assentamentos de reforma agrária, cada assentamento conquistado, cada acampamento organizado é uma realidade específica. Cada núcleo se diferencia, criando alternativas e estratégias possíveis em trajetórias distintas.

No entanto, paradoxalmente ou não, esse caleidoscópio de formações não é um real fragmentado. Pelo contrário, estamos diante de um único processo histórico que ocorre em todos os Estados.

Assim, sejam quais forem os modelos de assentamentos, sejam quais forem os movimentos e/ou correntes político-ideológico envolvidos, é preciso pensar sempre o processo como totalidade.

Isso não nos dispensa de estudar o específico. Assim, é através da compreensão do concreto explicado em suas múltiplas determinações que se pode voltar à totalidade para se compreender mais uma das suas inúmeras facetas.

Daí a necessidade de aprofundarmos os estudos específicos sugeridos nessa pesquisa, para que eles possam encaminhar essa compreensão.

Neste sentido, vários estudos de pesquisa chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos assentados, de diversas regiões do Estado de São Paulo, de uma escolarização que ignora a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Conforme esses estudos, as crianças assentadas, ao frequentarem as escolas da cidade resistem as mais diversas formas de preconceito, praticado por alguns alunos e professores, por que veem na escola a possibilidade de alcançarem a profissão que tanto desejam (MACHADO, 2000).

Algumas pesquisas também demonstram uma forte aspiração dos pais para que seus filhos estudem. Esses pais consideram “o saber” como um caminho para que seus filhos conquistem melhores condições de vida e se integrem ao mundo capitalista (MACHADO, 2012). Para esses pais o saber oficial é a forma de saber que tanto desejam. Tal saber é tipicamente característico da sociedade capitalista, que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de arbitrário cultural dominante, elaborado nos moldes dessa sociedade e praticado em toda sua extensão. Este saber não é o que contempla a cooperação, mas o que tem na competição seu objetivo fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (MACHADO, 2011)

Por outro lado, também não podemos deixar de apontar que os assentados enfrentem muitas dificuldades durante a vida escolar. Tais dificuldades são de ordem física e moral. As de ordem moral são reveladas através do preconceito que enfrentam na escola tanto por parte de alunos, como dos professores. Já as de ordem física, são verificadas na dificuldade de locomoção para se chegar às escolas fora do assentamento. Isso pode ser comprovado pelo descaso das autoridades em relação à implementação de uma política educacional séria, capaz de atender às necessidades dos que habitam a zona rural e pretendem se dedicar aos estudos. (ARAÚJO, 1996)

Como a educação básica nas escolas do campo está prevista na legislação brasileira, ela é um direito e implica na responsabilidade do poder público em promover um ensino de qualidade no campo, respeitando-se, principalmente, as especificidades das famílias que habitam a zona rural. (BRASIL, 1996)

Segundo Machado (2012, p. 404)

mesmo sabendo que os conteúdos oficiais de ensino devem ser respeitados, acredita-se que existem possibilidades pedagógicas para a realização de um ensino mais voltado para a realidade da escola rural, principalmente a dos acampamentos e assentamentos rurais.

Neste sentido, a inserção de projetos e temas transversais e interdisciplinares nas escolas do campo, pode ser uma maneira de resgatar a identidade do aluno do campo, na medida em que esse modo de ensino leva em consideração a realidade do indivíduo habitante da zona rural, despertando sua curiosidade e atenção, como também tornando-o ativo no processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de ensino possibilita discussões e reflexões compartilhadas entre alunos, professores, pais e funcionários, pois objetiva o trabalho com temáticas vinculadas aos interesses da comunidade escolar.

Para Araújo (2003, p. 43):

A construção dos conhecimentos, na forma que concebemos, pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas – um sujeito que constrói sua inteligência e sua identidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive.

É interessante destacarmos também que os projetos aqui defendidos não são estáveis, mas flexíveis, permitindo ao aluno, quanto ao professor buscar outras informações para criar o conhecimento em rede.

Em outras palavras: a escola deve incorporar, também, a cultura popular e promover uma aproximação entre os saberes da realidade vivenciada pelos estudantes em seu dia a dia e os conhecimentos científicos e de outras realidades culturais, a fim de enriquecer a própria experiência. (ARAÚJO, 2014, p. 50)

Portanto, os projetos podem ser um avanço significativo para as escolas do campo, pois os alunos aprendem sobre questões, problemas e desafios que a comunidade rural enfrenta objetivando a busca pelos seus direitos e condições de vida saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo tem sido desprezada por secretarias de ensino de todo país, incluindo a região de Bauru, interior de São Paulo, que possui uma extensa área rural, incluindo diversos assentamentos.

As especificidades do campo são desconsideradas pelos governantes, como por exemplo, o período de safra, colheita e plantio, os professores em sua maioria também não têm formação adequada e são obrigados a ensinar de acordo com currículos e conteúdos prontos da cidade.

Refletindo sobre isso, precisamos buscar novos caminhos e metodologias de ensino para que a educação no campo seja de qualidade, proporcionando aos alunos novas experiências e conhecimentos, que lhes permitam compreender e questionar seus modos de vida, tornando assim mais fácil a luta pelos seus direitos.

Dessa forma, esperamos com esta pesquisa, auxiliar a construção de uma educação do campo que leve os alunos a refletirem sobre a realidade em que vivem, partindo dos conhecimentos científicos que venham adquirir através de uma escola pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. A. **Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento das escolas rurais**. São Carlos, 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

ARAÚJO, U. F. D. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

MACHADO, V. **Estudantes em assentamentos de terras: um estudo de aspirações por educação**. Araraquara, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

_____. O movimento sem terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. In: **Revista de Ciências da Educação**, v.1, p. 383-406, 2012. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_25.pdf> Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: SOUSA, J. T. P. de; GROppo, L. A. (Org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Em Debate, 2011.

MST. **Caderno de Educação nº 1**. Como fazer a escola que queremos. São Paulo. 1992.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA PELA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Lucas da Silva Moreira – Unesp – prof.lsmoreira@gmail.com

José Roberto Boettger Giardinetto – Unesp – jrbgiar@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem dos conteúdos matemáticos nas escolas públicas do Estado de São Paulo encontra-se precária e muito inferior ao esperado de acordo com os últimos resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP.

Ao pretender contribuir para a melhoria do ensino da Matemática, o autor desta pesquisa, desde 2012, tem proposto às escolas da região de Botucatu implementar um projeto interdisciplinar a este conteúdo escolar.

Porém, o projeto cumpriu apenas o seu primeiro objetivo, o da motivação. Muitas atividades foram realizadas sem um propósito definido e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos foi superficial, não extrapolando o conhecimento matemático imediatamente apropriado nas atividades da vida cotidiana.

Se por um lado, a Matemática tradicional não permite dar significado ao aluno sobre o que está aprendendo, a Matemática ligada a valorização do cotidiano restringe o aluno à totalidade possível de apropriação do conteúdo matemático enquanto parte do saber historicamente acumulado pela humanidade.

A metodologia de projetos tal como é implementada não contribui para a melhoria do ensino da Matemática, pois sua dinâmica condiciona conteúdos matemáticos a uma situação específica de sorte a não contemplar a totalidade de conteúdos da Matemática necessários à formação do aluno e presentes no currículo.

A escola deve ser o lugar propício para que o aluno entre em contato com o saber sistematizado (SAVIANI, 2008) e possa compreender e criticar sua realidade de vida.

Para tanto se optou em apontar a contribuição da Pedagogia Histórica-Crítica (PHC) na questão das possibilidades e limitações da interdisciplinaridade no ensino da Matemática para além do recurso da metodologia de projetos tal como é entendida.

A interdisciplinaridade é uma dimensão possível dentro da PHC. Neste sentido Gasparin (2013, p. 3) afirma:

[...] busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade [...] os conteúdos não são mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história.

Em suma, o problema a ser superado através dessa pesquisa, é a falta de uma dimensão ética, política e social nas experiências interdisciplinares comprometida com a plena apropriação dos conteúdos na realização da metodologia de projetos.

Para validar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar pela perspectiva da PHC foi desenvolvida, aplicada e será analisada uma sequência didática para a aprendizagem do conteúdo de “Funções”, a partir de um tema político-social (MORAES, 2008), a alimentação.

2. METODOLOGIA

A revisão bibliográfica para a elaboração da sequência didática abrangeu a análise do “estado da arte” das produções que estão sendo utilizadas em trabalhos que abordam o ensino da matemática por meio da interdisciplinaridade, Pedagogia de Projetos, Pedagogia Histórico-Crítica, compreendidos nos artigos em periódicos, teses e dissertações, trabalhos apresentados e publicados em anais de congressos e nos livros de autores relevantes para a área como SAVIANI (2008), GASPARIN (2012), entre outros.

A pesquisa está sendo realizada em duas turmas de 1ª série do Ensino Médio de uma escola da região central de Botucatu. Estão envolvidos na pesquisa, alunos da 1ª série do Ensino Médio entre 15 e 16 anos de idade e dois Professores de Matemática.

Estão sendo utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: a avaliação escrita e a discussão em grupo. O primeiro é uma avaliação contendo situações-problema de Matemática que envolve o conteúdo de “Funções”, para diagnosticar os conhecimentos matemáticos prévios dos alunos. O segundo, a discussão em grupo, sobre o tema “Alimentação” para detectar a visão social inicial que os alunos possuem. A discussão em grupo será gravada em áudio para subsidiar a análise.

Os mesmos instrumentos serão utilizados após a aplicação da sequência didática para verificar os resultados na aprendizagem e da visão social dos alunos.

Todos os dados serão colhidos pelos professores participantes e o pesquisador realizará a observação não estruturada.

Os dados escritos e gravados serão agrupados, descritos e analisados para determinar o quanto a sequência didática colaborou ou não na aprendizagem proposta e se houve uma transformação da práxis social inicial dos envolvidos na pesquisa. Os resultados serão apresentados no formato de textos, contendo trechos da descrição dos dados escritos e gravados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da sequência didática implica as contribuições de professores de outras disciplinas com o propósito de que conceitos científicos pertencentes a outras áreas do conhecimento sejam trabalhados em sua totalidade com o aprofundamento necessário em cada aula. Porém essas relações poderão ser feitas pelo próprio professor de matemática, não perdendo de vista o objetivo da sequência didática que é a aprendizagem do conceito matemático funções do 1º grau.

Desse modo pretende-se demonstrar que a interdisciplinaridade é resultante da necessidade da compreensão da realidade em sua totalidade, que para a epistemologia materialista histórico acontece na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade (MARTINS, 2012). A esse respeito, Martins escreve:

A partir destas considerações nos parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente. Esta afirmação entretanto, não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2012, pag.12)

Dentro desta perspectiva, os conceitos científicos têm papel fundamental para o entendimento da realidade e é o objetivo central deste trabalho.

Desta forma, na perspectiva da PHC, a interdisciplinaridade trabalhada como temas políticos e sociais, vai além de um projeto e se diferencia da então chamada Pedagogia de Projetos.

A maior diferença reside no foco ao conteúdo. Para a pedagogia de projetos, o conteúdo é refém do projeto, isto é, primeiramente encontra-se um problema do cotidiano e um objetivo a alcançar e os conteúdos são selecionados posteriormente como meios para atingir a esses objetivos que geralmente não extrapolam o empírico. São propostos problemas que atuam dentro do pragmatismo social sem estabelecer qualquer crítica ao regime capitalista pois julga esta crítica estar fora do cotidiano do aluno.

Neste trabalho ocorre o oposto, o projeto, é refém do conteúdo. Inicialmente é definido o conceito científico que se pretende transmitir aos alunos, (neste caso foi a função do 1º grau) e posteriormente são definidos os meios para esse fim de maneira que extrapolem o conhecimento imediato que os mesmos possuem do assunto. Outro fator relevante é a relação da prática social que atua não de forma a reproduzir a sociedade capitalista, mas, em denunciar e criticar suas relações para a sua superação.

Ao final da sequência didática, espera-se que os alunos tenham se apropriado do conceito de funções do 1º grau. E ao mesmo tempo, sejam capazes de analisar criticamente sua realidade social mediados pela aquisição dos conceitos científicos aprendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da PHC é a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Os conteúdos científicos estão no centro das ações e a transformação social é o resultado esperado pelas mediações do saber escolar.

Esperamos que este trabalho sirva como um incentivo para a superação das pedagogias do “aprender a aprender” e para a inspiração de outros trabalhos com o mesmo propósito. Que as aprendizagens dos alunos estejam no cerne do trabalho do professor e que finalmente a classe trabalhadora seja instrumentalizada com o conhecimento elaborado e possa transcender os limites impostos pela sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea). 190p.

MARTINS, Ligia Martins. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/>. Acesso em 13.03.2015

MORAES, Mara Sueli Simão [et al.] **Educação matemática e temas político-sociais.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008 (Coleção formação de professores)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Educação contemporânea). 109p.

A PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA (EPEF) ENTRE OS ANOS DE 2002 E 2014.

Francisca Taisa Oliveira da Silva – Unesp - taisa.oliveira.silva@gmail.com

Sandra Regina Teodoro Gatti – Unesp – sandragatti@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em ensino de Ciências tem evidenciado nas últimas décadas a importância do papel da História e Filosofia da Ciência (HFC) no ensino e na formação de professores. Tais discussões têm permeado inclusive a elaboração de documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCN+), que passaram a apontar a necessidade de se considerar tais contribuições no ensino. Autores como Matthews (1994), defendem a utilização de uma abordagem histórica no ensino na medida em que esta:

1. Desperta o interesse dos alunos; 2. Humaniza os conteúdos, 3. Proporciona uma melhor compreensão dos conteúdos científicos mostrando seu desenvolvimento e evolução; 4. Tem valor intrínseco a compreensão de episódios cruciais na história da ciência, como o darwinismo, por exemplo; 5. Demonstra que a ciência é mutável e dinâmica e que, conseqüentemente, o conhecimento científico atual é suscetível de ser transformado; o que 6. Desta maneira, combate a teologia científicista; e finalmente 7. A história permite o conhecimento mais rico do método científico e mostra as fases de mudança das metodologias aceitas.” (Matthews, 1994, p. 259).

Mas será que qualquer abordagem da HFC é capaz de proporcionar tais benefícios à formação de alunos e professores? Que tipo de história tem sido utilizada no ensino? Allchin (2000), ao discutir como não devemos ensinar a História da Ciência, salienta graves problemas, tais como: a apresentação apenas de seus produtos, ignorando o processo de construção, a dificuldade em expor os erros cometidos, a apresentação do método científico como um algoritmo, capaz de conduzir à verdade, entre outros.

Apesar do consenso retratado nas pesquisas, dificilmente tal abordagem chega às salas de aula na educação básica. Por quê? Muitas são as dificuldades envolvidas, tais como a falta de

bons materiais didáticos disponíveis, além da ausência de reflexões sobre o tema nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Neste trabalho procuramos compreender de que forma a pesquisa em ensino de Física tem contribuído para que tais discussões cheguem efetivamente à sala de aula na formação de professores. Para tanto, temos realizado levantamentos das publicações de revistas classificadas como Qualis A1, A2 e B1 na CAPES e importantes eventos científicos da área.

A pesquisa do qual este levantamento faz parte tem um caráter qualitativo, tendo como ponto de partida os resultados de investigações sobre a aproximação da História e Filosofia da Ciência ao ensino de Física, mais especificamente no âmbito da formação de professores. Neste recorte, apresentamos um levantamento sistemático dos trabalhos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF) no período entre 2002 e 2014.

A escolha deste evento específico justifica-se pelo fato de se tratar de um importante encontro de pesquisadores na área, promovido pela Sociedade Brasileira de Física a cada dois anos, que tem como objetivos discutir, debater e divulgar os resultados de pesquisas, com vistas à melhoria do ensino.

2. METODOLOGIA

O levantamento foi feito através da busca direta no site da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Realizamos uma pesquisa de forma minuciosa, ano a ano, a partir dos anais publicados no site dos eventos, selecionando os trabalhos inicialmente por meio da leitura dos títulos e resumos, Palavras-chave e, em muitos casos, da leitura do artigo completo.

Para elaboração deste artigo foram considerados os dados do EPEF entre os anos de 2002 a 2014.

Foram examinados todos os trabalhos das sessões: comunicação oral, pôsteres e sessões especiais publicados no eixo de História e Filosofia da Ciência, assim como nos demais eixos, desde que fizessem referências ao uso desta abordagem. Para categorização dos artigos foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Dos artigos totais publicados, com alguma referência ao uso da História e Filosofia da Ciência no Ensino de Física, realizamos uma primeira categorização em: trabalhos teóricos (reflexões sobre a construção do conhecimento científico); trabalhos com propostas para o ensino (sem envolver uma experiência empírica); trabalhos de levantamento de concepções sobre a

Ciência; trabalhos de análise de livros didáticos, de formação de professores, trabalhos de ensino em ambientes não formais, de análise de documentos oficiais e envolvendo a aplicação de uma proposta para o ensino (trabalhos que aproximam a História e a Filosofia da Ciência do ensino).

Nesse presente estudo, nosso interesse foi investigar os trabalhos da última categoria citada, ou seja, trabalhos com aplicação de uma proposta para o ensino direcionada para a formação de professores, inicial ou continuada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discussão, prezamos pela exposição dos dados ano a ano, tanto por fins de clareza e coesão das análises, como para futuras e possíveis inferências a este material.

No período considerado, foram analisados 1037 artigos publicados nos anais dos eventos, dos quais 124 fazem referências a História e Filosofia no Ensino de Física, ou seja, 11,96% dos trabalhos totais. Desses, entretanto, apenas 24 tratam de trabalhos relacionados à aproximação do tema em atividades de formação de professores, seja inicial ou continuada. Isto representa apenas 19,35% dos trabalhos com ênfase em HFC e apenas 2,31% dos trabalhos totais apresentados.

De modo mais detalhado, ano a ano, referente ao **EPEF 2002**, tivemos um total de 92 artigos publicados, sendo quatro deles com referência ao uso da História e Filosofia no Ensino de Física. Destes, apenas **um** refere-se à formação de professores.

No **EPEF 2004**, foram publicados 147 artigos totais, sendo 20 com referências a HFC no Ensino e destes, **seis** foram de aplicação na formação. Percebe-se nesse evento um emergente interesse com a formação de professores em Física.

Já no **EPEF 2006**, presenciou-se um decréscimo nos artigos publicados que foram 108 no total. Sobre aqueles com referência ao uso da HFC, 17 artigos foram publicados, apenas **um** com aplicação na formação de professores.

No **EPEF 2008**, já se percebe um significativo aumento no número de artigos totais publicados, 169 artigos. Destes, 22 artigos sobre HFC, sendo **quatro** trabalhos de aplicação na formação.

Nos dados do **EPEF 2010** observa-se novo decaimento no número total de artigos, tendo sido publicados 149 artigos no total. No entanto, vale notar que a redução ocorre somente se comparada ao ano anterior **2008**, estando ainda acima dos anos de **2002**, **2004** e **2006**. Do

mesmo modo, é válida a análise referente aos artigos publicados com ênfase em HFC, sendo 19 artigos neste eixo, e apenas **três** sobre aplicação na formação.

Já no **EPEF 2012** foram publicados um total de 199 artigos. O maior número se comparado aos anos anteriores. Destes, 22 artigos sobre HFC, sendo **oito** trabalhos de aplicação na formação.

Por fim, no **EPEF 2014**, foram publicados 173 artigos totais, 20 artigos sobre HFC, destes **um** artigo de aplicação na formação de professores. Se comparado ao ano anterior há uma perceptiva queda na aplicação de trabalhos na formação.

Os resultados deste estudo revelam que a grande maioria dos artigos levantados sobre História e Filosofia da Ciência apresentados nos EPEFs de 2002 a 2014 tem um enfoque bastante teórico e pouco direcionado para aplicações em sala de aula na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender de que maneira as contribuições da pesquisa em ensino de Física, especificamente no que diz respeito à aproximação da História e Filosofia da Ciência, tem conseguido chegar à formação de professores.

Para tanto, realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados nos EPEFs a partir de 2002, buscando revelar quais pesquisas efetivamente desenvolveram ações nesse sentido.

De maneira geral, a grande maioria dos artigos publicados sobre História e Filosofia da Ciência tem um enfoque bastante teórico e pouco direcionado para aplicações, dificultando uma real aproximação do tema à sala de aula.

Apesar do aparente consenso retratado no âmbito acadêmico sobre as vantagens de tal abordagem no ensino (Matthews, 1992, 1994), percebe-se, ao analisar cada evento, que os dados apontam para um pequeno número de pesquisas (19,35% dos trabalhos com ênfase em HFC e 2,31% se considerarmos o total de artigos publicados) que apresentam resultados referentes à aplicação de propostas com ênfase em HFC de ensino de Física voltadas para a formação de professores.

Tais resultados são coerentes com a literatura sobre o tema. Teixeira, Grega e Freire (2012) ao analisarem a produção científica sobre o tema em importantes periódicos da área, verificam que cerca de 87% dos trabalhos publicados não se referem a pesquisas empíricas. Neste sentido, ainda há muitas lacunas a serem enfrentadas.

Apesar de muitos professores reconhecerem a importância da História e Filosofia da Ciência como uma importante ferramenta didática, falta-lhes

um conhecimento pedagógico do conteúdo que contribua para problematizar visões que consideramos ingênuas acerca do uso da HFC para fins didáticos. A HFC ainda é pensada como algo periférico, secundário, como uma ilustração. (Martins, 2007, p. 127).

Assim, a dificuldade em problematizar reforça um ensino centrado apenas nos produtos da ciência e não oferece ao professor e ao aluno a possibilidade de exercitar o pensamento crítico.

Tais reflexões reforçam a necessidade não apenas da ampliação do número de estudos, mas de uma efetiva aproximação dos resultados de pesquisa à sala de aula, envolvendo professores em formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ALLCHIN, D. How NOT to teach history in science. In F. Finley, D. Allchin, D. Rnees, and S. Fifield (eds), **Proceedings of the Third International History, Philosophy, and Science Teaching Conference**, Vol. 1 (Minneapolis: University of Minnesota), 13-22. 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 225 p. 1994.

MARTINS, A. F. P. História e Filosofia da ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 24, n. 1: p. 112-131, abr. 2007.

MATTHEWS, M. R. Historia, Filosofia e Enseñanza de las Ciencias: la aproximación actual. **Revista Enseñanza de Las Ciencias**, v.12, n.2, p. 255-271. 1994.

MATTHEWS, M. R. History, Phylosophy and Science Teaching: the present rapprochement. **Science & Education**, Dordrecht, v. 1, n. 1, p. 11-47, 1992.

TEIXEIRA, E. S.; GRECA, I. M.; FREIRE, J. O. Uma revisão sistemática das pesquisas publicadas

no Brasil sobre o uso didático de História e Filosofia da Ciência no ensino de física. In: PEDUZZI, L. O.; MARTINS, A. F.; FERREIRA, J. M. H. (Org). **Temas de História e Filosofia da Ciência no Ensino**. Natal: EDUFRN, p. 9-40, 2012.

A PRÁTICA DOCENTE NA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: ANALISAR PARA FAZER AVANÇAR

Elvio Carlos da Costa – UNIARA – elviocosta@yahoo.com.br

Maria Regina Guarnieri – UNIARA – mregina@fclar.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi elaborada a partir da problemática relacionada com a vivência do pesquisador enquanto professor e coordenador de projetos sendo responsável pela orientação e apoio educacional de uma escola técnica estadual do interior do Estado de São Paulo. As experiências cotidianas que se sucedem vêm suscitando muitos questionamentos, principalmente, no que se refere às dificuldades observadas na elaboração de estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de competências, habilidades e dos conteúdos de ensino.

Para realizar o mapeamento das pesquisas sobre Educação Profissional recorreu-se ao banco de dados sistematizados da CAPES, ANPED e SCIELO devido ao reconhecimento que essas instituições desfrutam no meio da pesquisa científica.

Pode-se constatar um silenciamento e pouca exploração nas pesquisas consultadas sobre procedimentos didáticos e estratégias de ensino diversificadas na prática docente dos profissionais do ensino técnico de nível médio, que é o alvo dessa pesquisa. Também se verificou ausência de estudos que tragam a perspectiva dos alunos que frequentam o ensino profissionalizante.

Portanto, os argumentos apresentados justificam a realização deste trabalho de pesquisa, cujo objetivo consiste em compreender as principais dificuldades da atuação e prática docente no que tange à diversificação das estratégias de ensino e procedimentos didáticos utilizados pelos docentes do curso técnico em administração de uma escola técnica do interior de São Paulo, sob a perspectiva dos alunos.

2. METODOLOGIA

Com a intenção de responder as questões elencadas e os objetivos propostos, esta pesquisa consiste em um estudo de base empírica de natureza qualitativa que busca investigar

um objeto de estudo pouco explorado no âmbito acadêmico.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno valorizando significados que as pessoas atribuem a ele.

Considera-se importante para obtenção dos dados a aplicação de dois procedimentos metodológicos: 1º análise de documentos e 2º a entrevista com alunos através da técnica de grupo focal.

Para Bell (1993) a análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas: (a) servir para complementar a informação obtida por outros métodos; (b) ser o método central de uma pesquisa, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

Portanto, a análise desses documentos irá auxiliar na extração de dados respondidos pelos professores e alunos, e posteriormente será possível cotejar com os dados que serão obtidos na entrevista com os alunos utilizando-se a técnica de grupo focal.

Para Minayo (2012) o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, precisam ser planejados, pois visam obter informações, aprofundamento e interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar convergências.

Para realização deste trabalho serão realizados dois grupos focais de seis sujeitos cada um, sendo dois encontros para cada grupo focal de aproximadamente duas horas cada, previstos para o mês de abril de 2015, envolvendo alunos do 2º módulo do curso técnico em administração, de duas turmas diferentes, do período noturno de uma escola técnica estadual do interior do Estado de São Paulo. A escolha deste campo de pesquisa deve-se ao pesquisador ter a oportunidade de interagir com os alunos que participarão desta investigação.

O recrutamento dos participantes da pesquisa foi realizado em acordo com a coordenação do curso técnico em administração, juntamente com a coordenação pedagógica da instituição escolar lócus deste estudo, através de reuniões convites previamente agendadas com os alunos das duas turmas do 2º módulo do curso técnico em administração.

Os critérios para selecionar os alunos que participarão das entrevistas dos dois grupos focais serão os seguintes: a) ser aluno regularmente matriculado e freqüente no 2º módulo do curso técnico em administração; b) ser aluno que apresente rendimento escolar com menções MB (Muito Bom), R (Regular) e I (Insuficiente), conforme a ata de conselho final do segundo semestre

de 2014, sendo 6 alunos de cada turma; c) querer participar da entrevista de grupo focal.

Desta forma, serão contemplados alunos com variados rendimentos escolares, olhares e realidades distintas, focando as diferentes percepções, opiniões e atitudes que os discentes apresentam acerca da atuação e prática docente no que tange a utilização de estratégias de ensino e procedimentos didáticos diversificados por parte dos professores em sala de aula.

Os dados das entrevistas de natureza qualitativa serão analisados basicamente através do sumário etnográfico e posteriormente categorizados com base em um conjunto de autores e estudiosos da literatura nacional e internacional que tratam estratégias de ensino e procedimentos didáticos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que este estudo científico está em andamento, não serão apresentados os resultados. Mediante a esta situação, serão expostos os teóricos e estudiosos que este trabalho terá como aporte. Portanto, para o entendimento de questões relacionadas à atuação e prática docente em sala de aula alguns apoios teóricos foram buscados nos estudos de Gimeno (2000), Tardif e Lessard (2014) e Marin (2011).

No que se refere à atuação do professor Gimeno (2000) considera o repensar das estratégias como uma possibilidade de avanço na ação de ensinar e, ao mesmo tempo, de atrair e motivar os alunos, para que os mesmos obtenham sucesso na aprendizagem, propiciando através de estratégias inovadoras, criativas e relevantes o entrosamento entre as outras disciplinas. Neste sentido, a interface de formas de ensinar e a superação das dificuldades encontradas, dosam esforços para adquirir um melhor desempenho na tomada de decisões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Este autor ainda enfatiza que a prática de ensinar é difícil e complexa, pois envolve múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. E querer compreender o processo de ensino com certo rigor resulta mergulhar nos elementos diversos que interagem de modo consciente e sistemático e a renovação pedagógica da prática do ensino considera esses elementos na intervenção planejada.

À luz desse entendimento, o âmago da tarefa docente constitui-se no ato de ensinar, com isso, Tardif e Lessard (2014) acrescentam que o professor também é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas, como: a preparação das aulas, a avaliação, a correção, a

recuperação, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estágios e de professores em treinamento, a participação às jornadas pedagógicas, encontros com pais, o aperfeiçoamento, bem como outras atividades prescritas pela convenção coletiva, como a participação em comissões e organização de eventos dentro e fora da escola. Portanto, apesar da docência ser um trabalho parcialmente flexível, requer um forte envolvimento afetivo e participativo por parte dos professores no que tange a sua atuação e prática docente.

Decorrente desse aspecto, outro fator crucial no desenvolvimento da prática de ensinar do professor é a didática, que para Marin (2011) é uma área do conhecimento pedagógico dedicada ao ensino, análise, divulgação e desempenho do trabalho docente. E apresenta-se em três facetas: 1ª refere-se ao núcleo do trabalho docente que consiste na atividade de ensinar e levar os alunos a aprenderem; 2ª trata-se da feição formadora de professores momento que se dissemina o conhecimento para auxiliar e preparar os novos professores para desempenhar sua função docente nas salas de aulas e, por fim, a 3ª faceta é a investigação que incentiva a busca pelo saber sobre algum aspecto do trabalho docente, por exemplo, procedimentos de ensino, materiais didáticos e formas de relacionamento entre professores e alunos, chamadas de relações pedagógicas.

Contudo, após o término desta pesquisa, os dados obtidos através da análise documental e das duas entrevistas de grupo focal, serão debatidos e fundamentados com os referidos estudiosos e teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se na relevância pedagógica deste trabalho e o seu desdobramento favorecerá contribuições significativas, através da socialização do conhecimento para as diversas áreas da educação e em especial das habilitações da área de gestão em negócios, além de construir e diversificar novas estratégias de ensino e procedimentos didáticos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do curso de administração.

E, sobretudo, contribuir com a melhoria da atuação e da prática docente, através da busca de novas estratégias de ensino, que ultrapassem o repasse de conhecimento e despertem para a descoberta de novos modos de ensinar, bem como de uma consciência mais crítica ao aprender a ensinar.

Neste sentido, a hipótese levantada para nortear as investigações partiu do pressuposto de

que a percepção dos alunos do curso profissional sobre a atuação dos professores é fundamental para se obter pistas sobre os procedimentos e estratégias de ensino mais utilizados pelos docentes durante as aulas e detectar se há ou não a necessária diversificação. Tais pistas poderão contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. 3. Ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: NETZ, S. R. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARIN, A. J. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.16-32, v.9.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**: 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A RELEVÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DA INFORMÁTICA E MÍDIAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Elaine Mussi Hunzecher Quaglio – UNESP – elainemussi.claretiano@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Na faixa etária pertinente à escolarização, crianças e adolescentes se encontram em franco período de aprendizagem, são sedentos por novidades, por informações e, na atualidade, são verdadeiros “desbravadores” das tecnologias propiciadas pelo acesso, cada vez mais facilitado, aos bens que se produzem na sociedade da informação e tecnologia.

Contudo, muitas crianças e adolescentes quando hospitalizados, além de fragilizados pela doença que os acomete, sofrem com o isolamento ao se “desligarem”, mesmo que por pouco tempo, do convívio com colegas, familiares, lugares prediletos etc. Se for necessário um tratamento mais prolongado, os danos são ainda maiores. (MATOS; MUGIATTI, 2001, p. 38)

Nessa perspectiva, a pesquisa que ora se realiza na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, sob a orientação do Professor Klaus Schlünzen Junior, intitulada “Tecnologia assistiva: informática e mídias digitais como ferramentas de inclusão no atendimento pedagógico hospitalar”, tem como finalidade evidenciar que o desenvolvimento de metodologias, linguagens e materiais que atendam, de forma lúdico-pedagógica, as crianças/adolescentes hospitalizados, se faz necessário em virtude de estarmos vivendo em uma sociedade na qual o conhecimento é tido como o bem maior e a negação de acesso ao mesmo configura-se em exclusão, o que é combatido na contemporaneidade.

Assim, propõe-se a integração da informática, das mídias variadas e da WEB 2.0 em ambientes hospitalares que atendam crianças/adolescentes, visando auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem e na interação com aqueles que ficaram “fora dos muros” do hospital, minimizando assim o sofrimento com a ruptura e o isolamento, com vistas a oportunizar a crianças e/ou adolescentes hospitalizadas uma educação diferenciada e inserida em contexto digital, e para tanto contar-se-á com a criação de um ambiente virtual de aprendizagem para assegurar a continuidade da educação escolar de crianças e/ou adolescentes mesmo durante os períodos de tratamento hospitalar ou domiciliar, pois ainda hoje este público-alvo não conseguiu garantir o tripé: ingresso, acesso/permanência e qualidade do processo ensino aprendizagem fora dos muros escolares.

Portanto, entende-se que ao desenvolver esta pesquisa será possível cumprir com o que prescreve a Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação, em especial o exposto no documento intitulado “CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR - Estratégias e orientações”, que prevê:

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de freqüentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL/MEC, SEESP, 2002, pág.13)

2. METODOLOGIA

Para realização da pesquisa em tela, o método investigativo conta inicialmente com a pesquisa bibliográfica, contemplando a leitura e compreensão de textos (fontes primárias e secundárias) referentes à pedagogia hospitalar; textos referentes à Tecnologia Assistiva e Objetos Educacionais; textos referentes à utilização da informática no processo de ensino e aprendizagem, mídias digitais, em especial da WEB 2.0 na educação e legislações pertinentes ao tema.

Juntamente com o aporte da pesquisa bibliográfica, a presente investigação contará com as especificidades da Pesquisa-ação, pois entende-se que a mesma cumprirá com a tarefa de direcionar o equacionamento da proposta alvo desta pesquisa, qual seja, o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem que possa atender pedagogicamente crianças e/ou adolescentes hospitalizados, permitindo o desenvolvimento de ações e avaliando-as em conjunto com a população envolvida no estudo.

Nesse sentido, a pesquisa empírica será desenvolvida junto ao Hospital Estadual de Bauru, administrado pela FAMESP. Entende-se que neste hospital será possível desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem que contenha ferramentas de interação síncronas e assíncronas, disponibilizando conteúdo digital para apoiar, recuperar ou complementar os estudos da criança e /ou adolescente hospitalizados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tecnologias da informação propiciaram mudanças nas formas de acessar o conhecimento e asseguraram uma aprendizagem mais atraente, eficaz e motivadora. Conhecer seus pressupostos é condição *sine qua non* para que se possa maximizar o aproveitamento da informática e das mídias digitais no intento de fazer das mesmas ferramentas de inclusão dos excluídos. (MORAN, 2007, p. 11).

A partir da análise dos pressupostos da Pedagogia Hospitalar, percebe-se que a mesma possui dentre o corpo de objetivos, a promoção de uma vida com maior qualidade para as crianças e adolescentes hospitalizados. (FONSECA, 1999)

Portanto, entende-se que a proposta desta pesquisa, além de cumprir com o papel social que cabe à universidade, qual seja: o de produzir conhecimentos úteis para a humanidade, contribuirá também para que crianças/adolescentes hospitalizados ou em longo tratamento possam ter assegurado o exercício da cidadania e sejam incluídos tanto em nível social e educacional quanto em nível digital, pois de acordo com Silveira (2008a, p. 25) é tarefa da sociedade “tornar todos os cidadãos – nos limites das possibilidades de cada um – plenamente participantes das comunidades em que estão inseridos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O computador e as mídias variadas, são ferramentas de grande valia para a ocorrência do ensino e aprendizagem, pois propiciam a construção do saber de forma prazerosa, atraente, significativa tanto para aquele que se encontra em condições de frequentar o ambiente escolar regular, quanto para aquele que deste encontra-se apartado em virtude de suas limitações: sejam elas momentâneas ou permanentes.

Fazendo uso da cultura cibernética e de todo arsenal possibilitado pela Tecnologia Assistiva é possível criar espaços de aprendizagem em contexto virtual que venha a atender as especificidades encontradas em ambiente hospitalar, atendendo pedagogicamente, de forma eficaz, a criança e/ou adolescente hospitalizado, permitindo a interação, socialização e o aprender mútuo.

Assim, a criação de ambientes permeados pelo uso da informática e mídias digitais, em especial de ambientes virtuais de aprendizagem, propiciam no atendimento pedagógico hospitalar

a consecução do seu maior intento: a aprendizagem daqueles que se encontram impossibilitados de frequentar o ensino regular. Propicia às crianças e adolescentes hospitalizados o contato com o meio digital e retira o enfoque da doença passando-o para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

FONSECA, E. S. **Atendimento pedagógico educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. Brasília: MEC/ INEP; 1999. p.5-25.

MATOS, E. L. M; MUGGIATI, M. T. de F. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001. 90p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVEIRA, E. EAD Docência: **Metodologia do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

ABORDAGEM DO CURRÍCULO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DIDÁTICO-INVESTIGATIVAS EM UMA HORTA ORGÂNICA, COM FOCO NA APRENDIZAGEM.

Anderson Bacciotti – UNESP/Bauru - baccibiologia@hotmail.com

Ana Maria de Andrade Caldeira – UNESP/Bauru - anacaldeira@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é verificar as possibilidades e as formas de aprendizagem no ensino da biologia, bem como o seu impacto na comunidade em que vivem os alunos.

Partimos da consideração de que a escola deve exercer uma importante função social, ao lado da família, conforme traz Cambi (1999). No entanto, no modelo de ensino tradicional, o professor dentro da sala de aula é detentor de um papel atravessado por um imaginário historicamente construído que o coloca numa posição hierárquica de poder-saber, dentro de um sistema meramente transmissivo e cumulativo do conhecimento, no qual os alunos devem ser tão somente receptivos, gerando uma relação vertical e hierárquica que tende a abafar histórias, subjetividades e as experiências de cada aluno.

Ao contrário do modelo tradicional, para que o aluno desenvolva suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem, o professor deve atuar como um facilitador ou um orientador da aprendizagem e não como um mero transmissor do saber constituído, para que o aprendiz se torne protagonista de sua aprendizagem (POZO, 2002).

Sendo assim, esse trabalho recorreu a práticas didático-investigativas no ensino de biologia, cujos resultados estão sendo analisados em comparação com os resultados do ensino tradicional do mesmo conteúdo, a fim de avaliar a qualidade da aprendizagem e seus diferentes impactos na vida dos alunos, para além dos muros da escola.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do interior paulista, com duas salas de primeiro ano do ensino médio, totalizando 45 alunos. Embora a escola esteja localizada no centro do município, a maioria de seus alunos reside no campo, especificamente no Assentamento do

Movimento Sem Terra (MST), localizado há 20 quilômetros da cidade – enfrentando um percurso diário, de ida e volta, em uma estrada de chão batido dentro de um ônibus.

Sendo uma pesquisa qualitativa, de acordo com Sampieri et al (2013), teve um enfoque de coleta e análise de dados de maneira simultânea, possibilitando um olhar sobre as emoções, experiências, significados e outros aspectos subjetivos evidenciados em cada etapa do processo.

O desenvolvimento da pesquisa partiu da aplicação de um instrumento de coleta de dados de natureza semi-estruturada - questionário com perguntas abertas visando constatar o conhecimento dos alunos de duas salas de primeiro ano de ensino médio, em relação a um tema geral: meio ambiente o qual teve como atividade prática a construção de uma horta orgânica, versando conteúdos curriculares como fotossíntese, poluição, controle biológico, relações ecológicas dentre outras.

Após a aplicação prévia desse questionário - em ambas as salas - a “sala 1” teve a possibilidade de trabalhar os conhecimentos acerca do tema ‘meio ambiente’ por meio do desenvolvimento de uma horta orgânica, cujos resultados estão sendo comparados com o resultado da “sala 2” – para os quais esse mesmo tema fora trabalhado por meio do ensino tradicional, apenas com aulas expositivas.

A atividade prática foi desenvolvida no espaço escolar, com a colaboração dos próprios alunos da “sala 1”, no qual foram divididos em grupos para facilitar a divisão das tarefas e melhorar a participação e aprendizagem de todos e utilizaram materiais fornecidos pela escola, alunos e professor.

Foram construídos e adubados com dejetos bovinos 10 canteiros para plantio de mudas de varias espécies e posterior levantamento de hipóteses e manutenção dos canteiros realizados pelos alunos e professor pesquisador.

Dentre algumas das hipóteses levantadas pelos alunos foi verificar a melhor forma de se obter hortaliças de maior tamanho em um menor tempo. Para isso eles realizaram comparações entre os canteiros verificando a influência: Do sol em canteiros muito iluminado ou pouco iluminado; O espaço entre as mudas de determinadas espécies; A aeração manual do solo e canteiros compactados; Quantidade de água, dentre outras...

Após o desenvolvimento das atividades práticas de ensino, os alunos tiveram aula expositiva em sala de aula a fim de discutir os resultados da prática, relacionando com o teórico. E para análise, o professor pesquisador reaplicou o mesmo questionário a fim de validar a qualidade da aprendizagem dos alunos envolvidos. Esses questionários já aplicados ainda se encontram em fase de análise.

Ao final do processo, a “sala 1” elaborou uma apresentação em slides sobre a prática investigativa que realizaram e seus resultados para a comunidade do assentamento em que residem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, o desenvolvimento das atividades práticas de ensino-aprendizagem nessa pesquisa buscou a efetivação de ações que pudessem viabilizar alguma transformação na escola, como salienta Caldart et.al. (2015), de forma a vincular as atividades a conhecimentos vivos e integrados, com maior potencial de sentido na vida dos estudantes e de suas famílias.

Assim, durante as atividades práticas, utilizamos as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, para trazer novas situações a estes alunos como se refere Campanario e Moya (1999), em que os alunos levantam hipóteses e comparam os resultados obtidos através de observações, gerando um conflito cognitivo.

Embora os dados coletados por meio dos questionários – prévios e posteriores ao desenvolvimento das diferentes práticas de ensino – ainda estejam em fase de aprofundamento da análise, todo o processo do trabalho desenvolvido até então e o panorama geral das respostas, já evidenciam o melhor desempenho dos alunos nos temas com os quais trabalharam de forma viva e contextualizada, cujo saber técnico assimilado se apresenta de forma espontânea e autêntica, já que carregada de experiências não somente cognitivas, mas também afetivas e cheias de histórias.

Essa apropriação se mostrou mais evidente também, quando da apresentação final realizada pelos alunos envolvidos na pesquisa para a comunidade onde vive a maioria dos alunos, representada por pais, ex-alunos e integrantes da cooperativa familiar que o MST possui para produção de hortaliças. Também estavam presentes outros alunos, equipe gestora da escola e professores.

Os alunos apresentaram imagens do desenvolvimento da horta orgânica e as respostas para suas hipóteses e após a comunidade iniciou as perguntas. Uma das questões levantadas pela comunidade, especificamente membros da cooperativa familiar, foi a questão do uso de adubos químicos, pois a comunidade mostrou um grande interesse em utilizar estes produtos como forma de acelerar a sua produtividade de forma fácil, pois requer uma menor quantidade em relação aos adubos orgânicos como dejetos de origem animal ou vegetal.

Os alunos apresentaram a inviabilidade do uso de produtos químicos em decorrência dos danos ao meio ambiente, salientando a poluição dos solos, do lençol freático e os possíveis resíduos que podem ficar nos seres humanos que se alimentarem destas hortaliças, podendo originar problemas de saúde futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, podemos concluir que as práticas didático-investigativas no ensino de biologia possibilitaram um aprendizado por meio de conhecimentos palpáveis, com enfoque problematizado e levantando questões que são problemas no cotidiano dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento, melhorando a qualidade da aprendizagem dos alunos.

E assim, evidencia-se também, o quanto o envolvimento da escola com sua comunidade pode favorecer uma troca de conhecimentos construídos e historicamente acumulados entre alunos e comunidade, que contextualizados e problematizados, são capazes de formar cidadãos que hoje se portam como aprendizes, mas que atuam como verdadeiros mestres.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; e LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: Mc-Graw-Hill, 5ª.ed, 2013.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Renata Biem Henrique - USP – renata.henrique@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Ao se pensar na escola inclusiva, torna-se necessário a busca pela compreensão e entendimento de como trabalhar e adaptar as escolas a esta nova realidade. Alunos que apresentam deficiência necessitam de currículo adaptado para atender as suas expectativas de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2004), a inclusão não é fácil, é necessária a elaboração de um projeto flexível, dinâmico e necessita de muita pesquisa e estudo para compreensão e uma reorganização escolar.

A construção de uma escola inclusiva exige uma transformação da escola, desde a direção até a equipe de manutenção, para que os “olhares da escola” estejam focados para uma transformação, redirecionando o trabalho de todos envolvidos no processo educacional.

Diante de uma necessidade prática e profissional, que necessitava de certa forma de busca constante e respostas coerentes, foi notória a necessidade de identificar novas metodologias para atender àquela realidade.

Partindo do princípio de buscar referências relacionadas a adaptações curriculares, houve um levantamento por meio de pesquisa de quais seriam as possíveis adaptações, quais destas estariam relacionadas à necessidade das expectativas desta realidade, consciente que o aluno está na escola para desenvolver da melhor maneira possível suas possibilidades. “Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Identificada as adaptações necessárias, após a busca conceitual em referencial teórico e entrevistas, foram desenvolvidos procedimentos de adaptações curriculares que permitiram o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho no que diz respeito aos procedimentos técnicos, iniciou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]

A próxima etapa foi um estudo de caso, que abrangeu observação de acontecimentos e entrevistas não estruturadas. Estas entrevistas foram realizadas com os pais, em variadas etapas, buscando identificar a compreensão e desenvolvimento pedagógico da aluna no olhar dos pais, por meio do acompanhamento das tarefas escolares, e de seus relatos em casa sobre sua rotina escolar. Também foi realizado entrevistas com as profissionais que desenvolveram um acompanhamento fonoaudiológico e psicopedagógico com a aluna.

Segundo Gil (2006), para este tipo de pesquisa a entrevista informal é a mais adequada, pois é menos estruturada possível e tem por objetivo a coleta de dados por meio da conversação.

Essa pesquisa foi de cunho qualitativo, cujo objetivo é trabalhar com dados significativos, que procuram dar uma resposta a realidade, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por questões éticas não será divulgado o nome da escola e nem da criança. As observações em sala de aula tornaram possível identificar a dificuldade da aluna em acompanhar os conteúdos abordados e a metodologia utilizada.

Dentro da proposta pedagógica da escola, alfabetizar é criar condições de aprendizagem, por meio de situações problematizadoras e contextualizadas, por meio da interação do sujeito com o objeto, compreendendo este processo por uma aprendizagem como conceitual. No decorrer do processo, o aluno por meio de situações desafiadoras e contextualizadas, começa a elaborar hipóteses da escrita, e assim, vai desenvolvendo e construindo a sua escrita por meio de fases. (FERREIRO, 1985)

A partir da análise do referencial teórico, tornou-se possível identificar que para a plena inserção e participação da aluna na sala de aula, passou a existir a necessidade de adaptações curriculares.

Algumas estratégias foram identificadas: primeiramente a necessidade de adequações curriculares relacionadas aos conteúdos e objetivos; também reavaliar aspectos ligados à

metodologia de ensino, ou seja, buscar alternativas pedagógicas que permitissem a compreensão e desenvolvimento dos conteúdos curriculares; e por fim definir recursos didáticos e apoio necessários que garantissem o aprendizado dos conteúdos, atingidos os objetivos propostos para a necessidade individual daquela aluna, de forma que a sala proporcionasse sua participação ativa no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2011)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi o primeiro passo em busca de uma escola inclusiva. Esta experiência deve ser a primeira de muitas, desenvolver uma proposta de escola inclusiva, não é manter o aluno fisicamente dentro de uma escola de ensino regular, mas significa ter uma escola com projeto pedagógico que atenda as necessidades à diversidade, com adequações necessárias para que o processo de ensino aprendizado realmente aconteça.

No desenvolvimento das estratégias de adaptação houve o envolvimento de toda a equipe escolar, foram vários encontros com os pais e a equipe multidisciplinar, até chegarmos a um consenso, de uma adaptação que torna-se possível e significativo o processo de ensino aprendizagem.

As adaptações foram sendo avaliadas por meio das observações em sala de aula. A primeira etapa foi reformular os conteúdos e objetivos, em seguida, desenvolver metodologia adequada para que estes fossem desenvolvidos.

Na finalização do trabalho, já no fim do ano letivo, foi possível elencar os avanços no processo de alfabetização, como por exemplo: melhora significativa na coordenação motora global e fina, no reconhecimento das letras do alfabeto, na identificação dos numerais, na escrita do nome, na socialização com a turma, pois com adaptações a aluna conseqüentemente obteve sua plena inserção na vida escolar daquele grupo.

Nesta pesquisa é possível identificar que não há um modelo pronto a ser seguido, mas caminhos que norteiam o desenvolvimento de uma proposta inclusiva, sempre por meio da busca, da informação, da identificação e análise da especificidade de cada aluno, pois cada ser é único e possui o direito de receber atendimento educacional que realmente aconteça verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 1985.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROTO, Claudia R. Mosca, OLIVEIRA, Ana Augusta S.; OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. 1.ed. Marília: Fundepe, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

_____, Anna Augusta S. **Um diálogo esquecido** – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007

APLICAÇÃO E ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO COMO FORMA DE LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE CONSERVAÇÃO BIOLÓGICA PARA SUBSÍDIO À ELABORAÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO

Bianca Picado Gonçalves – UNESP – bi_picado@hotmail.com

Miriam Harumi Tsunemi – UNESP – mtsunemi@ibb.unesp.br

Adriane Pinto Wasko – UNESP – awasko@ibb.unesp.br

Capes

1. INTRODUÇÃO

Antes de se iniciar a elaboração de um projeto, é necessário se obter informações a respeito dos tópicos que este irá englobar, de forma que os dados coletados servirão de base para um desenvolvimento mais adequado da proposta. A aplicação de questionários configura-se como uma das formas de realizar este tipo de levantamento destinado a identificar realidades estruturadas e conceitos junto a um ou mais grupos populacionais.

Os dados destes questionários podem ser obtidos na forma de perguntas, feitas diretamente aos entrevistados, ou por meio de preenchimento pessoal. Este tipo de levantamento acerca do conhecimento prévio sobre determinado assunto, pode subsidiar medidas de educação ambiental como, por exemplo, a elaboração de um material de divulgação.

O material de divulgação científica, pode tanto servir como instrumento de maior consciência social sobre a atividade científica, seu papel e importância atuais para a sociedade, como pode ser um instrumento para a desmistificação da opinião pública sobre a ciência e o que vem sendo realizado junto a universidades e centros de pesquisa (ALBAGLI, 1996).

2. METODOLOGIA

A coleta de dados acerca do grau de informação/compreensão sobre as áreas de genética forense e conservação biológica foi realizada a partir da aplicação de um questionário de caráter qualitativo e quantitativo. O questionário foi elaborado contendo informações gerais de identificação individual (sexo, idade, profissão/formação e grau de instrução) e cinco questões de

múltipla escolha. Foi aplicado a distintos grupos amostrais pertencentes à Universidade Estadual Paulista - UNESP (Campus de Botucatu), constituídos por: (1) alunos de mestrado, (2) alunos de doutorado, (3) docentes e (4) funcionários técnico administrativos.

Os grupos amostrais compreenderam aos discentes e docentes vinculados aos programas de pós-graduação do Instituto de Biociências da UNESP (PPG em Ciências Biológicas - Genética, PPG em Ciências Biológicas - Botânica, PPG em Biometria, PPG em Biologia Geral e Aplicada, PPG em Farmacologia e PPG em Zoologia) e a todos os docentes e técnicos administrativos vinculados aos departamentos do Instituto de Biociências da UNESP (Departamentos de Anatomia, Bioestatística, Educação, Física e Biofísica, Fisiologia, Genética, Micro-Imunologia, Morfologia, Parasitologia, Química e Bioquímica, Botânica, Zoologia e Farmacologia).

O encaminhamento dos questionários e a solicitação de preenchimento dos mesmos foram feitos via e-mail, com endereço eletrônico criado especialmente para tal finalidade (geneticaposgraduacao@hotmail.com). A escolha desta forma de levantamento de dados levou em consideração o baixo custo, a rapidez e o grau de dificuldade do questionário (considerado de fácil e rápido preenchimento e, portanto, não necessitando de intermediários).

O programa computacional SPSS Statistics versão 17.0 (IBM) foi utilizado para as análises estatísticas das respostas com a finalidade de um diagnóstico descritivo de variáveis. Para a comparação das respostas de cada questão por profissão/formação e sexo, utilizou-se o teste de Qui-Quadrado, pois as variáveis são qualitativas.

As questões foram também analisadas através do cálculo das frequências que correspondem ao número de indivíduos relacionado em porcentagem da quantidade de itens assinalados, visto que todos os itens listados no questionário estão corretos. Cálculos de média, desvio padrão, mínimo e máximo do número de itens assinalados também foram feitos. Valores significativos foram encontrados através do teste Kruskal-Wallis (KRUSKALL & WALLIS, 1952), correspondente a um teste não paramétrico baseado no ordenamento de todos os dados disponíveis para comparação de tendência central entre grupos independentes.

2.1 Elaboração de *folder* para divulgação científica

As análises dos dados dos questionários serviram para subsidiar/embasar a elaboração de um *folder* de divulgação científica sobre os princípios, aplicações e metodologias da área de genética forense associada à conservação biológica, com ênfase no tráfico de animais silvestres. Este material de divulgação teve como alvo a própria comunidade universitária da UNESP/Botucatu, utilizada na amostragem/levantamento de dados, e também professores e

estudantes de escolas públicas e particulares de ensino básico, visando além da aprendizagem, um alerta contra o tráfico ilegal de animais silvestres, especialmente as aves.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi encaminhado, via e-mail, a 500 pessoas e foram recebidos 296 questionários preenchidos, o que totaliza 59,2% do total encaminhado. As respostas colhidas foram analisadas qualitativamente e/ou quantitativamente, de forma comparativa entre os diferentes grupos.

A pergunta no. 1 ("Onde pode atuar o especialista em genética forense?") foi elaborada porque aborda tópicos como, crimes e questões jurídicas, tráfico de animais, identificação de espécies animais e plantas, testes de paternidade, identificação do sexo dos animais, discriminados nas alternativas da própria questão. Nesta questão, todas as alternativas são corretas. Dado que 131 pessoas assinalaram todos os itens, o que corresponde a 44,25% do total que respondeu ao questionário, entende-se que a maioria não possui um conhecimento acerca das diversas possibilidades de atuação de profissionais da área de genética forense.

A questão no. 2 ("Em qual(is) organismo(s) é possível trabalhar com genética forense?") foi elaborada de forma a demonstrar a possibilidade de realização de análises genéticas forenses em diferentes organismos e que, portanto, a área forense não é restrita a seres humanos. Nesta questão, não houve diferença significativa, entre os diferentes grupos amostrados, em relação ao número de alternativas assinaladas como resposta - a maioria das pessoas (83,1%) que responderem ao questionário marcaram os três itens (humanos, animais e plantas), sendo esta a resposta mais completa e, portanto, considerada correta. A questão no. 3 ("Qual(is) área(s) envolve(m) estudos forenses?") relaciona-se à extensão do campo forense, muito mais amplo do que somente análises jurídicas e biológicas. Aproximadamente 40% das pessoas que responderam o questionário mostraram conhecimento da amplitude das áreas associadas a estudos forenses, já que assinalaram todas as cinco alternativas como corretas (áreas de Química, Biologia, Matemática/Estatística, Psicologia/Psiquiatria e Computação). Assim, detecta-se que a maioria das pessoas não possui um conhecimento da vasta interdisciplinaridade da área forense.

A questão no. 4 ("Qual(is) material(is) pode(m) ser utilizado(s) em análises de genética

forense?") demonstrou que 37,5% das pessoas que responderam o questionário possuem informações completas dos diferentes tipos de amostras (impressão digital, sangue, saliva, sêmen, penas, pelos e fezes) que podem ser usadas como fontes primárias para obtenção de informações genéticas que subsidiem análises forenses

A questão no. 5 ("A genética forense pode estar associada a uma área de biologia, chamada Genética da Conservação. Como a genética da conservação pode ajudar em casos forenses?"), continha todas as alternativas como corretas (Combatendo o tráfico de animais silvestres, Conservando a biodiversidade, Reduzindo os riscos de extinção em espécies, Fornecendo ferramentas que auxiliem na identificação de espécies e Auxiliando na identificação de produtos comercializados ilegalmente) e foram assinaladas por 28,4% das pessoas que responderam o questionário. Este índice baixo de acerto indica que a população amostrada não possui uma informação correta das diversas aplicações da genética da conservação.

As análises estatísticas dos questionários preenchidos mostraram, de forma geral, que alunos de doutorado e pessoas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas (Genética) possuem melhor conhecimento sobre os princípios, aplicações e metodologias da área de genética forense associada à conservação biológica. O segmento técnico administrativo amostrado demonstrou menor conhecimento sobre os tópicos abordados no questionário. Tais resultados refletem não somente o nível de formação dos participantes da pesquisa como também sua área de formação. Apesar disso, os dados levantados acerca de todos os segmentos de profissão/formação e todos os vínculos a diferentes programas de pós-graduação amostrados evidenciam que existem falhas acerca da compreensão dos princípios e aplicações das áreas forense e de conservação genética e também sobre o tráfico ilegal de animais. Desta forma, entende-se que estes dados, embora tenham sido obtidos junto a uma amostra populacional específica, podem refletir também uma carência de conhecimento do assunto por parte da população em geral.

3.1 Folder de divulgação científica

Os resultados obtidos a partir dos questionários serviram para demonstrar a importância de produzir um material de divulgação científica. De forma a elaborar um material de fácil compreensão, contendo um texto com linguagem direcionada ao público leigo, e que atraia a atenção, contendo ilustrações e pequenos textos em destaque, foi elaborado um *folder*, com o título de "Aves: Tráfico Ilegal e Conservação Genética – o que é isso?". Tal material educativo foi elaborado de forma a contemplar as principais deficiências, em relação ao tema abordado,

levantadas pelos questionários aplicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distribuição do *folder* elaborado junto à rede básica de ensino poderá contribuir para uma educação científica de qualidade no ensino fundamental e médio, formação de profissionais mais qualificados, consolidação da universidade como instituição de ensino e pesquisa e resolução de problemas de desigualdade social, fatores essenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Além disso, a proposta de divulgação científica desenvolvida, articulada entre universidade e sociedade, serve como auxílio à implementação de políticas nacionais para a área de educação básica, incluindo a missão institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES de aplicar a experiência adquirida na pós-graduação para melhorar a qualidade do ensino básico do país.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.

KRUSKAL, WALLIS. Use of ranks in one-criterion variance analysis. **Journal of the American Statistical Association** 47: 583-621, 1952.

APRENDIZADO E DIVERSÃO: POTENCIALIDADES DE USO DE KITS PROCESSUAIS E LABORATORIAIS, PARA TRABALHAR A TEMÁTICA DOS BIOCOMBUSTÍVEIS, EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO, EM PIRACICABA-SP

Filipe Rafael Salvetti Nunes – ESALQ-USP – filipe.nunes@usp.br
Juliana Valente Florenzano - ESALQ-USP – julianaecosol@gmail.com

FINEP

1. INTRODUÇÃO

O Programa Ponte é um programa de extensão universitária da ESALQ/USP que, desde 2007, realiza intervenções educacionais de caráter interdisciplinar, vivencial, experimental e crítico em escolas estaduais de Piracicaba – SP. Busca proporcionar a troca de experiências e conhecimentos entre a Universidade e as escolas públicas, fortalecendo e aprimorando a interação entre ambos.

A intenção é criar oportunidades, nas quais o aprendizado seja uma vivência interessante para todos, tanto os monitores do Programa, que propõe estas atividades quanto aos estudantes e professores das escolas participantes. São objetivos deste trabalho: resgatar o encantamento por todas as formas de ciências, incentivar o protagonismo e expressão nos estudantes e utilizar o diálogo como ferramenta pedagógica.

Entre 2008 e 2009 um dos assuntos mais pautados no Brasil eram os biocombustíveis. Diversas políticas públicas foram criadas, muitas empresas foram fundadas, fundidas ou vendidas na corrida dos “combustíveis renováveis”. O governo federal realizou grandes investimentos no desenvolvimento do ramo e o tema virou discussão mundial. Inclusive o ex-presidente Luís Inácio “Lula” da Silva defendeu as políticas brasileiras de incentivo à produção dos biocombustíveis, tal como fez durante diversas oportunidades (ALMEIDA, 2007).

Neste cenário de inovações tecnológicas, incentivos públicos e criação de cursos para capacitação em “Produção Bioenergética” foi criado um edital da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos – Instituição vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo Federal) com o intuito de trabalhar com estudantes de ensino médio a temática. O Programa Ponte inscreveu-se para o edital da FINEP, que foi aprovado e teve início em Abril de 2013, o “Ensino Médio, Biocombustíveis e Meio Ambiente”.

O Programa Ponte por meio de suas atividades pretende despertar nos estudantes do ensino médio o interesse e a compreensão sobre as áreas tecnológicas relacionadas ao setor de Biocombustíveis, além de promover a interação entre o conhecimento produzido na Universidade e os conteúdos do Ensino Médio, por meio do eixo transversal bioenergético e ambiental. Relacionar, comparativamente, os combustíveis derivados do petróleo, com os temas abordados incluindo a inserção econômica e socioambiental dessas diferentes áreas tecnológicas na sociedade contemporânea bem como sua integração com outras áreas do conhecimento. Fomentar junto aos professores atividades de motivação, aprimoramento contínuo e atualização nas áreas de ciências exatas, humanas e biológicas.

A equipe do Programa PONTE se debruçou juntamente com parceiros tais como: A Diretoria de Ensino de Piracicaba - SP e a empresa *landé Educação e Sustentabilidade*, para a criação de materiais didáticos, com o intuito de oferecer ferramentas, conteúdos e métodos para os educadores trabalharem o tema biocombustível de forma crítica, reflexiva e prática. Os “kits educativos, processuais e laboratoriais” foram desenvolvidos com o objetivo de compartilhar conhecimento de forma abrangente e lúdica, promovendo aprendizado a partir da interação e da diversão.

2. METODOLOGIA

Tendo como objetivo trabalhar questões relacionadas à temática dos biocombustíveis e estabelecendo como público-alvo estudantes da rede estadual de ensino de Piracicaba – SP, foram desenvolvidos kits contendo uma parte processual (jogo ou roteiro de atividade) e outra parte laboratorial em uma parceria entre o Programa Ponte e a empresa *landé Educação e Sustentabilidade*, sediada no município de Piracicaba – SP.

Ao todo, quinze escolas da rede estadual de ensino de Piracicaba – SP foram selecionadas, em parceria com a Diretoria de Ensino Municipal, para participarem do projeto “Biocombustíveis e Meio Ambiente” do Programa Ponte. Estas escolas, além de outras atividades relacionadas ao tema, participaram da implementação dos kits didáticos, com treinamento de uma turma de estudantes do Ensino Médio e de um professor da escola para operarem tanto as partes experimentais/laboratoriais quanto as processuais de todos os kits. A etapa de implementação foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2014, contando sempre com a presença tanto de membros da empresa *landé* quanto do Programa Ponte. A implementação em cada

escola teve duração de duas manhãs, com enfoque em metodologias participativas e interação dos estudantes entre si, com os educadores e com o próprio material. A turma foi dividida em grupos, os quais jogaram os jogos da parte processual, tendo como mediador um integrante da equipe do Ponte, da mesma forma a parte do laboratório, onde foram produzidos os biocombustíveis.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O kit do etanol é composto por um jogo de tabuleiro no qual os jogadores e as jogadoras são desafiados a atravessarem diferentes cenários (cidade caótica, campo e cidade com planejamento urbano) utilizando um dos seguintes meios de transporte: carro movido a gasolina, carro movido a álcool, ônibus e bicicleta. As reflexões giram em torno de como se dá a mobilidade urbana, quais fatores contribuem para a poluição do meio ambiente e ajudam ou atrapalham a vida das pessoas que compartilham o espaço. A parte laboratorial é composta por vidrarias e fogareiro que produz em escala laboratorial o processo industrial realizado na produção industrial do etanol desde a garapa (fermentação, destilação e combustão).

Para o kit do carvão vegetal, a parte processual consiste em uma proposta de roteiro teatral envolvendo a produção de um pequeno filme relacionado à produção de carvão vegetal em várias regiões do Brasil. A parte laboratorial permite a produção de carvão vegetal a partir de cavacos de madeira de bambu e de eucalipto, proporcionando uma vivência rica em termos de percepção dos problemas relacionados ao processo de produção, como a geração de muita fumaça próxima aos trabalhadores.

O kit do Biodiesel traz como proposta processual um jogo que se divide em duas etapas: um tabuleiro de perguntas e respostas, seguido por uma simulação teatral, na qual os jogadores interpretam diferentes atores envolvidos no processo de tomada de decisão sobre a instalação de uma usina em um pequeno município. A parte laboratorial consiste em um arranjo de vidrarias e fogareiro que permite a produção de biodiesel a partir de óleo de cozinha usado, por meio da reação química de transesterificação.

O kit do biogás é composto em sua parte processual por um roteiro de pesquisa na internet sobre esse biocombustível, com subsequente apresentação das informações colhidas em equipamento de multimídia para o restante da turma. A parte laboratorial do kit consiste em um experimento com garrafas contendo diferentes compostos orgânicos diluídos em água, fechadas

com bexigas para observação do acúmulo de gases, simulando um biorreator.

A implementação dos kits teve grande participação dos estudantes e professores em todas as quinze escolas. Iniciativas de utilização com outras turmas, bem como adaptações nas formas de utilização dos kits já foram relatadas. Os principais kits relacionados às áreas de conhecimento específicas apontadas pelos professores das escolas participantes foram Física e Química para as partes laboratoriais dos kits e de Geografia mais especificamente com a parte processual do kit do biodiesel, devido à relação clara de competição por matéria prima desse biocombustível (grãos de oleaginosas) com a produção de alimento no cenário agrário brasileiro (SILVA & FREITAS, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os kits didáticos para trabalhar com a temática dos biocombustíveis aqui descritos têm um potencial interessante da perspectiva de interatividade dos estudantes com o objeto de estudo, e entre si, promovendo o diálogo e o protagonismo dos estudantes em seu aprendizado. Além de desenvolver a visão crítica e questionadora, após se empoderarem da temática, bem como a visão reflexiva da sua realidade dando senso de responsabilidade a partir do momento que se identificam como parte atuante do todo. As adaptações desses materiais para trabalhar pontos mais específicos dentro das áreas de conhecimento ou mesmo para trabalhar com outras temáticas têm mostrado bons resultados nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. Roberto de. A diplomacia do governo Lula e seu primeiro mandato: um balanço e algumas perspectivas. **Carta Internacional**, Vol. 2 (1): 2007.

SILVA, R.F., Paulo; FREITAS, F.S., Thais. **Biodiesel**: o ônus e o bônus de produzir combustível. *Ciência Rural*, Santa Maria, v.38, n.3, p.843-851, mai-jun, 2008.

AQUI TEM LUGAR PARA O TEATRO? CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DE TEATRO EM UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PAULISTA

Lilian Zanvettor Ferreira - UNICAMP - zanvettore@gmail.com

Regina Célia Ramalho - PUC - rcramalho@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A escola observada faz parte do Centro Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). O Centro Paula Souza foi fundado em 1969 com a intenção de aliar a educação à formação profissional exigida pelas indústrias em expansão no Estado e foi inicialmente administrado conjuntamente a Institutos Isolados de Ensino Superior existentes no Estado de São Paulo, depois incorporados pela Universidade do Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP.

Os Festivais de Teatro acontecem já há quatro anos como parte das atividades discentes. Participam da proposta as professoras de Arte, Literatura e Educação física. Os temas são discutidos pelas professoras em planejamento, o que, ao nosso ver, ainda não é a condição ideal, e são propostos aos estudantes logo no início do ano, assim que chegam das férias. A ideia é que eles tenham os primeiros meses para ler, adaptar, ensaiar e discutir o espetáculo. Em literatura, fazemos a contextualização dos textos e gêneros literários, além do exercício da escrita e do roteiro. Falamos sobre o que é teatro e seu papel histórico, social e artístico, compreensão fundamental para estudantes do Ensino Médio Técnico. As aulas de Arte e Educação Física são disponibilizadas para as discussões sobre o que é arte e o que é teatro, para as manufaturas de objetos necessários e para os ensaios e trabalhos corporais. Segundo Coudry e Freire (2005, p.8) há uma estigmatização da escola como o lugar do mesmo, aquele lugar do instrucional e repetitivo. Descolada da realidade do aluno, a escola cai em descrédito e é alvo de profundo desinteresse. Indo contra essa corrente, pudemos perceber que o projeto desenvolveu um forte e vivo interesse por parte dos alunos, tanto no fazer teatro, quanto nos trabalhos que intermeiam toda essa dinâmica até as apresentações.

Embora a escola, de uma maneira geral, tenha dificuldade com trabalho que exija diversidade dos alunos, e prefira aquilo a que chamamos de educação bancária, no caso do teatro, os trabalhos coletivos e diversificados têm funcionado bem. Normalmente não é difícil que

os estudantes escolham, de imediato, um grupo de trabalho pelo qual tenham mais afinidade: é, por exemplo, um ponto pacífico que bons desenhistas se disponibilizem para o cenário, muitos deles ficam até de certa forma aliviados, pois estando com seu trabalho definido não correm o “risco” de ter que encenar. A tarefa de encenar é normalmente adotada pelos que preferem as atividades corporais. Iluminação, foto e som, costuma ser preferida por aqueles que demonstram facilidades com a tecnologia. Cada turma (1^a ao 3^o ano do ensino médio) fica responsável por uma peça e por montar sua equipe de roteiristas, atores, cenógrafos e figurinistas. Partimos sempre de um tema comum para todos, que é decidido em planejamento pelos professores, o que ao nosso ver, não é ainda a condição ideal. Procuramos aproveitar os Festivais para propor temas desafiantes e que ampliem o arcabouço teórico dos estudantes sobre arte. Em 2012, estudamos os mitos e tragédias gregas. Em 2013 o tema em torno do qual gravitou o Festival foi Shakespeare, em 2014 mergulhamos na obra de Edgar Allan Poe, e em 2015 o Teatro Político Brasileiro fez a cena para o estudo e pesquisa dos estudantes.

Percebemos que as atividades de Teatro modificaram o ambiente escolar e mexeram com a questão da autonomia na escola. Foi preciso, para um projeto tão complexo, que os alunos ganhassem autonomia em suas decisões. É difícil pensar em controle quando falamos de 06 turmas de 40 alunos cada. Os professores aqui funcionam como propositores do trabalho. Acompanhamos o processo e propomos reflexões ao longo dele, mas o resultado final é definitivamente uma conquista do grupo. Podemos explicar que, ao pesquisar um objeto de cena, o cenógrafo traz mais qualidade visual para o palco do que ao construir um objeto que remeta ao original (um paletó do avô, por exemplo, causa melhor efeito que tentar construir um paletó de TNT ou crepom), mas não é possível ter o controle de como será feita essa escolha, de como as sugestões técnicas vão reverberar na pesquisa cênica.

Os festivais também trazem à tona a discussão sobre o corpo na escola. Durante as aulas que antecedem o festival utilizamos atividades corporais, lúdicas e coletivas. Costumamos fazer exercícios de alongamento, concentração, consciência corporal e interação entre o grupo, muitos deles propostos nos estudos de Viola Spolim (1979). Os exercícios de concentração e conscientização do corpo são apenas um primeiro contato dos estudantes com o universo do teatro, mas funciona como um disparador de curiosidades a respeito do tema. Há também, um transbordamento do espaço formal de ensino. Os atores, roteiristas, cenógrafos, fotógrafos, figurinistas e diretores se reúnem, decidem, planejam e realizam, em pouco tempo, muita coisa e o tempo da escola não é suficiente para tal. É possível dizer que um verdadeiro espaço de educação não formal se constitui, longe da escola, movido por ela. Boa parte do que é

organizado, planejado e ensaiado por eles, ocorre em um espaço que não é o escolar. A cada ano, o resultado, o envolvimento dos alunos antes e depois das apresentações reforça para a equipe que esse é um espaço necessário. O teatro, a arte está de certa forma, distanciada da população, e é sim tarefa da escola aproximá-la tanto quanto é tarefa das políticas públicas para a cultura.

2. METODOLOGIA

O foco do presente trabalho foi o ensino de arte, literatura e teatro na escola de nível médio, mais precisamente a Escola Técnica Estadual de Monte Mor, local onde, desde 2009, são realizados os Festivais de Teatro como parte das atividades curriculares. A pesquisa, portanto, teve caráter qualitativo. Para isso, procuramos dar voz aos estudantes, professores e funcionários dessa Escola Técnica, através da aplicação de entrevistas abertas, questionários e também através da observação participante e da pesquisa-ação. Procuramos saber, através da análise dos dados coletados, como o festival de teatro se inseriu no cotidiano da escola, de alunos e professores; como foi vista a atividade de teatro pelos que nela atuaram e também pelos que se mantiveram a parte. Intencionamos auferir se essa atividade de teatro foi capaz de ampliar os conceitos estéticos dos estudantes e o espaço que estes dão à arte em seu universo. Em outras palavras, participar de atividades educativas de teatro amplia, nos estudantes, a sua compreensão do universo da arte e sua importância social? Propor um festival de teatro transforma positivamente e concretamente o ambiente escolar?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que a inserção do teatro no ensino formal pode contribuir para que os jovens mantenham-se conscientes da relevância da arte e da literatura. Imaginamos também que a experiência pode abranger o desenvolvimento de diversos aspectos da psicologia pessoal, nos ativemos, porém, aos desdobramentos da aprendizagem em arte e literatura, que é tarefa do educador.

Ao colocar o foco de nossa pesquisa no trabalho educativo em Arte é inevitável que entendamos as atividades de teatro como um campo prático de articulação teórica, que quando desenvolvido no espaço escolar, configura e é configurado pela proposta e pelo entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão a respeito do conceito de democracia cultural mobiliza interpretações e ideias distintas, mas relacionadas. Em primeiro lugar, indica a ideia de democratização cultural quando as artes tradicionais são consideradas importantes e, adicionalmente, aponta que seria necessário promovê-las, incentivando-as e formando públicos. (IPEA, 2000, p.229.)

Os dados coletados indicam que a atividade de teatro se tornou parte importante do cotidiano escolar na ETEC de Monte Mor, muitos estudantes indicam o desembaraço para apresentação de trabalhos, gosto pela pesquisa, pelo novo, interesse pela arte, literatura e pelo movimento corporal como ganhos das suas atividades em teatro.

Durante as pesquisas que permearam esse trabalho entramos em contato com diversos textos, estudos e relatos de outros professores. A revelia das imagens ruins e desabonadoras que a grande mídia veicula a respeito dos educadores, percebemos que há um trabalho consistente e, em muitos casos, norteador de mudanças e reflexões para a Arte-Educação. Consideramos, portanto, para a presente pesquisa, a resposta para uma antiga pergunta: há espaço para o teatro no ensino formal? Não temos dúvidas a respeito da necessidade de espaço para a arte, a literatura e o teatro no ensino formal e ainda que não nos arroguemos o direito a uma resposta generalista, baseada em uma pesquisa qualitativa, afirmamos, sem sombra de dúvidas, que a legislação nos abre espaço para esse trabalho, que precisa ser construído no chão da escola, em trabalho conjunto entre educadores, gestores e discentes. Apropriar-se do espaço formal e construir, no micro, na labuta diária, o lugar do teatro na educação formal é premente. Isto posto, queremos reafirmar a importância dos Festivais, na ânsia de que eles continuem, como lugar de cultura, de trocas e de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 2. Ed. São Paulo:

Cortez, 2003.

_____. Ana Mae (Org.). **Arte-educação: Leituras no subsolo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**, 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

COUDRY, Maria Irma Hadler; LEITE, Fernanda Maria Pereira. **Cérebro e linguagem em ação na sala de aula**, Campinas, SP: UNICAMP/IEL/CEFIEL: MEC, 2008.

GORAYEB, Raquel Vaserstein. **A contribuição de um Núcleo de teatro na escola para o processo educativo e a socialização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Rio de Janeiro. UERJ, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture**. Beacon Press, 1971.

IPEA. **Políticas Sociais: Acompanhamento e análise**. Vinte Anos da Constituição Federal. V.2-nº17. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais / Brasília: Ipea, 2000. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/bps_completo_2.pdf

PACHECO, Elza Dias. **A escola como oficina lúdica: um espaço de reflexo e criação in ARTE NA ESCOLA**. In: SEMINÁRIO Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem, 1, 1995, São Paulo. Anais... São Paulo: Ed Cruzeiro do Sul, 1995.

_____. **Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. SP: Perspectiva, 1979.

_____. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin.** SP: Perspectiva, 2001.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Cia das letras, 1998.

AS DIFICULDADES NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO FÁBULA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Wanderléia da Silva Antunes Medeiros – UNESP – wanderleia.antunes@hotmail.com

Ana Luzia Videira Parisotto – UNESP – analuzia@fct.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A linguagem e o diálogo entre professor-aluno são formas de interação que proporcionam situações de aprendizagem que ajudam a construir o conhecimento sobre determinados assuntos que podem se tornar textos. A escola, entre outras funções, deve proporcionar ao aluno as condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita que serão utilizadas no ambiente escolar e na vida social. Nesse sentido, o processo de alfabetização/letramento é um dos requisitos necessários para que o estudante consiga se desenvolver.

Os professores, ao assumirem uma sala aula no ensino fundamental I, seguem currículos específicos para lecionar naquele ano. Nas reuniões de planejamento são discutidas as questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa, observando a realidade escolar de cada unidade.

Moreira (2001, p. 38) descreve dois pontos importantes a respeito dos currículos. Primeiro, que o currículo das escolas e universidades não atende aos interesses da classe popular. Segundo, que as reuniões de planejamento para a implementação de currículos nas escolas de ensino fundamental I e II devem partir das experiências vividas pelos alunos, ou seja, considerar sua cultura de origem.

Normalmente, esse segundo tópico domina parte das discussões acadêmicas e escolares; porém, nem todos os professores o aplicam em sua classe. Os docentes costumam alegar que uma das razões pela qual esse segundo tópico não é considerado se deve ao fato da cobrança em ensinar o conteúdo programado para que os alunos tenham altos índices nas provas aplicadas pelo governo como avaliações diagnósticas do ensino brasileiro.

Tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), o professor deve intervir quando necessário para que ocorra a aprendizagem de acordo com os objetivos propostos por ele e também demonstrar a importância que a língua tem no seu cotidiano.

[...] a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. (BRASIL, 1997, p. 38).

Entretanto, o professor deve proporcionar situações por meio das quais o aluno possa ir além da codificação das letras, conseguindo desenvolver seu senso crítico e, nesse sentido, que aprenda a interpretar, produzir textos e a gostar de leitura. De acordo com Carvajal Pérez e Ramos García (2001, p. 51), “alfabetizar é, principalmente, aprender de forma crítica a ler e escrever a realidade cultural”.

A presente pesquisa, que ainda está em andamento, tem como objetivo geral refletir sobre o ensino da produção de textos narrativos, especificadamente o gênero fábula, no 4º ano do ensino fundamental. Nossa intenção tem sido identificar quais as dificuldades encontradas pelos professores do 4º ano para ensinar aos alunos a respeito da produção de texto e observar a prática de sala de aula durante a elaboração de produção textual sobre fábulas. Selecionamos o gênero textual fábula como pretexto para refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos pesquisados, já que tal gênero é muito presente nas atividades dos quartos anos.

A fábula geralmente apresenta uma ação que envolve poucos personagens, os quais tentam resolver um conflito, e finalizam com uma moral. Segundo Portela (1983, p. 120):

[...] a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado.

Tem a fábula, portanto, duas partes substanciais:

- a) Uma narrativa breve
- b) Uma lição ou ensinamento.

No dia a dia, os professores vivem situações problemáticas e/ou prazerosas, sendo que nem sempre conseguem analisar sobre os fatos ocorridos na sala de aula. No entanto, é de extrema importância que o docente se organize para que possa refletir sobre suas ações, buscando mudar suas estratégias pedagógicas ou aperfeiçoá-las para o bom rendimento da turma.

Os PCN's descrevem algumas competências que os professores devem adquirir para

lecionar nas séries iniciais. A principal, indiscutivelmente, é que o professor tenha domínio dos conhecimentos que vai ensinar e habilidades necessárias para a docência. Os cursos de formação inicial de professores e programas de formação continuada acabam amparando essa base de conhecimentos e proporcionam estabilidade.

2. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como modalidade o estudo de caso. A escolha de tal abordagem se deve em razão de suas características: proporciona o contato direto com o sujeito; descreve os fatos ocorridos sem intervenções do pesquisador, retratando a realidade presenciada; busca informações em diferentes momentos e lugares, ainda que façam parte do mesmo contexto; utiliza a observação, entre outros instrumentos, como fonte de informações.

Aliás, segundo André (2005, p. 16), “[...] o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”.

A pesquisa foi realizada no município de Marília, Estado de São Paulo em uma escola pública municipal, no ano de 2015. Os sujeitos analisados foram duas professoras que lecionam no 4º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino.

Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: roteiro de observação da prática pedagógica dos professores em sala de aula; roteiro de entrevista com os docentes e algumas produções dos alunos. As entrevistas eram semi-estruturadas e foram gravadas em arquivo de áudio e transcritas. O uso de entrevista semi-estruturada foi necessário porque, de acordo com Manzini (1990), ela foca o assunto principal com perguntas objetivas, para que as informações fluam de forma livre, não limitando as respostas a uma padronização alternativa.

Após as observações das aulas de produção de texto narrativo do gênero fábula, obtivemos produções textuais selecionadas pelas professoras, sendo duas consideradas adequadas e duas consideradas inadequadas na visão da docente de cada sala, perfazendo um total de oito produções para análise posterior.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Após a coleta e análise preliminar dos dados, percebemos que entre as situações que atrapalham as professoras no processo de ensino das produções textuais do gênero fábula estão a indisciplina, a defasagem de conteúdo dos alunos e a inexperiência da professora na atuação na sala em que leciona.

A indisciplina é um assunto que proporciona diversas discussões doutrinárias, sendo que vários autores descrevem seus possíveis motivos e algumas sugestões para lidar com essa situação, como Aquino (1996), Rego (1996) e Vasconcelos (1994).

No caso das salas que observamos, notamos que alguns alunos apresentam várias dificuldades na escrita. No entanto, as docentes relataram que no ano anterior uma sala de aula sofreu constantemente troca de professores, sendo bastante comprometida a aprendizagem. Para formar as salas deste ano, os alunos foram misturados e a defasagem de conteúdo do ano anterior revelou-se.

Além disso, as professoras afirmaram nas entrevistas que os conteúdos ensinados na faculdade não proporcionaram os subsídios necessários para que elas pudessem ensinar os alunos a produzirem texto. O respaldo que tiveram para essas situações acabou surgindo das reuniões de HEC (Horário de Estudo Coletivo), dos cursos proporcionados pela Secretária da Educação e da sua própria vivência profissional.

De acordo com Mizukami (2002), aprender a ser professor e aprender o trabalho docente são situações que acontecem através das experiências vivenciadas na sala de aula do decorrer dos anos, perpassando a dimensão pessoal e profissional. Os professores experimentam situações nas quais necessitam tomar decisões, enfrentam aulas que exigem uma mudança de rumo ou abordagem, deparam-se com aulas interativas que muitas vezes não saem da maneira que foi planejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das estratégias utilizadas pelos professores no ensino da produção de texto do gênero fábula, baseada nas observações, entrevista e análise de texto produzida pelos alunos, ficou clara a insuficiência de preparo na graduação para as professoras enfrentarem a realidade da sala de aula.

A teoria aprendida na faculdade não trouxe respostas para as docentes sanarem as principais dificuldades elencadas para trabalhar o gênero textual fábula em sala (indisciplina,

defasagem escolar dos alunos e inexperiência).

Ainda que tenham se apoiado na gestão da escola, cursos na Secretária de Educação Municipal e investido em estudos pessoais autônomos, resta a evidente necessidade dos professores em investir na formação continuada, além de adotar uma conduta crítico-reflexiva nas suas práticas em sala.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, p. 102-105.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MAQUEZINE: M.C; ALMEIDA, M.A; OMOTE; S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-27.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional**, v. 2. Ed. UNESP, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. Questões da Nossa Época 1. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELA, O. O. A fábula. 1983. **Revista Letras**. [online]. v.32. Curitiba. Editora UFPR. ISSN2236-0999 (versão eletrônica). Disponível em:<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/letras/article/view/19338/12634>>. Acesso em 02 set 2014

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

AS NARRATIVAS TRANSMÍDIAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO

José Antonio Gallo Junior - UNESP – gallojunior@gmail.com

Eduardo Martins Morgado - UNESP – emorgado@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Assim como as tecnologias da informação estão em constante evolução, a educação, desde o ensino básico ao superior, deve seguir em busca de novas e melhores formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, incorporando novas estratégias metodológicas baseadas na convergência dos meios de comunicação e a facilidade de uso das ferramentas digitais do cotidiano dos alunos nas atividades escolares.

Dentro do ambiente educacional são muitos os professores e gestores que capacitam-se para o uso das tecnologias e mídias diversas na escola e fora dela, esses profissionais, considerados por Prensky (2001, p.1, tradução nossa) como “imigrantes digitais” – aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em algum momento em suas vidas, adotaram muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias -, têm a responsabilidade de criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos, em sua maioria, “nativos digitais” – aqueles que nasceram e cresceram imersos no universo digital, seja por meio do uso de computadores, vídeo games, celulares e outros tantos aparelhos digitais -, ir além da simples absorção de conteúdos acadêmicos, mas sim, desenvolver seu senso crítico, tornando-os instrumento de responsabilidade e segurança para si e para a comunidade onde estão inseridos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de:

utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; - saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1997, p.69).

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, os educadores devem estar aptos a articular estratégias que permitam aos alunos a aquisição do multiletramento, articulando ligações

entre as diferentes linguagens, signos, pensamentos e processos comunicacionais, através das diferentes mídias e tecnologias. Neste contexto, podemos incluir como modalidades de linguagens a escrita crítica, a criação de gráficos, infográficos, imagens, músicas, vídeos e filmes, que podem ser utilizados para elucidar conteúdos, atendendo os vários estágios de aprendizagem de cada estudante, bem como suas particularidades e interesses.

No livro *Cultura da Convergência*, Jenkins (2009, p.43) destaca que a

[..] a convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. [...] a convergência refere-se a um processo, e não a um ponto final. [...],

nestas convergências estão nossos alunos “nativos digitais”, acostumados com os espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e a colaboração por meio da rede, sejam por meio de sites, blogs, redes sociais, canais de vídeos e/ou fotos, fóruns e *fan fictions*.

O termo narrativa transmídia está associado a várias definições (SCOLARI, 2009). No entanto, Henry Jenkins em 2003, definiu a expressão narrativa transmídia, num artigo onde segundo o autor:

Na forma ideal da narrativa transmídia, cada meio faz o que faz melhor, uma história pode ser iniciada por um filme, expandir-se através da televisão, livros e quadrinhos, e seu mundo pode ser explorado e vivenciado em um game. Cada entrada da franquia deve ser autossuficiente o bastante para permitir o fruir autônomo. Ou seja, você não precisa ter visto o filme para desfrutar do game e vice-versa (JENKIS, 2003).

Segundo Robert Pratten (2011), vem reforçar o conceito dizendo que as narrativas transmídia são uma forma de contar uma história através de múltiplos meios de comunicação e, de preferência, embora isso possa não acontecer, com um grau de interação, participação e colaboração da audiência. Neste caso, a aplicação pedagógica pode ser para a exploração dos conteúdos curriculares diversos, que podem partir de uma narrativa, filme, vídeo, entre tantos outros meios, e se desdobrar em redes sociais, blogs, sites e até mesmo simulações teatrais.

2. METODOLOGIA

Estudo exploratório sobre as definições transmidiáticas e o desenvolvimento de uma proposta de modelo de roteiro para a aplicação da narrativa transmídia na educação de ensino médio.

Aplicação prática do roteiro de narrativa transmídia proposto em uma atividade prática interdisciplinar em uma escola técnica de nível médio, nos alunos dos primeiro e segundo anos do ensino médio e estudo dos resultados obtidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e roteirização, espera-se que a educação de ensino médio possa aplicar estas práticas pedagógicas em atividades que estimulem a participação, colaboração e interação dos alunos dentro e fora da escola, por meio das mídias e ambientes virtuais de aprendizagem. Com o aprofundamento dos estudos das narrativas transmídia na educação, será possível potencializar a aprendizagem dos alunos dentro de um contexto no qual, estes, estão mais familiarizados.

Nas atividades diárias da sala de aula são muitos os professores, que já se utilizam de recursos da narrativa transmídia, sem perceber ou mesmo, sem saber que o estão fazendo, a aplicação de um roteiro, permitirá ao mesmo, aos coordenadores e a equipe gestora uma abordagem mais prática, interdisciplinar e contextualizada com a convergência cultural que acontece hoje nos meios de comunicação. Segundo Massarolo e Mesquita (2013, p. 40), “[...] há um enfoque maior nos resultados positivos da aprendizagem que no desempenho dela. O foco está na experiência de aprendizado num ambiente de engajamento e estímulos positivos, ou seja, uma educação lúdica.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias da educação estão em constante estudo, principalmente devido as mudanças no comportamento social e da convergência dos meios, dentro deste complexo contexto as narrativas transmídia possuem as características necessárias que podem permitir um avanço no processo formativo dos alunos, desde o currículo da educação básica ao superior, uma vez que dispõe de vários temas que podem ser trabalhados por meio de uma infinidade de

dispositivos e plataformas de mídias.

A interação entre os alunos, professores e a comunidade escolar como um todo, durante a aplicação de um “evento” de narrativa transmídia pode permitir que os alunos busquem novas soluções para a resolução de problemas do cotidiano, essa interação por meio das mídias participativas, torna-se rica a partir da exploração do ambiente criado pelo professor em conjunto com os alunos, permitindo que estes extrapolem os limites dos espaços físicos da escola dentro dos espaços virtuais.

REFERÊNCIAS

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. **Narrativa Transmídia e Sua Potencialidade na Educação Aberta**, 2012. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=428. Acesso em: 01 mar. 2015.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. **Transmedia Storytelling**. MIT Technology Review, 15/01/2003. Disponível em: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>. Acesso em: 27 fev. 2015.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v.9, p. 34-42, 2013.

PRATTEN, R. **Getting started in transmedia storytelling: a practical guide for beginners**. USA: Robert Pratten, 2011.

PRENKSY, M. **Digital natives, digital immigrants**. NCB University Press, On the Horizon, V.9, N.5, p. 1–2, 2001. Disponível: www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 01 mar. 2015.

AS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ivan Luis dos Santos – Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo – isantos@usp.br

Marcos Garcia Neira – Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo – mgneira@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Enquanto componente curricular, a Educação Física, ao longo de sua história, esteve comprometida com a transmissão de saberes através da disciplinarização dos corpos, pautando-se em ações pedagógicas orientadas por diferentes teorias. Concordando com Silva (2011), entendemos que toda teoria pedagógica é uma teoria de currículo, ou ainda, um discurso sobre currículo.

No bojo dessa discussão, Neira e Nunes (2006) apontam que a teorização curricular da Educação Física é fruto de um processo de lutas que culminou com a presença dos currículos ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista, saudável, crítico-superador, crítico-emancipatório e cultural. Analisando estes currículos da Educação Física à luz do momento histórico e das políticas educativas mais amplas nas quais foram concebidos, Neira e Nunes (2009) os alinharam em torno de três matizes distintas: teorias não-críticas – ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista e saudável –; teorias críticas – crítico-superador e crítico-emancipatório –; teorias pós-críticas – cultural. Por fim, nesta mesma esteira de análise, Nunes e Rubio (2008) estabeleceram categorias identitárias a partir de cada um desses currículos.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa bibliográfica foi repercutir sobre as matizes curriculares da Educação Física, bem como sobre suas respectivas categorias identitárias, de modo a colocar os “pingos nos is²⁹” necessários para assunção de uma posição a favor do currículo cultural da Educação Física.

²⁹ A adição do ponto sobre a letra “i” data do século XVI. Conta-nos a história que, quando os caracteres góticos foram adaptados, dois “is” juntos (ii) passaram a ser confundidos com a letra “u”. Para acabar com tal problema, inicialmente, acrescentou-se o acento gráfico til (~) sobre os “is” que, a partir do já referido século, transformou-se em pontos simples, mesmo que a contragosto de alguns copistas da época (DUARTE, 2003). Na Educação Física, diante dos vários currículos em circulação, não é incomum encontrarmos práticas pedagógicas que, ao não enxergarem diferenças entre o “u” e os “ii”, os trazem indistintamente, resultando em “textos-aula” esquizofrênicos. Tais práticas deixam de considerar que cada currículo envereda para concepções de mundo, sujeito, escola e área bastante distintos.

OS CURRÍCULOS NÃO-CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CASOS DIFERENTES DO MESMO

A vertente não-crítica da Educação Física aborda as práticas corporais sob a ótica das Ciências Naturais e tem como seus principais representantes os currículos desenvolvimentista (TANI *et al*, 1988), psicomotor (FREIRE, 2009) e saudável (MATTOS; NEIRA, 2000). Ao se fundamentar sobretudo em princípios biológicos, os objetivos das aulas consistem desde a fixação de técnicas corporais específicas até o alcance de padrões elevados de desenvolvimento dos domínios comportamentais, passando pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Verificamos, dessa forma, que ao serem colocados em ação, os currículos não-críticos da Educação Física, de uma forma geral, abordam as práticas corporais de uma forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista. Além disso, afirmam a hegemonia de um modo de ser com base nas identidades que os grupos dominantes determinam como ideais para o funcionamento da sociedade. Nesses currículos, tal como evidenciaram os trabalhos de Neira e Nunes (2006; 2009) e Nunes e Rúbio (2008), ocorre a incorporação de artefatos culturais desprovidos de seus sentidos e lutas por significação.

Assim procedendo, os currículos não-críticos costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem qualquer lastro cultural, isto é, baseiam-se na oferta de práticas motoras das quais os alunos participam, executam e repetem, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico das diversas manifestações da cultura corporal, nem tampouco sobre a vida dos seus praticantes e, muito menos, sobre as relações de poder que permeiam seu processo de produção e reprodução.

OS CURRÍCULOS CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUANDO OS “IS” (ii) AINDA SÃO “U”

Em consequência das aproximações estabelecidas com as Ciências Humanas e, principalmente, com as discussões realizadas no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola, a Educação Física, desde meados da década de 1980, vem transitando junto ao debate da teorização curricular crítica. Na análise de Nunes e Rúbio (2008), para a vertente crítica da Educação Física, representada pelos currículos crítico superador (SOARES *et al*, 1992) e crítico emancipatório (KUNZ, 1998) é fundamental que o aluno compreenda as relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem, a fim de conscientizá-lo a participar da gestão do seu patrimônio cultural. O que se pretende, portanto, é que os sujeitos assumam identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

A análise dos currículos não-críticos da Educação Física a partir da teorização crítica alertou que os conteúdos e métodos neles corporificados carregam marcas das relações sociais em que foram forjados, havendo, portanto, a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam, do que conta como conhecimento e quais os valores e interesses envolvidos no processo de seleção desses conhecimentos.

No entanto, se por um lado as teorias críticas propuseram uma reconceptualização do ensino da Educação Física, por outro, mantiveram uma certa noção realista de currículo, pela qual o conhecimento – “o verdadeiro conhecimento” – é visto como opositor ao poder e, portanto, “elemento-chave” na luta contra a dominação ideológica exercida pela classe dominante. Para Neira e Nunes (2009, p. 168), “o que está em jogo nas teorias críticas é a vontade de poder e o controle da epistemologia moderna, cujo acesso foi negado às classes dominadas por meio dos currículos não-críticos”.

Embora as teorias críticas tenham inserido na pauta curricular da Educação Física a discussão sobre a função social do conhecimento, suas investidas não permitiram romper com os condicionantes do pensamento moderno, cujos princípios, objetivos e métodos se voltam à formação de sujeitos universalizados, a partir de práticas culturais, predominantemente brancas, euroamericanas, heterossexuais, cristãs e masculinas. Ao apresentar uma genealogia comum³⁰ às teorias não-críticas, as teorias críticas – sem que queiramos minimizar as suas contribuições para o currículo Educação Física –, ainda não fornecem “os pingos” para diferenciarmos os “dois is” (ii) da letra “u”. Ou seja, as mesmas pretensões totalizantes do conhecimento presente em ambas, inibem a radicalidade curricular necessária para diferenciá-las, frente aos desafios que a escola vem assumindo na sociedade contemporânea.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ALTERNATIVA ÀS PROPOSTAS CURRICULARES TOTALIZANTES: QUANDO OS “DOIS IS” (ii) NÃO SÃO MAIS “U”

Atentos ao atual panorama social e educacional brasileiro, entendemos que o currículo cultural da Educação Física emerge como alternativa às propostas curriculares totalizantes apresentadas até então. Aventado inicialmente por Neira e Nunes (2006) e fundamentado nas teorias pós-críticas da educação, em especial os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, o currículo cultural compromete-se com a desconstrução dos discursos que legitimam a atual

³⁰ Conforme Neira e Nunes (2009), as pedagogias não-críticas e as pedagogias críticas consistem em projetos da modernidade, pois são dependentes do universalismo, essencialismo e fundacionalismo do pensamento moderno.

configuração social por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando as desigualdades de origem dos alunos que chegam à escola.

Na teorização curricular pós-crítica da Educação Física – representada pelo currículo cultural –, as práticas corporais são compreendidas como artefatos culturais, formas de expressão e comunicação que manifestam o patrimônio cultural de um grupo e permitem a interação com outros. Além disso, tem-se que estas práticas corporais são produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes – classe, etnia, gênero, sexualidade, religião etc – e socializam modos de entender o mundo, sentidos e significados. Nesta perspectiva de currículo, o corpo é visto como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual os diferentes grupos culturais expressam suas representações e construções (NEIRA; NUNES, 2009).

Assim sendo, no currículo cultural da Educação Física as aulas passam a ter como objetivo contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, bem como na produção de novas manifestações corporais. Não se trabalha apenas a ação motora, mas amplia-se o estudo para os significados que os diferentes grupos dão às práticas. Ou seja, por meio desta proposta os sujeitos da educação vão, constantemente, ampliando seu repertório cultural ao dialogarem com alguns códigos de comunicação de outras culturas.

Não se trata, evidentemente, de um diálogo tolerante, como simples contato ou convívio, mas como troca de experiência marginal que contesta os sistemas que definem as experiências aceitáveis. Ao recorrer à política da diferença, por meio do reconhecimento da cultura dos grupos quase sempre silenciados, o currículo cultural da Educação Física engaja-se na luta pela transformação social, prestigiando princípios e procedimentos didáticos mais democráticos. Nesta perspectiva, a tematização das práticas corporais não busca promover a exaltação da diferença, mas problematizá-la, vê-la como uma questão de produção, atentando para os mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de um questionamento aos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que estes podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista, sob as diferentes óticas culturais. Portanto, uma proposta curricular que permite a captura dos “pingos”, faz diferenciar os “dois is” (ii) da letra “u”, tencionando a construção de um projeto coletivo, ou seja, a formação de identidades solidárias e sensíveis à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. **O guia dos curiosos**: língua portuguesa. São Paulo: Editora Panda, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência, construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L. C.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O; VARJAL, E.; TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

AS TIC'S E O ENSINO DA MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE O USO DA CALCULADORA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Elizangela Tonelli – Instituto Federal do Espírito Santo – elizangelat@ifes.edu.br

João Orides Marques Martins – Instituto Federal do Espírito Santo – joaoorides7@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em meio aos avanços tecnológicos percebe-se certa dependência das pessoas para com a tecnologia. Tendo em vista a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano das pessoas, têm-se a necessidade de inseri-la na educação. A esse respeito, o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 20) enfatiza que um dos objetivos do ensino fundamental é "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos."

Assim, entende-se que faz-se necessário que a escola conscientize seus alunos da importância do domínio das tecnologias bem como acompanhe seus avanços pois desta forma

As tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano das pessoas (BRASIL, 1998, p. 43).

Neste sentido, entendemos a importância da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula cabendo ao professor conhecer as diversas possibilidades de uso nos contextos dos problemas ou como instrumentos para a construção das estratégias de resolução.

Uma das abordagens destacadas no PCN (BRASIL, 1998) é que as aulas de matemática sejam capazes de oferecer uma educação tecnológica que prepare os alunos para o conhecimento dos recursos da tecnologia e a forma como estes vêm sendo introduzidos na sociedade assim como os livros, vídeos, TV, rádio, calculadoras, computadores, jogos e outros materiais que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e que juntos devem integrar-se à situações que proporcionem aos educando o exercício da reflexão e análise.

Ao tratarmos de recursos tecnológicos nas aulas de matemática, destacamos a calculadora, que além de ser um material de baixo custo e acessível, pode ser utilizada como um

instrumento facilitador nos conteúdos matemáticos produzindo e verificando resultados. Sendo assim,

Dentre as várias razões para seu uso, ressalta-se a possibilidade de explorar problemas com números frequentes nas situações cotidianas e que demandam cálculos mais complexos, como: os fatores utilizados na conversão de moedas, os índices com quatro casas decimais (utilizados na correção da poupança), dos descontos como 0,25% etc. (BRASIL, 1998, p. 67)

Uma outra possibilidade proporcionada pela utilização da calculadora é que ela possibilita o professor trabalhar durante as suas aulas com valores da vida cotidiana cujos cálculos são mais complexos, como conferir os rendimentos de aplicações financeiras como a poupança, cujo índice é um número com quatro casas decimais (BRASIL, 1998).

No entanto para que se tenha um melhor aproveitamento do uso da calculadora em sala de aula faz-se necessário que o professor assuma uma nova postura. Segundo Lorente (2009) muitos professores ainda são resistentes ao uso da calculadora mantendo-se fiéis a à inverdades que dizem que usando a calculadora, os alunos não aprenderão a fazer contas e ficarão dependentes da máquina.

A necessidade de fazer este estudo partiu da inquietação em refletir sobre a utilização da calculadora na sala de aula de matemática, já que ela é muito utilizada no dia a dia das pessoas. Assim, a motivação em desenvolver este trabalho está em identificar como a calculadora está sendo vista e utilizada pelos professores do ensino básico atualmente, partindo da seguinte questão norteadora: Até que ponto a calculadora pode auxiliar no aprendizado na visão dos professores de matemática?

Sendo assim, objetivamos com este estudo identificar na percepção dos professores quais aspectos relacionados ao uso da calculadora tem auxiliado o alunos no aprendizado dos conteúdos matemáticos, bem como no seu desempenho escolar. Para a coleta dos dados necessários faremos um levantamento da frequência do uso da calculadora em sala de aula, e verificaremos na percepção dos professores como é feita a utilização da calculadora. Ao final iremos comparar a opinião dos professores, destacando os aspectos positivos e negativos em relação ao uso da calculadora na sala de aula.

Justifica-se a relevância dessa investigação tendo em vista a necessidade de discutir acerca das contribuições da utilização de recursos tecnológicos, como a calculadora, que deve ser feita de forma planejada e consciente. Sendo assim, espera-se que os resultados obtidos neste estudo possam proporcionar aos professores e estudantes de matemática uma reflexão mais

abrangente acerca de um melhor aproveitamento do uso da calculadora em sala de aula baseado na opinião dos professores de matemática entrevistados nesta pesquisa.

2. METODOLOGIA

A pesquisa será realizada em uma escola pública no município de Muqui/ ES, com os professores do Ensino Fundamental, por meio de perguntas estruturadas e não-estruturadas com o objetivo de traçar o perfil do respondentes e buscar respostas à questão problema levantada nesse estudo.

De posse dos questionários, o procedimento será o tratamento estatístico através da transformação dos dados brutos em percentual. As justificativas das respostas relacionadas a cada questionamento serão agrupadas por grupo de pesquisados (professores do Ensino Fundamental e Médio), para que em seguida, sejam comparadas quanto a convergência ou não de opinião de cada grupo em resposta à questão problema.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Partindo do levantamento da hipótese de que os professores das escolas da rede pública têm receio em usar a calculadora em suas aulas, por que acreditam que este instrumento possa deixar os alunos acomodados e inibir o raciocínio matemático, espera-se como resultado que mesmo boa parte dos entrevistados se mostrem contra o uso da calculadora, boa parte do grupo irá descrever diversas potencialidades e estratégias que possam ser utilizada para que esse dispositivo não seja excluído do cotidiano escolar.

Faz-se importante ressaltar que como qualquer metodologia e/ou recurso didático, a utilização da calculadora na sala de aula de matemática só será bem sucedida se o professor souber incorporá-la dentro de uma metodologia de trabalho que priorize a reflexão dos conteúdos matemáticos, de forma que conduza o aluno a aperfeiçoe e potencialize sua capacidade de estimar.

Nesta perspectiva, vê-se então que a calculadora deve ser considerada como um recurso para que o aluno seja inserido no contexto tecnológico e profissional dos dias atuais.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Conforme visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que é competência do educador inserir o aluno na utilização de novas tecnologias e isso inclui a calculadora. O uso das tecnologias está presente no cotidiano de todos e não utilizá-las tornou-se sinônimo de exclusão social. Sendo assim, a escola não pode se distanciar da realidade do aluno.

A inserção de instrumentos, como os computadores e a calculadora permitem diversas metodologias que exploram as relações matemáticas e refletem suas grandezas numéricas. Porém, para que isso aconteça é necessário que o aluno aprenda a dominar diferentes estratégias de cálculo, conheça cada recurso disponível nas teclas do dispositivo e decida qual caminho trilhar para que se chegue ao resultado esperado, pois nem todas as informações necessárias estarão prontas e visíveis no visor.

Por fim, podemos considerar a calculadora como uma forte aliada se o objetivo da aprendizagem a que se propõe não for simplesmente o de fazer “contas”, afinal, manusear corretamente este dispositivo cabe a quem tem o domínio da matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 148 p.

LORENTE, Francisco Manoel Pereira. **Utilizando a calculadora nas aulas de matemática**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/371-4.pdf>.

Acesso em: 06/11/2014

AS TICs NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Débora Regina Tomazi – UNESP – deboratomazi@hotmail.com

Thaís Cristina Rodrigues Tezani – UNESP – thaist@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que estão em constante evolução e a cada dia mais fazendo parte do cotidiano de todos, facilitando a troca de informações e conhecimentos. Na educação isso não deve ser diferente, pois tais recursos podem e devem ser utilizados nas aulas como ricos recursos pedagógicos, oferecendo ferramentas que podem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Garcia (2012), as TICs são meios que favorecem o trabalho colaborativo. A utilização desses recursos repercute positivamente no processo educativo, permitindo maior envolvimento entre alunos e professores.

Para Tezani (2011), “os processos de ensino e aprendizagem, quando mediados pela TIC e pela cybercultura, proporcionam aos alunos representar e testar ideias e hipóteses, num mundo de criação abstrata e simbólica”.

Entendemos que pensar no uso das tecnologias em sala de aula se tornou fundamental, pois considerando que uma das tarefas essenciais da educação é levar o aluno a ter o gosto pelo saber, o professor pode se beneficiar de tais recursos para tornar suas aulas mais interessantes e participativas.

Justamente por ter se tornado desinteressante, a aquisição do conhecimento matemático se torna uma atividade cada vez menos produtiva, apesar da matemática estar presente no cotidiano da criança antes mesmo do ingresso na escola.

Moran (2009) afirma que "ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação".

A abordagem tradicional da matemática praticada em sala de aula, vem gerando conflitos no processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos de hoje convivem diariamente com a rapidez e interatividade da tecnologia, são os chamados nativos digitais. Segundo Cosenza (2011) esses indivíduos nasceram em uma época na qual as tecnologias digitais fazem parte do

cotidiano. Insistir no que é desinteressante ao aluno, prejudica e até impede o aprendizado. Sendo assim, a incorporação da tecnologia presente no cotidiano do aluno, integrando a matemática ao mundo moderno se torna essencial para o sucesso da aprendizagem.

Com a evolução da tecnologia, estão surgindo também novas possibilidades de ensino, em especial para o ensino da matemática que estão dando um novo significado na construção do conhecimento. Dentre as muitas ferramentas tecnológicas disponíveis para a aprendizagem, decidimos focar nossa pesquisa nas plataformas adaptativas voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental.

De acordo com o site porvir.org (2013), o que diferencia uma plataforma adaptativa, é “a inteligência computacional com a qual ela foi desenvolvida”. As plataformas adaptativas utilizam softwares que tem como propósito permitir que cada pessoa aprenda no seu próprio ritmo, oferecendo apoio ao professor, facilitando a personalização do ensino. Utilizam o lúdico, recompensando o avanço dos alunos nas atividades, como se estivessem em um videogame.

Este recurso é mais uma possibilidade pedagógica que visa auxiliar a aprendizagem dos alunos na disciplina de matemática, porém é viável sua inserção nos primeiros anos do ensino fundamental? Quais os resultados que podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem? A simples inserção de recursos tecnológicos não significa aprendizagem, é preciso qualidade na utilização. Sendo assim, quais adaptações serão necessárias quanto à prática docente?

O presente trabalho parte da hipótese de que o uso das tecnologias podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa investigação foca em especial as plataformas adaptativas e a influência que podem ter no ensino e aprendizagem dessa faixa etária. Entretanto, não se pode desvincular possíveis adaptações da prática docente para o uso de tal ferramenta. A educação como base da formação de cidadãos, precisa preparar seus profissionais para dominar o potencial educativo que a tecnologia oferece e colocá-la à disposição do desenvolvimento pedagógico.

2. METODOLOGIA

A pesquisa será de caráter qualitativo e realizada em um grupo que conta com alunos e professores do ensino fundamental I (1 terceiro ano e 1 quarto ano), que atuam em 1 escola da rede municipal da cidade de Lençóis Paulista (SP). A finalidade é traçar a eficácia dos ambientes de aprendizagem alternativos quando utilizados em ambiente escolar e a influência do uso da

plataforma adaptativa na aprendizagem de matemática

Como a proposta é analisarmos o impacto da utilização das plataformas adaptativas no ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais, escolhemos a princípio a plataforma Khan Academy, por ser gratuita e de fácil acesso a alunos e professores. Sugerimos que seja substituída 1 aula de matemática por 1 aula com a plataforma por semana, durante todo o ano letivo.

Os dados iniciais serão coletados através de questionários para diagnosticar as metodologias de ensino de matemática utilizadas pelos professores e através de análise de avaliações para detectar o desempenho dos alunos.

Durante a aplicação do projeto, os alunos serão constantemente avaliados por meio de atividades, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem.

Após a tabulação dos dados e a apresentação dos resultados obtidos, objetivamos a criação de uma plataforma adaptativa onde professores possam obter ferramentas para utilização em suas aulas e alunos possam estudar e acompanhar seu desempenho e progresso

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visto que a pesquisa encontra-se em andamento, ainda não temos os dados tabulados. Porém, entendemos que o uso das tecnologias em sala de aula se tornou fundamental, pois faz parte do cotidiano dos alunos do século XXI e pode tornar as aulas, em especial as de matemática, mais atrativas.

A aprendizagem da matemática tem se tornado desinteressante, tornando a aquisição do conhecimento matemático cada vez menos produtivo. O professor pode se beneficiar de tais recursos para tornar suas aulas mais interessantes e participativas.

Entretanto, não se pode esquecer que o bom uso da tecnologia em sala de aula está diretamente ligado à prática docente e às possíveis adaptações pelos quais deve passar para o uso de tal ferramenta. É fundamental que a educação prepare seus profissionais para que explorem todo o potencial educativo que a tecnologia pode oferecer ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse entendimento, a pesquisa tem mostrado a importância do uso das TICs, em especial das plataformas adaptativas, para a remodelagem do ensino da matemática em sala de aula.

A instituição escolar e os profissionais docentes, não podem ignorar a importância dessas novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, pois interage com o mundo em que os estudantes estão inseridos.

A pesquisa mostra sua importância ao demonstrar que o uso das TICs na educação pode influenciar de forma positiva o trabalho pedagógico e contribuir para a melhoria da aprendizagem. Pretendemos contribuir para a renovação das práticas pedagógicas no ensino da matemática, objetivando ajudar a derrubar o tabu de que a matemática é uma disciplina difícil e só é aprendida da forma tradicional. Futuramente, pretendemos contribuir para a implantação desse modelo de ensino, baseado no uso da tecnologia, em demais municípios.

REFERÊNCIAS

COSENZA, R. M. **Para atender os nativos digitais**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano IX, n. 28, p. 16-18, 2011.

GARCIA, P.S. **Desafios da formação de professores em relação às tecnologias de informação e comunicação**. Salto para o Futuro. TV Escola, Jun. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

REIS, M. F. C. T. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A cibercultura no currículo escolar: oportunidade para (re)pensar a prática pedagógica**. Disponível em: <http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/33.pdf>; Acesso em: 28 de dezembro de 2014.

COMO FUNCIONAM AS PLATAFORMAS ADAPTATIVAS. Disponível em:
<http://porvir.org/porcriar/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/20130328>; Acesso em:
28 de dezembro de 2014.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA NEUROLINGÜÍSTICA E DA ANDRAGOGIA APLICADOS AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Kaiser Rogério Garcia – COOPEC e Colégio Galileu - kaisergarcia@hotmail.com

Luís Gustavo da Conceição Galego - UFTM – lguftm@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A neurolinguística é “a ciência que estuda a relação entre a estrutura do cérebro humano e a capacidade lingüística, com atenção especial à aquisição da linguagem e aos distúrbios da linguagem” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Morato (2001) afirma que as definições do campo de atuação da Neurolingüística encontradas na literatura produzida em diferentes campos indicam que a delimitação do seu conceito e do objeto de estudo dessa ciência ainda o é subjetiva. Pode ser definida como o estudo das relações entre cérebro e a linguagem com interesse nas patologias relacionadas a essas interações (CAPLAN, 1987), ou a teorização sobre os mecanismos de processamento da linguagem no cérebro (MENN; OBLER, 1990).

O uso de técnicas de ensino que utilizem como base conhecimentos neurolingüísticos permitem que seja desenvolvido um “processo de modelagem” (O’CONNOR; SEYMOUR, 1995), que envolve a reprodução cuidadosa de comportamentos considerados bem sucedidos, bem como de seus padrões, habilidades e técnicas para a sua execução. Essa modelagem comportamental pode melhorar desenvolvimento pessoal e acelerar a aprendizagem de um conteúdo, como, por exemplo, de uma língua estrangeira.

Várias metodologias de ensino para o aprendizado de uma segunda língua foram sendo desenvolvidas ao longo da história recente dessa disciplina. Germain (1993) e Sánchez-Pérez (1997) apresentam uma síntese das principais metodologias de ensino e destaca cinco delas: a Tradicional, a Direta, a Áudio-Lingual, a Áudio-Visual e a Comunicativa.

O histórico das metodologias predominantes para o ensino de línguas revela uma diversificação nas estratégias de ensino utilizadas (GERMAIN, 1993; SÁNCHEZ-PÉREZ, 1997), porém uma estratégia para o ensino de línguas ainda pouco considerada pelos estudiosos é aquela que envolva conhecimentos neurolingüísticos e como seria o processo de aprendizagem em adultos (Andragogia) nesse sentido. O levantamento de informações sobre a neurolinguística e as melhores formas de exploração do cérebro e nossos sentidos (conscientes ou inconscientes) aqui obtidos, podem servir de fonte para iniciativas que visem à melhoria do aprendizado no

ensino superior, além do desenvolvimento de um foco mais acurado nesse nível de ensino.

2. METODOLOGIA

O método empregado para a investigação dos objetivos foi a Pesquisa Exploratória Bibliográfica, utilizando como fontes de informação artigos científicos obtidos em bases de dados *online* (Scielo, PubMed, Periódicos CAPES, Google Acadêmico, etc.), utilizando-se os descritores *NEUROLINGUÍSTICA* somados aos LÍNGUA ESTRANGEIRA, ANDRAGOGIA, compreendendo um período compreendido entre 1980 a 2014. Selecionado o material, a leitura e fichamento do mesmo seguirá a metodologia proposta por Lima e Miotto (2007), para a realização da Pesquisa Bibliográfica. Posteriormente, uma proposta para o ensino de Línguas Estrangeiras foi desenvolvida considerando as perspectivas da Neurolinguística e da Andragogia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O indivíduo aprende através de diferentes estímulos do ambiente que geram o surgimento de conexões neurais e circuitos no cérebro, que são altamente mutáveis (plasticidade cerebral) que geram o aprendizado (GIKOVATE, 2010). Do ponto de vista circunstancial, Prado (2008) afirma que a facilidade de concentração e memorização do cérebro é intensificada através de exageros, estranhezas e sensações, pois estes são estimulantes e prendem o interesse no assunto em desenvolvimento.

Dessa forma, podemos classificar os alunos pela sua área de facilidade de aprendizado, que pode ser desenvolvido em técnicas de didáticas e progressão de aprendizado. Cada indivíduo é único geneticamente, o que o faz possuir características muito pessoais, produzidas por seu genótipo e, dentre elas, as cognitivas. Essa diversidade é facilmente percebida ao se observar o entorno e ela também está presente nos diferentes estilos de aprendizagem: uns só conseguem estudar ouvindo uma música ou assistindo televisão, outros precisam de silêncio absoluto nessa tarefa e existem também aqueles que demandam o envolvimento de movimentos físicos como caminhar enquanto realizam sua leitura. A aprendizagem sensorial envolve a predominância de um dos cinco sentidos na assimilação do conhecimento. Dessa forma, diferentes pessoas apresentam predomínio diferencial dessa aprendizagem, os chamados estilos sensoriais, dos

quais os mais comuns são o visual, o auditivo e o sinestésico. Nesse sentido, quando os indivíduos aprendentes são adultos, técnicas que envolvam conhecimentos de Andragogia se fazem necessárias.

A educação de adultos, segundo Bellan (2008), é o objeto de pesquisa científica há algum tempo e descobriu-se que ensinar adultos requer técnicas específicas para alcançar resultados especiais. Knowles (1968) afirma que a andragogia questiona o modelo da pedagogia aplicado à educação de adultos, porque entende que o adulto é o sujeito da educação e não o objeto desta e afirmou também que, adultos são autodirecionáveis e precisam entender o porquê tem de aprender algo. O foco da andragogia é o processo e não o conteúdo ensinado, sem excluí-lo. Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E é neste aspecto que encaixamos o professor como o papel de facilitador, que apresenta informações através de técnicas de ensino para criar um ambiente adequado para a aprendizagem.

Uma proposta de utilização da neurolinguística, da aprendizagem sensorial e da Andragogia para o ensino de uma língua estrangeira consiste primeiramente na identificação da aprendizagem sensorial dos alunos, por meio de uma avaliação diagnóstica que identifique qual o sentido mais ativo na aprendizagem (preferência de lugar na sala de aula, métodos funcionais de estudo, etc.). Após a identificação do estilo sensorial de aprendizagem dos alunos, eles são organizados em lugares específicos e estratégicos na sala de aula que potencializem a aprendizagem, de forma que os alunos visuais sentem-se à frente, os auditivos nas laterais conforme sua dominância lateral esquerda ou direita, e os sinestésicos ao fundo (em sala tradicional). Por outro lado, em uma sala de aula em semicírculo, os visuais são organizados nos lugares próximos à lousa, os sinestésicos nas demais carteiras e os auditivos podem ser distribuídos de forma aleatória, visto que essa organização não interfere no seu foco de atenção. As aulas devem ser iniciadas com materiais que abranjam a visão, audição e, no caso dos sinestésicos, a escrita.

Em uma aula de inglês, shows de cantores em voga, fotos de países relacionados à língua, culinária em sala de aula, aproximam o aluno visual do aprendizado. Em sequência, pode-se acrescentar um filme, uso de recursos da internet como o *youtube*, músicas, diálogos entre alunos, teatro, contribuem para a atenção e o aprendizado dos alunos sensoriais e auditivos. Uma faixa considerável da aula pode ser dedicada aos sinestésicos como cópias de textos, resolução de exercícios na lousa, exercícios individuais cujos próprios alunos podem trocar as folhas para correção, são metodologias a serem exploradas para uma melhor participação de todos os

grupos, lembrando que um aluno nunca tem somente um tipo de sensor aguçado. O ditado para aprendizado de línguas, por sua vez, é essencial e abrange as três principais atividades sensoriais, no início, quando o aluno ouve e escreve, (audição e sinestesia) e no final, (visual) quando corrige da lousa.

O importante é dentro da proposta, sempre abranger os diversos tipos de aprendizado possíveis para o aluno. Uma aula nunca pode ser somente escrita, falada, de leitura ou tradicional; A concentração do aluno deve ser frequentemente instigada por exercícios que chamem a atenção baseadas em seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Técnicas que considerem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (Visual, auditivo ou sinestésico) como aquelas sugeridas em Programação Neurolinguística podem propiciar excelentes resultados no ensino de qualquer área de conhecimento, em especial no de línguas. Além disso, alunos adultos aprendem línguas estrangeiras de maneira mais eficiente por meio de técnicas e metodologias de ensino baseadas em uma perspectiva da Andragogia. Por fim, é fundamental que haja uma consciência por parte do docente no preparo de suas aulas considerando os requisitos essenciais (organização física da sala de aula, pré-preparação do cérebro para a assimilação do conhecimento e técnicas de neurolinguística e atividades lúdicas ligadas à andragogia) para o desenvolvimento de suas aulas.

REFERÊNCIAS

CAPLAN, D. **Neurolinguistics and linguistics aphasiology: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 498p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GIKOVATE, Carla. Disponível em < <http://www.carlagikovate.com.br/>>, acesso em 02/04/2015.

HOUAISS, LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-43, 2007.

MORATO, Edwirges. Neurolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à lingüística: limites e fronteiras. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MENN, Lise; OBLER, Loraine. **A cross- language narrative sourcebook**. 1. Ed. Filadelfia: John Benjamins B.V., 1990. 575p.

O'CONNOR, Joseph, SEYMOUR, John. **Introdução a programação Neurolinguística**. São Paulo-SP: Summus Editorial, 1995.

PRADO, Carlos Mauricio. **Mapa da Mente: Aprendizagem acelerada**. Porto Alegre, 2008. Media: DVD.

SÁNCHEZ-PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1997.

ATIVIDADE EM EQUIPE NA MODALIDADE VIRTUAL: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA IMPLANTAR PRÁTICAS EDUCATIVAS REGGIANAS

Andréia Santana de Carvalho - Universidade Federal de Itabujá/Prefeitura de Guarujá -
educa.ead.andreia@gmail.com

Carine de Souza Brandão Santos Schnitzler - Prefeitura de Guarujá -
educa.ead.carine@gmail.com

Lisete Salgado Marques Costa - Prefeitura de Guarujá - educa.ead.guaruja@gmail.com

Prefeitura de Guarujá

1. INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EaD) é delineada por uma rápida expansão. Nessa modalidade de ensino, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) propiciam uma flexibilidade espacial e temporal, uma virtualização assíncrona e/ou síncrona, para estimular a práxis pedagógica.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um recurso educativo da era digital, que estimula a interatividade, a comunicação, a colaboração, o trabalho em equipe, a democratização do processo educativo.

Este trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas no AVA do projeto Educa/EaD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de Guarujá/São Paulo.

Por meio do projeto Educa/EaD já planejamos e desenvolvemos mais de 70 cursos com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico, na qualidade de vida docente, na formação continuada de equipes técnicas das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Guarujá.

No dia 29 de janeiro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Guarujá solicitou que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil fosse realizado na modalidade a distância com uma carga horária de 9 horas semanais.

Depreendemos que na modalidade a distância, os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá podem interagir com outros profissionais dos Núcleos de Educação Infantil e com a tutoria do Educa/EaD, tendo, assim, a oportunidade de conhecer novas realidades e vislumbrar

outras experiências pedagógicas no HTPC.

No município de Guarujá há 14 Núcleos de Educação Infantil: Agripina Alves de Barros, Albert Sabin, Ambrozina Rosa da Conceição, Amélia Marangoni Chede, Antonieta do Espírito Santo e Silva, Celso Raimundo Jerônimo, Groussier Magri, Joana Mussa Gaze, José Antonio Ferranti, Marina Daige, Mauro Aprígio de Brito, Monteiro Lobato, Sara Bozoglian e, Suely Maria da Silva Kida.

A Secretaria Municipal de Educação de Guarujá solicitou para a equipe do Educa/EaD, um curso anual sobre os princípios de Reggio Emilia, pois essa abordagem é mundialmente famosa pelo sucesso inspirador na educação da primeira infância, que é oriunda de um município italiano intitulado "Reggio Emilia", localizado ao norte do país.

No presente trabalho, procuramos analisar as práticas pedagógicas que os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá vislumbraram implantar no segundo semestre de 2014, nos Núcleos de Educação Infantil, na perspectiva de Reggio Emilia.

2. METODOLOGIA

Para a concretização deste labor, 83 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, dos Núcleos de Educação Infantil de Guarujá participaram da coleta de dados no AVA, sendo que 97,6% eram do sexo feminino e 2,4% pertenciam ao sexo masculino.

A heterogeneidade fica evidenciada nas faixas etárias dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: 40,98% tinham de 34 até 43 anos de idade; 30,12% de 24 até 33 anos; 13,25% de 44 até 52 anos; 1,2% menos de 20 anos. Cabe lembrar que 14,45% não declararam a sua idade.

Quanto a formação acadêmica, 41% tinham curso superior, 25% estavam cursando a Educação Superior, 23% eram pós-graduados (especialistas), 11% apenas tinham a Habilitação Específica para o Magistério.

Nos meses de junho e julho foram solicitadas uma atividade em equipe. Cada Núcleo de Educação Infantil de Guarujá poderia formar uma equipe. Espontaneamente, foram compostas 12 equipes para vislumbrar mudanças significativas que desejavam ver nas creches, no segundo semestre de 2014, na perspectiva de Reggio Emilia.

Para analisar as atividades em equipes, utilizamos o referencial teórico de Malaguzzi (1999a, 1999b), pois ele enfatiza o desenvolvimento das cem linguagens da criança, na educação da primeira infância, priorizando, assim, uma educação que valorize a cultura da infância e

transcenda os cuidados básicos.

Segundo Campos (2011), as cem linguagens da criança são "(...) as linguagens da criatividade, da expressão corporal, das brincadeiras, da arte, enfim, da cultura da infância".

Para a tessitura do presente trabalho estruturamos a seguinte questão-problema: No Ambiente Virtual de Aprendizagem, quais foram as práticas pedagógicas que os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá vislumbraram para implantar no segundo semestre de 2014, nos Núcleos de Educação Infantil, na perspectiva de Reggio Emilia?

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo sobre as possíveis práticas pedagógicas a serem implantadas nos Núcleos de Educação Infantil de Guarujá.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Refletindo sobre as atividades que as 12 equipes desenvolveram nos meses de junho e julho, compreendemos que 4 categorias de análises mereciam ser destacadas: o ambiente educativo, as Artes Visuais, a participação dos pais e os projetos.

Identificamos que 100% das equipes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil foram incisivas quando valorizaram o ambiente educativo, uma vez que a abordagem de Reggio Emilia concebe o *lócus* educativo como o terceiro educador, que necessita ser analisado, planejado, avaliado e transformado constantemente pelos arquitetos, atelieristas, pais, pedagogos, professores, para incentivar o desenvolvimento das cem linguagens da criança.

Na perspectiva de Reggio Emilia, as infraestruturas das instituições educativas são promotoras, estimuladoras de relações e exploração, por exemplo: Gandini (1999, p. 153) menciona que "os tetos são usados como espaço para a colocação de muitos tipos diferentes de esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos com materiais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças e pendurados pelos professores".

Os dados coletados no presente trabalho também sinalizaram que 100% dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil vislumbraram a importância das Artes Visuais nos Núcleos de Educação Infantil.

Katz (1999, p. 43) ressalta que nas instituições de Reggio Emilia, "(...) as representações visuais não são apenas produtos decorativos para serem levados para casa no final do dia, os quais provavelmente jamais serão olhados ou discutidos novamente (...)".

Defendemos que na perspectiva de Reggio Emilia, as produções das crianças não são expostas como meros painéis que adornam os espaços. Essas produções servem como instrumento de análise para novas construções.

Para Malaguzzi (1999b), o ateliê é um ambiente educativo essencial para o processo de aprendizagem porque incentiva o processo investigativo.

Compreendemos que os ambientes educativos de Reggio Emilia têm ateliês, que são organizados para oferecer materiais diversos para as explorações das crianças. Esses materiais priorizam bastante os elementos naturais. Muitos materiais são recolhidos pelas crianças nos momentos de reconhecimento do ambiente, nos estudos do meio ou mesmo nas atividades independentes de cada criança fora da instituição educativa.

Identificamos que 58,50% das equipes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil vislumbraram a importância da participação dos pais nos Núcleos de Educação Infantil.

Spaggiari (1999) enfatiza que a abordagem de Reggio Emilia prioriza uma participação ativa dos pais antes e durante o ano escolar, em encontros no nível de sala de aula individual, pequenas reuniões em grupo, conversas individuais entre pai-mãe/professor, reuniões envolvendo um tema, encontros com especialistas, sessões de trabalho, laboratórios, feriados, celebrações e outras possibilidades para encontros.

Identificamos que apenas 33,50% das equipes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil valorizaram os projetos.

Katz (1999, p. 38) destaca que nas instituições de Reggio Emilia, "os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado".

Como tudo emerge da investigação, o currículo na abordagem de Reggio Emilia é aberto, dinâmico e coletivo. As práticas de Reggio Emilia têm como fio condutor a realização de projetos, para incentivar o espírito investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É basilar depreender que o estudo sobre a abordagem de Reggio Emilia não implica em uma mera reprodução acrítica de suas formas de organização, mas nos ajuda a refletir o processo educativo, para valorizarmos a cultura da infância tão enaltecida por Malaguzzi (1999a, 1999b).

No município de Guarujá, o HTPC na modalidade a distância possibilitou vislumbrar possíveis mutações para os Núcleos de Educação Infantil no segundo semestre de 2014, bem como foi possível diagnosticar eixos norteadores que merecem estudos posteriores.

Em suma, o presente artigo não se esgota na análise proposta, podendo, assim, ser aprofundado em outras oportunidades para vislumbrar uma formação continuada para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que trabalham nas creches.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Malta. Entrevista: Maria Malta Campos. **Revista Educação**, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 145-158.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 37-55.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a, p. 07.

_____. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b, p. 59-104.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 105-112.

ATIVIDADES CIRCENSES: O LÚDICO E O MOVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Daiany Mantelli Barbosa – Centro Universitário UNIFAFIBE – day_map@hotmail.com

Andreia Cristina Metzner – Centro Universitário UNIFAFIBE – acmetzner@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física no Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tem como objetivo fazer com que os alunos participem de atividades corporais reconhecendo que todos são diferentes, respeitando as características pessoais de cada um, desenvolvendo atitudes de respeito e diálogo através de atividades lúdicas e esportivas. (BRASIL, 1998).

Além disso, nesse nível de ensino deve-se desenvolver nas aulas uma reflexão sobre uma alimentação saudável, noções básicas de higiene, padrões de beleza, consumismo e preconceito. Outro ponto importante refere-se ao conhecimento dos alunos em relação aos limites, esforços, capacidades e competências corporais de cada indivíduo. (BRASIL, 1998).

Os conteúdos para o Ensino Fundamental são divididos, de acordo com os PCN's, em três blocos, são eles: 1-) Jogos, Esportes, Lutas e Ginásticas; 2-) Atividades Rítmicas e Expressivas; 3-) Conhecimento do Corpo. (BRASIL, 1998).

No bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas encontram-se as atividades circenses cuja vivacidade bem como sua riqueza apresentam uma “diversidade de possibilidades para a educação corporal” (BORTOLETO, 2011, p.44).

As atividades circenses são consideradas uma especialidade das artes, onde o corpo é o protagonista das mesmas, nas quais os artistas se expressam através de suas ações e gestos ensaiados. Essas atividades podem ser utilizadas nas aulas de educação física escolar desenvolvendo a atenção, motricidade, concentração, coordenação motora, entre outros (VENTURINI et. al, 2010, p.1).

As atividades circenses podem favorecer a autonomia dos alunos nas aulas de Educação Física, permitindo que os mesmos conheçam suas limitações e controlem os seus movimentos. Além disso, o valor da ludicidade aplicada nas atividades é essencial para o desenvolvimento da “criatividade e sensibilidade, proporcionando vivências lúdicas, experiências corporais que utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo, na brincadeira e na fantasia, sua fonte

dinamizadora” (VENTURINI et. al, 2010, p.2).

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivos elaborar e aplicar atividades para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física para crianças de 13 e 14 anos envolvendo as práticas circenses, bem como, verificar as percepções dos alunos antes e após a participação das atividades circenses ministradas nas aulas de Educação Física.

2. METODOLOGIA

Participaram dessa pesquisa 32 alunos de ambos os gêneros, de idade entre 13 e 14 anos, matriculados em uma escola de Ensino Fundamental. Os instrumentos metodológicos utilizados foram dois questionários (um pré e outro pós-intervenção).

O Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário UNIFAFIBE (CAAE: 35058314.8.0000.5387). Em seguida, a direção da escola foi contatada com o intuito de autorizar a realização da pesquisa em suas dependências. Com a autorização da diretora, a pesquisa foi explicada aos alunos e aos pais. Estes últimos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalizado os procedimentos éticos, foi aplicado o primeiro questionário aos alunos participantes, em dia e hora marcados pelo diretor da escola. Posteriormente, iniciaram-se as aulas com as atividades circenses. Foram desenvolvidas 20 aulas práticas, que foram ministradas uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Ao término das vivências práticas, a pesquisadora aplicou o segundo questionário aos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro questionário foi aplicado antes de serem ministradas as atividades circenses nas aulas de Educação Física com o intuito de verificar o conhecimento e interesse dos alunos por essas modalidades.

Por meio dos resultados obtidos, notamos que a maioria dos alunos conhece e já assistiu algum espetáculo de circo ao vivo. Em relação as vivências dos alunos nas atividades circenses, apenas 4% deles já praticaram alguma modalidade circense, no caso dos participantes da pesquisa essa modalidade foi os malabares.

Os participantes da pesquisa apontaram que gostariam de vivenciar diferentes modalidades e números de circo. As modalidades destacadas foram: o tecido acrobático com 25%, e mágica, pirofagia e malabares com 11% cada.

A partir das respostas dos alunos, foram elaboradas 20 aulas de Educação Física abordando as seguintes atividades circenses: mágica, acrobacia, malabares, perna de pau e corda bamba.

Após as vivências dessas atividades circenses, os alunos responderam o questionário pós-intervenção e por meio das respostas dos participantes verificamos que 97% dos alunos acharam interessantes as atividades circenses ministradas nas aulas de Educação Física, apenas 3% não gostaram das atividades.

Ao perguntar sobre o que os alunos mais gostaram das aulas, 32% disseram que foi o slackline (corda bamba) e 23% disseram que foram os malabares. Os demais alunos dividiram opiniões e disseram que foi: equilibrar-se (2%), o esforço que faz durante as atividades (2%), cambalhota (2%), as “coisas” diferentes que aprendeu (13%), perna de pau (8%), mágica (3%), porque as atividades são divertidas (3%) e gostaram de tudo (10%). Somente 2% responderam que preferem praticar esportes.

Quando trazemos as atividades circenses como conteúdo escolar o objetivo central não é a formação de artistas, mas sim, desenvolver e ampliar a cultura corporal dos alunos por meio de atividades lúdicas e da diversidade de movimentos. Caramês (2011) aponta que com a prática da atividade circense é possível aumentar o grau de possibilidades do indivíduo se expressar e obter diversos aprendizados, respeitando a capacidade e o limite do outro.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica tem como objetivo ampliar e introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, formando um cidadão que irá “produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e da dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida”. (p. 75). É a partir da cultura corporal de movimento que o aluno irá desenvolver a maioria das suas habilidades e potencialidades de acordo com as características de cada um.

A corda bamba e os malabares foram as atividades que mais chamaram a atenção dos alunos. Acreditamos que isso tenha acontecido por que eles querem conhecer e ter experiências que os desafiem. (PINHEIRO, 2009).

Apesar das atividades serem diversificadas e não tradicionais, as mesmas não cativaram 2% dos alunos. Esses disseram que não haviam gostado de nenhuma atividade ministrada e que

preferiam os esportes.

A supervalorização do esporte nas aulas de Educação Física reflete na falta de conhecimento e interesse dos alunos a outros conteúdos, pois os professores se acomodam e acabam trabalhando em suas aulas apenas conteúdos esportivistas. (GUERIERO; ARAÚJO, 2004). Os autores complementam dizendo que por isso o professor de Educação Física necessita planejar as suas aulas buscando atender uma maior variedade de conteúdos.

Para finalizar, 78% dos alunos disseram que gostariam de aumentar os seus conhecimentos sobre o circo e 22% não tem interesse em aprenderem outras modalidades circenses.

Esses resultados mostram que houve um interesse por parte da maioria dos alunos pela prática das atividades circenses. Acreditamos que isso se deve ao fato de que conteúdos novos e diversificados motivam a participação nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos trouxe como eixo central a prática circense nas aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Acreditamos que a inclusão das atividades circenses na escola é uma proposta válida, e por ser uma atividade diferente das tradicionais poderá proporcionar a motivação dos alunos, bem como contribuir com o processo de formação de cada indivíduo.

Além disso, por meio dessas atividades os alunos terão o contato com um importante aspecto da cultura corporal de movimento que desenvolve a expressão corporal, criatividade, imaginação, cooperação, melhora da autoestima e uma relação mais confiante diante dos colegas.

As atividades circenses podem ser adaptadas e trabalhadas de várias formas e de acordo com o perfil de cada turma. No caso do Ensino Fundamental podem ser ministradas diferentes modalidades como, por exemplo, acrobacias (com rolamentos para frente, cambalhotas, estrelinha, ponte), corda bamba, mágica e malabares (swing e bolas), por meio de diferentes materiais e aumentando o grau de dificuldade.

Por fim, acreditamos que as atividades circenses podem transformar-se em uma ferramenta dinamizadora no processo de ensino aprendizagem. Por meio de aulas lúdicas, dinâmicas e prazerosas o aluno encontrará na escola um referencial para transformar as

diferentes formas de informação em conhecimento.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia na educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-55, jul. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/MICRO/Downloads/1256-4757-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MICRO/Downloads/1256-4757-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARAMÊS, A. S.; SILVA, D. O. Atividades circenses como possibilidade para a Educação Física. Um relato de experiência. **Efdeportes: Revista Digital**, Buenos Aires, ano 16, n.161, out. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/atividades-circenses-para-a-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

GUERIERO, D. J.; ARAÚJO, P. F. A. Educação física escolar ou esportivização escolar? **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 78, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd78/esportiv.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

PINHEIRO, P. H. G. G.; BORTOLETO, M. A. C. Pedagogia das atividades circenses: jogos de malabares na educação física escolar. In: **REUNIÃO DE ANUAL DA SBPC**, 61, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/6932.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

VENTURINI, G. R. O.; OLIVEIRA, L. A.; RODRIGUES, B. A.; MATOS, D. G.; ZANELLA, A. L.; PACE JÚNIOR, R. L.; MAZINI FILHO, M. L. Atividades circenses na Educação Física Escolar.

Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 146, jul. 2010. Disponível em:
<<http://www.efdeportes.com/efd146/atividades-circenses-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso
em: 12 jul. 2014.

ATIVIDADES INTERATIVAS DE FÍSICA EM AMBIENTES NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Heloísa Baptista Nery – UNESP – helo_pts@hotmail.com.

Ana Flávia Chaparro Vianna Simões – Escola E. E. Prof. Pedro Toledo –
anaflavia.cviana@gmail.com

Daví Filenga – UNESP – davifilenga@hotmail.com

Denise Fernandes de Mello – UNESP – dfmello@fc.unesp.br

CNPq /PROEX

1. INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades da aprendizagem de conteúdos de Física, relatada por alunos, está associada à quase inexistência de atividades experimentais no ambiente escolar. De acordo com pesquisas nesta área, não há o estabelecimento de uma ligação efetiva entre os conteúdos que são ministrados teoricamente em sala de aula com suas vivências cotidianas, sejam elas relacionadas a fenômenos naturais ou tecnologias utilizadas, conseqüentemente, não promovendo uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999). O entendimento do mundo, de fenômenos naturais e de tecnologias atuais, depende de uma aprendizagem significativa de conteúdos de Ciências: Física, Química, Biologia. Quando falamos em conteúdos, nos referimos não apenas aos conteúdos conceituais, mas também procedimentais (metodologias do trabalho científico) e atitudinais (interesse pelo conhecimento e pelo que pode proporcionar, e postura cidadã e profissional).

Relatamos neste trabalho as contribuições que um conjunto de atividades interativas envolvendo o tema Luz/Cores, desenvolvidas em um ambiente não formal de educação – o CIF (Centro Interativo de Física) - podem ter na aprendizagem de conteúdos de Física, especificamente na formação de concepções corretas do ponto de vista científico, e na conexão entre tecnologia e ciência.

Ambientes não formais de educação são aqueles que ocorrem, em geral, em outros locais que não a Escola (VIEIRA, 2005). A importância destes espaços como lugares de aprender têm recebido muita atenção na última década. Entre tais, destacam-se os espaços denominados interativos, onde o visitante é ator na atividade, e não apenas observador passivo. No Brasil, o primeiro espaço deste tipo é o conhecido Jardim Botânico no Rio de Janeiro, aberto na época do

Brasil-Império. Como locais bem mais recentes e ligados à Ciência, podemos citar o Museu Catavento e a Estação Ciência de Cultura e Artes, ambos na cidade de São Paulo. Em Bauru, no Campus da UNESP, Faculdade de Ciências, temos além do Observatório de Astronomia, o CIF – Centro Interativo de Física, que é um espaço com uma mostra de aproximadamente 25 experimentos interativos nas diversas áreas da Física: Mecânica, Óptica, Acústica, Eletricidade e Magnetismo. O espaço recebe visitas agendadas de escolas e também é aberto à visitação pública.

2. METODOLOGIA

A escolha, elaboração e desenvolvimento das atividades, foram conduzidos usando princípios da metodologia investigativa (CAÑAL, 1997) e preceitos de atividades interativas utilizadas em espaços não formais de educação (GASPAR, 2002). O ambiente utilizado foi o CIF (Centro Interativo de Física), no qual apenas os experimentos relacionados ao tema Luz/Cores ficaram expostos. Foram montados 6 experimentos: 1. Sombras coloridas; 2. Olho humano; 3. Disco de Newton; 4. Caixa das cores; 5. Conjunto de lentes e fonte Laser; 6. Óculos de Inversão. Cada experimento ficou em uma bancada com um painel contendo: uma orientação, uma questão, e uma breve explicação. Inicialmente, o Coordenador do CIF deu boas vindas aos participantes e apresentou o espaço de forma sucinta, dizendo que cada grupo de 4 a 6 alunos teriam dez minutos para explorar cada experimento, ao final deste tempo, o grupo trocava de experimento. Para cada um dos experimentos, os alunos responderam em grupo ou individualmente algumas questões, previamente, elaboradas, as quais foram analisadas posteriormente.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além das observações gerais dos vídeos gravados, analisamos as respostas dos alunos à duas questões: 1. Já haviam realizado/visitado experimentos de Física? 2. Qual contribuição dessas atividades para você?

Participaram das atividades 89 alunos de 2 instituições distintas. As atividades foram realizadas em 2 dias, em quatro períodos. Cada turma teve aproximadamente 23 alunos. O tempo aproximado de visita de cada turma foi de 60 minutos.

A análise dos vídeos mostrou que a maioria dos alunos nunca teve contato com experimentos de Física e achavam que a Física era uma disciplina muito “conceitual”. Além disso, acreditavam que experimentos só podiam ser realizados por físicos e cientistas. Apenas 4 alunos tinham visitado anteriormente exposição similar na SNCT (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados correspondem a um trabalho específico, realizado com alunos na faixa de 10 a 13 anos de idade, com o tema Luz/Cores. Resultados complementares com outras faixas etárias estão em andamento. A análise dos vídeos gravados e das anotações realizadas pelos grupos indica que, as contribuições na aprendizagem foram:

- o estímulo do interesse pela ciência em geral;
- o favorecimento da conexão, por parte dos alunos, das atividades interativas com fenômenos da natureza ou tecnologias utilizadas no cotidiano;
- a percepção de que a ciência não é um conhecimento estanque.

Para o tema específico, os alunos relataram entender, após a visita ao CIF, o porquê, de quando se muda para ambientes com diferentes tipos de iluminação, as cores dos objetos que você observa não são mais as mesmas. Além disso, alguns alunos que utilizavam óculos de grau, disseram que conseguiram compreender o porquê as lentes para quem tem astigmatismo são diferentes daqueles que tem miopia. Comentaram também sobre o fato de como espelhos podem ser utilizados, para que uma fonte de luz, “queime” um objeto que não está na “mira” direta da fonte de luz.

Os resultados citados, anteriormente, evidenciam o papel que a experimentação pode ter na motivação e no processo de aprendizagem de conteúdos de Física, e em particular como atividades interativas em espaços não formais de educação, podem estimular os alunos a construir e estruturarem o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

CAÑAL, P.; LLEDÓ, A. I.; POSUELOS, F.J.; TRAVÉ, G. **Investigar em La Escuela**: elementos para uma enseñanza alternativa. Sevilla: Díada Editorial S.L., 1997.

GASPAR, A.; **A educação formal e a educação informal em ciências**. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I.C.; BRITO F. **Ciência e Público**: caminhos da educação científica no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p.171 – 183.

MOREIRA, Marco A. A Teoria de Ausubel. In: **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora UnB, 1999.

VIEIRA, V. **Análise de espaços não-formais e sua contribuição para o ensino de ciências**. Tese de doutoramento, IBqM, UFRJ. 2005.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR E A VALORIZAÇÃO DO COTIDIANO DO ALUNO: MEDIDAS PRÁTICAS NA BUSCA DE UM ENSINO SIGNIFICATIVO

Stéphanie Rodrigues Panutto – UNICAMP – stephanie_panutto@hotmail.com

Giovanna Ermani – UNICAMP – giovannaermani@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho insere-se nas discussões que permeiam a formação docente, concentrando-se, principalmente, na reflexão sobre medidas práticas, cujo objetivo consiste na superação de desafios encontrados em sala de aula. Portanto, não pretendemos discursar sobre soluções aos problemas na formação docente, nem tão pouco elaborar receitas prontas para o sucesso na carreira docente, o que nos propomos a fazer é a descrição de possíveis ações pedagógicas baseadas em algumas metodologias aplicadas em sala de aula.

Para tanto, buscaremos articular questões teóricas ao relato de experiência desenvolvido em uma sequência didática (3 aulas de 50 minutos) aplicada durante a disciplina Estágio Supervisionado de Geografia II, oferecida pelo Instituto de Geociências da Unicamp. A aplicação das atividades foi realizada na Escola Estadual Dr. Honorino Fabbri, na cidade de Hortolândia, durante as aulas de Geografia com as turmas A, B, C, D e E dos 9º (nonos) anos do Ensino Fundamental.

Essa escola é considerada uma referência na cidade, com bons índices de ensino e desempenho de alunos nas provas oficiais, fazendo com que a equipe da direção assim como os professores, no geral, possuam uma postura tradicional de ensino: centrada no professor, em métodos mnemônicos de aprendizagem, e na presença de um forte currículo oculto (Apple, 1999) que ensina e molda o comportamento dos alunos para ordem e disciplina considerados necessários ao mercado de trabalho.

No entanto, nos posicionamos defendendo uma educação libertadora em que se busque a autonomia do aluno na construção do conhecimento. Embora, compreendamos a importância da educação para o mundo do trabalho, acreditamos que é possível ir além da busca por bons resultados em avaliações, buscando uma educação verdadeiramente humana, plural e que compreenda as complexidades do mundo e que seja significativa aos alunos (FREIRE, 2011). Desse modo, fica claro que não compartilhamos da visão essencialista/tradicional do conhecimento uma vez que ela age como limitadora de todas as outras concepções de mundo.

Com isso em mente, tendo em vista à práxis de nossas ações, sistematizaremos a nossa reflexão em três momentos distintos. O primeiro deles relaciona-se a uma ação preparatória, anterior ao momento da aula: o Plano de Aula. Posteriormente, no momento de execução da aula, devemos refletir acerca da aplicação do que foi planejado. Por fim, o último momento está relacionado à reflexão posterior a aula, onde o professor analisará quais foram os resultados obtidos.

O momento pré-sala de aula, caracterizado por intensas pesquisas e (re)formulação didática do conteúdo. Nesse momento, o professor mapeia o objetivo da aula, elaborando estratégias e metodologias para que ele seja alcançado.

Um segundo momento, relacionado à aplicabilidade do que foi elaborado pelo professor é a execução da aula. Nesse momento, o professor vai aplicar o seu plano de aula de uma forma que permita que planejamento seja moldado para/pelos alunos, de acordo com suas necessidades, interesses, anseios e dúvidas. Nesse sentido, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2010, p. 76), relaciona como sendo de fundamental importância desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural, pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas de atualidade...”.

Desse modo, o desenvolvimento deste projeto baseou-se no tema de estudo selecionado para o semestre pelo professor: *Regionalização Mundial*. Os alunos estavam dialogando com conteúdos referentes ao continente Europeu, por isso, optamos por adaptar e complementar o conteúdo do livro didático – e que já haviam sido trabalhados pelo professor das turmas - com elementos de cultura a fim de problematizar esses dados e trazer elementos do cotidiano para discussão.

A partir desse momento o papel do professor começa a emergir, como um personagem intelectual, ele deve refletir acerca do que foi planejado pensando em como tornar o conteúdo em um processo significativo de aprendizagem aos alunos, e, legitimando a importância da aula dialógica e da ressignificação de conteúdos.

Por fim, o terceiro momento consiste na análise das duas primeiras fases – o plano de aula e a execução deste plano. Nesse momento, o professor atua como um investigador de suas próprias práticas, refletindo e pesquisando sobre o que considerou ter dado certo e o que não deu, pensando em como suas práticas tem influenciado seus alunos e elucidando novos caminhos metodológicos. Alguns autores brasileiros, como Demo (1991, 1994, 1996), Geraldi (1996, 1998), André (1992, 1994, 1995, 1997, 1999), trabalham com o conceito de professor pesquisador; entre os precursores do estudo a respeito do tema estão Zeichner e Noffke.

Nesse sentido, partilhamos da concepção de docência descrita por Pimenta (2005, p. 11), quando menciona que “o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados”. Admitindo que o saber docente constitui-se como uma construção contínua, o professor pesquisador, aquele que reflete sobre suas ações, é um elemento fundamental no desenvolvimento de suas práticas.

Com isso em mente, o objetivo desta prática foi desconstruir os possíveis estereótipos que os alunos traziam sobre a população europeia como uma homogeneidade cultural e colocar o debate multicultural no cenário. E, ao mesmo tempo, mudar a dinâmica das aulas tradicionais para uma sequência didática em que se privilegiasse o debate, de modo, que até a organização física da sala de aula também diferenciasse o ambiente de controle em que os alunos estavam inseridos.

2. METODOLOGIA

A fundamentação teórica para a construção metodológica das aulas estava baseada em dois princípios básicos: *aula expositiva dialogada*; e *conhecimentos prévios*. A partir disso, a revisão bibliográfica possibilitou relacionar as concepções de pedagogia da autonomia de Paulo Freire com o socioconstrutivismo de Vygotsky.

Como afirma Paulo Freire (2011, p. 24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e, baseando-se nisso, a regência das nossas aulas foram fundamentadas nesta perspectiva, uma aula dialogada onde o papel do professor é a mediação e não o depósito de informações, já que o objetivo maior é a construção do conhecimento com os alunos.

Todavia, podemos compreender que além do diálogo, o ensino deve ser contextualizado para e na realidade dos alunos. Tendo em vista isso, deve-se haver a preocupação em trabalhar com os *conhecimentos prévios* que os alunos trazem ao longo de sua trajetória escolar e da vida pessoal.

Nesse sentido, Cavalcanti (2005, p. 200) baseada na teoria vygostkyana socioconstrutivista do ensino nos afirma a existência de uma relação entre: o cotidiano; a mediação pedagógica; e a formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o ensino de geografia deve-se voltar para a geografia cotidiana dos

alunos e, portanto, ela ressalta a importância da dimensão do espaço vivido para a aprendizagem, pois: “a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido” (CAVALCANTI, 2005, p.201).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve um pequeno descompasso entre o planejamento previsto no *plano de aula* e a execução, pois o ritmo dos alunos de ensino fundamental é muito distinto e o cálculo do tempo foi subestimado, embora isto não tenha afetado negativamente o desenvolvimento do projeto. Torna-se importante compreender que os alunos têm seu próprio tempo para escrita, para se arrumar na sala de aula, para conversar e inclusive para brincar, e esta é uma dimensão muito importante para a reflexão do professor-pesquisador.

Na primeira aula, iniciamos a discussão com uma “construção do perfil de como seria o tipo físico de um europeu” para cada aluno, eles se agruparam (em grupos de 5 alunos) para construir o perfil com cartolina e recortes de revistas; o resultado foi muito semelhante em todas as turmas observadas e o estereótipo “pele clara” apareceu em praticamente todas as construções. Como cada aluno escolheu uma figura das revistas para representar seu europeu (mesmo em grupo), foi pedido aos que iam terminando a atividade para anotar uma justificativa de sua escolha no próprio cartaz.

Na segunda aula, retomamos o que foi feito na aula anterior com a exposição dos cartazes na lousa com o auxílio de fita adesiva e iniciamos uma espécie de *brainstorming* (tempestade de ideias) para que os alunos expusessem as justificativas de suas escolhas individuais dos perfis. Esta atividade foi muito interessante, pois nesta fase os alunos evidenciaram estereótipos presentes em suas mentes e, inclusive, alguns demonstraram não ter compreendido o que era a atividade, pois selecionaram qualquer imagem ao acaso e neste momento retomávamos o objetivo da atividade a fim de que todos participassem e contribuíssem para a discussão.

Então, foi pedido para que todos os alunos dissessem ao menos uma palavra para por no quadro com o intuito de auxiliar na construção coletiva da turma sobre *Como é o europeu?* Tendo isso no quadro, discutimos porque a imagem de europeu que eles haviam representado sempre eram brancos e de olhos claros, para isso, questionamos a possibilidade de haver europeus negros ou de outras ascendências. A maioria dos alunos se mostraram confusos, ora diziam que

os europeus eram sempre brancos, ora pensavam que havia possibilidade de terem outros biótipos.

Após esta etapa buscamos problematizar a exposição dos cartazes por meio da discussão sobre “o que é cultura”, ou seja, o que eles entendiam como cultura para introduzir o debate de multiculturalismo. Nesse sentido, utilizamos o dicionário *Michaelis*, um site de pesquisas da internet e o teórico de estudos de cultura Stuart Hall para trazer elementos para a discussão de como entendíamos a cultura. Eles utilizaram seus conhecimentos prévios e fomos trazendo notícias de jornais sobre multiculturalismo (Veja e Le Monde Diplomatique) visando problematizar e complementar a discussão e introduzir alguns conceitos.

Na terceira aula, finalizamos as nossas atividades com uma parte do documentário *Entre os muros da escola*, para apresentá-los mais uma fonte de conhecimento, desta vez audiovisual, sobre o cotidiano de uma sala de aula na periferia de Paris, a fim de que pudessem perceber semelhanças e diferenças culturais vivenciados dentro da escola e comparar com a realidade que eles vivenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atividade descrita, bem como do das reflexões teóricas referenciadas neste texto, seguimos considerando que a pesquisa e a reflexão é essencial para o docente, no entanto, ser um professor-pesquisador é um desafio no cotidiano escolar, uma vez que, é preciso controlar o tempo de fala expositiva, permitindo que os alunos sejam ouvidos; é preciso valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; além de manter-se sempre em vigilância para não utilizar termos e conceitos científicos de forma exagerada.

Além disso, apontamos a metodologia de aula dialógica como sendo fundamental na posição de um professor-pesquisador, isso porque essa postura permite que o conhecimento cotidiano dos alunos sejam revelados. A proporção é ainda maior quando consideramos a disciplina de geografia, em que é possível relacionar os conteúdos à diversos momentos vividos pelos alunos, seja por meio dos próprios conteúdos, ou através de metodologias de ensino que possibilitem que isso aconteça.

A partir disso, pensamos na importância da fase final dos três momentos proposto nesse texto – o momento de reflexão sobre os resultados obtidos. Pode-se destacar que o fato de a prática didática ter sido aplicada em cinco turmas diferentes de uma mesma série, nos permitiu observar como se dá a diferenciação de aula em cada turma. Isso acontece tanto por meio dos

alunos, que trazem uma realidade diferente em cada turma, quanto do próprio professor, que acaba tendo uma ação pedagógica diferenciada de acordo com a necessidade dos alunos.

Acreditamos que o relato dessa prática didática, associada ao conceito de professor-pesquisador possa servir de inspiração para outras reflexões, ideias e projetos. Buscamos, com a escrita desse texto, estruturar ideias e elaborar considerações práticas a fim de trocar experiências e colaborar com visões que deixam de lado a crítica à escola ou ao ensino, não porque não a enxergamos, mas porque acreditamos que seja possível construir novas possibilidades metodológicas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto editora, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, maio/agost, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

PIMENTA, S. G. . Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. In: **XII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2005, Curitiba. XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005. v. 5. p. 105-119.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia/Coord. Maria Inês Fini. - São Paulo: SEE, 2010.

AULA DE CAMPO NA RESERVA BIOLÓGICA CÓRREGO DO VEADO: EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE

Geovane da Silva Paixão - CEUNES/UFES - geovane.paixao2@hotmail.com

Elisandra Brizolla de Oliveira - CEUNES/UFES - ebbtrizolla@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As aulas práticas não podem ser consideradas apenas como uma ferramenta de ensino, pois possui uma grande importância disciplinar no âmbito social, elas proporcionam grandes espaços para que o aluno seja o construtor do seu próprio conhecimento.

Fumagalli (1993) defende que a formação de uma atitude científica e está intimamente vinculada ao modo como se constrói o conhecimento. Na aula prática, o aluno desenvolve habilidades processuais ligadas ao processo científico, tais como capacidade de observação, inferência, comunicação. A partir delas, ou paralelamente, ocorre o desenvolvimento de habilidades integradas: controle de variáveis, definição operacional, formulação de hipóteses, interpretação de dados e finaliza o experimento com as conclusões adquiridas.

Schoroeder (2013) complementa afirmando que o ensino de ciência como sendo potencializador da educação científica, auxiliando os jovens na construção do conhecimento, contribuindo para a compreensão dos fenômenos naturais e dos impactos e implicações dos avanços tecnológicos na biodiversidade.

Krasilchik (2004) propõe que um professor pode expor os conteúdos por meio aula expositiva, o que pode ser uma experiência informativa, divertida e estimulante, dependendo da forma como o conteúdo é abordado. Porém em alguns casos, é cansativa e pouco contribui para a formação dos jovens. As aulas de campo de campo, também chamadas de visitas, podem ser inseridas no currículo de ciências, pois possibilitam a interação teoria e prática, estimulando os jovens ao ensino investigativo. Esta atividade é caracterizada por ser mais flexível, por trabalhar o conteúdo proposto e acontecer em ambiente extraclasse da instituição educacional (KRASILCHIK, 2004;).

As atividades de campo “permitem o contato direto com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais”, confrontando teoria e prática, “além de estimular a curiosidade e aguçar os sentidos”. Além disso, uma atividade de campo permite que “o aluno se sinta protagonista de seu ensino, que é um elemento ativo e não um mero receptor de conhecimento” (De FRUTOS et al., 1996, p.15).

O termo biodiversidade (BRASIL, 2002) pode ser entendido como a variabilidade dos organismos vivos de todas as origens, abrangendo os ecossistemas terrestres, marinhos, e outros ecossistemas aquáticos, incluindo seus complexos; e compreendendo a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas. Para que este tema seja significativo para os estudantes para a “construção do conhecimento relacionados ao ambiente natural, necessariamente deve passar pela inserção dos estudantes num conjunto de conceitos que precisam ser conhecidos” (SCHROEDER, 2013, p,25).

De acordo com Marchiori (1995), identificar a espécie é o primeiro passo, para o manejo correto dos recursos vegetais, pois não se pode manejar algo que não se conhece. Com o nome correto de uma planta é possível acessar todas as informações a ela relacionadas como, por exemplo, dados de ecofisiologia, fitossociologia, fenologia, distribuição geográfica, dados tecnológicos e, ainda, indicar usos e potencialidades da espécie (MARCHIORI,1995).

Segundo Pilon (2005) há uma grande importância das ações para a democratização e difusão de conhecimentos do meio acadêmico, para a comunidade por meio de atividades educativas e serviços como forma de medida reguladora ambiental e econômica. Somente com a aproximação e o conhecimento acerca do meio ambiente é possível a sua preservação (PILON, 2005).

Este trabalho tem como objetivo apresentar as aulas de campo como instrumento metodológico para o ensino de ciências, por meio de visita de estudo, sensibilizado os jovens sobre a importância do estudo e conservação da biodiversidade, além de contribuir com o professor como pratica de ensino.

2. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido com um grupo de alunos do 7º ano da EMEF “ Beijamim Mendes de Souza” situada no município de Mucurici - ES , o grupo contendo 10 alunos com a faixa etária de doze anos, os alunos saíram da unidade escolar afim de conhecer e observar a biodiversidade vegetal existente na Reserva Biológica Córrego do Veado – Pinheiros ES. Além de conhecer os alunos coletaram algumas amostras, servindo de material pedagógico utilizado nas aulas de ciências para identificação de espécies.

Reserva Córrego do Veado, que está situada no município de Pinheiros – ES, com sede inserida junto às margens do Córrego Santo Antônio, localizada à 9 km da cidade de Pinheiros e

290 Km da capital Vitória ES. A reserva possui uma área de 2.392 hectares de floresta do ecossistema atlântico, seu perímetro apresenta – se com 26 km de extensão. Toda visita foi acompanhada por um guia, que mostrava as trilhas a serem seguidas e alertando dos possíveis perigos, e cuidados a serem tomados

Os materiais utilizados foram: binóculos, cadernetas, envelopes, lupas, lápis, sacos plásticos, máquinas fotográficas, pranchetas para anotações, tesouras de poda e envelopes de papel para armazenar as amostras coletadas. Os binóculos eram revezados entre os alunos, para que estes pudessem observar a copa das arvores mais altas. Os estudantes foram orientados sobre os cuidados e vestimentas a ser utilizada em uma trilha, assim como os materiais de proteção, e registro individual da observação,. As amostras de plantas, folhas e sementes, foram armazenadas em envelope identificando a espécie, os estudantes tiveram autonomia para escolher a amostra. As lupas foram oferecidas ao grupo de forma que todos fizeram uso do recurso, para facilitar a observação de detalhes nas folhas, flores, os detalhes visualizados foram compartilhados entre o grupo. As amostras recolhidas forma armazenadas em sacos plásticos para serem socializadas na escola, e serem utilizadas como material de apoio para socializar a aula de campo. O material coletado foi devidamente selecionado, analisados e identificados com o auxílio do professor. Duas pessoas no grupo ficaram responsáveis por fotografar toda a visita, o que rendeu um material rico e fidedigno de todos os passos que envolveram o processo desenvolvido do inicio ao fim.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aulas de campo orientadas ao ambiente natural, como na Reserva Biológica Córrego do Veado (Pinheiros/ES), podem se transformar em excelente oportunidade para aprendizagem, um instrumento na construção de novos conhecimentos, pois possibilitou amplas descobertas e curiosidades relacionadas às espécies vegetais existentes na Reserva. Constatou- se que, na reserva existem enormes variedades de plantas vegetais, e que as mesmas foram de relevância para o desenvolvimento da atividade dos educados, além de contribuir para a construção de uma percepção mais crítica da realidade, como os impactos antrópicos no entorno da reserva, seus aspectos biodiversos, sua importância, beleza e desafios. As coletas dos extratos arbóreos serviram como fonte de pesquisa na aula de ciências. Tais considerações comungam com as afirmações propostas por Hofstein e Lunetta (1982) ao destacar as aulas praticas no ensino de

ciências têm funções de despertar e manter o interesse dos alunos envolvendo-os em investigações científicas.

Este projeto contribuiu para que os alunos conheçam os procedimentos da pesquisa científica possibilitando a utilização fundamentar os conceitos sobre a biodiversidade. Além disso, permitiu a compreensão das relações ecológicas na manutenção do equilíbrio ambiental e para existência da vida.

Evidenciamos a importância do desenvolvimento de um processo de ensino que permita ao estudante compreender de maneira mais concreta os significados científicos aos conteúdos ensinados na escola. Neste sentido acreditamos que a educação científica exerce um papel importante na inserção dos sujeitos, possibilitando a formação crítica e a preocupação com a realidade social e ambiental em que vivemos. Outro ponto que destacamos é a importância da articulação entre os professores na integração dos conhecimentos, para que seja mais bem aproveitado a aula de campo, com conteúdos que vão desde o ambiental, social até o cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto permitiu avançar no ensino investigativo e na compreensão da importância da conservação da diversidade de plantas de um determinado local, onde se faz necessário organizar os conhecimentos adquiridos, contextualizar e refletir sobre as informações encontradas, valorizando o trabalho em grupo, sendo capaz de uma ação crítica e coletiva.

A aula de campo pode ser sugerida como instrumento metodológico que envolve e motiva, agregando teoria e prática e ainda é possível avaliar se as atividades desenvolvidas em sala proporcionaram mudanças nos que participam desse processo, pois é através desse contato real no campo, que se estabelecem relações no que é observado.

Entre as preocupações que cercam o ensino de ciências no que diz respeito ao ambiente natural e a biodiversidade que vem sendo estudado nas escolas levantamos a preocupação quanto a formação e capacitação dos professores, para o desenvolvimento de metodologias como a apresentada neste trabalho, pois entendemos que uma formação adequada poderá despertar o interesse de muitos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MMA. **A Convenção sobre Diversidade Biológica** - CDB, Cópia do Decreto Legislativo nº 2, de 5 de junho de 1992. MMA. Brasília, 2002, p.30.

BRASIL, REBIO do Córrego do Veado. Disponível em < <http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/biomas-brasileiros/mata-atlantica/unidades-de-conservacao-mata-atlantica/2141-rebio-do-corrego-do-veado.html> > acesso em 05 de abril de 2015.

DE FRUTOS, J. A. et al. **Sendas ecológicas**: un recurso didáctico para el conocimiento del entorno. Madrid: Editorial CCS, 1996.

FUMAGALLI, L. **El Desafio de enseñar ciencias naturales**. Uma proposta didáctica para la escuela media. Buenos Aires. Troquel.1993

HOFSTEIN, A; LUNETTA,V. N. The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research, **Review of Educational Research**, n. 52, p. 201-217, 1982

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed., São Paulo: EDUSP, 2004.

MARCHIORI, J.N.C. **Elementos da dendrologia**. Santa Maria: Ed. UFMS, 1995. 1630.

SCHOROEDER, E. **Educação científica para a conservação da biodiversidade**. In: Biodiversidade catarinense: características, potencialidades e ameaças. Org. SEVEGNANI, L.; SCHROEDER, E. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 12-29.

PILON, A. F. Ocupação Existencial do Mundo: Uma Proposta Ecosistêmica. In: PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

**AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
TRABALHANDO ATIVIDADES PRÁTICO REFLEXIVAS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS**

Daiele Bendo Pagnan – Unesc - daielebp@hotmail.com

Caroline Bortoluzzi da Silva - Unesc - kaka_bortoluzzi@hotmail.com

Miriam da Conceição Martins - Unesc- mcm@unesc.net

Maristela Gonçalves Giassi - Unesc- mgi@unesc.net

Zenaide Pais Topanotti - Unesc – zpt@unesc.net

Propex - Unesc

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais percebe-se uma falha no ensino de ciências, em que os professores têm maiores dificuldades de ministrar as aulas, Segundo Klein et al.(2013) falta de tempo para planejamento e a carga horária excessiva, impedindo de preparar atividades mais dinâmicas e práticas. Sendo assim os alunos não sentem vontade de estudar e as aulas se tornam monótonas. Mas nem sempre isso deve ser o maior obstáculo. De acordo com Andrade & Massabni (2011, p. 836), “Se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de Ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos.”

Nesse sentido o ensino de ciências é de extrema importância para as series iniciais, pois é a partir de quando crianças que devem começar a entender relações entre o meio e os seres vivos. Percebe-se que os professores das series iniciais tem uma maior dificuldade em relação a realizar aulas diferenciadas, geralmente acabam ficando só na parte teórica devido a quantidade de conteúdos a serem ministrados por eles.

Moraes (2007, p.27) cita que “aprender não é absorver conhecimentos vindos prontos de fora, e sim ampliar o já anteriormente aprendido”.

O objetivo deste projeto foi auxiliar os professores de uma escola Municipal de Criciúma, SC no ensino de ciências para as series iniciais do ensino fundamental, discutindo com os alunos atividades práticas relacionadas com os conteúdos desenvolvidos anteriormente.

2. METODOLOGIA

A princípio foi feito contato com a Secretária Municipal para viabilizar as ações a serem realizadas na escola. O projeto foi realizado em uma escola Municipal de Criciúma, próxima a Universidade, sendo de fácil acesso para efetuar os atendimentos. Todas as professoras aceitaram participar do projeto, com isso foram atendidas as seis turmas (1º ao 5º ano) da escola durante todo o ano de 2014. Os atendimentos eram realizados quinzenalmente, no período vespertino. Os conteúdos abordados eram de acordo com o que a professora solicitava para as bolsistas, geralmente seguindo seu plano de ensino.

Foram feitas várias atividades com os alunos durante o ano, sendo utilizados vídeos, materiais didáticos, cartilhas, aulas práticas e realizado oficinas.

Os materiais utilizados nas aulas práticas na escola são acervo do Laboratório de Ensino de Ciências (LEC) da Universidade, neste local são encontrados diversos recursos didáticos relacionados ao conteúdo de ciências onde professores e acadêmicos usufruem deste espaço.

No final do ano aplicado um instrumento de pesquisa, com as professoras regentes, para elas avaliarem a atuação das bolsistas nas aulas de ciências e se elas observaram alguma diferença com a aprendizagem dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os atendimentos realizados na escola foram de grande importância para o ensino dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Segundo Klein et al (2013) é preciso tornar as aulas mais atrativas e significativas aos alunos, sendo que assim eles tenham um maior interesse nas aulas de ciências.

Todas as vezes que as bolsistas entravam na sala de aula, percebia-se o quanto os alunos ficavam empolgados e alegres com a nossa visita, pois já sabiam que teriam uma aula diferenciada, tendo atividades e práticas relacionadas ao ensino de ciências.

Foi realizado um instrumento de pesquisa com cinco professoras da escola que participaram do projeto, algumas respostas foram relacionadas a importância do material didático nos atendimentos, de acordo com elas, o material auxilia muito na aprendizagem dos alunos. Também responderam que geralmente os alunos relacionavam o que as bolsistas explicavam em sala e o conteúdo que estavam aprendendo com a professora titular.

Em uma das questões, que era para avaliar em uma escala de 1 à 10 os seguintes requisitos: material didático, responsabilidade, explicação clara e objetiva, diálogo com o professor titular, e afinidade com os alunos, todas as notas foram 10 e 9. Em relação pergunta do projeto continuar na escola, todas afirmaram que sim.

Foi solicitado aos alunos do 4º ano (401 e 402) e 5º ano, para que escrevessem para as bolsistas, o que elas acharam das aulas durante o ano na escola, e para o 4º ano também perguntamos se gostariam que os atendimentos continuassem. A maioria dos alunos responderam que gostaram das aulas, que aprenderam coisas diferentes e que gostariam que o projeto continuasse na escola, Alguns relatos dos alunos: Aluno 1 (402) “Eu achei muito legal, muito bom, achei um máximo, estudo aqui desde o 1º ano, passei por algumas dificuldades, mas foi bom, mas é para aprender. Espero que vocês duas voltem no ano que vem. Aprendi muito com vocês”. Aluno 2 (401) “Eu gostei muito, foi bem legal, porque aprendi muitas coisas sobre plantas e sobre os animais, foi muito bom e quero que o ano que vem elas venham de novo”. Aluno 3 (401) “Eu gostei muito porque a gente aprende muito e nós se divertimos muito. E no ano que vem quero que elas venham de novo, porque essas aulas são muito legais”.

A partir das respostas dos alunos, pode-se perceber a necessidade de se desenvolver em sala de aula, atividades diferenciadas que possam motivá-los para a aprendizagem e para o ensino.

CONCLUSÃO

Com este projeto foi possível perceber o quanto é importante a relação entre a Universidade e a escola. Como bolsistas-acadêmicas tivemos a grande oportunidade de aprendizagem, pois vivenciamos tanto as alegrias como as dificuldades de professores e alunos em todo o processo ensino e aprendizagem.

Percebemos a importância de levar materiais diferenciados nas aulas, o quanto os alunos gostam e interagem mais quando se tem esse tipo de recurso, sendo também, uma forma mais dinâmica de aprender.

O envolvimento dos alunos nas atividades é um sinal de que precisamos ser mais criativos nas aulas, pois o ambiente escolar mantém os moldes tradicionais, onde os alunos precisam ficar quietos e prestar atenção no professor sendo privados ou restringidos de interagir entre eles, com os conteúdos e com o próprio professor. O *feedback positivo* de alunos e professores nos motiva

a continuar a produzir aulas mais dinâmicas e interativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. **O Desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências.** Ciência & Educação, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

KLEIN, Cláudia Luciani, DATTEIN, Raquel Weyh, UHMANN, Rosângela Ines Matos. **Um estudo sobre a experimentação no ensino de ciências na formação de professores.** VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. 2013.

MORAES, Roque “**APRENDER CIÊNCIA: reconstruindo e ampliando saberes.**” in: Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências. Org. Maria C. Galiuzzi, Milton Auth, Roque Moraes, Ronaldo Mancuso 2007.

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES TUTORES PARA ATUAÇÃO EM AMBIENTE EAD – UMA PROPOSTA SEGUNDO O MODELO PEDAGÓGICO 4C-ID

Nádia C. de A. Melli – Centro Paula Souza – nc.melli@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem sempre foram fatores instigantes de estudos e pesquisas que visavam o aprimoramento de seus métodos e a maximização dos seus resultados. Esta abordagem, independentemente do nível educacional e da modalidade de aprendizagem praticados, motivou e ainda motiva o surgimento de várias teorias e modelos que têm como objetivo a contribuição no processo de aquisição da informação e sua posterior transformação em conhecimento efetivo. Esta preocupação com efetividade da aprendizagem permeia há muito tempo e se traduz, muitas vezes em programas direcionados aos docentes, como por exemplo, a formação continuada (VILARINHO; SANDE, 2003). Para o autor, a atualidade da problemática da Educação Continuada, se depara com a necessidade de acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade ao mesmo tempo em que precisa romper as resistências às novas possibilidades que se abrem com a utilização das tecnologias, sem retornar ao tecnicismo educacional.

Neste sentido, entende-se que dentre os fatores essenciais para que determinado curso estabeleça condições para a formação de habilidades e competências as quais se propõe, estão: a) Um corpo docente capacitado e ciente do escopo onde está situado e, b) um desenho instrucional que leve em consideração o público alvo a que se destina.

Com a expansão de programas de formação a distância, democratiza-se o acesso à informação (SANTOS et al; 2006) e as capacitações encontram um meio de atuação que não precisa mais levar em consideração barreiras tanto físicas quanto temporais. Além disso, como afirma Carvalho (2005) pode-se concluir que, do ponto de vista da formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos, cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

No que diz respeito à elaboração de material instrucional, acredita-se que o uso de um modelo que embase os requisitos cognitivos do aluno seja um fator importante dentro do contexto da aprendizagem significativa, uma vez que poderia favorecer a liberdade em relação ao uso da

tecnologia de apoio de um curso. Esta abordagem está alinhada com o conceito da aprendizagem centrada no aluno, que enxerga na utilização de um modelo instrucional mais personalizado, um embasamento às características cognitivas do estudante, resultando em um uso mais coerente da tecnologia educacional.

O modelo 4c/ID

Um modelo pode ser entendido como uma abstração de uma situação do mundo real. Segundo Andrews e Goodson (1980), um modelo não é o mesmo que uma teoria, mas pode incorporar um número delas. Enquanto os modelos têm a função de auxiliar na investigação inicial sobre os fatores do design instrucional, uma teoria deveria possibilitar a explanação de uma sequência usada no design da instrução e prover os critérios básicos para o julgamento da utilidade das tarefas que são incluídas nesta atividade. O modelo escolhido para os fins a que este trabalho se destina foi o Modelo 4c/ID (*Four Component Instructional Design*), devido ao seu caráter ligado à redução da carga cognitiva. Segundo Vahldick; Santiago e Raabe (2007), o modelo 4C/ID tem como foco a integração e coordenação de tarefas específicas que constituem uma competência ao invés de tipos de mídia de apresentação da informação. Enquanto modelos tradicionais fazem uso de práticas de tarefas parciais ou totais, o modelo 4C/ID recomenda a combinação destas práticas, onde as tarefas parciais servem de apoio para o aprendizado mais complexo das tarefas totais (VAN MERRIENBOER, 2005). Este modelo, desenvolvido originalmente por van Merriënboer nos anos 90, propõe a inter-relação de quatro componentes essenciais no aprendizado de competências: a) tarefas de aprendizado: a prática em torno de um conceito e dentro de uma aula deve ter o mesmo nível de dificuldade; b) informações de suporte: teoria necessária para resolver os problemas; c) informações JIT (Just in time): referem-se a situações que ocorrem várias vezes durante a instrução, independente da tarefa de aprendizado, e que são pré-requisitos para executar a tarefa; d) prática de tarefas parciais: objetivo é oferecer exercícios, onde a mensuração do desempenho do aluno nessas práticas não interfere na mensuração do desempenho na aula. Essa divisão resulta em aulas estruturadas nos quatro componentes do modelo 4C/ID, conforme ilustrado na figura 1.

2. METODOLOGIA

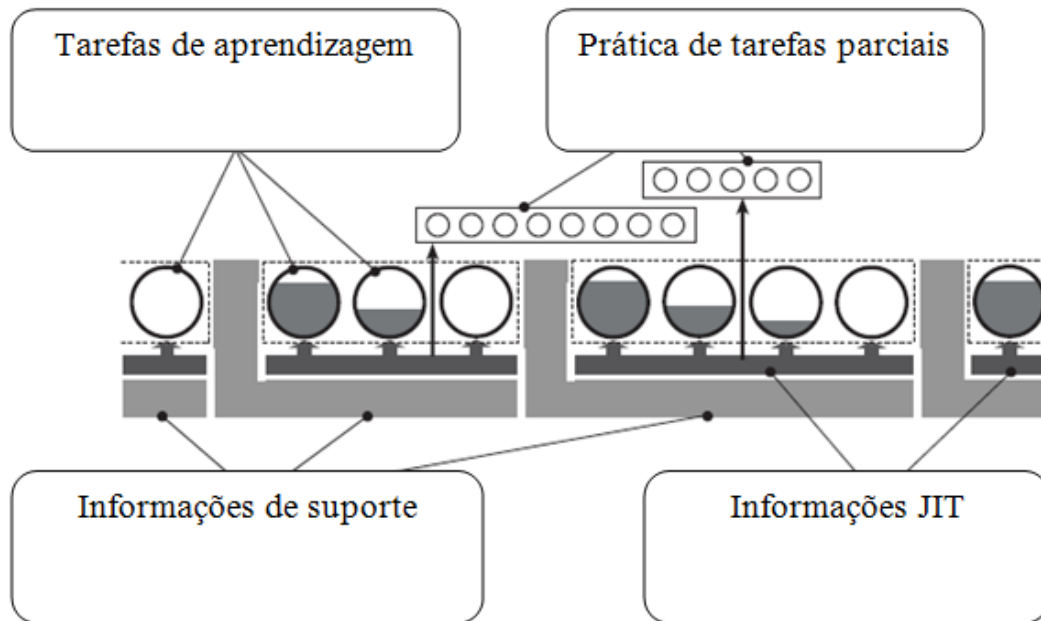


Figura 1 - Fonte: adaptado de Van Merriënboer e Ayres (2005)

Para a elaboração deste trabalho, conta-se com um grupo de 12 professores de uma instituição pública, que participam de um projeto ainda em fase piloto. O projeto refere-se à implantação futura de cursos técnicos semipresenciais de Eletrônica que acontecerão em diversas cidades do estado de São Paulo e visa capacitar professores para atuação como tutores. Desta forma, a participação na capacitação, com início em fevereiro de 2015 e término em julho de 2015 se constitui em pré-requisito para o professor que queira atuar como tutor no referido curso. Para atuar permanentemente no curso após o término de sua fase piloto, é imprescindível que o professor conclua a capacitação que contempla três encontros presenciais ao longo do semestre. O restante é realizado a distância, por meio de ambiente virtual, no qual está inserido todo o conteúdo instrucional a ser disponibilizado aos professores conforme o andamento da capacitação. Os trabalhos a serem executados são acompanhados pelo coordenador do projeto, que atua como mediador dos futuros tutores interagindo por meio de fóruns e outras ferramentas

virtuais disponíveis. Os principais aspectos tratados na capacitação referem-se ao planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, sistemas de avaliação e materiais instrucionais baseados no modelo 4c/ID, elaborados por meio de discussões e interações via fórum, chat, envio de arquivo e outras ferramentas virtuais disponíveis. A elaboração do planejamento dos processos de ensino-aprendizagem baseado nos princípios propostos pelo modelo instrucional 4c-ID é o recorte onde se insere o estudo e verificação de sua aplicabilidade como princípio norteador na elaboração das atividades do curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais deste projeto sugerem que o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem embasado no modelo instrucional 4c-ID pode favorecer a elaboração de atividades com um foco maior nas especificidades do ensino técnico profissionalizante, modalidade onde o professor tutor irá atuar. Além disso, por se tratar de um curso técnico semipresencial, o professor tutor terá uma relação virtual com a sala, fato que pode ocasionar uma dificuldade no traçado do perfil dos estudantes sob sua tutoria. Caso esta percepção não aconteça em um tempo hábil, é possível que se converta em fator limitante para o sucesso do curso. A aderência do modelo 4c-ID às particularidades do ensino profissionalizante, pode contribuir para que o professor tutor trace estratégias mais específicas dentro das disciplinas que compõem a grade curricular do curso. Além disso, a aplicação dos princípios deste modelo na elaboração de atividades oferecidas ao aluno, permite acompanhar de forma mais individualizada o desenvolvimento deste aluno, incluindo orientação mais direcionada no que diz respeito às suas deficiências e dificuldades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, as discussões relacionadas ao tema educação convergem para um mesmo ponto: há que se levar em consideração, além das características do público alvo, os modelos e técnicas de design instrucional que possibilitem não apenas a transmissão da informação, mas sua transformação em conhecimento efetivo respeitando estas características. O modelo 4c/ID pode ser uma alternativa na oferta de uma boa base para a concepção dos

programas curriculares baseados na aquisição de habilidades e competências. Este modelo provê referências para a concepção de um ambiente de aprendizagem orientado para os aspectos relacionados na figura abaixo:

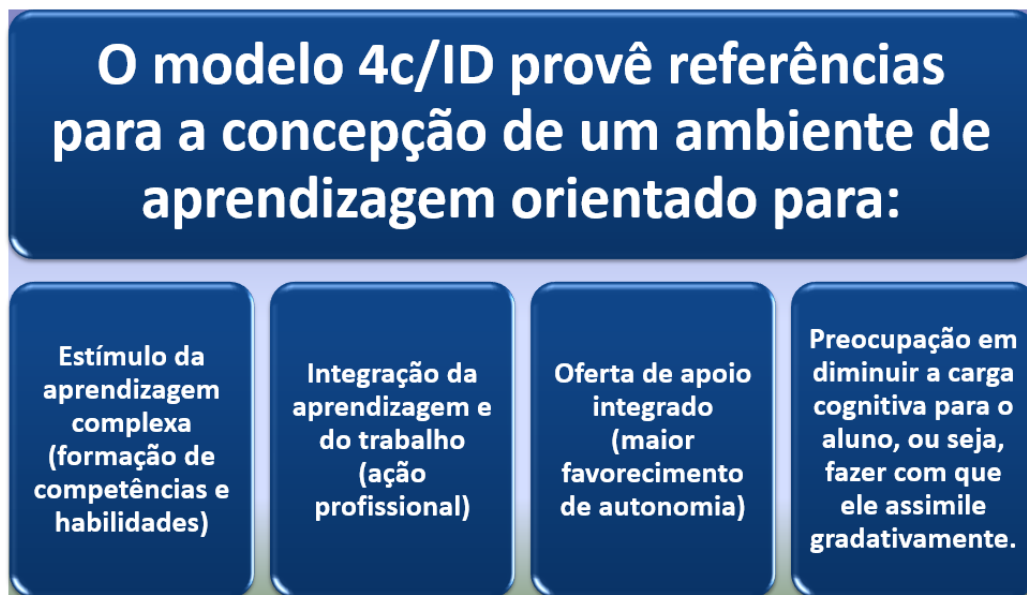


Figura 2 - Referências para confecção de um ambiente para aprendizagem

Assim, é possível concluir que este modelo pode ser uma alternativa na busca pela aprendizagem individualizada, centrada no aluno, e eficiência na transmissão de informações.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, D. H.; GOODSON, L. A. A comparative analysis of models of instructional design. **Journal of Instructional Development**, New York, v.3, n.4, p.2-16, 1980.

CARVALHO, Angela, M.R.; **O tutor na formação de professores a distância: Saberes que fundamentam a prática tutorial na experiência do curso de pedagogia a distância da Unirio**. 2005. 272. DiSSERTAÇÃO (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niteroi-RJ.

SANTOS, C. R. et al. A Construção do Material Didático para a Educação a distância: A

experiência do Setor de Educação a Distância da Unesc. In.,2006,São José dos Campos – SP, 2006.

VAHLDICK, A. et al. Aplicação das técnicas de projeto instrucional 4C/ID na produção de objetos de aprendizagem em conformidade com o SCORM usando um software livre como ferramenta de autoria. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre - RS, v.5, p.1-10, 2007.

VAN MERRIENBOER, Jeroen. J. G. ; AYRES, Paul. Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning. **Educational Technology Research and Development**, v.53, n.3, p.5-13. 2005.

VILARINHO, Lúcia, R.G.; SANDE, Ieda, C.; Modality effects and the structure of short-term memory. **Memory and Cognition**, v.17, p.398-442, 1989.

COGNIÇÃO NUMÉRICA E MEMÓRIA OPERACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Eder Ricardo da Silva – Unesp – ederprof.musica@gmail.com

Mayara dos Santos Baldin – Unesp – mayarabaldin@gmail.com

Flávia Heloísa Dos Santos – Universidade do Minho – flaviahs@psi.uminho.pt

1. INTRODUÇÃO

A Memória Operacional (MO) é um dos sistemas de memória que se refere à capacidade de armazenamento, processamento e manutenção de informações importantes acionada durante a realização de uma tarefa cognitiva (BADDELEY; HITCH, 1974). A MO participa de atividades que um indivíduo esteja realizando como as tarefas cognitivas de compreensão, aprendizagem e raciocínio, funções estas que implicam todo o desenvolvimento acadêmico do indivíduo ao longo da vida (BUENO; OLIVEIRA, 2004).

O modelo multicomponente é dotado de um núcleo central assistido por três sistemas de apoio. Este núcleo, chamado de **executivo central**, é responsável por controlar, regular e coordenar de forma geral o sistema. É controlador da atenção, possui capacidade limitada, fica responsável pelo processamento de tarefas cognitivas. Dentre os armazenadores está a **alça fonológica**, cuja função é reter informações baseadas na fala e audição, bem como ajudar a aprendizagem fonológica em longo prazo, tal como no caso de aquisição de novas palavras (BADDELEY; GATHERCOLE; PAPAGNO, 1998), bem como o **esboço visuo-espacial**, que armazena as informações do campo visual e está envolvido em comandos que necessitam de planejamento do movimento no espaço, necessários em tarefas visuais ou espaciais, como lembrar formas e cores ou a localização e a velocidade de objetos no espaço (BADDELEY, 2000). O terceiro armazenador é o retentor ou **buffer episódico**, que retém e associa temporariamente as informações visuoespaciais e fonológicas decorrentes da memória de longo prazo em uma representação única, episódica, utilizando-se de códigos multidimensionais (BADDELEY, 2000).

Cognição Numérica (CogN) constitui um sistema de representação e manipulação de representações de códigos aproximativos para a representação de magnitudes, o qual está presente em bebês em animais (KADOSH; WALSH, 2009). A representação numérica existe de várias formas para representar a mesma quantidade. Por exemplo, o algarismo “dois” pode ser expresso a partir da palavra (dois), através do dígito (2), em algarismos romanos (II), em unidades

(**), simbolicamente com os dedos, em uma série temporal (batidas em um tambor) ou com outras palavras (par, duo, díade), mantendo a semântica e o significado numérico (para revisão ver SANTOS; SILVA, 2014; no prelo).

A Cognição Numérica (CogN) se organiza em três sistemas, a saber: o *Senso Numérico*, o *Processamento Numérico* e o *Cálculo*. O **Senso Numérico** caracteriza-se pela habilidade inata de compreender, aproximar e manipular pequenas quantidades numéricas rapidamente (DEHAENE, 2001). É fundamental no desenvolvimento aritmético, pois permite o agrupamento de pequenos conjuntos.

O **Processamento Numérico** é dividido em dois subcomponentes, a saber: *Compreensão Numérica*, responsável pela compreensão da natureza dos símbolos numéricos e a representação de suas quantidades, por exemplo, saber que o algarismo “2” representa duas unidades (II); e *Produção Numérica* que refere-se à escrita, leitura e contagem de números e objetos (MCCLOSKEY; CARAMAZZA, BASILI, 1985).

O **Cálculo** refere-se à aplicação das regras e estruturas referentes aos cálculos matemáticos utilizando símbolos operacionais (+), (-), (x) e (\div), às palavras correspondentes a estes sinais (mais/adição, menos/subtração, vezes/multiplicação, dividir/divisão) Mccloskey, et al (1985). Nesse sentido, a MO se mostra uma função de relevante importância associada ao modelo de CogN, já que a memória de longo prazo é responsável pela recuperação de fatos aritméticos básicos (como a tabuada, a potenciação, a radiciação, entre outras estratégias).

A MO também é responsável pela ativação da informação relevante durante o processamento numérico (RUBINSTEIN; HENIK, 2009). Considere, por exemplo, pedir à criança que some dois números (2 e 3) sem usar papel e lápis ou calculadora. Para tal, é necessário armazenar ambos os números durante um curto período de tempo e, ao mesmo tempo, aplicar mentalmente a regra da adição, armazenando os produtos intermediários gerados durante o processo do cálculo. Apenas se o manejo correto do armazenamento temporário na MO e as exigências do processamento do cálculo forem bem-sucedidos, o resultado da operação será correto (GATHERCOLE; ALLOWAY, 2004).

O objetivo deste estudo foi apresentar o desempenho de MDC em medidas dos componentes da MO e dos sistemas de CogN, bem como classificar seus escores como marcadores para possíveis intervenções.

2. METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um recorte para análise de um estudo de caso do projeto de pesquisa de mestrado “Os efeitos do treino musical sobre a memória operacional e a cognição numérica de crianças pré-escolares”, do primeiro autor. Todos os procedimentos éticos foram atendidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e a pesquisa está registrada com o parecer nº 1.021.088 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, campus Bauru.

Estudo de Caso.

MDC é uma menina, com cinco anos de idade e estudante de Escola Pública Municipal de Educação Infantil da cidade de Bauru (SP). Apresenta desenvolvimento típico e sem relatos de dificuldades escolares. Conforme relato familiar, a gestação de MDC ocorreu sem anormalidades até o nono mês, conforme acompanhamento pré-natal. Não houve intercorrências durante o nascimento e seu desenvolvimento neuropsicomotor transcorreu no padrão esperado para a sua idade. Mãe refere a presença de comportamentos hiperativos. Após a anamnese, a criança foi avaliada individualmente nas habilidades de Memória Operacional e Cognição Numérica. A avaliação neuropsicológica teve duração de aproximadamente 60 minutos e foram aplicadas de forma semialeatória, intercalando as atividades verbais e não verbais para que a criança não se sentisse cansada.

Materiais

Os materiais utilizados são avaliações neuropsicológicas internacionais e validadas, autorizadas e traduzidas para a língua portuguesa.

- 1) **ZAREKI-K** – Bateria Neuropsicológica para Avaliação do Tratamento dos Números e do Cálculo para Crianças Pré-escolares (WEINHOLD-ZULAUF, et al., 2003) a bateria é composta por 9 subtestes e avalia a o processamento numérico e o cálculo em crianças. Para descrição de subtestes ver (MOLINA; RIBEIRO; SANTOS; VON ASTER, 2015).
- 2) A **Automated Working Memory Assessment – AWMA** (ALLOWAY, 2007), foram utilizados quatro subtestes da bateria: 1) Matriz de pontos, 2) Repetição de pseudopalavras, 3) Recordação de dígitos inversos e 4) Span espacial. A adaptação foi descrita em Santos; Engel (2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi apresentar o caso de MDC, uma menina pré-escolar. Durante a realização dos testes neurocognitivos não houve qualquer tipo de desatenção da criança ou agitação, inclusive nos testes cronometrados da ZAREKI-K, é possível que os comportamentos descritos pela mãe são observados em sua dinâmica familiar.

Na avaliação da CogN, foi observado um escore total de 119,0 pontos. Nas seguintes tarefas, a saber: contagem, adição e subtração, ordenação de números em uma escala, noção de quantidade, transcodificação oral e escrita, noção de quantidade e comparação de quantidades MDC apresentou uma pontuação acima da média. Foram observadas pontuações inferiores em tarefas específicas como: problemas matemáticos, repetição de números, cálculo mental oral e permanência de quantidade. Contudo, apesar dos baixos escores analisados nestes subtestes, percebe-se que houve desempenho acima da média quando comparado à crianças de sua faixa etária (MOLINA, RIBEIRO, SANTOS, VON ASTER, 2015), os quais poderiam ser objeto de estimulação por meio de Treino Musical conforme descrito em Santos; Silva, (2014; no prelo), bem como está em investigação no projeto de pesquisa de mestrado do primeiro autor desse trabalho.

Na avaliação da MO, os quatro subtestes aplicados e delineados pelo estudo original, descritos anteriormente, comparando os resultados de MDC ao estudo de Nadler; Archibald (2014), a criança obteve desempenho dentro da média em três tarefas, exceto no subteste de Repetição de pseudopalavras, cujo desempenho foi acima da média para a sua faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos foi possível realizar um rastreio das habilidades de CogN e MO de MDC. Conforme estudos prévios observa-se um desempenho dentro do esperado para a idade nos instrumentos utilizados, sendo fundamental a obtenção de dados normativos brasileiros, denotando a importância do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. D. The episodic buffer: a new component of working memory?. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, p. 417- 423, 2000.

BADDELEY, A. D.; GATHERCOLE, S. E.; PAPAGNO, C. The phonological loop as a language learning device. **Psychological Review**, 105, 158-173, 1998.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. A. **The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory**, v. 8. New York: Academic Press, 1974.

BUENO, O. F. A.; OLIVEIRA, M. G. M. Memória e amnésia. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. 1. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

DEHAENE, S. Précis of “The Number Sense”. **Mind & Language**, v. 16, p. 16-36, 2001.

GATHERCOLE, S. E.; ALLOWAY, T. P. Working Memory and classroom learning. **Professional Association for Teachers of Students with Specific Learning Difficulties**, v.17, p. 2-12, 2004.

KADOSH, R. C.; WALSH, V. Numerical representation in the parietal lobes: abstract or not abstract? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 32, p. 313-373, 2009.

MCCLOSKEY, M.; CARAMAZZA, A.; BASILI, A. Cognitive Mechanisms in Number Processing and calculation: evidence from Dyscalculia. **Brain and Cognitive**, v. 4, p. 171-196, 1985.

MOLINA, J.; RIBEIRO, F. S.; SANTOS, F. H.; VON ASTER, M. Cognição Numérica de Crianças Pré-Escolares Brasileiras pela ZAREKI-K. **Trends in Psychology**, v. 23, n. 1, p. 123-135, 2015.

NADLER, R. T.; ARCHIBALD, L.M.D. The Assessment of Verbal and Visuospatial Working Memory With School Age Canadian Children. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology**, v. 38, n. 3, 2014.

RUBINSTEIN, O.; HENIK, A. A developmental dyscalculia: heterogeneity may not mean different

mechanisms. **Trends in Cognitive Sciences**, v.13, p. 92-99, 2009.

SANTOS, F. H.; ENGEL, P. M. J. Adaptação Brasileira da AWMA: “Automated Working Memory Assessment”. In: ORTIZ, L.; MENDONÇA, A.; FOZ, C. B.; SANTOS, D.; FUENTES, D. A. Azambuja. **Avaliação neuropsicológica**. Panorama interdisciplinar dos estudos atuais na normatização e validação de instrumentos no Brasil. São Paulo, SP: Vetor, 2008.

SANTOS, F. H.; SILVA, E. R. Treino musical para estimulação da cognição numérica. In: VERDU, A. C. A. **Interfaces da psicologia na compreensão de fenômenos e de processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WEINHOLD-ZULAUF M.; SCHWEITER M.; VON ASTER, M.G. Das Kindergartenalter: Sensitive Periode für die Entwicklung numerischer Fertigkeiten. **Kindheit und Entwicklung**, v.12, n. 4, p. 222-230, 2003.

COMO OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PODEM AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elen Samile da Silva - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" –
elensamile@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais presente no mundo em que vivemos e nós nos tornamos dependentes de seu uso, ou seja, ela é fundamental nos dias de hoje e faz parte ativa da sociedade, como na ciência, na comunicação, no transporte, na alimentação etc. Não há como negar a sua importância no nosso cotidiano.

Vivemos em um mundo que sofre constantes mudanças, e devemos acompanhá-las. A escola não pode ficar por fora disso, porque assim estaria indo na contra mão da sociedade. Encontramos alunos que estão inseridos em um cenário de inovações tecnológicas. No entanto, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, existe uma dificuldade da incorporação da tecnologia na prática pedagógica. Porque não percebem a importância da tecnologia no âmbito escolar.

Desse modo, as crianças se desinteressam pela a escola como ela se apresenta. Portanto, devemos incorporar elementos que mudam essa realidade, e tornar as aulas mais atrativas e interativas, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Os objetos de aprendizagem podem auxiliar o professor nessa mudança, porque com eles as crianças irão aprender "brincando", ou seja, aprenderão em uma situação de prazer e diversão. E estarão tendo contato com a tecnologia, sem fugir da sua realidade.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa será elaborado um Objeto de Aprendizagem, SustenCity, onde será aplicado com o alunos do quinto ano do ensino fundamental, em uma escola pública situada no centro da cidade de Arealva, no interior do estado de São Paulo. Será aplicado um questionário inicial buscando informações sobre os alunos, sobre tecnologia e de como eles entendem questões relacionadas à sustentabilidade. Posteriormente será apresentado

o OA, elaborado exclusivamente para este projeto, aos alunos, que terão acesso ao Objeto em torno de cinco dias. Posteriormente, os alunos responderão algumas perguntas que já haviam sido apresentadas a eles, afim de, comparar informações iniciais e finais.

Será aplicado um questionário a professora, onde ela deverá responder questões relacionadas a sua prática em sala de aula e uma avaliação do Objeto de Aprendizagem, e algumas observações após a aplicação do SustenCity.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tecnologia está presente em nosso dia-a-dia de forma intensa, e isso não poderia ser diferente na educação. Devemos reconhecer que houveram grandes evoluções tecnológicas, até chegar ao que temos hoje em dia. A tendência é cada vez mais nós nos tornemos dependentes do seu uso para que haja mais facilidade, praticidade e diversão no nosso cotidiano.

As escolas estão adotando as novas práticas de ensino com o apoio significativo dos recursos tecnológicos usados atualmente. O objetivo dessa união entre tecnologia e educação, enfatiza o desenvolvimento do aluno, através de seu interesse pela escola com o auxílio de ferramentas interativas, abordando os assuntos de maneira dinâmica e divertida para os alunos.

Primeiramente iremos definir o conceito de tecnologia, segundo Chaves (2012, p.01) “a tecnologia é concebida, de maneira ampla, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais agradável e divertida. ”

Devemos saber que nem todas as tecnologias são de grande importância para o ensino assim como defende o autor. Há tecnologias que nos permitem realizar tarefas com mais rapidez e praticidade, envolvendo somente a capacidade física e não a intelectual, sendo assim, essa não se torna significativa para a aplicação na educação e no desenvolvimento do intelecto. A tendência atual é que a evolução amplifique cada vez mais o lado da aprendizagem, organização, raciocínio e comunicação com ferramentas e mídias novas.

Nem todas as tecnologias inventadas pelo homem são relevantes para a educação. Algumas apenas estendem sua força física, seus músculos. Outras apenas lhe permitem mover-se pelo espaço mais rapidamente e/ou com menor esforço. Nenhuma dessas tecnologias é altamente relevante para a educação. As tecnologias que amplificam os poderes sensoriais do homem, contudo, sem dúvida o são. O mesmo é verdade das tecnologias que estendem a sua capacidade de se

comunicar com outras pessoas. Mas, acima de tudo, isto é verdade das tecnologias, disponíveis hoje, que aumentam os seus poderes intelectuais: sua capacidade de adquirir, organizar, armazenar, analisar, relacionar, integrar, aplicar e transmitir informação. (CHAVES, 2012, p.01)

Precisou definir então a tecnologia que seria utilizada na educação. O autor nos mostra duas vertentes ao qual foi definida.

Tecnologia da educação, para uns, representa a aplicação da ciência na educação. Assim, toda a problemática educacional, desde o planejamento, execução e avaliação, deveria ser equacionada com base em princípios científicos. Para outro, refere-se, mais a aplicação de máquinas no ensino, principalmente, as eletrônicas. (NÉRICI, 1973, p.10)

Devemos tomar cuidado e não acreditar que a tecnologia por si só, dará conta de realizar a aprendizagem do aluno, os professores devem saber manipular os recursos tecnológicos, para assim facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a predominância deveria ser no processo, da maneira de atuar em que os recursos mecânicos e eletrônicos passariam a ser usados com meios, conjugados e planejados dentro de um plano de ação didática, com o fim de facilitar a aprendizagem. (NÉRICI, 1973, p.11)

Com esses recursos o profissional da educação tem um desempenho melhor em seu trabalho e assim, podendo se dedicar ainda mais a ele. Assim como defende Nérici (1973, p.14) “a tecnologia no ensino, de modo geral, atende à rotina da instrução, permitindo ao professor dedicar-se mais ao trabalho de melhoria do processo ensino e aprendizagem e de mais assistência individualizada e grupal ao educando.”

O autor defende a melhor maneira de se utilizar a tecnologia com os alunos, para que assim alcance o resultado esperado pelo professor.

Assim, tecnologia da educação implica em saber-se que modificações são desejadas no comportamento do educando ou que tipo de comportamento é desejado (objetivos), que elementos devem, para isso, atuar sobre o educando (meios), como se efetua essa atuação (ação didática de orientação do ensino da aprendizagem) e que resultados são efetivamente alcançados (avaliação da aprendizagem e confronto com os objetivos), a fim de que seja, cada vez mais, a perfeição do funcionamento do processo da educação. (NÉRICI, 1973, p.19)

Os objetos de Aprendizagem (OA) são instrumentos utilizáveis, reutilizáveis, que pode ser digital ou não digital, que tenha suporte das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem. Essa aprendizagem se dá de forma interativa, assim como defende Negreiros (2009, p.17), “Qualquer objeto dentro de um contexto que sirva como suporte ao processo de aprendizagem pode ser definido como um OA. ”

A característica principal do OA é a reusabilidade:

A principal característica do objeto de aprendizagem é sua reusabilidade, que é posta em prática através de repositórios, que armazenam os objetos, permitindo serem localizados a partir da busca por temas, por nível de dificuldade, por autor ou por relação com outros objetos. Para que um objeto de aprendizagem possa ser recuperado e reutilizado, é preciso que esse objeto seja devidamente indexado e armazenado em um repositório. (SANTOS; FLORES; TAROUCO, 2007, p.02).

Com eles o profissional da educação conta com a facilidade deste recurso e que com os OA possa proporcionar a própria aprendizagem. O ensino pode ser muito beneficiado com a utilização dessas novas tecnologias em prol do desenvolvimento das práticas pedagógicas, que vem evoluindo com muita rapidez do lado das plataformas interativas, que por sua vez, estão ganhando espaço no mercado e nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Objetos de Aprendizagem são muito importantes para o desenvolvimento das novas práticas pedagógicas, junto ao desenvolvimento tecnológico, focando a criação e aplicação de ferramentas interativas e comunicativas para o ensino, fazendo com que o interesse dos alunos aumente em vários aspectos. Além de poder utilizar os OAs em diferentes situações, proporcionando várias aprendizagens através de um único objeto, facilitando assim, a sua utilização. Isso que buscamos demonstrar nesta pesquisa, com a criação de um OA e também comprovamos como as tecnologias são fundamentais para os alunos que estão inseridos na escola nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens:** mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BARROS, D. M. V. **Tecnologias da inteligência:** gestão da competência pedagógica virtual. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2005.

CHAVES, Eduardo O C. **Tecnologia na Educação.** 2012. Disponível em:
<http://flaviobarros.tk/disciplinas/ifpi/tec-na-educacao-lic_fisica/seminario/artigosleitura/Tecnologia%20na%20Educa%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

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

NEGREIROS, Bruna Figueiredo de. **OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO REFERÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE TRABALHO.** 2009. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/6724/4883>>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Educação e Tecnologia.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S/a, 1973. 141 p.

RAMAL, A.C. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REIS, Maria de Fátima. **Educação e Tecnologia: A Montanha Pariu um Rato?:** Tendências e dificuldades da Educação Tecnológica na educação geral, com referências ao contributo das ciências. Porto: Porto Editora, 1995. 187 p.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAELLA, C. M. **Formação para la profesión docente.** Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998.

SANTOS, E.O. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, N.L. (Org.). **Tecnologia e novas educações.** Salvador: Edufba, 2005. p. 193-202.

SANTOS, Leila Maria Araújo; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **OBJETO DE APRENDIZAGEM: TEORIA INSTRUTIVA APOIADA POR COMPUTADOR.** 2007. Disponível em:
<<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4dMaria Flores.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática.** São Paulo: Editora UNESP, 1995.

CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ATENDENDO AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Lucas Sarzi –UNESP – lucassarzi@fc.unesp.br

Thaís Cristina Rodrigues Tezani – UNESP – thaistezani@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar vem acompanhando o ritmo do progresso das tecnologias, influenciando e sendo influenciada pela sociedade contemporânea e suas características, adaptando-se ao processo de evolução tecnológica. Essa situação representa para a escola exigências complexas nas políticas, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, de modo que se prepare o indivíduo para dominar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade no seu processo histórico de construção aliado à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias de ação articuladas às novas exigências sociais (LÉVY, 1996; 1999).

Com a criação desse espaço resultado do uso das tecnologias, a mente humana passou a trabalhar com outras capacidades e condições para o seu desenvolvimento, conforme aponta Pesce (2011).

“Há dois caminhos possíveis diante de nós: um em que destruímos o que é ótimo na internet e na maneira como os jovens a utilizam, e outro em que fazemos escolhas inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante na era digital” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 17).

O uso das tecnologias na educação escolar possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento. Nas palavras de Peters (2001, p. 192) “a educação não é mais vista como transmissão de conhecimentos, mas como um processo permanente que se desenrola no ser humano e o leva a apresentar-se a si mesmo, a comunicar-se com outros, a questionar o mundo com base em experiências próprias”.

A educação escolar atualmente se vê diante da possibilidade de construção de uma nova organização curricular, didática e pedagógica, enriquecida pela diversidade de modelos e conteúdos.

Assim, para Gatti, Barretto e André (2011, p.25), “as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais”, alteram o processo de ensino e aprendizagem.

Vivemos numa sociedade em transformação política na qual a informação e a comunicação ocupam papel central e reorganizam as formas de organização do trabalho e convivência social. Tal situação demanda novas decisões e orientações com relação ao currículo escolar, de modo que este possa atender as necessidades dos alunos em meio às atuais demandas sociais.

A escola constitui-se como espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania, o que nos faz olhar para o campo do currículo escolar como sendo este envolvido por múltiplos agentes, com compreensões diversas, peculiaridades e singulares.

Ao ter como pressuposto que a educação escolar contribua para a formação de cidadãos argumentativos, que reflitam e contextualizem sua realidade cotidiana deve-se investir num projeto de formação que supere a dicotomia entre teoria e prática, tendo como eixo o desenvolvimento de novas competências, que se definem como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, para responder às diferentes demandas da atualidade.

Integrar as tecnologias ao currículo ainda esbarra em atitudes de resistências e preconceitos. A superação da atual situação só poderá ser enfrentada se os processos de formação docente forem alterados. Valente (2003) propõe modos de integrar a informática nas atividades pedagógicas e na relação docente. A integração entre saber e prática docente ao uso das tecnologias é essencial tendo em vistas às necessidades sociais da sociedade contemporânea.

2. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa prevê o uso e a análise de dados qualitativos e quantitativos, baseados na pesquisa descritiva. Pretendemos realizar pesquisas bibliográficas e de campo (com alunos do 5º ano de uma escola pública municipal de ensino fundamental).

Podemos dividir a pesquisa em etapas: 1) revisão da literatura sobre objetos de aprendizagem e prática pedagógica; 2) estudo das necessidades de aprendizagem dos alunos; 3) construção, utilização e avaliação de objetos de aprendizagem; 4) descrição e categorização dos

dados; 5) análise e interpretação dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em andamento na fase de aplicação de questionários, mas como professores têm que levar em conta o conhecimento que o aluno já traz consigo para o ambiente escolar (FREIRE, 2011), e como os alunos dos dias atuais têm consigo a tecnologia arremetido, o professor tem que pensar em métodos de colocar este conhecimento em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos a pesquisa como relevante para a área educacional, pois queremos perceber a visão dos alunos do século XXI sobre a escola onde estão inseridos e como os professores vêm e usam as tecnologias no ambiente educacional. Para podermos aproximar a metodologia das aulas com a realidade que os alunos vivenciam nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E. B. de; PRADO, M. E. B. B. **A importância da gestão nos projetos de EAD.** In: Debates: mídias na educação. Boletim 24 – Salto para o futuro. Novembro/Dezembro, 2006, p. 49-57.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PESCE, L. **EAD**: antes de depois da cibercultura. In: Cibercultura: o que muda na educação. Ano XXI. Boletim 03 – Salto para o futuro. Abril, 2011.

SILVA, M. **A pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência on line**. In: Debates: mídias na educação. Boletim 24 – Salto para o futuro. Novembro/Dezembro, 2006, p. 17-23.

VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CRIAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Lucinete Martins Barbosa Estrela – Instituto Federal Goiano – lucinete.natura@hotmail.com

Luciana Aparecida Siqueira Silva – Instituto Federal Goiano – siqueira.lusilva@gmail.com.br

Christina Vargas Miranda e Carvalho – Instituto Federal Goiano – chrisvmirandac@gmail.com

Kariny Cesário Lopes de Jesus – Instituto Federal Goiano – karinyquimica2.0@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

Vários estudos apontam para a necessidade de utilização de recursos didáticos diversificados para o ensino de biologia (FERREIRA, 2007; BRASIL, 2008; MARANDINO et al., 2009; PEDROSO, 2009; LUCAS et al., 2010). No entanto, os mesmos autores concordam ao afirmar que, no cotidiano escolar, tais atividades não fazem parte da rotina. As principais dificuldades apontadas por discentes e profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem são as seguintes: excesso de termos técnicos que não fazem parte do vocabulário dos alunos; conteúdo programático extenso; número reduzido de aulas semanais; falta de preparo por parte do professor e falta de estrutura física adequada nas escolas para a realização de aulas práticas (OENNING e OLIVEIRA, 2011).

As diversas possibilidades metodológicas disponíveis atualmente merecem atenção por parte dos docentes, devendo ser levados em consideração nos momentos de planejamento/replanejamento de atividades voltadas para o ensino de biologia. No entanto, é inegável que a utilização de atividades lúdicas, sobretudo os jogos didáticos, ocupa papel de destaque para a aprendizagem significativa das ciências biológicas, uma vez que os jogos podem associar a ludicidade à função pedagógica no ensino, constituindo-se um recurso motivador da aprendizagem. Fantinni et al. (2011, p.12) considera o jogo didático “um complemento do saber, do conhecimento e da descoberta do mundo pelo indivíduo”. Kishimoto (2013, p. 30) afirma que “o jogo é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica”.

A aplicação de atividades dessa natureza é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem de biologia torne-se mais eficiente, desvinculando-se do estigma de ser uma disciplina difícil, repleta de termos complexos e desconectados da realidade dos estudantes, que são levados à memorização baseada em repetições do livro didático. Franzolin (2007, p.7) salienta que “no Brasil a história do Ensino de Ciências tem revelado um quadro de

improvisações, no qual o professor, em decorrência de uma má formação, se apoia somente nos livros didáticos para preparar suas aulas”.

Sendo assim, quando o professor passa a encarar a utilização de jogos didáticos como aliados do processo ensino-aprendizagem, o livro didático representa uma ferramenta a mais de trabalho, não se constituindo a diretriz primordial ou única para atuação do professor, uma vez que, de acordo com Franzolin (2007),

acredita-se que professores mais bem qualificados para saber o que estão ensinando e materiais didáticos de melhor qualidade sejam aliados na tarefa de colaborar com a transposição didática e seu propósito de facilitar e não dificultar a aprendizagem (p. 6).

Entende-se por transposição didática, a transformação do objeto do saber em objeto de ensino, sendo um desafio constante para que a prática pedagógica ocorra de forma eficiente. O professor de biologia será capaz de realizá-la com competência, a partir do momento em que domina o conteúdo a ser abordado e busca novas alternativas de ensino.

Considerando-se tais aspectos, foi proposta uma disciplina optativa denominada “Aplicação de jogos didáticos no ensino de biologia”, oferecida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí. O principal objetivo de tal disciplina tem sido o de estimular os futuros professores a utilizarem os jogos didáticos para o desenvolvimento de diversas habilidades em seus alunos.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido com base nas experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da disciplina optativa denominada: “Aplicação de jogos didáticos no ensino de biologia”, oferecida ao longo do segundo semestre do ano de 2014 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí.

No início do semestre foram apresentados alguns artigos científicos envolvendo o tema: “Jogos didáticos e ensino de biologia”, que foram amplamente discutidos com a turma, objetivando-se oferecer aos licenciandos aporte teórico de forma crítica e reflexiva acerca do tema. Ao longo do semestre foram promovidos encontros individualizados entre a professora orientadora e os grupos de licenciandos, que foram estimulados a produzirem jogos didáticos

inéditos relacionados a diversos temas das ciências biológicas.

Durante a criação dos jogos didáticos, os licenciandos foram estimulados a estabelecer relações entre o conteúdo estudado e fatos cotidianos, uma vez que, segundo Brasil (2008), apesar de a biologia fazer parte do dia-a-dia da população, o ensino dessa disciplina encontra-se tão distanciado da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina biologia e o cotidiano.

Ao final do período, cada grupo apresentou o jogo didático produzido para toda a turma, com a finalidade de promover a socialização das experiências vivenciadas ao longo das pesquisas e construção do material didático. Posteriormente, todo o material produzido passou a fazer parte do Laboratório de Didática e Práticas de Ensino de Biologia (LADIPE), espaço na própria instituição destinado à realização de atividades que estimulem a prática docente. Os jogos didáticos foram disponibilizados aos licenciandos para a utilização durante atividades relativas ao Estágio Supervisionado, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do processo, foram produzidos sete jogos didáticos, com temas diversificados escolhidos pelos licenciandos. Cada jogo acompanha um manual, também inédito e criado pelos licenciandos, contendo uma breve justificativa para a utilização do recurso didático, os objetivos do jogo e instruções de como utilizá-lo em sala de aula. A seguir serão apresentados os nomes dos jogos e uma breve descrição de cada um deles:

“Jogando com os mamíferos”, trata-se de um jogo de cartas em que o aluno deve relacionar a fotografia do animal, suas características exclusivas e o nome da ordem à qual pertence. “O início da vida” constitui-se de uma proposta para confecção de modelos tridimensionais das fases do desenvolvimento embrionário humano com a utilização de massa de modelar. “Mapa do Bioma” é um jogo baseado no mapa do Brasil para que as equipes de participantes coletem as figuras de animais e plantas de acordo com a distribuição por biomas. “Dominó do Tecido Muscular” é um jogo que relaciona características e curiosidades sobre o tecido muscular, sendo necessário que o participante conheça o tecido em questão. “Quebra-cabeças: peixes ósseos e cartilagosos” o jogo é constituído por dois quebra-cabeças, sendo um com a imagem de um peixe ósseo e outro com peixe cartilaginoso, apresentando no verso das

peças características relacionadas a cada animal. “Quebra-cabeças da Embriologia” relaciona as peças a questões relativas ao tema proposto. “Bingo da Histologia” é composto por cartelas de bingo com as características e imagens dos tecidos animais, além de questões relativas ao tema.

As atividades descritas tiveram boa aceitação por parte dos licenciandos envolvidos, tendo se caracterizado como importantes recursos auxiliares para a formação de futuros professores capazes de promover inovações na prática docente. A produção dos jogos pelos licenciandos estimulou a percepção dos mesmos acerca de seu papel como docentes, pois segundo Oenning e Oliveira (2011), o papel do professor é o de ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, ele deve buscar alternativas que aproximem o conteúdo estudado à capacidade de compreensão da turma, ou seja, deve facilitar a construção do conhecimento.

A experiência de criação de jogos didáticos tem sido bastante positiva para o aprendizado do licenciando, considerando-se que o ensino de biologia trata, muitas vezes, de assuntos abstratos aos alunos. Segundo Kishimoto (2013, p. 147) “o conhecimento das modalidades lúdicas garante a aquisição de valores para a compreensão do contexto”.

Deve-se também levar-se em consideração dois outros fatores: a falta de estrutura física das escolas para a implantação de ambientes apropriados para a realização de aulas práticas, equipados com microscópios e reagentes; além da falta de professores capacitados e com carga-horária que possibilite a realização de aulas práticas com materiais alternativos e de baixo custo.

Assim sendo, o licenciando de hoje, futuro professor de ciências e biologia, por meio da realização de atividades dessa natureza, apropria-se de conhecimentos e vivências que lhe capacitarão a vencer desafios encontrados no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização das atividades descritas, percebe-se expressivo amadurecimento por parte dos licenciandos, que invariavelmente ingressam no curso de licenciatura certos de que não desejam seguir a carreira docente. Ao entrarem em contato com o universo lúdico relacionado ao ensino de Biologia e Ciências, passam a perceber a docência com uma postura diferenciada. Trata-se do início de um longo processo de convencimento, no qual os docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano - Câmpus Urutaí, buscam incentivar os discentes a seguirem a carreira docente após a conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

FANTINI, V.; COSTA, E. R. C.; MELO, C. I. Os jogos virtuais para a educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 3, n.1, 2011.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, v. 45, p. 127-144, 2007.

FRANZOLIN, Fernanda. **Conceitos de Biologia na educação básica e na Academia: aproximações e distanciamentos**. 2007. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, SP, 2007.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 172 p.

LUCAS, M. C.; VALLA, D. F. & FERREIRA, M. S. Investigando as ações curriculares em Ciências e Biologia do Centro de Ciências da Guanabara, RJ, nos anos de 1960/70. **Revista da SBEnBIO**, v. 3, p. 1841-1848, 2010.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 215p.

OENNING, Vanessa; OLIVEIRA, Juliana Moreira Prudente de. Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. **Revista Brasileira de ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**. n.1, 2011.

PEDROSO, Carla Vargas. **Jogos didáticos no ensino de Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, III Encontro Sul de Psicopedagogia, PUC/PR. Curitiba, PR, 2009.

DESENHANDO A LEI- MEIO AMBIENTE E CIDADANIA

Tamara Quinteiro – Instituto Ambiental Vidágua – tamaraquinteiro@yahoo.com.br

Maria Helena Beltrame – Instituto Ambiental Vidágua – helena.beltrame@uol.com.br

Mayra Fernandes da Silva – Comissão de Meio Ambiente da OAB-SP, subseção de Bauru –
mayrafernandesadv@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Meio ambiente é um conjunto de interações Ecológicas, como parte deste, o ser humano deve interagir com os demais elementos e descobrir o seu papel no sentido de permitir, abrigar e reger a vida em todas as suas formas.

A Lei Federal nº 6.938/81, que foi recepcionada pela Constituição em 1988, tinha por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, sendo um de seus princípios a educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. Com o conhecimento e a divulgação de algumas práticas sobre o uso adequado dos recursos naturais, conceitos ambientais e informações a respeito de sustentabilidade, pretende-se que as pessoas, no dia a dia, possam realizar ações de cidadania voltadas à preservação ambiental, sem afetar seu modo de vida, começando pela sua casa, rua, bairro e assim por diante. As crianças são os pontos centrais desse reconhecimento, pois estão sempre receptivas ao aprendizado e são, por natureza, curiosas. Na criança, o comportamento está menos condicionado, e por essa razão é alterado com mais facilidade. Como temos nas crianças um excelente canal de divulgação de informação às respectivas famílias, é possível mudar certos comportamentos dos pais por intermédio dos filhos.

Regulamentando o previsto na Constituição, em 1997, a Lei nº 9.795 (Política Nacional de Educação Ambiental) ensina que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, porém, esta responsabilidade não é apenas dos professores. A toda sociedade existe o dever de defender e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações. Assim, o presente trabalho segue a base dos quatro pilares da Educação de Jacques Delors (2001): Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser. O Trabalho não se restringe, apenas, em levar ao conhecimento das crianças as questões

ambientais, mas se propõe a ensiná-las a exercer seu papel de cidadã.

2. METODOLOGIA

A escola contemplada pelo trabalho foi a EMEF Lourdes de Oliveira Colnaghi, com os alunos dos 4º anos, situada no município de Bauru. A equipe escolar mostrou interesse em participar do projeto através da secretaria de ensino e a mesma autorizou a pesquisa. Os pais dos alunos também receberam uma autorização para uso da imagem de seu filho.

A partir da escolha, a escola foi contatada e junto à gestão escolar foi estabelecido um cronograma de visitas mensais, constituído de: I) uma visita para uma primeira conversa com a direção e professores II) uma segunda visita com as crianças sobre o trabalho que seria realizado III) 7 (sete) encontros para aplicação dos conceitos relacionados ao trabalho, sendo 4 (quatro) encontros com o tema Meio Ambiente (natureza, construções urbanas e degradação ambiental), 1 (um) com o tema Cidadania, 1 (uma) visita para trabalhar o tema Responsabilidade Ambiental e um último encontro de encerramento; Além de uma excursão didática ao Jardim Botânico de Bauru.

A reunião com os professores foi para discutir o conteúdo do trabalho, bem como a importância da participação dos mesmos para sua aplicação e desenvolvimento. A abordagem aos alunos durante os encontros ocorreram com a apresentação de uma personagem fictícia chamada Alice que, presenteada com um caderno de desenhos e lápis de cores, começou a registrar suas impressões sobre fatores ambientais recorrentes em sua cidade. Alice registrou o ambiente natural, ambiente urbano e alguns crimes ambientais. Os desenhos de Alice, que foram expostos aos alunos, serviram de suporte para o transporte de suas impressões sobre o tema trabalhado. Durante os encontros os alunos eram contemplados com apresentações em Power Point, atividades lúdicas, conversas orientadas e atividades para casa com o objetivo de envolver os responsáveis e tarefas em sala de aula junto com o professor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro foi realizada uma dinâmica de apresentação que serviu para aproximar o grupo. A seguir foram apresentados os desenhos de Alice do meio ambiente natural:

Uma árvore, uma floresta e um rio. Com os desenhos, os alunos demonstraram grande interesse pela continuidade da história. Foram discutidos assuntos sobre a sobrevivência das plantas, reprodução das árvores, com auxílio de flores e frutos para exemplificar, dispersão de sementes, fotossíntese e a importância das plantas. Percebeu-se que os alunos entendem a natureza como algo na qual eles não fazem parte, pois muitos disseram que a natureza está fora da vida deles e que não dependem dela. De acordo com Martinho e Talamoni (2007) em seus estudos, cerca de 70% dos alunos investigados nas escolas estavam associadas a uma visão naturalista do ambiente, na qual o meio ambiente é a floresta com as coisas que existem nela. Os alunos também aprenderam a plantar sementes de Cedro Rosa para cuidarem e observarem até o final do ano. No segundo encontro, as crianças entregaram desenhos sobre o Ambiente Natural e foram abordados temas sobre matéria orgânica, decomposição e a fauna de nossa região. Os alunos participaram de uma dinâmica denominada “Descobrimos os Animais”, cujo objetivo foi estimular o trabalho em grupo e a familiarização das crianças com a fauna brasileira e regional. Durante a discussão percebeu-se a distância da comunidade com a fauna brasileira e de sua região, muitos alunos escolheram, para a brincadeira, animais do zoológico de grande porte ou aqueles que são mais próximos como gato e cachorro, demonstrando pouco conhecimento sobre a fauna brasileira. Existe uma grande importância em conhecer a fauna da região para também compreender o equilíbrio ambiental. Para a familiarização dessa fauna os alunos ficaram de confeccionar, em sala de aula e em grupo, um cartaz sobre a nossa fauna e apresentarem no próximo encontro. Segundo Reigota (1994) o trabalho em grupo é necessário para desenvolver a capacidade de participação e inserção dos indivíduos no meio social.

No terceiro encontro os alunos apresentaram os cartazes e demonstraram conhecimento sobre os animais escolhidos como: o lobo-guará, macaco-prego, sagui, seriema, ema e outros. Os desenhos de Alice sobre Construções Urbanas foram mostrados aos alunos: uma casa, a escola e uma praça. A partir dos desenhos os alunos foram questionados sobre a utilização de materiais para a construção, da água e dos resíduos gerados. Foram discutidos assuntos de como a água chega até as nossas casas, a importância de economizar água, tratamento da água, fontes alternativas de energia, a importância de se proteger as matas ciliares para a boa qualidade dos rios, os hábitos que devemos mudar para contribuir com a boa qualidade da água do nosso planeta, o que é feito com os resíduos e qual é a nossa participação. Os alunos aprenderam o princípio dos 3R's e realizaram uma atividade na qual tinham que separar os resíduos orgânicos dos não orgânicos. Foi observado que as crianças acertaram a maioria dos objetos, confundindo apenas os eletrônicos e materiais feitos de isopor. Nesse dia, os alunos e professores também

assistiram a um vídeo sobre os resíduos produzidos, do site www.akatu.org.br. Como tarefa, os alunos iriam produzir, junto com seus responsáveis, brinquedos e objetos de materiais recicláveis.

No quarto encontro os alunos apresentaram o que produziram de objetos de materiais reciclados. Demonstraram uma grande dedicação, na qual a maioria trouxe um brinquedo e muitos comunicaram que os pais os ajudaram. Essa participação dos pais na educação formal dos filhos é muito importante e deve ser constante e consciente. A seguir, os alunos observaram os desenhos de Alice sobre Problemas Ambientais: Erosão, desmatamento, tráfico de animais silvestres e poluição dos rios. Através de uma conversa orientada, os alunos foram descobrindo como são causados esses problemas e a partir dessa análise foi confeccionada uma tabela com essas situações. Os alunos também participaram de uma atividade denominada “Problemas nos balões”, cujo objetivo foi apontar a importância do trabalho em grupo na resolução de problemas. Para o próximo encontro os alunos entregariam desenhos sobre os problemas ambientais que achavam mais graves.

Na etapa Cidadania, quinto encontro, foram discutidos temas sobre o que é ser cidadão, como podemos exercer nossos direitos e deveres, Constituição Federal e equilíbrio ambiental. Neste encontro, a maioria dos alunos não se considerava cidadão e tiveram um pouco de dificuldade em compreenderem esse conceito. Nesse dia, os alunos também entregaram os desenhos sobre os problemas ambientais. Na última etapa, Responsabilidade Ambiental, foi realizado um levantamento dos pontos mais prejudiciais ao meio ambiente, e como os alunos poderiam fazer para evitar ou resolver estes problemas, atribuindo as devidas responsabilidades à população e ao Poder Público. Segundo os alunos do 4º ano A, a Poluição dos Rios e Tráficos de Animais Silvestres são os maiores problemas ambientais, podendo gerar falta de água de qualidade e perda da biodiversidade. Para os alunos do 4º B são as queimadas e Pichações, as queimadas poluem o ar, podem ocasionar perda de biodiversidade e espantar os animais e as pichações causam poluição visual, invasão de patrimônio e estimulam o vandalismo.

No Encerramento, os alunos receberam um lanche, certificados de participação e o conteúdo do projeto de forma digital para os professores e coordenadora. Além de assistirem a um desenho animado, O Lorax – Em Busca das Trúfulas Perdidas, o filme tem um enfoque ecológico mostrando a importância da vegetação para a oxigenação do ar, umidade e a felicidade das pessoas. Durante a visita ao Jardim Botânico foi realizada uma trilha em meio ao Cerradão, e Mata Atlântica, explicado a importância das florestas, os tipos de plantas e os insetos, visita ao Pteridofitário e Orquidário. Segundo Mergulhão e Vasaki (1998) a natureza é respeitada por quem gosta dela, e a medida que as crianças vão crescendo, vão tornando-se adultos cheios de nojos e

medos. Deve-se incentivar o amor que as pessoas, quando pequenas, têm pela natureza; questionar valores que levam a medos e preconceitos relativos à natureza; mostrar de maneiras racionais e convincentes porque devemos zelar pelo meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos como esse são de grande importância para estimular o entendimento na qual a qualidade de vida da nossa e das futuras gerações depende de um meio ambiente equilibrado e saudável. E, para ter esse alcance, deve-se trabalhar de forma dinâmica as questões ambientais através da sensibilização. Com as atividades, apresentações e passeios, o trabalho descrito contemplou todas as orientações para uma educação ambiental não só eficiente, mas também eficaz. Os resultados do projeto apresentaram que as crianças ainda possuem dificuldades sobre alguns conceitos e entendimentos ambientais, portanto, trabalhos em Educação Ambiental devem ser desenvolvidos por toda a etapa de crescimento e formação do indivíduo, pois só assim ele irá incorporar a importância da preservação ambiental e será através de suas atitudes que poderá ser percebido esse sentimento de pertencimento ao meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, 2001.

Lei Federal Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14 Fev. de 2015.

MARTINHO, L. R.; TALAMONI, J. L. B. **Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do Ensino Fundamental**. Ciênc. educ. (Bauru). v. 13. n. 1. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1516-73132007000100001eInq=ptenrm=iso>. acesso em 14 fev. 2015.

MERGULHÃO, M. C.; VASAKI, B. N. G. **Educando para a conservação da natureza:**

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. Teorias da aprendizagem. São Paulo: GPU, 1999a. p. 151-165._____. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora da UNB, 1999b.

REIGOTA, M. **Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular.** Em Aberto, Brasília, v.10, n. 49, 1991.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Paula Zerbato – UFSCar – apzerbato@gmail.com

Enicéia Gonçalves Mendes – UFSCar – eniceia.mendes@gmail.com

CNPq

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar requer mais que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos, são necessárias ações práticas e uma pedagogia diferenciada capaz de atender as diversas demandas dos alunos, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem (BRUNO, 2000). Tais ações normalmente recaem sob responsabilidade de um único ator do processo educacional, ou seja, o professor do ensino comum, que deverá reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento das diferentes demandas, como por exemplo, a adaptação de atividades, modificações no espaço físico da sala de aula, estratégias para participação de todos os alunos e acesso à aprendizagem.

Entretanto, a realização de tais modificações no ato de ensinar não é tarefa fácil de ser executada pelos professores. Esta função torna-se uma prática árdua, pois exige do profissional maiores conhecimentos sobre estratégias diferenciadas, inovações metodológicas, currículo, assim como informações sobre o aluno, suas potencialidades e suas reais necessidades. Para Duarte (2012, p.483),

[...] O currículo para uma escola inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiência ou demais necessidades especiais, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do alunado da escola.

Os elementos para a construção de uma escola inclusiva vão além das adaptações e práticas diferenciadas. É importante que o sistema escolar tenha clareza dos princípios norteadores desse processo educacional para a construção de uma proposta pedagógica eficiente.

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2002, p.17).

Diante do desafio para transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), que será referido neste trabalho como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aprender, sem barreiras (CAST, 2013), como por exemplo, a construção de rampas e a criação de páginas da web acessíveis.

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, público-alvo da Educação Especial ou não; auxilia os educadores na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes e, elaboração, de formas mais justas e aprimoradas para avaliar o progresso de todos os estudantes. Ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013).

Neste sentido, o DUA poderá ser uma mais-valia para a Educação Especial, proporcionando oportunidades a todos os alunos, por meio do uso da tecnologia digital e outras estratégias e materiais que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizagem diversificados (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013).

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral: desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores baseando-se nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem, e como objetivos específicos: (a) levantar e analisar como os professores planejam suas práticas para ensinar; (b) a partir desse levantamento, discutir os casos de ensino dos participantes e produzir novas práticas e estratégias escolares para favorecimento da inclusão escolar fundamentando-se na teoria do DUA.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo será baseado na pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, ou seja,

uma forma de pesquisador e participantes questionarem a realidade educativa que trabalham conjuntamente, analisarem os problemas e compartilhar as tomadas de decisões.

Mizukami et al. (2002) apontam para uma importante característica da pesquisa colaborativa: potencializar a melhora do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Na investigação colaborativa, procura-se progredir através da prática conjunta dos atores da população estudada e do pesquisador, ao invés de produzir conhecimentos somente teóricos. Ninguém no grupo tem o *status* privilegiado de pesquisador; cada membro é considerado como sendo um co-pesquisador.

O local de realização da pesquisa será um espaço cedido pela própria Universidade para realização da formação. Participarão do estudo no mínimo dez professores que tenham aluno PAEE inserido em sua sala de aula e dez alunos da graduação que estejam matriculados em algum curso de licenciatura. Todos assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido antes de iniciar o trabalho.

Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: (a) ficha de caracterização dos participantes para coletar informações dos participantes relacionadas a dados pessoais, formação e atuação profissional; (b) roteiro para as reuniões do grupo de formação para pautar as discussões sobre as estratégias de ensino e sobre o DUA e, (c) ficha de avaliação objetiva para coleta de anotações que os sujeitos considerem relevantes sobre sua participação na formação realizada.

Para as reuniões de formação e entrevistas coletivas será utilizado um gravador digital e materiais de papelaria como lápis, caneta, caderno, folhas de sulfite, entre outros.

Etapas da pesquisa

I) Elaboração do programa de formação de professores em DUA.

Na etapa inicial pretende-se elaborar o planejamento do programa de formação de professores e organizar os materiais, atividades e recursos necessários para desenvolvimento do programa. Além disso, se providenciará todas os requisitos para autorização da realização da formação na Universidade.

II) Recrutamento e seleção dos participantes

Após aprovada a realização do programa de formação em DUA, se fará o recrutamento dos participantes de acordo com os critérios de seleção criados: professores que tenham inserido em suas salas de aula alunos PAEE ou alunos da graduação de curso de licenciatura.

III) Realização do programa de formação de professores em DUA

A partir da literatura sobre DUA, das experiências práticas dos participantes e de seus casos de ensino será realizado o programa de formação para discutir, elaborar e problematizar práticas educativas realizadas para efetivação dos princípios inclusivos. Serão trabalhados e discutidos conteúdos relativos à temática com auxílio de literaturas pré-selecionadas pela pesquisadora e específicas para o estudo.

IV) Avaliação do grupo de formação

Será realizado um último encontro para aplicação dos estudos de caso discutidos no início da pesquisa para verificar se houveram mudanças ou não em relação aos conhecimentos sobre práticas educativas diferenciadas na educação inclusiva e preenchimento de ficha de avaliação para coleta de informações que os sujeitos considerem relevantes sobre sua participação no grupo realizado. Também será organizado um encontro na escola do professor participante, de preferência em algum momento de uma reunião pedagógica coletiva, para que este possa compartilhar os conhecimentos e saberes produzidos com os outros professores, assim como observar se o programa de formação produziu algum tipo de mudança em sua prática pedagógica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todo material coletado e sistematizado será estudado e analisado com base em literaturas adequadas e leituras intensivas. De acordo com Lüdke e André (1986), é importante nesta etapa que a análise não se restrinja ao que está explícito nos dados coletados, mas deve-se procurar ir além, desvelando mensagens implícitas e dimensões contraditórias. Portanto, os dados serão divididos em eixos temáticos de análise.

No decorrer da análise e interpretação dos dados buscará apontar quais são os pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta pesquisa e os estudos teóricos, bem como estabelecer as relações necessárias entre os resultados obtidos e as hipóteses formuladas, as quais poderão ser comprovadas ou refutadas. Lüdke e André (1986) argumentam sobre a importância do pesquisador relacionar as descobertas feitas ao longo de seu estudo com o que existe na literatura sobre o assunto para que assim possa tomar decisões mais acuteladas sobre as direções em que vale a pena concentrar seus esforços e atenção.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que este estudo possibilite a discussão sobre as práticas educativas diferenciadas na construção de uma escola inclusiva, podendo ser analisado tanto o processo de construção dessas práticas quanto as possibilidades de trabalho baseadas nos princípios inclusivos na rede escolar de ensino comum. Pretende-se reunir as atividades e materiais diferenciados que apresentaram experiências de ensino de sucesso na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial produzidos pelos participantes nos espaços escolares em que trabalham ou elaborados durante o programa de formação realizado nesta pesquisa. Como resultado deste estudo visa-se organizar este material em um ambiente virtual como forma de compartilhar as estratégias produzidas pelos participantes, e servir de modelo para o trabalho dos profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar, mostrando possíveis caminhos para o trabalho docente apoiado nos princípios inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F.; Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. In: **Indagatio Didactica**, v.5 (4), dezembro de 2013.

BRUNO, M. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas**. In: Série Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n.10, p. 79-90, dez. 2000.

CAST,UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America, The John W. Alden Trust, and The Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 16 de março de 2015.

DUARTE, M.; Adaptação curricular: análise de dissertações e teses produzidas nos programas de pós – graduação (2000 – 2009). In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.v. 2, p.481-490.

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

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

DIÁLOGOS ENTRE ARTE E CIÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Marco Antonio João Fernandes Junior - Unesp – jhuninho_fernandes@hotmail.com.br

João José Caluzi - Unesp – caluzi@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada encontra-se em andamento, e tem como proposta estudar de forma interdisciplinar os conteúdos das aulas de arte e ciências no 9ºano/ 8ª série do Ensino Fundamental, o intuito é revelar as possíveis convergências entre essas duas disciplinas na teoria e na prática. Isto é, sistematizar um estudo que evidencie a transposição didática entre as duas disciplinas para que ao final seja apresentada novas possibilidades de apreciação estética, de contextualização, e ainda de produção e experimentação dos fatos abordados.

A escolha do tema para essa pesquisa está vinculada a área de atuação profissional de um dos pesquisadores na educação básica na disciplina arte. Isto posto, as propostas metodológicas do ensino da arte correspondem a um tripé: a apreciação de um produto ou fenômeno artístico; a contextualização do objeto artístico ou do fato ocorrido diante da sociedade em determinada época; e do fazer artístico, em que o educando com base em suas referências produzirá e/ou expressará algo que revele seu pensamento sobre o fato estudado.

Com base nessa proposta metodológica, observou-se durante as aulas ministradas na educação básica alguns questionamentos levantados pelos alunos, por exemplo, durante um aula apreciava-se a obra do artista plástico indiano radicado na Grã-Bretanha Anish Kapoor, nascido em 1954, denominada “*Cloud Gate*”, que consiste em 110 toneladas de aço inoxidável com a forma aparente a de um grão de feijão disposta no *Millennium Park* em Chicago. Mesmo diante da apreciação fotográfica da obra, o objetivo de Kapoor parecia ter surtido efeito, contrário a uma atitude meramente contemplativa, o que o artista pretendia com tal obra é provocar no espectador uma atitude desconcertante, de estranhamento, ou seja de rompimento com a lógica esperada, o que provocou alguns questionamentos por parte dos alunos do 9º ano/ 8ª série.

Em virtude disso, a contextualização ocasionou abertura para o diálogo com os alunos. Sendo assim, observaram que o aço inoxidável refletia as imagens dos objetos ao seu redor.

A forma ondulada da obra distorce a imagem dos objetos refletidos, o intuito era que os alunos buscassem compreender essa distorção visual. Para isto, recorreremos à fotografia.

Fotografamos com objetiva grande-angular. A proposta era mostrar as distorções que essa objetiva gera. Diante de uma breve explanação sobre os fundamentos da fotografia um aluno diz: “parece que estamos tendo aula de ciências”; em outra situação quando era apreciada uma foto produzida com uma objetiva semelhante, outro aluno diz: “esse efeito eu conheço tem no aplicativo do celular se chama olho de peixe”, mas quando questionado sobre o que isso significava não soube responder.

Diante dessa e de outras experiências pedagógicas, a pesquisa em andamento busca encontrar e avaliar uma didática interdisciplinar para as disciplinas arte e ciências na educação básica. Tentaremos apresentar conhecimentos inter-relacionados que proporcionem aos educandos saberes mais significativos, que não se limitem apenas ao que é específico de uma disciplina, e que resulte em novas possibilidades de se produzir e valorizar o conhecimento e a cultura. Entre as opções possíveis de ferramentas para buscar atingir os objetivos, utilizaremos a fotografia, pois com os aparelhos tipo smartphone a foto é acessível a grande maioria dos alunos.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada é a pesquisa-ação, partindo de problematizações que são analisadas perante uma observação atenta, caderno de campo, gravações em vídeo e de questionários. Os alunos envolvidos são os alunos do 9ºano/ 8ª série do Ensino Fundamental da E.E. João Gobbo Sobrinho, no município de Taguaí-SP. As coletas de dados são sistematizadas conforme o meio na qual se encontram os alunos, e seus possíveis avanços diante do problema e dos objetivos da pesquisa.

Concluída a pesquisa, pretende-se elaborar um material de apoio com as sequências didáticas e a documentação de todo o processo de elaboração das produções como vídeos, fotografias e relatos, para que outros professores possam realizar as propostas aqui pesquisadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos anos 80 a pesquisadora Ana Mae Barbosa realiza pós-graduação nos Estados Unidos, e formula hipóteses que mais adiante se tornaram ferramentas metodológicas para o ensino da arte no Brasil, apoiados no que se convencionou chamar de proposta triangular, tendo

como eixos desse tripé a apreciação de obras, a contextualização, e a produção do aluno (BARBOSA, 2008).

Suas ideias modificaram toda uma forma de pensar e ensinar arte, a partir de seu trabalho a disciplina arte torna-se obrigatória no currículo escolar amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Embora reconhecida como área importante do conhecimento ainda há a tendência por parte de alguns profissionais em se limitar e valorizar atividades manuais e aulas expositivas desprovidas de contextualização.

Mas muitos dos profissionais reconhecem que a arte é uma atividade humana que esteve ligada a todo processo evolutivo do homem, e que por conta disso, ela assumirá variáveis ou várias conotações ao longo da história, que provocaria seu distanciamento da ciência.

Reconhecemos que as inovações tecnológicas e questionamentos científicos têm se incorporados ou tornados temas de muitos trabalhos de artistas, que hoje inclusive possuem formações diversas, desde o autodidata aos graduados em qualquer área do conhecimento humano. Voltando no tempo, basta lembrar-se de Leonardo da Vinci, muitas pessoas se recordam dele somente como o artista pintor de "*Mona Lisa*", ele pintou poucas obras, e se dedicou a diversos temas, como estudos de anatomia, engenharia e nas invenções de artefatos de guerra. Outro exemplo contemporâneo, é a obra "*A Thousand Years*" do artista inglês Damien Hirst, nascido em 1965, em que mostra um ciclo de vida completo, na instalação larvas se desenvolvem, tornam-se moscas e se alimentam de uma cabeça decapitada de uma vaca.

Por isso, a problemática da pesquisa está em: Como propor situações de aprendizagem em que a convergência entre as disciplinas arte e ciências promovam uma aprendizagem gratificante, derrubando a "barreira" que divide o conhecimento em fragmentos isolados, acarretando em possibilidades de construção do saber por meio da produção artística ou experimentação científica.

Como já mencionado, esta pesquisa tem como objeto de estudo o 9ºano/ 8ª série do Ensino Fundamental, por estar articulada com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nessa série são enfocados a poética, o processo de criação e a materialidade. Para tal, vemos como possibilidade de ampliação do Currículo para inter-relacionar as duas disciplinas: arte e ciências.

Por conta do problema da pesquisa, entendemos que as necessidades de aprendizagem dos alunos estão em relacionar os conteúdos abordados pelas disciplinas na educação escolar, e que esta necessidade somente será superada se existir a interdisciplinaridade. Contudo, essa interdisciplinaridade não se resume a mediação do professor, mas se expande pela produção do aluno que para se expressar necessita de um repertório que abrange todo o seu aprendizado.

Desta forma temos como objetivo propiciar ao educando conhecimentos significativos a partir de situações de aprendizagens interdisciplinares, tornando-o protagonista de seu aprendizado com base em pesquisas e experimentações artístico/científicas.

A necessidade de se dialogar a disciplina arte e ciência partiram do princípio de que os avanços científicos e tecnológicos acabam sendo absorvidos por artistas e por suas produções, e que logo revelam uma nova necessidade da sociedade em criar um repertório para que se consiga compreender e criar determinadas visões de mundo; e também novas formas de produção do conhecimento. É válido salientar que muito do prestígio das artes esteve ligado as habilidades manuais, que no entanto, com a revolução tecnológica, sofreram transformações que podem ser traduzidas hoje por “gestos que dependem mais da intuição, da criatividade e do conhecimento do que da competência nas linguagens corporais e gestuais” (COSTA, 1999, p.114), como é o caso da fotografia em que Benjamim (1955) afirma

(...) a mão é dispensada das tarefas artísticas essenciais no processo de reprodução de imagem, que agora cabem exclusivamente ao olho que vê por meio da objetiva. Como o olho capta com mais rapidez do que a mão é capaz de desenhar (...) (p.3)

Como já mencionado, com base na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, o projeto tem o intuito de tratar com mais profundidade a eixo da produção artístico/científica do aluno, por ela depender não de conhecimentos exclusivistas da arte, pois engloba também as ciências, procurando desta forma promover a autonomia do aluno e diminuir as fronteiras entre as disciplinas, e que o aluno, foco primordial da pesquisa entenda no seu percurso de formação básica que todas as disciplinas têm sua importância e que elas não estão estagnadas ou isoladas uma das outras, e que justamente “compreensão das partes se dá na compreensão do todo” (BARBOSA *apud* BARBOSA, 2008, p.108); desta forma podemos entender que “quando [...] os sentidos se desenvolvem separados, nenhuma sociedade é capaz de pensar com sabedoria” (SNOW, 1995 *apud* ALCÂNTARA; PORTO, 2011, p.5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi discutido, muitos estudiosos tem-se debruçado sobre pesquisas que buscaram entender as relações da arte com a ciência, e a proposta desta pesquisa é procurar revelar os resultados da interação dessas disciplinas por meio da produção artística do aluno,

visto que muitas pesquisas são bibliográficas, não demonstrando realmente como pode ser observada essa interação na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Mariana Menezes. PORTO, Cristiane de Magalhães. **A Relação entre Arte e Ciência para a popularização do conhecimento.** Diálogos e Ciência- Revista de Faculdade de Tecnologia e Ciências- Rede de ensino FTC, Ano 9, n.25, mar.2011. Disponível em: www.ftc.br/dialogos. Acesso em: 22/12/2014.

BARBOSA. Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIM, Walter. **A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uJvUekoWjalJ:www.contrapontoeditora.com.br/catalogo/download.php%3Farq%3Dbenjamin%2Bde%2B9%2Ba%2B11%2Bsite.pdf%26url%3Darquivos/detalhes+&cd=39&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 22/03/2015.

COSTA. Cristina. **Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico.** 2ªed. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1966.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das culturas e a revolução científica.** Trad. Geraldo Gerson de Souza Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

ZAMBONI. Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

É POSSÍVEL APRENDER BIOTECNOLOGIA AMBIENTAL ATRAVÉS DE UM JOGO DIGITAL DE MEMÓRIA?

Pedro Ryô de Landim y Goya – UNESP – p_goya@hotmail.com

Cassiane Martins Barbosa – UNESP – cassiane.barbosa@yahoo.com.br

Flavia Torres Presti – UNESP – flapresti@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Atualmente muitos trabalhos discutem o uso de novas tecnologias para melhorar o processo ensino-aprendizagem nas salas de aula com o professor como o mediador desse processo. A participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem é relevante para permitir que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de realizar a atribuição de significados importantes para sua articulação dentro do processo (AGUIAR, 2008).

Uma das propostas do uso de novas tecnologias são os jogos digitais, que no contexto do ensino, são conhecidos, entre outros nomes, como jogos educativos. Os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades (BALASUBRAMANIAN; WILSON, 2006 apud SAVI, 2008). Mas para que os jogos digitais sejam chamados de jogos educativos ou jogos sérios (*serious games*) estes:

devem possuir objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo” (Prieto et al., 2005, p. 10).

Os jogos educativos também possibilitam a aproximação dos alunos ao conhecimento científico, levando-os a ter uma vivência, mesmo que virtual, de solução de problemas que são, muitas vezes, próximas da realidade que o homem enfrenta ou enfrentou. Esta compreensão é válida quando refletimos sobre os processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, nos níveis fundamental e médio (CAMPOS, 2003).

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os temas pertinentes ao conteúdo de

biotecnologia estão presentes no segundo volume do caderno de Biologia da 2ª Série do Ensino Médio e são assim apresentados:

Biotecnologia: Tecnologias de transferência do DNA – enzimas de restrição, vetores e clonagem molecular; Engenharia genética e produtos geneticamente modificados.... (São Paulo, 2014, p. 84).

Porém, outras vertentes da biotecnologia como a biotecnologia ambiental, não são citados no presente documento. Apesar de ser um tema atual, presente na mídia, e que gera muitas dúvidas em professores e alunos, conteúdos de biotecnologia muitas vezes não são repassados aos alunos de maneira atualizada pelos professores, sendo necessária a busca de novas formas de abordagem desse tema, visando um ensino efetivo e ao mesmo tempo interessante para os alunos, já que é um tema de destaque nos frequentes debates sociais e éticos (CONCEIÇÃO & PERON, 2012). Uma forma lúdica do aprendizado desse tema seria a utilização de jogos digitais.

Assim, o objetivo desse trabalho foi avaliar a aplicação de um jogo educativo sobre o tema Biotecnologia Ambiental em turmas de Ensino Fundamental (9º ano) e Médio.

2. METODOLOGIA

O jogo educativo foi elaborado e confeccionado para a plataforma digital, em programa próprio para programação (*Processing 2.0*), consistindo em um jogo da memória de conceitos pertencentes ao tema Biotecnologia Ambiental. No total são dez pares de peças representadas por fotos, imagens, conceitos e definições sobre o tema. O jogo foi aplicado usando um Datashow como recurso, mas pretende-se retorná-lo aos alunos na forma de aplicativo de celular, visando que eles possam utilizá-lo não dependendo de computadores, internet e outros recursos nem sempre disponíveis.

O objetivo do jogo pedagógico é fazer com que o jogador encontre todos os pares de peças, e ao mesmo tempo ensinar assuntos pertinentes ao tema da Biotecnologia Ambiental, associando as definições com imagens ou figuras. Iniciando com todas as peças viradas para baixo, o jogo começa quando o jogador clica em uma das peças e tenta encontrar seu respectivo par. O jogador tem 50 chances para encontrar os pares e vence se completar todos os pares sem esgotar as 50 chances, do contrário perde-se. Para facilitar, as peças tem cores correspondentes,

por exemplo, a peça equivalente ao tema transgênico possui o símbolo utilizado em embalagens de alimentos, a letra “T” em preto dentro de um triângulo amarelo, e seu par, a definição do que são transgênicos está escrita em preto em fundo amarelo.

O jogo foi aplicado em aulas de 50 minutos cada, em variadas turmas de diferentes níveis de ensino em uma escola estadual da cidade de Botucatu/SP. Por se tratar de um tema complexo e pouco abordado, antes da aplicação do jogo uma aula teórica de, em média 25 minutos, foi ministrada para contextualizar os alunos. Ao final da atividade um questionário, com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, foi aplicado aos alunos e a professora das turmas a fim de avaliar o jogo, investigando o aprendizado adquirido, a percepção quanto à sua utilização e possíveis sugestões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo um total de 124 alunos de cinco turmas, dessas uma de 1º ano, duas do 2º ano, uma do 3º ano do Ensino Médio e uma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da cidade de Botucatu/SP.

Nas perguntas de múltipla escolha os alunos afirmaram nas diferentes questões: gostaram do jogo (77,42%); é possível aprender com esse tipo de jogo (87,9%); colocariam o jogo em seus celulares (70,16%).

Da pergunta dissertativa: “O que você aprendeu com esse jogo?”, obtiveram-se dois tipos de respostas: 1) uma se referia a conteúdos aprendidos sobre o tema, como a “utilização de microrganismos para limpar a água” e “sobre a biotecnologia, bio -> vida, tecnologia -> tecnologia. Isto é, poder usar isso para despoluir etc. Sobre a água, protozoários, e o uso de bactérias que podem ajudar” e aproximação com os conceitos de Biotecnologia, Bioacumulação, Biomagnificação e transgênicos; 2) outras respostas se referiam ao jogo e/ou sua proposta, sendo “bom estimulante para memória, para pensar mais rápido e assim para aprender a revisar o conteúdo passado em aula”, associada à uma forma divertida e fácil de aprender. Os resultados demonstraram o interesse da maioria dos alunos quanto ao jogo e ao tema da aula. Durante a aplicação observou-se a função educativa do jogo, ao favorecer a aquisição e retenção de conhecimento, onde os assuntos vistos durante as aulas eram retomados e os alunos se ajudavam e davam dicas para o aluno que estava jogando para identificar os conceitos e localizar as peças.

Averiguando as respostas dos alunos e aplicação dessa metodologia observou-se um interesse pelo fato de ser um jogo, algo que nem sempre eles têm contato como meio educativo, muitos alunos se mostraram animados com a proposta de ter o retorno do jogo pronto para eles usarem em seus celulares. Porém o jogo e a aula teórica não foram bem recebidos por alguns alunos, já que haviam respostas como “Não aprendi nada” no questionário, evidenciando mais uma falta de interesse por parte do aluno do que um problema na aplicação do jogo ou da aula teórica quando comparado com as demais respostas positivas. Nesse sentido o que pode ter gerado esse descontentamento com o jogo se deve ao fato que:

A maioria dos jogos educacionais é muito simples em relação aos vídeo games comerciais de competição e não atendem as expectativas dos alunos mais exigentes;

As tarefas propostas são repetitivas, como exercitar a memória continuamente, de forma que o jogo se torne chato muito cedo;

Em alguns casos, a linguagem de determinados jogos pode ser incompatível com a faixa etária dos alunos; (SAVI, 2008).

Os motivos para o descontentamento são vários, por isso optou-se por aplicar o jogo em turmas de séries diferentes, avaliando diferentes aspectos, como faixa etária, gênero, complexidade do conteúdo e por isso levantar o maior número possível de avaliações, opiniões e sugestões para melhoria do jogo.

Outro ponto observado é que os alunos pouco conhecem sobre o tema Biotecnologia. Quando apresentado aos alunos o símbolo dos transgênicos, muitos não sabiam o que significava, mesmo reconhecendo que tinham em casa produtos com o símbolo. Evidenciando a deficiência desse e de outros conteúdos em seu ensino.

À professora responsável pela turma foram feitas perguntas que abrangiam a opinião sobre a utilização de jogos educativos e sua aplicação nas práticas pedagógicas, e como respostas conclui-se que ao adotar essa prática há um maior envolvimento dos alunos, estimulando habilidades de concentração, trabalho em grupo e o maior interesse pelo tema desenvolvido. A professora, formada em Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, pela UNESP Botucatu no ano de 2013, demonstrou uma compreensão da importância do uso de jogos digitais, opinião não compartilhada por muitos professores. Segundo Savi (2008), várias questões como a relevância para currículo, precisão de conteúdos, compatibilidade da duração dos jogos com o horário de uso dos laboratórios de informática, não participação ou cooperação dos alunos, a preocupação que atividades com computadores exponham as vulnerabilidades tecnológicas em

relação ao conhecimento dos alunos que, muitas vezes, entendem mais de informática do que seus mestres têm impedido que os jogos digitais educacionais se tornem uma atividade predominante nas escolas. Entretanto, o uso de jogos e sua elaboração deve ser valorizada na escola como um importante recurso e que os estudantes têm grande admiração, como pôde ser visto nos resultados no presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover um ensino de qualidade o professor deve se apropriar de todo e qualquer recurso para que sua aula seja cada vez mais interessante e prazerosa, por isso entendemos que o jogo educativo deve merecer um espaço e um tempo maior na prática pedagógica cotidiana dos professores, como demonstram os resultados. O jogo digital sobre Biotecnologia Ambiental contribuiu, em grande parte, para a aproximação e apropriação de conhecimentos e esperamos que sensibilize professores para a importância desse material, motivando pesquisas para a elaboração de novos jogos educativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. *Vértices*, v. 10, n. 1, p. 63-72, 2008.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia**: uma proposta para favorecer a aprendizagem. *Cadernos dos Núcleos de Ensino*, p. 35-48, 2003.

CONCEIÇÃO, Francisca Patrícia; PERON, Ana Paula. Engenharia genética: um olhar dos professores de Biologia de instituições públicas e privadas do ensino médio. **Revista Brasileira de Biociências**, v. 10, n. 3, p. 281, 2012.

PRIETO, Lilian Medianeira et al. Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Renote**, v. 3, n. 1, 2005.

PROCESSING 2.0, 2013. Disponível em: <http://www.processing.org> [Acesso em 10 Março 2015].

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **RENOTE**, v. 6, n. 1, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes.** – São Paulo : SEE, 2014.

ENSINANDO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS E MODELOS GEOMÉTRICOS

Cristiane Alexandra Lázaro – UNESP - cristiane@fc.unesp.br

Tatiana Miguel Rodrigues – UNESP - tatimi@fc.unesp.br

Ana Beatriz A. Ribeiro da Silva – UNESP - bibia.ribeiro@hotmail.com

Ana Maria M. Trotti Fabrício – UNESP - anamariafabricio@hotmail.com

Laís Fernanda M. Rosa – UNESP - laisfernanda_rosa@hotmail.com

PROEX

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos em jogos, as primeiras coisas que surgem à mente são disputa, competição e diversão. Claro que estas sensações são consideráveis. Entretanto, quando o objetivo está focado na aprendizagem, é preciso que sejam superadas estas sensações, é preciso ir além, possibilitando aos alunos a apropriação de novos conhecimentos associados aos que eles já possuem.

Sobre o jogo,

O jogo matemático, quando utilizado de forma correta, com objetivos pré-estabelecidos e inseridos no planejamento do professor com intencionalidade, configura-se como um objeto de construção de saberes, podendo auxiliar tanto os professores na dinamização de sua prática, quanto os alunos que tornar-se-ão capazes de atuar como sujeitos na construção de seus conhecimentos (SELVA;CAMARGO,2009,p.4).

Os alunos do ensino fundamental e médio ao se depararem com problemas matemáticos se sentem incapazes e angustiados por não saberem resolvê-los. Estas dificuldades apresentadas em aprender conceitos matemáticos estão relacionadas aos métodos usados, métodos estes desmotivadores, repetitivos e que não envolvem o raciocínio, estigmatizando os alunos, bloqueando a sua criatividade, organização do pensamento e argumentação lógica.

De acordo com (Grando,2004,p.24):

Ao analisarmos os atributos e/ou características do jogo que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a

conhecer os seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar.

Jogos que envolvem Matemática são importantes não só para a aprendizagem, mas também para quebrar alguns preconceitos existentes, talvez culturais sobre a Matemática, que muitas vezes é causada pelos próprios professores, família e colegas. Com estes, podemos ensinar matemática e desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

Jogos do tipo: dominó das quatro cores, palavras-cruzadas, jogo da velha, avançando com o resto, cinco em linha, mancala, fecha a caixa (onde trabalhamos com adição ou multiplicação), entre outros, são recursos pedagógicos aparentemente eficazes para construção do conhecimento. Segundo (VYGOTSKY,1988), o brinquedo estimula curiosidade e autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da aprendizagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Utilizamos vários jogos nas escolas públicas de Bauru, estado de São Paulo, com o objetivo de oferecer ao aluno, a partir dos jogos matemáticos, a diversão e a superação possibilitando a construção de aprendizagens significativas.

2. METODOLOGIA

A primeira parte foi à produção do material, onde foram feitas as peças em E.V.A, cartolina e alguns dados. Dentre os jogos construídos estavam: Brincando com Divisores e Múltiplos, Jogo da Tartaruga, Avançando com o Resto e Cinco em Linhas, que abordam as operações básicas e seus algoritmos. Também foram feitos os jogos de raciocínio lógico e estratégia, como: Mancala, Traverse, Jogo da Velha triangular, Dominó de Quatros Cores, Cinco em Linha, Jogo da Tartaruga, Jogo dos Pontinhos e Fecha Caixa. Além dos jogos foi feito o material de geometria, o qual envolveu os conceitos de áreas e diagonais.

Em seguida, após a construção dos jogos, foram discutidos os conceitos matemáticos envolvidos em cada jogo e foram feitos treinamentos para apresentação dos universitários (bolsistas/voluntários) nas escolas. Os alunos bolsistas e voluntários foram em várias escolas públicas da cidade de Bauru, dentre elas são: Ayrton Busch, Azarias Leite, Ernesto Monte, Carolina Lopes de Almeida, Joaquim Rodrigues Madureira, José Aparecido Guedes de Azevedo,

Luiz Castanho de Almeida, Morais Pacheco, Parque Santa Edwirges e Vera Campagnani.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em algumas escolas foi montada a oficina de jogos matemáticos em uma sala de aula. Inicialmente, os alunos temeram não conseguir jogar, por envolver conceitos matemáticos, mas isso durou pouco tempo até todos participarem e interagirem, dando “feedback” dos jogos. Em outra escola os alunos tiveram a oportunidade de montar uma bancada no pátio, pois o projeto foi realizado juntamente com a feira acadêmica.

A princípio houve uma resistência com os jogos, mas quando começaram a jogar ficaram interessados e acabaram gostando da ideia de aprender matemática brincando. Houve um momento em que os alunos se interessaram mais nos jogos de raciocínio, inclusive disputaram quem resolvia primeiro o Dominó de Quatros Cores. Além dos jogos, os alunos do ensino fundamental e médio procuraram entender os materiais de geometria que foram apresentados. Após isto, os alunos bolsistas/voluntários mostraram de uma forma mais intuitiva e ilustrativa como se chegava até a fórmula da área de um círculo, através da aproximação de um retângulo, e também como chegar até a fórmula do número de diagonais de um polígono convexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de jogar não está subordinada ao ato em si, ela vai além, pois o aluno agora é capaz de pensar, levantar hipóteses, interpretar e criar as próprias relações entre os conhecimentos. O desencadeamento após um jogo ultrapassa a experiência e possibilita a aquisição para outros contextos. Isto significa que as atitudes adquiridas no momento do jogo tendem a ser propriedade do aluno e podem ser generalizadas para outras situações, inclusive em sala de aula. Este projeto buscou criar condições para que os alunos descobrissem ou redescobrissem que é possível aprender e que atividades formais, como ir à escola, podem ser prazerosas.

Percebemos com este projeto que o aluno ao jogar, passa a ter competência e habilidade para ser o elemento ativo no seu processo de aprendizagem. Conseguimos assim, usar o lúdico para complementar a teoria aprendida em sala de aula e ser um instrumento para a melhoria do

ensino, obtendo uma interação entre a universidade e a comunidade, como também propiciando o contato de alunos do ensino médio com os universitários.

REFERÊNCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**, 5ª edição. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004, 100p.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

SELVA, Kelly Regina e CAMARGO, Mariza. **O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento**. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Ijuí/RS, 2009.

SILVA, Aparecida F. e KODAMA, Hélia M.Y. **Jogos no Ensino da Matemática**. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBa.

VYGOTSKY, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/jogos-no-ensino-de-matematica/>. Acesso em:23.03.2015.

ENSINO DE BIOLOGIA, “REINO *PLANTAE*”, EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

Flávia Cristina Costa - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
flaviacosta91@gmail.com

Beatriz Ceschim - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
beatriz_ceschim@hotmail.com

Nayara Yoshimini de Oliveira - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
nayara_yoshimini@hotmail.com

Gustavo Fonseca - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
fonseca.guh@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho procurou aplicar o tema “Reino *Plantae*” no ensino de Biologia em espaços não formais, devido a importância da utilização de procedimentos metodológicos diversificados para o ensino de botânica. Além disso, com a utilização dessa metodologia, onde o aluno é tirado da rotina da sala de aula e levado a um ambiente natural, é possível promover o contato direto com as plantas durante as aulas proporcionando o conhecimento de órgãos e estruturas vegetais, “a construção de conhecimentos baseados na experiência, e o estabelecimento de valores e vínculos positivos em relação aos ambientes naturais” (SILVA, CAVASSAN, SENICIATO, 2009, p.291). Nesse contexto, a intenção foi trabalhar com os conceitos de botânica relacionados aos quatro principais grupos de plantas (briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas) voltados para uma abordagem evolutiva e mostrando as principais características morfológicas e fisiológicas que classificam as espécies nesses grupos tanto em sala de aula como em aulas fora desse contexto tradicional.

Ainda com relação a metodologia de aula em espaço não formal, nesse trabalho, ressaltamos a importância da diversificação metodológica para aumentar a didática do ensino de botânica pelo fato dessas experiências em ambientes motivadores possibilitarem o estabelecimento de relações sobre fenômenos da natureza. Para que informações tornem-se conhecimento, o estabelecimento de relações significativas e a explicação dos porquês é parte necessária do processo de aprendizagem. Em ambientes que podem ser considerados contextos de significação para um dado conceito, é possível complementar lacunas resultantes do processo

tradicional de ensino, além de motivar os alunos a mostrarem interesse por aprender temas científicos (ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006)

Procuramos por meio dessa proposta (a) classificar os diferentes grupos de plantas a partir de estudos morfológicos e fisiológicos conceituados e problematizados em sala de aula; (b) apontar as características gerais desses grupos durante a aula em espaço não formal; (c) diferenciar esses grupos por meio de tais características; (d) demonstrar em ambiente natural as diferenças morfológicas dos grupos de plantas. Após a execução das práticas descritas, esperamos que seja possível a realização das seguintes habilidades e competências: (a) reconhecer e comparar diferentes grupos vegetais com base nas respectivas aquisições evolutivas; (b) associar as características morfofuncionais dos grandes grupos vegetais aos diferentes habitats por eles ocupados; (c) reconhecer em campo a que grupo pertence uma planta de acordo com suas características morfológicas; (d) Interpretar cladogramas.

2. METODOLOGIA

O texto deverá ter uma extensão de no máximo 5 páginas, incluindo as referências.

Em razão do espaço, não poderão ser utilizadas imagens, quadros, tabelas ou outros elementos gráficos.

Como mencionado anteriormente, tratamos a respeito do tema “Reino *Plantae*”, ele está presente na proposta curricular da “Situação de aprendizagem 5 – A diversidade das plantas” do caderno do professor (3ª série do Ensino Médio) de Biologia, proposto pela “Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”; e tem como principal objetivo, trabalhar com conceitos relacionados a biologia vegetal, a partir de atividades baseadas nas premissas da modalidade de educação em espaços não formais. Ele foi destinado aos alunos de um projeto de extensão, o “Cursinho Ferradura” da “Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp) - Campus de Bauru”, cuja faixa etária varia entre 16 e 18 anos. Para a realização das aulas, utilizamos alguns recursos didáticos: primeiramente, aplicamos um questionário de conhecimentos prévios (Apêndice I), que nos permitiu reunir informações e conceitos expressos pelos alunos *a priori*; em um segundo momento, foi elaborada a aula teórica com uma sequência didática referente aos conteúdos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo, além disso, para melhor fixar, de forma geral, os pontos teóricos levantados nessa atividade, selecionamos alguns exercícios sobre a temática; em seguida, aplicamos uma aula em espaço não formal, no *Campus* da Unesp de

Bauru, utilizando um roteiro-guia para auxiliar no decorrer da aula e no estudo, *a posteriori*; por último, propusemos uma avaliação por meio de uma atividade final de conceituação, dividida em duas etapas, na primeira eles colocavam legendas nos exemplares expostos, como forma de avaliar uma conexão entre as características morfológicas externas das plantas e os grupos aos quais pertenciam, e em seguida, pedimos que construíssem coletivamente um texto, tornando possível a reunião de informações aprendidas com a aplicação de ambas as aulas, teórica e aula em espaço não formal.

Todas as atividades propostas foram divididas de acordo com a Filosofia Pragmática de Peirce, a qual tem-se os elementos dos conceitos construídos por meio de uma tríade, Perceber-Relacionar-Conceituar, capaz de passar pelo caminho da construção do conhecimento e também do próprio processo investigativo (Peirce, 1972 apud CALDEIRA; MANCHINE, 2009).

A metodologia do presente trabalho foi de abordagem qualitativa, onde tem-se a obtenção de dados descritivos a partir do contato direto e interativo do pesquisador com os participantes, ou com a situação objeto de estudo. Essa obtenção dos dados foi realizada por meio de questionário de conhecimentos prévios, e por meio de uma atividade de construção de texto a partir de Palavras-chave fornecidas previamente.

A análise do conteúdo foi feita a partir da metodologia selecionada para a análise dos dados obtidos de Bardin (2011), em que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que consiste na descrição objetiva e sistemática do conteúdo de mensagens que visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Cabe ressaltar que as categorias serão elaboradas após realizarmos uma pré-análise dos materiais adquiridos. Também fizemos a categorização dos dados que se dá por desmembramento do texto em temas estabelecidos por reagrupamentos analógicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da avaliação as concepções prévias dos alunos com a aplicação do questionário mencionado na metodologia do trabalho, obtivemos resultados que de forma geral nos indicaram que foram 296 perguntas respondidas, sendo um questionário de 8 questões com 37 respondentes. Dentro dessa contagem, 40 perguntas possuíam respostas com erros conceituais, além de 91 declarações de desconhecimento sobre a questão que apenas escreveram respostas

irrelevantes sem qualquer relação com o foco da pergunta, isso corresponde a 44% das questões respondidas.

De forma mais específica obtivemos categorias de respostas, em cada uma das perguntas: na pergunta “Todas as plantas produzem frutos?”, pudemos perceber que a noção do significado de fruto ou mesmo função são conhecidos, mesmo eles não sabendo explicar. Na questão “Por que algumas plantas não podem ser tão grandes quanto as árvores?”, notamos que eles possuem dificuldade em relacionar as características fisiológicas com as morfológicas dentro dos grupos. Quando perguntamos “As plantas só se reproduzem por meio de sementes?”, observamos que a maior parte dos alunos tinham noção que esse não é o único meio de reprodução das plantas, já que responderam que não, sem maiores informações. Com relação a pergunta “Qual a função do fruto?”, conseguimos perceber no geral eles souberam como responder, porém o maior número de alunos acabou por não deixar a questão em branco. A questão que mais trouxe erro conceitual foi “Qual a função da pinha do pinheiro?”, observamos podendo representar um obstáculo de aprendizagem ou até uma questão não bem esclarecida na explicação do conteúdo. Na questão “Como samambaias se reproduzem?”, tivemos um índice meio alto de alunos que nem responderam, dos que responderam surgiram respostas indicando reprodução por esporos, sexuada, assexuada, por um pó, por meio de pólen e por meio de brotos, dividindo bem a sala e mostrando uma grande confusão sobre a reprodução desse grupo de plantas. Ao questionar sobre musgos na questão “Musgos são plantas?”, a maioria tinha a noção que sim e foram poucos os que classificaram de forma errônea esse grupo. Na última questão “Algas e fungos são plantas?”, os alunos ficaram bem confusos, o que nos permitiu concluir que eles podem ter uma visão da evolução das plantas pela algas, que é passada aos alunos e que hoje ainda é muito discutida na área acadêmica já que não são todas as algas que deram origem as plantas primitivas.

Com relação a Aula em Espaço não formal, podemos dizer que representou uma experiência extremamente enriquecedora para nós e para os alunos, já que conseguimos atingir a maioria das habilidades propostas no início do trabalho. No decorrer da aula em espaço não formal, foi possível observar alguns obstáculos conceituais, como: confusão entre espécies dos grupos Gimnospermas e Pteridófitas; e entre Gimnospermas e Angiospermas. Em alguns momentos os alunos não foram capazes de relacionar as características morfológicas com o grupo do exemplar. No entanto, depois de observarem vários exemplares, esse processo de diferenciação se tornou mais significativo e então observamos que eles participavam da atividade com interesse para na tentativa de descobrir o grupo ou até mesmo o nome da espécie, e também começavam a relacionar o habitat do exemplar com características de seus respectivos grupos.

Todo percurso da aula foi gravado, para melhor documentar o estudo.

E por último, na atividade Final, fizemos uma discussão sobre a relação entre aula teórica e em espaço não formal, na qual eles foram sintetizando o conteúdo conforme o que era lembrado por nós. Na exposição dos exemplares para legendas eles conseguiram identificar, caracterizar e também falar um dos nomes pedidos em todas as fotos; além disso, na construção do texto coletivo, a partir de 13 Palavras-chave, para síntese da atividade, como forma de avaliação do aproveitamento da mesma pelos alunos, obtivemos o seguinte resultado:

“Título: Reino Plantae”

“Texto: As briófitas são avasculares, ou seja, não possuem vasos condutores. Vivem em locais úmidos, e precisam de água para reprodução. Não tem semente, flor ou fruto. Exemplo: musgos.

As pteridófitas são vasculares, pois possuem vasos condutores, se reproduzem através de esporos, e não possuem semente, flor ou fruto. Exemplo: samambaias.

As gimnospermas possuem sementes nuas, são vasculares e não possuem flor ou fruto. Gimnospermas não precisam de água para reprodução. Exemplo: Pinheiros, Araucárias e Cycas.

Angiospermas são vasculares, possuem flor, fruto e semente, sendo que se distribuem no ambiente em grande diversidade. Exemplo: mangueira, primavera, lírio”. (ALUNOS CURSINHO FERRADURA, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a aula em espaço não formal no contexto de botânica é enriquecedora ao processo de ensino, visto que contextualiza a morfologia e os grupos de plantas. O aluno tem um maior contato com aspectos morfológicos e com as características gerais dos grupos, o que torna o conhecimento mais sólido e as relações estabelecidas são maiores pelas possibilidades fornecidas em ambiente natural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. N. N., Ensino de Biologia em espaços não formais, IN: CALDEIRA, A. M. A.;

ARAÚJO, E. S. N. N., **Introdução à Didática da Biologia**, São Paulo, Escrituras Editora, 2009.

ARAÚJO E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A., Divulgação e cultura científica, IN:

ARAÚJO E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A., **Divulgação científica e ensino de ciência**: estudos e experiências, São Paulo, Escrituras Editora, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, São Paulo, Edições 70, 2011.

CALDEIRA, A. M. A.; MANCHINE, S. R. S., Análise Semiótica sobre a Compreensão de Conceitos Matemáticos na Representação de Espaços e Significação de Fenômenos Naturais. In: **Ensino de ciências e matemática**, II: temas sobre a formação de conceitos, Editora UNESP; São Paulo, 2009, p.145-165.

SILVA, P. G. P.; CAVASSAN, O.; SENICIATO, T., Os ambientes naturais e a Didática das Ciências Biológicas, IN: CALDEIRA, A. M. A.; ARAÚJO, E. S. N. N., **Introdução à Didática da Biologia**, São Paulo, Escrituras Editora, 2009.

ENSINO DE BOTÂNICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS EM HÁBITAT DE CERRADO EM BAURU-SP

Felipe Nascimento Sousa – Unesp/Bauru – fesousa3@hotmail.com
Raphael Whitacker Gerotti – Unesp/Bauru – raphovisky@hotmail.com
Renata Marques Vianna – Unesp/Bauru – vianna_29@hotmail.com
Gustavo da Fonseca – Unesp/Bauru – fonseca.guh@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso trabalho com a convicção de que a educação é um processo ao longo da vida de cada indivíduo, abrangendo todos os anos desde o nascimento até a morte (COOMBS, 1989). Portanto, segundo Coombs (1989), nós adotamos um conceito de educação mais amplo, equiparando a educação com aprendizagem, independentemente de onde, como ou com que idade a educação é alcançada. Assim sendo, acreditamos que é possível ter uma aprendizagem em qualquer local, seja ele dentro ou fora da escola, dentro ou fora de casa. Podemos classificar, segundo Coombs (1989, p18-19), a educação em três tipos de diferentes modos de aprender e de ensinar.

Educação informal está relacionada com a aprendizagem do dia a dia, não sendo organizada nem estruturada, muito menos sistematizada e frequentemente não intencional, incidental ou acidental. Podemos citar, como exemplo, o modo com que as crianças aprendem a língua materna, a forma com que os jovens e adultos aprendem, ao longo da vida, coisas novas, seja no trabalho, no contexto familiar, no convívio com os amigos ou por meio da mídia.

Educação formal é a que diz respeito ao sistema educacional organizado, estruturado cronologicamente e hierarquizado, indo dos primeiros anos escolares até a universidade.

Educação não formal então seria um “rótulo” para uma variedade de atividades que tem em comum o fato de serem organizadas, de operarem fora da sala de aula sem as normas ou regulamentos presentes no sistema educacional formal e de poderem atender a interesses particulares e necessidades de aprendizagem de subgrupos específicos em qualquer população.

O ensino de botânica nos dias atuais, no ensino fundamental e médio, é feito, na grande maioria, por meio de listas de nomes científicos, estruturas com nomes totalmente isolados da realidade do aluno, construção de cladogramas e análise de árvores filogenéticas que muitas vezes não despertam nenhum interesse nos alunos. Isto é evidente na proposta curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010). Estes métodos de ensino estão particularmente

defasados e necessitam de uma abordagem diferente e mais criativa, no caso, uma aula em espaço não formal. Isso é somado ao fato de muitas vezes o ensino estar atrelado com uso do livro didático, podendo resultar na perda de estímulo pelos alunos ao estudar Botânica (PINHEIRO DA SILVA; CAVASSAN; SENICIATO, 2009). Há também o fato de que a construção da ciência relacionada à biologia baseia-se particularmente em uma matéria complexa, descritiva, impessoal, abstrata e fragmentada (CAVASSAN, 2002).

A presente análise teve como objetivo proporcionar uma experiência diferenciada no ensino de Botânica para os estudantes do projeto de extensão da UNESP Bauru cursinho Ferradura 2015, buscando demonstrar a importância do cerrado bauruense e sua inserção no cenário paulista, para que os alunos além de desenvolverem os conteúdos relativos às grades curriculares necessárias saibam também a importância do ecossistema ali localizado e se façam mais presentes em discussões que envolvam fauna e flora associada, nas quais o cerrado é tido como um ambiente infértil, feio, sem fauna e pouco importante para a sociedade.

2. METODOLOGIA

Para realização da aula em um espaço não formal, foi realizada previamente uma parte teórica com alunos do Cursinho Ferradura da UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho no câmpus de Bauru em forma de aula expositiva, no dia 27 de fevereiro de 2015. A turma, cuja faixa etária variou entre 17 a 23 anos continha cerca de 80 alunos, porém para a atividade prática de campo, compareceram apenas 11. A pequena parte que compareceu se mostrou bastante disposta e interessada, o que ajudou na caminhada durante a trilha quando um ou outro aluno se sentiu desanimado a continuar, motivado pelo cansaço.

Antes da aula expositiva sobre o tema escolhido, foi feito um levantamento das concepções prévias dos alunos em relação ao cerrado e suas características. Foram propostas as questões diagnósticas como: O que vem na sua cabeça quando você pensa em cerrado? Falta água no cerrado? Quais espécies de animais vocês acham que existem no cerrado? Todas as respostas foram gravadas para análise posterior e as perguntas foram refeitas após a aula de campo em que as conversas e discussões foram também registradas com gravadores para posterior análise das concepções. As gravações registradas durante a aula teórica e após a aula de campo foram ouvidas e as concepções prévias e posteriores foram transcritas e organizadas em três categorias, são elas: clima/ambiente, morfologia/fisionomia e fauna. A análise dos dados

foi feita comparando-se os conceitos apresentados no início da aula com os apresentados posteriormente à aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao questionarmos sobre o cerrado, esperávamos obter como resposta que este era seco, com baixa biodiversidade e que apresentava vegetação tortuosa e feia. Fato que foi confirmado de acordo com as concepções prévias registradas, descritas a seguir.

Em relação à categoria CLIMA/AMBIENTE percebemos uma generalização de ideias como na fala “o cerrado é muito seco” e “no cerrado falta água”, que já eram esperadas, motivadas pela fisionomia externa do cerrado. Estas concepções foram construídas a partir de conhecimentos populares, sem embasamento científico.

Sobre a categoria MORFOLOGIA/FISIONOMIA indicamos que as concepções, apesar de corretas, se apresentam sem uma explicação mais aprofundada, como apresentado nas falas “as árvores de lá tem poucas folhas”, “são todas árvores menores e tortas”, “não tem frutas no cerrado”.

Por fim, a categoria FAUNA está muito associada ao conceito de que o cerrado é um ambiente xérico e não apresenta condições para o desenvolvimento de vida em abundância, representada nas falas “o cerrado só tem animais pequenos” ou “tem muitas cobras e lagartos” e até “lá só deve ter insetos”, todas as características apresentadas são comuns em leigos que desconhecem a real situação deste ambiente.

De acordo com a maioria das opiniões, os alunos tem uma visão do cerrado como um ambiente seco, quase xérico, como pode se analisar em comentários como: “Falta água” ou “existem muitas cobras e lagartos” e também “poucas folhas”. As concepções dos alunos refletem o visual aparente do cerrado, de uma vegetação seca, tortuosa e clima com elevadas temperaturas. Isso pode acarretar em um sentimento de desprezo pelo ambiente em questão, prejudicando as tentativas de se conscientizar em relação ao não desmatamento do ecossistema.

Como avaliação final, foi feita uma roda de discussão para registrar as concepções posteriores à aula de campo. Esta avaliação foi muito produtiva, no sentido de que os alunos compreenderam bem as diferenças das fisionomias do cerrado em seu sentido mais amplo. A aula de campo proporciona uma experiência colateral com uma grande riqueza de possibilidades para gerar interpretantes mais profundos sobre a ecologia em si (FONSECA; ARAUJO; CALDEIRA,

2008).

Nossa busca por concepções diferentes em relação às citadas antes da aula de campo em relativo à categoria CLIMA/AMBIENTE foi bem sucedida quando, surge o comentário “realmente não falta água no cerrado” e também “dá pra perceber que não faltam nutrientes”. Estes pensamentos vieram das explicações dos professores e ao fato de que a diversidade de plantas encontradas na trilha foi grande, demonstrando aos alunos que realmente não há escassez de água ou de nutrientes, pois se houvesse tal situação a diversidade seria baixa.

Já na categoria MORFOLOGIA/FISIONOMIA também obtivemos resultados positivos, a maioria relacionado aos comentários feitos à categoria CLIMA, em que a consequência da não escassez de água é reflexo das raízes profundas que se desenvolvem no cerrado, “as plantas então tem uma raiz muito profunda para buscar água no lençol freático”. Os alunos perceberam também que a razão da diferenciação das folhas na questão do tamanho é uma característica evolutiva que se desenvolveu devido às diferentes ofertas de luz, “é por isso que a folha embaixo é maior do que as folhas de cima”. Foi demonstrado também um interesse na morfologia das folhas pelo comentário “nunca parei para analisar uma folha”, quando demonstramos através do tato as diferentes características físicas das folhas, por exemplo, uma folha membranácea e uma folha coriácea.

Para a categoria FAUNA entendemos que não houve comentários, pois nenhum animal foi avistado, muito provavelmente devido ao horário em que a trilha foi realizada. O único registro faunístico foi auditivo quando escutamos um pequeno bando de saguis, que infelizmente não foi visualizado.

Ainda, segundo Fonseca, Araújo e Caldeira (2008, p.235):

Os aprendizados sobre conceitos científicos de ecologia podem viabilizar uma participação mais ativa e proporcionar o desenvolvimento de um senso crítico que acarreta em uma participação na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento sustentável e de responsabilidade ecológica.

Comentários do tipo “a natureza é demais” e “comecei a ver com outros olhos”, junto com “realmente a temperatura embaixo das árvores é muito mais tranquila do que num lugar aberto” nos remete a pensar que atingimos o objetivo de demonstrar a importância do cerrado em seu local de inserção e seu reflexo nas temperaturas em constante elevação no contexto do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de campo proporcionou êxito aos professores na busca do objetivo de demonstrar a importância ecológica do cerrado e transmitir o conhecimento necessário sobre algumas das características evolutivas das plantas. Também foi explícito o maior número de perguntas realizadas em campo em comparação às realizadas durante a aula teórica, fazendo-os se interessarem cada vez mais pela obtenção do conhecimento, se tornando mais proveitosas em relação a uma simples exposição em sala de aula.

Os alunos passaram de opiniões próprias resultantes do senso comum e de observações externas e não científicas para conhecimentos relativos de relação e causa presentes no ambiente com certa argumentação científica.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E.S.N.N. O Ensino de Biologia em espaços não formais. In: CALDEIRA, A.M.A.; ARAUJO, E.S.N.N. **Introdução à Didática da Biologia**. 1.ed. São Paulo: Escrituras, 2009.

CAVASSAN, O. O cerrado do Estado de São Paulo. In: KLEIN, A.L. (org.). **Eugen Warming e o cerrado brasileiro: um século depois**. 1.ed. São Paulo: UNESP e Imprensa Oficial do Estado, 2002.

COOMBS, P.H. Educational challenges in the age of and technology. In: **Popularization of science and technology: What informal and nonformal education can do?** 1989. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126341e.pdf>>. Acesso em: 15 abril 2015.

FONSECA, G.; ARAUJO, E.S.N.N.; CALDEIRA, A.M.A. Ensino e aprendizagem de Ecologia em ecossistemas naturais característicos da restinga de Ilha Comprida, SP. In: ARAUJO, E.S.N.N.; CALUZI, J.J.; CALDEIRA, A.M.A. **Práticas integradas para o Ensino de Biologia**. 1.ed. São Paulo: Escrituras, 2008.

PINHEIRO DA SILVA, P.G.; CAVASSAN, O.; SENICIATO, T. Os ambientes naturais e a Didática das Ciências Biológicas. In: **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009.

SÃO PAULO, **Proposta Curricular de Ciências Naturais**, São Paulo: Secretaria da Educação, 2010.

ENSINO DE CIÊNCIAS E OBJETIVOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: FOCALIZANDO O TEMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Vanessa Cabral de Oliveira – Universidade de São Paulo – vanessa.cabral.oliveira@usp.br

Taitiâny Kárita Bonzanini – Universidade de São Paulo – taitiany@usp.br

1. INTRODUÇÃO

No Ensino de Ciências, assim como em demais disciplinas do currículo da Educação Básica, a tecnologia deve ser vista com um importante instrumento de ensino. Nesse sentido, Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) podem auxiliar o trabalho com muitos conteúdos uma vez que esses podem possibilitar, por exemplo, a demonstração de processos dinâmicos, simular processos químicos, físicos e biológicos, tornar visível conceitos abstratos, dentre outras características.

No presente trabalho, adotou-se a definição de Objetos virtuais de Aprendizagem como construções virtuais programadas, sendo recursos digitais que permitam designers, cores, movimentos, efeitos, configurando um novo tipo de instrução utilizando outras linguagens de computação, envolvendo imagens virtuais que formam um constructo de informações e saberes, que têm por objetivo facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Sá Filho e Machado (2004) definem esses objetos de aprendizagem como recursos digitais, que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. Além disso, a escola enquanto organização social não pode ficar alheia às tecnologias, mas sim atenta às novas formas de aprender, criando novas formas de ensinar (GIANOTTO e DINIZ, 2009).

Situações de aprendizagem representam uma atividade contínua e rotineira na vida profissional de um professor. Essas situações se expressam através de métodos organizacionais e preparatórios que antecedem as aulas, como por exemplo, planejamento, organização de espaços e tempo, pesquisas, ferramentas e seleção de material que são especialmente escolhidos com a finalidade de motivar e envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem. É papel do professor oferecer meios e estratégias que possibilitem ao aluno ler, interpretar, relacionar e interagir com os conteúdos de maneira satisfatória, além de contribuírem para a motivação. Nesse contexto, os OVA são considerados ferramentas úteis e eficazes para se alcançar estes objetivos.

Concordando com Moran (1995), a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. Assim, partiu-se do pressuposto que o uso de novas tecnologias em sala de aula contribui para uma aprendizagem mais significativa, levando os alunos a terem uma postura mais investigativa, estabelecendo relações, ajustando as ideias para a construção de novos conhecimentos.

No entanto, cabe conhecer quais materiais desse tipo existem, estão disponíveis para uso e apresentam potencial pedagógico para o Ensino de Ciências. Nesse sentido, realizou-se uma investigação que pudesse construir um conhecimento sobre os OVA e, para tanto, selecionou-se o tema alimentação saudável, pois de acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) a Educação Alimentar e Nutricional envolve os temas Saúde e Consumo e apresenta um vasto espaço de ações educativas para o Ensino Fundamental, tais como: a interpretação das tabelas nutricionais nos rótulos dos alimentos comercializados; o papel dos diferentes nutrientes no organismo (construtores, energéticos ou reguladores); auxiliar os estudantes no sentido de se tornarem consumidores mais atentos; a influência da mídia no incentivo ao consumo de alimentos industrializados e desvinculados das necessidades nutricionais diárias, entre outros.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa envolve uma abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986), pois preocupa-se mais com os processo do que com os produtos. Para coleta de dados realizou-se:

- Estudo e levantamento de bibliografia relacionada ao Ensino de Ciências e o uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem;
- Levantamento de OVA em repositórios virtuais e demais endereços da internet;
- Análise dos materiais encontrados, identificando-se o real potencial pedagógico dos mesmos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das leituras dos trabalhos disponíveis que focalizavam o uso de OVA no ensino, verificou-se que o uso de objetos virtuais de aprendizagens na Educação Básica ainda é irrisório, sendo a principal causa a pouca oferta de equipamentos tecnológicos e computadores nas escolas, e certa resistência por parte de professores e direção escolar, apesar de a inclusão digital ser preconizada nos discursos políticos.

Além desse aspecto, encontrou-se bastante dificuldade em identificar OVA destinado e criado especialmente para a abordagem do tema Alimentação Saudável no ambiente escolar. Encontram-se, atualmente, muitos sites informativos e blogs sobre o tema, porém poucos recursos direcionados especificamente para a área educativa.

Para levantamento dos objetos virtuais de aprendizagem disponíveis na área de Ensino de Ciências focalizou-se os Repositórios de Objetos de Aprendizagem que tratam de depósitos virtuais ou banco de dados onde ficam armazenados os materiais com fins educacionais, por exemplo, Banco Internacional de Objetos Educacionais do MEC (BIOE), o Núcleo de Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Significativa (NOAS), *PHET Interactive Simulation*, plataforma “Currículo +” (<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>) da Secretaria Estadual de Educação.

Nesses repositórios foram encontrados alguns objetos de aprendizagem online e outros que precisam de *download* para o computador tais como: jogos, brincadeiras chamadas de “passatempos”, vídeos que tratam conhecimentos sobre o tema frutas, um jogo com animação que simula o funcionamento do sistema digestório humano, um jogo que focaliza a energia presente nos alimentos, o qual relaciona o gato e o consumo calórico realizado pelo metabolismo humano; descrições sobre vitaminas presentes nos alimentos, suas funções no organismo humano; informações sobre a anatomia do sistema digestório humano e as doenças que poderão acometê-lo, dentre outros materiais.

Alguns materiais podem ser encontrados nos seguintes endereços: <http://smartkids.com.br/especiais/frutas.html>.; <http://www.noas.com.br/ensino-fundamental-2/ciencias/a-viagem-dos-alimentos/>; http://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/eating-and-exercise; <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/13174>; <http://marianacaltabiano.com.br/zuzu/jogo-receitas.html>; entre outros.

Avalia-se que o material disponível nesses repositórios, apesar da pouca quantidade, é de fácil acesso e utilização, e pode apresentar um bom potencial pedagógico a medida que o professor orienta e direciona sua utilização, levantando perguntas sobre o tema, inserindo novos elementos e permitindo que o aluno possa interagir com os materiais.

Além do exposto, a pesquisa focalizou a produção de um blog, atualmente sitiado no endereço: <http://alimentacaonoensinos.blogspot.com.br> criado com a intenção de divulgar e discutir os objetos digitais pesquisados, além de constituir um espaço para troca de conhecimentos voltados especificamente para o Ensino de Ciências, com questões que priorizam o tema Alimentação Saudável no âmbito escolar, direcionadas a professores e alunos. No entanto, avaliou-se que redes sociais, tais como *Facebook* poderiam ser um meio mais eficiente de comunicação, visto que, trata-se de uma ferramenta de alto impacto comunicativo podendo ser utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem, reunindo diversos tipos de mídias em um único ambiente possibilitando e oportunizando a aprendizagem colaborativa, a interatividade e outras diversas possibilidades pedagógicas que podem alcançar a aprendizagem. Dessa forma, criou-se uma página endereçada <https://www.facebook.com/alimentacaonoensino?ref=hl>, em novembro de 2014, aberta ao público, destinada ao compartilhamento de conhecimentos sobre a área de Ciências e o tema alimentação. Essas criações estão sendo analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os levantamentos realizados indicaram que o tema Alimentação Saudável é bastante explorado por setores comerciais relacionados à saúde e nutrição, porém existem poucos materiais, principalmente OVA, para o trabalho pedagógico com tal tema.

Apesar de sites destinados ao trabalho pedagógico apresentarem materiais interessantes, de fácil utilização e com potencialidade para discussão de conceitos relacionados ao tema, cabe ao professor inserir esses materiais em seu trabalho diário, com um recurso de ensino capaz de não apenas dinamizar a aula ou motivar os alunos, mas sim promover um ensino atual que aguace a criticidade e criatividade.

Além disso, de uma forma geral, observa-se que o uso da tecnologia em sala de aula ainda é incipiente. Se os diferentes tipos de recursos tecnológicos podem contribuir de forma positiva para o ensino, trazendo novas formas de ensinar, aprender e interagir no ambiente escolar, então está se deixando de estimular e envolver os alunos por meio de um recurso que se faz efetivamente presente em vários setores, afinal, os jovens hoje são considerados nativos digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Ações Educativas**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-acoes-educativas>. Acesso em 29 jul. 2014.

GIANOTTO, D. E. P. E DINIZ, R. E. da S. Formação inicial de professores de biologia: a prática colaborativa e o uso pedagógico do computador. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v.8 n. 2, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro – outubro 1995, p. 24-26.

SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm> acesso em 30 jul. 2014.

ENSINO DE LUTAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CASO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Alexandre Seiti Toshioka

1. INTRODUÇÃO

O atual cenário do ensino da Educação Física no Brasil caracteriza-se como um complexo campo de conflitos, no qual emergem e embrenham-se diferentes proposições teórico-metodológicas, originadas desde meados da década de 1980 no processo histórico de resignificação da Educação Física. Em especial na década de 1990, novas proposições didático-pedagógicas apareceram na literatura especializada (por exemplo, BETTI, 1991; FREIRE, 1989; KUNZ, 1991,1994; SOARES et al., 1992), as quais refletiram a necessidade de promover grandes e imediatas transformações na Educação Física escolar, em especial a superação da gestualização estereotipada e mecânica de movimentos embasados na reprodução do esporte-espetáculo, em direção à formação do sujeito capaz de apropriar-se de modo crítico e emancipado das diferentes manifestações da Cultura de Movimento.

Nesse pano de fundo, sobretudo desde o início do século XXI, diversos municípios e estados têm implementado currículos oficiais de Educação Física. Não foi diferente no Estado de São Paulo, que concebeu e implementou seu próprio Currículo de Educação Física (CEF-SP) nas escolas públicas estaduais. O CEF-SP aponta uma compreensão geral da Educação Física que tem como referência a proposição crítico-emancipatória de Kunz (1994), pautada na cultura de movimento e no “Se-Movimentar” como conceitos principais.

O conceito de “Se-Movimentar” é explicitado da seguinte forma:

[...] expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos (SÃO PAULO, 2011, p. 225).

Já por Cultura de Movimento entende-se:

O conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou

constrangem o Se Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (SÃO PAULO, 2011, p. 43).

Desse modo, o CEF-SP pretende levar aos alunos, durante e após a escolarização, a oportunidades mais qualificadas (no sentido de ampliação, aprofundamento e crítica) de participação e usufruto na cultura de movimento, bem como “a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se” (SÃO PAULO, 2011, p. 225).

Apesar dos recentes avanços, Nascimento e Almeida (2007) apontam que o conteúdo de lutas é pouco contemplado nas aulas de Educação Física, o que inclui questões e preocupações sobre sua prática pedagógica por parte dos professores e, quando concretizadas no espaço escolar, deve-se à permissão da instituição para que terceiros realizem o trabalho, o que descaracteriza o papel da Educação Física como disciplina. Assim, a luta tem sido um conteúdo esquecido na intervenção docente dos professores que atuam no ensino fundamental e médio.

Reformas educacionais, por mais bem intencionadas e qualificadas que sejam, fracassam se não levam em efetiva consideração o papel e a singularidade da intervenção docente para o êxito dos processos de ensino, cuja finalidade última é sempre propiciar uma aprendizagem de melhor qualidade para os alunos.

Sendo assim, cabe analisar como os professores (autores das próprias práticas pedagógica e não meros aplicadores) lidam com mudanças curriculares. É primordial analisar criticamente as práticas pedagógicas dos professores que vivenciam e implementam tais mudanças curriculares. O objetivo deste estudo foi investigar ,a partir do conceito de *knowledge base* apresentado por Shulman (1986), como se caracteriza a relação saberes docentes-ensino de “lutas” entre professores da rede pública estadual de São Paulo, no cenário de implementação do currículo oficial de Educação Física.

O termo *knowledge base* ou “base de conhecimentos”, como encontrado em tradução livre na literatura pedagógica, resume a gama de conhecimentos que o professor deve possuir para lecionar. Ou melhor explicitado na fala de Mizukami (2004, p. 4):

consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. [...]. É mais

limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada.

2. METODOLOGIA

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professores/as, dos quais três com histórico pessoal como praticantes de lutas. As entrevistas foram registradas em gravador de voz, e posteriormente transcritas para análise, contemplando os seguintes tópicos: formação inicial, fontes de informação e conhecimento sobre lutas, facilidades e dificuldades para implementar o ensino de lutas; avaliação do material didático do CEF-SP; avaliação de avanços propiciados pelo CEF-SP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em virtude da preservação da identidade dos sujeitos, os mesmos serão denominados: professora sem histórico pessoal em lutas (SHPL “A”); professor com histórico pessoal em lutas (CHPL “B”); professor CHPL “C”; professora SHPL “D”; professor SHPL “E”; e professor CHPL “F”.

Os professores/as que durante a graduação cursaram disciplinas que abrangeram as lutas como enfoque principal evidenciaram o trato superficial em relação ao tema, bem como limitada transposição didático-pedagógica para a escola, desse modo dificultando a reflexão em torno da problemática gerida pela relação ensino-aprendizagem de Lutas. Tal foi explicitado na fala da professora SHPL “A”:

Mas acho que pro ensino na escola, ai já há um pequeno problema, é uma distância grande entre o ensino na graduação e quando você traz pra realidade, pra escola [...] como o nosso curso é voltado pra licenciatura, acho que faltou a ideia do professor da graduação é [...] no caso aí a gente trabalhar com crianças mesmo, porque lá era todo mundo adulto, já tinham uma noção de [...] e o desenvolvimento corporal já é desenvolvido, já tem o respeito entre os participantes, já é grande entre eles. Acho que o desafio faltou como lidar com esse tipo de problema na escola.

Nesse sentido, a fala da professora indica certa limitação em sua formação inicial, particularmente, conforme aponta Schulman (1986), com relação ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*; neste caso, sua articulação com a especificidade do conteúdo de lutas.

Em outra análise, segundo os próprios professores/as, o CEF-SP contribuiu para que fossem abordados novos conteúdos e sugerir situações de aprendizagem, como no caso das lutas, que, anteriormente ao CEF-SP, dificilmente eram contemplados durante as aulas de Educação Física. E o material de apoio didático para professores e alunos foi vital neste processo. Tal ponto de vista pode ser referenciado nos discursos feitos pela professora (SHPL) “D”:

O material [Cadernos do Professor e do Aluno] ajuda porque ele sugere algumas situações de aprendizagem, a gente pode se basear neles pra planejar sua aula.

E pelo professor (CHPL) “B”:

[...] na verdade ele trouxe luta né, porque antes do “caderno” eu nem dava luta, então ela ajudou sim, mas não resolveu ainda não”.

Contudo, alguns impasses comumente presentes no âmbito da Educação Física persistem, como a dicotomia entre “teoria” e “prática” (expressa por quatro dos docentes entrevistados) na diferenciação entre o que denominaram “aulas teóricas” e “aulas práticas”. Mesmo dois professores com significativo histórico pessoal de envolvimento com lutas, declararam ser viável desenvolver apenas a “teoria” das lutas, limitada, de fato ao “processo histórico”, conteúdo sugerido pelo CEF-SP. Com isso, os docentes subestimam suas próprias competências pedagógicas em relação ao que entendem como “aulas práticas”, de modo que, acabam por limitar seus alunos/as a vivenciarem movimentos específicos das lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o principal fator de limitação na construção e mobilização dos saberes docentes dos educadores reside no que foi relatado por todos: a ineficiência - ou em alguns casos, a inexistência – do conteúdo lutas na formação inicial, o que prejudicou decisivamente a constituição da sua base de conhecimentos. Como exemplo significativo, temos o caso da professora SHPL “A”, que identificou como maior problema na sua formação inicial a falta de diálogo didático-pedagógico da disciplina de lutas com a realidade da escola.

O ponto fulcral desta análise foi percebermos a dificuldade dos docentes em transpor a

"ponte" entre conhecimento específico do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal construção parece escassa entre os docentes; ou seja, o momento da "transformação" do conteúdo pedagógico apontado por Shulman (1987) parece não se desenvolver, mesmo que os professores/as possuam domínio do conhecimento específico do conteúdo, como é o caso dos professores entrevistados que possuem experiência prévia como praticantes de lutas.

Percebemos aqui a importância da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo para o desenvolvimento da base de conhecimentos do educador. Acreditamos, conforme Shulman, que é de suma importância que o professor/a domine uma base de conhecimentos mínima, para que possa oferecer conteúdos passíveis de efetiva aprendizagem pelos alunos.

Tal conclusão é mais um indicativo para a necessidade de políticas públicas voltadas ao preparo dos professores/as, tanto na formação inicial como, em especial, na formação continuada para os docentes em exercício profissional e, portanto, responsáveis por implementar reformas educacionais e curriculares nas escolas públicas.

Por fim, constatamos que o CEF-SP foi um diferencial na perspectiva dos educadores para o ensino de lutas, pois induziu a abordagem das lutas nas aulas. Consideramos que o CEF-SP pode ter contribuído para a ampliação do repertório de conteúdos das aulas de Educação Física, não apenas das lutas. Todavia, tal hipótese precisaria ser checada em outras investigações.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudança**. Ijuí-RS: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.

NASCIMENTO, P. R.B. do; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 91-110, set/dez 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman.

Revista do Centro de Educação, Santa Maria, RS. v. 29, n.2, p.1-19, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio**. São Paulo: SEE, 2011.

SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." In: **Havard Educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ESTUDO PARA MONTAGEM DE UM SOFTWARE GERENCIADOR DE BANCO DE DADOS DAS PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANA

Rogério dos Santos Ferreira – Unesp – sweet_rogerio@hotmail.com

Patrícia Unger Raphael Bataglia – Unesp – patriciaurbataglia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O educador em ambiente pré-escolar é incentivado a desenvolver em seus educandos habilidades e capacidades que muitas vezes estão atreladas a um currículo regional oficial a ser seguido (ASSIS, 1979). Para acompanhar o desenvolvimento cognitivo tem se mostrado bastante útil a aplicação das provas operatórias desenvolvidas por Jean Piaget (1896-1990). O método clínico piagetiano se diferencia de testes psicométricos clássicos por visar uma descrição de habilidades intelectuais. Nesse método é possível entender como o sujeito pensa, como analisa situações, como resolve problemas, como responde as contra sugestões do examinador, que neste caso, deve buscar a confirmação de suas inferências sobre o raciocínio das crianças durante o exame: sendo as inferências diferentes, o exame seguirá cursos diferentes para crianças diversas. É ampla a discussão sobre descrições em psicologia, e há vertentes que apoiam cada ponto de vista o aplicador, por sua vez, deve fazer uso ao máximo das tecnologias que possam auxiliar nas tomadas de decisões. Esses aparelhos tecnológicos podem ser identificados como gravadores de áudios, câmeras gravadoras de vídeo e muitos outros. E quanto mais ele puder usar de meios auxiliares de registro, ainda que puder usar apenas um gravador, melhor (CARRAHER, 1994, p. 6-11).

Para auxiliar na avaliação e potencialização da metodologia Piagetiana no que se refere à análise e tomadas de decisões nas provas operatórias Piagetianas está em desenvolvimento um Software Gerenciador de Banco de dados dessa avaliação. Esta proposta surgiu após observar que os graduandos, apesar de gravarem seus registros e os analisarem posteriormente, sentiam necessidade de um apoio na aplicação e auxílio nas anotações do que o sujeito dizia e fazia durante as provas diagnósticas.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, de campo e tem como objetivo a produção de um software educacional que tem a função de apoiar a aplicação das provas operatórias piagetianas e armazenar os dados de modo organizado favorecendo a síntese e produção de relatórios. O estudo foi dividido em três etapas:

Primeira etapa: levantamento bibliográfico em livros, manuais de diagnóstico psicopedagógico, teses, sites e artigos pertencentes às bases de dados constantes no Portal Capes com os descritores: provas operatórias piagetianas e software educacional.

Segunda etapa: levantamento de dados junto aos alunos do segundo ano a respeito de suas facilidades e dificuldades ao aplicar as provas piagetianas.

Terceira etapa: Construção e testagem do software banco de dados das provas operatórias piagetianas.

As etapas 1 e 2 podem ser executadas em paralelo. Na verdade, já estamos em fase de conclusão da fase 1 e a fase 2 está concluída. A etapa 3 será desenvolvida neste semestre (primeiro semestre de 2015).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Etapa 1 - Ao analisar a literatura no que se refere a metodologias de aplicação das provas operatórias Piagetianas se observou que as perguntas são estruturadas de diferentes maneiras com as mais diferentes linguagens, mas com um mesmo roteiro semiestruturado. São em suma, manuais comercializados por editoras, outros desenvolvidos por estudiosos da Teoria Piagetiana, cursos de psicopedagogia ou desenvolvidos por empresas de venda de materiais psicopedagógicos (VISCA, 1998; SAMPAIO, 2012; RACCANELLO, 2012; BONALS, 2011). Todos esses manuais com suas diversas linguagens, por sua vez, não se contradizem e se completam. Muitos desses manuais utilizam termos específicos utilizados por Piaget para investigação do pensamento da criança em seu método clínico, por outro lado se identificou que em determinados manuais existem linguagens que dificultam o entendimento tanto do aplicador como do educando que está sendo avaliado por conter linguagens extremamente técnicas. Outro ponto relevante são os roteiros desenvolvidos em determinadas narrativas quanto à aplicação de algumas provas. Por exemplo, na prova de conservação de massa o aplicador inicia com a apresentação dos materiais e questiona a criança sobre a equivalência na quantidade de massa numa primeira atividade. Quando o objeto a ser modificado torna-se um disco (duas bolas de massa A1 e A2 sendo que,

A2 será transformada em um disco) para avaliação da conservação de massa em outra situação determinados manuais não descrevem como deve ser reestruturada essa etapa da prova inclusive no que se refere a reformulação das questões, simplesmente solicita ao aplicador que refaça suas questões conforme modelo dado anteriormente. Neste caso se refere a transformar o novo objeto adequando as questões com o modelo de perguntas anteriores. Essa etapa é nitidamente solicitada na maioria dos manuais na contra-argumentação da prova operatória. Para um aplicador aprendiz essa reformulação sem apoio didático pode confundi-los.

Etapa 2 - Ao se analisar todos os dados das respostas dos graduandos é identificável que nesse período com a greve universitária, houve um déficit de aprendizado no que se refere à aplicação da prova prática ocasionado pela falta de aulas. Mas em suma, na grande maioria, houve matérias específicas que sanaram sobre a vida, trabalho e obras de Jean Piaget. Além do mais, o conhecimento adquirido, de acordo com as respostas, foi pesquisado em textos durante a disciplina e exposições da professora que ministrou a aula. De acordo com as respostas dadas os estudantes não tiveram muito tempo para estudar textos complementares sobre o autor, conseqüentemente, essas pesquisas foram feitas em texto de leitura obrigatória ministrado na disciplina. É nítido ao analisar os dados que os graduandos pesquisaram a teoria, mas por outro lado não fizeram o trabalho prático que é fomentado pela disciplina e uma grande maioria relatou que conhecem os materiais e testes, mas não o utilizaram na prática. Os que o fizeram desenvolveram uma cola para auxílio na aplicação e utilizaram os mais diversos meios para pesquisa sobre o estudo em questão. Uma das possíveis variáveis nas respostas dos educandos frente ao questionário pode ser ocasionada pelo erro na terminologia utilizada pelo pesquisador, uma vez que foi utilizado nas questões o termo Teste Piagetiano e na disciplina se identifica o termo Provas Operatórias Piagetianas. Para sanar esse erro terminológico, outros questionários serão aplicados com a terminologia padrão para se identificar variações linguísticas.

Etapa 3 - A etapa seguinte etapa consistirá em delimitar uma proposta de aplicação das Provas Piagetianas com desenvolvimento de um software gerenciador de banco de dados. Este software será utilizado em uma amostra de alunos do segundo ano ao quarto ano do curso de pedagogia na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento II. O software será desenvolvido no sistema Microsoft Access 2010 (Gerenciador de banco de dados) em função da ampla popularidade e por fazer parte do pacote da Microsoft Office 2010 (sistema operacional para uso empresarial e doméstico com o fim de auxiliar no trabalho diário em escritórios e empresas). Esse sistema foi escolhido, pois se justifica ser mais popular entre os usuários da informática (HERZEBERG, 2007, MACHADO, 2006, PRADO, 2005). Logo o material escolhido será

transformado em linguagem de programação de computadores e adaptado para que em sua função operativa exerça os mesmos princípios da proposta diagnóstica ampliada pelos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o software em desenvolvimento terá como função a simples aplicabilidade e permitirá a sistematização dos dados Diagnósticos das Provas Operatórias Piagetiana para os pesquisadores que dele farão uso. O projeto está na fase inicial de coleta de material bibliográfico e desenho do esquema do software.

REFERÊNCIAS

ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. Série Cadernos de Educação. Campinas: Pioneira, 1979.

BONALS, M. S. C. J. **Manual de assessoramento psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARRAHER, T. N ; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. Cortez: 1988.

CARRAHER, T. N. **O método clínico usando os exames de Piaget**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HERZEBERG, E. . **Gerenciamento Informatizado de Clínicas-Escola de Psicologia**. São Paulo. Tese (Livre Docência – Departamento de Psicologia Clínica.) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

MACHADO, L. R. . **Processo de confecção de um modelo de prontuário eletrônico.** In: Prado, O. Z.; Fortim, Ivelise; Cosentino, Leonardo. (Org.). **Psicologia e Informática: Produções do III Psicoinfo e II Jornada do NPPI.** 1ed.São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2006, v. 1, p. 259-271.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2005.

PRADO, O. Z. . Softwares para Psicologia: Regulamentação, Produção Nacional e Pesquisas em Psicologia Clínica. **Boletim de Psicologia,** São Paulo, v. LV, n.123, p. 189-204, 2005.

RACCANELLO, A. M. **Diagnóstico Operatório: manual de aplicação e avaliação.** Curitiba: Sol na caixa, 2012.

SAMAPIO, S. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.** Salvador: Wak, 2009.

VISCA, J. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica.** São José dos Campos: Pulso, 2008.

EXPERIÊNCIAS COM O JOGO DOMINÓ DAS QUATRO CORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Cristiane Alexandra Lázaro – UNESP – cristiane@fc.unesp.br

Tatiana Miguel Rodrigues – UNESP – tatimi@fc.unesp.br

Daniel Zarpelão Porcel – UNESP – danizporcel@hotmail.com

Gabriel Alexandre da Cruz – UNESP – gabriel_210495@hotmail.com

PROEX

1. INTRODUÇÃO

Em razão da colocação do Brasil em patamares tão baixos em relação ao ensino de Matemática, tanto em índices Nacionais, quanto Internacionais, resolvemos trabalhar com jogos para tentar instigar o gosto pela Matemática e reverter este quadro, pelo menos na cidade de Bauru, local que a UNESP se encontra.

Para muitos o ensino tradicional de matemática ainda é aceito, mas, nos dias de hoje, não só decorar fórmulas, tabelas é suficiente. Daí a pergunta, com tanta tecnologia e formas diversas de entretenimento, como fazer para que os alunos se interessem por matemática? Há muitas respostas para essa pergunta, uma delas seria trabalhar com a matemática de maneira divertida e prazerosa, mas como? Utilizar jogos matemáticos que atendam a maioria dos níveis de ensino parece ser uma ótima forma, pois atinge tanto os alunos quanto a comunidade e os professores.

Ao trabalhar com jogos habilidades como organização, raciocínio, atenção, concentração, necessárias para o aprendizado da Matemática e que ficam ocultos durante as aulas, estão sempre presentes.

O uso dos jogos no ensino vai além de influenciar o aprendizado de conceitos como também é um importante meio para a descentralização de cada aluno, pois este passa a pensar em grupo, a querer ajudar o grupo, respeitar o argumento do colega e a buscar novos raciocínios.

Com os jogos, os alunos a priori fazem observações e tentam, muitas vezes sem raciocinar, de forma empírica, a buscar uma solução, uma estratégia de como ganhar. Depois das primeiras tentativas, os conceitos matemáticos que foram aprendidos surgem como estratégias para jogar e ganhar.

O projeto está no seu 4º ano consecutivo sendo aplicado nas escolas estaduais da cidade

de Bauru. Vamos relatar um pouco sobre o jogo Dominó das Quatro Cores.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, foi feita a confecção do jogo em E.V.A. Em seguida, após a construção dos jogos, foram discutidos os conceitos matemáticos envolvidos no jogo e foram feitos treinamentos para apresentação dos alunos nas escolas. Os alunos bolsistas e voluntários apresentaram os jogos, em especial o Dominó das Quatro Cores, em forma de oficina em várias escolas públicas da cidade de Bauru. Foram escolhidas as salas da 6^o série (7^o ano) até a 2^o série do ensino médio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O dominó das Quatro Cores surgiu quando Francis Guthrie, em 1852, percebeu que a maioria dos mapas era pintado com quatro cores, sendo que não se podia repetir cores para áreas adjacentes. Instigado por este problema, escreveu ao irmão para que este demonstrasse o seguinte resultado: quatro cores são suficientes para colorir qualquer mapa sem que regiões vizinhas tenham a mesma cor. Este problema foi parar nas mãos de A. de Morgan, o qual não conseguiu resolvê-lo. Uma solução foi proposta por Keneth Apple e Wolfgan Haken, porém até hoje não foi aceita completamente.

O dominó das Quatro Cores pode ser construído em madeira, cartolina, papelão ou E.V.A. nas cores amarela azul, verde e vermelha da seguinte maneira: seis peças retangulares com lados medindo 3 cm e 9 cm, sendo duas amarelas, duas azuis e duas verdes; seis peças retangulares de lados de medidas 3 cm e 6 cm, sendo duas azuis, duas vermelhas e duas verdes e seis peças quadradas com lados medindo 3 cm, sendo três azuis, duas vermelhas e uma amarela.

O objetivo deste jogo é construir um quadrado com todas as peças de modo que peças da mesma cor não se toquem, nem mesmo pelo vértice. A proposta é que os jogadores busquem a solução do problema cooperando entre si, através de discussões intuitivas e analisando possibilidades, outra forma é jogar por equipes. Em qualquer uma das escolhas usa-se o seguinte procedimento: 1) escolhe-se uma peça dentre todas e a coloca em uma base quadrada de

tamanho 18 cm. Perde o jogo quem não consegue colocar uma peça dentro do quadrado, usando as regras do jogo. 2) Para começar o jogo, cada jogador escolhe 9 peças. Quando for à sua vez de jogar, o jogador deve colocar somente uma peça, dentre as suas já escolhidas. O jogo prossegue até o jogador (ou dupla/grupo) não conseguir mais colocar peças para formar o quadrado. Ganha o jogo àquele que tiver a menor quantidade de peças.

Neste jogo aparecem duas questões importantes, as quais ficam na cabeça do estudante: “existe solução?” e “a solução é única?”.

Além destas perguntas importantíssimas que surgem em outros problemas de Matemática, com este jogo também é possível ensinar sobre simetria, medida (ou seja, quantos quadrados ou retângulos são necessários para cobrir determinada área) e área (por exemplo, explorar a área de um quadrado e a área de um retângulo). Observar para o aluno que ao trocarmos os objetos que estão cobrindo a área do quadrado, esta deverá permanecer a mesma.

Ao jogar o “Dominó das Quatro Cores” o aluno iniciará, intuitivamente, seu aprendizado em álgebra, pois utilizará operações algébricas para calcular a área do quadrado (somando áreas de quadrados e retângulos) e futuramente a resolver equações do 2º grau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com jogos em geral é muito divertido e estimulante, tanto para os professores quanto para os alunos, ou seja, para a escola em geral. No entanto, há de se tomar muito cuidado para que os jogos não tragam consequências negativas ou confusão na sala de aula, já que o objetivo não é o de vencer, mas sim compreender cada jogo e seu conteúdo matemático. O Dominó das Quatro Cores é um ótimo jogo educativo, pois envolve conceitos diferentes em geometria e álgebra através de uma questão simples que é cobrir um quadrado.

Tivemos uma resposta muito positiva com os alunos, alguns chegaram pedir que voltássemos com mais frequência, os professores até mesmo sugeriram que os jogos fossem parte da metodologia da escola.

REFERÊNCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática,**

5ª edição. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004, 100p.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

SELVA, Kelly Regina e CAMARGO, Mariza. **O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento.** X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Ijuí/RS, 2009.

SILVA, Aparecida F. e KODAMA, Hélia M.Y. **Jogos no Ensino da Matemática.** II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBa.

<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/jogos-no-ensino-de-matematica/>. Acesso em: 23.03.2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL

Laryssa Amaro Naumann – PUC RJ – laryssanaumann@gmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, a ser apresentado em formato de Pôster no V Congresso Brasileiro de Educação, é fruto da análise parcial de dados, de parte das entrevistas, de uma pesquisa maior, que envolve também observações de prática dos professores. Ela se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ, dentro da linha de pesquisa de Formação de Professores e está em diálogo com a atual pesquisa do Grupo Formação docente e Tecnologias – ForTec, sob a orientação da professora Magda Pischetola. Além das discussões acerca dos posicionamentos em torno dos conceitos sobre letramento, letramento digital e multiletramentos, encontramos no campo diversas pesquisas que visam compreender o ensino e aprendizagem envolvendo o letramento digital. Nesse momento, nos interessam as discussões em torno do eixo que tem sido alvo dos pesquisadores, especialmente, os da área da Educação: a formação de professores.

Inicialmente, vale pontuar que a formação do professor passa por uma crise em nível global. Moon (2008) aponta que, para responder a essa crise, é preciso investir no uso das novas tecnologias no que tange a educação a distância. A educação a distância tem sido levantada por diversos teóricos como uma alternativa para os problemas e, especialmente, para a formação de professores. Não entendemos essas práticas, do modo como vêm sendo implementadas, como sendo a melhor solução. Como afirma Nóvoa (2007), a formação dos professores deve ficar a cargo da própria profissão, valorizando o conhecimento profissional docente em que haja colaboração e cooperação entre a realidade das escolas e as universidades.

Segundo Severino (2004), as atuais políticas educacionais de formação de professores não priorizam mais o espaço pedagógico da Universidade. Por extensão, carregamos como hipótese a ideia de que os professores se distanciam da produção de conhecimento e da análise crítica de suas práticas, especialmente, a respeito do uso das tecnologias e as exigências trazidas pelas mesmas para a escola, como o letramento digital.

Belloni (1998) aponta a comunicação como um fenômeno extremamente importante e afirma que a escola é chamada a constituir-se em espaço de mediação entre a criança e um meio-ambiente povoado de máquinas cada vez mais “inteligentes”. Nesse sentido, a autora traça alguns caminhos para a formação de professores numa perspectiva inovadora. Interessa-nos destacar, dos diversos pontos por ela levantados, a ideia de que o professor deve ser estimulado a “inventar metodologias de ensino”. Assim, entendemos que a discussão a respeito da formação dos professores no que tange o “letramento digital” se insere em um debate muito amplo a respeito da formação do próprio professor e o uso das tecnologias.

Em diálogo com essa perspectiva, encontramos o trabalho de Ribeiro (2012), que foi ao cerne da questão ao tentar compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas pelos docentes com os professores em formação nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora. A autora aponta que a análise de seus dados permitiu compreender que o uso das tecnologias no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora ainda se encontra em estágio inicial e que ainda há sinais de resistência para o seu uso. Além disso, grande parte do trabalho desenvolvido ainda está na lógica da web 1.0.

Ainda que não possamos generalizar, esses três pontos parecem fundamentais para dar continuidade a pesquisas envolvendo mídias digitais e escola. O pouco interesse da área da Educação, observado no levantamento bibliográfico, pelo Letramento Digital pode ter sua causa nessa “resistência” ao uso das tecnologias no processo de formação de profissionais da área de educação e professores. A respeito dessa questão, Freitas (2010) aponta que apenas 2,4% das disciplinas das Licenciaturas em Língua Portuguesa se referem aos saberes ligados à tecnologia. Nas palavras da autora, “predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento, e os saberes relacionados às tecnologias digitais no ensino estão praticamente ausentes” (FREITAS, 2010, p.345).

Nesse sentido, percebemos que, em alguma medida, o uso pouco frequente das tecnologias da sala de aula na educação básica é reflexo também da formação que esses professores recebem nas universidades. Destacamos, pois, a importância de espaços de formação continuada e pesquisas que procurem entender e dialogar com iniciativas coletivas de professores, que contrariando as expectativas, percebem o letramento digital como responsabilidade da escola.

Partindo de experiências individuais da formação dos professores para o uso das mídias,

nosso objetivo com essa pesquisa é identificar como professores de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro (SME) conceituam o termo “letramento”. Além disso, pretendemos compreender, em linhas gerais, como relacionam o “letramento” com as mídias, uma vez que trabalham em escolas consideradas pela SME como desenvolvedoras de projetos com as mídias. Por fim, queremos analisar de que modo os professores associam o uso das mídias em suas práticas, de que modo o letramento digital aparece em suas falas.

2. METODOLOGIA

Para toda a pesquisa, espera-se: i) a realização de entrevistas com semiestruturadas realizadas, com o apoio do grupo de pesquisa, com 64 professores envolvidos em projetos sustentáveis de tecnologia, a fim de perceber: a) qual é a formação desse professor em relação ao uso de mídias; b) o que entendem por letramento digital; c) qual é a visão de como esse entendimento afeta a sua prática; ii) a observação das atividades desenvolvidas por quatro professores em duas escolas diferentes.

É preciso destacar que a entrevista é inserida na pesquisa dado o caráter qualitativo que a ela atribuímos. Entendemos que a partir da entrevista poderemos ter uma noção da formação desses professores para o uso das mídias, da concepção dos indivíduos sobre o papel das mídias e, ao mesmo tempo, a visão de como as mídias afetam suas práticas. Por outro lado, com as observações, a partir de categorias bem definidas e de um roteiro de observação estruturado, poderemos colocar em análise a visão dos professores e suas práticas na realidade da sala de aula.

Durante as entrevistas, com o apoio do grupo de pesquisa ForTec (PUC-RJ) ouvimos oito professores de oito escolas de diferentes disciplinas. Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase de observação de práticas envolvendo direta ou indiretamente o uso das tecnologias em sala de aula. Para este trabalho, como já dito, utilizaremos os dados coletados nas entrevistas, que já estão em processo de análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é preciso destacar que, assim como GEE (2003), entendemos o letramento

como um fenômeno social e cultural e, desse modo, o letramento é transformado pelas novas tecnologias. Diferentes pessoas podem ler o mundo de diferentes formas, inclusive, com objetivos diferentes influenciados pelos mais variados contextos de interação. Nesse sentido, é papel da escola criar situações em que os aprendizes possam se imaginar em diferentes contextos e possam aprender a pensar em diferentes modos.

Para Gee (2003), os bons videogames são capazes de criar diversas situações e desafios para os jogadores. Desse modo, o autor propõe que as escolas assumam melhores princípios de aprendizagem com o mesmo potencial dos videogames, para que as pessoas sejam capazes de serem letradas em diferentes domínios semióticos com os quais elas se depararão ao longo de suas vidas. Para nós, diferentes domínios semióticos propõem diferentes modos de pensar, falar, valorar, agir e, frequentemente, de ler e escrever. Assim, quando aprendemos um novo domínio semiótico de modo mais ativo, aprendemos a experimentar o mundo de diferentes modos, nos afiliamos a grupos que compartilham o mesmo interesse e ganhamos recursos para futuro aprendizado. Além disso, o autor propõe que uma aprendizagem crítica envolve necessariamente uma capacidade consciente de refletir, criticar e transformar o próprio *design* do domínio semiótico em questão.

A partir da análise inicial da fala de 10 professores, destacamos o modo como eles encaram o papel da escola na mediação do uso das mídias: apenas como um entretenimento, como uma ferramenta ou como parte da cultura atual e, portanto, imprescindível para o alargamento da leitura de mundo dos indivíduos. Além disso, categorizamos como as atividades expostas por esses professores em suas entrevistas proporcionam a seus alunos a possibilidade de autoria e de leitura. Nesse sentido, podemos perceber, através da análise dos dados, como a formação desses professores ainda é escassa, envolvendo o uso das tecnologias, e que há um saber intuitivo que, muitas vezes, mobiliza suas ações em sala de aula voltadas para o letramento digital de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o fim do primeiro semestre de 2015, espera-se realizar o restante da análise dos dados das entrevistas, a fim de fortalecer e encontrar outras categorias que ampliem nosso entendimento e discussão sobre o letramento digital.

Além disso, procuraremos, através das observações, em curso, cuja análise está prevista

para o segundo semestre de 2015, identificar que tipos de atividades são propostas pelos professores que procuram desenvolver habilidades de letramento e de letramento digital com seus alunos.

Ainda, percebemos, na análise desses primeiros dados, que a temática envolvendo o uso das tecnologias em sala de aula é encarada socialmente como papel de especialização e formação continuada dos professores. Porém, por entendermos que a aquisição de habilidades de letramento é uma atividade contínua na vida de um ser humano, notamos que o letramento digital deve assumir, na atual conjuntura, um destaque muito maior na formação inicial docente. Esse mesmo protagonismo deve acontecer também nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, Dez. 1998.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, vol.29, n.104, 2008, p. 791-814.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui o bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. **Revista da Simpro**. Abril, 2007.

PISCHETOLA, Magda. Formação de professores para a promoção de projetos de inclusão digital sustentáveis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012.

RIBEIRO, Mariana Henrichs. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um**

desafio contemporâneo. Juiz de Fora, MG, 2012. 235p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

SANTOS, Luciana Silva dos. **Imaginário tecnológico de professores: ser professor em tempos de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro, RJ, 2013. 118p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **CIÊNCIA & OPINIÃO.** Curitiba, v. 1, n. 2/4, jul. 2003/dez. 2004.

GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS EM LABORATÓRIOS DIDÁTICOS, APLICANDO-SE CONCEITOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ralph Moreira da Silva – Universidade Estadual Paulista – ralphmoreira@fc.unesp.br

Gilbert Bannach – Universidade Estadual Paulista – gilbert@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Segundo CARNEIRO (2009) ao longo dos anos vem crescendo o interesse da sociedade pela qualidade do meio ambiente. Nas instituições de ensino ainda hoje, pouco se discute sobre a geração de resíduos químicos e seu impacto no meio ambiente.

MISTURA (2010) aponta que é fundamental uma gestão de resíduos nos laboratórios de ensino e pesquisa, minimizando e prevenindo a produção excessiva, o uso de microescalas, a reciclagem para o reuso, assim otimizando a compra de reagentes e suprimentos. A substituição de reagentes tóxicos por atóxicos, o armazenamento e o tratamento na própria unidade.

O treinamento de todos os envolvidos e a divulgação dos resultados é fator determinante para que o sucesso do gerenciamento de resíduos, segundo GONÇALVES (2011).

2. METODOLOGIA

Na primeira etapa, foi avaliada durante as aulas a rotina dos alunos, observando-se o procedimento adotado para a utilização dos reagentes e o armazenamento e descarte dos resíduos gerados. Em uma segunda etapa, foi proposta uma metodologia para a utilização dos reagentes e o gerenciamento dos resíduos, utilizando-se conceitos da educação ambiental como forma de multiplicador para as demais disciplinas a serem cursadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos anos, verificou-se que além dos resíduos gerados durante a disciplina de química analítica qualitativa, muitos dos reagentes utilizados eram desperdiçados, ora pela

contaminação cruzada, ora pela falta de identificação do mesmo, gerando assim uma nova classe de resíduos. Anteriormente, os resíduos, eram divididos basicamente em quatro grupos:

Sendo o Grupo A, composto por ácidos e bases inorgânicos; Grupo B, composto por soluções com mercúrio; Grupo C, composto por soluções com Bromo e Grupo D, composto por soluções dos demais metais estudados (denominado de “Resíduo: Tabela Periódica”). Os resíduos dos grupos B e C eram armazenados em frascos de 1 litro de polietileno, os resíduos dos grupos A e D eram armazenados em galões de polietileno de 5 e 20 litros, que ao atingirem 70% de sua capacidade eram levados a um entreposto para sofrerem um processo de evaporação em tambores a fim de diminuir a quantidade de água existente (SILVA, p. 75-76).

Com isso, optou-se pela separação em frascos de 1 litro, e a criação dos cinco grupos: Grupo I, composto de resíduos orgânicos; Grupo II, composto de resíduos de ácidos e bases; Grupo III, composto de resíduos dos geradores de H_2S ; e o Grupo IV, composto de resíduos sólidos; e o Grupo V, composto pelos metais em geral, sendo armazenados individualmente.

Com a identificação do desperdício e da contaminação cruzada dos reagentes, optou-se pela confecção de frascos com cânulas conta-gotas, que posteriormente foram substituídos por frascos conta-gotas para minimizar ainda mais as contaminações e o desperdício.

De todas as atitudes tomadas durante o processo de otimização, não seria válido se em cada aula, após a apresentação do procedimento fosse orientado aos alunos a importância do descarte correto de resíduos como forma de preservação ambiental e a conscientização da necessidade de minimizar os desperdícios dos reagentes durante a aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da proposta no gerenciamento de resíduos e otimização dos métodos através dos frascos conta-gotas de reagentes na disciplina de química analítica qualitativa, apresentou uma diminuição da geração de resíduos, mesmo com o aumento de frascos individuais para cada substância. Com a confecção dos kits, verificou uma economia de reagentes e minimizou os desperdícios e evitou a contaminação cruzada. Também foi possível verificar uma crescente conscientização dos alunos em relação ao gerenciamento dos resíduos na disciplina. Outro fator de suma importância foi consumo consciente dos reagentes, evidenciando a colaboração massiva dos alunos que durante outras disciplinas, questionando as quantidades utilizadas de reagentes e também a forma de separação dos resíduos gerados de forma

espontânea, demonstrando maior preocupação com a gestão de resíduos nas aulas práticas em laboratório, fruto da conscientização ambiental realizada.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, D. de A., **Gerenciamento de resíduos químicos em instituições de ensino**, Revista Tecer, Belo Horizonte, 2009, vol 2, n 2, p 7-17.

GONÇALVES, E. M. N.; *et al.*; **Modelo de implantação de plano de gerenciamento de resíduos no laboratório clínico**. Jornal Brasileiro de Patologia e Medicinal Laboratorial. 2011; v 47, n 3, p 249-255.

MISTURA, C. M.; **Gerenciamento de Resíduos dos Laboratórios de ensino da Universidade de Passo Fundo - RS**, Revista CIATEC – UPF, 2010; vol 2(1), p 54-64.

SILVA, R. M.; BANNACH, G.: **Estudo para otimização de processos de gerenciamento de resíduos em Laboratório Didático de Química Analítica Qualitativa**. Archives of Health Investigation, 2014; vol 3, p 74-77.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ATIVIDADE DE ENSINO NÃO-FORMAL DE CIÊNCIAS

Adriana Yumi Iwata - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - adrianaiwata@gmail.com

Karina Omuro Lupetti - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar -

karinalupetti@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro necessita de mudanças e atitudes práticas no que refere ao aprendizado, em especial no campo das ciências exatas, onde os alunos possuem maior dificuldade e que Caruso (2002) define como possuem um certo temor por tais disciplinas. Várias são as iniciativas pedagógicas que visam atender estas necessidades e uma de suas vertentes são trabalhos envolvendo a alfabetização científica. A alfabetização científica é um tema que vem recebido a atenção na área educacional, e apesar de existirem vários termos se referindo à alfabetização científica na literatura, como “enculturação científica” e “letramento científico” (SASSERON, 2011), seus objetivos se aproximam das atuais necessidades educacionais, já que envolve a formação de valores, ou seja, a formação de cidadãos. No campo das ciências em especial, o aluno passa a adquirir uma série de valores e questiona o mundo ao seu redor; em outras palavras, estaremos formando assim cidadãos críticos e preocupados com o mundo, que futuramente poderão contribuir para o desenvolvimento social e tecnológico da sociedade. Uma alternativa para que seja realizada a alfabetização científica é através de iniciativas envolvendo a divulgação científica e o ensino não-formal, como em museus, feiras de ciências, peças de teatro, etc. A divulgação científica realiza a função de informar e entreter, uma vez que a linguagem utilizada se aproxima da informal, facilitando a compreensão da informação entre o público, ou como defende Barros (apud MARANDINO, 2003, p. 5), na divulgação científica é necessário adequar a linguagem e acima de tudo, definir o que divulgar. O ensino não-formal por sua vez permite uma maior liberdade para o aluno aprender e desenvolver suas habilidades, já que há uma preocupação maior na formação de pessoas. Conforme afirma Schafranski (2007), o principal objetivo da educação não-formal é o que diz respeito à cidadania, onde dentro dela pode haver um vínculo de interesses e necessidades ao grupo a que se destina.

Uma ferramenta que pode ser utilizada tanto no âmbito do ensino não-formal quanto em alfabetização científica são as histórias em quadrinhos (HQs). As histórias em quadrinhos (HQs),

são um meio de comunicação frequentemente encontrado nos dias atuais. Com mais de 100 anos de existência, as HQs detêm uma linguagem e características próprias, como o texto contido em balões de fala aliado às imagens dos personagens. Dentre os vários estilos de histórias em quadrinhos conhecidos atualmente, um deles é o mangá, estilo que se consolidou no Japão graças aos trabalhos de Osamu Tezuka (LUYTEN, 1988) e se popularizou pelo mundo devido as suas características singulares, como os olhos grandes e uma narrativa mais densa, que valoriza os sentimentos do personagem. Como exemplos de quadrinhos que abordam ciência, pode-se citar o “Scientoons”, do indiano Pradeep Srivastava, e a série de tirinhas “Newton and Copernicus”, por J.C. Olson (TATALOVIC, 2009). Já no que se refere aos mangás, há publicações de livros didáticos que abordam temas científicos, como por exemplo, Física (NITTA; TAKATSU, 2010) e Cálculo (KOJIMA; TOGAMI, 2010), a fim de ajudar os alunos em seus estudos, sem perder o formalismo nas teorias. Esse material possui uma abordagem e linguagens mais técnicas, diferente do padrão da maioria dos mangás e HQs de entretenimento.

2. METODOLOGIA

A atividade de extensão, ou ACIEPE - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, foi oferecida na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar no segundo semestre de 2012 e compreendeu 15 aulas, com duração aproximada de 3 a 4 horas cada, sendo estas, num primeiro momento, aulas expositivas sobre a História das HQs e dos quadrinhos japoneses (mangá), noções básicas de roteiro, narrativa e ambientação. Num segundo momento, após as aulas expositivas, foram realizados alguns exercícios sobre o assunto abordado nas aulas e dinâmica de grupos. Também foram feitas algumas sessões de vídeos e discussões sobre a vida de alguns cientistas famosos, tais como Louis Pasteur, Marie Curie e Galileu Galilei e um vídeo documentário, intitulado “Gênios da Ciência - Einstein”, exibido pelo canal Futura. Em algumas aulas realizaram-se oficinas de desenho no estilo mangá e utilização de programas de edição digitais, comumente usados para edição de imagens e colorização. Duas das aulas foram ministradas por convidados: um professor da UFSCar - campus Sorocaba e um aluno de pós-graduação, sendo este último participante da ACIEPE. Por fim, as aulas finais foram destinadas à produção das histórias em quadrinhos pelos participantes, sendo supervisionadas e orientadas pelas pesquisadoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da atividade alunos dos cursos de graduação da UFSCar e USP - campus São Carlos e um aluno de pós-graduação em CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) da UFSCar. Ao todo foram produzidas oito Histórias em Quadrinhos em estilo de tirinhas (HQ com 3 ou 4 quadros) e histórias curtas, que variaram de 8 a 13 páginas, tendo como temática principal um assunto relacionado ao seu curso de graduação ou sobre ciências em geral. O foco estético da disciplina era, primeiramente o mangá, mas o mesmo foi substituído por estilos de desenho mais familiares aos participantes, os quais priorizaram mais o roteiro do que o estilo de desenho em si. A temática científica se tornou mais abrangente, não só focando as áreas das Ciências Exatas, como também as Ciências Humanas, deixando que os alunos trabalhassem livremente temas com os quais tivessem maior familiaridade. A seguir seguem-se algumas impressões sobre as HQs produzidas.

A abordagem de um único tema durante toda a HQ foi verificado em uma história produzida por 3 alunos do curso de Imagem e Som da UFSCar, cujo tema foi o “casting”, ou seja, o elenco de um filme, peça de teatro, musical, etc. Também são citados o diretor e o produtor, profissionais necessários para a realização de um filme. Na história, animais são representados como personagens para inserir alguns estereótipos na figura do diretor e dos produtores, de forma bastante humorística, criticando também o fato de que nem sempre duas pessoas são mais eficientes do que uma.

As HQs também trataram de conceitos mais gerais, fazendo um paralelo com situações vividas no cotidiano de algumas pessoas, como foi o caso da história produzida por uma aluna do curso de Licenciatura em Ciências Exatas da USP - campus São Carlos. A história apresentou os problemas mais comuns no que se refere ao ensino de ciências, como o descontentamento dos alunos em aprender os conteúdos e a desmotivação dos professores em ensinar. Esta HQ possui um foco de crítica social por tratar de assuntos ligados ao cotidiano, já que relaciona a rotina de muitos alunos e professores que passam por este tipo de situação. Além disso, problematiza uma situação muito vivida pelos graduandos em Licenciatura ao entrarem em contato com as condições de trabalho a que estarão submetidos. Outra HQ que tratou de um problema educacional, mas relacionado à falta de incentivo à leitura no país foi a produzida por um aluno do curso de Biblioteconomia da UFSCar. Essa HQ utilizou o formato de tirinhas de 3 quadros, comumente encontrados em jornais. Além de abordar a prática da leitura de forma que incentive

as pessoas, esta tirinha em particular fez uma crítica sobre os recursos tecnológicos, como o computador, que nem sempre podem substituir os hábitos tradicionais, como a leitura de livros impressos em papel.

Algumas HQs optaram por apresentar alguns conceitos de forma mais indireta e rápida, sem necessitar de explicações muito longas, como foi o caso da HQ de um aluno do curso de Engenharia Física da UFSCar, em que mencionou a interpretação probabilística da mecânica quântica, por meio da história do “Gato de Schrödinger dentro da caixa”, além de citar propriedades do gás nitrogênio, utilizando a linguagem acadêmica, uma vez que o personagem principal da HQ era um pós-doutorando. Esses conceitos foram introduzidos de maneira superficial, que mesmo assim só seriam melhor compreendidos por pessoas atuantes ou familiares às áreas de Física ou Química. Vale citar como exemplo de abordagem científica, as tirinhas humorísticas de Sydney Harris (2007), que por abordar temáticas específicas são mais compreendidas por pessoas inseridas no mundo das Ciências Exatas.

Uma das HQs abordou a temática científica como forma de informar os seus leitores, sendo esta transmitida em formato de curiosidades. A HQ produzida por duas alunas do curso de Imagem e Som da UFSCar utilizou-se do modelo de tirinhas de 3 quadros. Neste caso, a abordagem científica se deu através da figura da personagem Dora, que justifica as suas ações através de rápidos comentários, como a quantidade de peso suportado por um fio de cabelo, mencionado em uma das tirinhas. Esta abordagem não tem uma preocupação em explicar o porque dos fatos, apenas os menciona na HQ para que desperte a curiosidade dos leitores e os mesmos realizem a sua procura posteriormente para se informarem mais a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a rica troca de ideias e experiências entre os alunos, através das dinâmicas realizadas em grupo, durante algumas das aulas. Como estes alunos são oriundos de cursos diferentes, essa diversificação contribuiu para que as HQs produzidas tratassem de temáticas diversificadas, trazendo um pouco da problemática e de assuntos relacionados ao curso em questão. Essa troca de experiências demonstrou que atividades coletivas podem contribuir positivamente para a formação pessoal e acadêmica, desenvolvendo responsabilidade e comprometimento no aluno, o que ficou evidenciado nas produções coletivas realizadas como exercícios em aula e nas próprias HQs. Destacamos a importância das histórias em quadrinhos e

da metodologia proposta como motivadoras por despertar a criatividade dos participantes, envolvendo exercícios de pesquisa, criação e planejamento, baseados em temas específicos, selecionados para essa finalidade. Por fim, configura-se como uma alternativa de atividade aos professores, conferindo mais dinamismo às suas aulas e despertando o interesse de seus alunos em participarem mais ativamente na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARUSO, Francisco; CARVALHO, Mirian; SILVEIRA, Maria Cristina. Uma proposta de ensino e divulgação de ciências através dos quadrinhos. **Ciência & Sociedade**, Rio de Janeiro, n.8, 2002.

HARRIS, Sidney. **A Ciência ri - o melhor de Sidney Harris**. São Paulo: Editora Unesp, 2007. 256 p.

KOJIMA, Hiroyuki; TOGAMI, Shin; BECOM.CO.LTD. **Guia Mangá de Cálculo Diferencial e Integral**. São Paulo: Novatec, 2010. 256p.

LUYTEN, Sônia Maria Bibe. **O poder e difusão dos quadrinhos japoneses como reflexo da sociedade nipônica**. 1988. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1988.

MARANDINO, Martha; SILVEIRA, Rodrigo V. M. da; CHELINI, Maria Julia; FERNANDES, Alessandra B.; RACHID, Viviane; MARTINS, Luciana C.; LOURENÇO, Márcia F.; FERNANDES, José A.; FLORENTINO, Harlei A. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 5, 2003, Bauru. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, 2003**.

Disponível em:

<<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/ORAIS.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

NITTA, Hideo; TAKATSU, Keita; TREND-PRO.CO. LTD. **Guia Mangá de Física - Mecânica Clássica**. São Paulo: Novatec, 2010. 248p.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. Educação não-formal e alfabetização de adultos: um relato de experiência. **Rev. Conexão**, Ponta Grossa, v. 3, n.1, 2007.

TATALOVIC, Mico. Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. **Journal of Science Communication**, Itália, v. 8, n. 4, Dez. 2009.

INCLUSÃO DIGITAL NA EJA - EXPERIÊNCIAS VITORIOSAS

Mara Lúcia Brasil Reis - CEJA/Bauru - marareis@bauru.sp.gov.br

Maria José Martins Del Conti - CEJA/Bauru - mariaconti@bauru.sp.gov.br

Shirley Alves Cossi - CEJA/Bauru - shirleycossi@bauru.sp.gov.br

Silvia Cristina da Silva Amador - CEJA/Bauru - silviacristinaa@yahoo.com.br

Antonio Francisco Marques - UNESP/Bauru - amarques@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O laboratório de informática do Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA - da Secretaria Municipal de Educação de Bauru através do projeto "Informática Educacional" desenvolveu ao longo do ano de 2014 diversas atividades com as turmas da divisão. Assim, uma das turmas que teve participação efetiva no projeto foi a do CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial) - Bauru, alunos portadores de déficit intelectual e transtornos mentais (psicoses). Eles puderam ter acesso a diversos tipos de atividades que oportunizaram experiências concretas relacionadas a vida cotidiana e escolar.

2. METODOLOGIA

Diante dos avanços tecnológicos tão presentes em nossa sociedade, se faz necessário o acesso de nossos alunos ao laboratório de informática possibilitando a inclusão digital. Identificar-se como sujeito capaz de interagir com as tecnologias digitais, estabelecer contato inicial com o computador e utilizar ferramentas do Microsoft Office produzindo diversas formas de comunicação, norteados pelo uso do computador, são os objetivos principais do projeto, porém para os alunos de inclusão as experiências vão muito além disso.

A proposta se diferencia porque, não estamos propondo a dar aulas de informática, mas familiarizem com recursos de mídia que hoje faz parte de seus cotidianos, com isso usem esses recursos para acesso a conhecimentos básicos para suas vidas. Encontrando no computador um aliado sobre temas abordados pelo professor em sala de aula, além de um aprendizado que possibilite entender melhor o mundo que o cerca.

O cotidiano está repleto de atividades relacionadas à inclusão digital. por exemplo: o uso

das funções bancárias de caixa eletrônico, o uso de cartões magnéticos, o voto nas urnas eletrônicas, o uso do celular, sendo assim, muitas podem ser as formas de inclusão digital visando a inserção social.

Durante a realização do projeto com os alunos do CAPS, as aulas de informática foram realizadas às quartas-feiras onde os educandos se deslocavam da sala de aula que funcionava dentro das dependências do próprio CAPS, localizado à Rua Monsenhor Claro nº 6-99, Centro, até a sede administrativa do CEJA localizada à Rua: Saint Martin nº 20-81, Vila Santa Teresa; onde se localiza o laboratório de informática.

Através de aulas antecipadamente planejadas e agendadas, contaram com a orientação da uma monitora para a mediação das atividades realizadas pelos alunos. O professor realizava o planejamento e a mediadora possibilitava o desenvolvimento das atividades planejadas, onde também, eram utilizados softwares. Entre estas atividades e projetos desenvolvidos podemos salientar:

- Copa do Mundo de Futebol 2014
- Sustentabilidade
- Sessão Pipoca
- Criação do blog Tecnológico do CAPS
- Dia de Luta Antimanicomial

A proposta de atividades lúdicas onde o uso do mouse era a proposta inicial, uma vez que muitos deles nunca tiveram contato com o equipamento. A realização destas atividades iniciais possibilitaram o domínio sobre a ação do mouse que para muitos consistia em um desafio movimentá-lo e compreender o acionamento dos comandos diferenciando o lado esquerdo e direito do mesmo. A partir daí, passou-se para a exploração dos outros elementos: teclado, vídeo e CPU sempre tendo em vista a ludicidade das atividades.

Notou-se que cada um deles apresentava dificuldades ou facilidades individuais. As instruções geravam muitas divergências, pois ao apresentar uma mesma orientação cada um tinha uma forma diferente e executá-la.

A partir das atividades iniciais notou-se que os alunos mostravam-se mais a vontade com o equipamento e ao mesmo tempo se sentiam satisfeitos com o conhecimento adquirido. Cada conquista era entusiasmadamente festejada por eles. A própria rotina administrativa do CEJA acostumou-se com a movimentação destes alunos. Eles, sem dúvida, passaram a contar com o respeito e simpatia dos funcionários.

Diante da diversidade do grupo, o planejamento das atividades que proporcionariam

melhores experiências de aprendizagem, tornou-se a preocupação principal. Era preciso proporcionar o aumento da auto-estima e confiança do grupo; e isso foi demonstrado com a alegria que apresentavam ao chegarem para realizar as atividades e a frequência maciça destes alunos. "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (FREIRE, 1996, p.160).

Esse quadro delineado das atividades realizadas e vivenciada de modo significativo por estes alunos, mostra a necessidade e a possibilidade de resgate de

uma dimensão mais afetiva da aprendizagem, dimensão que, sem dúvida nenhuma, ocupou um lugar secundário entre a prioridades da pesquisa psicoeducacional das últimas décadas, decantada claramente para a compreensão e a análise dos aspectos cognitivos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (MIRAS, 2004, p. 209).

As aulas contavam, ainda, com atividades práticas sempre tendo em vista os assuntos e temas abordados no laboratório de informática. eram realizados vídeos, receitas culinárias, aulas-passeio nas cercanias do CEJA, rodas de conversa entre outras.

Eventualmente, era realizado o Cine Pipoca que proporcionava um momento perfeito para melhor concentração, noção de sequência de fatos e ordem cronológica.

A avaliação foi feita no decorrer do processo, observando-se a motivação, frequência nas aulas e registro das produções criadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos que alguns alunos não apresentavam o mesmo comportamento, sentimentos, disposições e reações diante das atividades a serem realizadas: uns se apresentam ansiosos, eufóricos ou alegres. Enquanto uns se envolvem motivados nas atividades, outros são bastante resistentes para se envolver no desenvolvimento das atividades propostas.

A educação escolar diante da diversidade de capacidades, de interesses e de motivações tem que se adequar para atender a diversidade. Detalhe simples e que pode ser considerado óbvio na educação inclusiva, de modo especial para os alunos com necessidades educacionais especiais, ele, entretanto, vem salientar um aspecto apontado por Marchesi (2004) de que toda escola que na organização e execução das atividades curriculares, deve-se levar em

conta atividades que podem ser iguais para todos, mas outras levem em conta as necessidades e possibilidades individuais dos alunos.

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no seu sentido mais amplo do que só o uso de computador por parte dos alunos, eles podem ter um papel mais transmissivo e tradicional de ensino e da aprendizagem - como recursos para reforçar a transmissão de conteúdo -, mas também para um processo mais ativo de participação dos alunos com trabalhos mais autônomos e colaborativos em sala de aula (COLL, MAURI e ONRUBIA, 2010).

CONCLUSÃO

A partir do início das atividades no laboratório de informática, pudemos observar o aumento de segurança no manejo do equipamento, desenvoltura na realização das atividades, as produções dos trabalhos evoluíram, além da elevação da autoestima dos alunos. Hoje eles se sentem capazes de interagir com o computador. Apesar do desafio, acreditamos que estes são os principais objetivos da inclusão digital, proporcionando reais condições para o desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

COLL, César; MAURI, Tereza; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, César e MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p.31-48.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar.
In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 2v. p. 209-222.

INDISCIPLINA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRINCIPAIS CAUSAS E POSSÍVEIS MEDIAÇÕES EM SALA DE AULA

Edmilson Fernandes Doirado – Secretaria Estadual da Educação de São Paulo –
edoirado@hotmail.com

Luciana Aparecida de Araujo Penitente – Universidade Estadual Paulista/UNESP –
lucianapenitente@marilia.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Observando a rotina de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em sala de aula, tendo em vista suas reclamações, medos e inseguranças, em como criar um ambiente agradável de ensino aprendizagem, em como conseguir a atenção dos alunos e sua respectiva participação nas aulas, este estudo se faz necessário. Este trabalho de pesquisa é importante e relevante a todos os profissionais envolvidos com a prática de ensino no Ensino Fundamental I, pois poderá proporcionar aos mesmos uma visão mais ampla e um maior conhecimento sobre os conflitos disciplinares que emergem na prática de ensino.

Segundo Vasconcellos (2009, p.55), a disciplina vem ocupando um espaço cada vez mais amplo no cotidiano escolar, ultrapassando a vínculos ao tipo de instituição (pública, privada ou comunitária), e também de localização geográfica (de centro ou de periferia, nas capitais ou no interior, urbanas ou rurais). Ocorre a partir daí uma grande insatisfação por parte dos docentes, surgimento de doenças ocupacionais e até mesmo o abandono do magistério.

A disciplina é uma das maiores exigências dos docentes como temática para as capacitações que constituem a formação continuada, assim como uma das maiores reclamações relativas ao trabalho em sala de aula.

Tendo em vista o trabalho pedagógico, sendo este elaborado de forma mediada, sistemática, intencional e coletiva, caso o docente não apresente domínio sobre a disciplina, ou até mesmo, não busque meios e instrumentos para construí-la em sala de aula, todo o seu trabalho pode ficar comprometido (VASCONCELLOS, 2009, p. 24).

No campo pedagógico Vasconcellos (2009, p. 23), conceitua “disciplina” como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude.

Garcia (2013, p. 96), define indisciplina: “Como uma instabilidade e ruptura no contrato social da aprendizagem. Ela é, assim, uma força que atua no tecido da relação entre educadores

e alunos, que sustenta o desdobrar do currículo”.

Profissionais em educação afirmam que alunos motivados não apresentam problemas de indisciplina, considerando que manter todos os alunos interessados o tempo todo no conteúdo a ser transmitido é um trabalho difícil, uma vez que o processo educativo é coletivo, composto por uma diversidade de sujeitos e culturas.

De acordo com Vasconcellos (2009, p. 34), estudos sobre disciplina escolar implicam outros assuntos e temas como:

Convivência escolar, coletividade de sala de aula (e da escola), clima de aula, direção ou manejo de sala, autoridade do professor, autonomia do aluno, reconhecimento mestre-discípulo, limites do comportamento/conduita/maneira de agir do aluno (e do professor), contrato de trabalho didático/pedagógico (regras, normas, direitos e deveres, sanções), relações de poder (professor-aluno, aluno-aluno), vivência de valores.

Os problemas relacionados com a disciplina vem se expandindo em termos de gênero (antes era um problema dos meninos; atualmente as meninas também se envolvem em conflitos), em termos de faixas etárias (houve um período em que as séries finais do ensino fundamental foram alvo principal de reclamações; com o passar do tempo começou a surgir queixas das séries iniciais do ensino fundamental; atualmente tem surgido conflitos até na educação infantil, e em uma extremidade oposta, no ensino superior (VASCONCELLOS, 2009, p. 56).

As reclamações e desconforto dos professores quanto à indisciplina na escola gira em torno de dois agravantes principais: a falta de interesse e a falta de limites dos alunos. “O processo disciplinar vem enfrentando algumas crises relacionadas à vínculos, limites e possibilidades” (VASCONCELLOS, 2013, P. 63).

2. METODOLOGIA

O projeto de pesquisa em questão se desenvolverá a partir de uma abordagem qualitativa. Um estudo de campo será realizado baseado no desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. A amostra será constituída por alunos, professores, coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor, que constituem e protagonizam uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano).

Um levantamento bibliográfico amplo será realizado durante o desenvolvimento deste

estudo. Serão utilizados como fontes de informações: revistas e artigos científicos específicos, obras de autores reconhecidos, sites especializados em educação. As ideias e conceitos de Vasconcellos (2009) e Garcia (2013) servirão como referência inicial a este trabalho.

A coleta de dados será efetivada a partir de questionários aplicados junto aos sujeitos desta pesquisa em diferentes momentos e com objetivos distintos. Será realizada também uma observação direta das aulas de alguns docentes, para que a partir destes exemplos ocorra uma maior interpretação e compreensão do estudo em curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Será realizada uma análise qualitativa dos dados coletados, isto é, será “trabalhado” todo o material obtido durante a pesquisa, como por exemplo: os relatos de observação das aulas, as interpretações dos questionários aplicados nos alunos, professores, coordenador pedagógico e gestor, assim como as demais informações disponíveis.

Durante o desenvolvimento desta metodologia visando à conclusão deste projeto científico, será fundamental relacionar as descobertas realizadas com o que já existe na literatura para que sejam tomadas decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar os esforços e as atenções necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina dos alunos associada à incivilidade pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula, e também, desconstruir as relações e vínculos entre professor-aluno e aluno-professor. Os motivos que podem levar o aluno a demonstrar um grau de desinteresse ao realizar as aulas são diversos, sendo estes: a relevância dos conteúdos a serem transmitidos, a didática a ser aplicada pelo professor, as relações interpessoais e o ambiente ou espaço físico reservado para as aulas. Quanto a falta de limites surgem diversas ideias que sustentam este fato como: desestrutura familiar, conflitos e questões sociais, assim como os transtornos de desenvolvimento global.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. (ORG). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CAMILLO, E. J. Refletindo sobre a violência e a indisciplina em sala de aula. In GARCIA, J. A; SELBACH, J. F; SANTOS, S. M. B (ORGS). **ANAIS DO XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Docência nos seus Múltiplos Espaços**. Cachoeira do Sul/RS: Universidade Luterana do Brasil, 2011, p. 525-537.

FRELLER, C. C. **Histórias da indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GARCIA, J. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 261, abril, 2013.

GENTILI, P. A indisciplina como aliada. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 007, janeiro, 2002.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (ORGS). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS – SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MACEDO, L. DE. Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 184, agosto, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Disciplina e indisciplina na escola. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 19, n. 112, p. 5-13, jul-ago, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDICIDADE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Violim da Silva – Universidade Estadual Paulista – dviolim@yahoo.com.br

Maria do Carmo M. Kobayashi – Universidade estadual Paulista – Kobayashi@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de ações pedagógicas em qualquer nível de educação e ensino deve considerar a realidade dos educandos, sua cultura e seus saberes, bem como as características cognitivas, afetivas, emocionais, motoras, entre outras.

O processo de sistematização e apropriação das capacidades linguísticas da criança de Educação Infantil, que ocorre na educação escolarizada, tem nas brincadeiras e nas interações seu eixo estruturante (BRASIL, 2010), no qual a ludicidade é a linguagem da criança.

A respeito da Educação Infantil, o brincar no contexto pedagógico é fundamental para o crescimento e desenvolvimento global da criança, o que inclui a aquisição de certas capacidades como as práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivos identificar, analisar e descrever a utilização das ações lúdicas no processo de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Para tanto, serão realizadas ações para definir, refletir e analisar ludicidade e letramento e suas relações na educação infantil; realizar estudos sobre essas temáticas que permitam a concretização da pesquisa de campo e a organização da dissertação e do produto educacional - um vídeo (DVD), para a formação de professores de Educação Infantil.

O presente estudo pretende responder questões relativas ao planejamento, realização e avaliação de ações que desafiem e apoiem as potencialidades criativas e imaginativas das crianças. Os cenários das salas de aulas contribuem para o desenvolvimento da ludicidade e, conseqüentemente, da linguagem oral e letrada dos alunos? Os saberes populares que as crianças trazem de casa, sua cultura e costumes têm sido valorizados e aproveitados pelos professores?

Como hipótese, acredita-se que os modelos didáticos do ensino do processo de letramento, provenientes do Ensino Fundamental, sejam aplicados na Educação Infantil adotando-se transposições na tentativa de adequá-los a este nível de educação, sobrepujando a ludicidade para fins de alfabetização e não de desenvolverem outras linguagens que são necessárias às

práticas de letramento e do brincar, como por exemplo o desenho, a música e os gestos corporais.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, é necessário abordar o papel fundamental da ludicidade na aprendizagem das crianças, pois esta é a característica da infância. É notável que alguns momentos de brincadeiras livres são vistos como períodos de aprendizado, porém é importante ressaltar que o brincar é uma prática socialmente aprendida.

Vários fatores ainda condicionam uma cultura em nossos meios educacionais na qual o aprendizado da criança na escola infantil dá-se dentro do processo pedagógico moldado conforme os padrões dominantes do ensino tradicional e mecanicista, no qual o professor apresenta o conteúdo da disciplina aos alunos de maneira diretiva não permitindo a participação ativa do educando. Neste modelo, o processo de letramento não é visto em uma perspectiva de construção social considerando a cultura da criança e a ludicidade.

O letramento no Brasil – do *illettrisme*, na França e da literacia, em Portugal – distingue-se do fenômeno denominado alfabetização, pois não se associa apenas à tarefa de ensinar os códigos (alfabéticos e/ou numéricos), mas reconhece e nomeia “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6). De fato, ele está igualmente ligado às práticas sociais que envolvem tanto a oralidade como a escrita, por meio de sistemas simbólicos com objetivos específicos e inseridos em determinados contextos. Nessa perspectiva, Kishimoto (2001, p. 9, grifo nosso) ressalta que:

Antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas *brincadeiras* e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem.

Uma das grandes dificuldades para relacionar o ato de brincar ao ato de aprender (letramento) situa-se no fato de o brincar ser marcado pelas “categorias da incerteza e da futilidade” (KISHIMOTO, 2013, p. 24). O aprender requer busca sistemática de conteúdos e foco enquanto o brincar depende da vontade e decisão de quem brinca, tornando-se algo incerto. Contudo, apesar da oposição entre o brincar e o aprender, existe um espaço onde essa relação torna-se possível, como a escolha de contextos de educação informal ou situados em comunidades infantis onde a expressão da cultura lúdica ultrapassa a simples imitação e recriam as situações vividas. Esta autora ainda afirma que:

[...] a relação entre o brincar e o letramento pode ocorrer em contextos situados em ambientes de educação informal, em que a emergência do letramento é potencializada por meio da organização de cenários, materiais e mediações de objetos, pessoas e artefatos culturais, sempre privilegiando a ação livre da criança (KISHIMOTO, 2013, p.24).

Nesse sentido, agir com liberdade é condição essencial para a expressão lúdica. É da ação e tomada de decisão da criança que há a possibilidade de ingressar ou não no imaginário. Desta forma, é fundamental o planejamento de variadas atividades que disponibilizem espaços e materiais necessários sugerindo diversas possibilidades de brincadeiras, aprendizagens, explorações, conhecimentos que desenvolvam e construam a autonomia da criança. (BRASIL, 2009).

Teorizando a respeito da atividade principal – aquela que assume primazia no desenvolvimento do psiquismo infantil –, Leontiev (1978a, p. 292-293) conceitua:

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.

Através desta, o professor possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que estão latentes ou em estado de formação nas crianças. Portanto, entendemos o lúdico como a atividade dominante da criança na fase pré-escolar e acreditamos que, com a valorização de atividades lúdicas, o educador proporcionará aos educandos maiores possibilidades de desenvolvimento de potencialidades e capacidades linguísticas, além da interação social que resultará no processo de introdução às práticas de letramento, pois à luz de Kishimoto (2013), a ludicidade também envolve os textos multimodais, ou seja, as linguagens não verbais como gestos, desenhos, sons, isto é, as linguagens expressivas que, com o apoio das regras aprendidas no mundo da cultura, são ressignificadas pela criança.

2. METODOLOGIA

Para este estudo será realizada uma pesquisa qualitativa, que “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 14). Sua realização demandará o contato direto e prolongado do pesquisador

com a situação investigada, na qual a preocupação maior é com o processo e não com o produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

O procedimento técnico utilizado será o estudo de caso, sendo “[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121). Neste sentido, o caso escolhido é significativo e representativo, permitindo a generalização em situações análogas, possibilitando inferências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este é um estudo em desenvolvimento e está na fase inicial onde o levantamento bibliográfico e a elaboração final do projeto serão concluídos.

É necessário trazer reflexões e materiais apropriados à especificidade da Educação Infantil, para a formação de educadores com práticas educativas referentes ao letramento com ações lúdicas mediadoras desse processo.

O fato de ser a educadora responsável por uma turma de crianças com idades de 1 ano e 6 meses a 3 anos propicia a aplicação, acompanhamento e avaliação da pesquisa proposta. A participação em Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP) favorecerá a reflexão das ações indicadas e a disseminação junto aos professores da Unidade Escolar sede da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado esperado a partir dos estudos e das ações realizadas e propostas é que modelos didáticos do ensino do processo de letramento provenientes do Ensino Fundamental, e que vêm sendo aplicados na Educação Infantil, sejam transpostos qualitativamente por processos mais atrativos, específicos da etapa do desenvolvimento infantil e que utilizem a ludicidade como mediadora, fazendo com que a criança entre em contato com o mundo letrado de maneira mais alegre, promovendo integralmente o seu desenvolvimento e contribuindo para a criação de uma cultura pedagógica da infância. Para tal, desenvolveremos atividades de jogos e brincadeiras que trabalhem o processo de letramento nesta fase escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB: 2010.

KISHIMOTO, T. M. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista Paulista de Educação Física: revista da Escola de Educação Física da USP, São Paulo, p. 7-14, 2001. Suplemento 4. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978a.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Ver. E Atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**. Revista Brasileira de Educação. Jan-Abr, Nº 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA

Guilherme do Amaral Carneiro - UNESP - guiamaral.biologo@gmail.com

Osmar Cavassan - Unesp - cavassan@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Atividades em museus e centros de ciências são consideradas importantes e estratégicas para a construção de sociedades democráticas e com participação pública na tomada de decisões sobre temas científicos atuais. No entanto, têm sido pouco exploradas pela escola formal, mesmo que diversas pesquisas (MCT, 2010; FAPESP 2010) demonstrem que o brasileiro tem interesse por questões relativas a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Estudos demonstram que atividades em espaços não escolares podem contribuir, tanto para uma melhor compreensão pública de ciências, como de conceitos científicos, além de permitir maior engajamento e participação pública (MARANDINO, 2001; GASPAR, 2006; ARAÚJO; CALUZI e CALDEIRA, 2006).

A ciência é influenciada pelas questões sociais, culturais e econômicas da sociedade e os temas científicos estão presentes de forma cada vez mais marcante na vida cotidiana. Os avanços e impactos sociais, econômicos e ambientais de novas tecnologias trouxeram novos desafios. Possibilitar que o cidadão possa participar das decisões sobre ciência e tecnologia pode auxiliar na construção de uma sociedade mais democrática.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre atividades em espaços não escolares, em especial Museus e Centros de Ciências, e analisar suas contribuições para o ensino formal e para a alfabetização científica (AC), em especial no que se refere à compreensão da natureza das ciências e como ela é influenciada pelas questões culturais, sociais e econômicas. A reflexão proposta incluirá o papel dos museus e centros de ciências para a alfabetização científica. É consenso entre educadores que a escola atualmente não consegue sozinha proporcionar a formação para uma maior compreensão pública da ciência. As atividades em Museus e Centros de Ciências podem contribuir neste importante processo.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento metodológico será realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema da alfabetização científica, da compreensão pública de ciências e participação, além das relações existentes entre o ensino formal e espaços não escolares de ensino. A reflexão proposta incluirá o papel dos museus e centros de ciências para a alfabetização científica e sua potencial contribuição para a formação de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mas afinal, o que é Alfabetização científica?

O termo Alfabetização Científica (AC) é abordado e discutido com frequência na literatura sobre Ensino de Ciências. Mesmo assim, permanece um conceito amplo e controverso, com diversas opiniões sobre como defini-lo e caracterizá-lo. Neste trabalho, priorizou-se as fontes de revisões sistemáticas para tratar deste conceito, já que o tema foi abordado por muitos autores no Brasil e no mundo. Para proceder à discussão do tema proposto, foi dada atenção aos artigos de Sasseron e Carvalho (2011) e Santos (2007), que apresentaram análises e revisões bibliográficas sobre o assunto, tratando da sua contextualização histórica e conceitualização.

Em seu estudo “Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica”, Sasseron e Carvalho (2011) abordam inicialmente as questões semânticas e de nomenclatura, comparando o termo entre autores de origem anglo-saxã e de origem latina, com o objetivo de extrair desta análise qual a abrangência do termo AC. Identificaram o que denominaram de “eixos estruturantes”, ou seja, conjunto de ideias comuns observadas em diversos autores de diferentes origens, para denominar AC. Ao estudarem a literatura estrangeira relacionada identificaram diferentes usos do termo para definir o ensino de Ciências preocupado com a formação cidadã dos alunos para a ação e a atuação em sociedade.

No Brasil, existe uma diversidade de termos e uma grande discussão em torno do modo de utilizá-los. Sasseron e Carvalho (2011) destacam que devido à pluralidade semântica, é possível encontrar na literatura nacional sobre o ensino de Ciências, linhas que utilizam a expressão “Letramento Científico”, outra que adota o termo “Alfabetização Científica” e também aqueles que utilizam a expressão “Enculturação Científica”.

Apesar desta diversidade de expressões presente no centro das discussões, as

preocupações permanecem as mesmas: “os motivos que guiam o planejamento do ensino de ciências visam, de um modo geral, a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio-ambiente” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60).

Para Sasseron e Carvalho (2011) e Santos (2007), as revisões evidenciam que a idéia de Alfabetização Científica é complexa, com distintos vieses, que varia conforme seu contexto e que devem ser levados em consideração para sua melhor compreensão. Ressaltam, no entanto, que o principal objetivo da AC deve ser as implicações sociais do conhecimento científico. Para ambos, mais importante do que saber fazer ciência, é saber em que medida o conhecimento científico pode trazer consequências para nossa vida e para a sociedade.

Alfabetização Científica e Participação Pública

Na concepção de Sasseron e Carvalho (2011), as propostas de educação que surgirem com o objetivo de criar oportunidades para trabalhar problemas envolvendo a sociedade e o ambiente, discutindo, concomitantemente, os fenômenos do mundo natural, a construção do entendimento sobre esses fenômenos e os empreendimentos gerados a partir de tal conhecimento, podem proporcionar a AC.

As autoras propõem o uso do termo “alfabetização científica” para:

...designar as idéias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes, de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 61)

O termo alfabetização científica para um ensino de Ciências preocupado com a formação cidadã dos alunos para a ação e a atuação crítica na sociedade, também compreende a importância de ler e escrever sobre a ciência, além de contemplar a prática social da educação científica. Considera ainda que a cultura científica e as demais culturas têm, cada uma, sua importância e exercem um papel social, devendo dialogar entre si em um clima de respeito e valorização mútua.

A formação para a cidadania auxilia na capacidade de agir como cidadão. Na realidade, mais importante que discussões terminológicas entre o que se considera alfabetização e letramento, o objetivo central do ensino de ciências associado deve voltar-se à formação científico-cultural dos alunos, à formação humana e promover a participação pública em

discussões sobre temas científicos (Cf. SANTOS, 2007). Uma maior compreensão pública da ciência, em especial da natureza das ciências e de como ela é influenciada pelas questões sociais, culturais e econômicas, da peculiaridade da linguagem científica e da construção do conhecimento científico, assim como dos aspectos sociocientíficos, pode possibilitar que o cidadão compreenda e participe mais ativamente das decisões sobre ciência e tecnologia, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática (PEDRETTI; NAZIR, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação museu-escola na AC e formação continuada de professores

A escola exerce um papel de inegável importância na construção da cultura científica e na construção de uma sociedade formada por pessoas que saibam avaliar de forma crítica os avanços científicos e tecnológicos e se envolvam na tomada de decisões sobre seu uso. Ela é capaz de iniciar o processo de alfabetização científica, no entanto, a maior parte da população brasileira não dá continuidade aos estudos após o ensino médio e uma parcela significativa sequer o termina. Frente a este contexto, fazem-se necessárias reflexões de como melhorar, ampliar e promover a cultura científica, com e além da escola.

Araújo, Caluzi e Caldeira (2006) ressaltam que instituições e organizações que se destinem a promover a alfabetização científica de forma continuada exercem papéis importantes e específicos, tanto na formação de novos pesquisadores, na formação de professores, quanto de cidadãos críticos na complexa relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Para os autores, além do espaço escolar outros espaços promovem a cultura científica, e devem ser fomentados e se relacionarem.

Segundo Marta Marandino:

...museus e escolas são espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Socialmente são espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente e ambos são imprescindíveis para formação do cidadão cientificamente alfabetizado (MARANDINO, 2001, p. 98).

A população precisa de um ambiente cultural rico, que inclua museus e centros de ciências, já que a riqueza cultural do ambiente é a base fundamental para o desenvolvimento intelectual. Reflexões sobre a relação Museu-Escola, o papel do Museu na alfabetização científica

e a possibilidade de enriquecer o repertório cultural dos seus visitantes justificam um estímulo maior para uso destes espaços. Os museus são motivadores, possibilitam mais interação social e podem tratar de conceitos observados e não observados na escola, resultando em um processo de enriquecimento social e cultural significativo. Despertar o interesse da população por questões relativas à ciência e estimulá-las a pensar sobre ela e as influências dela sobre a sociedade permite acreditar na possibilidade de um futuro mais sustentável e democrático, com ampla participação pública.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A.M.A. Divulgação e cultura científica. In: ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A.M.A. (orgs.). **Divulgação científica e ensino de ciência: estudos e experiências**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Percepção pública da ciência e tecnologia**. Brasília, 2010.

FAPESP. FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Percepção pública da ciência e da tecnologia no Estado de São Paulo. In:__. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. São Paulo, 2010.

GASPAR, A. **Museus e centros de Ciências** - Conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. São Paulo: USP, 1993.

MARANDINO, M. **Interfaces na relação museu-escola**. Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.

MCT – MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Percepção pública da ciência e tecnologia no Brasil**. Relatório de pesquisa. Brasília: 2007.

PEDRETTI, E.; NAZIR, J. **Currents in STSE Education: mapping a complex field, 40 years on**. Science Education, v. 95, n. 4, p. 601-626, 2011.

SANTOS, W. L. P. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A.M.P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. In: **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p. 59-77, 2011.

MÍDIAS E JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I AD

REFEREDUM

Eva Aparecida de Gois Caio - UNESP - evakoba@gmail.com.br

Marcos Jorge - UNESP - marcos_jorge@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Aprender e ensinar matemática tem sido um grande problema o ensino em geral, e subjacente a este fato está o pensamento da matemática ser difícil ou não bem quista pelos estudantes, contudo, existem meios para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, facilitando o trabalho docente e compreensão do aluno.

Para tanto a contextualização é fundamental; é preciso refletir sobre as características da sociedade da informação como define Assman (2000) como sugere Setton (2010): “É o momento de refletir sobre o papel pedagógico e muitas vezes ideológico das mídias. Para o bem ou para o mal, elas estão presentes em nossas vidas de forma cada vez mais precoce e cada vez mais forte”, o que corrobora a existência do site que visa atender a fomentação da pesquisa, reflexão e prática desta forma de ensino contextualizada.

Além da contextualização proposta pela inserção das mídias nas escolas por estar a sociedade como um todo imersa no uso das tecnologias para atividades das mais rotineiras pensáveis, a possibilidade de demonstrar definições e conceitos que, de outro modo, seriam bastante abstratas para a idade das crianças em foco da pesquisa permite que o trabalho docente seja facilitado, visto que as crianças se prendem mais às atividades devido aos estímulos áudio-visuais, auxiliam o desenvolvimento viso-psicomotor dos alunos e o desenvolvimento pleno é mais plausível com as atividades realizadas de modo inovador, pois há maior envolvimento dos alunos, além de menores custos e trabalho de construção de material por parte dos docentes, embora não os exima do planejamento.

Trabalhar com mídias em educação favorecem os alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente na matemática, pela aproximação do concreto a conceitos abstratos que de outro modo não seria possível ou dificultoso, e se, como questiona Montessori, descrita por Ferrari (2008), sugere que se é bom para estes alunos, quanto mais não será aos que não possuem tais dificuldades? Assim sendo, não há motivo para não fazer uso deste recurso:

“Os pequenos conduziram o próprio aprendizado e ao professor caberia acompanhar o processo e detectar o modo particular de cada um manifestar seu potencial.” (FERRARI, 2008, p. 2)

2. METODOLOGIA

Pesquisa bibliográfica de acordo com os padrões de Severino (2002) e a construção do site segundo ideias difundidas por Moran (2007) e Rolkouski (2011), entre outros, no que se refere ao favorecimento da aprendizagem através das mídias digitais.

A seguir, dentro do ambiente virtual e frente à rede municipal de ensino da cidade de Piraju em caráter presencial, será feita a avaliação do produto disponível quanto aos resultados alcançados por alunos e professores que fizerem uso do site, permitindo ampliação, renovação de dados e a disponibilização de materiais segundo as necessidades dos mesmos, favorecendo a atualização do site em função das transformações das demandas – o que implica na práxis constante em função de melhorias na educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino contextualizado permite que os alunos desenvolvam sua autonomia e consigam consolidar o conhecimento, que lhes servirá como base para a construção de novos saberes ao longo da vida, como sugere Freire (1996), e é um dos pilares da educação disposto por Jaque Delors (1998).

Ao se tratar de crianças do Ensino Fundamental I é interessante notar que a base do conhecimento matemático forma-se neste ponto, sendo utilizada e aprofundada ao longo da vida e dos anos de estudos posteriores, como sugere ser um dos objetivos da educação disposto na LDB (1996). Vale ressaltar que, para tanto, na atual sociedade da informação definida por Asmann (2000) que tem na difusão da informação e da comunicação pelos meios telemáticos, como os chama Moran (2011) sua principal fundamentação, não se pode deixar estes meios à margem do sistema de ensino enquanto ferramenta metodológica.

Segundo o PCNEFM (1997) a resolução de problemas pode se dar pelo uso das tecnologias, atendendo aos objetivos do ensino de matemática que no ensino fundamental I “referem-se à percepção matemática e podem ser subdivididos em desenvolvimento do senso

numérico, do senso espacial e do senso de medidas (...)" (LORENZATO, 2008, p.29-30), daí a importância dos jogos, pois segundo Moran (2007, p.24), ensinar e aprender deve partir do uso de "materiais diversificados como jogos e mídias, em ambiente agradável e que inspire segurança".

Acredita-se que, de acordo com Kamii (1990), a interatividade proporcione maior aprendizado, tanto para professores que aprendem ao ensinar e aos alunos que aprendem com a manipulação de dados - daí a proposta do site atender aos princípios levantados, apontando caminhos para alcançar melhores resultados no ensino da matemática, que podem ser amplamente motivados pelas tecnologias conforme estudos apresentados por Rolkouski (2011) e Papert (2008) à medida que a máquina se aproxima da criança na escola indo ao encontro de seu nível de desenvolvimento com conteúdo bem explorado pelo mediador.

Partindo disso, os docentes podem mediar o conhecimento de acordo com a zona proximal de desenvolvimento do educando proposta por Vigotsky, afinal, cada aluno, a medida que tem domínio de determinados saberes, pode buscar através do computador ligado à internet e de níveis mais exigentes de jogos pedagógicos virtuais, maior aprofundamento nos conceitos e utilizações dos mesmos para situações cotidianas, como os que envolvem cálculos com as operações básicas, conhecimento de geometria, sistema monetário e padrões convencionais de medida, por exemplo, de modo que o aluno possa aprender a aprender para toda a vida, sabendo como selecionar informações e tecer caminhos que cheguem a dados novos segundo seu próprio interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa esteja ainda em andamento, iniciando uma trajetória grande de trabalho, muito da experiência já vivenciada e do estudo bibliográfico inicial comprova a afirmação de que o recurso das mídias em sala favorece o aprendizado de todas as áreas do conhecimento, sendo assim, como ser diferente com a matemática? Ao contrário, através da manipulação de objetos, ainda que virtuais, os alunos conseguem aprender e os professores e instituições escolares acabam tendo menores custos para a produção de materiais, o que contribui para o trabalho pedagógico haja vista a realidade de muitas escolas públicas do país.

Pode-se notar com a experiência desenvolvida em séries de alfabetização matemática em sala de aula, através de um blog, que o interesse dos alunos frente aos conteúdos trabalhados ser aumentado, e a possibilidade de, através de links disponíveis, ampliar-se a busca de

informações, a melhora na leitura, compreensão de dados lidos (linguagem matemática e portuguesa simultaneamente).

Ao fazer o levantamento bibliográfico inicial para a pesquisa a ser colocada em prática, percebe-se que a literatura corroborou as percepções tidas na prática, sendo uma complemento da outra quanto aos benefícios e resultados mais satisfatórios quando se utiliza meios interativos para ensinar e aprender, facilitando a memorização e o aprendizado efetivo dos alunos ao criarem hipóteses e testarem suas conjecturas em ambientes que lhes fornecem um feedback rápido, além das inferências do professor.

Deste modo, o site pode funcionar como fonte de pesquisa a docentes interessados em ampliar seus conhecimentos, e também uma ferramenta a mais disponível para o desenvolvimento das suas aulas junto aos alunos, que passam a ser mais contextualizadas com a realidade da grande maioria dos educandos do século XXI.

O que também vem ao encontro da necessidade de muitos docentes, pois nem todo material que precisa está disponível, e quando está, o custo ainda é alto para os padrões do professor-pesquisador atual. Deste modo, a disponibilização de material online também atende ao princípio de Moran (2015, s.p) ao se tratar de educação por meio de mídias digitais: “Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora”, é inovação paradigmática que melhora a qualidade de aprendizagem do professor e do aluno, e por consequência, os resultados alcançados pelos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 199 p.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci.Inf.. Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. V.3: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 10/12/2014.

DELORS, Jacque. (org). **Educação: Um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Cortez, Unesco, MEC, 1998.

FERRARI, Márcio. **Maria de Montessori – a médica que valorizou o aluno**. In: Revista Nova Escola: Grandes Pensadores – Edição Especial. Out/2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=1>. Acesso em 13/03/2015. (p.1-4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GLOBO EDUCAÇÃO. **Quem tem medo da Matemática?** Vídeo exibido em 03/11/2012. Disponível em: <http://globotv.globo.com/rede-globo/globo-educacao/t/edicoes/v/quem-tem-medo-da-matematica-integra/2219428/>. Acesso em 04/11/2012.

_____. **Alfabetização matemática deve privilegiar criatividade e não decoreba**. Publicado em 28/04/2012. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/04/alfabetizacao-matematica-deve-privilegiar-criatividade-e-nao-decoreba.html>. Acesso em 13/07/2012.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 2ªEd. Rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. Coleção Formação de Professores.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget**. Campinas: Papyrus, 1990.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias**. Disponível em: <http://eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 15/03/2015.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era a informática**. Trad.

Sandra Costa. Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROLKOUSKI, Emerson. **Tecnologias no ensino de matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011. Série Matemática em Sala de Aula.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTIVAÇÃO EM AULAS DE MATEMÁTICA: ANÁLISE DE RECURSOS E SITUAÇÕES DE ENSINO

Patrícia de Moura – Universidade de São Paulo – patricia2.moura@usp.br

Taitiâny Kárita Bonzanini – Universidade de São Paulo – taitiany@usp.br

Bolsa de Estudos Institucional – Iniciação Científica – USP

1. INTRODUÇÃO

A educação em nosso país vem passando por modificações circunstanciadas pelos fatores sociais, tecnológicos, políticos e ambientais os quais influenciam diretamente na escola. Tais mudanças interferem principalmente na relação professor-aluno, onde o primeiro torna-se peça fundamental enquanto motivador de aprendizagens, em especial tratando-se de disciplinas exatas, como é o caso da Matemática que é apontada por tantos alunos como uma disciplina de difícil entendimento.

De acordo com Perrenoud (2000), dentre as competências para ensinar, uma delas é a necessidade dos alunos estarem envolvidos nos trabalhos realizados, citando a utilização de novas tecnologias para promover a referida motivação. Mendes (2009), afirma que o processo de ensino estático e unilateral provoca a passividade do aluno, enquanto que as aulas dinâmicas na matemática conduzem-no a uma participação ativa, favorecendo o processo de apreensão do conhecimento.

Nesse sentido, entende-se que a motivação visa intervir no processo educativo despertando a curiosidade do estudante, levando-o ao questionamento e a formulação de perguntas e respostas, ao mesmo tempo em que proporciona os meios para avançar na construção de conhecimentos. E, considerando, portanto, que a questão motivacional tende a influenciar diretamente a aprendizagem de conteúdos, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, cuja proposta é analisar interações pedagógicas entre um professor e sua turma de alunos, inicialmente os do oitavo ano do ensino fundamental II, em uma escola pública estadual no interior do Estado de São Paulo. O foco principal concentra-se na relação existente entre os instrumentos de ensino, a motivação dos estudantes e a aprendizagem dos conceitos matemáticos.

O presente trabalho iniciou-se após observações de uma turma de alunos que apresentavam um comportamento indisciplinado durante as aulas de matemática, e a partir disso essa pesquisa tem buscado investigar e analisar meios de se trabalhar com a motivação em sala de aula, entendendo que ao estar motivado o aluno pode agir de um modo mais cooperativo e menos indisciplinado, refletindo no resultado obtido na aprendizagem. Dessa forma, estão sendo investigadas estratégias de ensino consideradas atrativas, dinâmicas e que despertem motivação nas aulas da disciplina em questão.

Por se tratar de um trabalho ainda em desenvolvimento, serão apresentados alguns resultados parciais, os quais contribuirão na resposta aos seguintes questionamentos: quais instrumentos ou recursos de ensino mostram-se atrativos e interessantes para o aluno em uma aula de matemática? O uso de diferentes estratégias ou recursos de ensino despertam motivação, interesse e curiosidade dos estudantes? Maior motivação e interesse reduzem o índice de indisciplina e contribuem para uma melhor aprendizagem?

2. METODOLOGIA

O presente trabalho vem se desenvolvendo a partir de uma abordagem qualitativa, envolvendo as seguintes etapas:

- Análise de um questionário preliminar, que contribuiu para a elaboração de uma proposta de pesquisa, onde os resultados indicaram que a maioria dos alunos identificam a importância da matemática em seu cotidiano, e gostariam de vivenciar novas estratégias de aprendizagem.

- Levantamento e revisão bibliográfica de materiais e bibliografia específica sobre motivação, indisciplina em sala de aula (AQUINO,1996), processos de ensino aprendizagem (SZLAK, 2007; PERRENOUD, 2000); e promoção do comportamento moral na escola (GOMIDE, 2004 *apud* WILLIAMS e PEREIRA, 2013);

- Levantamento, análise e realização de atividades, com uso de estratégias e recursos de ensino para aulas de matemática junto aos alunos;

- Levantamento e análise de dados documentais comprovando-se o desempenho dos alunos na disciplina de matemática em avaliações anteriores;

A coleta de dados vem ocorrendo a partir da observação participante e do estudo de caso, utilizando-se da metodologia de pesquisa proposta por Lüdke e André (2004).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para início dos trabalhos e elaboração da presente proposta, um questionário preliminar fora aplicado junto a um grupo de alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Os resultados indicaram que a grande maioria identifica a importância da matemática em seu cotidiano, e gostaria de vivenciar novas estratégias de aprendizagem, bem como a utilização de novos recursos de ensino. Esses alunos apontaram também que a indisciplina na sala de aula seria o maior empecilho para o bom desenvolvimento escolar, conforme se pode constatar nas declarações: *“o que eu não gosto é do barulho e da bagunça”*, *“eu não consigo prestar atenção na aula principalmente de matemática por causa do barulho”*.

Dados desse tipo contribuíram para a elaboração de um trabalho de pesquisa que, em muitos momentos, identifica a questão motivacional e indisciplinar como fatores que influenciam fortemente no aprendizado de conceitos matemáticos pois, de acordo com Aquino (1996) o aluno indisciplinado passa a modificar o seu comportamento à medida que as aulas se tornam mais interessantes, destacando que os conteúdos, as metodologias e a relação professor-aluno, devem ser constantemente reinventadas e que o aluno por sua vez participe ativamente de todo o processo.

Buscou-se a investigação e estudo de caso de uma turma de alunos, onde através de observação direta, identificou-se que diversos recursos e estratégias foram utilizados pelo docente, tais como: problemáticas envolvendo a análise, construção e exposição de gráficos, videoaula com posterior discussão oral e escrita sobre apresentação das figuras planas e sua importância no cotidiano, utilização do laboratório de informática para estudo on-line de equações do primeiro grau e introdução às coordenadas cartesianas através de competição com jogos tais como “campo minado” e “batalha naval”. Apesar da metodologia e recursos se diferenciarem dos comumente utilizados, observou-se que os alunos ainda agem a partir da recompensa que podem receber, ou seja, realizam a atividade se o professor aferir pontos por ela ou mesmo expor a pontuação em cartaz previamente desenvolvido pelo docente para tal finalidade.

Observou-se, também, que a motivação nas aulas foi aumentando gradualmente, bem como a postura dos alunos se tornando mais receptiva durante o decorrer dos bimestres, à medida que o professor mostrou-se disposto a auxiliá-los nas dificuldades e preocupado com as aprendizagens construídas. Pode-se, então, inferir que o comportamento dos educandos

influencia diretamente em seu envolvimento com o conteúdo trabalhado e a motivação para com a continuidade dessa aprendizagem em situações práticas. Como exemplo, simulações para o cálculo de porcentagens nas quais o aluno trás para a aula objetos a serem explorados, tais como as contas de energia de sua residência.

Para os casos de indisciplina, verificou-se que a abordagem individual, onde a professora conversa particularmente com alguns alunos, por exemplo, constitui-se como fator primordial à elevação do interesse pelo aprendizado, pois os alunos que passam por tais atendimentos individualizados apresentam maior participação nas aulas seguintes.

Até o momento, os levantamentos realizados sobre os recursos de ensino disponíveis para as aulas de matemática, indicam que não existe um padrão único de recursos e/ou situações de ensino a serem aplicados em sala de aula como um fator motivacional para a aprendizagem. Encontram-se relatos de jogos, vídeos, atividades de investigação do meio, dentre outros como recursos que possam motivar os alunos. Identificou-se ainda que nas aulas, as quais o professor buscou motivar os alunos com atividades e recursos diferenciados do modelo tradicional, foi possível observar que, os mesmos passaram não somente ao envolvimento nas situações práticas de aprendizagem da matemática, mas, sobretudo, ao questionamento de novas situações-problema voltadas a interdisciplinaridade, por sua vez propostas pelo docente responsável.

Destaca-se, por fim, que a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, e novos dados e referenciais teóricos deverão ser ainda acrescentados e discutidos nos próximos meses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas até o momento considera-se imprescindível refletir alguns aspectos, dentre estes o papel atual do professor na educação fundamental, que para desenvolver um adequado processo de ensino-aprendizagem precisa ultrapassar os modelos tradicionais de ensino, e trazer para a sala recursos e instrumentos que possibilitem motivar os alunos, despertando o interesse pela aprendizagem. Assim, o professor assume o importante papel de condutor de um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atual, onde tal organização de ensino tem influência direta no comportamento dos mesmos, que acabam apresentando atitudes mais receptivas com relação aos conceitos matemáticos, maior concentração e envolvimento intelectual na realização das atividades propostas e,

consequentemente menor indisciplina em sala de aula.

Considerando que muitos alunos das escolas públicas, vivenciam diariamente uma diversidade de situações desmotivadoras, olhar para esta questão em sala de aula se faz urgente. A escola não pode reproduzir situações degradantes, mas sim constituir o espaço para a mudança, onde o estudante se torne cada vez mais motivado no processo de ensino-aprendizagem, resultando em maior participação e menor indisciplina escolar. Nesse contexto, a investigação e análise de recursos, que possam contribuir para a motivação nas aulas de matemática, mostram-se bastante necessárias no sentido de constituir um auxílio para professores quanto às metodologias e práticas de ensino e aos alunos na aprendizagem de conceitos matemáticos.

Cabe ressaltar, contudo, que este trabalho encontra-se ainda em desenvolvimento, carecendo da exploração de algumas etapas propostas, além de uma maior reflexão sobre a importância de considerar-se o fator motivacional como imprescindível para a aprendizagem e a diminuição da indisciplina escolar, especialmente nas aulas de matemática. Desta forma, pretende-se dar continuidade no levantamento dos referenciais teóricos, bem como novas investigações em sala de aula sobre abordagens de recursos e estratégias a serem utilizadas pelo docente, agora com outra turma de alunos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 13ª ed. São Paulo, SP: Summus, 1996.

GOMIDE, Paula I.C. Promoção do comportamento moral na escola. In: WILLIAMS, Lúcia.C.A; PEREIRA, Ana C.S. **Violência Nota Zero**. São Carlos, SP:EdUfscar, 2013

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MENDES, Iran A. **Matemática e Investigação em sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SZLAK, Carlos, D. **Como as Pessoas Aprendem**. São Paulo, SP: Ed.Senac, 2007.

O CONTEÚDO DOS NÚMEROS INTEIROS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR O ENSINO DAS OPERAÇÕES COM OS NÚMEROS NEGATIVOS

Michele de Souza Moraes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
michele_slopes2006@hotmail.com

Marisa da Silva Dias - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
marisadias@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A definição do tema deste trabalho partiu de experiências em sala de aula durante o ano letivo de 2014, que foram primordiais para o desenvolvimento deste projeto.

Por intermédio das indagações feitas pelos alunos do 7º ano de uma escola particular ao questionarem se existia um método para ensinar multiplicação de números inteiros que tivesse a mesma ideia de associar a soma e/ou subtração ao uso social do dinheiro, é que surge a ideia de elaborar este trabalho. Mediante essa situação, fez-se necessário buscar estratégias de ensino para suprir os questionamentos dos alunos de tal forma que eles viessem a entender o porquê de estudarem determinado conteúdo, e não simplesmente o aprender por aprender.

As atividades deste trabalho foram desencadeadas a partir de reflexões sobre estudos de Meister (2009). As alterações para o trabalho em questão tiveram o objetivo de atender as necessidades dos alunos, a fim de favorecer um desempenho satisfatório deles em relação ao tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que “é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.” (BRASIL, 1997, pág.45). Sendo assim, foi utilizado um texto histórico e dois jogos que envolviam os conhecimentos sobre as operações com os números negativos: “Pega Varetas” e “Bingo dos Inteiros”.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado nas aulas de matemática com uma turma de 7º ano, tendo como finalidade desenvolver e/ou apresentar estratégias para o ensino e aprendizagem para a

multiplicação dos números negativos, utilizando assim a pesquisa qualitativa a fim de cumprir os objetivos. Segundo Creswell (2007, p. 35), a pesquisa qualitativa “é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas”. Dentre as modalidades de pesquisa qualitativa, consideramos a pesquisa de campo, pois concordamos com Tozoni-Reis (2009, p. 28) que:

A pesquisa de campo em educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.

Como explicitou a citação acima sobre pesquisa de campo é preciso que o pesquisador vá até o ambiente educativo onde será realizada a coleta de dados. Considerando que um trabalho em sala de aula, o aluno deixa de ser um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem ao qual está inserido, pelo fato da mesma propiciar uma abertura para exposição das ideias de todos os envolvidos.

O primeiro instrumento utilizado foi um texto histórico sobre os números negativos, a fim de que o aluno pudesse conhecer um pouco do surgimento do assunto estudado. Em seguida foi disponibilizado aos discentes certo tempo para que pudessem fazer questionamentos e/ou complementações sobre o assunto. Uma síntese das discussões realizadas entre professor e alunos foi anotada em um diário de campo, para que posteriormente fosse possível contribuir para novas discussões sobre as dúvidas dos educandos. De acordo com MINAYO (1993, p. 100) um diário de campo “constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais, Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”.

Desse modo, o diário de campo proporcionou o registro em tempo real dos acontecimentos durante o desenvolvimento das atividades propostas no ambiente de sala de aula. Como os alunos realizaram muitas considerações foram selecionadas as perguntas que melhor serviram de base para as discussões e que foram registradas no diário de campo foram: “Os números negativos não eram bem aceitos no começo?”, “Eles também não sabiam um jeito mais simples de explicar a regra de sinal?”, “Não foi uma pessoa que descobriu os números negativos?”.

Após a leitura e discussão do texto foi desenvolvido o primeiro jogo, chamado de “Pega Varetas”. O mesmo era composto por uma embalagem em formato de cilindro contendo varetas coloridas. Inicialmente as varetas eram espalhadas aleatoriamente sobre a mesa. O objetivo era

que os alunos capturassem as varetas sem que as outras se movessem, caso isso acontecesse, outro colega teria sua chance.

Como a turma escolhida para a atividade possuía 17 alunos, foram formados 5 grupos, sendo que dois deles possuíam 4 alunos e três deles 3 alunos. Cada aluno recebeu uma folha para rascunho e uma planilha contendo o nome das cores: vermelho, azul, amarelo, verde e preto com sua respectiva pontuação. Esta última cor havia apenas uma vareta por embalagem, enquanto que nas outras cores havia 5, 6, 10, 10 respectivamente, totalizando 32 varetas.

A regra para o jogo consistiu no seguinte: o aluno deveria anotar quantas varetas de cada cor conseguiu capturar e, ao final da partida, ver qual pontuação conseguiu, o que obtivesse a maior seria o vencedor. Ao final da partida, cada aluno deveria entregar a planilha com a pontuação e a folha que utilizou de rascunho para a realização das operações. Com isso o professor poderia analisar as estratégias de cada aluno afim de contribuir com futuras intervenções para aprendizagem dos mesmos. Para a aplicação da atividade foram necessárias duas aulas.

O segundo jogo, chamado de “Bingo dos inteiros”, seguiu a ideia do bingo tradicional. Entretanto, ao invés de sortearmos pedras com números, sorteamos tiras de papel com expressões aritméticas que envolviam multiplicação de números inteiros e as cartelas possuíam o resultado das contas sorteadas. A quantidade de alunos foi a mesma utilizada para o jogo “Pega Varetas”.

Em um recipiente foram colocadas as tiras de papel que seriam sorteadas, uma cartela com vários números foi entregue a cada aluno, juntamente com uma folha rascunho para a realização das operações. Caso o discente tivesse em sua cartela o número representado como o resultado da conta sorteada, o mesmo poderia assinalá-lo com um X.

O primeiro educando que preenchesse a cartela completamente deveria avisar a todos dizendo “Bingo dos inteiros”, desse modo teríamos um vencedor e o jogo poderia ser recomeçado. Conforme foram sendo sorteadas as operações o aluno devia anotá-las na folha de rascunho para resolvê-las e, na cartela do bingo, marcar apenas o resultado da operação, aonde ambos deveriam ser entregues ao professor para que fossem utilizados como instrumento para uma futura coleta de dados.

Ao final da realização das três atividades, cada aluno respondeu a um questionário composto por três perguntas de caráter pessoal, as questões apresentadas foram as seguintes: Você gostou das atividades trabalhadas? () Gostei () Não gostei; As atividades ajudaram a melhorar a sua compreensão em relação às operações de números inteiros? Justifique sua

resposta; As atividades ajudaram no entendimento da multiplicação dos números negativos? Justifique sua resposta?

O questionário foi elaborado a fim de analisar se os objetivos propostos pelas atividades como também pela pesquisa foram atingidos. Segundo Gil (2010, p. 121), os questionários podem ser definidos como “Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas”. Para que o aluno não fosse constrangido, o mesmo não se identificava para responder o questionário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação dos instrumentos foi feita uma coleta dos dados, que serão discutidos nesse tópico. O texto sobre os números negativos (IEZZI e DOLCE, 2005, p. 61 e 62) apresenta de forma sucinta a história do mesmo e como foram as contribuições para aperfeiçoar seu estudo através dos diferentes povos. A partir das discussões e anotações realizadas com os alunos e das perguntas feitas por eles foi possível pensar em estratégias para que o ensino dos números negativos fosse abstraído pelos educandos da melhor maneira possível. Os discentes perceberam, mediante as análises sobre o assunto, que ao longo dos anos os números negativos não eram aceitos e até receberam o título de números absurdos, porém outros estudiosos perceberam a necessidade deles para o avanço da matemática.

Como estratégias para o ensino dos números negativos, utilizou-se os jogos “Pega Varetas e “Bingo do Inteiros”, para que os alunos pudessem relacionar os números inteiros com a atividade proposta. A forma lúdica foi escolhida para que os alunos se distanciassem um pouco de realização de listas de exercícios. Groenwald e Timm (2000, p. 01) afirmam que “O uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os adolescentes gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido.” Pensando nisso, a atividade proposta tirava o aluno da rotina diária de sala de aula que lhe é imposta ao longo do ano letivo para que outro recurso didático pudesse proporcionar maior interesse para eles. Vale ressaltar que o foco da atividade não era de que os alunos vencessem ou não, pois o objetivo pedagógico que se pretendia alcançar, era de analisar o processo das estratégias implementadas no processo de ensino e aprendizagem de números inteiros negativos destacando limites e possibilidades. Para que isso ocorresse, procurou-se

avaliar o processo de compreensão do conteúdo que o jogo exigia dos alunos e não se o mesmo venceu ou perdeu.

Grando (1995, p.52) faz várias classificações para jogos, uma em especial se encaixa perfeitamente na atividade aplicada. Segundo ela os “Jogos de Fixação de Conceitos: são aqueles cujo objetivo é o de fixar conceitos. Apresentam seu valor pedagógico na medida em que substituem exercícios aplicados pelos professores para que os alunos assimilem os conceitos trabalhados.” A proposta era de que os alunos se deparassem com uma atividade que fosse diferente das que estão habituadas durante o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados obtidos notou-se que a atividade agradou todos os alunos participantes, isso pôde ser observado a partir dos resultados do questionário utilizado para avaliar a contribuição da atividade no ensino e aprendizagem dos alunos.

Com relação ao cumprimento do objetivo proposto de contribuir com estratégias de ensino para o conteúdo de multiplicação de números inteiros negativos, pode-se considerar que o mesmo foi atingido em partes, pois mediante aos resultados apresentados pelos alunos ao responderem a última questão, observamos que a atividade não ajudou a compreender a multiplicação dos números negativos, já que essa não era uma dúvida que os afligiam. Segundo os alunos, a atividade contribuiu de maneira satisfatória para que as regras da multiplicação e adição não fossem confundidas ao efetuarem os cálculos.

Mediante a análise percebeu-se que, por meio de uma ação pôde-se colaborar com a aprendizagem de um grupo de alunos. Conclui-se que esse tipo de intervenção não pode ser feita de qualquer forma, é preciso estudar o ambiente e o público que se pretende atingir buscando estudos acadêmicos a fim de dialogar com a prática, para satisfazer as necessidades do grupo estudado. É imprescindível avaliar com cuidado e critérios bem definidos os resultados obtidos, para verificar se realmente os objetivos foram atingidos e quando não forem, analisar se algo ficou falho para melhorá-lo posteriormente. De fato, um jogo não é apenas algo que envolve o lúdico, mas sim uma ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

GRANDO, R. C. **O Jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo de Ensino – Aprendizagem da Matemática**. 1995. Dissertação (Mestrado na Área de Concentração Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000084233&fd=y>>. Acesso em 02 de dez. de 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo. Atlas S.A, 2008. 176p.

GROENWALD, C. L. O.; TIMM, U. T. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS, 2000. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a1/>>. Acesso em 27 de nov. de 2013.

IEZZI, G.; DOLCE, O.; MACHADO, A. **Matemática e Realidade**. Ensino Fundamental, 6ª série. Seção Matemática no Tempo. 5ª ed. São Paulo. Atual, 2005, p. 61 e 62.

MEISTER, J. C. **Estudando dificuldades na compreensão de números inteiros**. Porto Alegre, 2009. Trabalho de conclusão de curso. 56 páginas.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da pesquisa**. 2ª edição. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2009. 136 páginas.

O ENSINO DE OPERAÇÕES NUMÉRICAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Suzana Maria Pereira dos Santos – UNESP – suzanamape@gmail.com

Marisa da Silva Dias – UNESP – marisadias@fcunesp.br

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa “O ensino de operações numéricas na perspectiva histórico-cultural” surge como síntese de reflexão sobre minha prática enquanto professora e gestora na Secretaria Municipal da Educação do Município de Bauru, onde pude observar o que muitos professores dizem das dificuldades dos alunos acerca das apropriações do sistema numérico e suas operações, ou seja, a dificuldade dos estudantes quanto à generalização de algoritmos, em particular o da divisão, com relação a esta dificuldade, sobre esta dificuldade, constata Dias (2011, p.42) :

O processo de organização das operações numéricas no desenvolvimento da estrutura aritmética, sua formalização, inicia-se com a busca de uma generalização a partir de regularidades que ocorrem com os movimentos numéricos. A busca dessa generalização nem sempre é direta e simples. Inconsistências têm que ser sanadas mesmo sem o apoio da prática operacional com objetos. Essa é a dialética de construção do conhecimento matemático entre a prática com objetos e a teorização.

Uma análise preliminar do atual currículo comum das escolas do Sistema de Ensino Municipal de Bauru levou-me a inferir que, ao não considerar o estudante em sua condição de desenvolvimento, os conteúdos lhe são apresentados como propostas de ações descontextualizadas da produção sócio-histórica do conhecimento matemático.

Assim sendo, é objetivo geral deste trabalho elaborar uma sequência didática, visando o ensino de operações numéricas no 5º ano do ensino fundamental, especificamente na apropriação dos modos gerais dessas operações que se materializam em algoritmos, para uma aprendizagem que permita, além de tal apropriação, o desenvolvimento da criança.

2. METODOLOGIA

Um levantamento bibliográfico inicial na base de dados SciELO - Scientific Electronic

Library Online (biblioteca eletrônica que compreende uma gama selecionada de artigos e periódicos científicos brasileiros, atualizada semanalmente) resultou que pesquisas que façam referência ao sistema numérico foram pouco exploradas. Nesse sentido, parece existir uma lacuna no que se refere às pesquisas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, quanto à generalização do sistema de numeração gerando dificuldades de compreensão de algoritmos, daí a relevância deste estudo com fundamentação na Teoria da Atividade.

Pretende-se utilizar como base teórica para esta pesquisa os referenciais em L. S. Vigotski, Luria, A. N. Leontiev e Davidov, a qual pressupõe o desenvolvimento psíquico da criança essencialmente determinado pelos “processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura” (BOCK, 2004, p.66).

Em sua obra *O desenvolvimento do Psiquismo*, Leontiev (1978) apresenta seu estudo da atividade mental e de sua relação com o próprio desenvolvimento da personalidade, desencadeando na Teoria da Atividade. A compreensão desta atividade se dá com base em regras socialmente constituídas, formando o psiquismo do indivíduo no qual a consciência faz parte. Cada estágio do desenvolvimento psíquico está marcado por uma determinada relação com a realidade, mediada por instrumentos da cultura e um tipo de atividade, denominada principal. Assim, o direcionamento do desenvolvimento da criança na idade escolar das séries iniciais se dá pela Atividade de Estudo, que tem como característica a apropriação dos conceitos teóricos e transformação do próprio sujeito nesse processo.

É papel do professor organizar o ensino de tal modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para o estudante (estudo) e para o professor (trabalho). Segundo Moura :

a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade no estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. (2010, p.90)

Os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade devem ser apropriados de forma a gerar necessidades nos estudantes, constituindo-se assim atividades de estudo, com a possibilidade de apropriação do conhecimento científico, e desta forma o desenvolvimento do conhecimento teórico. Assim, o ensino mecânico, superficial, memorístico e repetitivo, deve ser substituído por um ensino fundamentado nos conhecimentos científicos, não permitindo que uma perspectiva empírica acabe por limitar o processo de pensamento dos estudantes, além disso,

uma abordagem histórica e cultural pode contribuir para que estes tenham compreensão da necessidade e do surgimento de conteúdos, da sua fundamentação, do “por que” ao invés do “para quê”, proporcionando uma visão dos seus significados, da multiplicidade de relações na sua totalidade.

Para compreender um conceito matemático como atividade humana não basta conhecer uma definição e operacionalizá-la na resolução de problemas, mas sim compreender os traços principais que originaram tal conceito, sua essência, bem como àqueles que determinaram seu desenvolvimento. É nesse sentido que se caracteriza a aproximação da atividade matemática desenvolvida pela humanidade à sua apropriação pelo sistema educacional. (DIAS, 2010, p. 6)

Pensando numa sequência didática que favoreça ao estudante entrar em atividade de estudo, essa pesquisa será desenvolvida a partir da Atividade Orientadora de Ensino. Esta mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, onde indica uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõem ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar, onde professor e estudante são sujeitos em atividade, num movimento dialético, constituindo-se portadores de conhecimentos, afetividade e valores, presentes na forma como realizarão as ações que tem por objetivo um conhecimento de qualidade nova.

Nessa perspectiva, constitui-se um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. Desta forma, ao organizar as ações que objetivam o ensinar, o professor também requalifica seus conhecimentos, e é esse o processo que caracteriza a AOE como unidade de formação do professor e do estudante (MOURA, 1996a, 2002)

A pesquisa participativa será a modalidade de pesquisa qualitativa utilizada para desenvolver esta investigação, buscando o envolvimento do pesquisado na análise de sua própria realidade. Desenvolve-se a partir da interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado, onde estes são sujeitos e não “sujeitos de pesquisa”. Proporciona ao pesquisador o conhecimento da realidade a ser estudada, possibilitando a integração dos participantes-pesquisadores, visando à transformação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), conforme estudos de Moura, com fundamentação na Teoria da Atividade de Leontiev, os produtos educacionais desenvolvidos na área de Matemática a partir deste enfoque, podem ser caracterizados como “unidades entre ensino e aprendizagem”, considerando as necessidades, motivos, ações e operações presentes no cotidiano em relação com a atividade humana, com a possibilidade de desencadear situações de aprendizagem, conectando a atividade ensino com a atividade de aprendizagem, num movimento dialético.

Neste sentido, desenvolver uma sequência didática, visando o ensino de operações numéricas, especificamente na apropriação dos modos gerais dessas operações que levam ao algoritmo, para uma aprendizagem que permita o desenvolvimento da criança, nos parece relevante. Segundo Dias:

No surgimento da ideia de número como controle de variação quantitativa de grandezas, como controle do movimento de quantidades, está presente a necessidade de operar com quantidades, com número. A formalização de propriedades operatórias numéricas não poderia estar distante dessa realidade prática. Se assim ocorresse não teríamos qualquer relação da atividade prática numérica com a formalização das operações numéricas e, conseqüentemente, as operações matemáticas não serviriam para conhecer a realidade e nem nos permitiria intervir nela. (DIAS, 2011, p.41)

Após a elaboração, a aplicação e a análise da sequência didática, a mesma ficará disponibilizada virtualmente no repositório da Universidade e também em versão impressa, no formato de encarte que será distribuído para os professores do Sistema de Ensino onde a pesquisa foi desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma proposta curricular que oriente o ensino da matemática é preciso considerar as formas mais desenvolvidas de conhecimento atingidas pelo homem, possibilitando a socialização do saber sistematizado, ou seja, para que seja cumprida a função social da escola. Segundo Moura (2010, 90) “aquilo que é priorizado para compor os currículos escolares reflete, de alguma forma, a expectativa de formação que um determinado grupo social tem acerca dos indivíduos que

o compõem”,

Nesse sentido, torna-se relevante aos professores disponibilizarem conhecimentos imbuídos de significado, de forma tal, que os conteúdos matemáticos sejam adequadamente mediados e apropriados. Pode-se constatar a partir de análise preliminar do Currículo Comum do Município de Bauru:

O currículo de matemática, em meio ao fracasso escolar na disciplina de Matemática, deverá – além de nortear todo o trabalho docente na sala de aula – sinalizar para a retomada contínua de conceitos matemáticos em defasagem. Para cumprir sua função norteadora do processo de ensino e aprendizagem, os trabalhos em torno do currículo de matemática necessitam, essencialmente, partir do levantamento dos conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a tomada de decisão adequada pelos professores. Assim, ensinar e aprender Matemática torna-se, respectivamente, um desafio para o professor e uma necessidade para o aluno. A não apropriação de tal ciência implicará, muito possivelmente, em indivíduos excluídos da dinâmica social já que serão impossibilitados de compreender e agir sobre a realidade (BAURU, 2012, p.206)

REFERÊNCIAS

BAURU (SP). Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru. 2012

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** In: Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 24, n.62, p.26 - 43, abril, 2004.

DIAS, M. S.; MORETTI; V. D. **Números e Operações:** elementos lógico-históricos para a atividade de ensino. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série matemática na sala de aula).

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

MOURA, M.O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

_____. **A atividade de ensino como unidade formadora.** Bolema, ano II, n.12,p. 29-43, 1996 a.

_____. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília:Liber Livro, 2010.

O ESPAÇO EDUCACIONAL EM FOCO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Ariadne de Sousa Evangelista – Faculdade de Ciências e Tecnologia – ariadne_ev@hotmail.com

Fátima Dias Gomes Marin – Faculdade de Ciências e Tecnologia – fatimadiasgomes@gmail.com

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos parte dos resultados da pesquisa de mestrado denominada “As concepções e expectativas das crianças e dos profissionais sobre o espaço educacional”. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós- Graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, à linha “Infância e Educação” e ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores para Educação Infantil - (FOPREI) e conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

Partimos da premissa que embora o tema espaço escolar tenha sido objeto de estudos com resultados significativos expressos em leis como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e Resolução CEB n.º 5 de 17 de dezembro de 2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; em documentos oficiais como Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação (2006), Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); em teses, dissertações e artigos, na prática pedagógica os avanços teóricos pouco tem se materializado. Mesmo professores comprometidos com seu trabalho, pouco alteram o mobiliário, a decoração, de forma a tornar o ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral e autônomo das crianças que ali estudam.

Na concepção de Campos-de-Carvalho e Souza (2008, p. 27):

No âmbito da Educação Infantil, considerar o espaço como um elemento curricular facilitador, ou não, da aprendizagem e desenvolvimento infantil ainda é, infelizmente, uma novidade. Há desconhecimento por parte de educadores e gestores de que a organização e re-organização contínua do espaço, de acordo com seus objetivos educacionais, favorecem a ocorrência de determinadas atividades infantis e impede outras. [...]

A nossa pesquisa tem como objetivo principal investigar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da educação infantil em relação ao espaço escolar com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar.

O termo espaço difere dos conceitos de ambiente e de lugar. Segundo Forneiro (1998, p.232-233),

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Em relação ao lugar, Tuan (2013, p.14) afirma, “Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] As idéias de espaços e lugar não podem ser definidas uma sem a outra.”

Conforme Blower (2008), à medida que vivenciamos o espaço, nos relacionamos com ele e com as pessoas nele, este se transforma em ambiente. À medida que o ambiente é percebido e valorizado, ou seja, torna-se significativo, converte-se em lugar.

A autora afirma que é importante incentivar laços afetivos e sentimentos positivos entre a criança e a instituição escolar para que se sinta acolhida e pertencente ao lugar e esteja pronta para interagir com outras pessoas e com o ambiente valorizando-o. Esta valorização do **lugar** é chamada por Tuan (2012) de topofilia.

Ao mencionar a importância do espaço físico no desenvolvimento infantil, Barbosa (2006) afirma,

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Cabe ao professor organizar o espaço educacional, principalmente da sala de aula. Rossetti-Ferreira (1998, p. 144) considera que a forma como o professor organiza sua sala de aula revela sua concepção pedagógica: “O educador organiza o espaço de acordo com suas idéias sobre o desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber.”

2. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica, ou como é conhecida “Estada da Arte” tem crescido significativamente, conforme Ferreira (2002), os pesquisadores são motivados pelo desejo de conhecer o que tem sido produzido no âmbito de pós-graduação. Embora a pesquisa a que nos propomos realizar não se caracterize como pesquisa bibliográfica, parte de um levantamento bibliográfico, na intenção de identificar e avaliar conhecimento sobre o tema estudado.

Por se tratar do tema espaço educacional, numa perspectiva da fenomenologia, as áreas pesquisadas foram Educação e Arquitetura e Urbanismo. As Palavras-chave foram espaço, ambiente e lugar relacionados à Educação Infantil, tendo como fonte principal de pesquisa a Base de teses da CAPES.

Optou-se por essa fonte de dados, pela relevância e credibilidade da CAPES nas pesquisas deste país. Na planilha continham oito mil trezentas e duas pesquisas. Provavelmente, o alto número de pesquisas deu-se pela falta de relacionamento entre as Palavras-chave, aparentemente foram pesquisadas separadamente, podendo constar em qualquer campo, por exemplo, título, palavra-chave ou até resumo, o que gerou um alto índice de pesquisas que não tinham relação nenhuma com a pesquisa.

Desta planilha, através do próprio sistema de busca do programa Excel foi refeita a pesquisa, utilizando além das Palavras-chave mencionadas: espaço escolar, lugar, espaço educacional, ambiente escolar, avaliação de pós-ocupação, APO, ambiente educacional, educação infantil pré-escolar, pré-escola, topofilia, arquitetura educacional, organização do espaço, organização do espaço escolar, organização do espaço educacional. A partir destes critérios de busca conseguiu-se fazer o levantamento de teses e dissertações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da planilha, enviada pelo Banco de dados da CAPES, foram selecionadas as pesquisas que continham as Palavras-chave apenas no título e nas Palavras-chave. Com exceção de “educação infantil”, que ao aparecer já era analisado se a pesquisa se tratava da organização espacial ou não.

Posteriormente, foram eliminadas pesquisas, que trabalhavam com outras definições de espaço, ambiente e lugar, que não se referiam ao conceito elaborado por Yi-Fu Tuan (2012, 2013), e que não estavam relacionados à instituições escolares. Por fim, eliminamos os níveis de ensino que não se referiam a Educação Infantil.

Destes resultados foram lidos os resumos e novamente foram eliminados os que não se relacionavam diretamente com a pesquisa e também os que se referiam à creche. Por fim, foram encontradas quatro teses e quinze dissertações, totalizando dezenove trabalhos. Sendo dezesseis da área da Educação e três da área de Arquitetura e Urbanismo.

Destes apenas nove foram lidos na íntegra, isso porque foram encontrados completos na internet. Percebe-se que mesmo com o avanço significativo dessa ferramenta tecnológica, ainda há um grande número de trabalhos que não são facilmente acessíveis, o que dificulta a disseminação do conhecimento.

Embora todas as pesquisas trouxessem o mesmo conceito de espaço, ambiente e lugar e todas estivessem relacionadas a instituições de Educação Infantil, notamos uma variedade de enfoque nos objetivos das pesquisas, os mais recorrentes são: a análise do espaço físico; as concepções de espaço dos profissionais da educação; a concepção de espaço das crianças; a concepção de espaço dos professores e alteração do arranjo espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento bibliográfico realizado, constatamos que a maioria dos trabalhos encontrados centra-se na área da educação. Em relação aos focos de interesse, notamos que a concepção dos professores e outros profissionais da educação tem sido o principal tema abordado. O que é importante haja vista à minuciosa relação entre a forma de organização do espaço e a concepção pedagógica. Apenas um trabalho apresentava a transformação do arranjo da sala de aula, junto aos professores e a coordenadora pedagógica. As pesquisas de Arquitetura e Urbanismo são centradas na análise da estrutura física do espaço.

O dado mais intrigante e surpreendente é que apenas uma pesquisa, de autoria de Cassimiro (2012), levou em consideração a visão das crianças em relação ao espaço da escola em que estavam inseridas e constatou que as crianças têm potencial de avaliar e potencializar o espaço educacional.

Esperamos que a nossa pesquisa de Mestrado contribua para os estudos sobre a organização do espaço em consideração aos fundamentos científicos, às concepções dos profissionais da Educação Infantil e dos desejos das crianças em relação ao espaço vivido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed,

2006.

BLOWER, H. C. S. **O lugar do Ambiente na Educação Infantil**: Estudo de Caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer, 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Roma Victor ed., 2007.

_____. Resolução CEB n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. & SOUZA, T. N. (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008.

CASSIMIRO, M. A. D. **Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (org.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar**. Londrina: Eduel, 2013.

_____. **Topofilia**. Londrina: Eduel, 2012.

O PLANEJAMENTO COLETIVO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESPÍRITO SANTO

Elisandra Brizolla de Oliveira - CEUNES/ UFES – ebrizolla@hotmail.com

Franklin Noel dos Santos - CEUNES/ UFES – tornus@gmail.com

Biágio Sartori Sampaio – biagiosartori@hotmail.com

FAPES

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a interdisciplinaridade, tanto em documentos oficiais e literatura como em estudos e pesquisas na área de ensino e educação, tem se intensificado nos últimos anos. No entanto, a sua compreensão permanece polissêmica e o seu desenvolvimento na prática ainda enfrenta desafios a serem superados pelos profissionais do ensino. Essas dificuldades, segundo Machado (2000), ajudam a explicar resultados inconsistentes nas tentativas de trabalho interdisciplinar.

As orientações propostas pelos documentos oficiais sugerem a interdisciplinaridade como possibilidade de desenvolver novas metodologias de ensino, com a finalidade de modificar a visão tradicional e fragmentada do currículo, ou seja, superar o saber compartimentalizado, dando significado aos conteúdos escolares, pois a complexidade do mundo físico e social requer que as disciplinas se articulem, e contextualizem com a realidade (BRASIL, 2000).

As articulações conforme os PCNEM deve apresentar uma “sintonia de tratamentos metodológicos” podendo acontecer pela simples comunicação de ideias, ou integração de conceitos, projetos interdisciplinares que estejam envolvidos em temas gerais, mas, torna-se imprescindível o estabelecimento de “metas comuns envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos e também dos professores”. Os PCNEM reportam ainda que, a “articulação interdisciplinar intra-área não deveria ser vista simplesmente como um produto novo, a ser apresentado à escola, pois, sob certos aspectos, é uma dívida antiga que se tem com o aluno” (BRASIL, 2000, Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias).

Deforma alguma se cogita em descaracterizar ou anular disciplinas, pelo contrário a prática interdisciplinar só se torna possível onde várias disciplinas se reúnem em torno de um objetivo

(Brasil, 2000; Fazenda, 2013). Além disso, não nega o conhecimento disciplinar e não se baseia na mera justaposição dos saberes que possam vir a simplificar o conhecimento escolar, sugerem que o currículo do Ensino Médio seja organizado de modo que se desenvolvam conhecimentos:

[...] práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo (BRASIL, 2000p. 6).

Além desta advertência citada nos PCNEM, Etges (1993) nos chama atenção reiterando que:

[...] A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum,... **mas a interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência**, grifo nosso [...] (ETGES, 1993 p.73-82).

De acordo com Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do educador uma atitude reflexiva em que:

[...] Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ,1998, p.253).

Muitas vezes os profissionais de ensino, sentem dificuldade em planejar coletivamente, ou em realizar projetos interdisciplinares na escola, em função de terem sido formados dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento (KLEIMAN e MORAES, 1999; MALDANER E ZANON, 2004). Machado (2000) e Fazenda (2013) salientam a importância da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, pois possibilita à formação de redes facilitadoras de aprendizagem, isto se torna possível através de um planejamento coletivo.

As mudanças que vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro, sobre tudo nas organizações curriculares para o Ensino Médio, refletem avanços nas discussões na educação, sobre tudo no que tange os aspectos da formação contextualizada e interdisciplinar. Neste contexto, o novo documento curricular proposto pela SEDU, apresenta o planejamento curricular coletivo por área do conhecimento como meio para viabilizar a interdisciplinaridade, sendo este um ponto relevante a esta pesquisa.

Em 2010, a SEDU implantou em toda rede estadual o *Novo Currículo*, organizado por áreas do conhecimento, onde foi instituído o *Planejamento Coletivo Interdisciplinar*, com um cronograma semanal de planejamento, sendo assim os professores que lecionam disciplinas na mesma área são convocados a reunir semanalmente para planejar estudos, projetos e planos de aula, voltadas ao novo currículo.

As mudanças nas metodologias de ensino devem ter a participação dos professores partir da própria prática docente e nunca serem impostas, pois, não é possível construir um projeto interdisciplinar se não houver um a “intensão consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam” (FAZENDA, 2013), já que está constatado, historicamente, que mudanças impostas, geralmente não funcionam nas salas de aula (AMARAL, 1998). Neste contexto, a importância de se conhecer o que os docentes pensam e sabem a respeito das propostas interdisciplinares, como avaliam o planejamento coletivo e seu funcionamento: se já trabalham desta maneira, quais as dificuldades que encontram e quais resultados têm obtido.

2. METODOLOGIA

Foi aplicado questionário estruturado, contendo questões abertas e fechadas, a 15 professores da área de Ciências da Natureza de uma escola da rede estadual do município Pinheiros, Espírito Santo, entre os professores da Área de Ciências da Natureza, sendo, quatro professores efetivos na escola e 11 por Designação Temporária (DT). O questionário foi aplicado entre os dias 21 a 28/05/2014. Serão analisadas qualitativamente e de forma comparativa as respostas dos questionários e organizada uma síntese do discurso (ORLANDI, 2005), para serem discutidas posteriormente. A partir da leitura dos questionários, foi elaborada uma síntese dos conteúdos contidos nas respostas analisando e comparando entendimentos comuns, para serem discutidas posteriormente.

O grupo da Área de Ciências da Natureza, conta com um espaço de 5 horas semanais para o planejamento coletivo com reuniões realizadas às quartas-feiras, juntamente com a supervisão escolar.

3. RESULTADO

Através por meio da síntese dos diferentes entendimentos dos educadores da análise e síntese das informações obtidas nos questionários foi possível visualizar a compreensão e

conhecimento sobre a proposta de trabalhar por áreas do conhecimento, como sugere o currículo estadual, assim como os desafios enfrentados pelos professores em trabalhar a integração das áreas no planejamento coletivo.

Sobre a proposta interdisciplinar da área de ciências da natureza, 66,6% dos professores tem preocupação em cumprir o conteúdo pré-estabelecido, pelo CBC (Currículo Básico Comum) Estadual, e isto na ótica dos professores é um limitador para um planejamento coletivo interdisciplinar.

Quanto ao Planejamento Coletivo, instituído pela SEDU desde 2010, 60% dos professores da área sinalizam como uma atividade para atender a demandas externa ou realizar as atividades burocráticas individualizadas, como correções de provas, trabalhos e preenchimento de pauta (diário de classe), concordando que o Planejamento Coletivo não está sendo utilizado para refletir sobre uma prática interdisciplinar. Tais situações sugerem a ausência de um ambiente de produção e reflexão coletiva, que compromete a prática interdisciplinar.

Ainda sobre o planejamento coletivo 33,3% dos professores reportam a ausência de temas geradores que facilitam a integração e interação entre os conteúdos e desta forma permita uma prática interdisciplinar. Esse resultado parece demonstrar que a integração desses conteúdos, no trabalho desenvolvido com o tema, contribui para a construção de um conhecimento menos fragmentado, em que as relações interdisciplinares realmente contribuem para a aprendizagem.

Entre os professores 33,3% dos entrevistados alegam que a equipe pedagógica tem pouco tempo para dedicar a estudos coletivos ou formações continuadas com os professores, tendo em vista as demandas curriculares exigidas pela própria SEDU. Outro fator apontado na pesquisa refere-se à rotatividade de professores na escola, 40% dos entrevistados citam este como fator preponderante, pois, dificulta a continuidade de um trabalho voltado para a integração das áreas, tendo em vistas que 73,3 % dos professores da área de ciências da natureza da escola em questão são professores DT (Designação Temporária).

A pesquisa revela ainda que 26,6% dos professores declaram sentir dificuldades em trabalhar de forma contextualizada e integrada com outras disciplinas. O mesmo percentual de professores entende que planejar coletivamente e trabalhar de forma interdisciplinar é mais uma atividade para ser realizada pelo professor. A maioria dos entrevistados salienta a dificuldade de trabalhar em grupo e a falta de comprometimento por parte de alguns colegas em se dispor a refletir um projeto diferenciado, seja pela extensiva carga horária, ou receio de inovar aceitando uma condição de comodismo diante de um currículo pré-estabelecido.

Assim, a pesquisa sugere que uma, das possibilidades de organização do planejamento coletivo

na perspectiva da interdisciplinaridade, pode estar na articulação dos conhecimentos e conteúdos por meio dos temas geradores que segundo Freire (1987), “surgem da problematização do cotidiano, situações concretas, refletindo as aspirações do povo” e que devem dialogar com as diversas áreas de conhecimento e disciplinas, complementando-se de forma significativa. Somente a partir destas situações “poderemos organizar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p.86).

Neste contexto, Santomé (1998, p. 66) afirma que a “interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado”. Não pode ser compreendida apenas como uma proposta teórica, “tão pouco uma técnica” (FRIGOTTO, 2011, p.35), mas, sobretudo uma prática que na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, não podemos tecer conclusões definitivas quanto aos dados produzidos pela investigação. Entretanto, podemos inferir de forma parcial, que somente um currículo organizado em áreas e a garantia do horário semanal para o planejamento coletivo não são suficientes para efetivar uma prática interdisciplinar. Além disso, tensões do dia a dia da escola como a rotatividade de professores, o planejamento utilizado para outros fins incluindo atividades de estudos e projetos emitidos pela própria SEDU para serem executados pelos professores e pedagogos durante o tempo do planejamento coletivo, podem se estabelecer como barreiras a um projeto de integração das áreas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A. Bases, obstáculos e possibilidades para a constituição de um novo paradigma da didática em Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., Águas de Lindóia, 1998. **Anais II**. São Paulo: FEUSP, 1998, p.67 – 88.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Parte III. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ESPIRITO SANTO (Estado). SEDU (Secretaria de Educação). Ensino Médio: área das Ciências

da Natureza/Secretaria de Educação. Currículo Básico Escola Estadual; v.02, Vitória: SEDU, 2009.128 p.

ETGES,N.J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e Realidade**,v. 18, n.2, p.73-82, jul/dez, 1993. Porto Alegre.

FAZENDA, I.C.A. **Práticas interdisciplinares na escola**.13ª ed.rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**.17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Ari Paulo Jantsch, Lucídio Bianchetti (orgs.). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 34-59 p.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras,1999.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. 158p.

MALDANER, O.L; ZANON, L. B. Situação de Estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In. **Educação em ciências**: produção de currículos e formação de professores/ Org. Roque Moraes, Ronaldo Mancuso. Ijuí, 2004.304 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed. 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo. . São Paulo: Libertad, 1995.

O PRAGMATISMO NA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA VERSUS ATIVIDADE EDUCATIVA A PARTIR DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA E PEDAGÓGICA

Nádia dos Santos Alves – UNESP – nadasantosalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As reflexões sobre a Educação Infantil e o atual modelo educacional, iniciaram na participação do projeto de extensão, “O planejamento e as práticas educativas: avaliações e estratégias de mudanças das concepções presentes na dinâmica das instituições educativas para infância”, realizado durante a graduação. O projeto proporcionou o contato com as concepções dos educadores sobre a criança de 0 a 5 anos, cujo objetivo era o de apoiar os coordenadores pedagógicos e os professores de instituições de Educação Infantil na elaboração do planejamento de atividade que assegurassem às crianças níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e o acesso ao conhecimento formal.

A vivência na sala de Educação Infantil neste projeto e nos estágios obrigatórios confirmava a presença do espontaneísmo como forma de desenvolvimento humano e base para elaboração do planejamento das práticas cotidianas dos alunos. Observamos atividades sobre datas comemorativas, sustentabilidade, reciclagem, dentre outras, tornando secundário a transmissão do conhecimento científico, deixando a criança a mercê do senso comum.

A defesa desse atual sistema educacional centra-se nos autores que compõem o grupo da Pedagogia da Infância que acreditamos ser influenciados pelo pragmatismo de John Dewey, disseminando a concepção da criança como um ser capaz de construir seu conhecimento, sozinho, tendo no professor, um colaborador. O ensino parte da experiência, ou seja, o foco da educação escolar infantil é o cotidiano.

Compreender que a prática educativa na Educação Infantil vem sendo permeada pelo espontaneísmo das crianças e vazias de conhecimento formal e de cultura erudita, motivou-nos a investigar a origem de tal fenômeno no intuito de colaborar com os estudiosos que se voltam para esta temática, contribuindo na elaboração do corpo teórico crítico para informar a organização da atividade educativa para esta etapa escolar, segundo a mediação dialética e pedagógica.

Segundo Arnoni (2014), a mediação constitui-se na relação dialética e pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, via linguagem que veicula o conhecimento, no desenvolvimento do conceito com os alunos, pelo professor, na prática educativa. Ela tem por

referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio e seus elementos constitutivos são o movimento, a contradição e a superação, categorias do materialismo histórico e dialético de Marx.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e teórica. Segundo Gil (1991),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora e quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1991. p. 48).

A pesquisa documental será realizada pela leitura de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa (GIL, 1991); e a teórica realizando o levantamento dos fundamentos teóricos para o desenvolvimento da categoria de análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ideias propagadas pelo grupo Pedagogia da Infância, tem se tornado modelos pedagógicos que relativizam e secundariza o conhecimento científico, mantendo a criança no senso comum e na cultura popular, processos de desenvolvimento do seu cotidiano fora da escola, valorizando as necessidades momentânea da criança, o conhecimento espontâneo como formas para o seu desenvolvimento.

Neste aspecto, citamos John Dewey, cujos fundamentos repercutiram na escola pragmática, divulgando uma pedagogia baseada na experiência. Para ele,

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência. E isto será impossível, se não providenciarmos um meio educativo

que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. (DEWEY, 1959, p. 66).

A influência do discurso de Dewey no ambiente escolar antecede os defensores da Pedagogia da Infância, ambos favorecem, o subjetivismo pedagógico, transformando o processo histórico de inserção da criança na sociedade, em um processo natural, universal e inalterável, levando os professores a acreditarem que a simplificação das práticas educativas seria a melhor alternativa de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos.

No entanto, o processo histórico que o ser humano percorre para se desenvolver pelos resultados de sua própria atividade, só se concretizam pela dialética entre os processos de objetivação e apropriação, cuja a origem foi o trabalho. Neste aspecto,

Por meio do trabalho o ser humano passou a se apropriar da natureza, transformando-a e nela imprimindo as características, ou seja, objetivando as características humanas nos produtos do trabalho. As objetivações humanas acumulam-se com o passar das gerações, criando a necessidade para as novas gerações de apropriação dos produtos culturais produzidos pela atividade humana. Por meio da dialética entre apropriação e objetivação o ser humano transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo. (ARCE, 2004, p. 162).

A apropriação e a objetivação do conhecimento científico, da cultura erudita e artística acumulada historicamente pelas gerações passadas, só se efetivaram pelo processo educativo que se viabiliza pela transmissão do professor.

Mas, o que se constata é que a sedução do discurso sobre a concepção da infância de viver plenamente feliz, sem conteúdos disciplinares, tornou-se hegemônica dentro do ambiente escolar, que impedem o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança. Nesta perspectiva, a criança é concebida como produtora de conhecimento e de cultura e o que resta ao professor é a mera participação nesse processo educativo.

Neste sentido, as políticas educacionais neoliberais que percorrem nosso sistema econômico e social defendem e apropriam para as escolas públicas estes modelos pedagógicos contemporâneos que divulgam uma falsa democracia e uma falsa valorização da criança. Essa defesa educacional não interessa a classe dominada, mas sim a classe dominante, que privatiza o conhecimento científico, onde só a elite terá acesso e mantém à classe dominada no senso comum, pois a forma mais fácil de manter as divisões de classes sociais no sistema capitalista é alienando o processo de aprendizagem escolar da classe dominada.

Os defensores da abordagem pragmática e da Pedagogia da Infância apontam para a

necessidade de a Educação Infantil “sociabilizar”, no sentido de convivência, de compartilhamento cultural de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumulados pela humanidade. Este contexto constitui-se no universo de nossa investigação, ou seja, as ações cotidianas da/na educação infantil, a partir lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no dou de 23/12/96, em especial, a relação pedagógica entre professor e aluno no decorrer destas ações, cuja análise centra-se nos fundamentos teóricos e metodológicos da mediação dialética e pedagógica. Propomos como objeto de estudo, a organização teórico-metodológica da atividade educativa, segunda a mediação dialética e pedagógica que é nossa categoria de análise, por meio de atividades educativas que potencializam ao aluno a compreensão de conceitos, com intencionalidade de articulá-los na sua própria percepção de ser social integrado no ambiente. Para isto, desenvolveremos a categoria mediação, tendo como fundamentos Karl Marx, György Lukács, Maria Eliza Brefere Arnoni e José Luís Vieira de Almeida, considerando esta categoria, analisaremos o pragmatismo na Pedagogia da Infância.

Para Arnoni (2007, 2014), a atividade educativa, como unidade da educação escolar, caracteriza-se pela luta contra as propostas pedagógicas atuais e, para isso, ela constitui-se de três fases distintas que se articulam em sua organização. A primeira é o planejar a intencionalidade da atividade educativa, ou seja, desenvolver o ensino para garantir a aprendizagem do conceito pelo aluno, para que ele possa compreender a dinâmica do ambiente; situar-se nesta dinâmica e propor transformações possíveis. A segunda, é a prática educativa que se pauta na primeira, envolvendo o *planejar* a organização metodológica do conceito a ser ensinado; o *desenvolver* deste conceito organizado com o aluno, de forma sequencial, por intermédio das Etapas da Metodologia da Mediação Dialética, elaborada por Arnoni (2007, 2014), segundo as categorias do método dialético, e o *avaliar* o processo educativo, com a participação do aluno. A terceira fase se concretiza em avaliar a atividade educativa em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica ao atual sistema, não nos remete a uma defesa de escola nos moldes tradicionais para a Educação Infantil, mas acreditamos que as necessidades momentâneas, as experiências vazias de conteúdos e as interações entre as próprias crianças, não são suficientes para seu desenvolvimento intelectual, cultural e social. E mais, não desprezamos a necessidade do

professor de reconhecer as especificidades da criança, a sua maneira de raciocinar, seu olhar sobre o mundo e sua maneira de contato com as pessoas. Porém, não aceitamos a defesa teórica, psicológica e metodológica feita por John Dewey e pelos defensores da Pedagogia da Infância, que é de um modo subjetivista, onde a criança fica à deriva somente de seu egotismo, sem meios e fins para evoluir. Entendemos que as atividades educativas (ARNONI, 2014) potencializam ao aluno a compreensão de conceitos, com intencionalidade de articulá-los na sua própria percepção de ser social integrado na dinâmica do ambiente.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 146-168.

ARNONI, Maria. Eliza. Brefere., OLIVEIRA, Edilson. Moreira. ALMEIDA, José. Luís. Vieira. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências. In: **Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática**. GOIS J. (Org.). Paco Editorial: Jundiaí. 2014. ISBN: 978-85-8148-649-9. p.99-119.

DUARTE, Newton. O lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos. In:_____. **Vigotski e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 29-44.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Traduzido por Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO DE APOIO ÀS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

Juliana Ferreira - Universidade Estadual Paulista UNESP - juliana.ferreirae@gmail.com

Silvio Henrique Fiscarelli - Universidade Estadual Paulista UNESP - silvio@fclar.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresenta alguns resultados preliminares de uma pesquisa que investiga o uso de Objetos de Aprendizagem como mecanismo de apoio a alunos com dificuldade no processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual. A investigação busca verificar como a inclusão do referido recurso tecnológico, acompanhado de uma proposta pedagógica, pode auxiliar os alunos superarem as dificuldades de aprendizagem.

Aprender a ler e escrever engloba aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, socioeconômicos e políticos. A alfabetização não é algo simples e fácil para os alunos, o professor precisa saber organizar o processo para torná-lo explícito e sistemático, pois há uma correlação entre os sons, os sinais gráficos e a compreensão das ideias.

Sem condições materiais e metodológicas dificilmente o professor conseguirá realmente realizar o papel da escola, que é transmitir o conteúdo sistemático, muito menos, desenvolver atividades diferenciadas de leitura e escrita que tragam sentido aos alunos. Estratégias de ensino que utilizem atividades e objetos como meios de motivar, estimular e contextualizar a aprendizagem dos alunos são muito importantes, no entanto a maioria das escolas não dispõe deste material ou, muitas vezes, não sabem como utilizá-los.

O professor alfabetizador trabalha com alunos oriundos de diferentes realidades sociais e culturais, bem como, condições cognitivas. Assim, precisa estar preparado para lidar com

possíveis dificuldades que seus alunos terão durante o processo de alfabetização. Para tanto, é preciso que disponha de um arcabouço de práticas educacionais alternativas que potencializem a dinâmica em sala de aula, a fim de contribuir de forma mais efetiva no êxito do processo de alfabetização.

Para que estes alunos consigam alcançar a aprendizagem esperada é preciso o desenvolvimento de práticas alternativas, na forma de acompanhamento, como suporte ao conteúdo da proposta pedagógica. Nas escolas do Ensino Fundamental Ciclo I do Estado de São Paulo, este acompanhamento normalmente é realizado durante o período de aula, por um professor auxiliar, que tem função de trabalhar com os alunos que apresentam mais dificuldade.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm sendo consideradas, há mais de uma década, ferramentas importantes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a inovação das práticas pedagógicas. Os Objetos de Aprendizagem, recursos focalizados nesta pesquisa, são capazes de tornar o processo educativo mais contextualizado, lúdico e interativo, características que podem ajudar na compreensão dos conteúdos estudados, contribuindo assim com a prática docente.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa fará uso dos referenciais metodológicos da pesquisa-ação, uma vez que os pesquisadores, além das atividades inerentes à pesquisa científica, atuarão no ambiente escolar, buscando compreender as necessidades dos professores e coordenando a implementação dos trabalhos com os Objetos de Aprendizagem. Trata-se de um projeto piloto, no qual os pesquisadores têm a oportunidade de diagnosticar, refletir e agir sobre a realidade concreta.

Para Thiollent (1986), na sua expressão mais simples, Pesquisa-Ação é um termo aplicado à pesquisa corrente, com o duplo e explícito propósito de auxiliar à reflexão, formulação ou implementação da ação; e de desenvolver, enriquecer ou testar quadros referenciais teóricos ou modelos relevantes ao fenômeno em estudo. Ainda segundo o autor, a pesquisa-ação apresenta os seguintes objetivos :

objetivo prático (objetivo de ação): contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às essas “soluções”, no intuito de auxiliar os atores na sua atividade transformadora da situação.

objetivo de conhecimento (objetivo de pesquisa): obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos e aumentar nosso conhecimento científico sobre determinadas situações.

A escolha do método foi decorrente da necessidade de produção de conhecimento sobre a temática e intervenção na realidade; analisando, discutindo e ao mesmo tempo contribuindo na prática dos professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir informações identificadas pela pesquisadora sobre as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos envolvidos na pesquisa, foi possível desenvolver um trabalho utilizando Objetos de Aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades de alfabetização dos alunos. O trabalho foi desenvolvido no horário regular, na própria sala de aula, com o apoio da Professora Auxiliar. Tratando-se de uma que fundamenta-se na metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 1986) organizamos o trabalho de forma coletiva envolvendo a Professora da classe, Professora Auxiliar (PA) e pesquisadora para decidir coletivamente as atividades e a abordagem que será empregada para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem. As observações, entrevistas e atividades desenvolvidas durante a pesquisa também serão analisadas em conjunto com esta equipe buscando compreender os possíveis impactos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Foram propostas aos alunos quatro atividades a serem desenvolvidas com Objetos de Aprendizagem utilizados em um *Tablet*, dispositivo eletrônico portátil com tela sensível ao toque. Cada aluno foi orientado individualmente pela pesquisadora sobre os procedimentos de execução das atividades. No início de cada atividade a pesquisadora explicava como deveria ser realizado o exercício, depois ela permitia que os alunos fizessem sozinhos, porém ela permanecia junto à eles, com a finalidade de auxiliá-los e de responder as suas dúvidas quando necessário. A seguir apresentaremos as 4 atividades propostas.

Atividade 1: Formar o nome do animal a partir das letras do alfabeto.

Atividade 2: Completar palavras com as sílaba(s) correta(s).

Atividade 3: Formar o nome dos desenhos a partir das sílabas.

Atividade 4: Ordenar as sílabas e formar palavras de acordo com os desenhos.

Os Objetos de Aprendizagem utilizados para o trabalho, apresentavam uma sequência de figuras para que os alunos criassem a palavra correspondente a partir de letras e posteriormente sílabas. A princípio, como já era esperado os alunos apresentaram dificuldade em formar palavras a partir de letras, mas o fato das atividades serem realizadas de forma individual e repetidas vezes, os alunos foram ganhando gradualmente confiança e habilidade para explorar a formação de palavras. Observamos que os alunos, quando tinham dúvidas, montavam a palavra e buscavam refletir sobre sua adequação, quando a consideravam errada, trocavam as letras ou sílabas para comparar ver se a palavra lhes parecia mais adequada. Nesse momento, foi possível compreender que os alunos estavam tentando, a partir de seus conhecimentos prévios, fazer aproximações e estabelecer comparações que ajudassem a construção das palavras. Eles somente recorriam a pesquisadora após muitas tentativas, mas no geral, os alunos tiveram facilidade em trabalhar com os Objetos de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades permitiram aos alunos trabalhar a prática de uma maneira que dificilmente é possível ser realizada durante a aula normal, pois normalmente a professora não consegue dar esse apoio individualizado para o aluno. Por outro lado, percebe-se que o uso dos objetos ajuda a promover a autonomia do aluno, pois busca sozinho, mesmo que pelo método das tentativas, formar as palavras propostas. Para finalizar o conjunto de atividades, optamos por realizar o mesmo modelo de avaliação utilizado anteriormente para verificar se o desempenho dos alunos havia melhorado com as atividades desenvolvidas com o apoio do recurso tecnológico. A partir dos resultados da nova avaliação escrita verificamos que todos os alunos alcançaram o nível esperado.

O rendimento do trabalho foi bastante significativo, uma vez que o recurso tecnológico possibilitou aos alunos múltiplas representações do conteúdo, propiciando a eles novas maneiras de aprender. Atenção, motivação e disposição para realizar as atividades, foram algumas características observadas nos alunos durante a realização da proposta de uso dos Objetos de Aprendizagem. Também verificamos, ainda que de forma preliminar, que o uso dos Objetos de Aprendizagem possibilitaram uma nova forma de aprender para esses alunos, pois o interesse deles em realizar as atividades propostas foram altamente positivas e produtivas, fator que nos motiva a dar continuidade ao referido trabalho.

REFERÊNCIAS

BBC **BRASIL**, 2012. Disponível em:
<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml>
Acesso em 8 de janeiro de 2014.

BRASIL. INEP (2012). **Taxas de Rendimento por Unidades da Federação**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 7 de janeiro de 2014.
_____. Plano Nacional de Educação. 2011

SOARES. **Alfabetização e Letramento: caminho e descaminhos**. Revista Pátio. Porto Alegre:
Artmed, 2004

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados,
1986.

UNESCO. **Educação para todos no Brasil**. Disponível em:
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>> Acesso em: 8 de janeiro de
2014.

OS ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS DILEMAS DOCENTES

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro – Unicamp – gabrielpedro@ige.unicamp.br

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do atual Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é uma etapa do processo escolar que, por muito tempo, vinha sendo pouco explorada. As professoras que atuam nesse segmento estão tradicionalmente associadas a um perfil profissional polivalente, porém após as mudanças curriculares que separaram os Estudos Sociais em Geografia e História, foi introduzida assim a exigência de um ensino orientado mais disciplinarmente, simultaneamente generalista e especializado. Os Estudos Sociais eram, entretanto, uma realidade para os anos iniciais, o chamado ensino primário, desde meados de 1930, quando segundo Fernandes (2008) o Departamento de Educação do Distrito Federal publicou o *Programa de Ciências Sociais*, no qual era mencionada a disciplina para os cinco primeiros anos da escola elementar; ademais, apareceu também na mesma época “como ‘Matéria Escolar’ na *Escola de professores do Instituto de Educação*, destinada a habilitar professores primários” (FERNANDES, 2008, p.1).

No âmbito nacional, os Estudos Sociais foram uma realidade para os anos iniciais até a promulgação da Lei 9.939/96, a chamada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante referida como LDB-96), que a partir de suas estipulações, trouxe para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 4º anos) as disciplinas Geografia e História nos anos subsequentes. Seriam talvez algumas potencialidades da disciplina Estudos Sociais desperdiçadas, em vista do caráter transdisciplinar das práticas docentes nos anos iniciais?

Para Straforini (2008), a Geografia se encontra em uma posição privilegiada para a compreensão da presente realidade, na medida em que seus principais conceitos – como espaço, paisagem e território – podem auxiliar no entendimento da distribuição espacial dos objetos técnicos em diferentes escalas, as relações entre técnica e informação, os fluxos materiais e imateriais associados ao meio técnico-científico informacional, etc. Entretanto, o ensino/aprendizagem desta “totalidade-mundo” a partir da Geografia, em uma estrutura escolar que opta pela compartimentação do conhecimento e que funciona a partir de disciplinas fragmentadoras por natureza, se apresenta hoje como uma dificuldade para os alunos, e como um

desafio para as professoras. O presente projeto tem como proposta de investigação justamente esta questão, o processo de construção das práticas relativas ao ensino/aprendizagem geográfica de professoras dos anos iniciais no contexto da escola pública de Campinas.

2. METODOLOGIA

As pesquisas educacionais foram testemunha, em meados da década de 70, da emergência de um novo paradigma investigativo, o chamado “paradigma do pensamento do professor” (ou *teacher-thinking*). Com ele, o foco dos investigadores migrou de apenas traçar relações entre comportamentos e características pessoais dos professores com resultados obtidos pelos alunos, e passaram a se centrar mais nos processos de pensamento por detrás das ações desenvolvidas pelos educadores. Na prática, essa mudança paradigmática fez com que a prática profissional do professor fosse sendo gradativamente entendida como fortemente influenciada pelos seus pensamentos, decisões e julgamentos e que o ensino implicaria, então, em uma série de processos de tomada de decisão.

O *paradigma do pensamento do professor* se propõe a obter acesso a esses sistemas de pensamento através dos mais diversos procedimentos metodológicos – estes complementares, mas não dependentes entre si. Pacheco (1995) afirma que, dentro deste paradigma investigativo, existe uma relação direta entre o processamento de informação – feita mentalmente – e a ação executada pelo professor em sala de aula; dessa maneira, os estudos fundamentados nesse paradigma irão sempre ter em foco essa relação.

Nesta pesquisa, escolheu-se trabalhar com o desenvolvimento de entrevistas junto às professoras, justamente para situá-las em um papel central na investigação de como suas práticas cotidianas foram construídas, assim como promover um esforço de acessar os construtos mentais que as orientam em sua atuação. O roteiro das entrevistas apresentou vinte e seis perguntas divididas em três blocos: o primeiro relacionado com a identificação das entrevistadas, o segundo relacionado as suas práticas docentes junto ao ensino de Estudos Sociais antes de sua dissolução em 1997, e o terceiro, as suas práticas docentes junto ao ensino de Geografia. Dessa maneira, as professoras que participaram da pesquisa – três ao todo, pertencentes à mesma escola no sistema municipal de ensino público de Campinas – eram obrigatoriamente profissionais com um histórico mais ou menos extenso no magistério, para que suas experiências pudessem ter compreendido tanto o período de vigência dos Estudos Sociais enquanto componente curricular,

quanto o período que o seguiu, de implementação da Geografia (disciplina curricular) nos anos iniciais.

Na confecção do roteiro da entrevista, entretanto, os questionamentos formulados se utilizaram do conceito – presente no bojo da linha teórica do *teacher thinking* – de dilemas docentes, como colocados por Zabalza (1994), para refletir as práticas profissionais das professoras. Os dilemas são construtos descritivos e próximos da realidade, e como tais, se referem não a grandes esquemas conceituais, mas sim a atuações concretas relacionadas a situações-problema específicas. Dentro do conceito de dilema, afastamo-nos um pouco a linearidade da conexão pensamento/ação, e se fazem mais claras as relações entre pensamento/desejo. No cotidiano da prática do professor, portanto, as contradições aparentes que se dão ao se resolverem dilemas não são contradições em si, pois estas, na verdade, fazem parte de uma atuação dialética situada entre o desejável e o possível nas salas de aula, levando em conta também a participação na ação de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizada a transcrição dos áudios das entrevistas feita junto às três professoras. Em seguida, foi feita uma leitura geral sobre os transcritos procurando identificar, se possível, congruências e aproximações entre os dilemas que emergiram das falas das professoras. Dois grupos “guarda-chuva” emergiram dessa leitura, dentro dos quais se dividiram dois subgrupos em cada: os dilemas *extrusivos* e os dilemas *intrusivos*.

Os dilemas *extrusivos* são aqueles que dizem respeito aos problemas que emergem no dia-a-dia das professoras em sala de aula, concretamente manifestos em fatores que não estão no controle das docentes. Este conjunto pode se subdividir em: *a)* ausência de amparo institucional; e *b)* a dificuldade dos alunos nos anos iniciais com a Geografia.

Os dilemas *intrusivos* são aqueles que se manifestam sobre a prática das docentes de forma subjetiva, seja através de uma questão pessoal da profissional ou mesmo através de especificidades da cultura escolar onde elas estão inseridas. De qualquer forma, se introduzem na prática de dentro pra fora, em um sentido que se origina na professora e que segue para o seu dia-a-dia. Este conjunto pode se subdividir em: *c)* a noção das professoras de Estudos Sociais enquanto um referencial integrado; e *d)* sobre a existência de uma cultura escolar (CHERVEL

apud LESTEGAS, 2003) específica aos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ainda se encontra em andamento, sendo parte integral de uma dissertação de mestrado em Geografia a ser defendida em agosto de 2015. Dessa maneira, novas categorias de dilemas docentes ainda podem emergir do mergulho nas informações cedidas pelas professoras em suas entrevistas, assim como novas considerações acerca das potencialidades e gargalos que o ensino de Estudos Sociais na escola pode apresentar.

Parece razoável afirmar nesta atual conjuntura, a partir tanto da análise da literatura utilizada quanto da empiria levantada, que as docentes atuantes nos anos iniciais possuem uma prática cotidiana que lhes é própria, distinta das etapas mais avançadas do processo de escolarização – etapas essas mais afeitas aos conhecimentos disciplinarizados. Nos anos iniciais, uma prática e transdisciplinar se faz mais presente, não apenas por costume ou por tradição, mas também e principalmente por escolha das professoras que parecem entender que seus alunos, naquele segmento do ensino institucionalizado, têm mais a ganhar com uma prática polivalente e integradora.

REFERÊNCIAS

LESTEGÁS, F. **Concebir la Geografía Escolar desde una Nueva Perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar.** Boletín de la A.G.E. N.º 33 - 2002.

FERNANDES, A. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In.: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão.** ANPUH/SP – USP, 2008.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2008.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE ENSINO INOVADOR

Lucas Simões Santos – UFBA – fis.ufba.simoes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste trabalho propomos discutir quais concepções professores têm ao ensinar a disciplina de Física em nossas instituições de ensino. Discutir neste cenário, entendimento sobre ensino Inovador, partindo como princípio as grandes e profundas mudanças na nossa sociedade.

Segundo Gomes e Silva:

O uso de práticas inovadoras no ensino das disciplinas são importantes tendo em vista que promovem motivação, organização, gestão da informação, conhecimento, melhora as relações entre professor e aluno, entre outras potencialidades. (GOMES E SILVA, 2007, p.12)

O ensino inovador, atualmente um tema bastante abordado no discurso de muitas pessoas, carrega em seu sentido e significado profundas interpretações pouco compreendidas. Entender essa percepção por parte dos professores é um elemento significativo para apontar melhoras no atual momento que vive a educação brasileira, no que se refere ao ensino das séries básicas. Segundo Messina:

Nos anos 60 e 70, a inovação quase sempre traduzida numa proposta elaborada por especialistas que seria adotada e executada por outros. Nas últimas décadas, em especial nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema dão destaque ao caráter auto gerado e diverso da inovação. (MESSINA, 2001)

Entende-se por Percepção, uma definição ou visão dada a algo do mundo. Essa palavra refere-se à ação ou efeito de perceber, derivada do latim *perceptio*, que se trata de uma função do organismo em receber, traduzir e interpretar informações. Desta forma, buscamos discutir essas visões descritas por professores do Ensino Médio, sob seu olhar docente, no contexto da Inovação.

Para entendermos a definição de Inovação, é necessário compreender suas múltiplas facetas e complexidade, do qual depende de seu contexto que ela está inserida. A busca de uma definição clara não é simples e nem o objetivo deste trabalho, pois em muitos cenários ela pode ser confundida e ou ter mesmo sentido que palavras como evolução, mudança, renovação,

invenção, entre outros. Partindo dessas últimas, neste trabalho verificaremos quais atividades realizadas pelo professor se encaixam neste perfil descrito por Cros e Adamczewski (1996, p. 15-29).

CONCEITO DE INOVAÇÃO

Segundo Cros e Adamczewski (1996, p. 15-29), para entender o conceito de Inovação, a análise é feita por definições próximas.

Um dessas definições é acerca de Invenção, descoberta, criação que está associada a um produto, novidade e/ou algo inédito.

Outra definição está associada à idéia de Renovação, ou seja, surge-se um produto modificado partindo de algo já existente, realizando ajuste e modificações necessárias de acordo com a necessidade e o entendimento de cada profissional.

Outras duas perspectivas desse conceito, é visto por Chávez (1995, p. 11-71) que centrada sua discussão do tema, pode gerar um instrumento (perspectiva de produto) e na concepção comunicativa (agregar-se a ideia de produto e o resultado é um processo firmado na inovação, ou seja, é entendida não como uma ação determinada, mas como um processo).

OBJETIVO

Além de discutir quais visões os professores têm sobre esse tema, queremos verificar a importância que os mesmos dão a este, partindo da ideia de Fino, que isso parte da prática pedagógica de cada professor.

Fino (2010) descreve que:

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.

Verificaremos quais atividades realizadas, se encaixam no perfil de invenção ou renovação discutida por Cros e Adamczewski (1996, p. 15-29), que são facetas para descrever este tema.

METODOLOGIA

Utilizando-se de questionário com nove perguntas, tentaremos extrair elementos relevantes para discutir neste artigo.

Catalogado e descrito no Excel, buscamos correlações nas escritas, ou seja, uma análise qualitativa e quantitativa de perfil de resposta e discutir um a um.

Como estudo inicial, discutiremos neste artigo, somente duas questões: o que é entendido por Ensino Inovador e das atividades que realiza e quais são consideradas como Inovador. Mostraremos uma tendência, tendo em vista que a amostra da pesquisa são 12 professores. Foram listadas e representadas graficamente este padrão.

Os sujeitos do trabalho são professores de Física que ensinam nas escolas de nível médio, que tem uma responsabilidade de uma formação mais geral, que é desenvolver competências e habilidades nos indivíduos, para que os mesmos sejam protagonistas de sua realidade social, modernizando e democratizando a sociedade da qual faz parte. Neste contexto, a Física deve ser pautada e ensinada com valores e significados múltiplos.

Como relata Pietrecola:

O ensino de Física na educação básica tem passado por transformações, visto que é necessário mostrar na escola as possibilidades oferecidas pela Física e pela ciência em geral como formas de construção de realidades sobre o mundo que nos cerca. (PIETRECOLA, 2001, p.31)

RESULTADOS

Foi questionado ao professor, qual entendimento eles têm sobre o Ensino Inovador (vide figura 1), que o Inovar está ligado diretamente a prática docente diferenciada o que reforça a ideia de Fino (2008). As reformas curriculares e estruturais são fundamentais, mas elas por se só não produz efeito em essência, é necessário uma mudança de postura e pedagógica dos professores.

Isso nos remete a discutir de que forma estamos nos preocupando com a formação continuada dos profissionais de educação, já que se entende que o sistema é dinâmico. Por isso é preciso retomar o consenso e a preocupação de proporcionar uma formação mais adequada, geral e dinâmica para os profissionais.

Outro fato interessante, é que a utilização de tecnologias como instrumentos de trabalho, não caracteriza o entendimento sobre Ensino Inovador, e ainda não resolve o problema da Educação atual, dessa forma o cerne do problema está na intervenção de práticas do profissional de educação.



FIGURA 1 – Entendimento dos professores sobre Ensino Inovador. Observa-se que, eles reconhecem que a inovação estar relacionado com sua prática e que se deve fugir do Ensino Tradicional. Que as tecnologias novas não caracterizam em sua essência o Ensino Inovador.

Quando questionado das atividades que eles realizam ser inovadora, uma gama de atividade é alencada no grafico 2 (vide abaixo), como “OUTRO”, ou seja, existe uma grande quantidade de atividades realizadas pelos mesmos, e que ainda as tecnologias novas (software e aplicativos) aparece com uma menor proporção, mostrando pouco contato e pouca utilização destes.

Não saber se suas atividades são inovadoras é uma tendência muito relevante também neste gráfico, e que as atividades experimentais, ainda representa neste cenário uma atividade entendida como inovadora pelos professores.



FIGURA 2 – Mostra a variedades de atividades que o professor acredita ser Inovadora.

Uma questão relevante é: Inovar será fazer ou pensar de outra maneira?

Dessa forma, resolvemos elencar quais atividades se encaixam como renovação e invenção. E o gráfico 3, nos mostra que as atividades utilizadas são bem estabelecidas, no entanto, modificadas pelo professor.

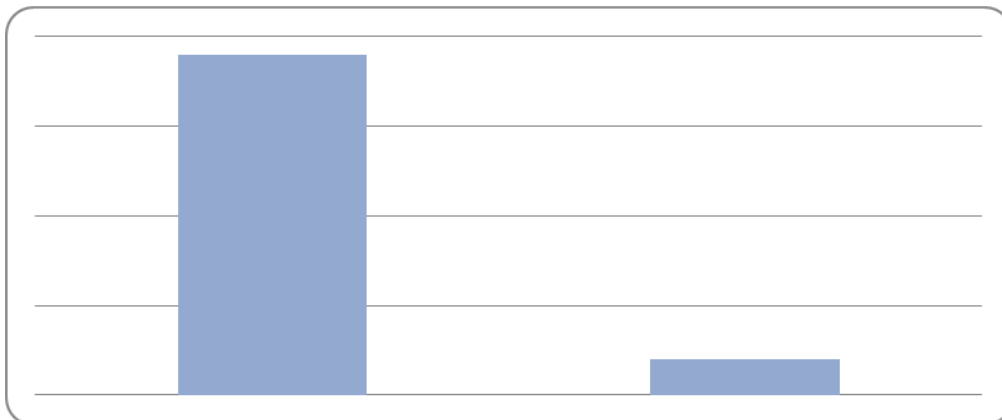


GRÁFICO 3 – Mostra que das atividades realizadas pelos professores, muitos têm um caráter de ser a mesma atividade de forma melhorada ou modificada, enquanto pouca atividade tem um caráter de invenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, mostramos a tendência de que os professores reconhecem que a Inovação para melhor a Educação depende de sua praticas, afirmada por Fino.

Outra tendência relevante é que as atividades realizadas por professores têm um caráter de renovação dentro do contexto da Inovação, discutida por Cros e Adamczewski (1996, p. 15-29) e não um caráter de invenção. E que ainda, eles não possuem um consenso de fato, nos quais se encaixaria como inovador, sabendo-se que sua práticas não são repensadas e discutidas para melhorar sua pedagogia.

REFERÊNCIAS

BONADIMAN H. e NONENMACHER S. E. B. O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 2: p. 194-223. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica - Diretoria De Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica - Coordenação Geral De Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Abril, 2009.

CONCEITO de Percepção: o que é, definição e significado. Disponível em <<http://conceito.de/percepcao>>. Acesso em: 01/12/2014.

CROS, F.; ADAMCZEWSKI, G. **L'innovation en éducation et en formation**. Bruxelas: De Boeck Université, 1996.

FINO, C.N. O futuro da escola do passado. *In*: FINO, C.; SOUSA, J.M. **A escola sob suspeita**. Lisboa: Editora Asa, 2007.

MENEZES, P. **Tradição e inovação no ensino de física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças**, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VQ75/1000000491.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29/11/2014.

MITRULIS, E. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. **Caderno de Pesquisa**.n.116-São Paulo. Julho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 29/11/2014.

OLIVEIRA, L.K.M. **O Ensino de Física numa Perspectiva de Inovação Pedagógica**, 2011. Disponível em: <http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_fisica/LUIZ_KILDERY_DE_MELO_OLIVIERA.pdf>. Acesso em: 29/11/2014.

SEMINARIO Taller Internacional de Innovaciones Educativas, en **Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas**. v. 7, n. 20, p. 11-71, 1995.

PERFIL DO EGRESSO E HABILIDADES ESPERADAS: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

João Paulo Resende de Lima – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de
Ribeirão Preto FEARP/USP – jprlima@fearp.usp.br

Adriana Maria Procópio de Araujo - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de
Ribeirão Preto FEARP/USP – amprocop@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Para ofertar uma educação de qualidade as instituições devem planejar e definir bem os seus objetivos de forma a proporcionar uma formação tanto profissional quanto humana e atender aos anseios da sociedade. Com o objetivo de oficializar e auxiliar este processo foi promulgado o decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006) que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior (IES) e cursos superiores de graduação, assim como a necessidade de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que pode ser comparado ao planejamento estratégico das demais instituições.

Um dos eixos do PDI é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que “organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação” (MASETTO, 2003, p. 60). O PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades, pois representa os anseios dos docentes e discentes (FREITAS; GUEDES; SILVA, 2003).

O sentido político no PPP é firmar um compromisso social de formar cidadãos – conscientes, responsáveis e críticos – pesquisadores e profissionais que melhorem a vida na sociedade em que vivem e deve estar articulado com interesses coletivos e reais da população. A prática pedagógica contida no projeto possibilita a realização das intenções políticas e traça as ações e características necessárias para realização de seus objetivos e, especificamente no ensino superior, define o perfil dos profissionais que a instituição pretende formar (VEIGA, 2010; MASETTO, 2003; SAUPE e ALVES, 2000).

Por abranger tanto dimensões políticas e pedagógicas muitas vezes o PPP é estruturado com base em três eixos: a instituição, a formação do aluno e o mercado. No que diz respeito à instituição são apresentadas as características estruturais que possibilitam o oferecimento do

curso. A formação pode ser subdividida em duas categorias: discentes e docentes. Em relação aos discentes são definidos os perfis de formação e a estrutura curricular, já em relação ao corpo docente são apresentadas informações sobre quantidade de professores, titulação e regime de trabalho. Por fim, o projeto ainda apresenta as expectativas da instituição e do mercado em relação ao egresso.

Guimarães, Slomski e Gomes (2010) afirmam que ao avaliar o desempenho do egresso avalia-se na verdade a qualidade do ensino, as práticas docentes e a construção de um PPP que concretize os objetivos da IES. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é analisar o perfil do egresso, as habilidades esperadas finalizar o curso e a conformidade dos PPP das instituições com o artigo 4º da Resolução 10 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

2. METODOLOGIA

O presente estudo apresenta caráter descritivo, pois visa descrever as características de determinada população por meio da aplicação de técnicas padronizadas (GIL, 2002). Esta abordagem pressupõe que todos os dados da realidade são considerados importantes, nível de preocupação com processo maior que com o produto e um processo indutivo na análise dos dados obtidos na pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para alcançar o objetivo deste estudo foi empregada a análise documental dos PPP das IES públicas que ofertam o curso de ciências contábeis no estado de São Paulo na modalidade presencial e foram selecionadas com base no banco de dados e-MEC (MEC, 2015). Desta forma foram selecionadas as Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) do campus da cidade São Paulo e do campus da cidade de Ribeirão Preto (FEA-RP/USP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) localizada na cidade de Osasco.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No PPP da FEA-RP/USP é destacado que o egresso terá capacidade de direcionar sua atuação para “as áreas de contabilidade e auditoria, ou para a controladoria econômico-financeira”. No tocante às habilidades são destacadas a capacidade de I. Utilizar a linguagem técnica reconhecer a essência econômica dos fatos contábeis, fornecer e analisar informações

sobre o desempenho econômico financeiro das organizações seguindo os princípios éticos da profissão, II. “Captar, mensurar, relatar, estimar e controlar os impactos econômico e financeiro de decisões de financiamentos, investimentos e operacionais” e III. Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar das atividades contábeis e de controladoria.

No caso da UNIFESP, espera-se do egresso o equilíbrio entre prática e teoria “para atuar com criatividade e flexibilidade frente às mudanças num mundo globalizado”, assim, observa-se um sentido mais amplo na formação do egresso. As habilidades esperadas desta IES são: I. Utilizar a linguagem e terminologia contábil de maneira adequada, II. Possuir visão sistêmica e interdisciplinar das atividades contábeis, III. Ética no exercício da profissão, IV. A capacidade de desenvolvimento e análise de sistema de informação contábil e de controle gerencial, V. Argumentação e comunicação oral, VI. Desenvolver liderança e relacionamentos interpessoais, VII. Compromisso para obtenção de resultados baseado em metas pré-estabelecidas.

O perfil do egresso da FEA-USP assemelha-se ao da UNIFESP por também apresentar um perfil amplo ao afirmar que o egresso será “capaz de compreender as questões científicas, metodológicas, técnicas sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional dos diferentes modelos de organização”. As áreas de atuação do egresso desta IES envolvem auditoria e perícia, arbitragem, domínio atuarial e mensuração de informações patrimoniais e governamentais. Assim, as habilidades esperadas são I. Utilização correta da linguagem e terminologia da área II. Visão sistêmica e interdisciplinar III. Construção de relatórios e pareceres IV. Aplicação correta da legislação, V. criação de mecanismos de captação, análise e mensuração financeira VI. Exercício das responsabilidades com domínio das funções contábeis VII. Ética e proficiência no exercício das atribuições prescritas VIII. Desenvolvimento, análise e manutenção de sistemas de informações contábeis e de controladoria.

O CNE em sua resolução 10, de 16 de dezembro de 2004 (CNE, 2004) instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de ciências contábeis e em seu artigo 4º lista oito habilidades mínimas que os egressos devem possuir. Com base nos PPP das IES é possível observar que a FEA-SP lista estas habilidades de maneira objetiva, ao contrário das outras IES que listam as habilidades de maneira agrupada e subjetiva. Nota-se também que a única instituição que apresenta habilidades além das mínimas listadas pelo CNE é a Unifesp – capacidade de argumentação e comunicação oral; orientação para resultados. No sentido contrário a FEA-RP/USP exclui de sua lista as habilidades atuariais.

Outro ponto a ser discutido na análise é a semelhança do perfil dos egressos da UNIFESP e da FEA-SP. Essas semelhanças podem ser atribuídas ao contexto em que estão

inseridas, uma vez que as duas cidades participam da mesma mesorregião. De acordo com Guimarães et al. (2009) a semelhança entre as instituições da mesma mesorregião e a diferença destas com a IES localizada em outra região do estado confirma o pressuposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que cada instituição deve oferecer uma educação voltada para sua realidade e de acordo com as necessidades dos discentes. Por fim destaca-se o fato de todas as instituições listarem como habilidade a capacidade de uso da linguagem técnica, mas não oferecer nenhuma disciplina da área de linguagens e comunicação como obrigatória, o que inferi numa deficiência de integração entre PPP e currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido para analisar o perfil do egresso e suas habilidades esperadas e observar se os PPP das IES estão em consonância com o artigo 4º da Resolução 10 do CNE. Assim, conclui-se que as três IES estão em consonância com a resolução 10, mas duas de maneira subjetiva e uma de maneira objetiva. Constata-se semelhanças entre o perfil esperado do egresso das IES localizadas na mesma mesorregião. Para pesquisas futuras, sugere-se o aprofundamento de estudos envolvendo a questão do desenvolvimento das habilidades do egresso ao decorrer do curso e a relação de habilidades esperadas e adquiridas pelo egresso na visão das organizações em que estes estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 10, De 16 De Dezembro De 2004**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

FREITAS, M. C.; GUEDES, M. V. C.; SILVA, L. de F. Curso de enfermagem da universidade

estadual do ceará – a história e o projeto político-pedagógico atual. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 4, p. 385–387, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUIMARÃES, I. P.; SILVA, A. C. R.; GOMES, S. M. DA S.; SLOMSKI, V. G.; ARAUJO, A. M. P. Uma análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de ciências contábeis das universidades públicas do estado da Bahia. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Anais...** . p.5312–5332, 2009. Braga.

GUIMARÃES, I. P.; SLOMSKI, V. G.; GOMES, S. M. S. Gestão do projeto político-pedagógico do cursos de ciências contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista de Contabilidade da UFBA**. v.4, n. 1, p. 36-55, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 1.ed. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3ª reimpressão. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MEC. **Ministério da Educação: Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2015. Disponível em < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 janeiro de 2015.

SAUPE, R. e ALVES, E. D. Contribuição à construção de projetos político-pedagógicos na enfermagem. **Revista Lationa-Americana de Enfermagem**, v. 8, n. 2, p. 60–67, 2000.

SOUZA, J. ; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise Documental e Observação Participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 221–228, 2011.

VEIGA. I. P. A. **Educação básica: projeto político-pedagógico**.5 ed. Campinas: Papyrus, 2010. 96p.

POR DENTRO DO COMPUTADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE POPULARIZAÇÃO DA ARQUITETURA DE COMPUTADORES POR MEIO DE DIORAMAS

Carlos Roberto Beleti Junior – Universidade Federal do Paraná – carlosbeleti@ufpr.br

Eli Sandra Aparecida da Silva – Universidade Federal do Paraná – eli.sandra@ufpr.br

Joao Bosco Cavalcante Albuquerque – Universidade Federal do Paraná – joao.bosco@ufpr.br

Kleber Kiyomassa Shimabucuro – Universidade Federal do Paraná – kleber.ks@ufpr.br

Rhyanne Yukiko Nakano – Universidade Federal do Paraná – rhyanne.nakano@ufpr.br

1. INTRODUÇÃO

A computação se faz presente nos mais diversos campos de atuação, abrangendo desde simples computadores pessoais de uso diário até máquinas computacionais de grande porte de uso específico. Profissionais da área da computação possuem conhecimento e podem oferecer produtos, serviços e suporte técnico a sistemas e máquinas computacionais, porém, usuários em níveis básico e intermediário podem não deter o entendimento do funcionamento básico de um computador ou de processos automatizados específicos. Dessa forma, vê-se necessária a familiarização do público quanto aos conceitos relacionados à computação, em especial sobre os componentes físicos (*hardware*) de um computador e seu funcionamento.

A falta de conhecimento sobre conceitos relacionados a componentes de um computador, ou de forma geral, à computação, faz menção a um “retrocesso” perante a evolução tecnológica em que vivemos, visto que indivíduos desprovidos de informação correta e atualizada apresentam maiores dificuldades tanto em sua vida profissional quanto pessoal, pois o acesso a informação torna-se fundamental seja qual for a área de atuação.

Uma forma de minimizar tais problemáticas é por meio da transmissão de conhecimento em uma “linguagem mais simples” frente a um público não iniciado, por meio de formas e ambientes educativos não formais, visando promover e incitar o aprendizado.

Para legitimar que a aprendizagem não-formal constitui dimensão fundamental no processo de aprendizagem, vem sendo desenvolvido um diorama (forma de representação de objetos e cenários reais em ambientes) de componentes de um computador em escala aumentada. Cada componente representa uma unidade básica de *hardware* de uma máquina computacional real.

A ideia fundamental é ilustrar as características e funcionalidades de cada componente de um computador (fonte de energia, placa-mãe, memória, disco rígido, processador, barramentos, dispositivos de entrada e saída) bem como seu funcionamento geral. Vislumbra-se que o sujeito da aprendizagem absorva o conhecimento de Arquitetura de Computadores “caminhando” dentro de um computador, relacionando-se e interagindo diretamente com os componentes físicos de uma máquina.

As próximas seções apresentam, respectivamente, a metodologia que vem sendo empregada no desenvolvimento deste trabalho, os resultados alcançados até o momento e as dificuldades encontradas, as considerações juntamente com as próximas etapas a serem desenvolvidas e por fim as referências bibliográficas.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se divide em etapas ou atividades as quais vem sendo realizadas no decorrer do projeto. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico e estudos sobre literaturas clássicas de Arquitetura de Computadores, tais como (STALLINGS, 2010), (TANENBAUM, 2001), (PATTERSON; HENNESSY, 2005), passando por trabalhos que visam facilitar o aprendizado da Arquitetura de Computadores por meio de metodologias distintas de ensino, como em (MORANDI; RAABE; ZEFERINO, 2006), (ALMEIDA; AZEVEDO, 2012) e (OLIVEIRA et al. 2012), chegando em materiais que visam formação técnica profissional sobre Montagem e Manutenção de Computadores, tais como em (FERREIRA, 2005), (TORRES, 1999), (RANGEL; SANCHES, 2006). Além das abordagens relacionadas a Arquitetura de Computadores, foram realizados estudos quanto a tópicos referentes ao desenvolvimento de maquetes e dioramas para que as exposições físicas sejam desenvolvidas de forma a despertar interesse aos envolvidos. Para isso, trabalhos como os de (CALABREZZI; TOSO; OSSADA, 2010), (FEICHAS, 2007), (CONTIER et al., 2010) também foram investigados.

Posteriormente, baseando-se nos materiais investigados, realizou-se um estudo sobre cada componente da unidade computacional e suas inter-relações buscando capacitar os alunos do curso de Licenciatura em Computação participantes do projeto sobre o entendimento do ciclo básico do funcionamento de um computador. De posse dos conceitos sobre o funcionamento geral de cada componente e do computador, apoiado pela prática efetiva em componentes físicos, foram elaborados pelos próprios alunos, materiais didáticos em linguagem não técnica, visando o

acesso de pessoas que não possuem conhecimento prévio do assunto. Vale citar, um dos materiais de grande destaque, intitulado “João falante”, que trata de uma animação visual, o qual apresenta o funcionamento dos componentes do computador desde o momento em que a alimentação elétrica é liberada e se inicia a distribuição pela fonte até o carregamento do Sistema Operacional.

Com a capacitação dos discentes, ciclos de palestras e minicursos vem sendo realizados na comunidade local, com foco nas escolas da rede pública de ensino, buscando gerar um interesse sobre conceitos relacionados aos componentes físicos de um computador. Como forma de incitar o interesse, estão sendo criadas réplicas de cada componente, tais como memória, processador, barramento, dispositivos de entrada e saída, por meio de representação física em escala aumentada (diorama).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme informado na seção anterior, alguns materiais já foram produzidos assim como ações realizadas com a participação da comunidade. Entre os materiais, além do já citado “João falante”, está previsto o desenvolvimento de animações gráficas para cada componente existente no diorama, visando a auto-explicação destes componentes, exibidas em monitores ao lado de cada componente.

Quanto a criação do diorama, já foram produzidos alguns componentes, sendo um processador que possui tamanho real de 51 x 55 x 3,5 mm e em escala aumentada foi construído com as dimensões 765 x 825 x 52,5 mm. Foi construída ainda uma memória RAM baseando-se em uma de tamanho real 135 x 33 x 3 mm e sua produção em escala aumentada foi de 2025 x 495 x 45 mm. Além desses, vários componentes estão sendo construídos, baseando-se em seu tamanho real e produzindo sua cópia aumenta em escala de 15 vezes. Vale ressaltar que todos os componentes estão sendo produzidos com materiais de baixo custo como isopor, papelão, papel alumínio, resina a base de água e manta de fibra de vidro.

Além da produção de materiais, houve a participação deste projeto na 1ª Feira de Cursos e Profissões da UFPR no *campus* Jandaia do Sul (Setembro/2014) onde foi apresentado os materiais desenvolvidos até o momento. Participou-se ainda da 6ª SIEPE (Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR – Outubro/2014) em que foi apresentado o protótipo de um processador em escala aumentada.

Quanto as dificuldades encontradas no decorrer do projeto, vale salientar os esforços despendidos quanto a pesquisa, produção e manutenção dos materiais para a criação dos componentes em escala aumentada pois os participantes do projeto não possuíam qualquer experiência nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme citado anteriormente, não foram encontrados trabalhos correlatos a este, pois projetos que apresentam dioramas como produção final são encontrados na maioria das vezes em áreas como a Biologia ou em Museus de Ciências e História Natural. Dessa forma, assim como observado pelos avaliadores da SIEPE, o trabalho busca alcançar grandes resultados e um grande envolvimento junto aos alunos e comunidade em geral.

Salienta-se que tal projeto tem proporções inicialmente locais mas busca excelência para que possa servir de referência para outros trabalhos nas áreas da Educação e Computação, sobretudo por praticar políticas educacionais não formais. Cabe ainda citar a articulação das ações entre os alunos e professores do curso de Licenciatura em Computação com alunos da rede pública de ensino e comunidade de Jandaia do Sul, contribuindo diretamente com capacitação pessoal quanto a tópicos correlatos à Arquitetura de Computadores e também utilização de computadores em geral.

Destaca-se também o amparo ao desenvolvimento dos alunos de graduação da Licenciatura no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, visto que este projeto propõe atividades que congregam as três áreas da formação acadêmica. Como contribuição indireta aos licenciados, está a formação ou capacitação sobre os conceitos e disciplinas correlatas à Arquitetura de Computadores. Como trabalhos futuros, pretende-se finalizar a construção dos demais componentes, desenvolver as animações para cada componente para então iniciar as apresentações com o diorama completo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; AZEVEDO, R. J. *Arquitetura de Computadores: educação, ensino e aprendizado. Aplicação de Tablet PCs no Ensino de Arquitetura de Computadores*. 1ed.: Sociedade

Brasileira de Computação, 2012, v, p. 1-33.

CALABREZZI, S., TOSO Jr, R., OSSADA, J. C. **Uso de maquetes e dioramas no ensino técnico e tecnológico em unidades do Centro Paula Souza**. Reverte - Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba, n.8, 2010. ISSN 1806-0803.

CONTIER, D., Dias, A. O., BIZERRA, A., CAFFAGNI, C. W. A, SCHUNK, A., SCARPA, D., GIORDAN, M., MARANDINO, M. **Ações de educação e comunicação do laboratório de produção e avaliação de materiais de ensino de ciências e divulgação científica - INCTTOX**. In: III ENEBIO & IV EREBIO – Regional 5. V Congresso Iberoamericano de Educación en Ciências Experimentales. Fortaleza, 2010.

FERREIRA, S. **Hardware – Montagem, configuração & manutenção de micros - enciclopédia para técnicos de PC's**. Axcel Books do Brasil Editora, ISBN 85-7323-247-1, 2005.

FEICHAS, H. **Processos de Aprendizagem Formal e Informal na Universidade Brasileira**. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.

MORANDI, D.; RAABE, A. L. A.; ZEFERINO, C. A. **Processadores para Ensino de Conceitos Básicos de Arquitetura de Computadores**. In: WEAC 2006, Proceedings... Porto Alegre: SBC, 2006. p. 17-24.

OLIVEIRA, W. L. A.; DIAS, A. M.; APOLINARIO JR, A. L.; DUARTE, A. A.; OLIVEIRA, T. **Arquitetura de Computadores: educação, ensino e aprendizado**. In: Carlos Augusto Paiva da Silva Martins; Philippe Olivier Alexandre Navaux; Rodolfo Jardim de Azevedo; Sérgio Takeo Kofuji. (Org.). **Ensino de Arquitetura de Computadores: Uma Abordagem Utilizando a Metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas**. 1ed.: Sociedade Brasileira de Computação, 2012, v, p. 34-73.

PATTERSON, D. A.; HENNESSY, J. L. **Organização e projeto de computadores - A interface hardware/software**. 3a ed. São Paulo: Campus Elsevier, 2005.

RANGEL, A. M.; SANCHES, C. **Montagem e manutenção de computadores**. Sociedade Digital

(SOCID). COEP-RJ e Furnas Centrais Elétricas. (2006). Disponível em <http://www.socid.org.br/files/apostila-MMC_1.1.pdf>. Acesso em: 20/02/2014.

STALLINGS, W. **Arquitetura e organização de computadores**. 8a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2010.

TANENBAUM, A.S. **Organização Estruturada de Computadores**. Tradução da 4a Edição, LTC, 2001.

TORRES, G. **Hardware curso completo**. Axcel Books do Brasil Editora, ISBN 85-7323-115-7, 1999.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro – Secretaria Municipal da Educação

lucianaapolonio@hotmail.com

Kelli Cristina do Prado Correa – Secretaria Municipal da Educação

kelli_prado@yahoo.com.br

Keila Cristina Armando de Moraes - Secretaria Municipal da Educação keilamoraes76@gmail.com

Maria Magda Zaia Pereira - Secretaria Municipal da Educação

bizaia@hotmail.com

Nilza Farias de Oliveira Andrade - Secretaria Municipal da Educação nilzafarias@zipmail.com

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei 11.274/2006, instituído em 06 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos, incluindo-se, assim, as crianças de seis anos no Ciclo I (BRASIL, 2006).

Para que se efetivasse a inclusão desta criança, pesquisadores se basearam no Censo Demográfico 2000, pesquisa realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que comprovou o seguinte: crianças que entram no Ensino Fundamental com menos de sete anos apresentam resultados superiores aos que entram com sete anos completos. A Secretaria Municipal da Educação de Bauru, com vistas ao cumprimento da lei, implantou o ensino de nove anos em 2009 - previsto oficialmente para 2010. Desde então, se preocupou com várias mudanças para atender estes escolares, tanto no ambiente físico, como no pedagógico.

Eccles (1999) nomeia a idade dos 6 aos 14 anos como idades de mudanças, sendo o meio da infância e o início da adolescência. São momentos de avanços importantes do desenvolvimento que estabelecem sentido de identidade das crianças. A entrada no ensino fundamental desses alunos, aos seis anos de idade, desencadeia vários sentimentos positivos e negativos, de ansiedade, de alegria, de tristeza, que para o autor faz parte deste período de transição. (ECCLES, 1999, p 30).

A importância do início da 1ª infância na Educação é de reconhecimento mundial e, na Austrália, há pesquisas que apontam esta transição abordando a importância da integração escola, aluno e família. O documento *Transition to school* afirma que uma transição bem

sucedida, do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, está associada a resultados educacionais e sociais positivos. (*Transition to school*, 2011, p.30.)

Stasiak e Weber (2013) constataram que,

[...] é necessária uma postura educacional preventiva e positiva ao desenvolvimento infantil e à qualidade de interação familiar. Desta maneira poderá ocorrer o aumento das possibilidades de sucesso na trajetória escolar de crianças, pois uma parceria entre família e escola contribui para que as crianças desenvolvam repertórios de enfrentamento e de relacionamento interpessoal adequados à vida. (STASIAK; WEBER, 2013, p. 42)

Considerando tamanha preocupação com esta mudança na vida pessoal da criança, a gestão da EMEF “Prof.^a Claudete da Silva Vecchi” junto à equipe de professores do 1º ano, propõe por meio deste trabalho relatar suas medidas preventivas e acolhedoras para este perfil de aluno, adotadas desde 2009, cuja intenção fora proporcionar uma recepção calorosa, na tentativa da diminuição de sentimentos como a ansiedade e medo, iniciação de vínculo com a professora regente e a tomada de conhecimento do ambiente escolar.

É sabido que todos que integram uma sociedade democrática têm o direito e o dever de participar. Nesta perspectiva, Pellegrini (1986) afirma que,

A grande riqueza da participação de todos está na medida em que cada grupo ou cada pessoa traz para o grupo as suas percepções sobre a realidade que a cerca quando os objetivos definidos e os planos de ação estão impregnados dessas diferentes percepções (PELLEGRINI 1986, p. 127).

Neste sentido, entende-se que das 100 crianças convidadas a participar deste dia especial na escola, aproximadamente 90 % comparecem. Logo, há o usufruto deste momento de interação escola, professor e família. Os pais ao acompanharem os seus filhos e vivenciarem todas as atividades selecionadas (contação de história, visita aos espaços escolares, lanche e apresentação dos funcionários da Unidade Escolar) são, também, protagonistas deste momento de mudança.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a boa relação entre a escola, enquanto instituição, e a sociedade no contexto da gestão democrática possibilita melhorar a qualidade social da educação. Afinal, a gestão democrática é um instrumento capaz de transformar e mudar as práticas escolares. Libâneo (2004) afirma,

A escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma. Compreende-se que a escola deverá estar mobilizada com os atores sociais dentro e fora do ambiente escolar. Na escola de gestão democrática o gestor é o sujeito que facilita a interação e participação da escola com a comunidade, de forma que a escola seja aberta a propostas inovadoras de forma participativa e democrática, visando o bem comum de toda comunidade. (LIBÂNEO, 2004, p. 36)

Assim, a participação da família no primeiro dia do aluno no Ensino Fundamental permite criar segurança tanto para o responsável que entrega o seu bem maior para a escola, como para a criança, que permanecerá nela por 200 dias letivos, durante cinco anos. Stasiak e Weber (2013) apontam que,

No contexto escolar a criança de aproximadamente cinco ou seis anos de idade enfrenta no ensino fundamental, que é visto como um momento de mudança de papéis e aquisição de novas competências e, conseqüentemente, gerador de estresse nas crianças. (STASIAK; WEBER, 2013, p. 36)

Marturano apud Stasiak e Weber (2013) diz,

[...] o estresse da transição ao primeiro ano do ensino fundamental é uma configuração de microssituações com as quais a criança defronta-se no dia a dia e que pode afetar a resolução das tarefas adaptativas com que a criança se depara nesse período. As tarefas adaptativas são: (1) ajustar-se as mudanças nas definições de papéis; (2) situar-se na rede social ampliada; e (3) adequar-se as normas e regras do novo contexto. (MARTURANO apud STASIAK; WEBER 2013, p. 36)

Considerando tais pressupostos teóricos, a finalidade deste primeiro dia do 1º ano se apoia em favorecer a adaptação dos alunos na condição de:

- a. fazê-los sentirem-se acolhidos;
- b. diminuir sentimentos como a ansiedade e medo;
- c. estabelecer proximidade com a professora regente;
- d. compartilhar de maneira calma a tomada de conhecimento do ambiente escolar de modo que a escola esteja totalmente à disposição dos pequenos calouros.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho, que se constitui num relato de experiência, tem por objetivo

compartilhar possibilidades pedagógicas que visam amenizar a ansiedade, o medo e o stress dos escolares, na transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental. Esta possibilidade, aqui descrita, é feita em um dia, denominada de primeiro dia dos 1º anos na escola, porém é planejado de modo que atenda parte de um público de uma escola pública municipal, aproximadamente de 100 crianças, média de 25 alunos por turma, de faixa etária de 5 a 6 anos e de nível social econômico baixo.

A logística deste dia está pautada numa organização prévia em que as professoras, designada para as salas, se encaminham voluntariamente para a escola em meados de janeiro, tendo acesso ao prontuário dos novos alunos e iniciando, ainda que artificial, um primeiro contato com os dados, as observações e as curiosidades da vida da criança - seu futuro aluno. Inclui neste dia especial o planejamento do lanche, um mimo e a confecção das cartas convites. O envio destas cartas sempre fora de responsabilidade dos Correios nos anos de 2009, 2010 e 2011 e em virtude de ser uma carta simples, a escola fez uso do procedimento de carta social. Entretanto, a partir de 2012 as regras para a utilização da carta social trouxe mudança: o remetente teria que ser usuário do programa bolsa família. A escola, sem ter como financiar a iniciativa, e firme no propósito, optou pela entrega em mãos. Este fato, que a princípio parecia desconfortável, proporcionou maior contato da escola e a família. O deslocamento dos professores com as entregas das cartas permitiu enxergar as condições de vida daquele futuro aluno.

Para o dia selecionado, fora do calendário escolar, como primeiro contato, os responsáveis pela criança têm a oportunidade de vivenciar um dia de aula com seus filhos, acompanhando-os no reconhecimento do espaço físico, grupo de alunos e o agir da professora em vários momentos: em sala, no parque, biblioteca e lanche. Embora este tempo de permanência na escola seja menor (duas horas), se comparado com os da rotina, ele é o início para o período de adaptação de cada aluno.

Outras circunstâncias, de valor colaborativo, foram se agregando neste processo de adaptação, tais como o convite e participação dos pais da EMEII, futuros pais da EMEF na Assembleia INDIQUE (Indicadores da Qualidade na Educação) e a visita dos alunos do jardim 2 da EMEII Gisele Marie Seixas Savi Pinto - vizinha da EMEF “Prof.^a Professora Claudete da Silva Vecchi”. Ambos os fatos tiveram como pressuposto o princípio de que quase a totalidade dos alunos da EMEII prosseguem seus estudos na EMEF ao lado. Esta recepção, conduzida em parceria com a EMEII e EMEF, é louvável no sentido de que ambas estão preocupadas com a transição e almejam sucesso e tranquilidade na próxima etapa de estudo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de muitas famílias relatarem como é estressante a transição e adaptação das crianças do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, nos últimos cinco anos foi lançado um olhar mais atento para este fato, em que a criança de seis anos vivencia esta mudança mais cedo. Os resultados revelam que é necessária uma parceria entre a família e a escola, a fim de que se desenvolva uma relação de confiança entre o espaço e as pessoas desconhecidas. Tal experiência beneficia tanto o aluno e sua família, quanto o professor que o acolhe, pois o ambiente escolar é o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, e deve oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. É importante frisar que cada ano letivo é único e que o fio condutor em comum foi e é a prática deste dia de modo exclusivo. Entretanto, está previsto como ações futuras aumentar mais as visitas dos alunos futuros (alunos da Educação Infantil) no prédio da escola, com uso do espaço, agendamento de uma reunião com os pais, logo efetivação da matrícula de seus filhos, e a inserção deles de modo frequente nas atividades do INDIQUE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal 11.274 de 2006**. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

ECCLES, J. S. The Development of Children Ages 6 to 14 The Future of Children **When school is out** Vol. 9 • No. 2 – Fall p.30-44, 1999. Disponível em: <http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/09_02_02.pdf> Acesso em 10 abr 2015.

EDUCATIONAL TRANSITIONS AND CHANGE (ETC) RESEARCH GROUP. **Transition to school: Position statement**, Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University, 2011. Disponível em: <http://www.csu.edu.au/faculty/educ/at/edu/transitions/publications/Position-Statement.pdf> Acesso

em 10 Abr. 2015

GONTIJO, C, M, M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan-abr. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

PAGEL, S, D; NASCIMENTO, A, R. A criança de 6 anos no ensino obrigatório: um avanço social. **Revista Criança**. Projeto Unesco 914 BRA 1095. Dez. 2006.

PELLEGRINI, M. Z. Administração participativa: teoria e práxis. **Revista Brasileira de Administração de Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, jul./dez. 1986.

STASIAK, G, R; WEBER, L, N, D. Percepção do estresse pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental. **Impulso**. Piracicaba • 23(56), 35-45, jan.-abr. 2013.

PRÁTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: O ESPAÇO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Helena Lino Fernandes – UFOP/MG – mariahelenaf24@gmail.com
Regina Magna Bonifácio de Araújo – UFOP/MG – regina.magna@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho proveniente de uma pesquisa de mestrado, em curso, discute a formação do Gestor Educacional no curso de Pedagogia, apresentando dados preliminares dessa pesquisa que tem como objetivo: compreender como a formação do Gestor Educacional está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

Regido pela Resolução CNE nº 1 de 15/05/2006, o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p.2) e, ainda, para participar da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e na “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (BRASIL, 2006, p. 2).

Teóricos e pesquisadores, como Albuquerque (2010), Brzezinski (2011), Franco (2008), Libâneo (2008), Pimenta (2011), Pinto (2011), Saviani (2012), dedicados ao estudo da formação do pedagogo tem desconfianças se é possível realizar essa formação. Libâneo (2008) tece críticas em relação à premissa de que a docência é a base da formação do pedagogo. Para o autor, a legislação reduz esse profissional ao exercício do magistério e o limita a participar da organização e gestão de instituições de ensino. Conforme Libâneo (2006, p. 850), a docência não seria compreendida “como uma modalidade da atividade pedagógica”, pelo contrário, é a atividade pedagógica que passaria a ser compreendida como uma modalidade da docência. Observa-se, também, educadores que possuem uma visão positiva a respeito dessa nova “identidade” do pedagogo, como Brzezinski (2007; 2011), Aguiar et. al (2006), entre outros. Brzezinski (2011) entende que a proposta das Diretrizes abre a possibilidade de se formar no curso de Pedagogia o

professor, o pesquisador e o gestor da educação e que, apesar das lacunas e excessos dessa proposta, há um avanço no sentido de romper com “a dicotomia entre a formação do professor e do gestor da educação, entre licenciatura e bacharelado” (BRZEZINSKI, 2011, p. 05).

Diante do exposto é inevitável a pergunta: o que deve ser a Pedagogia enquanto curso? Percebe-se, claramente, que dois perfis de formação estão em disputa: a formação de professores, principalmente, para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação de especialistas/gestores. Neste trabalho, apresento reflexões de uma análise documental realizada em documentos oficiais – projetos pedagógicos e matrizes curriculares - de cursos de Pedagogia de seis Instituições de Ensino Superior Federais (IES) do Estado de Minas Gerais, com a finalidade de verificar como a formação do Gestor Educacional está sendo incorporada nas propostas pedagógicas.

2. METODOLOGIA

Para análise do objeto em questão optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa com pesquisa documental. O campo para a coleta de dados foram as Instituições de Ensino Superior mantidas pelo poder público Federal no Estado de Minas Gerais que oferecem curso de Pedagogia na modalidade presencial. Assim, foram computadas 06 instituições que atendem a esses critérios.

Na pesquisa documental, que constitui a primeira fase da pesquisa, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das instituições selecionadas, disponibilizados nos sites das instituições, a fim de verificar o perfil do Pedagogo, como a Gestão Educacional é compreendida e quais os caminhos, explicitados no projeto, para se garantir essa formação. Importante destacar que não se pretende realizar uma comparação entre as instituições, mas compreender como as mesmas estão interpretando a legislação e construindo seus currículos a fim de formar o Gestor Educacional no curso de Pedagogia. Além disso, será garantido o anonimato, sendo atribuído a cada instituição um nome fictício.

Na análise de dados adotou-se o procedimento de Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2009) permite que possamos de maneira objetiva, sistemática e racional compreender “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45). Para tratamento dos dados de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo, foram realizadas as seguintes atividades que compõem esse método: organização da análise; codificação;

categorização e inferências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos documentos analisados verificou-se que os cursos têm como objetivo promover a formação de um profissional capaz de atuar em espaços escolares e não-escolares, garantindo e articulando as dimensões da docência, gestão e pesquisa. As propostas das IES refletem o discurso das Diretrizes no que diz respeito à docência como base para a formação do pedagogo no seu sentido mais amplo, isto é, um profissional que, a partir da docência, seja capaz de atuar nos processos de gestão, construção e difusão do conhecimento científico. Para alcançar tais objetivos, os cursos adotam propostas que, mesmo próximas, apresentam peculiaridades.

Em duas instituições, A e B, a estrutura curricular delimita os conteúdos e conhecimentos de cada área de atuação do pedagogo, sem que isso implique na separação entre a formação do docente, gestor e pesquisador. A IES A destaca que as disciplinas curriculares são organizadas em eixos de formação (fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e transversal) que seguem um fluxo curricular organizado em quatro focos específicos (iniciação universitária, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional) visando à sistematização acadêmica do percurso formativo pelo aluno e que culminará com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A IES B oferece complementações em áreas específicas: Ciências da Educação, Administração de instituições e sistemas de ensino, Educação de Jovens e Adultos e Educador Social, por isso o curso tem duração de quatro anos e meio. Com essa estrutura as instituições A e B delimitam as disciplinas específicas de gestão, contudo, enfatizam que essas dimensões são articuladas e o pedagogo é compreendido como profissional da educação que poderá atuar na docência, gestão e pesquisa.

As demais instituições estruturam seus currículos oferecendo alguns componentes curriculares que permeiam o processo formativo do pedagogo. A IES C, destaca o compromisso do diálogo entre teoria e prática e a flexibilização do currículo, demonstrada pela oferta de uma extensa lista de disciplinas eletivas, propiciando ao aluno maior atendimento às suas expectativas e necessidades de formação. Com relação ao conteúdo de gestão, o projeto não delimita as disciplinas específicas dessa dimensão, mas analisando a matriz e ementas, verificou-se que apenas duas disciplinas são comprometidas, especificamente, com a gestão e oferecidas no 5º e 8º períodos. A IES D evidencia, em sua proposta pedagógica, a articulação com a Pós-Graduação

e a Educação a Distância em que professores poderão implementar suas atividades usando a EAD. Também não delimita as disciplinas de gestão e pela leitura da matriz duas disciplinas são dedicadas para essa formação oferecidas no 7º e 8º períodos. A IES E, além de adotar o regime anual, também propõe três componentes curriculares que visam à integração do currículo e a sistematização, pelo aluno, das práticas educativas a serem desenvolvidas pelo pedagogo. Dois componentes permitem que o aluno conheça os campos de atuação do pedagogo - espaços escolares e não-escolares – e, depois de conhecidos, o aluno escolherá um desses campos para desenvolver estudos de caso, que culminará num terceiro momento, em que será realizado um seminário para socialização das experiências vivenciadas nos dois componentes curriculares cursados. São oferecidas quatro disciplinas sobre gestão, uma a cada ano. A IES F, propõe um componente curricular que perpassa os quatro primeiros períodos do curso com o intuito de viabilizar a articulação entre teoria e prática, colocar o aluno em contato com o mundo do trabalho, com possíveis campos de atuação e contribuir para a construção do TCC. Oferece quatro disciplinas de gestão distribuídas do 3º ao 7º períodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos documentos analisados, além dos aspectos explicitados, observa-se, também, o empenho das IES em oferecer uma educação de qualidade que assegure a formação tanto do professor quanto do gestor, colocando o processo investigativo como ponto de interseção dessas duas dimensões e, ainda, como elemento integrador do currículo e articulador dos conhecimentos teóricos com a prática profissional.

No entanto, não é suficiente analisar apenas o currículo prescrito, pois no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem há vários condicionantes que influenciam no currículo e não apenas “as disciplinas previstas na grade curricular” (LIBÂNEO, 2012, p. 491). A prática do professor, o empenho dos alunos, o clima organizacional tem grande influência sobre as práticas curriculares (LIBÂNEO, 2012). Nesse sentido, na segunda fase dessa pesquisa, será investigada a concepção e expectativa de coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia acerca da formação da qual participam.

Assim, nesse momento, em que críticas estão sendo postas em relação à formação do pedagogo, é relevante o aprofundamento dos estudos acerca da formação desse profissional que tem importante papel no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et. al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96, p. 819-842, 2006.

ALBUQUERQUE, Helena M. de Paula. *Gestor Escolar: A formação em questão*. PUC/SP. 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom>. Acesso em: 03/10/2011.

BARDIN, Laurence. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mai. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituinte e o instituído. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**. Jul, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, nº 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selam Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2011

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria.2.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2012.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DISCIPLINA DE GEOMETRIA ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE TEXTO E MATERIAL CONCRETO

Valter Locci - UNESP - valocci@fc.unesp.br

Emília de Mendonça Rosa Marques - UNESP - emilia@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

No curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, a disciplina Geometria Espacial foi oferecida pela primeira vez em 2007, tendo como conteúdo matemático específico os seguintes tópicos: prismas, paralelepípedos, pirâmides, cilindros, cones, troncos de pirâmide e de cones, esfera e suas partes, e inscrição e circunscrição de sólidos. A disciplina objetiva a construção correta dos conceitos e propriedades de Geometria Métrica Espacial, bem como a criação, e ou adaptação, de estratégias e materiais didáticos, que potencializem seu ensino nos níveis Fundamental e Médio. A metodologia proposta envolve: a) Utilização de sólidos geométricos concretos no desenvolvimento dos conceitos e propriedades, dando enfoque na instrumentalização para o ensino; b) Resolução de exercícios; c) Discussão da apresentação desse conteúdo nos livros-textos usualmente propostos na Educação Básica; d) Discussão de artigos científicos envolvendo conceitos de Geometria Espacial da Revista do Professor de Matemática; e) Trabalhos desenvolvidos em grupos.

Neste contexto, nos anos de 2007 a 2012, o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com as turmas da disciplina de Geometria Espacial propiciou a experiência relatada neste trabalho.

2. METODOLOGIA

No trabalho realizado em sala de aula, foram utilizadas ferramentas didáticas como: aulas expositivas, proposição de problemas (DOLCE; POMPEO, 1988) e (CARVALHO, 1999), utilização de software gráfico geométrico para construção de figuras e manipulação de material concreto (canudinhos e fitilhos). Paralelamente a esse trabalho, no início de cada semestre, propôs-se para cada uma das turmas, uma tarefa desafiadora a ser desenvolvida em grupos com o objetivo de trabalhar algum tema da Geometria Espacial numa abordagem envolvendo práticas teóricas,

concretas, virtuais e expositivas, explicitadas nas seguintes etapas exigidas: 1ª) entrega de um trabalho escrito contendo definições e desenvolvimento algébrico; 2ª) uso de algum software gráfico para construção das figuras utilizadas no trabalho escrito; 3ª) entrega de sólidos concretos construídos com canudos e 4ª) apresentação oral em sala de aula do trabalho realizado pelos grupos.

Cabe destacar que, inserido aos conteúdos específicos da disciplina Geometria Espacial, está a aprendizagem e utilização de um software gráfico, por exemplo Wingeom (PARRIS, 2012), para a construção de figuras planas e espaciais. Esse software tem sido trabalhado inicialmente através de aulas práticas no Laboratório de Ensino de Informática, utilizando-se objetos de aprendizagem desenvolvidos para esse fim, cujo conteúdo é o de Geometria Plana. Desta forma os estudantes aprendem o software e revisam conceitos imprescindíveis para a construção dos conceitos propostos em Geometria Espacial.

Na construção dos sólidos com materiais concretos, considerando-se as variáveis preço, facilidade de manipulação, acabamento, armazenamento e durabilidade, deu-se preferência aos canudos e fios, conforme (KALEFF; REI, 1995). Artigos da Revista do Professor de Matemática, por exemplo (PEDONE, 1989) e (SARAIVA, 2002), que tratam de temas relativos aos conteúdos específicos da Geometria Espacial, são indicados como referência para o trabalho nos grupos, bem como visando o desenvolvimento do raciocínio matemático a ser utilizado na abordagem dos temas propostos para cada grupo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira turma, 2007, foi constituída de 26 alunos distribuídos em quatro grupos. A tarefa desafiadora proposta foi a de construir poliedros de Platão (Tetraedro, Hexaedro, Octaedro, Dodecaedro e Icosaedro) com canudinhos inteiros (arestas) e fitilhos considerando em cada grupo uma característica específica adicional, descrita a seguir: G1 – sólidos com a mesma área lateral (total); G2 – sólidos com o mesmo volume; G3 – sólidos inscritíveis em uma esfera; G4 – sólidos circunscritíveis a uma esfera.

No trabalho escrito os grupos deveriam apresentar todos os cálculos realizados para obtenção dos dados para a confecção adequada dos sólidos, os quais foram avaliados, juntamente com o material concreto produzido em cada grupo, segundo critérios explicitados verbalmente pelo docente. Os trabalhos escritos apresentaram os cálculos corretos, porém de

forma sucinta. Dois trabalhos foram digitados e dois manuscritos. O material concreto entregue apresentou bastante qualidade e suas dimensões se mostraram adequadas para auxiliar os grupos, em sala de aula, no desenvolvimento do raciocínio para deduzir as fórmulas necessárias. Entretanto, como os esqueletos (arestas apenas) dos sólidos ficaram “grandes”, observou-se a dificuldade de armazenamento dos mesmos, ficando assim evidenciada a necessidade de redução das dimensões na próxima proposta. Visando um envolvimento efetivo de todos os alunos nas discussões em sala de aula acrescentou-se a apresentação oral dos trabalhos, para as turmas seguintes.

Em 2008, a turma também foi distribuída em quatro grupos e a tarefa desafiadora foi a mesma, exceto pelo tamanho dos esqueletos dos poliedros de Platão, tendo nesta edição, a maior aresta (canudinho) comprimento igual a 10 cm.

Em 2009, a turma foi dividida em seis grupos, sendo que quatro destes construíram “esqueletos” dos poliedros de Platão com canudinhos e fitilho (ou cordão), tendo a maior aresta comprimento igual a 16cm ou 20cm. Nesta edição, o grupo que construiu os sólidos com a mesma área precisou ainda se preocupar em inscrever em cada um deles, o seu dual. Os outros dois grupos construíram cinco pirâmides regulares equiláteras (inscritas em cones equiláteros), tendo o polígono da base n lados ($n=3, 4, 5, 6$ e 8), sendo estas pirâmides inscritas ou circunscritas numa mesma esfera.

Em 2010, constituíram-se cinco grupos de alunos com a mesma tarefa de construir os “esqueletos” dos poliedros de Platão, acrescido da exigência de construir esferas interiores aos polígonos, tangentes as suas faces e arestas. Introduziu-se também, uma quinta etapa no trabalho, solicitando o planejamento, redação e proposição de um tema de Geometria Espacial que fosse adequado para propostas desafiadoras, para as próximas turmas da disciplina. A proposição desta nova etapa proporcionou maior participação dos alunos na discussão dos temas, visão global dos conteúdos da disciplina e diversificação de temas.

Na avaliação dos trabalhos resultado das tarefas de cada grupo, foram considerados três itens: a) Trabalho Escrito: capa, formatação, desenvolvimento do tema, cálculos, desenhos, resultados, referências; b) Construção dos Sólidos: acabamento, uniformização, montagem, medidas; c) Apresentação do Trabalho: recursos utilizados, animação, domínio do tema, clareza, precisão, divisão das tarefas, participação dos membros do grupo.

No ano de 2011, com os alunos distribuídos em seis grupos, foi proposto um o novo tema, proveniente das propostas da turma anterior. Este era inovador, mais desafiador e de confecção muito mais trabalhosa, de modo que cada grupo passou a trabalhar com apenas dois

poliedros. O tema da tarefa foi poliedros de Kleper-Poisont e os grupos assim distribuídos: G1 – Grande Dodecaedro Estrelado e Pequeno Dodecaedro Estrelado com mesma área; G2 – Grande Dodecaedro Estrelado e Pequeno Dodecaedro Estrelado com mesma esfera circunscrita; G3 – Grande Dodecaedro Estrelado e Pequeno Dodecaedro Estrelado com mesmo volume; G4 – Grande Dodecaedro e Grande Icosaedro com mesma área. G5 – Grande Dodecaedro e Grande Icosaedro com mesma esfera circunscrita; G6 – Grande Dodecaedro e Grande Icosaedro com mesmo volume.

Com a inovação do tema, devido à maior complexidade do assunto e ao maior número de alunos e grupos, as apresentações foram realizadas em dois dias.

Em 2012, constituíram-se cinco grupos e o tema proposto foi poliedros Arquimedianos (ou semirregulares) de acordo com a seguinte distribuição: G1–Tetraedro Truncado, Cuboctaedro, Cubo Truncado e Octaedro Truncado, com mesmo volume; G2 – Rombicuboctaedro e Cuboctaedro Truncado, com mesmo volume; G3 – Cosidodecaedro, Dodecaedro Truncado e Icosaedro Truncado, com mesma área; G4 – Rombicosidodecaedro e Icosidodecaedro Truncado, com mesma área; G5 – Cubo Snub e Icosidodecaedro Snub, com mesma área.

As apresentações desta turma também foram realizadas em dois dias e, à semelhança da turma anterior, mesmo considerando a maior dificuldade de confecção dos sólidos propostos, os trabalhos ficaram muito bem montados e acabados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em grupo se mostrou muito adequado às tarefas propostas, visto que a participação muito ativa dos alunos da disciplina, tanto em sala de aula, quanto nas reuniões para desenvolvimento dos trabalhos, se evidenciou fortemente. Os alunos aprenderam efetivamente a utilizar o software gráfico para construção de figuras geométricas e treinaram o desenvolvimento de raciocínio colaborativo em grupo, utilizando o material concreto na dedução algébrica dos resultados e vice-versa. Aprenderam, na prática, a produzir um texto científico e didático, planejaram e construíram material didático concreto de apoio ao texto para uso no Laboratório Didático de Matemática do curso.

Ressalta-se que alguns alunos tiveram a oportunidade de experienciar uma apresentação oral de trabalho, pela primeira vez neste curso de formação de professores. Esta experiência didática foi publicada com mais detalhes e ilustrações em (LOCCI; MARQUES, 2013).

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Paulo Cezar Pinto. **Introdução à geometria espacial**. Coleção do Professor de Matemática, Rio de Janeiro: SBM, 1999.

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. **Geometria espacial, posição e métrica**. 5.ed. Coleção Fundamentos de Matemática Elementar, V. 10. São Paulo: Atual, 1998.

KALEFF, Ana Maria; REI, Dulce Monteiro. Varetas, canudos, arestas e ... sólidos geométricos. **Revista do Professor de Matemática**. n.28, p.29-36, 1995.

LOCCI, Valter; MARQUES, Emília de Mendonça Rosa. Ensino de Geometria Espacial na Licenciatura em Matemática: Uma Proposta de Trabalho com Grupos Colaborativos. **CQD - Revista Eletrônica Paulista de Matemática**, v. 2, p.1-6, 2013.

PARRIS, Rick. **WINGEOM (1.01M) for Windows 95/98/ME/2K/XP/Vista/7**. 2012. Disponível em: <<http://math.exeter.edu/rparris/winggeom.html>>. Acesso em: 08.04.2015.

PEDONE, Neuma Maria Duarte. Poliedros de Platão. **Revista do Professor de Matemática**, n.15, p.42-45, 1989.

SARAIVA, José Cloves Verde. O poliedro regular de maior volume. **Revista do Professor de Matemática**, n. 49, p.15-20, 2002.

**PROJETO: 03 RS (REUTILIZAR, REDUZIR E REPENSAR) EM AÇÃO: CONSTRUINDO E
BRINCANDO COM SUCATAS**

Fátima Aparecida Machado dos Santos - EMEII Maria de Fátima Lima de Figueiredo/Secretaria
Municipal de Bauru - faty.ams@gmail.com

Juliane Vigo Moura - EMEII Maria de Fátima Lima de Figueiredo/Secretaria Municipal de Bauru -
julievm@bol.com.br

Daiana Zocca Vides - EMEII Maria de Fátima Lima de Figueiredo/Secretaria Municipal de Bauru -
daiazv@bol.com.br

Carla Soares Lopes Secretaria Municipal de Bauru- carlapedagogia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Além do interesse pessoal de trabalhar este projeto e na oportunidade de reflexão e inspiração sobre o que oferecer no dia a dia para o exercício do brincar como processo de desenvolvimento e aprendizagem, o tema se impôs também pela necessidade de haver um trabalho que estimulem as crianças quanto ao criar, fazer, montar, o desmontar, permanecer, transformar, sonhos e ideias em coisas praticando a sua criatividade e produtividade utilizando – se da sucata que é infinitamente rica se cuidadosamente tratada, podendo transformar – se em um simples brinquedo ou mais.

Os critérios para a escolha de quais brinquedos, jogos e brincadeiras seriam adequados foi necessário questionar o que seria um bom brinquedo e já sabendo que o bom é aquele que atende as necessidades das crianças causando interesse e as estimulando no seu desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico, intelectual e social. Lembrando que o brinquedo mais lindo e sofisticado não tem valor algum se não der prazer à criança, pois sua validade é o interesse da criança que irá determinar. Bom brinquedo é o que convida a criança a brincar, que desafia seu pensamento, que mobiliza sua percepção, que proporciona experiências e descobertas, portanto nada mais interessante do que propor as crianças à construção dos seus próprios brinquedos.

Aproveitando as sucatas para a construção de brinquedos e instrumentos musicais para que a criança desenvolva sua criatividade, coordenação motora, sensibilidade, habilidades manuais, pintura e escultura.

O projeto realizado com as turmas dos Maternais I, Maternal II e Jardim II com cronograma de um semestre, tem como objetivo geral: construir jogos e brinquedos reaproveitando materiais descartáveis “sucatas”, que aparentemente não tem mais utilidade, por ser econômico e gratuito, proporcionando a oportunidade para criar, transformar e tornar útil e belo algo que até então era considerados inútil e feio nos libertando do vício do consumismo. E os seguintes objetivos específicos: saber a diferença entre lixo e sucata; selecionar os materiais para a coleta; coletar os materiais descartáveis; limpar, armazenar e desinfecionar os materiais para a reutilização; estimular a criatividade, concentração, sensibilidade, afetividade, desafio, coordenação motora; observar e explorar visualmente a sucata quanto às cores, formas, linhas e texturas; oportunizar habilidades manuais, pinturas e esculturas; analisar os materiais nos seguintes aspectos: semelhanças e diferenças, ordenação e classificação, ideia de quantidades, sequencia numérica, simbolização; construir diversos brinquedos: bilboquê, ioiô, bolas de meias, jogo de damas, robôs, instrumentos musicais, binóculos, jogos com tampas (dominó por cores ou semelhanças, jogo da memória); etc.

Criar brinquedo com sucata é também uma proposta de mudança e um desafio à nossa capacidade; e um convite para uma pequena aventura. Além de tudo a criança deve brincar!

2. METODOLOGIA

O projeto tem como fundamentação teórica a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais LDBN/2006, refere-se Educação Infantil:

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementação a ação da família e da comunidade e para sua concretização apropriada – se de muitos recursos e a brincadeira é uns dos recursos utilizados na aprendizagem e tem por finalidade desenvolver a capacidade lúdica, propiciar a interligação entre o real, o imaginário e a construção de conceitos na aquisição do conhecimento, facilitando a ação, reflexão, ação após brincar, utilizando o próprio corpo como recurso para aprender. (LDBN, 2006)

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Segundo Vygotsky (1993), “na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real”. Além disso, a

brincadeira fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência, pois nela as crianças ressignificam o que vivem e sentem. A brincadeira é também uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas.

Portanto, as brincadeiras, os jogos, os momentos de descontração são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, desta forma, além de recursos pedagógicos para a aprendizagem, são os meios que promovem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança. Há várias finalidades para o uso do lúdico no cotidiano escolar: aprendizagem de regras, socialização, raciocínio lógico, costumes, representação simbólica, etc.,

A brincadeira proporciona o contato social e organiza as relações emocionais, favorecendo a integração com o outro e possibilita que superem seus medos e insegurança. É brincando que a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade. As crianças se desenvolvem por meio de sua interação com o ambiente que as envolvem, mas a profundidade dessa interação vai depender de sua capacidade de interagir. É brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social, e num mundo culturalmente simbólico, adquire concentração, iniciativa, imaginação e interesse. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo.

As crianças aprendem tanta coisa nas diferentes maneiras de brincar, aprende a compreender a si mesma, aos outros, aos adultos e ao mundo. Como os jogos, brinquedos e brincadeiras são importantes no desenvolvimento físico, emocional e intelectual e utilizando o seu processo criativo e produtivo na construção dos seus jogos e brinquedos oportunizando brincadeiras com sua criação, introduz o prazer de transformar algo que até então era considerado feio e inútil. Esta magia ajudou a construir os recursos que enriqueceram e facilitaram a construção deste projeto, mas o mais importante é que ele também será transformado pelo prazer de criar.

Quando partilhamos com as crianças a descoberta de um objeto uma utilização pode ser reinventada, estamos mostrando o valor e o encanto das pequenas coisas. Essa atitude pode ser bem mais do que uma alternativa de material para a construção de brinquedos e jogos para brincar, é também uma alternativa para uma escala de valores. Utilizamos sucata que de acordo com Maria M. Machado (1994), “a sucata é um material que traz a marca da transformação porque, descontextualizada, oportuniza usos incomuns que são sugeridos pelo próprio material”. E a usamos não só por ser gratuita, mas porque proporciona oportunidade para criar e libertar-se do vício do consumismo.

Explicando para as crianças a diferença entre o lixo e a sucata, e o porque de chamarmos de sucata de acordo com o artigo de Mello e outros (2007), e outros “este termo que começou a ser usado para designar um tipo específico de sobra”, o material descartável, aquele material que aparentemente não tem mais utilidade”, mas que, com um pouco de criatividade e sensibilidade, pode ser reaproveitado.

O filme documentário Vik Muniz “O lixo extraordinário”, foi mostrado não na íntegra, mas alguns trechos devido à faixa etária, oportunizando em vídeo algumas obras feitas por ele que retrata o lixo.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com o projeto foram além dos esperado, tivemos uma interação e socialização com as turmas pequenas com as turmas maiores durante a realização do projeto.

Exposição dos brinquedos, jogos e brincadeiras construídos com materiais recicláveis (sucatas) para a comunidade ao final do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostrando a importância de colocar em ação os 03 RS: Reutilizar, Reduzir e Repensar, o que torna mais econômico, gratuito, e, é às vezes, o único tipo de matéria-prima disponível; mas não é só isso, pois reutilizando esses materiais estamos preservando o meio ambiente praticando a sustentabilidade e o quanto é importante à reutilização dos descartáveis e nada mais concretos do que utilizar-se de sucatas para construção vários brinquedos, jogos e brincadeiras.

Ao propor a confecção dos brinquedos, brincadeiras e jogos com sucatas são necessária uma infraestrutura mínima para possibilitar o trabalho e assegurar a continuidade da proposta. A esse respeito, alguns aspectos podem ser considerados: coleta de sucatas para seu acervo (sucatário) com apoio dos pais; limpeza e desinfecção dos materiais; armazenamento, seleção e classificação prévia para facilitar o acesso aos diferentes tipos de materiais; dicas sobre os materiais: garrafas plásticas, tampas, revistas, caixas de papelão, etc.; exploração dos materiais quanto a cores, formas e tamanhos, exposição dos jogos e brinquedos; apropriação de diversas técnicas de pintura utilizando os recursos necessários; cuidados ao separar o lixo - reutilização do

lixo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 2ª edição, 2006.

DVDteca Arte na Escola, **Vik Muniz “O lixo extraordinário**, acervo Polo Arte na Escola <acesso abril de 2014>.

MACHADO, Marina M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar**. São Paulo, Editora Loyola, 1ª edição, 1994.

MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz E et. al. **Sucata vira Brinquedo : tradução a partir de restos**. *Psicol. Soc.*[online]. 2007, vol.19, n.2, pp 114-121. ISSN 180 <acesso abril de 2014>

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 5ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RECURSOS DO WINDOWS NO ENSINO ONLINE: FERRAMENTAS PARA EAD E PARA ACESSIBILIDADE

Levi Henrique Merenciano – Unesp – levihm@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Na medida em que os aplicativos de computadores domésticos presentes no Windows (internet, editores de texto) e nas ferramentas online (blogs, twitter) fazem parte da vida do tutor online e do aluno aprendiz, faz-se necessário criar conexões com esse cotidiano, transformando a sala de aula – bem como as maneiras de ensinar – em uma comunidade de investigação (MORAN, 2009). Assim, com a Internet e as diversas redes de comunicação, surgem novos espaços de ensino-aprendizagem. Eles modificam e ampliam as possibilidades de ensino. Por isso, busca-se mostrar como a relação entre tecnologias de comunicação da internet e algumas ferramentas do sistema Windows podem cooperar no aprendizado em cursos EaD (Educação a Distância), no que diz respeito à confecção de recursos simples, de acesso a informações no computador, à construção de recursos como os tutoriais em forma de passo a passo, os recursos de print screen, conversão de arquivos de doc para pdf, jpeg, etc. (MERENCIANO, 2011).

2. METODOLOGIA

No que diz respeito aos ambientes virtuais de aprendizagem, o Moodle é um software online de uso livre, do tipo *Open Source*³¹, que possui aplicabilidades voltadas para o ensino de conteúdos didáticos via internet. Por isso, sua versatilidade é incorporada ao sistema de ensino de cursos à distância em diversas instituições do Brasil e do mundo. O site de desenvolvimento do sistema Moodle assim o define em sua página inicial:

*Moodle is provided freely as Open Source software (under the GNU General Public License). Basically this means Moodle is copyrighted, but that you have additional freedoms. You are allowed to copy, use and modify Moodle provided that you agree to: **provide the source to others; not modify or remove the original***

³¹ Possuem código aberto para programação, o que permite adequar o software em questão às necessidades das instituições que o adotam como recurso de ensino a distância.

license and copyrights, and apply this same license to any derivative work.
(MOODLE, S/D – grifos do autor.).³²

O site aponta inúmeras utilidades para o Moodle, pois o destaca como um sistema de gerenciamento de curso que serve de apoio a educadores que o desejam fazer por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), indicando seu uso quase irrestrito: por instituições, empresas ou professores individualmente.

Atendendo, assim, às propostas do software livre, os desenvolvedores do site incentivam sua difusão. Também oferecem apoio, dando suporte a pessoas e empresas que queiram se valer do Moodle como ferramenta de ensino ou que pretendam contribuir, implementando melhorias no seu funcionamento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concebido para escritório, o pacote Office traz o seu editor de texto Word ou Winword como principal ferramenta para edição de textos. Também pode ser auxiliado pela ferramenta de anotações diárias OneNote. Com essas utilidades, podem ser digitados textos para situações mais formais (contratos, requerimentos, declarações), informais (cartas, receitas de cozinha, diários, anotações), até trabalhos acadêmicos (resenhas, monografias). O software Word permite a formatação de textos, inserção de imagens, tabelas, e a gravação em dispositivos portáteis, servindo posteriormente para envio online. Podendo ser conjugado ao Word, o aplicativo OneNote permite fazer anotações constantes de trabalhos desenvolvidos durante o dia e sua gravação em formatos texto, pois é capaz de reconhecer letras a partir de arquivos de imagens.

Começamos pelo exemplo do Word. A sua aplicabilidade não se restringe apenas a digitar e formatar o texto linearmente. Pode-se selecionar áreas alternadas do texto simultaneamente (como foi exemplificado nas pastas do Explorer), mantendo acionado o “CTRL” (fig. 3, à esquerda) e selecionando as palavras, trechos ou parágrafos com o botão esquerdo do mouse. Desse modo, é possível aplicar um mesmo tipo de formatação (caixa-alta, negrito, itálico, etc.) em diferentes

³² Tradução nossa: “Moodle é fornecido gratuitamente como *Open Source* (sob a GNU, *General Public License*). Basicamente, isso significa que o Moodle é protegido por direitos autorais, mas com liberdades adicionais. Autoriza-se a copiar, usar e modificar o Moodle desde que se concorde em: fornecer a fonte para outros; não modificar ou remover a licença original e os direitos autorais, e aplicar esta mesma licença a qualquer outro trabalho dele derivado”.

regiões do texto, por meio de uma única ação. (WINDOWX XP e SEVEN)

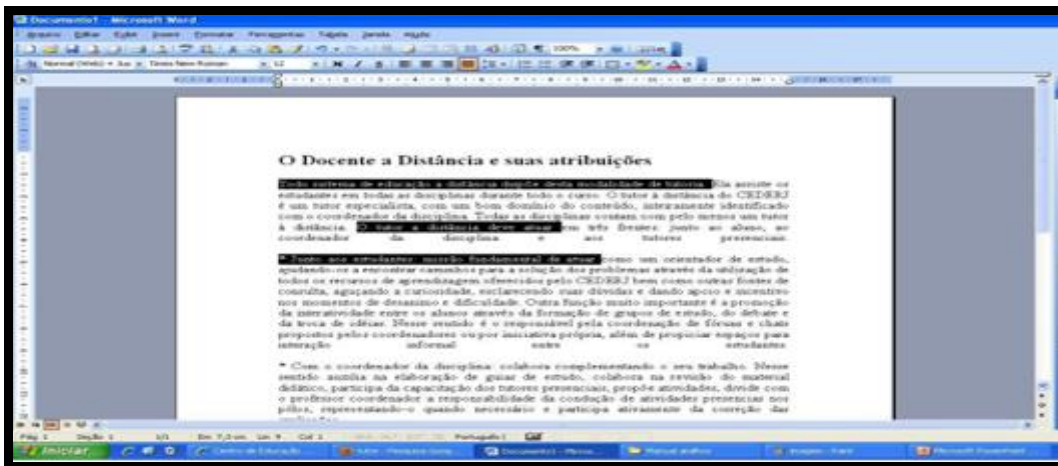


FIGURA 1 – Selecionando áreas alternadas do texto com a tecla “CTRL”.
Fonte: Elaborado pelo autor (WINDOWS XP)

Também é possível procurar palavras no texto ou substituir as existentes. Para isso, manter tecla CTRL pressionada e acionar a tecla “L”. Assim, abrirá uma pequena tela, a partir da qual podem ser inseridas substituições, inclusive para correções ortográficas que se repetem no decorrer do texto.

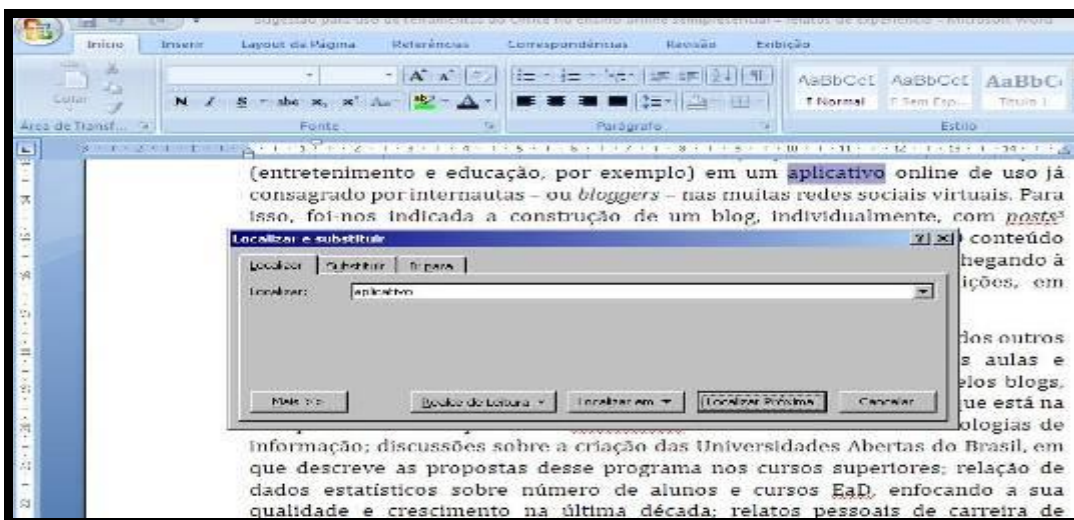


FIGURA 2 – Recurso de localizar e substituir palavras por meio do CTRL + L.
Fonte: Elaborado pelo autor (WINDOWS XP)

Outro bom aplicativo do pacote Office, que pode servir à educação, o OneNote funciona

como um bloco de notas complexo. Ele permite copiar imagens da tela e guardar em formatos digitais diferentes (doc, pdf, jpeg). O software até mesmo reconhece letras a partir de imagens, ou seja, permite extrair textos de arquivos não-texto (pdf, bmp, jpeg, tiff), muito útil para economia de tempo no ato de digitar. Para localizar o aplicativo, acessar PROGRAMAS = MICROSOFT OFFICE = MICROSOFT OFFICE ONENOTE.

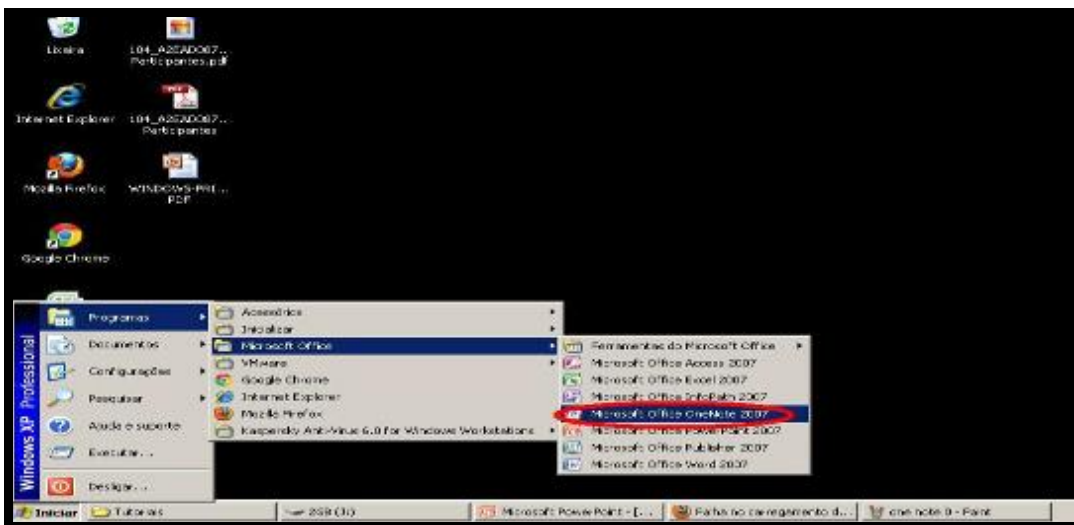


FIGURA 3 – Ativando o OneNote e selecionando trechos da tela.
Fonte: Elaborado pelo autor (WINDOWS XP)

Perceba-se que podemos fechar o programa e, mesmo assim, o ícone fica na parte direita da tela, ativo (fig. 10). Assim, o programa pode ser acessado quando necessário. Veremos que é necessário ele ficar ativo, a fim de que seja possível copiar ou recortar trechos da tela, sequencialmente, para compor um único arquivo ao final.



FIGURAS 4 e 5 – Ícone do OneNote ativo e tecla “Windows”.
Fonte: Elaborado pelo autor (WINDOWS XP)

Clicando no ícone (roxo, à esquerda), aparecerá um bloco de rascunho, recurso por meio do qual pode-se navegar nos diversos recortes (cópias) de tela já feitos ou fazer anotações diversas. Para tirar cópias da tela ou recortar partes dela, acionar o programa (explicado na fig. 9), manter a tecla “Windows” pressionada (fig. 11) e acionar a tecla “S” ou apenas acionar o botão, na barra do OneNote, chamado “Clipe”. A tela ficará translúcida e, com o mouse, é possível selecionar qualquer parte visível do desktop e gravar em formato de imagem ou ir armazenando vários recortes de tela e depois gravar tudo como um arquivo só, no formato que desejar (jpeg, pdf, etc.).

Com respeito à acessibilidade e à tecnologia assistiva voltadas ao deficiente visual, o NVDA (*NonVisual Desktop Access*, disponível em: <http://www.nvaccess.org>) fornece acessibilidade no acesso ao computador e navegação na internet, em virtude de ser compatível com outro navegador também gratuito, o Mozilla Firefox.



FIGURA 6 – Página do programa gratuito para deficientes visuais: NVDA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sugerir caminhos para o trabalho de tutoria nos cursos online – feitos totalmente a distância ou de forma semipresencial – há de se destacar um desafio que envolve tanto a dinâmica do ensino online quanto a compreensão de algumas funções importantes das ferramentas multimídia. Sendo incorporados pelos computadores domésticos e indispensáveis nos ambientes corporativos e educacionais, os aplicativos de internet e do pacote Office ganham funcionalidades voltadas para o ensino online.

Viu-se que a partir do Moodle e de suas concepções democráticas de distribuição, abrem-se as portas para a programação de softwares do tipo *Open Source*. Distribuídos via internet, gratuitamente, seu código aberto pode ser adaptado às condições de ensino de diferentes instituições, sejam públicas ou privadas. Com ferramentas para intermediação no ensino-aprendizado do tipo síncrono e assíncrono, a educação ganha com a diversificação de conteúdo e ferramentas e, sobretudo, com a agilidade na transmissão de conhecimento e nos recursos de

acessibilidade.

REFERÊNCIAS

MICROSOFT Windows 7. Estados Unidos: Microsoft Corporation, DVD-ROM, 2009.

MICROSOFT Windows XP. Estados Unidos: Microsoft Corporation, CD-ROM, 2001.

MERENCIANO, L. H. O uso de recurso do Windows no ensino online. Experiência com ferramentas multifuncionais. **Anuário da produção acadêmica docente**. Anhanguera Educacional. n. 11, v. 5, 2011, p. 91-105.

MOODLE. Disponível em: http://docs.moodle.org/23/en/About_Moodle. Acesso em: 10 abr. 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2009, p. 11-66.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas (SP): Papyrus, 2007.

NVDA. **NonVisual Desktop Access**. Disponível em: <http://www.nvaccess.org/>. Acesso em: 11 mar. 2015.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: AS POTENCIALIDADES DO USO DO TRABALHO DE CAMPO

Juliana de Fatima Zanchetta – UFSCar/Campus de Sorocaba – julizanchetta@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Diante da realidade encontrada dentro das salas de aula na educação pública paulista em meio à ascensão e dominação dos moldes educacionais previstos pelo pensamento e políticas preconizadas pelo neoliberalismo, a preocupação com os (des)caminhos que os processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis, aumenta e acompanha os educadores comprometidos com uma educação crítica.

Quando nos aproximamos da forma como é proposto o trabalho docente em ciências sociais na escola, destacando a Geografia como nosso objeto de estudo, esta preocupação se torna ainda mais relevante. Nossa experiência enquanto educadores da rede pública estadual de São Paulo coloca-nos diariamente diante de um discurso que prega o ensino para a formação integral do cidadão, mas legitima a exclusão social através de conteúdos desprendidos da prática social dos alunos. Podemos vislumbrar esta situação a partir dos materiais de apoio ao currículo, os Cadernos do professor e aluno entregues pelo governo.

A Geografia na escola, neste contexto, muitas vezes não parece ser mais que um rol de conteúdos previamente listados, os quais os alunos deveriam decorar.

Diante disto, fica clara a necessidade de um trabalho com os conteúdos escolares de uma forma comprometida com a formação para a compreensão das contradições sociais, a partir do compromisso ético com o aluno e sua leitura de mundo, isto é, para muito além do trabalho para a formação de competências e habilidades, como preconiza o Currículo do estado de São Paulo.

Neste contexto, destacamos a importância do trabalho de campo no ensino de Geografia como uma possibilidade de permitir ao aluno uma ressignificação dos conteúdos tratados em sala de aula. Pensando na importância que esta metodologia toma na produção e compreensão dos conceitos geográficos em toda a história desta ciência, Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 59) afirmam que “compreender a espacialidade diferencial dos processos sem trabalho de campo é tarefa praticamente impossível”.

Desta forma, é possível reforçar a grande contribuição que o Trabalho de Campo pode representar no ensino de Geografia, como uma forma de romper dicotomias e aproximar a

Geografia que se estuda, da geografia do cotidiano.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento, sendo que nesta primeira etapa a coleta de dados baseou-se em uma pesquisa bibliográfica a partir do procedimento de identificação, localização e seleção de fontes documentais referentes à Teoria Crítica da Educação, relacionando-a à temática do Trabalho de Campo como metodologia de pesquisa e, posteriormente, de ensino de Geografia. Algumas das obras analisadas constam nas referências deste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em uma realidade marcada pelas relações capitalistas de produção e reprodução, tanto no âmbito material como no social, pelo neoliberalismo que hoje atinge praticamente todas as esferas da vida humana, Adorno (1995) aponta que a saída para a onipresença do espírito alienado estará condicionada aos processos educacionais que proporcionam condição política, cultural e estética diferenciada.

Diante do avanço da alienação que toma também os processos formativos, e que na verdade acompanha a educação escolar em toda a sua história, pode parecer distante sua possibilidade de emancipação dos sujeitos. Porém, esta possibilidade se encontra justamente no fato de que ainda existem as contradições, as resistências, os resíduos. Para fazer uso das próprias palavras de Adorno (1995, p. 183), “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

O despertar da consciência pode ser estimulado através do ensino de Geografia por intermédio da denúncia e reflexão crítica sobre como a dominação e a ideologia, as contradições do mundo globalizado, se expressam em suas práticas cotidianas, materializando-se espacialmente. É necessário o compromisso de promover a articulação dos conteúdos apresentados de forma fragmentada no currículo, sempre direcionando-os pelas necessidades do próprio aluno: em que ele utilizará isso em sua vida? Como explicará suas relações com o

mundo?

Os conhecimentos precisam estar articulados em suas múltiplas dimensões, do físico e do humano, para que o aluno, sujeito de seu próprio conhecimento, seja capaz de compreender e relacionar os fenômenos estudados. Afinal, o aluno precisa tomar consciência de que é ele mesmo quem constrói suas relações com o espaço, e que por isso mesmo pode intervir sobre ele, pode transformá-lo.

A linguagem geográfica é composta por algumas categorias fundamentais para o desenvolvimento do pensamento espacial, como os conceitos de região, paisagem, natureza, sociedade e lugar. Além disso, os conteúdos geográficos se desenvolvem nas várias escalas de análise, nacionais/internacionais, estabelecendo-se sempre a ligação com o local. A partir disso, destacamos a possibilidade do trabalho com o conceito de lugar como uma forma de o professor de Geografia se aproximar das noções espaciais do aluno, suas relações com seu local, para daí partir para o estudo em outras escalas. Se o aluno é capaz de compreender a “geograficidade” de suas experiências cotidianas, este é um caminho para que os conteúdos geográficos tratados na escola pudessem ser dotados de sentido em suas vidas.

Mas não basta a descrição dos lugares, ou de suas paisagens, é preciso questionar, problematizar e contextualizar cada fato e fenômeno e, assim, buscar as explicações que não são simples e lineares de uma causa e que geram uma consequência. A interligação dos fenômenos é muito mais ampla e complexa, e exige-se no como estudar Geografia a articulação das escalas de análise. O lugar não se explica por si mesmo e o global só existe concretizado nos lugares. (CALLAI, 2012, p. 84).

Na superação da dicotomia homem/meio, para o estudo do lugar de uma maneira problematizada e integrada, incentivando a reflexão em outras escalas, não podemos deixar de citar as potencialidades do trabalho de campo, metodologia tão utilizada para a produção de conhecimentos geográficos na academia e ainda esquecida nas escolas básicas, principalmente na rede pública.

Sobre o trabalho de campo, o geógrafo Thomaz Junior (2005, p. 32) reconhece sua importância

[...] como uma alternativa concreta de se viabilizar teoricamente o propósito de ultrapassar a reflexão intra-sala de aula, como forma de executar/“praticizar” a “leitura” do real, sendo assim, um momento ímpar do exercício da práxis teórica.

Para isto, é necessário que a pesquisa de campo seja precedida de um planejamento

que detecte quais as dúvidas e ansiedades dos alunos, assim como posterior reflexão sobre a realidade observada, compreendendo-a como resultado de um processo contraditório de múltiplas determinações.

A forma em que o autor demonstra a importância do trabalho de campo para a leitura do real é bastante didática: “O movimento geral, particular⇒singular e singular⇒particular⇒geral, (a tríade/escalar categorial) é que nos permite chegar mais próximo do real concreto” (THOMÁZ JUNIOR, 2005, p. 37).

Não seria por acaso que as primeiras atividades semelhantes ao trabalho de campo foram utilizadas no ensino de Geografia no Brasil, no início do século XX, em escolas anarquistas como uma forma de resistência à concepção de educação direcionada apenas pela elite. Sob o ideal da formação do espírito crítico, os trabalhos de campo tinham como objetivo permitir que os alunos observassem e descrevessem o meio natural e social no qual estavam inseridos, para estimular a reflexão das desigualdades sociais (PONTUSCHKA, 2004).

Como então, um século depois, esta sociedade que se julga tão esclarecida pode suprimir o trabalho de campo do ensino de Geografia na educação básica? Não podemos deixar de citar o fato de que o trabalho de campo, assim como o estudo de meio, chegam a ser citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Porém, em alguns poucos casos o professor não reconhece essa importância, e em outros muitos casos não há incentivos, de diferentes maneiras, para que isso ocorra.

A falta de necessidade do trabalho de campo estaria implícita no currículo do estado de São Paulo, que incentiva o professor a trabalhar com documentários (muitas vezes não condizente com a realidade da escola e seus alunos), ou insere algumas imagens no Caderno do aluno e dá a entender que isto é o suficiente.

É preciso perceber o trabalho de campo como a possibilidade para que o aluno tenha estímulo para a reflexão de que o que está ali, em sua frente, em suas relações cotidianas, possui uma história (que deve ser olhada criticamente), nem sempre foi assim, mas é fruto das relações sociais em uma sociedade de classes, ou mesmo fruto das relações do homem com o seu meio. Vamos repetir: nem sempre foi assim, e o melhor, não precisa ser assim para sempre. O aluno precisa se reconhecer como sujeito de sua própria história. Para isto, a problematização não pode ser deixada de lado em prol da memorização, muito menos do empirismo acrítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece redundante afirmar que a Geografia enquanto ciência social tem por foco de estudo a sociedade, suas transformações e relações com o meio na qual está inserida, mas talvez seu ensino, pautado apenas na memorização, não venha dando conta desta premissa. Pelo contrário, pode estar a favor da moldagem dos sujeitos para a acomodação social. A importância dada ao conceito de lugar para o ensino de Geografia na escola está no fato de que o estudo do lugar, quando problematizado, permite uma relação com as questões globais.

Neste ponto, destacamos a importância do trabalho de campo no ensino de Geografia na educação básica. Não se pode deixar de reforçar que o trabalho de campo comprometido com uma visão crítica de Educação não pode se limitar ao empirismo, mas se configura enquanto uma metodologia que deve ser aplicada de forma intencional, planejada e executada com objetivo de estimular a aproximação dos conteúdos geográficos estudados na escola, muitas vezes de forma enciclopédica, e transpô-los ao real, ao concreto, utilizando-se também da observação, mas não se resumindo a ela.

Para que tudo isso se concretize, a concepção de educação do professor deve ser dotada de um cunho político, a favor da desalienação, que somente é possível através da auto-reflexão crítica do condicionamento social em prol da formação da consciência verdadeira. A educação que sirva à conscientização.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ALENTEJANO, P.; ROCHA-LEÃO, O. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, nº 84, p. 51-67, 2006.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sônia Maria. V.; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena, Copetti. (orgs.) **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-88.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: Vesentini, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 249-288.

THOMAZ JR, A. Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo. In: _____. **Geografia passo-a-passo (ensaios críticos dos anos 90)**. Presidente Prudente: Centelha, 2005, p. 31-39.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID-INFORMÁTICA: DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM, POR MEIO DE SOFTWARES DE AUTORIA, PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Franciene da Silva Roberto – Universidade do Estado do Amazonas-franciene – roberto@gmail.com

Diego de Lira Tavares – Universidade do Estado do Amazonas – dlt.uea@live.com

Rosana Claudio Sampaio Schreder – Rosanaschreder @gmail.com

Michel Regis Gomes – Universidade do Estado do Amazonas – michelgomes@hotmail.com

Almir de Oliveira Costa Junior – Universidade do Estado do Amazonas – almirlinux@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O projeto PIBID- Programa de Bolsas de Iniciação a Docência é uma iniciativa do governo Federal cujo objetivo é inserir estudantes dos cursos de Licenciaturas no cotidiano escolar para que os mesmos adquiram experiência inicial na docência e cooperem com a aprendizagem dos alunos. O projeto no qual foi desenvolvido as atividades que serão descritas nesse artigo é do Curso Licenciatura em Informática da UEA-Universidade do estado do Amazonas.

O local do Projeto é a Escola municipal Ana Mota Braga localizada na cidade de Manaus, estado do Amazonas. Conta com a participação de 6 bolsistas no turno vespertino e 4 no turno Matutino todos do curso de Informática. As atividades foram desenvolvidas no laboratório de Informática da Escola (Telecentro).

As atividades ocorreram no segundo semestre de 2014, o objetivo era auxiliar no reforço escolar do Projeto Mais Educação utilizando objetos de aprendizagem digitais na disciplina de Língua Portuguesa, pois todo o conteúdo que estava sendo estudado estava disponível somente em cartilhas impressas. Segundo Aoki (2014 p.14) “Os objetos virtuais são uma alternativa para o ensino na educação básica. Pois proporciona o um ambiente atrativo para mediação de conhecimento”.

Então depois de pesquisar softwares de autoria, foram escolhidos o Visual Class e o Hot Potatoes e Jclíc. Para desenvolver aulas interativas contendo as letras do alfabeto com som, imagens, exercícios.

2. METODOLOGIA

A proposta era somente pesquisar objetos para auxílio nas aulas de Língua Portuguesa do projeto Mais Educação. Mas como a maioria das aulas era através das cartilhas, cartas como associação de desenhos e letras, ou seja, um material estático. Então surgiu a proposta desenvolver as aulas utilizando os Softwares de autoria de acordo com o planejamento das aulas do professor.

Inicialmente foi feito um diagnóstico (aplicação de um ditado de palavras) com 23 alunos da turma do 2º ensino fundamental, realizado pelos bolsistas do PIBID, para saber nível de dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa. Então segundo a pesquisa realizada pode-se perceber 69% da turma tinha dificuldade em forma sílabas, falar as vogais e consoantes aleatoriamente.

Depois desse levantamento de dados, foi feita a pesquisa bibliográfica de livros de Língua Portuguesa, artigos. Todo esse processo foi acompanhado pela professora de Letras que orientava quanto situação de cada aluno no conhecimento do alfabeto e a formação de sílabas.

A primeira fase foi o desenvolvimento do objeto Alfakids contendo 29 telas com as letras do alfabeto de A-Z, imagem e áudio.

O estilo de letra do objeto é a letra bastão, pois é uma letra de fácil visualização a qual não é necessário movimento complexo para escrever, pois já que os alunos estavam iniciando a educação básica e não sabiam escrever. Segundo Nunes (2013, p.8) “Cabe ressaltar uma discussão que é frequente entre os professores referente ao tipo de letra ideal a ser utilizado no processo de alfabetização”. Na qual segundo o autor a mais conveniente é a letra bastão.

A segunda fase foram exercícios com as famílias de consoantes desenvolvidos no software Haotpatatoes e Jcllic.

As aulas desenvolvidas foram aplicadas no Laboratório de informática, os softwares foram instalados nos 15 computadores. O professor ensinava em sala de aula o conteúdo e os bolsistas do projeto auxiliavam os alunos no telecentro. O primeiro contato dos alunos com o computador foi somente para identificar os periféricos e suas funções como mouse, teclado, monitor, gabinete. As outras aulas foram com os objetos do módulo Alfakids e formação silábica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O reforço escolar era três dias semanais com carga horária de duas horas por dia. No final do ano letivo foi feito novamente um diagnóstico (Ditado de palavras) dos 23 alunos, com a aplicação do mesmo ditado de palavras que foi utilizado inicialmente. Então se percebeu que 20 alunos tiveram média entre 5-10 pontos, sendo que a media exigida era 5 pontos, ou seja somente 3 dessa turma continuaram no reforço. O

Segundo Bocchese (2012, p.2) “os objetos também podem ser indicados para complementar as atividades desenvolvidas em sala de aula, auxiliando na retomada e na fixação de conceitos básicos, sem os quais o aluno teria dificuldade para alcançar níveis de conhecimento mais avançados”.

Muitos educadores enfrentam dificuldades ao ministrarem suas aulas, pois estão alienados ao método tradicional de ensino, limitados apenas à lousa e pincel, com o avanço tecnológico na educação existem varias possibilidades para o a mediação de conhecimento por esses educadores, como por exemplo, os objetos de aprendizagem digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse trabalho foi possível conhecer ferramentas de autoria que possibilitam o professor criar aulas da maneira dinâmica, pois são ferramentas de fácil manipulação não é necessário saber programar, mas somente possuir um conhecimento básico em informática. De acordo com Vieira (2011, p.4) “São programas que semelhante tipo de oficina de criação, equipada com diversas ferramentas que permitem o desenvolvimento de aplicações multimídias; sem necessitar de conhecimentos de programação”.

Essa proposta foi avaliada pela coordenadora Rosana Schreder do Projeto na Escola, como pedagoga acrescentou alguma sugestões para a implementação futura de diversos módulos das disciplinas de Ciências, Matemática, Geografia, Historia. Então como trabalho futuro visa-se a criação de um site com banco de dados, onde cada professor possua um *login* e senha para acessar todo o material produzido.

Portanto essa foi o trabalho realizado na Escola em Parceria com a UEA. E como melhoria visa-se a futuramente trabalhar e aprimorar os aspectos como usabilidade, interface gráfica, e as propostas que foram especificadas acima, pois como seres em formação a tendência é sempre evoluir em buscas de novos rumos para oferecer um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo de caráter lúdico. Não abolindo o método tradicional de ensino, mas unindo-os

as novas tecnologias da Informação para melhoria na mediação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AOKI, Marcos. **O uso do Visual Class no desenvolvimento das aulas de Matemática no ensino médio.** 2014. 55f. Dissertação de Mestrado em Matemática – Centro de Ciências Exatas Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BOCCHESI, Jocelyne. **Objetos de Aprendizagem para a promoção do desempenho em Língua Portuguesa,** II CLABES-Conferência Latino Americana sobre el abandono en la educacion Superior, Pontificia universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil , p.1-7, 2012.

NUNES, Maria do Carmo. **Reflexões acerca da Alfabetização e do Letramento em práticas de estágio na Formação do docente: Experiências de Estágio na Alfabetização,** V Fórum Internacional de Pedagogia, Vitória da conquista-Bahia- p.1-12, 2013.

TRINDADE, Andrea. **Guia de Recomendação para o uso de Objetos de Aprendizagem na Educação Infantil:** Uma abordagem em softwares Livres. ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife/PE, 19 – 21 de agosto de 2012 – UNIREDE.

VIEIRA, Leociléia Aparecida. **Criando Aulas Multimídias Com software de Autoria, Pós-graduação em PED -** Tecnologias e Educação a Distância - EAD da UNICID-Universidade Cidade de São Paulo, p.1-8, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE UM MICROSCÓPIO ALTERNATIVO BASEADO EM SMARTPHONE POR LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Felipe Vieira Freitas – CEFET-MG – felipevieirafreitas@ymail.com

Ronaldo Luiz Nagem – CEFET-MG - ronaldonagem@gmail.com

Janine Cerqueira de Paiva – Universidade Federal de Viçosa – janinecpaiva@hotmail.com

Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais

1. INTRODUÇÃO

Este texto é um excerto da dissertação de mestrado intitulada *Smartscópio*: contribuições de um modelo análogo ao microscópio óptico para o ensino de Ciências e Biologia. O modelo análogo ao microscópio óptico usado na oficina foi denominado *smartscópio*. Este equipamento funciona a partir de um aparelho móvel dotado de câmera digital, como *smartphone* ou *tablet*, acoplado a um conversor de *smartphone* em microscópio óptico digital, cujo *design* foi idealizado por Kenji Yoshino e tem suas instruções de construção e montagem no *website instructables.com* (INSTRUCTABLES, 2013).

Os microscópios e lupas foram equipamentos cruciais no desenvolvimento de diversas teorias científicas como a teoria celular e ainda hoje desempenham um importante papel no ensino, constituindo-se em equipamentos essenciais para o desenvolvimento de muitas atividades relacionadas ao trabalho prático. Inclusive, Educadores em Ciências afirmam que as Ciências não tem significado para os estudantes sem a presença de experiências práticas no laboratório escolar (LUNETTA; HOFSTEIN; COULGH, 2007). Millar (2004) considera trabalho prático como qualquer atividade que envolve estudantes observando ou manipulando objetos e materiais os quais eles estão estudando.

Ainda que estes equipamentos sejam cruciais para o desenvolvimento de atividades de cunho prático, eles permanecem ausentes em muitas escolas, assim como o laboratório didático (BORGES, 2002). Em contrapartida, os modelos são muito utilizados no ensino de Ciências e podem ser definidos como representações da realidade (GILBERT; BOULTER, 1998) e que funcionam como alternativas a objetos e recursos materiais de laboratório, agregando contribuições relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto o *smartscópio* surge como uma alternativa ao uso do microscópio para o

trabalho prático em Ciências e oferece a oportunidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula, permitindo ao professor uma forma para exercer seu papel como orientador/mediador, ajudando os alunos na escolha de informações, motivando-os e coordenando atividades integradoras (MORAN, 2013).

É preciso ter em mente que realizar atividades de cunho prático envolve questões complexas, tanto quanto utilizar equipamentos alternativos. Portanto, o professor a ser formado deve ser capaz de refletir sobre visões ingênuas e extremamente crédulas na experimentação no Ensino em Ciências (MARANDINO, 2003), além disso, ele deve manter um pensamento crítico a fim de questionar as ideologias existentes por trás do uso de apenas materiais de baixo custo em escolas públicas, assim como a atribuição de funções extras aos professores e saber às pressões consumistas do mercado (GIOPPO; SCHEFFER; NEVES, 1998; BORGES, 2002).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é descrever um relato de experiência sobre o desenvolvimento de uma oficina de montagem e exploração de um microscópio alternativo junto a alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

2. METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória. As atividades foram realizadas junto a 11 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa, Minas Gerais. Eles estavam regularmente matriculados na disciplina BIO 494 – Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III. As atividades desenvolvidas incluíram a aplicação de um questionário e o desenvolvimento de uma oficina de montagem e exploração do *smartscópio*, orientada por um roteiro adaptado de Instructables (2013), na qual também participaram a professora e a monitora responsáveis pela disciplina.

Esta oficina teve duração total de 150 minutos distribuídos em três aulas de 50 minutos, sendo registrada integralmente em vídeo. Os participantes foram distribuídos em cinco duplas e um estudante só. A atividade foi organizada em três momentos: apresentação das ferramentas e materiais necessários para a construção do conversor de smartphone em microscópio óptico digital; montagem do *smartscópio*; e exploração do *smartscópio*. A exploração contou com observações e registros fotográficos de epiderme foliar adaxial de *Tradescantia* sp, corte transversal de cortiça, epiderme foliar do bulbo de cebola roxa, corte transversal de raiz de cebola,

e pâncreas de rato.

O questionário buscou compreender como os estudantes percebiam o processo de montagem e manuseio do equipamento alternativo, como ele poderia ser utilizado e quais aspectos deveriam ser melhorados para o ensino mediado pelo trabalho prático. A análise dos dados obtidos pela oficina e o questionário foram baseadas na análise de conteúdo categorial de acordo com as indicações de Bardin (2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência da oficina foi muito produtiva e nos permite destacar alguns momentos que contribuíram para a compreensão do modelo análogo e suas contribuições para o ensino de Ciências. Com as informações obtidas com os questionários foram reunidas as impressões dos estudantes sobre as facilidades e dificuldades sobre o processo de montagem e exploração do equipamento. Para tanto foi solicitado aos participantes da pesquisa que apontassem até três facilidades e três dificuldades que puderam ser identificadas. Essas características foram classificadas em três categorias relacionadas à construção; materiais e custo; e praticidade.

Foram citadas 23 facilidades e 26 dificuldades a respeito do processo de montagem do smartscópio. As facilidades mais recorrentes foram o seu caráter intuitivo, o baixo custo dos materiais utilizados e o seu peso leve. A familiaridade com os materiais usados na construção e seu fácil acesso foram citados pelos licenciandos. Dentre as 26 dificuldades apontadas 30% está relacionada às lentes focais usadas nesses equipamentos, as quais foram obtidas de apontadores *laser*. De fato, a extração da lente envolve a manipulação de ferramentas e peças pequenas e frágeis. No modelo de apontador laser utilizado na pesquisa, a lente encontra-se oculta e bem afixada por entre partes plásticas. Esse processo varia de acordo com o equipamento fonte, portanto é interessante que o construtor considere diferentes fontes de lentes de acrílico e escolha ponderando entre o custo e a dificuldade de extração da mesma. Para atividades que requerem a montagem de smartscópios com muitos alunos, vimos que a distribuição de lentes individuais é essencial, visto que esta etapa pode ser a mais demorada. Outras dificuldades de ordem estrutural, como a instabilidade da base de apoio e o encaixe da lanterna e da lente de acrílico no estágio 1 podem ser contornados com o uso ferramentas mais precisas para a construção peças de acrílico e MDF.

As imagens registradas pelos participantes indicam que o smartscópio oferece ampliação

suficiente para a observação de células vegetais, inclusive estômatos, embora não seja possível distinguir os cromossomos metafásicos presentes na raiz de cebola. Foram observados tecidos animais como o corte de pâncreas de rato, onde foram registradas ilhotas pancreáticas. O equipamento traz perspectivas para o ensino de história da biologia, à medida que pode proporcionar a visualização de algumas estruturas semelhantes àquelas realizadas pelos primeiros microscopistas como Robert Hooke, como o corte de cortiça.

Os estudantes envolveram-se ativamente durante a oficina, interagindo entre si, com o preletor e com o equipamento alternativo. A respeito das possibilidades do equipamento, podemos destacar as falas a seguir, proferidas por dois participantes enquanto montavam o suporte conversor:

A arruela é pra impedir que a porca faça pressão direta no material, e danifique o material. Porque a pressão é inversamente proporcional à área. Se você aumenta a área e diminui a pressão.

Era isso que a gente devia apresentar, aprendendo física né?

Isto indica que o mais importante em se trabalhar com este tipo de equipamento alternativo não é o resultado final que se obtém, mas todo o processo de construção, montagem e exploração com os alunos, o que proporciona novas maneiras de ensinar e aprender conteúdos, seja na área da física, biologia, química ou até mesmo matemática.

Apresentou-se também a possibilidade de trabalhar com aplicativos de edição de imagens após o registro fotográfico dos espécimes observados, o que permite inferir que o equipamento tem o potencial para trazer as TICs para o laboratório de Ciências, sala de aula e aulas de campo, transferindo-os de ambientes fechados e limitados como os laboratórios de informática. No entanto, trabalhar com os aparelhos móveis em sala de aula ainda permanece um desafio. Os participantes apontaram que smartphones e celulares com câmera podem ser empecilhos à utilização do smartscópio à medida que são equipamentos geralmente caros que não estão disponíveis a todos os alunos e que dispersam a atenção dos alunos. Além disso, a escola ainda permanece uma instituição mais tradicional que inovadora e conseqüentemente a cultura escolar tem resistido às mudanças trazidas pelos ciberinstrumentos (MORAN, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de montagem e exploração do *smartscópio* foi parte de uma atividade de pesquisa que ofereceu um momento de formação e reflexão muito importante para os participantes. Consideramos que este tipo de exercício é essencial antes da introdução de equipamentos alternativos na educação básica, tanto para instruir os professores em formação quanto para conceber formas efetivas de trabalhá-los no ensino.

Desse modo, é importante conceber o *smartscópio* como um equipamento complementar ao microscópio óptico que oferece novas possibilidades de mediação e que como toda atividade deve ser visto como um meio para um fim e não um fim em si mesmo.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Grupo de Estudos em Metáforas, Modelos e Analogias na Educação e na Tecnologia (GEMATEC) pelas contribuições e pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio.

REFERÊNCIAS

BORGES, T. A. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. ed. 1, São Paulo: Edições 70, 2011.

GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J. Aprendendo Ciências através de modelos e modelagem. In: COULINVAUX, D. (Ed.). **Modelos e educação em ciências**. Rio de Janeiro: Ravel, 1998. p. 13-53.

GIOPPO, C.; SCHEFFER, E. W. O.; NEVES, M. C. D. O ensino experimental na escola fundamental: uma reflexão de caso no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, v.14, n. 14, p. 39-57, 1998.

INSTRUCTABLES. **\$10 Smartphone to digital microscope conversion**. 2013. Disponível em: <<http://www.instructables.com/id/10-Smartphone-to-digital-microscope-conversion>>. acesso em 15

dez 2013.

LUNETTA, V. N.; HOFSTEIN, A.; CLOUGH, M. Learning and teaching in the school science laboratory: an analysis of research, theory, and practice. In: LEDERMAN, L; ABEL, S (Org). **Handbook of research on science education**. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2007.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em Ensino de Ciências: questões atuais. **Cad. Bras. Ens. Fis.**, v.20, n.2, p.168 -93, 2003.

MILLAR, R. Practical Work. In: OSBORNE, J.; DILLON, J. (Eds) **Good Practice in Science Teaching**: What research has to say. Glasgow: Bell & Bain. 2. ed. cap. 6. 2010. 351p.

MORAN, J. M. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, J. M; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus. p. 36-46 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO DA TECNOLOGIA

Claudia Amorim Francez - UNESP - cacaunesp@gmail.com
Edilson Moreira de Oliveira - UNESP - edilson@ibilce.unesp.br
Thaís Cristina Rodrigues Tezani - UNESP - thaistezani@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista UNESP- Araraquara

1. INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias no ambiente escolar é um assunto importante e de necessária discussão nos dias atuais. Esse novo contexto gerado pela era da informação, gera a necessidade de formação de professores para desenvolver atividades com apoio das tecnologias. Para que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação³³ (TDIC) sejam usadas de forma a explorar todo o seu potencial é imperativa uma mudança de mentalidade dos docentes e de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo gestores e alunos (MILL, 2009).

O uso das TDIC e a formação de professores é um assunto em expansão, onde ainda se encontra dúvidas e conflitos, ou seja, trata-se de um campo em disputa e uma urgência social a ser sanada pela escola. Isso decorre em função de diversos fatores, como a recente disseminação da tecnologia nos ambientes escolares, falta de verbas e a preparação e/ou formação inadequada de professores. Diversas vezes os professores não estão preparados para lidarem com o uso das tecnologias em sua prática docente, necessitando de capacitação. De acordo com Almeida (2005), para que o professor possa expandir o seu olhar para outros horizontes, e desenvolver competências, é importante que ele esteja engajado em programas de formação continuada.

Segundo Barros (2009, p.62), a tecnologia influencia a educação escolar, demandando dos educadores “habilidades e competências”. Portanto, surge a problemática: Como ocorre a formação continuada do professor para uso das tecnologias? Quais os conteúdos ensinados nestes cursos? Os docentes após realizarem tais cursos de formação continuada, sentem-se capacitados para

³³ Diferencia-se TIC de TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação): essas últimas são as tecnologias de informação e comunicação de base telemática, em especial aquelas relacionadas à internet.

superarem os desafios perante as TDIC? Há um modelo de formação continuada capaz de fornecer os subsídios necessários para preparar os docentes para trabalharem com as tecnologias em sua prática docente?

Assim, faz-se necessário repensar o projeto pedagógico das escolas, para proporcionar aos educadores um novo papel neste contexto diferenciado. Neste aspecto tem-se um ponto importante, que é a busca de aprimoramento profissional. Capaz de dar um novo impulso ao ensino, fazendo com que o educador saia da passividade, que se capacite constantemente, que procure mudar o ensino e a escola.

Por conseguinte, reconhecendo a importância da formação continuada de professores para usarem as tecnologias, o **objetivo** deste artigo é registrar a respeito de um curso de formação continuada oferecido aos professores do ensino fundamental I e II da rede municipal do interior de São Paulo. O referido curso contou com a participação de 27 professores, tendo como intenção apresentar desde conceitos básicos sobre o uso do computador, ao estudo de ferramentas mais complexas para a elaboração de Objetos Educacionais Digitais (OEDs).

A estrutura do curso foi composta de oito encontros presenciais e atividades complementares realizadas a distância por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. O local da realização do curso foi em um polo de formação do município, no qual geralmente ocorrem os cursos e oficinas ofertados aos docentes, possuindo uma infraestrutura adequada para o uso dos cursistas, possuindo 18 computadores, data show, caixa de som, internet em todas as máquinas e aplicativos como editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentações e etc. Os formadores a lecionarem neste curso pertenciam a uma empresa terceirada da prefeitura para atuarem de forma a oferecerem soluções, que serão brevemente descritas logo a seguir.

A ferramenta de **gestão pedagógica** (diário de classe e planejamento, boletim *on-line* e orientações curriculares e expectativas de aprendizagens); **gestão administrativa da escola** (ponto digital, alimentação escolar, controle de patrimônio, transporte escolar e etc.); **acervo digital** (objetos educacionais digitais, sequências didáticas, games educacionais, livros interativos e etc.); **tecnologias nas escolas** (acesso remoto para suporte, controle de internet, diário de classe em tablet, monitoramento do acesso e uso e etc.); **sistema integrado de avaliação** (elaboração de itens, montagem de provas, aplicação de provas digitais e etc.) e **formação e colaboração** (ambiente virtual de aprendizagem, acompanhamento técnico-pedagógico, aplicativos *on-line*, cursos para formação em tecnologia, portal escolar e etc.).

Deste modo, neste relato de experiência haverá a discussão a respeito da formação continuada de professores, visando promover e facilitar o uso da tecnologia aplicada à educação,

contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para a inclusão digital das comunidades escolares.

2. METODOLOGIA

A princípio foi apresentada a estrutura do programa de formação, que para o uso dos ambientes de informática nas escolas, contam com a ajuda do monitor (responsável técnico), professor e aluno. Em seguida foi exibida a agenda, evidenciando as datas dos encontros e os conteúdos a serem estudados no decorrer do curso. Os conteúdos foram: Informática e Educação, Sistema Operacional e Internet Explorer; Portal escolar e Objetos educacionais digitais (OEDs); Editor de texto; Planilha eletrônica; Editor de apresentação; Gerenciador pedagógico do ambiente de informática; Portal escolar e ambiente virtual de aprendizagem e Planejamento utilizando a tecnologia e atividade complementar (*on-line*).

Foi realizada uma avaliação diagnóstica para saber mais a respeito dos conhecimentos prévios dos cursistas quanto ao uso das TDIC. Em seguida foram apresentados alguns conceitos básicos sobre o funcionamento do computador, definição de *software* e *hardware* e classificação de periféricos. Também foram apresentados alguns conceitos básicos de sistema operacional, bem como operar de forma básica com os conceitos de sistema de arquivos, explorando a criação de pastas.

A atividade complementar do curso consistiu na realização de quatro atividades que deviam ser desenvolvidas fora do horário do curso, como complementação da carga horária. A primeira atividade foi a análise de objetos educacionais digitais e participação no fórum de debate sobre tecnologia e educação. A próxima tarefa era a elaboração de um conteúdo didático (cruzadinha e/ou jornal) utilizando um editor de texto (Writer do LibreOffice). A tarefa seguinte seria a criação de uma atividade educacional utilizando a Planilha eletrônica (Calc do LibreOffice). E a última tarefa foi a produção de um livro digital usando o Editor de apresentação (Impress do LibreOffice). As tarefas deviam ser monotemáticas e enviadas até o final do curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final do curso foi possível observar a evolução e apropriação dos docentes quanto ao

uso das tecnologias. No decorrer do curso foram realizadas algumas observações, sendo que no início do curso, cerca de 5 professoras apresentavam pouco conhecimento sobre o uso das tecnologias (*não sabiam utilizar as ferramentas básicas do computador, como mouse, criação de pastas, internet, editor de texto, planilha eletrônica e editor de apresentação*); 18 professores demonstraram ter um conhecimento mediano (*eram familiarizadas, sabiam utilizar as ferramentas básicas do computador, como o editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação, possuíam e-mail e costumavam utilizar a tecnologia para uso pessoal, no entanto pouco conseguiam utilizar as tecnologias em sua prática pedagógica*) e 4 professores apresentavam um ótimo conhecimento sobre a tecnologia (*usavam para fins pessoais e pedagógico, possuíam e-mail e redes sociais, sabiam utilizar a internet, editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentação e já conseguiam utilizar a tecnologia em sua prática pedagógica, usando softwares, objetos de aprendizagem, vídeos e etc.*).

Ao realizar discussões a respeito das possíveis contribuições das TDIC para o processo ensino-aprendizagem alguns docentes demonstram receio quanto a relevância e potencialidade das tecnologias. Acredita-se que falta de familiaridade de certos docentes para uso das TDIC refletem na insegurança e afastamento das mesmas. Outro aspecto relatado pelos docentes é sobre as dificuldades de utilizar o ambiente de aprendizagem da escola em que atuam.

O ambiente de informática das escolas possui cerca de 18 computadores, no entanto muitos estão parados por falta de manutenção. Outras professoras disseram que o tempo das aulas é insuficiente para levar os alunos no ambiente de informática e que falta tempo para os próprios professores explorarem as tecnologias para poderem conhecê-las melhor. Os docentes também contaram a respeito da dificuldade de fazer a associação dos conteúdos da sua disciplina com os conteúdos digitalizados de forma a obter um resultado efetivo da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das TDIC na educação é um desafio para o docente e para o processo de ensino-aprendizagem, exigindo do professor uma nova atitude: o desempenho de novos papéis e uma nova postura. Como resposta a essa nova realidade, este projeto mostra-se pertinente já que traz discussões a respeito deste tema emergente, indo ao encontro das novas indigências e expectativas desses educadores e da educação como um todo.

Certamente, as tecnologias podem ser meios importantes de construir e difundir

conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende da forma como são utilizadas: se nos tomamos posse da sua capacidade pedagógica e comunicacional, ou se ao contrário nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores arquitetados para um mercado de massa planetário (BELLONI, 1998).

Finaliza-se acreditando que este trabalho possa beneficiar a comunidade acadêmica, sendo um instrumento de apoio para o planejamento de próximos cursos de formação continuada de professores para uso TDIC. Espera-se que os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, possam colaborar com uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva, afinal não é apenas o uso técnico da ferramenta, todavia foi discutido as suas diversas possibilidades pedagógicas. Sendo também uma forma de agregar conhecimento a uma área de estudo que ainda está em franca expansão, criando “novas possibilidades de aprendizagem”, conforme relata Almeida (2003, p.3).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 2, Jul.- Dez, 2003.

_____, Maria E. B. **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il.

BARROS, Daniela. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BELLONI Maria L. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Educ. Soc. vol. 19 n. 65 Campinas Dec.1998. Disponível em: <<http://goo.gl/D6aL9A>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

MILL, Daniel. **Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade média**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: POTENCIALIDADES E CONTEXTOS

Josiane Faxina – Unesp – josi_unesp@gmail.com

Nelson Antonio Pirola – Unesp – npirola@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Muitas vezes, na matemática, a prioridade são os exercícios nos quais o objetivo é aprender a realizar cálculos. Com a resolução de problemas não é diferente, é utilizada como meio para se consolidar a realização das operações.

Assim, o real potencial do trabalho com a resolução de problemas deixa a desejar quando o único desafio da criança é descobrir com qual operação se resolve o problema. Ainda é muito presente práticas pedagógicas que estão arraigadas de aspectos tradicionalistas, bem como os próprios livros didáticos que a cada ano repetem os mesmos tipos de atividades, que se utilizam da resolução de problemas de forma mecânica e procedimental.

De acordo com Pozo (1998, p.14), o trabalho a resolução de problema em sala de aula vai além da resolução do mesmo em si:

Ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta.

Numa perspectiva de aprendizagem autônoma, o ensino da matemática deve enfatizar as relações com a realidade já vivida pela criança, mais do que com uma realidade artificial, inventada com o único propósito de servir como exemplo para aplicação de um conteúdo, ou seja, tornar o trabalho com a resolução de problemas um mero treino de exercícios.

Perante este cenário, este trabalho apresenta uma experiência de trabalho com a resolução de problemas, que é tomado como ponto de partida e que busca perpassar aspectos tradicionais em virtude de uma aprendizagem significativa. Tem como objetivo tornar a resolução de problemas uma prática mais próxima e significativa para o aluno, bem como subsidiá-lo a buscar estratégias com autonomia.

2. METODOLOGIA

Este relato visa apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem de trabalho com resolução de problemas, que tenta ir além dos modelos tradicionais presentes em livros didáticos, considerando e formulando-se a partir de situações reais vivenciadas pelos alunos.

“Os educadores que recorrem à problematização como procedimento pedagógico provocam a aprendizagem dos alunos, e, ao mesmo tempo, sentem-se motivados a continuar a aprender.” (VEIGA, 2006, p.171)

Dessa forma, buscou-se atingir como objetivo um envolvimento maior com a matemática e uma aprendizagem mais significativa aos alunos, bem como tornar a resolução de problemas uma prática mais familiar ao contexto diário dos alunos e o mais instigante possível, afim de promover a aprendizagem matemática.

A experiência aconteceu, no ano de 2014, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de uma cidade do interior de São Paulo, com alunos de 7 a 9 anos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática de resolução de problemas, como importante instrumento do ensino da Matemática, vem propor instigar o aluno a projetar, prever, abstrair, argumentar, analisar, justificar e a relacionar as observações às quais desenvolvem o raciocínio lógico.

De acordo com Echeverría (1998, p. 43):

Esta relação entre Matemática e solução de problemas parece estar implícita tanto nas crenças populares como em determinadas teorias filosóficas, psicológicas e em determinados modelos pedagógicos.

O aprendizado de estratégias auxilia o aluno a enfrentar novas situações em outras áreas do conhecimento, além da matemática.

Veiga (2006) trata a aprendizagem baseada na resolução de problemas como uma metodologia que compreende o ensino com uma visão complexa que proporciona aos alunos atividades em situações ricas e significativas para a produção do conhecimento.

Iniciei meu trabalho com resolução de problemas logo nos primeiros meses do ano letivo, com uma roda de conversa com os alunos, questionando-os sobre o que era resolver problema.

Obtive respostas de cunho tradicionais, como: “(...) é para tentar descobrir se a conta é de mais ou de menos.”, “É resolver um problema de figurinha.” “(...) a gente também pode resolver fazendo desenho.”

Deve-se buscar a superação de concepções formalistas, as quais se baseiam mais na manipulação de símbolos e das regras do que nos significados das relações estabelecidas entre a forma e o conteúdo.

Onuchic e Allevato (2004, p. 222) evidenciam que:

A resolução de problema deve acontecer num ambiente de investimento orientada e baseada na observação de que a compreensão aumenta quando o aluno é capaz essencialmente de relacionar uma ideia matemática a um grande número ou a uma variedade de contextos. Relacionarem um dado problema a um grande número de ideias matemáticas implícitas nele, construir relações entre várias ideias matemáticas contidas num problema.

Logo, explanei aos alunos que a matemática está presente no nosso dia-a-dia, e que, a todo momento, sem perceber buscamos estratégias para resolver questões referentes aos números.

Então expliquei que nossas atividades não iam tratar apenas de figurinhas e que ao longo da semana, eu iria selecionar algumas situações normais do dia-a-dia e transformá-las em Desafios, o que significava que eu estaria desafiando-os a tentar resolver determinados problemas.

Somente o fato de nomear a resolução de problemas como “desafios”, já pude notar o quanto ficou mais interessante às crianças e mesmo aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem, se sentiram motivados a tentar a solucionar o problema proposto.

Para tanto, ao longo das semanas, durante conversas informais com os alunos, acontecimentos corriqueiros da escola, ou mesmo notícias de jornais, eu selecionava fatos que pudessem se tornar uma atividade para a resolução de problemas e que ao mesmo tempo fossem situações próximas às vivências dos alunos.

Tinha o cuidado de escolher assuntos interessantes e de que todos os alunos tivessem conhecimento, como por exemplo, o avanço dos números de casos da doença da dengue na cidade e a distribuição de materiais utilizados na construção de cada brinquedo do parquinho novo da escola. Logo elaborava situações problemas de forma a desafiá-los a ir além da simples aplicação de uma operação. Escolhidos os assuntos elaborava o material (folha), para ser desenvolvido em sala de aula nas sextas-feiras.

Deixava bem claro, que poderiam resolver do jeito que conseguissem, podendo ser por meio de operações, representação de desenhos, cálculo mental e outros. Após um certo tempo, socializava as diferentes soluções encontradas por eles de forma coletiva na lousa. Percebi que como, de certa forma, eles já haviam vivenciado a situação referente ao desafio, ficava muito mais fácil e acessível para os alunos buscar estratégias para solucionar o problema proposto. Numa das ocasiões em que recebi uma doação de uma caixa com 115 canetinhas de variados tamanhos, marcas e cores para distribuir aos alunos, aproveitei a oportunidade repassei aos alunos a busca pela solução para a divisão.

Exemplo de resolução de problema proposto: Desafio: A professora recebeu uma doação de 115 canetinhas e vai distribuir igualmente para seus 23 alunos. Quantas canetinhas você vai receber?

É interessante ressaltar aqui, que no início do 3º ano, os alunos ainda não haviam aprendido de forma sistematizada a operação da divisão. Pude notar que foi difícil para a maioria lidar com a representação de 115 para dividir a 23. Mas muitos alunos conseguiram chegar ao resultado 5. O primeiro aluno que conseguiu solucionar, desenhou 115 tracinhos no papel. Depois foi circulando grupos de 23. Ao final descobriu que tinha 5 grupos formados, e portanto, cada aluno receberia 5 canetinhas. Outros, ainda persistiam em tentar aplicar uma operação para buscar a resposta certa.

A prática de resolução de problemas ou de desafios, como foi chamada com essa turma, permaneceu ativa durante todo o ano letivo, com os mais diversos assuntos, acontecimentos e graus de dificuldade e a mais notória evolução foi certamente a superação de práticas tradicionais existentes nos próprios alunos.

Já no 2º semestre de 2014 pude notar que para os alunos tentar aplicar uma operação para obtenção da resposta ao desafio deixou de ser um objetivo primordial e que muitos já conseguiam recorrer ao desenho ou representações sem qualquer anseio por respostas aritméticas.

Ficou evidente que a Matemática, quando dada de forma significativa, se tornou uma prática natural às crianças, pois se sentiram desafiadas e ao mesmo tempo contextualizadas perante o problema proposto.

Segundo Lopes (1994) apud Soares & Bertoni Pinto, os professores, ao planejarem seu trabalho, selecionando atividades de resolução de problemas, devem estabelecer claramente os objetivos que pretendem atingir. O principal é analisar o potencial do problema no desenvolvimento de capacidades cognitivas, procedimento e atitudes e na construção de

conceitos e aquisição de fatos da Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe a necessidade de tomar sempre como ponto de partida a resolução de problemas reais ou hipotéticas no lugar de apresentar contas carentes de significados.

Assim, pude perceber que a prática de resolução de problemas se tornou uma atividade prazerosa a esses alunos, que esperavam no dia pelo momento de resolver desafios. Se mostravam motivados e desafiados a buscar uma solução, independente se por meio de uma operação aritmética ou representações de desenhos.

A Matemática está fundamentada em uma atividade intelectual de elaboração, abstração e construção. Portanto, deve-se buscar a superação de concepções formalistas, as quais se baseiam mais na manipulação de símbolos e das regras do que nos significados das relações estabelecidas entre a forma e o conteúdo.

Portanto, o professor deve ter em mente os objetivos que deseja alcançar para que possa fazer o uso adequado da resolução de problemas, seja para aplicar alguma técnica ou conceito desenvolvido, trabalhar com problemas abertos nos quais há mais de uma solução possível, suscitando o debate e a argumentação em defesa de cada resolução.

A perpetuação ou superação de ideias equivocadas em relação à Matemática e o sucesso ou insucesso do aluno na disciplina estão diretamente ligados à concepção assumida pelo educador. Diante disso, é necessário repensar o modo como se apresenta a prática de resolução de problemas matemáticos na escola.

REFERÊNCIAS

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

ECHEVERRÍA, Maria del Puy Perez.; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa.; AVELLATO, Norma Suely Gomes. **Novas reflexões sobre ensino e aprendizagem de matemática através de resolução de problemas.** In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. e BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Educação matemática pesquisa em movimento.** São Paulo: UNESP, 2004.p.213-231.

SOARES, Maria Tereza Carneiro. PINTO, Neuza Bertoni. **Metodologia da resolução de problemas.** In: 24^a Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19> Acesso em: 04 set. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(Org.) **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações.** Campinas: Papyrus Editora, 2006.

SOFTWARES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR

Guilherme Augusto Astolfi Silvestre - UNESP - gaasilvestre@gmail.com

Ivete Maria Baraldi - UNESP - ivete.baraldi@fc.unesp.br

1. Introdução

Em meu tempo de ensino fundamental, lembro que poucos softwares educacionais foram utilizados em sala de aula, principalmente nas aulas de Matemática. A grande maioria eram softwares recreativos ou softwares do pacote Office básico da Microsoft, tais como Microsoft Word, ou o próprio Excel. No entanto, quando tratamos de fontes governamentais como, por exemplo, o “Banco Internacional de Objetos Educacionais” (BIOE), temos a apresentação de inúmeros softwares voltados para a educação de níveis de ensino fundamental. Isso nos levou a indagar sobre a real participação de tais programas em sala de aula. Essa indagação nos motivou a desenvolver uma pesquisa, em nível de iniciação científica, com os objetivos de esboçar uma compreensão de quais características um software deve possuir para que possa ser definido como educacional e voltado para o ensino e a aprendizagem de Matemática. Ainda, de efetuar um levantamento dos softwares disponíveis na rede pública de ensino estadual para o professor de Matemática e também descrever três dos softwares disponíveis, analisando suas características e suas possibilidades de uso em sala de aula de Matemática.

Para tanto, temos como referências pesquisas na área de Educação Matemática, especificamente as que abordam o uso das TDIC (Tecnologias Digitais Informáticas e de Comunicação) no ensino fundamental de Matemática, tais como VALENTE (1999), BORBA e PENTEADO (2001), BORBA, SILVA E GADANIDIS (2014) e FRESCKI (2008), entre outros.

Neste trabalho apresentado, pretendemos esboçar os alguns dos resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa descrita acima.

2. Metodologia

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo e envolve pesquisa bibliográfica, documental e análise de softwares. Dessa maneira, apresentará um estudo teórico sobre a temática proposta. Para tanto, foi efetuada uma revisão de literatura pertinente para que possamos ter uma compreensão das características que um software deve possuir para poder ser definido como educacional. Ainda, foi realizado um levantamento dos softwares disponíveis na rede pública de ensino estadual e verificado quais são mais utilizados pelos professores de Matemática. Esse levantamento foi realizado por meio de pesquisa documental e visitação na Diretoria de Ensino de Bauru, como também através do site da Secretaria de Educação Estadual. Desses softwares disponíveis, foram escolhidos três deles para que sejam analisados, segundo nossa compreensão elaborada, enquanto ferramentas educacionais.

3. Resultados e Discussões

Inicialmente, mediante a revisão da literatura, definimos que, em nosso trabalho investigativo, software é o resultado final da compilação de linhas de códigos para formar o que chamamos de “programa de computador”, ou seja, uma aplicação que realiza tarefas de acordo com a interação do usuário. Com esta definição podemos entender que o software é algo que torna o computador funcional, diferente do hardware que é a parte física. Assim podemos expandir esta noção não só para o computador em si só, mas para basicamente qualquer aparelho eletrônico que permita uma interação através de um apoio visual, tais como celulares, tablets e outros.

Partindo deste ponto, pretendíamos classificar softwares quanto ao seu valor educativo, em outras palavras, softwares feitos com o propósito de educar, e softwares feitos sem esse propósito, e assim poderíamos criar uma métrica entre esses dois tipos distintos. No entanto, descobrimos que a tendência é classificar softwares quanto sua eficácia sendo educacionais ou não. Software educacional ou software educativo, seria todo programa voltado ao serviço da disseminação de conteúdos com o objetivo de que haja uma aprendizagem por parte do usuário através de uma metodologia sobre algum conteúdo pré-estabelecido, seja ele explícito ou não. Assim, desde que exista uma possibilidade de concepção educacional, ou um processo educacional mesmo que não intencional, podemos considerar o software como educativo, mesmo que esta não fosse sua finalidade principal desde o início. Em outras palavras, a ideia de um software educacional não é limitá-lo para ser especificamente desta área, muito pelo contrário,

qualquer software que consiga contribuir para o enriquecimento da aprendizagem de alguém, também pode ser considerado educacional, mesmo sem ter sido criado para isso. Logo, percebemos que um software não educacional pode tornar-se um software educacional a partir do momento que alguém consiga, através de uma proposta pedagógica, encaixá-lo em uma dinâmica onde de fato esteja claro um objetivo de aprendizagem por um processo metodológico.

Juntamente com a revisão da literatura, realizamos uma investigação na Diretoria de Ensino de Bauru para identificarmos alguns softwares utilizados na área da matemática em escolas da cidade e fazermos um levantamento das características desses. Dessa maneira, tomamos conhecimento do ACESSA Escola que é um programa do governo do estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de promover a inclusão digital e social dos alunos e professores.

Dentre os softwares disponíveis pelo ACESSA Escola, destacamos três deles que podem ser usados nas aulas de Matemática. São eles: Poly, Graph e Geogebra. Para analisarmos esses softwares, foi estudada a forma de avaliação de qualidade de softwares educacionais mais presentes na literatura. De acordo com a Organização Internacional de Padronização (especificamente a norma ISO/IEC 25000:2014), existem algumas características relevantes que define o software quanto a sua natureza, e as mais significativas para nós nesta pesquisa foram quanto a eficiência, portabilidade, usabilidade e funcionalidade do software em questão. Lembramos que esse diagnóstico de cunho técnico é apenas um fragmento do que realmente estamos levando em conta, afinal, esta métrica apenas nos dá uma maneira de qualificação de software educacional, enquanto nossa preocupação é a de mostrar as possibilidades de ferramentas como as tecnologias digitais para o professor. Ressaltamos que cabe ao professor avaliar se um software é produtivo em sala de aula de acordo com sua metodologia e que funcione como ferramenta educacional. Portanto, essa nossa análise é estruturada com a intenção de mostrar quanto à possível utilização desses softwares em sala de aula.

Considerações Finais

O que torna um software uma ferramenta educacional é a disseminação do conhecimento realizada por meio de uma proposta pedagógica e sua utilização em sala de aula. Entendido isso, sabemos que existem ferramentas que muitas vezes podem não estar vinculadas às temáticas escolares a priori, mas que aos olhos de um professor interessado, podem se tornar formas

alternativas muito eficientes no processo de construção do conhecimento.

Até o momento, a análise realizada dos três softwares voltados ao ensino e aprendizagem de Matemática nos deu ótimos resultados. A qualidade em termos de eficiência, usabilidade, funcionalidade e compatibilidade é muito boa, porém, o público alvo diverge bastante. Assim, cabe ao professor decidir e planejar pela utilização do software. As possibilidades que os professores possuem são inúmeras. O ACESSA Escola é apenas uma delas, fornecendo três softwares voltados ao ensino da matemática, sendo eles Graph, Poly e GeoGebra, mas nada impede o professor de buscar algum outro inédito como instrumento educacional e introduzir os conceitos a partir de um novo material.

Esperamos que este trabalho, mesmo que de maneira incipiente, esclareça algumas dúvidas referentes aos softwares como ferramentas educacionais usadas em sala de aula e fomente as possibilidades de uso dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BIOE**. Banco Internacional de Objetos Educacionais. Ministério da Educação, MEC.

VALENTE, J. A. (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FRESCKI, Franciele Buss. **Avaliação da qualidade de softwares educacionais para o ensino de álgebra**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel 2008.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APLICATIVOS E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE ITALIANO (LE)

Araguaia S. de Souza Roque – UNESP/IBILCE- araguaia@ibilce.unesp.br

CAPES / PIBID

1. INTRODUÇÃO

No cenário moderno, em meio a um bombardeio de informações e avanços tecnológicos que se acumulam vertiginosamente, faz-se cada vez mais notório reconhecer o desafio que se coloca ao educador no que tange à questão de como articular os saberes disciplinares dentro do novo contexto de ensino que não está alheio às inovações proporcionadas pelas tecnologias midiáticas.

Há décadas muitos autores tem postulado sobre a formação do professor e a necessidade de se repensar o uso da tecnologia aplicada ao ensino desde sua formação inicial, de modo a refletir acerca das modificações nos paradigmas educacionais de ensino e de aprendizagem, consequências da constante e frenética disponibilização de recursos e ferramentas tecnológicas a que assistimos todos os dias.

Mais do que a familiarização ou a habilidade técnica para lidar com esse mar de inovações, a questão que se coloca ao educador está atrelada à necessidade premente de se encontrar maneiras de navegar nesse universo digital para buscar informações e convertê-las em conhecimento. Essa busca pela apropriação das novas ferramentas midiáticas passa a integrar o conjunto de saberes do professor juntamente com os conteúdos específicos de sua disciplina, suas vivências, ou até mesmo sua história de vida, sua cultura, elementos que, somados, constituem o capital pedagógico tal como definido por Lélis (1996, p.198).

A procura por novas metodologias de ensino que se mostrem mais consoantes com as tecnologias midiáticas perpassa não só o objeto de estudo, como também modifica o próprio paradigma educacional e os sujeitos interagentes no processo de ensinar e aprender (professor que aprende, aluno que ensina) que vão, nas palavras de Thompson (1998, p. 45-46): [...] “implicitamente construindo uma nova compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço”.

Entende-se, portanto, que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e suas

potencialidades educativas possam alterar substancialmente a práxis formativa que transita por um universo ora real, ora digital, ora virtual, colocando professores, alunos e objeto de estudo em uma nova ordem dialógica, labiríntica e compartilhada.

Considerando, portanto, esse novo horizonte educacional, entendemos que a reflexão sobre o uso das TICs deva ser uma problemática para aqueles que se ocupam do ofício de professor desde antes do ingresso na carreira docente, ainda durante sua formação, de tal modo que eles percorram o itinerário de aprendizes autônomos até tornarem-se professores capazes de refletir constantemente sobre sua própria prática pedagógica.

Debruçados sobre esses apontamentos, o recorte que apresentamos nessa reflexão sobre o uso da tecnologia como suporte didático está contemplado em um projeto maior, intitulado *Ensino de Língua e Cultura Italianas*, que integra o Projeto Institucional da UNESP com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito de seu Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – 2014.

2. METODOLOGIA

Entre os objetivos do Programa PIBID-CAPES está o de inserir os Licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, objetivamos proporcionar aos licenciandos em Letras-Italiano a possibilidade de refletir sobre as potencialidades das tecnologias midiáticas como ferramentas no ensino do novo idioma a alunos de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Mais especificamente interessa-nos investigar possíveis estratégias de uso de recursos considerados ainda pouco explorados no ambiente escolar, tais como: jogos e objetos de aprendizagem, redes sociais (Facebook) e programas de interação e comunicação como o Whatsapp.

A questão que nos conduz nessa investigação é a de saber se e de que maneira tais recursos poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Italiano LE, desenvolvendo ou aprimorando as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral

e escrita) na língua-alvo, na medida em que proporcionaria ao aluno um ambiente mais convidativo, especialmente se tratando de aprendizes da geração chamada de “nativos digitais” da Geração Z.

Com base nessas considerações e guiados por norteamentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1993, KRESHEN, 1987, PAIVA 2010), às práticas pedagógicas e ao uso da tecnologia na educação (KENSKI, 2003, MORAN, 2011, TORNAGHI, 2010), propomos uma reflexão sobre esse cenário e as novas concepções que ele institui ao modificar significativamente a perspectiva acerca das novas configurações de autoria e de construção da subjetividade pela linguagem a partir de uma nova ordem política, social e cultural mediada pela tecnologia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca por métodos que aumentem a interação entre o aluno e seu objeto de estudo e que façam com que a aprendizagem se dê de forma eficiente sempre foi uma problemática para aqueles que se ocupam do ofício de professor.

As novas formas de comunicação midiática e as TICs escancaram um novo panorama educacional no qual não há mais lugar para o saber “bancário”, “depositário”, é preciso estimular a participação ativa do aluno de forma a prepará-lo, desde cedo, para ser um aprendiz autônomo e cabe aos professores, refletir sempre sobre a própria prática pedagógica.

Novas ferramentas (ou novas formas de utilização de recursos que já existiam) podem se converter em importantes aliadas na busca por uma metodologia de ensino-aprendizagem eficaz e significativa.

O presente estudo tem nos permitido reconhecer que o uso de recursos da tecnologia midiática oportuniza situações educacionais que permitem uma metodologia de ensino mais próxima ao caráter lúdico, tornando o ambiente de ensino mais descontraído e, por conseguinte, a aprendizagem mais prazerosa, conforme postula Krashen (1982) ao indicar o insumo e o filtro afetivo como sendo fundamentais para que a aquisição ocorra.

O uso de redes sociais (Facebook), de ferramentas de comunicação (Whatsapp) e de Objetos Educacionais na forma de jogos digitais, objetos de estudo nesta pesquisa, tem demonstrado que por meio da tecnologia é possível repensarmos a práxis pedagógica por meio da construção de conhecimento compartilhado em ambientes mais interativos e colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter o universo digital e seus recursos como *corpus* para uma investigação de cunho pedagógico, perscrutar-lhe as potencialidades, é percorrer-lhe os fios de uma meada que não tem começo nem fim, é embrenhar-se no novelo para transformá-lo em trama, em discurso, em sentido, a metáfora do entrelaçamento na construção do conhecimento. É em meio a esse emaranhado de teias que nos propomos adentrar buscando ressignificar a própria prática pedagógica e as identidades do sujeito que ensina e que, ao mesmo tempo, aprende, o professor e aluno imersos no mesmo tecido, no mesmo contexto, e como o texto, o hipertexto:

mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido nessa textura o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.. (BARTHES, p.81-2)

Nas palavras de Kenski (2003, p. 90) “o professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BARTHES, R., **O Prazer do Texto**. Lisboa, Edições 70, 1988.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1989.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. **Tecnologias no ensino de línguas: formando professores para o agora**. Signum. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 227-247, 2011. Disponível em: <

<http://ensinodelinguascomtic.wordpress.com/biblioteca/artigos/>>. Acesso em: 27 out 2013.

HACK, J. R.; NEGRI, F. **Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança**. Revista Ciências & Cognição. Rio de Janeiro: UFRJ. Vol. 15(1), mar. 2010, p.89-99. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/271/164>>. Acesso em abril de 2010.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KRASHEN, S. D.; SCARCELLA, R. C.; LONG, Michael H. (ed.). Child-adult differences in second language acquisition. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 115-122.

MACHADO, G. J. C. **Educação e Ciberespaço: Estudos propostas e desafios**. Aracajú: Virtus, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/educacao-e-ciberespaco-estudos-propostas-e-desafios>> Acesso em: 27 out 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. São Paulo: Papirus, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. **A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: Convergências e tensões**. 2010. In: SANTOS, L. L. C. P.. (Org.). In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613.

THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010.

**TIPOS DE LEITURAS LITERÁRIAS NO CADERNO DO ALUNO DO ESTADO DE SÃO PAULO:
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Michelle de Souza Prado - UNESP – michelle_prado@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Fala-se que na fase da adolescência se lê muito pouco. Ao se tratar de textos do arcabouço literário como romances, contos, poemas e afins a dificuldade tende a aumentar. Para descontentamento dos professores conforme o educando avança os ciclos escolares, decai seu interesse em ler e até mesmo de ouvir alguém ler para ele. Esta questão de proporcionalidade inversa, mais anos escolares, menos interesse em leitura-escritura é marcadamente clara na passagem do ciclo I para o ciclo II do ensino, quando eles entram na pré-adolescência e se preparam para o Ensino Médio.

Contudo, apesar de tamanha aversão ao ato de ler, em nenhuma outra idade da civilização os sujeitos foram tanto instados a esta prática. *Outdoors*, panfletos, propagandas, internet, mensagens de texto por celular, etc... E hoje tanto nós quanto os adolescentes somos muito mais exigidos a serem produtores: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Whatsapp* e toda parafernália de redes sociais. O que acontece é que, devido a tantos sedutores expedientes, muitas vezes debruçar-se sobre a leitura de um livro impresso de Monteiro Lobato, ou mesmo outro, que tenha por condição *sine qua non* um sistema imposto em seu protocolo do ler ligado à estabilidade do signo e que pouco permita um exercício ativo, propiciado pelos *links* e *hiperlinks* que a interatividade de novas plataformas nos trazem, como tablets, smartphones e notebooks, tornam o nosso leitor, este outro na produção da escrita quer literária quer não literária, um ser transubstancial, capaz de em segundos, ser ora um navegador/produtor ora um leitor/observador e não apenas receptáculo passivo. Em outras palavras, com tantas urgências a pulularem aos nossos olhos, pode ser uma tarefa sempre deixada para depois tomar entre os braços o calhamaço impresso e ler, apenas ler, linha por linha, da esquerda para direita, de cima para baixo. O olho, nos últimos tempos, tem se acostumado a perambular por todos os chamados de cores, sons e significados ao seu redor e se deter no que mais lhe fascina. Em suma, nunca foi tão claro o condicionamento entre os tipos de leituras escolhidas pelos jovens e os tipos de suporte em que se concretiza a ação.

Portanto, a apresentação que estamos a propor discussão em um evento de educação é a análise na escola pública, de domínio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), ciclo do Ensino Fundamental II (Sexto ao Nono ano), quais tipos de gêneros textuais são priorizados e suas formas de apresentação – as plataformas que ocorrem e aquelas que estão ficando à margem, ainda que sejam intensamente exigidas pelo perfil leitor que tem ocupado os bancos escolares.

2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida terá como pano de construção levantamento bibliográfico, análise de livro didático e do Caderno do Aluno e do Professor produzido pela SEESP, no tocante ao tratamento pedagógico do texto literário, seu uso e finalidade, tabulação de dados e análise de resultados à luz das referências científicas e da experiência do pesquisador com o território em estudo. Acreditamos se tratar, portanto de “estudos de caso, freqüentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.” (TELLES, p.101, 2002).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançar os resultados destas reflexões adotaremos o procedimento de análise de dados qualitativo que terão como alvo, além da bibliografia científica que debate tal temática, os livros didáticos elegidos pela equipe de docentes de Língua Portuguesa das escolas para o trabalho com o Ensino Fundamental, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor da referida disciplina, material este obrigatório pela SEESP.

A primeira forma de agrupar os dados é por tabulação de que tipos de gêneros textuais literários são recorrentes nas plataformas trabalhadas em sala de aula. Na sequência, com a leitura minuciosa dos “guias do professor”, cadernos e encartes estes que se propõe a indicar formas didáticas e metodológicas que o docente em Língua Portuguesa pode se valer para realizar a leitura literária e o estudo do texto lido e observar o que ainda vigora no que compete o estímulo à leitura da Literatura nos anos intermediários da escolarização e as formas de formatar o leitor diante da mesma.

Por fim, levando em consideração a experiência na área do magistério, realizar uma inserção de campo com a coleta de dados através de questionário junto aos alunos para saber como leem e o que estão a ler quando não obrigados pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre letramento literário na escola pública é repensar todos os redutos e suportes

voltados ao ler: bibliotecas escolares, livros didáticos, livros literários, jornais, salas de informática e, como não podiam deixar de ser, os celulares, extensão dos nossos alunos. Esta é a tônica da pesquisa iniciada no mestrado profissional – PROFLETRAS.

Em suma, ao invés de formalizarmos o leitor escolar passivo, poderíamos nos preocuparmos mais em entender os tipos de leitor que se erigem, as novas situações em que se necessita treinar o olhar deste indivíduo, porque não é plausível aceitar que na atualidade ainda seja a principal preocupação a taxinomia entre leitores médios e leitores especializados, produtores médios e produtores especializados no lugar da preocupação dos que têm acesso ao ler e seus múltiplos suportes e os que ainda estão ignorados pelo sistema.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. Comunidades de leitores. IN:_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII.** Brasília : Editora da UNB,1999, pp. 11-31.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In:_____. **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 77- 106

CHARTIER, R. **Os Desafios da Escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Literatura infanto-juvenil: diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 6 - n. 2 - p. 154-169 - jul./dez. 2010. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/1715>>. Acesso em: 26 out. 2013.

DE CERTEAU, Michel. **Ler: uma operação de caça.** In: _____. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** São Paulo: Vozes, 2003.

FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. – Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. São Carlos: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar> . 03 mar. 2014

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. A leitura e as novas formas de ler: um breve histórico. Número XXXIV 2010. Disponível em: <www.unigranrio.br>. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades** ISSN-1678-3182. Acessado em: 03 mar. 2014

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência**: O futuro pensamento na era da informática. 2 ed (15 reimpressões). Tradução: Carlos Irineu da Costa. Editora 34. Rio de Janeiro: 2010.

Sarmiento, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs_teste/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acessado em: 03 mar. 2014

SARMENTO, Manuel Jacinto e MARCHI, Rita de Cássia (2008) Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, Configurações, **Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho**, nº 4: 91-113.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade (2009)**.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. v.23, no 81, Campinas, dez, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=pt&nrm=is> Acesso em: 19 mar. 2012.

TELLES, João A. **É Pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem & Ensino. vol. 5, nº. 2, 2002. p. 91-116.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no mundo digital. **Signo**, v. 34, n. 56, pg. 22-32, 2009. Disponível em: < http://scholar.google.com.br/scholar?q=a+leitura+no+mundo+digital&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acessado em: 03 nov. 2014.

O BLOG NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS: HORIZONTES E POSSIBILIDADES

Rodolfo Fortunato de Oliveira - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP,
Bauru/SP - rodolfo_fdeoliveira@hotmail.com

Thaís Cristina Rodrigues Tezani - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP,
Bauru/SP - thais@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema foi devido a minha atuação docente, no decorrer da graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Sagrado Coração – USC/Bauru durante os anos de 2011 a 2013, agora sendo complementada pela graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru e, também no contexto que me encontro em relação aos alunos do ensino fundamental II e médio, quando lecionei na escola municipal de Lençóis Paulista e quando estagiei em uma escola particular da mesma cidade. Por termos uma diferença de idade pequena, compreendo à falta de empolgação dos mesmos dentro da escola, devido aos poucos recursos tecnológicos apresentados por ela e/ou sua proibição, comparado à sociedade tecnológica que vivemos.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem recursos para favorecer e enriquecer as aplicações e os processos, principalmente na área de educação. A adoção dos recursos das TDIC para a aprendizagem abre novas possibilidades para complementar a educação formal (CAPOBIANCO, 2010).

Assim, Lemos (2004), afirma que as novas tecnologias de informação e comunicação são resultado de convergências tecnológicas que transformam as antigas metodologias por meio de revisões, invenções ou junções. É evidente que as TDIC provocam mudanças por seu impacto significativo sobre a cultura e reorientam as perspectivas sociais, econômicas, científicas e políticas.

Os recursos oferecidos pelo Blogger, Twitter, Facebook, além de outras redes sociais, podem auxiliar na educação e na transmissão de conhecimento pelo contato entre pessoas de diferentes níveis sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais.

As redes sociais tornam possível o uso de novas estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem, oferecendo possibilidades inovadoras para o processo ensino e aprendizagem. Segundo Silva e Cogo (2007), essas tecnologias estão transformando as maneiras de ensinar e aprender, oferecendo maior versatilidade, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional.

Com o uso das redes sociais, os alunos deixam de serem apenas “passivos” para se tornarem “ativos” na construção do seu próprio conhecimento, pois quando se adota uma rede social, neste caso o Blog, eles vão à busca de dados e de novas informações.

Além disso, o uso dessa ferramenta faz com que o aluno reflita sobre toda a informação que recebeu. Para Gomes (2005), “A criação de um Blog como base para a construção de um portfólio digital permite aos alunos terem o seu espaço digital de acompanhamento e reflexão sobre as atividades e temáticas abordadas ao longo das aulas”, o que torna a aprendizagem do aluno mais efetiva e cria-se o hábito de um pensamento crítico.

Com a introdução destes recursos a escola se aproxima de forma mais efetiva desta nova sociedade.

De acordo com Panseri (2009), o modelo de educação que caracterizará a sociedade da informação e do conhecimento provavelmente não será calcado no ensino, presencial ou remoto: será calcado na aprendizagem. Consequentemente, não será um modelo de Educação a Distância, mas, provavelmente, um modelo de Aprendizagem Mediada pela Tecnologia.

Assim, aprender a utilizar as tecnologias da informação e comunicação para mediar à educação, destacando atualmente as redes sociais, será essencial para as Instituições de Ensino em todos os níveis, pois as novas gerações de estudantes estão cada vez mais conectadas a essas novidades.

As redes sociais podem motivar as pessoas a buscar o conteúdo desejado e fazer desses ambientes, repositórios de objetos de aprendizagem, salas de discussões e trocar conhecimentos. Contudo, há que se levar as pessoas a refletirem seus esquemas mentais, a entenderem a importância e os ganhos que terão ao participarem de processos interativos como os proporcionados pelas redes sociais.

Diante dessa realidade, a educação escolar encontra nestes recursos tecnológicos, em especial as redes sociais, a possibilidade de reconstruir sua organização curricular, didática e pedagógica, enriquecida com esta diversidade de ferramentas. Assim, para Gatti, Barretto e André (2011, p.25), “as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais”, alteram o processo de

ensino e aprendizagem.

Levando-se em consideração sobre o exposto, a escola deve incentivar os docentes a aplicar em sua metodologia estes recursos, tornando as aulas mais atrativas e tornando os alunos mais ativos e participativos no seu processo de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa prevê o uso e a análise de dados qualitativos e quantitativos, baseados na pesquisa descritiva. Pretendemos realizar pesquisas bibliográficas e de campo (com alunos do 6º ano de uma escola pública municipal do ensino fundamental).

A pesquisa será dividida nas seguintes etapas: 1) Revisão de literatura sobre o uso de tecnologias aplicadas a aprendizagem e na prática pedagógica; 2) Coleta de dados, por meio de entrevista, com o professor sobre os conteúdos e a preparação das aulas de ciências; 3) Coleta de dados, por meio de questionário, com os alunos na busca estratégias de abordagem aos conteúdos a serem abordados pelo professor de ciências; 4) Descrição dos dados; 5) Análise e interpretação dos resultados; 6) Construção de um Blog articulando os dados coletados com o professor e os alunos, o qual contemple o ensino dos conteúdos de ciências aos anseios dos alunos pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que a pesquisa encontra-se em fase inicial, acreditamos que os resultados obtidos serão positivos devido ao que encontra na literatura disponível.

O blog é uma ferramenta que usada de forma pedagógica pode contribuir com o aprendizado dos alunos, tornando-os ativos no seu processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a aplicação do blog no ensino de ciências será válida e contribuirá de forma efetiva na aprendizagem dos alunos, pois de acordo com Gomes (2005) "A criação e

dinamização de um Blog com intuítos educacionais pode, e deve ser um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e seleção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projetos de criação de Blogs em contextos escolares”.

REFÊNCIAS

RÜDIGER, F. **As teorias da Cibercultura: Perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

CARITÁ, E. C.; PADOVAN, V. T.; SANCHES, L. M. P. **Uso de redes sociais no processo ensino – aprendizagem**: avaliação de suas características. Ribeirão Preto, p. 1 – 10, abri. 2011.

COUTINHO, M. de S.; FASBIARZ, A. **Redes sociais e educação**: uma visão sobre os nativos e imigrantes digitais e o uso de sites colaborativos em processos pedagógicos. Anais Eletrônicos. P. 1 – 9, 2010.

HILU, L.; OLIVEIRA, R. G.; RODERO, R. O uso pedagógico das redes sociais. **As Redes Sociais na educação**, 2013. Disponível em: <<http://asredessociaisnaeducacao.Blogspot.com.br/2013/05/o-uso-pedagogico-das-redes-sociais.html>>. Acesso em: 14 out. 2013.

PECHI, D. **Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem**. Revista Escola, São Paulo, out. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml>>. Acesso em: 14 out. 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1996.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: editora 34, 1999.

CALDEIRA, A. M. A.; CALUZI, J. J. **Filosofia e História da Ciência:** contribuições para o ensino de ciência. Ribeirão Preto: Kayrós, 2005.

CARVALHO, A. M. P; GIL PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, M. J. **Blogs:** um recurso e uma estratégia pedagógica. Portugal, pg. 311 – 315, nov. 2005.

UMA ABORDAGEM DE CTSA NO CASO DOS TRANSGÊNICOS

Felipe Nascimento Sousa – Unesp – fesousa3@hotmail.com

Raphael Whitacker Gerotti – Unesp – raphovisky@hotmail.com

Renata Marques Vianna – Unesp – vianna_29@hotmail.com

Gustavo da Fonseca – Unesp – fonseca.guh@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino de CTSA nas escolas se mostra interessante quando está relacionado com o contexto social e com a realidade dos alunos, de modo que o assunto abordado em aula seja interessante e chamativo para prender a atenção da turma. Além disso, o ensino de CTSA é importante, pois torna público alguns conhecimentos científicos que os alunos não teriam noção da existência. A riqueza de tópicos que podem ser abordados em sala de aula que relacionam ciência, tecnologia, sociedade e ambiente oferecido pelo contexto e ambiente que vivemos são demasiados grandes e podem contribuir muito para a formação de conceitos biológicos do aluno. Isto pode ser discutido em sala pelo modelo dialógico de ensino, deixando a aula mais atrativa para os alunos, criando os conceitos junto com eles e aproximando os tópicos com a realidade da sala. É possível, também, aplicar o modelo tradicional em sala e apenas demonstrar os conceitos de forma expositiva e autoritária.

Segundo Angotti e Auth (2001, p.16), esse tipo de conhecimento implica na vida cotidiana dos alunos, em que sem reflexão necessária sobre a relação custo benefício não os prepara para enfrentar os desafios provenientes daquelas questões. Sendo assim, o ensino de CTSA é concebido como um esforço de interpretação da Ciência e Tecnologia como um empreendimento social, promovendo um cidadão crítico e alfabetizado que é capaz de tomar decisões responsáveis com embasamento científico e teórico de acordo com sua opinião (PEDRETTI, 2003, p.222).

O tópico transgênico se mostra totalmente contextualizado com a realidade dos alunos de modo que os organismos geneticamente modificados estão presentes na alimentação de muitas pessoas. Atualmente, os transgênicos são muito utilizados na agricultura para aumentar a produção de alimentos e para maior resistência a pragas. Aproximar o conteúdo científico e biológico dos organismos geneticamente modificados, de como são manipulados, quais técnicas são utilizadas para modificar as células, quais aplicações que os transgênicos têm para a

população e os impactos positivos e negativos que eles atribuem, com a realidade dos alunos é essencial para o entendimento do assunto.

O presente estudo visou apresentar o histórico dos transgênicos, seus meios de produção, aplicações e possíveis consequências para permitir aos alunos a obtenção de uma visão mais crítica, científica e argumentativa para serem capazes de defender suas opiniões, sejam elas a favor ou contra o uso de transgênicos.

2. METODOLOGIA

Com enfoque em CTSA, foi realizada uma aula teórica, no dia 13 de março de 2015, abordando os conceitos de transgênicos, histórico e como são produzidos, além de aplicações destes e impactos ambientais promovidos pelo uso. A pesquisa foi realizada com uma sala de cursinho da Unesp, o Cursinho Ferradura, durante o período noturno, com cerca de 80 alunos em sala e faixa etária entre 17 e 23 anos. Realizamos um levantamento de concepções prévias dos alunos sobre o assunto, formulando questões como: O que são transgênicos? Vocês conhecem produtos que contenham transgênicos em sua composição? Os transgênicos fazem bem ou mal para a saúde? Posteriormente realizamos a aula teórica para a explicação da origem dos transgênicos, seus métodos de produção e impactos causados por estes.

Relacionados ao volume dois (2) do caderno oferecido pelo estado e referente ao segundo (2º) ano do ensino médio onde se apresenta a situação de aprendizagem 6 “Como produzir um transgênico?”. O tema está bastante presente em avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e é de grande importância científico tecnológico perante a sociedade e o meio ambiente.

Na segunda aula foram apresentados dois vídeos com opiniões conflitantes, sendo um vídeo do Greenpeace (Abra os olhos e feche a boca para os transgênicos) que apresentava uma opinião totalmente contra a manipulação genética e outro feito pela Empresa Monsanto (Um mundo melhor) que apresentava apenas os benefícios do uso dos transgênicos. Após a visualização dos vídeos foi feito um debate com a sala abordando as opiniões respectivas a cada um deles. Para avaliação, após o debate, elaboramos juntamente com a turma uma tabela comparativa com aspectos positivos e negativos em relação à produção e o consumo dos transgênicos. Os alunos já tinham uma bagagem de conhecimentos sobre transgênicos provenientes da aula oferecida e dos vídeos apresentados, portanto apresentando um nível de conhecimento aceitável para construção de tal tabela.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados sobre os transgênicos, as opiniões iniciais eram em maioria dos alunos que se posicionaram a favor dessa modificação genética.

Em relação às concepções prévias, todos os alunos diziam saber o que eram transgênicos, definindo-os como plantas modificadas. Esta definição já era esperada devido à faixa etária dos alunos, porém, estes não sabiam dizer que transgênicos eram organismos geneticamente modificados, revelando que não há uma capacidade de se transpor o senso comum em relação aos conhecimentos científicos. Além de confundirem plantas híbridas, enxertadas ou clones com transgênicos, o que ficou evidente nas falas como “Uma planta quando cruzada com a outra também é um transgênico?” ou “Um clone também é um organismo transgênico” e ainda “Uma planta quando é colocada em cima da outra, também é um transgênico?” (questão relativa a enxertia), também houve questionamentos como “É possível colocar o sabor de uma fruta em outra?” e “É possível fazer uma planta produzir duas frutas diferentes?” Isso nos remete a entender que o conhecimento é superficial e errôneo, sem fundamentos científicos e que também é influenciado pelo caderno do estado, onde existe uma imagem de uma banana aberta com um milho dentro, como se fossem um fruto só.

Após a aula e a discussão, um número elevado de pessoas apresentou-se contra aos transgênicos, o que nos levou a crer que a aula foi bem sucedida ao apresentar também os argumentos negativos relativos à modificação genética como comentários do tipo “O que é mais importante, o dinheiro ou saúde?” ou “As empresas não estão interessadas na fome do mundo e sim no dinheiro que elas vão ganhar” e também “Quanto mais tempo sem apodrecer a comida precisa de mais conservantes e conseqüentemente de agrotóxicos” e ainda “Causa um desequilíbrio da cadeia alimentar porque produzem uma planta que não existia antes na natureza”. Todas as concepções apresentam um embasamento científico mesmo que superficial, proporcionando aos alunos uma argumentação válida quando discutirem sobre o assunto.

Em relação aos argumentos favoráveis ao uso de transgênicos a aula também foi eficaz por proporcionar críticas positivas e conseqüências vantajosas relativas a esta modificação genética. Falas do tipo “Existe então uma produção em maior quantidade” e “Quantas vidas são salvas, pelo uso dos transgênicos?” juntamente com “O alimento pode chegar mais longe do lugar em que ele foi produzido”. Todos os argumentos são válidos em um debate em que o tema é discutido. A questão da saúde também foi abordada em comentários como “A produção de insulina não existiria sem o uso dos transgênicos” ou também “Alguns transgênicos tem mais

nutrientes do que o alimento comum, então são mais benéficos para o homem”.

Um pensamento curioso surgiu quando uma aluna fez o comentário “Mas se os transgênicos podem gerar super pragas resistentes aos agrotóxicos, a ciência também pode criar super agrotóxicos para combater este tipo de praga.” Este tipo de concepção mostra que a aluna acredita que a natureza é estática e que se houvesse o desenvolvimento de super pragas, a criação de um super agrotóxico resolveria o problema instantaneamente.

A tabela continha pontos negativos (monocultura, super pragas, desmatamentos, ameaça à biodiversidade, contaminação genética, aumento do uso de agrotóxicos ao longo do tempo e efeitos desconhecidos) e pontos positivos (aumentar a produção de alimentos, alimentos mais nutritivos, produção de substâncias úteis para a saúde humana, uso de terras improdutivas, aumento da validade, resistência a pragas e controle da natureza).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os alunos julgam saber o que são transgênicos, porém não sabem argumentar cientificamente a realidade do produto em questão. O objetivo de proporcionar argumentações científicas para debates sobre o tema foi atingido, refletindo a eficácia da apresentação de vídeos e da realização de uma conversa aberta sem uma avaliação quantitativa. Surpreendeu-nos a qualidade de alguns comentários ao final da apresentação e da discussão em comparação aos propostos no início da aula.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, J.A.P.; AUTH, M.A. Ciência e Tecnologia: Implicações sociais e o papel da educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v.7, p.15-27, 2001.

PEDRETTI, E. Teaching Science, Technology, Society and Environment (STSE) Education. *In* ZEIDLER, D. **The role of the moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education**. Londres, p.219-240, 2003.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ARTICULANDO OS CONTEÚDOS ESCOLARES COM O USO DO COMPUTADOR

Adriana Cristina Lázaro – UNESP – adrianaclazaro@uol.com.br

Thaís Cristina Rodrigues Tezani – UNESP – thaiztezani@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Repensando as mudanças sociais causadas pela vertente tecnológica que tem impactado o sistema educacional, tanto na aplicação de práticas pedagógicas quanto numa nova modalidade de ensino como a Educação a Distância (LÁZARO, 2014), apresentamos este projeto, por meio de um caminho de ideias já iniciado, para refletir sobre o uso do computador na escola através da capacitação dos professores na prática cotidiana.

Pretendemos, desta forma, através desta pesquisa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, propor novas formas de interação entre os conteúdos de sala de aula e o suporte tecnológico.

O objetivo deste trabalho é identificar a visão e a prática dos professores ao utilizarem o computador como ferramenta de apoio a prática pedagógica e, propor um curso de formação para o conhecimento, aplicação e construção de objetos de aprendizagem, de livre acesso na rede mundial de computadores, que possam favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa proposta neste projeto de dissertação será qualitativa, o que, segundo Neves e Domingues (2007, p. 54) requer maior aproximação do pesquisador com o campo de trabalho a ser investigado. Os autores destacam que “a observação, e muitas vezes a participação do pesquisador no campo, é que permitirá um melhor delineamento das questões, dos instrumentos de coleta e do grupo a ser pesquisado”.

Essa pesquisa qualitativa será na modalidade experimental e participante. A pesquisa participante, segundo Brandão (1999), acaba surgindo e se definindo a partir dos anos oitenta sendo um de seus objetivos possibilitar a incorporação de setores populares no processo de

produção e difusão de conhecimentos, por isso a escolhemos, ao trabalhar com a escola pública como campo de desenvolvimento deste estudo.

No referencial bibliográfico buscaremos informações e pesquisas já realizadas sobre o assunto em questão, ou seja, a formação continuada de professores para a utilização das TDIC na escola. Uma pesquisa em campo permitirá a aplicação da proposta de formação continuada objetivando melhoras na comunicação das aulas regulares com as aulas no laboratório de informática.

No início da pesquisa aplicaremos um questionário semi-estruturado aos professores, para identificar o perfil e conhecimentos relacionados ao assunto deste trabalho. Num segundo momento, desenvolveremos um curso de formação continuada apresentando aos professores propostas de criação de objetos de aprendizagem através de sites, aplicativos ou softwares que permitirão a adequação do conteúdo trabalhado em sala de aula com o uso dos computadores.

Para finalizar, aplicaremos outro questionário para realizarmos a avaliação do trabalho desenvolvido e verificarmos a viabilidade do uso dos objetos de aprendizagem criados pelos professores na construção de conhecimentos pelos alunos.

- **Participantes:** Participarão diretamente do processo de coleta dos dados 1(um) professor de Informática Educacional e 20 (vinte) professoras de Ensino Fundamental I, atuando em salas de primeiro ao quinto anos e, indiretamente, serão envolvidos na pesquisa, aproximadamente, 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos.
- **Local:** a proposta será realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma área urbana periférica, situada em uma cidade de pequeno porte, localizada na região centro-oeste do interior do Estado de São Paulo.
- **Materiais:** Serão utilizados diferentes recursos materiais como: folhas de sulfite para confecção do material de estudo, canetas, blocos de anotações, computador para processamento dos dados, laboratório de informática educacional, cartuchos de impressão, máquina fotográfica digital, entre outros.

- **Desenho do Produto:** o produto final desta dissertação de mestrado profissional será a criação de dois volumes teóricos (um para o formador e outro para os professores aprendizes) que permitirão o desenvolvimento do curso de formação proposto em diferentes escolas.
- **Cronograma:** esta pesquisa teve início no ano de 2014 com o início do levantamento bibliográfico e a confecção do projeto de trabalho; o desenvolvimento ocorrerá a partir do primeiro semestre de 2015.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o avanço tecnológico, as escolas, passaram a incorporar em seus recursos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), porém a formação dos professores não acompanhou o mesmo ritmo. Os mesmos problemas enfrentados com o uso do rádio, da televisão e do vídeo-cassete, aparecem na utilização dos computadores e da internet, isto é, aparecem nas aulas, mas sem a proposição de uso significativo para ampliar a aprendizagem e possibilitar a construção de conhecimentos.

A criação dos laboratórios de informática educacional, fez com que alguns lugares terceirizassem o ensino, nesta sala, para empresas que contratam monitores/professores para desenvolver as aulas, enquanto que em outros lugares, muitos professores nem chegavam perto da sala por medo de mexer nas máquinas e os alunos quebrarem.

Por meio dessas reflexões verificamos nas palavras de Tezani (2011) que ainda há uma resistência em integrar ao currículo escolar e a prática pedagógica as TDIC, principalmente nas escolas públicas.

Como afirma Kenski (2012, p. 57) “esses profissionais do ensino estão mais preocupados em usar as tecnologias que têm a sua disposição para “passar conteúdo”, sem se preocupar com o aluno, aquele que precisa aprender”. Outro problema segundo a autora e que também é o foco desta pesquisa é a “não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino”.

Prado (2005, p. 16) argumenta que,

Um especialista em informática que não compreende as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem terá muita dificuldade para fazer a integração das duas áreas de conhecimento – informática e educação. Isto também acontece no caso de um especialista da educação que não conhece as funcionalidades, implicações e possibilidades interativas envolvidas nos diferentes recursos computacionais. Claro que não se espera a mesma “expertise” nas duas áreas de conhecimento, para poder atuar com a informática na educação, mas o desconhecimento de uma das áreas pode desvirtuar uma proposta integradora da informática na educação.

Desenvolver aulas significativas, usando computadores, requer dos professores conhecimentos e competências que nem sempre são desenvolvidos na formação inicial e, consideramos que, muitas vezes, grande parte do corpo docente fez sua formação inicial quando as tecnologias digitais da informação e comunicação ainda não permeavam os ambientes escolares.

Repensando essa necessidade a escola pode constituir-se num local de formação permanente. Segundo Libâneo (2008) quando a escola se coloca como local de aprendizagem do professor entende-se que nela o professor pode desenvolver seus saberes e competências sobre o ensinar e isto pode dar-se de forma individual e coletiva.

Libâneo (2008, p. 38) nos relata, ainda, que para enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional é preciso “uma atitude crítico-reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática”.

A análise da própria prática é bem colocada nas palavras do educador Paulo Freire (1997, p. 70) quando afirma que “é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”.

Essa pesquisa ainda está em fase de coleta de dados e análise de referencial bibliográfico, portanto ainda não dispomos de maiores informações resultantes desse trabalho que por hora está iniciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as reflexões apresentadas verificamos que são muitas as conversas possíveis e necessárias entre a educação e as tecnologias digitais, porém para que esse diálogo

comece é preciso que todos os profissionais envolvidos estabeleçam uma comunicação clara, compreensível e aberta ao aprendiz.

Após quase três décadas das primeiras iniciativas educativas da inserção das TDIC na escola como recurso, ainda há muito o que se fazer para que realmente sejam utilizadas como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem. Não basta que sejam abertos os portões da escola para a entrada dos recursos tecnológicos, é preciso que sejam recebidos com simpatia e acolhidos de forma a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem que acontece no ambiente escolar.

Esperamos que essa pesquisa contribua para maiores reflexões sobre o atual cenário da informática educativa enfrentado nas escolas públicas, propondo ideias para amenizar a simples reprodução de atividades no computador sem contextualização com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.(org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÁZARO, A. C. **Educação a Distância: uma modalidade de ensino e inúmeras possibilidades de aprendizagem**. UFSCAR: Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2014. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/765/265>. Acesso em 06 de dezembro de 2014

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de

Janeiro: EB/CEP, 2007.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 13 – 17. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

TEZANI, T. C. R. **A cibercultura no currículo escolar: oportunidade para (re)pensar a prática pedagógica**. V Simpósio Nacional ABCiber - Novembro de 2011 – UDESC/UFSC.

UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DO USO DE EXPERIMENTOS VIRTUAIS NO ENSINO DE FÍSICA

Danilo Cardoso Ferreira – FCT/Unesp – danilo.ferreira@ifpr.edu.br

Moacir Pereira de Souza Filho – FCT/Unesp – moacir@fct.unesp.br

Capex/CNPq

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) já fazem parte, quase que indissociavelmente, da estrutura metodológica do ensino de ciências. Tanto que no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2015), os livros foram avaliados, dentre inúmeros critérios, sobre a luz de seus Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Dentre estes objetos temos: vídeos, infográficos, animações, simuladores e jogos. É justamente sobre o uso do OED simulador que será discutido neste trabalho.

Sendo assim, propomos uma metodologia para o uso de experimentos virtuais no ensino de ciências, mais especificamente em física. Esclarecemos quais objetivos podem ser alcançados, a importância de atividades experimentais simuladas, suas vantagens, como vencer algumas limitações, quais as principais características para que seja escolhido um simulador e concluímos com uma proposta de atividade experimental simulada com abordagem construtivista.

2. METODOLOGIA

Entendemos que objetivo do uso de atividades simuladas é realizar um experimento sem necessidade de recursos laboratoriais, de forma objetiva e com profunda oportunidade de exploração. A bem da justificativa, não defendemos que o laboratório virtual supera ou substitui o experimento realizada na bancada. Os objetivos são diferentes entre a prática experimental na bancada e o experimento virtual. Cada qual possui distintas formas de investigação experimental para conquistar o resultado final.

É verdade que uma boa simulação pode comunicar melhor do que imagens

estáticas, ou mesmo do que uma sequência delas, ideias sobre movimentos e processos em geral. Nisso se fundamenta, basicamente, a decantada superioridade das representações computacionais aquelas contidas nos livros didáticos. Inferir-se da, entretanto, que as simulações seriam ao menos equiparáveis aos experimentos reais, constitui-se em um enorme equívoco. (MEDEIROS, 2002, p.181).

O uso de experimentos virtuais no ensino de física ainda sofre críticas como a de Medeiros que atribui a falibilidade do experimento virtual devido a inabilidade do operante. Não deve-se esperar que simuladores substituam o experimento sobre a bancada. Entretanto, é uma desonestidade intelectual não tratar o experimento virtual com o mesmo rigor metodológico com que se trata o experimento sobre bancada. Especificamente, estamos destacando que o uso deste OED pressupõe que o docente elabore um roteiro com objetivos específicos, isto é, seja demonstrar uma lei científica, encontrar uma equação através de medidas ou mostrar fenômeno.

Normalmente, a literatura destaca as desvantagens do experimento virtual como sendo: i) diferenças significativas entre o real e o simulado; ii) aparências ilusórias que confundem o virtual com o real; iii) imprecisão e incertezas; iv) simulação não é prova concreta, experimento real sim; v) apresentam pobre interação social; vi) necessidade de formação inicial e contínua de professores; vii) escassez de tempo.

Inicialmente deve-se destacar em i) que o experimento virtual é uma simulação, ou seja, uma imitação do real para facilitar a estrutura visual. Já em ii) o docente pode esclarecer quais as diferenças significativas entre o real e o simulado. Em iii) é justamente as inúmeras incertezas e imprecisões que prejudicam a aplicação do experimento real em aula. No vi) destacamos que o experimento virtual é construído sobre um algoritmo que possui variantes que corroboram para o experimento possuir um resultado correto, mas existe inúmeros experimentos virtuais que possui erros experimentais. A interação social de v) depende de como o experimento é aplicado. Normalmente pela baixa quantidade máquinas microcomputador na escola é necessário que os trabalhos sejam feitos em grupo, onde cada integrante possui um papel específico. A formação inicial do professor vi) tanto necessita acontecer para o uso de experimentos sobre a bancada quanto para o uso de experimentos simulados. A escassez de tempo vii) é um problema constante independente da atividade que será realizada. Experimentos reais com maior grau de dificuldade de montagem e que podem possuir grandes obstáculos para que se atinja o objetivo deveriam ser realizados através de experimentos virtuais. Mas se a montagem do experimento sobre a bancada é demasiadamente simples, deve-se optar pelo experimento real, ou seja, ambos tipos distintos de experimentos são auto excludentes, isto é, quando se opta por um tipo de experimento, real ou

virtual, automaticamente não se realiza o outro.

Relativo a forma pela qual devemos escolher um experimento virtual, alguns pontos iniciais importantes, isto é, situações que nos chamaram a atenção antes do uso deste tipo de atividade, são: i) O idioma utilizado para manipular o aplicativo; ii) A possibilidade de download do experimento virtual; iii) Se o simulador é gratuito; iv) Sítio eletrônico confiável; v) Formato do arquivo;

Destacamos estes cinco pontos em decorrência de dificuldades e frustrações que por ventura podem acontecer com aqueles que buscam utilizar o recurso de atividades experimentais virtuais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na seção anterior destacamos que o uso do experimento virtual deve ser encarado com a mesma seriedade com a qual utilizamos com experimentos sobre a bancada. Para tanto, baseando-se no trabalho de Rosa sobre a perspectiva construtivista em atividades experimentais, destacamos as três etapas necessárias para se utilizar esta abordagem.

A primeira etapa é a pré-experimental é o momento antes da realização do experimento que envolve o desenvolvimento teórico do tema abordado. Durante este momento pode ser abordado fatos históricos e até mesmo alguns recursos matemáticos sem se preocupar com demonstrações. Relativo a formulação matemática nem sempre a mesma é bem-vinda.

Já na segunda etapa. É realizado o experimento. Neste momento, pode-se entregar um roteiro fechado aos alunos e o acompanhamento para a sala de informática. É importante salientar que, este momento não é o com maior duração de tempo. Os alunos podem explorar o quanto julgarem necessário o simulador, pois ele não quebra, não se perde dados ou exige consumo de material.

Por fim, na terceira e última etapa, a mais importante, é discutido o que foi realizado no experimento e como as duas primeiras etapas se relacionam. Neste momento é aberto aos alunos a oportunidade de discutirem o experimento. A discussão é conduzida com algumas perguntas que possuem a finalidade de desenvolverem tanto a parte conceitual quanto também a observação que necessita dos recursos científicos. Está etapa pode ser realizada ainda em posse do experimento virtual, com o professor propondo desafios e modificações no simulador para gerar resultados inusitados e distintos.

O uso do experimento virtual proporciona que na terceira etapa, a discussão ocorra de forma profunda, normalmente com grande interesse dos estudantes. Este trabalho possui este objetivo, incentivar o uso de simuladores como mais uma forma de despertar o interesse do estudante por ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está em andamento. Pretendemos mostrar ainda resultados mais profundos e discutir todas as etapas do uso de experimentos virtuais com maior profundidade. Temos como objetivo propor uma sequência de procedimentos que podem ser observadas e adotadas para aqueles que pretendem fazer uso deste OED. É importante enfatizar que esta proposta está em fase de aplicação pelos autores. Sendo assim, este trabalho pode sofrer mudanças em seu percurso conforme os obstáculos encontrados.

Por fim, esta metodologia que propomos para o uso de simuladores em aulas de ciências já provocou mudanças sobre a prática pedagógica dos docentes em sala de aula. Que encaram os OED's com peça fundamental no ensino/aprendizagem atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PNLD 2015: física: ensino médio. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2014.

CARDOSO, S. O. O.; DICKMAN, A. G. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 29, n. Especial 2: p. 891-934, out. 2012.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 24, 77-86, 2002.

ROSA, C. T. W.; ROSA, A. B. Aulas experimentais na perspectiva construtivista: proposta de organização do roteiro para aulas de física. **A física na escola**, vol. 13, nº1 - maio/2012.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; Bazzo, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, 13, 71-84, 2007.

Souza, A. M.; Nazaré, T. S. A utilização de um programa de computador para simulações de experimentos de óptica como forma de promover o aprendizado das ciências exatas. **Física na Escola**, vol. 13, 2012.

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. P.; ANGOTTI, J. A. P. Resolução de problemas de física mediada por tecnologias. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 25, n. 2: p. 310-339, ago. 2008.

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM ATIVIDADES AVALIATIVAS NO AVA: VISÃO DO TUTOR

Adriana Fernandes R. Calheiros – Unesp - adrianafcalheiros@bol.com.br

Luciana Reis Fonseca – Unesp - lurfonseca@hotmail.com

Renata Leme Nahum – Unesp - re.nahum@gmail.com

Rosana Maria Candido de Souza Sandri – Unesp - rosouzasandri@gmail.com

Kátia de Abreu Fonseca – Unesp - kabrefonseca@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A EaD (Educação a Distância) é uma modalidade de ensino que tem apresentado crescimento significativo nos últimos anos. Este modelo de educação tem possibilitado o acesso à educação superior, a formação continuada de professores e a uma extensa gama de possibilidades de ensino. Segundo Barbosa e Neri (2014) “pode-se afirmar que boa parte desse sucesso esteja relacionada à utilização dos recursos da Tecnologia da Informação, os quais servem de subsídios para a forma ilimitada de como se dá a aprendizagem.”

O sistema de educação a distância (EaD) busca constantemente novas alternativas pedagógica para profissionalizar indivíduos e desenvolver habilidades [...]. Nesse sentido, todos os esforços estão concentrados no desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias e ferramentas computacionais que permita aos indivíduos a construção do conhecimento coletivo e individual e o aperfeiçoamento do potencial de interação e produção intelectual. (ARAÚJO, 2014).

No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tutores e alunos, aqui chamados cursistas, têm a oportunidade de experimentar as diversas ferramentas, síncronas e/ou assíncronas disponibilizadas, utilizando-as na realização de atividades avaliativas e como instrumento de interação entre tutor/cursista e cursista/cursista.

Considerando a avaliação na EaD como uma ação transformadora que incentiva o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva sobre um determinado tema, deve ser processual e contínua.

[...] considerar fatores como avaliação em processo e contínua, avaliação que leve em conta a relação entre a ação e as realidades encontradas, que esteja atenta ao diagnóstico diário do estudante, que considere a capacidade de o aluno se apropriar de determinados conhecimentos em atividades de aprendizagem

interativo-colaborativo-cooperativa constituem a base reflexiva para o planejamento e controle do desempenho da aprendizagem em ambientes multimídias, conectados e que exigem do professor e do aluno destreza pedagógico-tecnológica (ROCHA, 2014).

Como o curso de especialização em Educação Especial, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), na modalidade a distância, do programa REDEFOR (Rede de Formação de Professores) oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”), utiliza o AVA Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), o presente estudo tem por finalidade analisar a utilização das ferramentas disponibilizadas em atividades avaliativas que mais contribuíram para a avaliação da aprendizagem dos cursistas em 11 disciplinas concluídas até o momento, uma vez que o curso ainda está em andamento.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foram analisadas qualitativamente, na perspectiva dos tutores, as ferramentas efetivamente utilizadas desde o início de curso até o momento, uma vez que o mesmo está em andamento, e sua efetividade no processo de avaliação. Optou-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que, de acordo com Minayo (2011) “a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”.

Os dados para análise foram coletados por levantamento das ferramentas (tipos e número de utilizações) utilizadas em 67 atividades avaliativas, nas quatro turmas do curso, formadas por professores da rede pública do Estado de São Paulo, do ensino fundamental, ciclo I e II, e do ensino médio, num total de 112 cursistas, em 11 das 15 disciplinas programadas para a sua conclusão.

Considerando as tutoras como parte da situação em análise, Neves (1996), corrobora com esta perspectiva, “nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se que as atividades avaliativas mais utilizadas foram tarefa (envio de texto), fóruns e questionários dissertativos e de múltipla escolha.

A ferramenta mais utilizada para avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, foi a tarefa (envio de texto), sendo aplicada em 36 vezes. As tarefas e/ou envio de textos permitem que o tutor leia, avalie e comente as produções dos alunos (feedback).

No feedback, o tutor orienta o cursista para os pontos que necessitam maior reflexão, indicando o que precisa ser melhor elaborado solicitando que retome a atividade, realizando as adequações necessárias e possibilitando novas reflexões.

Neste tipo de atividade, foi possível perceber que grande parte dos cursistas aceitou as orientações do tutor e se empenhou em refazer a atividade para recuperar sua nota, buscando sempre a nota esperada. Isso reforça a importância do aluno ter a oportunidade de aprender um pouco mais sobre o conteúdo enquanto realiza a atividade, assim esta passa a ser entendida não apenas como testagem, mas como aprendizagem efetiva (BRASILEIRO, s/d).

Foram realizadas 17 atividades do tipo Fórum em cada turma. Fórum caracteriza-se por proporcionar a interação entre todos os envolvidos do curso, os cursistas realizam suas postagens seguindo as questões norteadoras disponibilizadas na instrução da atividade sobre um determinado assunto e precisam comentar também as postagens dos colegas. Há sempre um critério de avaliação previamente estabelecido e quando o cursista não contempla todas as questões norteadoras em suas postagens, o tutor realiza intervenções de forma a instigar o cursista a complementar a resposta com novas reflexões acerca do assunto abordado.

Segundo Araújo (2014) “o adequado processo de avaliação dos fóruns envolve uma análise qualitativa do conteúdo das mensagens e [...] desenvolvimento do aluno em particular e da comunidade de aprendizagem como um todo”.

Verificamos que essa atividade, como ferramenta de aprendizagem colaborativa, contribui efetivamente no processo de construção do conhecimento, pela troca de experiências, compartilhamento de materiais, literatura, ideias, favorecendo a autonomia e o processo de construção do conhecimento coletivo, verificado pelo crescimento das postagens e interações no decorrer do curso, bem como no aprimoramento da qualidade dos textos postados.

A intervenção e mediação do tutor nessas atividades foram fundamentais para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ao lançar novos questionamentos, os mesmos se sentiam motivados a respondê-los e a realizar novas postagens com suas

considerações.

A atividade do tipo questionário foi a terceira mais utilizada, foram realizadas oito em cada turma, sendo seis de múltipla escolha e dois com questões dissertativas.

A correção é realizada automaticamente pelo AVA, e o cursista consegue visualizar a nota obtida e caso não obtenha a nota esperada, é possível a retomada dos textos trabalhados, novas reflexões e reenvio do questionário para recuperação da nota.

Já no questionário dissertativo a correção é feita pelo tutor, permitindo a correção de questões que possam estar inadequadas ou incompletas. Assis (2012) explica que essa ferramenta tem como critérios de avaliação a apropriação e assimilação do conteúdo, e é construído com base no conteúdo estudado, sendo aplicado em questões abertas ou fechadas.

É prerrogativa da coordenação do curso da REDEFOR que a avaliação seja considerada como uma estratégia pedagógica, superando uma visão simplista de verificação da aprendizagem, uma vez que a educação on-line exige a construção de novos conceitos e práticas pedagógicas.

Caldeira (2004) diz que a introdução de formas diversificadas de interação, a possibilidade do registro e eventual classificação dessas interações, as formas de intervenção do professor e dos pares são características dos ambientes digitais de aprendizagem, tornando assim um modelo diferenciado da EaD, onde aprender não é mais tarefa solitária. Assim, a avaliação estabelecida no AVA, ocorre de forma processual, incorporando as particularidades trazidas pelos ambientes digitais de aprendizagem na construção de instrumentos e estratégias de avaliação adequada aos novos contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos tecnológicos utilizados como atividades avaliativas nos AVAs, sejam na forma de fóruns, envio de texto ou questionários, devem ser significativas a fim de favorecerem a análise crítica, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento, demandando contribuições mais elaboradas e reflexivas, bem como a interação dos cursistas entre si e com o tutor. O planejamento, metas claras e a elaboração de objetivos coerentes e bem delineados são requisitos para que a avaliação seja efetiva. Os dados apresentados poderão oferecer subsídios para o aprimoramento e possíveis adequações nas atividades avaliativas propostas no curso em uma eventual segunda edição.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. M. **Avaliação do pensamento crítico e da presença cognitiva em fórum de discussão on line.** Universidade de São Paulo. São Carlos. Tese. 2014. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-19012015-135849/pt-br.php>>. Acesso em 27 mar. 2015.

ASSIS, S. F. Os critérios de avaliação utilizados pelo tutor da disciplina teorias de administração II nas ferramentas chat, fórum, wiki e questionário. **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.** 2012, São Carlos. Disponível em <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/135-876-1-ED.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2015.

BARBOSA, E.L.S.; NERI. D.F.M. Avaliação do uso das ferramentas do moodle no curso de especialização em ensino superior, contemporaneidade e novas tecnologias na perspectiva dos alunos e dos professores. **REVASF.** Petrolina, Pernambuco, vol.4, n.6, p. 171--94, dez. 2014.

BRASILEIRO, C. Recursos e atividades em ambientes virtuais. (s/d). **Desenvolvimento de curso com foco no aluno.** Aula 4. Disponível em <http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/29579/mod_resource/content/8/Aula_4.pdf>. acesso em 01 abr. 2015.

CALDEIRA, A.C.M. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos,** p.1, 2004. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acesso em 10 abr. 2015

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** 17(3):621-26, 2012.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo, 1996.

ROCHA, E. F. **Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar?** 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Avaliacao_na_EaD_Enilton_Rocha.pdf>. Acesso em 27 mar. 2015.

A CULTURA LÚDICA NO UNIVERSO DO ADULTO

Mônica Ramos de Sena – EMEI Benedito Venâncio– monicarecriancar@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada iniciou-se em 2011 e é de uma pessoa adulta que nunca estudou nenhum conteúdo relacionado à dança, mas teve ela “a dança” como parte de sua vida. Não pelo fato de a dança estar intrínseca ao ser humano, mas porque realmente numa curta experiência vivida na disciplina de um curso relacionado ao tema, reconheceu sua aprendizagem ligada ao brincar e que mesmo adulta não lhe abandonou. Seu primeiro contato com o assunto foi na leitura do livro *“Os temas de movimento por Rudolf Laban” escrito por Lenira Rengel*.

Todos participantes do curso advindos da capital de São Paulo, da grande São Paulo e muitos do interior como: Sorocaba, Ribeirão Branco (que não sabíamos existir), São Carlos, dentre outros, passaram a ter contato com os mais diversos ritmos, com variadas formas. Usufruindo do espaço e de objetos diversos encontrados na sala como: tecidos, bolas, colchonetes e uma cobrança grande em relação ao uso de roupas adequadas para o evento.

Nossa personagem: uma mulher chegando aos 45 anos de idade, professora, casada e sem filhos viu-se de coração aberto para estar nas aulas... Ler os textos... Relacionar conhecimento e experiência. Mas ainda não via onde colocar o brincar no seu papel profissional. A paixão deu lugar ao diálogo com seu próprio corpo de forma particular. Este corpo que ainda não podia observar o outro quando solicitado, essa experiência era preciso vivenciar mais e mais.

O tempo passou e sem perceber seu olhar foi encontrando outros corpos, observando outros movimentos e cada vez mais o escuro continuou obscuro, porém menos desconhecido.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi à experiência vivida e relatada num portfolio em 2011 para ser redescoberta quatro anos depois dando lugar a um grupo de estudos sobre o brincar. E a metodologia que tirou os véus que cobriam o olhar desta personagem foi o Tatadrama, criado pela psicóloga e psicodramatista Elisete Leite Garcia.

Segundo a psicóloga que idealizou a metodologia em 2002, o método aborda e revela diversos parâmetros do ser humano. E é por meio das dinâmicas realizadas com o Tatadrama: tata = transformação + drama = ação; que podemos buscar em nós respostas para o desvelar das nossas potencialidades. São todos os nossos sentidos despertados em nosso corpo, para que nosso olhar possa descobrir-se de percepções subjetivas contraditórias dando lugar a encaminhamentos prazerosos e criativos que nos propiciem sentir, refletir e agir transformando-se e proporcionando transformações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A personagem em questão concluiu o curso relatando as diversas experiências que ela poderia propor a outras pessoas na sociedade, baseando-se em suas vivências e conhecimento, mas ainda não tinha claro como ampliar a discussão sobre a cultura lúdica no universo do adulto.

Lá em 2011 quando finalizou seu curso e os movimentos pulsavam em seu corpo pedindo para brincar com os adultos na sociedade dinâmica em que vivemos as respostas não vinham. Observar os movimentos, acompanhar o ritmo, ver onde estava peso e onde estava o corpo no espaço... Sentir os pés no chão sem sair do lugar e ter o restante do corpo contido, sem propostas de ações. Nossa personagem se via caminhar por espaços cada vez menores precisando de ações onde pudesse agir sem esbarrar nos seus fantasmas, na sua falta de planejamento e organização do tempo e espaço.

Mas não foi isso que aconteceu, aliás, muitas atividades, encontros, vivências e planos deixaram de realizar-se porque o medo de errar falou mais alto. Mas o que fazer com um corpo em estado de ebulição? Um corpo pedindo para agir? Foi assim sentindo que não havia mais impossibilidades que nossa personagem vai lentamente com pequenos passos buscar o TATADRAMA.

Uma das perguntas feitas pela psicóloga Elisete foi: se a procura era pessoal ou profissional. Como um relâmpago a resposta surgiu numa dinâmica recheada de ações dramáticas onde nossa personagem viu-se coberta por almofadas que representavam sua família e sua profissão, não lhe permitindo nenhuma possibilidade de ação. Como caminhar com o peito coberto de ansiedades, os braços pesados de tarefas e a mente sem discernir o rumo a seguir?

Já no primeiro encontro foi possível conhecer a beleza, a leveza e a qual profundidade o método Tatadrama poderia chegar, foi possível caminhar pela estrada da sua vida desde a

infância, dialogar com pessoas que fizeram parte da sua história, reviver sonhos que não se concretizaram. Muitos objetos intermediários foram utilizados para expressar essas ações: relógios que simbolizavam o tempo, flores que perfumavam a caminhada, semente que deveria ser plantada junto com os planos tecidos ali. Logo foi possível perceber uma profunda mudança e maior compreensão de conceitos neste corpo aqui relatado. Uma pessoa capaz de conversar com sua criança interior e olhar-se sem medo. Buscar na sua cultura corporal e na sua experiência de vida a força para ver com mais nitidez o que acontecia ao seu redor, no ambiente de trabalho e na sociedade como um todo possibilitando diversificar atividades em seu cotidiano, propor questões para reflexão das ações junto ao grupo de trabalho. Fazer outras leituras do corpo relacionado-o com a cultura lúdica e finalmente encontrar seu foco...repensar seu eixo...refazer seus objetivos...

Em 2011, a personagem citada escreveu: *“O que eu quero mesmo é que a expressão corporal/movimento me auxilie na formação de pessoas por meio do brincar a tomarem consciência de seu corpo, principalmente no trabalho com crianças..”*

E ainda: *“Quero ressuscitar o brincar em corpos adultos para que eles façam florir a alegria nos corpos infantis. Eu trabalho com crianças do Ensino Infantil e vejo como deixam de viver experiências fantásticas, não quero com isso reduzir a expressão das pessoas com trabalho, fazendo-os verem o mundo com meus olhos, mas utilizar da espontaneidade e criatividade de cada um.”* Estes foram trechos do diário de bordo da personagem despertados pela professora Uxa Xavier em 2011 para a disciplina Criação/Educação em Dança Contemporânea, no curso de especialização em Linguagens das Artes. E segundo a fala professora Uxa em sala: *“Ao trazeremos a brincadeira para a nossa vida, ela passa a fazer sentido assim será quando a proposta for solicitada a criança!”*.

Em 2015 nossa personagem enfim teve coragem e deu voz aos seus fantasmas nos encontros com a metodologia do Tatadrama. E foi assim que nasceu o “grupo de estudos sobre a cultura lúdica no universo do adulto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato aqui citado dialoga com o método Tatadrama, mostrando a cultura lúdica no universo adulto e as dificuldades de desprender-se de fantasmas internos. Os objetos intermediários colaboram para a elaboração das questões internas do participante na metodologia utilizada. Na realidade o ponto forte do tatadrama é o objeto intermediário usado que são as bonecas de pano. Neste relato nossa personagem vivenciou outros objetos além dos bonecos.

Podemos concluir que ao brincar o adulto volta seu olhar para dentro de si e ao experienciar o contato com sua criança interna pode como neste relato construir seus objetivos e realizar seus desejos.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Elisete G. Carboni, Maria Ivete. **Tramas e dramas do boneco de pano no tatadrama**. Editora: livre expressão, rio de janeiro ANO. 2010

KORCZAK, Jannusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARRA, Marlene M. **O agente social que transforma: o sociodrama na organização de grupos**. Editora Ágora. São Paulo. 2004.

Tatadrama Em Ação Na Clínica Grand House: "Maratona Nossa De Cada Dia Na Adicção. 2014. <<http://grandhouseblog.com/2014/01/16/tatadrama-em-acao-na-clinica-grand-house-maratona-nossa-de-cada-dia-na-adiccao/>> Acesso em: 13.05.2015
<www.tatadrama.com.br> Acesso em: 13.05.2015

A ESCOLA SAI DA ESCOLA: NOVAS VIVÊNCIAS

Thaís Regina Miranda Martins – UEMS – thaisdrac@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O trabalho realizado na sala de aula, que visa promover a educação, é pautado no desenvolvimento do currículo, sendo este um documento constituído a partir de orientações básicas para o trabalho do professor, visando promover a educação, a partir de aprendizagens propiciadas aos alunos para que este possa atuar na sociedade.

O currículo é organizado por competências, com base comum de conhecimentos. Ou seja, é composto por competências de diversas áreas que visam garantir aos alunos um desenvolvimento que possa refletir à vida, de forma que possibilite aos estudantes atuar na sociedade, apropriando-se dos saberes adquiridos na escola.

Além do currículo, outro material que traz orientações para o trabalho do professor são os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs também são organizados por área de conhecimento, bem como o currículo, e além das áreas específicas, dispõe também de um exemplar que trata sobre temas transversais, que são: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação cultural. Esses temas visam o desenvolvimento de conceitos e valores a fim de promover a democracia e cidadania.

Esta proposta traz um relato de experiência pautado na valorização da pluralidade cultural, que teve como objetivo levar professores e alunos a um museu que desenvolve um trabalho sobre a cultura indígena.

Grande parte alunos e até mesmo alguns professores não tem acesso a locais culturais como museus, cinema, parques, entre outros espaços culturais, além de, em parte dos casos, conhecerem pouco sobre outras culturas. Neste projeto vários alunos, pela primeira vez, puderem visitar um museu e, principalmente, conhecer mais sobre cultura indígena.

É preciso que as escolas desenvolvam trabalhos que tratem sobre a pluralidade cultural, bem como outros temas transversais, para que se possa formar alunos que valorizem e respeitem ao próximo, compreendendo que o Brasil é um país plural e que todas os grupos devem ser valorizados.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 33),

Para esse mesmo propósito, pode ser útil a discussão, em diferentes disciplinas, dos rumos de diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais), para que se compreendam e se acentuem avanços, dificuldades e desafios.

“Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes.” Moreira e Candau, 2007.

2. METODOLOGIA

Compreendendo que a escola deve articular o desenvolvimento das competências propostas no currículo e também desenvolver um trabalho que trate sobre os temas transversais, esta proposta apresenta um relato de experiência desenvolvido na Escola Estadual Hans With, localizada no município de Salmourão/SP, que a partir do projeto *Lugares de aprender: escola sai da escola*, promovido pelo governo do estado de São Paulo, proporcionou a alguns professores e alunos do ensino médio a oportunidade de visitar o museu Índia Vanuíre, localizado no município de Tupã/SP. A missão do museu é desenvolver um trabalho de preservação, comunicação e pesquisa sobre a cultura indígena.

O projeto foi desenvolvido na escola, tendo um foco interdisciplinar, visto que o tema sobre a cultura indígena foi trabalhado pelos professores das disciplinas de história e geografia. Após, aconteceu a viagem dos alunos até o município de Tupã, em que os mesmos, acompanhados por professores, realizaram a visita no museu.

Durante a visita, os monitores do museu realizaram diversas palestras, apresentando a história dos índios que habitaram no município de Tupã e região. Foram momentos preciosos, pois os alunos em sua maioria, pela primeira vez foram a um museu, e nessa nova vivência puderam não só ouvir sobre a cultura indígena, mas também tiveram um contato direto a objetos da tradição indígena, bem como receberam informações sobre costumes e outras questões apresentadas por imagens, vídeos e conversas com os monitores.

Após a visita no museu, novamente na escola, os professores realizaram discussões sobre a oportunidade, visto que para muitos foi uma experiência única. As discussões foram pautadas nas vivências e na aprendizagem sobre a cultura indígena. Muitos alunos compartilharam a emoção em visitar o museu, narrando suas experiências, tornando o diálogo emocionante.

Houve interação entre professor-aluno, aluno-aluno, possibilitando discussões importantes sobre o pluralismo cultural.

No final das discussões os alunos produziram redações sobre a experiência, comentando os conhecimentos adquiridos e abordando questões relacionadas ao passeio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro da escola, infelizmente não são desenvolvidas ações sobre o pluralismo cultural entre outros temas transversais, e quando desenvolvidas, as vezes as ações ocorrem de maneira superficial.

Apesar de constar nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, em muitas escolas, os temas são pouco abordados e desta forma compromete-se o trabalho de valorização ao pluralismo cultural.

Segundo os PCNSs (1997):

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

É preciso que seja pensado e repensado como promover a educação pautada nas diferenças, visto que nossos espaços, até mesmo o espaço escolar, são constituídos por grupos heterogêneos. É preciso que a escola, como instituição fundamental à sociedade para formação do cidadão, garanta a democracia.

“Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?” Moreira e Candau, 2007.

Os professores devem discutir sobre as questões voltadas ao pluralismo cultural, entre outras questões como diversidades racial, étnica e sexual, enfim, discutir sobre as diferenças. É preciso que o aluno compreenda a diversidade, valorizando-a e respeitando-a.

Moreira e Candau (2007, p. 29) afirmam que:

Além dessa ampliação da análise, muitos docentes têm também procurado incluir no currículo outras Histórias: a das mulheres, a dos povos indígenas, a dos negros, por exemplo. Tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo.

É a partir desta perspectiva que a escola deve promover a educação de maneira a conscientizar e valorizar as diferentes culturas, como por exemplo, a cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se como uma ação de extrema importância atividades como a mencionada neste relato de experiência, que possibilitou a alunos e professores saírem da escola para visitar um espaço cultural e conhecer a cultura indígena.

É preciso desenvolver atividades que proporcione aos alunos oportunidades de ampliarem os conhecimentos sobre diferentes culturas, bem como discutir e refletir sobre a valorização da diversidade.

São consideradas importantes as experiências desenvolvidas dentro da escola, porém também de grande valia as experiências desenvolvidas em outros espaços, pois além de tratar-se de uma atividade escolar diferenciada, muitas vezes o aluno e até mesmo o professor não tem acesso a determinados locais culturais, sendo estas oportunidades únicas.

Entende-se que a escola deve formar cidadãos que respeitem as diversidades. É possível compreender que, trabalhos voltados ao pluralismo cultural, bem como outras questões definidas pelos temas transversais, possivelmente levará a sociedade ao combate à discriminação e ao preconceito.

Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e a diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presente na nossa sociedade e nas nossas escolas. (MOREIRA, CANDAU; 2003, p. 163).

Entende-se a necessidade de desenvolver um currículo articulado aos temas transversais, trabalhando de forma intensa o pluralismo cultural, bem como a diversidade de modo geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, MEC/SEF.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003.

_____, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007. p.17-48.

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE EXTERIORIZAÇÃO DA SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES CORPORAIS, À LUZ DOS PENSAMENTOS DE BOURDIEU

Beatriz Rodrigues Kavadara – Universidade Estadual Paulista – bia_kavadara@yahoo.com.br

Fábio Tadeu Reina – Centro Universitário de Araraquara – ftreina@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

Sabemos o quão complexo é abordar o tema da sexualidade, contudo, partindo de seu conceito primário, é possível abarcar essa temática dentre as complexidades do contexto social.

Nos referimos à sexualidade como objeto de uma identidade construída a partir de um processo histórico e de influências sociais de instituições como escola, família, igreja e sociedade.

Sabendo-se que a sexualidade tem sua re-significação em cada época, ou seja, não há como conceituá-la sem pontuá-la num determinado contexto histórico social, salientamos o juízo de valores de cada época no processo de construção do indivíduo. (Foucault, 1979), (Furlani, 2011).

Bourdieu trabalha, nesse sentido com o conceito da *herança cultural*¹ que o sujeito herda ao longo de sua trajetória.

Alguns autores como Nunes (2003), Foucault (1979), retratam de forma esclarecedora o processo histórico-social da sexualidade, desde os primórdios à contemporaneidade.

Dessa forma, é possível reconhecer e analisar a influência e as modificações sociais que a sexualidade estabeleceu e ainda estabelece na sociedade.

Entender a trajetória da sexualidade e a maneira como esta distingue-se na construção da identidade de cada indivíduo é entender como esse sujeito manifesta suas atitudes, suas opiniões e, no caso dos educadores, suas intervenções.

Neste sentido, este trabalho de pesquisa busca entender a ação do professor de educação física, em sua intervenção nas aulas, a partir das manifestações corporais de seus alunos.

A educação física enquanto componente curricular, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e normatizado pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) tem sua importância na perspectiva da sexualidade, visto que, atua em um

conjunto de práticas corporais e de movimento. Está integrada a conteúdos como: jogos, ginástica, lutas, esportes e danças, (Reina, Muzzeti, Rommanatto, 2013).

Daólio, 1999, trás a Educação Física como uma prática cultural, com seus valores e tradições que, atua historicamente em determinados cenários, como a escola. Instituição esta, responsável pela formação integral do aluno. Sendo assim, a Educação Física escolar tem como prioridade oportunizar ao aluno, sujeito do seu saber, diferentes formas de manifestações corporais.

Colaborando com o discurso de Daólio (1999), Bracht (1987) mostra-nos a Educação Física como dimensão cultural, que permite ao indivíduo, por meio do corpo, apropriar-se criticamente de seu papel como cidadão.

2. METODOLOGIA

Com referencial de pesquisa qualitativa, este estudo constará de ferramentas como questionários, diários de bordo e observação.

Os questionários serão aplicados aos professores de educação física do ciclo I do ensino fundamental. Será realizado um trabalho piloto, afim de adequar possíveis alterações no processo de questionamentos.

De posse dos dados coletados, utilizaremos do aporte teórico de Bourdieu, com o objetivo de interpretar os resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a análise da trajetória dos professores de educação física, será possível relacionar sua intervenção com seu processo-histórico. Espera-se encontrar na trajetória histórico-social desse sujeito um capital cultural que exterioriza suas ações diante das manifestações corporais de seus alunos, frente à sexualidade precoce.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, Pierre. "O poder simbólico." (1989).

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In:Oliveira(Org.).**Fundamentos pedagógicos-** Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1999.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres. Vol. II**, 8ª.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FURLANI, J..**Educação Sexual na Sala de Aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças/** Jimena Frulani. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. 5.ed.Campinas:Papyrus, 2003.

DIAS, R.A; REINA, F.T; ROMANATTO, M.J; BEDIN, R.C. Análise da educação escolar sob a ótica Bourdieusiana. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação, v.8, nº3, 2013.**

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO A APLICABILIDADE DA LEI Nº 10.639/03 NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PARANATINGA-MT

Maria Cristina Montes de Novais-mc.novais@homail.com

1. INTRODUÇÃO

Visando a importância de se trabalhar com o tema Relações Raciais no ambiente educacional é que surgiu uma inquietação acerca de como a Lei 10.639/2003, está sendo implementada. A realização desse trabalho justifica-se pela ausência de planos de ações documentados no Projeto Político Pedagógico na escola em que trabalhamos e pela necessidade de estratégias para o combate aos atos discriminatórios que ocorrem entre os alunos.

O interesse em refletir acerca do papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação racial ocorreu devido à constatação que ao longo da História do Brasil, o negro vem sendo estigmatizado a partir do eurocentrismo.

E também sobre o silêncio acerca do tema, pois segundo Chaves (2009), há um falso pensamento de que no Brasil não há discriminação, de que o branco, o negro e o índio, vivem harmonicamente e de que não há conflitos raciais (mito da democracia racial).

A escola é um espaço que comporta diferentes relações sociais, onde são identificadas diversas situações de preconceitos e estereótipos, sendo também um lugar para o combate de ideologia exclusiva que têm fortes raízes históricas e que até hoje é marcante em nossa sociedade.

Ao considerar as situações acima expostas este estudo apresenta como objeto de investigação a percepção dos professores com relação à aplicabilidade da lei nº 10.639/03 em uma Escola Estadual situada no município de Paranatinga, abordando dados educacionais relacionados à população negra.

2. METODOLOGIA

A fim de se obter maior visualização de como está sendo a percepção dos professores com relação a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 na escola Estadual no município de Paranatinga,

entende-se que a melhor metodologia a ser adotada foi a de natureza qualitativa, uma vez que, nesse processo, o próprio objeto a ser pesquisado requer uma análise, a partir das subjetividades dos sujeitos que estão inseridos num contexto histórico determinado.

3. RESULTADOS

Ao final deste estudo constatamos que a maioria dos professores acabou por refletir em suas respostas e demonstraram descontentamento ao pouco conhecimento que detém sobre o tema, manifestando interesse em rever suas posturas buscando formas de realizar um trabalho voltado para essas questões, sem que precisasse ser cobrado por isso.

Diante dos dados foi possível verificar que o conhecimento e reconhecimento da Lei não são suficientes para o trabalho dessas questões fazendo com que esse trabalho não seja caracterizado como prioritário pela maioria dos professores pesquisados.

Outra constatação que foi possível verificar, a partir da análise deste estudo, que tais questões não se constituem numa prática no cotidiano escolar. O trabalho existe, mas ainda é tímido, ficando aquém das recomendações feitas pela Lei.

Espera-se que este estudo sirva de parâmetro para que haja mais discussões sobre o tema nas escolas e incentivo a futuras pesquisas, de modo a garantir a importância e dar ênfase ao papel social do negro na construção de nosso país e como isto deve ser refletido na educação escolar.

Por outro lado esperamos que os professores se vejam como agentes de mudanças e passem a refletir e trabalhar essas questões sem que seja necessária uma imposição ou uma determinação do tempo certo para dar início ao trabalho pedagógico, visto que estas questões estão presentes em todos os momentos do cotidiano, não ficando restrito às datas comemorativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procuramos demonstrar a percepção dos professores sobre a Lei 10.639/03, no município de Paranatinga em uma Escola Estadual. O processo de

desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de entrevista feita a partir de um questionário, o qual foi respondido pelos professores da escola.

A Lei 10.639/03 foi aprovada, instituiu obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas, esta foi entendida como uma conquista pelos afro-brasileiros, pois a muito se anseia por uma lei desta natureza.

Infelizmente não é necessário apenas aprovar a lei, esta deve ser amparada pela formação de professores, os quais devem ser capacitados para fazer com que a lei seja implementada de forma que venha dar visibilidade à história de luta e resistência da comunidade negra e ajudando a eliminar desigualdades raciais e sociais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores.** Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BRASÍL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Outubro 2004.

BRASIL. **Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

CHIZZOTTI, A. **Da pesquisa qualitativa, In: Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

LIMA, M. E. **Normas sociais e racismo: efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros**. 2002. Tese (Doutorado) - Instituto Superior da Ciência do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

LOPES, Ana Lúcia. Educação. Africanidades – Brasil. In: **Currículo, Escola e Relações Étnico-raciais**. DF; MEC; 2006.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, **Diferenças e Desigualdades** (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

A PLURALIDADE CULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º A 9º ANO: REVISANDO O CONTEÚDO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA POR MEIO DE UM TEMA CONTROVERSO

Vitor Machado - UNESP - vitor@fc.unesp.br

Laryssa Aparecida Ferreira Barbosa - UNESP - lary_barbosa_@hotmail.com

Silvia Alves Pereira - UNESP - silviaap36@hotmail.com

Programas Núcleo de Ensino

1. INTRODUÇÃO

Este projeto, ainda em andamento, tem como propósito desenvolver, juntamente com os professores da área de história e geografia das séries finais da educação fundamental (do 6º ao 9º ano) da “Escola Estadual Professora Ada Cariani Avaloni”, no município de Bauru-SP, estratégias de ensino e aprendizagem, através da elaboração de material didático-pedagógico, tendo como mediador o tema da Pluralidade Cultural, que é um dos eixos transversais propostos pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A temática Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional; as desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como uma país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

2. METODOLOGIA

Ao Identificar, esclarecer e aprofundar as concepções dos professores em relação ao multiculturalismo, discutindo o conteúdo programático a ser trabalhado por eles em sala de aula, este projeto visa também, propor novas práticas e estratégias de ensino que contribuam para uma melhor formação dos alunos, contribuindo com a melhoria significativa do processo de ensino e aprendizagem. Seguem etapas desenvolvidas:

- Seleção de textos e bibliografias que abordem os principais conceitos dos temas pertinentes ao multiculturalismo;
- Elaboração de material didático-pedagógico relacionando o conteúdo selecionado pelos professores da escola ao tema da Pluralidade Cultural;
- Apresentação e discussão do material elaborado para os professores da escola;
- Auxílio na aplicação do material didático produzido, segundo as necessidades dos professores da escola;
- Elaboração de um questionário a ser aplicado junto aos alunos e professores da escola, para avaliação do material didático produzido pela equipe do projeto.
- Coleta de dados junto aos docentes e alunos da escola acerca dos resultados produzidos pelo material didático produzido pela equipe do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de discutir a necessidade de se propor trabalhos, principalmente na educação fundamental a partir de um tema tão controverso, faz-se necessário descrever aqui, de forma sucinta, como o PCN fundamenta sua proposta de trabalho para os temas transversais e em especial para o eixo da Pluralidade Cultural.

De acordo com o PCN (1988, p. 65)

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade

Assim ao trabalharmos na escola com temas voltados a Pluralidade Cultural, devemos obrigatoriamente entender o multiculturalismo com um processo em que *“a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais”* (CANEN; OLIVEIRA, 2002, P. 61), rompendo definitivamente com os ideais epistemológicos de sociedade moderna que ainda insiste em acreditar na homogeneidade e na evolução natural da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotarmos o multiculturalismo crítico como horizonte norteador das nossas análises e dos nossos trabalhos pedagógicos, incorporamos nos discursos curriculares a idéia de que as identidades são construções sempre provisórias e inacabadas.

Assim este projeto tem como fim promover a formação de professores comprometidos de fato com o multiculturalismo, que não se omita em sua prática pedagógica, principalmente, no momento em que vivemos, de choques culturais e intolerância crescente em relação àqueles percebidos como diferentes. Daí a importância do nosso projeto.

REFERÊNCIA

CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estado de caso. **Revista da AMPED**. 2002

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA REVISÃO TEÓRICA DE ARTIGOS VEICULADOS PELA PLATAFORMA SCIELO BRASIL

Kelly Jessie Queiroz Penafiel –UNIR – kellyjessierm@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A moralidade se apresenta como um dos temas mais antigos em discussão na humanidade. Como um tema interdisciplinar, entendemos que se trata de assunto complexo. No entanto, defendemos a ideia de que a discussão precisa ser feita no contexto escolar. Enquanto educadores, precisamos conhecer os pressupostos filosóficos e psicológicos que sustentam esta discussão.

Atualmente temos percebido em diferentes campos sociais uma demanda por moral e ética. Na educação a questão passa pela formação das crianças para a cidadania. Buscando compreender como acontece a formação moral dos sujeitos, o presente estudo parte de uma análise bibliográfica que procurou discutir como acontece o desenvolvimento moral infantil. A investigação teve em sua estrutura uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo, com método dedutivo e objetivou realizar uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento moral da criança, com base na teoria piagetiana.

Consideramos a moralidade essencial para uma convivência harmoniosa em sociedade, bem como para que possamos viver com qualidade. Moral, “[...] cuja finalidade primeira é garantir a felicidade e o bem estar dos indivíduos.” (LA TAILLE, 1998, p. 44). O presente estudo analisou artigos que discutem a questão.

2. METODOLOGIA

A amostra foi composta por 36 artigos científicos publicados entre dezembro de 2000 e abril de 2011 nos seguintes veículos: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Revista Psicologia, Ciência e Profissão, Revista Estudos em Psicologia, Cadernos de Psicologia e Revista do Departamento de Psicologia da UFF. Estas revistas são consideradas os veículos mais representativos do que se produz e divulga em termos científicos nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Para a localização dos artigos, foram utilizadas como descritores as seguintes Palavras-chave digitadas no campo de busca da referida plataforma: Desenvolvimento, moral, infantil; Psicologia, moral, infantil; Psicologia, moral, infância e Psicologia, moral, criança. Com a busca inicial, foram localizados um total de 36 artigos, destes, um total de 10 artigos foram selecionados para a presente análise. Os demais 26 não se encaixavam nos termos da busca ou não tratavam do tema.

A investigação teve em sua estrutura uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo, com método dedutivo e objetivou realizar uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento moral e sua relação com a educação. Inicialmente procedemos a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos que surgiram a partir de tais descritores, descartando aqueles que não tiveram sua discussão voltada para os aspectos do desenvolvimento moral da criança a partir da teoria piagetiana.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atual momento histórico parece clamar por ética em todos os âmbitos da sociedade. Nos meios de comunicação vemos apelos para uma ética no trabalho, nas relações sociais, na política, etc. Esta busca pela ética nos leva ao seguinte questionamento: Que relação se pode estabelecer entre esta discussão e a educação das crianças pequenas? Para responder precisamos entender primeiro como acontece o desenvolvimento moral nos seres humanos.

3.1 Pesquisas que discutem o desenvolvimento moral infantil

Começamos por compreender o estudo realizado por Sales (2000) que procurou investigar “O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares”, a autora procurou comparar o conceito de justiça distributiva com as noções de certo e errado emitidas por 90 crianças de terceiro, quinto e sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Três Lagoas/MS. Os resultados encontrados evidenciaram que a criança primeiramente responde às questões guiada pelos resultados aparente dos atos ou pela sua conformidade às regras, e posteriormente avança para princípios de igualdade e equidade.

O estudo realizado por Nucci (2000) discute a “Psicologia moral e educação: para além de crianças ‘boazinhas’”. O autor analisa pesquisas e teorias atuais sobre o desenvolvimento socioinfantil que oferecem uma base a partir da qual se possam construir programas educacionais

para além da preparação das crianças com vistas ao enquadramento no *status quo* moral. Nucci (2000) considera e recomenda que programas educacionais sejam construídos e levem em conta a complexa interação entre valores morais e valores não morais. Considera ainda que tais programas ultrapassem a mera doutrinação das crianças.

La Taille (2001) no artigo “Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças” apresenta resultados de quatro estudos empíricos com crianças de 6, 9 e 12 anos para responder a perguntas que tratavam da polidez dentro do universo moral infantil. O autor apresenta como resultados que a polidez pertence ao universo moral das crianças de 6 a 12 anos, mas com a peculiaridade de sua falta não merecer castigo. Apresenta ainda que a falta de polidez é, para as crianças de 6 anos, um indício para se julgar o caráter moral de uma pessoa e deixa de sê-lo para as crianças de 12 anos.

A investigação realizada por Freitas (2002): “Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?” apresenta os principais resultados de uma pesquisa sobre a teoria da moral de Piaget. A autora, utilizando o método da análise estrutural, propôs uma pesquisa que procurou interpretar o significado do livro “O julgamento moral na criança”, publicado por Piaget em 1934. Nesta obra, o autor procurou traçar o caminho que conduz o ser humano da anomia à autonomia moral e desta forma, criar uma teoria científica da consciência moral.

Procurando entender o que pensam as professoras da educação infantil sobre o desenvolvimento moral, o estudo de Dias (2005) intitulado “Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores” procurou analisar concepções sobre autonomia e educação moral de educadoras infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Participaram da pesquisa de Dias (2005) um total de 15 educadoras infantis de 08 creches públicas da cidade de Niterói/RJ. Por meio de entrevistas a autora pode constatar que majoritariamente, as educadoras expuseram concepções abstratas e individualizadas sobre autonomia e educação moral.

O artigo “A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança” escrito por La Taille (2006) apresenta uma análise do papel da generosidade no universo moral infantil. O autor começa definindo generosidade como uma virtude moral, comparando-a com a justiça. Por meio de revisão de literatura, apresenta a hipótese segundo a qual, a generosidade é mais bem assimilada do que a justiça por parte das crianças de até 6 anos de idade.

Tomando a virtude da justiça como tema central, Sampaio, Camino e Roazzi (2007) no texto “Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade” teve como objetivo central investigar os tipos de princípios de justiça distributiva utilizados por crianças de diferentes faixas

etárias. Participaram do estudo 120 crianças com idade entre 5 e 10 anos, de ambos os sexos. As concepções sobre justiça distributiva foram analisadas através de um dilema constituído por quatro histórias, nas quais, duas crianças tinham que decidir dar ou não mais blocos de brinquedos a outra criança que chegava atrasada à escola. Os autores consideram que há uma tendência ao igualitarismo absoluto entre as crianças de 5 a 6 anos e que a utilização de julgamentos equitativos torna-se cada vez maior à medida que a idade das crianças avança.

Sampaio (2007) realizou um estudo sobre “A psicologia e a educação moral” e assim como Freitas (2002) procurou apresentar uma breve revisão sobre as principais teorias psicológicas que abordam a questão do desenvolvimento moral, o autor procurou ainda demonstrar algumas propostas de aplicação dessas teorias em programas de intervenção e argumentar que a educação se apresenta como um espaço propício a este tipo de atividade. Sampaio (2007) conclui o texto trazendo a reflexão o fato de que o tema da educação moral não tem sido devidamente aproveitado no Brasil.

O texto de Silva e Andrade (2007): “É melhor pra você!” Normatização social da infância e da família no Brasil” analisa os discursos e práticas oficiais em funcionamento desde o final do século XIX, como mecanismos de normatização de valores e comportamentos da infância e família brasileira. Por meio de uma revisão de literatura de conteúdos veiculados nos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, os autores procuraram promover visibilidade de especialistas do conhecimento, fomentando aquilo que chamaram de “[...] desnaturalização de práticas/saberes considerados verdades universais.” (SILVA; ANDRADE, 2007, sem paginação). Os autores apontam ao final do trabalho, para a necessidade de reavaliação das implicações políticas, éticas e sociais presentes tanto na formação como nas práticas psicológicas.

Por fim, a pesquisa desenvolvida por Castro et al. (2011) intitulada “Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância” onde foram realizadas entrevistas com 30 crianças com idade entre 6 e 12 anos, buscou investigar se, para estas crianças, haveria obrigação de retribuir um favor. O estudo se baseava na virtude da gratidão. Os autores apontam que há uma evolução na forma como as crianças concebem a obrigação de retribuir, embora a retribuição como um bem moral apareça apenas entre as crianças de 11 e 12 anos. Concluem que o trabalho contribui para a compreensão das diferenças entre gratidão e obrigação e traz subsídios para a intervenção educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos de um tema clássico como a moral, em um contexto educacional, buscamos analisar as produções teóricas veiculadas pela plataforma *Scielo* Brasil que abordam o assunto. Embora a discussão em torno dos comportamentos morais humanos seja antiga, a produção teórica no Brasil ainda é tímida ao se procurar estabelecer uma relação entre moral/ética e educação.

Consideramos como apontou Sampaio (2007) que no Brasil o número de estudos que se dedica a relação existente entre moralidade e educação ainda é restrito. Apontamos para a necessidade de que outros estudos sejam realizados em busca de discutir o papel da escola na formação moral das crianças.

Os artigos analisados nos apontam, que do ponto de vista psicológico os comportamentos morais precisam ser assimilados por meio do ensinamento de terceiros. No contexto histórico e social em que estamos, cabe também a escola esse papel de auxiliar a criança em seu desenvolvimento moral. Cabe à escola ajudar a formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente, pautadas pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade. Portanto, a escola precisa, antes de tudo eleger seus próprios princípios. É preciso ainda, que esses princípios sejam norteadores de toda a prática pedagógica, de toda a atuação da escola.

REFERÊNCIAS

CASTRO, F. M. P. et al. Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. **Estudos em Psicologia.**, Abr. 2011, vol.16, no.1, p.75-82.

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica.**, Dez. 2005, vol.18, no.3, p.370-380.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica.**, 2002, vol.15, no.2, p.303-308.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2006b, vol.19, no.1, p.9-17.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**., 2001, no.114, p.89-119.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educação e Pesquisa**., Dez 2000, vol.26, no.2, p.71-89.

SALES, E. M. B. **O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**., 2000, vol.13, no.1, p.49-58.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia: Ciência e Profissão**., Dez.2007, vol.27, no.4, p.584-595.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**., 2007, vol.20, no.2, p.197-204.

SILVA, J. N. G. S.; ANDRADE, A. N. "É melhor pra você!": normatização social da infância e da família no Brasil. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Dez 2007, vol.19, no.2, p.423-438. ISSN 0104-8023.

**ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA: ANÁLISE QUANTO ÀS DIFICULDADES DE
(RE) INSERÇÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO EM UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR PAULISTA**

Valquiria Nicola Bandeira – UNIARA – E-mail: vnband@gmail.com

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O interesse neste tema de pesquisa surgiu a partir do trabalho que desenvolvo como Técnica Orientadora de Medida Socioeducativa, no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), em um município do interior paulista, no âmbito do Programa “Medida Socioeducativa em Meio Aberto, Medidas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade”. O Centro de Referência Especializado da Assistência Social é uma unidade estatal que objetiva a prestação de serviços de atendimentos especializados às famílias e aos sujeitos em situação de violação de direitos, que inclui também os adolescentes a quem se atribuem a prática do ato infracional, em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade. Essas Medidas encontram-se legalmente amparadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, artigos 112, 117 e 118. São medidas aplicadas pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude, através do julgamento do devido processo legal, aos adolescentes que praticam algum tipo de ato infracional. Cabe ressaltar, que nesse momento, também é imposta pela autoridade judicial, como uma das formas de proteção e de cumprimento da medida imposta, a obrigação da matrícula e frequência regular do adolescente em estabelecimento oficial de ensino.

Críticas têm sido apresentadas em relação às dificuldades da inclusão escolar desses adolescentes, em função de certas ações adotadas pelos gestores educacionais, que podem estar interferindo de modo negativo para a inclusão escolar desses adolescentes, observando-se que o direito à educação, na prática, ainda não está sendo cumprido.

Nos atendimentos realizados com os adolescentes e suas famílias, no programa da Medida Socioeducativa, observamos que são trazidas várias queixas referentes às dificuldades encontradas pelos pais em conseguir uma vaga na rede escolar pública, como também para a efetivação das matrículas desses adolescentes. Relatam que, mesmo realizando o contato direto com o gestor escolar e com os demais membros da equipe escolar, como secretários e auxiliares de secretaria, e mesmo informados de que se trata de adolescentes em cumprimento de Medida

Socioeducativa de Liberdade Assistida, com a devida ordem judicial para efetivar a matrícula de seus filhos em estabelecimento regular de ensino, esses pais, em sua grande maioria, previamente, recebem as mais variadas informações como, da não existência da vaga na escola; de que as salas de aulas estão lotadas; de que a idade do adolescente não está adequada a dos demais alunos e, mesmo se incluí-lo, alegam previamente que o adolescente não conseguirá acompanhar o desempenho a classe. Fatores apontados que só tendem a aumentar o grave quadro de descaso, preconceito e discriminação aos adolescentes que cometem atos infracionais e que requerem uma análise mais profunda por meio da pesquisa, como tentativa de contribuir positivamente para estudos e medidas do poder público às possibilidades de reversão do quadro de desigualdade e de exclusão escolar dessa parcela da sociedade.

Nesse sentido, Adorno (1991, p. 78), esclarece que, “a escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes insubmissos.”

Dubet (2003) salienta que as relações da reprodução em massa das desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade refletem-se para dentro dos ambientes escolares. Esclarece que a própria escola cria seus mecanismos de preservação de padrões de produção e reprodução, de divisões, de métodos pedagógicos mais ou menos rígidos, e da própria crença, tensões e mesmo, da própria exclusão de seus alunos.

Paro (1998) analisa as formas da gestão educacional consideradas democráticas, adotadas pelo gestor escolar na mediação de seus trabalhos pedagógicos-administrativos e de mediação para com os atores escolares e comunidades envolvidos, visando contribuir para os objetivos e fins propostos pela educação e da emancipação dos sujeitos para construção da verdadeira cidadania.

Para Lück (2000) são necessárias mudanças na postura do gestor escolar frente ao gerenciamento educacional, diante das transformações e da democratização da sociedade e do processo educacional que se constrói ligado às condições sociais e às diferenças entre os entes federais, dada a complexidade de uma nação, como o Brasil, das limitações do modelo estático de escola e de sua direção, da transição desse modelo para a passagem a um modelo mais dinâmico e descentralizador, voltado para a formação dos gestor escolar e da construção da autonomia da escola.

O objetivo geral da pesquisa é contribuir para os estudos das questões relativas à educação escolar dispensada, em especial, aos adolescentes que cumprem em meio aberto, Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, em sua trajetória atual, investigando a forma como

vem ocorrendo os trabalhos do gestores escolares para a inclusão (ou não) desses adolescentes dentro dos ambientes escolares. São objetivos específicos:

- A) Levantar informações sobre as legislações que embasam essas questões educacionais;
- B) Identificar a percepção dos gestores escolares a respeito das questões educacionais sobre os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida;
- C) Investigar como vem ocorrendo na prática as ações da gestão escolar para inclusão escolar desses adolescentes.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, com foco na perspectiva da educação formal de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, em sua trajetória atual, e na investigação da forma como vem ocorrendo o trabalho dos gestores escolares para a inclusão desses adolescentes dentro dos ambientes escolares. A amostra será composta por três escolas públicas urbanas de um município do interior paulista, selecionadas por diversidade de localização e de rede de pertencimento. Os procedimentos envolvem pesquisa de campo, bibliográfica e em meio digital, em Bancos Públicos digitais de Estudos e Pesquisa públicos e privados. São instrumentos da pesquisa de campo:

- A) Roteiros para entrevistas semiestruturadas a serem desenvolvidas com os gestores escolares (diretores e, se necessário, seus respectivos vice-diretores e ou coordenadores);
- B) Pesquisa bibliográfica para apoiar a análise dos dados que serão obtidos qualitativamente e seus resultados, envolvendo a exploração de trabalhos científicos existentes (teses, dissertações, comunicações, artigos), dos ordenamentos legais e de referencial teórico pertinentes.

Como se trata de pesquisa envolvendo seres humanos, seu projeto preliminar foi submetido à Plataforma Brasil, sendo avaliado e posteriormente aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), devendo seguir com rigor as diretrizes e normas estabelecidas pelos respectivos órgãos até sua fase de conclusão.

3. RESULTADOS ESPERADOS

A) Realizar entrevistas semiestruturadas com três gestores escolares que recebem ou já receberam adolescentes autores de atos infracionais, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida;

B) Organizar e categorizar os dados e levantar indicadores que possibilitem estabelecer (ou não) a correlação entre as dificuldades apresentadas pelos pais para a (re) inserção escolar dos filhos e o trabalho realizado pelos gestores escolares para a efetivação ou não do direito social à educação escolar, ou seja, para a inserção/inclusão ou exclusão escolar dos adolescentes;

C) Analisar os indicadores obtidos com base no referencial teórico selecionado e redigir o relatório final da pesquisa, apresentando-o à banca do Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Uniara, para obtenção do título de mestre em Educação;

D) Realizar a devolutiva dos resultados para os participantes da pesquisa e demais interessados, devendo-se respeitar o cronograma de execução, com previsão posterior à data da defesa pública da dissertação, mais precisamente, após fevereiro de 2016.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se ressaltar grandes conquistas jurídicas e de direito alcançadas em prol desses adolescentes, como constam na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na política pública do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, visando propor melhores ações e articulação da rede de proteção social, em especial, no que aqui se ressalta, a escola, às políticas públicas educacionais, do envolvimento dos gestores das escolas de ensino público e suas ações quanto à educação escolar nesse processo de inserção socioeducacional do adolescente, como uma das formas mais adequadas estabelecidas na garantia do direito ao pleno desenvolvimento pessoal, profissional, democrático, crítico e participativo desses adolescentes, no exercício da cidadania, de maneira saudável e livre de discriminações.

Cabe ressaltar que as políticas públicas parecem não estar alinhadas conforme ordenamentos jurídicos, pois se observa a necessidade da imposição judicial para a inclusão escolar da grande maioria dos adolescentes que cumprem em meio aberto Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida. Observa-se a necessidade da revisão das ações adotadas pelos gestores escolares, para o despertar da conscientização da relevância da educação formal,

das condições e qualidade da educação ofertada aos adolescentes que cumprem tais medidas, para a inclusão escolar desses adolescentes, dos processos formativos, finalidades, formas de acesso e de permanência, entre outros aspectos, que se reportam ao direito social da educação que deve ser garantido às crianças e aos adolescentes vinculados à prática social.

Não temos a pretensão de esgotar tudo o que poderá ser observado e analisado durante o desenvolvimento da pesquisa por meio dos argumentos até agora apresentados, mas salientamos que para a efetivação do direito e garantias de acesso e de permanência à educação aos adolescentes infratores, também considerando a atual conjuntura da sociedade em geral, observa-se a necessidade do envolvimento ético e do compromisso de todos os envolvidos, tanto na gestão quanto na execução das políticas públicas existentes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez. Nov. 1991. n. 79. P. 76-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069 de 12 de julho de 1990. São Paulo: CONDECA: Paulus, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: CENP, 1996.

_____. **SINASE** - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul/ 2003, p. 29-45.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Enfoque Qual é a questão? **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: _____ SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. P. 300-307.

**ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA: ANÁLISE QUANTO ÀS DIFICULDADES
RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE SOCIOMORAL, DESEMPENHO ESCOLAR E PERSPECTIVA
SOCIAL EM JULGAMENTO MORAL: ANÁLISES EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Claudiele Carla Marques da Silva – UNESP- claudielecarla@hotmail.com

Maria Suzana De Stefano Menin - UNESP- menin@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se percebe e muitas vezes se vivencia o retrocesso na preservação de valores voltados à dignidade humana e ao aumento da violência, da incivilidade e do desrespeito em vários espaços da sociedade brasileira, notadamente no ambiente escolar.

As pesquisas sobre educação no Brasil e em outros países têm demonstrado que um dos principais problemas na educação formal contemporânea ocorre em relação às questões comportamentais (DEBARBIEUX, 2006; SPOSITO, 2001; AQUINO, 1998), como indisciplina, violência, incivilidades, e também ao fracasso escolar (ANGELUCCI et al. 2004; CONBOY et al. 2013) dos alunos evidenciados pelas avaliações em larga escala, tanto nacionais como internacionais.

Diante desse contexto, apresenta-se este projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as possíveis relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral da escola e o nível de perspectiva social em julgamentos morais de alunos do quinto ano de duas escolas públicas com realidades distintas.

Diversas pesquisas no Brasil (RAMOS, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2007) e em outros países, como Portugal (CORTESÃO, 2010) e Espanha (DELVAL; ENESCO, 1994; DIAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999) têm desenvolvido estudos correlacionando o ambiente sociomoral com o desenvolvimento de certos valores, com modos de resoluções de conflitos e com diferentes julgamentos por parte dos alunos e professores. Por outro lado, não se tem conhecimento de

pesquisas que correlacionem o tipo de ambiente sociomoral de escolas com diferentes desempenhos escolares e como esses fatores têm afetado a perspectiva social dos alunos em seus julgamentos morais.

Tem-se, portanto, como questões orientadoras desse projeto de pesquisa, as seguintes: Em que medida o ambiente sociomoral da escola possibilita um melhor desempenho escolar dos alunos? Quais fatores do ambiente sociomoral poderiam favorecer esse bom desempenho escolar? Alunos que apresentam um bom desempenho escolar, no sentido de boas notas escolares, têm também uma perspectiva social mais descentrada em seus julgamentos morais? Quais as possíveis influências do ambiente sociomoral mais cooperativo ou mais coercitivo nas perspectivas sociais em julgamentos morais dos alunos?

Destaca-se, como hipótese inicial, que um ambiente sociomoral cooperativo/democrático na escola influencia o desenvolvimento da perspectiva social em julgamentos morais dos alunos, na medida em que, nesse ambiente, as relações são marcadas pelo respeito mútuo, confiança e diálogo, e são propícias às relações mais cooperativas e solidárias que contribuem para que os indivíduos se desenvolvam moralmente e coordenem seus pontos de vista com os pontos de vista de outras pessoas. Evidencia-se como segunda hipótese que, em ambiente sociomoral mais cooperativo/democrático, as situações de aprendizagem são bem mais aproveitadas devido ao clima favorável para o diálogo e às trocas cognitivas, facilitando o desempenho escolar dos alunos.

2. METODOLOGIA

Para a seleção das escolas com alto e baixo rendimento escolar será utilizada a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. As classes selecionadas serão duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, uma em cada escola selecionada.

Para mensurar o ambiente sociomoral será aplicado um questionário adaptado de Vinha (2014) nos alunos de ambas as turmas e nos professores responsáveis. Esse questionário, em vias de validação, foi elaborado para avaliar a percepção dos indivíduos sobre a qualidade do ambiente escolar em suas diversas dimensões: clima educacional, clima relacional, clima de

segurança, clima de justiça e clima de pertencimento. O questionário é composto por 33 questões de múltipla escolha.

Além do questionário, serão realizadas observações semanais durante um semestre em cada turma. Nas observações semanais, utilizar-se-á como norte a “Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas”, elaborada por Tognetta (2003). Esse instrumento destaca os principais elementos dos ambientes sociomoraes relativos às regras, às relações entre professor e alunos e entre os alunos e às atividades.

Os níveis da perspectiva social dos alunos serão avaliados por meio de dez pequenas histórias na forma de situações problema baseadas em cenas do cotidiano das crianças que envolvem o valor justiça. Essas histórias foram desenvolvidas por um grupo de pesquisadores participantes da pesquisa “Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala”, que está sendo desenvolvida desde 2013 pela Fundação Carlos Chagas e acaba de ser validada, com financiamento da FAPESP (TAVARES, 2013). As histórias terminam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria fazer, ou o que seria melhor fazer na situação apresentada, e são oferecidas cinco alternativas: três delas apresentam-se favoráveis ao valor justiça e duas apresentam-se contrárias a ele, como injustiças na forma de autoritarismo ou desigualdade, isto é, baseiam-se num *contravalor*. As alternativas se apresentam em níveis diferentes de perspectivas sociais, indo do nível mais egocentrado, passando pelo sociocentrado e, finalmente, ao moral, ou descentrado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos de forma sucinta e introdutório o que estamos entendendo por ambiente sociomoral e perspectiva social em julgamento moral. O ambiente sociomoral da escola é definido como sua atmosfera, referindo-se à qualidade das relações interpessoais vivenciadas e percebidas por meus membros, que influenciam seus comportamentos e servem de referência para interpretar as situações que ocorrem na própria escola. Envolve valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos sujeitos, assim como relações sociais e com o conhecimento. (JANOSZ et al. 1998; THIÉBAUD, 2005).

Janosz et al. (1998) abordam o ambiente sociomoral da escola sob cinco dimensões articuladas: clima relacional, clima educacional, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertencimento. Os autores entendem clima relacional como a atmosfera de relações entre os membros da escola. O clima educativo, ou de aprendizagem, refere-se à importância dada à educação no ambiente escolar. O clima de segurança refere-se a sentimentos de segurança e confiança dos indivíduos e envolve disponibilizar na escola um ambiente tranquilo, previsível e constante, que oportunize o aprendizado social e educacional. O clima de justiça refere-se às atitudes dos adultos em relação às avaliações, respostas disciplinares, legitimidade de regras justas e equidade entre alunos. Segundo os autores, o clima de justiça é percebido fortemente pelos alunos e pode, em casos de injustiça, causar grande indignação e comoção. O clima de pertencimento ou sentimento de pertença transcende os outros tipos de clima e relaciona-se ao quanto o indivíduo sente que é significativo em sua comunidade. Para esses autores, os climas são interligados, e um ambiente escolar adequado predispõe à aprendizagem acadêmica e social, incentivando a participação de professores e estudantes.

Tem-se como hipótese nessa pesquisa que o ambiente sociomoral influencia a perspectiva social em julgamento moral dos alunos. Entende-se perspectiva social, “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”. (KOHLBERG, 1992, p.186). Completando a definição de Kohlber sobre a perspectiva social, Selman e Schultz (1990) a definem como a capacidade do indivíduo de compreender a perspectiva, ideias e sentimentos de outrem e implica na diferenciação de pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar as relações entre ambiente sociomoral de escolas de baixo e alto IDESP, percepções de clima escolar e as consequências nas perspectivas sociais em julgamentos de justiça de alunos é de suma importância para possibilitar reflexões sobre o que é uma formação integral do sujeito que considere tanto aspectos ligados a sua formação ética e de convivência, quanto aspectos ligados a sua formação acadêmica.

Sucesso escolar não deve, e não pode, ser mensurado somente a partir do domínio de disciplinas específicas pelo aluno. Deve incluir na formação desse aluno elementos que o tornem um cidadão capaz de viver em sociedade, assumindo valores que promovam o respeito e a dignidade de si e de qualquer outro. Assim, a formação em valores, dentre eles, a justiça e a estruturação de meios para isso, como a estruturação de ambientes sociomoraes favoráveis à cooperação, são indispensáveis.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI B.C, KALMUS, J.PAPARELLI, R, PATTO, M.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

CONBOY, J.; MOREIRA, I.; SANTOS, I.; FONSECA, J. Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA. In L. Veloso & P. Abrantes (Org.), **Sucesso escolar: Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar**. Lisboa: Mundos Sociais, 2013

CORTESÃO, M. I. P. **Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa**, 2010, 308f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

DEBARBIEUX, E. **Violência na Escola**. 1 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**: hacer reforma. 1 ed. Madrid: Anaya-Alauda, 1994

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN BABARRO, J. **Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria**. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, 2010.

JANOSZ, M; GEORGES, P; PARENT, S. L'Environnement Socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**. v. 27, n 2, p. 285-306, 1998.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II**: um olhar construtivista. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth**. Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Revista **Educação e Pesquisa**, vol.27, no.1, 2001, p.87-103.

TAVARES, M. R. Avaliação de valores sociomoraes: procedimentos para a construção de uma escala. **Est. Aval. Educ.**, v. 24, n.56, pp. 252-272, 2013.

THIÉBAUD, M. **Climat Scolaire**, 2005, p. 1-6. Disponível em: <
<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>> Acessado em 11 dez. 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. **Relatório para a Fundação Lemann.** São Paulo, Agosto de 2014.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: REFLEXOS DA LEI 10.639/2003

Lídia da Silva Cruz Ribeiro – Universidade Estadual de Goiás – lidiacribeiro2@gmail.com

Luciano Feliciano de Lima – Universidade Estadual de Goiás – 7lucianolima@gmail.com

Jaqueline Pereira de Moraes – Universidade Estadual de Goiás –

jaquelinepereirademoraes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Entre as articulações que culminaram com o sancionamento da Lei federal 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, estão as análises ao livro didático. Contudo, em se tratando dos aspectos que acentuam a existência de discriminações, preconceitos e estereótipos raciais, Pinto, em 1987, já discutia a análise das imagens e representações negativas do negro. O realce de sua discussão acena para a desvalorização nos aspectos: físico (em que a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos); intelectual (a depreciação da sua inteligência e descrença na sua capacidade); cultural (a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos) e, do ponto de vista moral (prevalecendo a dúvida sobre a probidade moral e ética).

Em 1988, Ana Célia da Silva também discutiu sobre a forma como o negro é representado nessas fontes. Suas críticas, sem dúvida, serviram de horizontes para a discussão sócio-política que desembocou no surgimento da Lei em tela. Silva (1988), ampara-se no argumento de que a ausência dos estudos africanos nos currículos escolares significava uma forma de inferiorização ao negro. Dessa forma, suas inferências pontuam, que o sistema de ensino brasileiro (da pré-escola à universidade), passa a ser visto como mais um veículo de ocultação do passado histórico e da cultura do povo negro, na África e no Brasil. Para essa autora, a forma como nos livros didáticos esteve exaltada a figura do homem branco, sob a concepção de sujeito dotado de beleza, bondade e inteligência; entra em detrimento com a representação do negro.

A pesquisa de Silva (1988) destacou também, que raramente, o negro aparecia nos manuais didáticos. Além do mais, que essa “presença” esteve atrelada a um viés ideológico subjacente de seus valores e de forma negativa. Desta feita, as reivindicações são de que a inclusão da História da África no currículo escolar tem o seu fundamento, por contribuir para a quebra conceitual de que o negro é inferior ao branco. Isso sugere, portanto, a apresentação de

informações que desmistificarão a visão generalizada de pobreza, miséria, selvageria e atraso sobre o continente africano (SILVA, 1988).

A partir da Lei 10.639/2003, vários documentos oficiais são publicados. Essa medida é uma resposta à concretude de aspirações de reparações e correções de injustiças ao negro. Outra questão salutar, passa a ser o reconhecimento e a valorização atribuída a esse grupo étnico para a formação sociocultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2006). Por sua vez, são documentos que desenham orientações acerca da temática étnico-racial. Um deles é a Resolução do CNE/CP n. 01/2004, que reza sobre a necessidade de desenvolver, principalmente nos cursos de licenciatura e formação de professores, habilidades e atitudes geradoras de contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Entre os destaques apresentados no documento, está a questão da capacitação dos professorandos, na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos. A aspiração é de que estes estejam em harmonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas (BRASIL, 2004).

Com base nessas exposições iniciais, em face à notoriedade de se colocar em prática os ordenamentos jurídicos, no que diz respeito à tríade discriminações/preconceitos/estereótipos raciais, urge pensar sob qual/is ângulo/s se daria a análise do livro didático, quanto à representatividade do negro nesse manual. Partindo dessa consideração relevante, seria ingênuo o pesquisador partir da hipótese de que só existiriam publicações que proferem ranços racistas. Nesse caso, estimando-se os desdobramentos assumidos no pós-Lei, a perspectiva de encontrar publicações que se empenhem em combater o racismo é uma variável a ser levada em conta.

Em suma, há que ressaltar, que a análise de um livro didático inclui, não somente, o produto em si, mas também, os sujeitos envolvidos no processo de produção, obedecendo a uma hierarquia que se expande desde a avaliação do produto, bem como do/s autor/es, ilustrador/es, editor/es, educador/es e dos especialistas em avaliação.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada é a pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de trabalho de campo, subdividindo-se em: 1) *Procedimentos para a pesquisa de campo*: inclui visitas iniciais a instituições de ensino localizadas na cidade de Goiás-GO, para o levantamento de dados sobre os livros didáticos adotados na disciplina de História; 2) *Procedimentos para a escolha do livro*

didático: processo condicionado ao momento de levantamento a ser feito nas instituições de ensino que ofertam os níveis de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio; 3) *Procedimentos para a análise dos livros didáticos*: os dados serão coletados por intermédio de pesquisa documental, a partir do exame de História Brasileira. No tocante ao tratamento dos dados levantados, será adotada a análise de conteúdo textual, primando pela análise de discurso, com aporte em autores como Foucault (1996), Maingueneau (1989, 2000), Orlandi (1987) e Pêcheux (1990). Para a análise imagética, a pesquisa se orienta no conceito de iconologia, com enfoque a Panofsky (1955), tendo a cautelosa busca pela interpretação, bem como a assimilação dos valores característicos e os significados inerentes aos objetos de sua análise. Ademais, a análise de imagens, será um momento crucial, elegendo como universo de leitura, os elementos sociais e culturais presentes nessas representações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratando-se de uma pesquisa em andamento, encontra-se desenvolvida a etapa inicial proposta como trabalho de campo. Desse modo, a pesquisa de campo constou nas seguintes etapas:

a) Visitas iniciais para o levantamento de dados nas instituições de ensino: O primeiro contato foi realizado com a Subsecretaria de Ensino da Cidade de Goiás, para obtenção de informações sobre as instituições de ensino de Goiás-GO que atendem aos níveis fundamental (anos finais) e Médio, que são cinco: Colégio Estadual Professor Alcides Jubé (Ensino Médio em Tempo Integral – Projeto Novo Futuro); Colégio Estadual da Polícia Militar João Augusto Perillo (Ensino Fundamental e Médio); Colégio Estadual de Aplicação Professor Manoel Caiado (Ensino Fundamental e Médio); Lyceu de Goyaz (Ensino Fundamental); Colégio de Tempo Integral Doutor Albion de Castro Curado (Ensino Fundamental e Médio). Nesta etapa, também nos foi informado que as coleções adotadas são comuns a todas as instituições locais, ficando assim compreendidas: História: Ensino Fundamental – História, Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior (Edição Reformulada – Editora FTD); Ensino Médio – História das Cavernas ao Terceiro Milênio, das autoras Patrícia Ramos Brack e Myriam Brechó Mota (Editora Moderna).

b) Procedimentos para a escolha do livro didático: O livro didático escolhido para análise foi do 8º Ano do Ensino Fundamental, portanto da Coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de

Alfredo Boulos Júnior. A escolha se deu em razão da temática História Brasileira ser trabalhada no respectivo ano de ensino.

Para a análise do livro de “História, Sociedade e Cidadania”, procedemos, primeiramente, ao mapeamento do sumário, para identificar os elementos apontados no texto da lei 10.639/2003, a saber: 1) História da África e dos Africanos; 2) A luta dos negros no Brasil; 3) A cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional; 4) A contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a história do Brasil.

O livro encontra-se dividido em três unidades, as quais se subdividem em 16 capítulos e 53 subtítulos. Os capítulos estão divididos uniformemente em atividades:

Unidade I: “Cultura e trabalho” (p. 10), encontramos na imagem sete, a presença de negros no carnaval. Há também um enunciado referindo às diversidades étnicas; Capítulo 1: “Dominação e Resistência” aborda sobre a cultura africana e suas influências no Brasil (origens, características culturais dos povos africanos, as resistências); Capítulo 2: no subtítulo “Bandeirantes” (p. 31), há a representação do negro na condição de “Escravidado”; No capítulo 3: no subtítulo “A sociedade mineradora”, notamos que há uma influência dos negros, em relação à economia.

Na **Unidade II**, apenas o Capítulo 6 apresenta uma imagem dos africanos que foram levados para trabalhar na América do Norte (p. 103). O capítulo 7 traz no enunciado a imagem de uma cantora negra lírica norte-americana (p. 113).

Na **Unidade III**, “Emancipação, terra e liberdade” (p. 148 e 149) resume, em três imagens, a temática abordada. A primeira faz referência a um julgamento sobre a demarcação da Raposa Serra do Sol-DF, com uma imagem de um índio no tribunal. A outra mostra integrantes de movimentos sociais na participação da 10ª edição do Grito do Excluídos, e a última imagem retrata grupos da cultura afro celebrando o Dia Nacional da Consciência Negra; No capítulo 09, no quadro da página 154 “Para saber mais”, aborda a questão do levante efetuado pelos escravos em 1791, sobre o que hoje é o Haiti (antes ilha Hispaniola). Foi por meio deste levante que deu início à luta pela independência da ilha por parte dos escravos; No capítulo 13 “O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração”, na página 226 há um mapa e uma fotografia representando a liderança econômica do café. Observamos que ele trata do avanço da cultura cafeeira ao longo dos anos 1870, e na fotografia a uma distinção muito forte na questão do preto *versus* branco. Enquanto as crianças negras estão ajudando no trabalho (plantio do café), as crianças brancas usufruíam uma vida normal à faixa etária, brincando diante das crianças negras. Já no capítulo 14: “Abolição e República”, (p. 245), mostra uma estátua representando a líder quilombola Teresa de

Benguela. Muitas foram as formas de resistência dos escravos, uma delas foi a fuga, e com isto a formação de grupos quilombolas. Outra forma de resistência que até hoje existe, é a capoeira, na página 246, no quadro “Passado e presente” que vem retratar esta questão, apresentando a capoeira como uma das formas de resistência cultural. Com isto, há duas imagens: uma mostrando a roda de capoeira, no início do século XX, e a outra em Salvador- BA, nos dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os conteúdos acima citados, interpretamos que o livro didático está atualizado e voltado para uma educação menos eurocentrada, isto é, voltada para a valorização e aceitação das diferenças. Neste sentido, no tocante à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, o referencial didático analisado condiz com as perspectivas de inclusão social, valorização e respeito às diferenças, com o intuito de promover a igualdade. Desta feita, acrescentamos que a pesquisa está em andamento. Portanto, com a realização das etapas subsequentes, a perspectiva será de que novos dados ofereçam informações para que possamos formalizar as evidências a que chegaremos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. Edição reformulada, 8º ano, 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas dos discursos**. Campinas: Pontes, 1987.

SILVA, Ana Célia da. **Estudos africanos nos currículos escolares**. In: Movimento negro unificado – 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo. Salvador-BA: PostScript/Parma, 1988.

AValiação DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS PEQUENAS: UM DESAFIO METODOLÓGICO

Daniele Pavan Martins – Unesp – dani26@bauru.unesp.br

Rita Melissa Lepre – Unesp – melissa@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O estudo da moralidade humana, na área da Psicologia, tomou impulso a partir da obra de Jean Piaget, *O juízo moral na criança*, de 1932. O livro é considerado um marco nas investigações empíricas sobre o desenvolvimento moral, uma vez que, até então, o tema era, sobretudo, tratado pela Filosofia, na forma reflexiva. É nesta obra que o investigador apresenta uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade infantil. Para Piaget a moral consiste “num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (PIAGET, 1932/1994, p.23). A construção da moralidade inicia-se com o nascimento e consequente entrada no mundo social (LA TAILLE, 2006). É fato que ao nascer o bebê é recebido por pessoas, inseridas numa sociedade que é transversalizada por uma cultura e uma história e que compartilha determinados códigos de conduta, normas sociais e regras. É fato também, que a primeira preocupação do bebê não é com esse sistema de regras, uma vez que suas possibilidades sensoriais e motoras terão que agir no sentido de organizar o caos do novo mundo e garantir certa adaptação para sua sobrevivência. No entanto, o meio que o recebe não é neutro e está repleto de convenções sociais e regras morais, além de coloridos emocionais dos pais ou cuidadores expressos em projetos de vida ou na ausência deles.

A interação física e social, ocorridas nestes contextos e desde as primeiras horas de vida, vai possibilitando a construção de um novo ser que, em breve, se individualizará no que se refere às suas possibilidades psicológicas. O estudo do desenvolvimento moral a que se propôs Piaget (1932/1994) não se referiu às manifestações diretas da moralidade da criança, “tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis” (p.21), mas sim ao juízo moral, não se atendo aos comportamentos (ações) ou sentimentos morais.

De modo resumido, podemos dizer que o autor verificou duas grandes possibilidades no desenvolvimento do juízo moral infantil: a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia as regras são entendidas pelas crianças como sagradas e imutáveis, oriundas de um ser superior ou de uma autoridade. Piaget chama a heteronomia de “moral do dever”, uma vez que as crianças

obedecem as regras por dever a um adulto ou a algo superior, mas não porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece a determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo, que torna suas posições um tanto quanto rígidas e inflexíveis. Na heteronomia, as crianças julgam os atos alheios considerando mais as consequências do que a intenção de quem o realizou. A essa tendência de julgamento, Piaget (1932/1994) deu o nome de julgamento por responsabilidade objetiva. Ao propor penalidades para aqueles que cometem determinada falta crianças mais heterônomas optam mais por sanções expiatórias, que se caracterizam por não apresentarem relação alguma com o delito cometido. Dessa forma, é possível que uma criança sugira deixar alguém sem o jantar porque quebrou determinado brinquedo.

Na autonomia, ao contrário, as crianças mais velhas passam a perceber que as regras derivam de contratos sociais, ou seja, de acordos mútuos e que elas mesmas podem ser legisladoras desde que haja discussão coletiva e consenso. Por meio da possibilidade de descentração e troca de pontos de vista, há a consciência de que as regras são necessárias para se viver em sociedade, mas as regras, normas e leis devem partir do próprio interior das pessoas (auto), buscando o benefício da maioria. Na autonomia, as crianças julgam os atos alheios considerando mais a intenção do que as consequências materiais do ato, ao que Piaget (1932/1994) chamou de julgamento por responsabilidade subjetiva. Assim, as sanções para se reestabelecer a ordem social são por reciprocidade, ou seja, diretamente ligadas ao ato. Assim, uma pessoa que quebrou algo, deve ajudar a limpar a sujeira que causou ou repor o objeto.

É nesse sentido que aferimos a necessidade de se pensar um instrumento para a avaliação do juízo moral de crianças pequenas, considerando que:

- a) crianças menores de 05 anos de idade normalmente ainda não sabem ler alfabeticamente;
- b) histórias longas contadas apenas verbalmente podem causar confusão, não serem entendidas ou até esquecidas pelas crianças;
- c) crianças menores têm predileção por histórias com imagens;
- d) não há instrumentos para avaliação do juízo moral de crianças pequenas disponíveis e testados.

2. METODOLOGIA

A proposta de desenvolvimento de um instrumento metodológico para se avaliar o juízo moral de crianças pequenas foi realizada mediante um estudo de caso apoiado nas premissas da abordagem qualitativa. Para tanto, os dados tiveram tratamento hermenêutico e não houve a preocupação, nessa etapa inicial, com a quantificação dos dados e com o tratamento estatístico que serão realizados e divulgados em etapa posterior.

Local: a pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Convivência Infantil de uma Universidade Estadual que atende a filhos de docentes, discentes e técnicos-administrativos, entre quatro meses e cinco anos de idade.

Participantes: participaram da pesquisa 15 (quinze) crianças entre três e cinco anos, de ambos os sexos. Para a realização das entrevistas clínicas com o instrumento proposto, os pais ou responsáveis assinaram a autorização, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, e tiveram acesso às informações do projeto de pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente há instrumentos de avaliação do juízo e do raciocínio moral (KOHLBERG,1989), mas a maioria é voltada para crianças maiores, adolescentes e/ou adultos uma vez que têm como base dilemas morais contados, de forma oral ou escrita, no intuito de receber repostas do entrevistado, utilizando-se do método clínic-piagetiano.

No entanto, crianças menores de 05 (cinco) anos de idade não possuem, ainda, a capacidade leitora e de compreensão para responder aos instrumentos existentes, além de possuírem uma atenção bastante dispersa e momentânea.

Atentos a essa necessidade, propusemos um instrumento para avaliação do juízo moral de crianças pequenas composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes. A criança deve escolher a história preferida e justificar sua resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Para auxiliar a compreensão da criança cada par de histórias é acompanhado por uma prancha com gravuras que expressam a situação/dilema proposta. Na aplicação da pesquisa piloto foi possível perceber que as gravuras ajudam as crianças a entenderem os dilemas propostos e auxiliam a emitirem as respostas. Também detectamos a adequação

das histórias/dilemas para a idade das crianças entrevistadas que demonstraram entender efetivamente a proposta e o contexto das histórias, identificando conflito moral e se posicionando. De forma geral, os resultados obtidos demonstram possibilidades efetivas de criação de novos instrumentos metodológicos para a avaliação do juízo moral de crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico com a Educação Infantil deve ter como objetivo central o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e moral. Nesse sentido, pesquisas que envolvam a construção de instrumentos de avaliação e intervenção junto a crianças pequenas, no âmbito da moralidade, são necessárias e imprescindíveis para uma práxis voltada ao entendimento da criança como um ser em si e um dever que está intimamente ligado á relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

KOHLBERG, L. Estadios Morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I. e LINAZA, J (orgs.). **El mundo social em lamente infantil**: Madri: Alianza editorial, 1989.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONTOS DE FADAS/MARAVILHOSOS E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO PAUTADA NAS TRAJETÓRIAS DOCENTES

Cristiane de Assis Lucifora – UNESP – cristiane_pbf1@yahoo.com.br

Fábio Tadeu Reina – Centro Universitário de Araraquara – ftreina@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

O projeto de Mestrado que é alvo deste artigo foi construído compreendendo a instituição escolar como ambiente extremamente complexo que tem em sua estrutura diversos mecanismos de inculcação de valores, estereótipos e condutas em seus agentes participantes. A escola com um “discurso” de neutralidade e igualdade continua a corroborar com a manutenção de relações desiguais na sociedade e propagar ideologias sobre ser homem ou ser mulher.

Segundo LOURO (1997) torna-se urgente desconfiar do que é tomado como “natural” e compreender os mecanismos presentes nas relações de poder. O passo inicial se torna assim o questionamento sobre um artefato cultural aparentemente neutro como os Contos de Fadas como fonte de transmissão de valores e quais os motivadores de sua seleção curricular pelos professores alvo da pesquisa para que estes sejam escolhidos por eles.

LOURO (1997) aponta que na e pelas relações sociais que os gêneros são construídos incluindo as estruturas que ancoram as desigualdades entre os sujeitos. Não são as diferenças biológicas responsáveis pelo que diferencia os indivíduos, mas sim a gama de construções históricas, culturais e sociais que modelam o que assumido como pertencentes a homens e mulheres. Segundo VIDAL (2008) “gênero é entendido como a construção social do sexo; refere-se a comportamentos, atitudes e traços de personalidade que a cultura inscreve sobre o corpo sexuado”.

É importante o reconhecimento de que os professores em sua formação identitária tiveram a inserção dos ideais assumidos para homens e mulheres e dessa forma a sua prática docente não é isenta de representações sociais sendo que tais representações são manifestas na conduta docente seja nas atitudes, currículo, regras etc. Para MAIA (2011):

muitos professores não tiveram formação para realizarem essa tarefa ou mostraram-se resistente e igualmente preconceituosos, uma vez que também estão inseridos em uma sociedade difusora de padrões, sendo influenciados por suas famílias, religiões e pela mídia.

O trabalho em questão busca identificar se os professores envolvidos na pesquisa manifestam em sua prática pedagógica as referências que estas tiveram no contato com os contos de fadas seja em sua trajetória familiar e escolar enquanto crianças seja em sua trajetória de formação inicial e continuada. Tal identificação pautada na identificação de que as construções

de gênero são fenômenos histórico cultural avançam no sentido de compreender que há possibilidade de práticas que caracterizam a reprodução das desigualdades nas relações entre homens e mulheres.

2. METODOLOGIA

Com base em estudos do referencial teórico sobre o conceito de criança e infância e Literatura Infantil sobre o enfoque histórico-cultural e os estudos de Pierre Bourdieu sobre os mecanismos de Reprodução presentes na instituição escolar e seus estudos sobre a dominação masculina voltarei a pesquisa para reconhecer através dos dados coletados por perguntas feitas no questionário se os professores que são alvo da pesquisa auxiliam na reprodução dos estereótipos de gênero através dos Contos ou se estão auxiliando nas rupturas de ideais desiguais. O questionário buscará identificar também os fatores que podem ter sido responsáveis pela reprodução ou ruptura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos sobre a construção histórica e Social dos Contos de Fadas/Maravilhosos feitos pela autora COELHO (1991) ,entre outros autores, nos permite ver a transformação do conteúdo presente em tais contos e compreender que o nascimento da Literatura Infantil desenvolve-se conjuntamente com o sentimento de Criança e Infância que floresceu com a expansão do ideal de família burguesa e os ideais que se assumiam como necessários em tais sociedades.

Amparada pela perspectiva histórica e cultural da organização dos Contos de Fadas/Maravilhosos como uma Literatura voltado para crianças com conteúdos entendidos como acessíveis para esta categoria social buscarei dentro da conceituação de BOURDIEU (1983) sobre mecanismos de reprodução assumido como um sistema social que tende a assegurar a perpetuação das estruturas sociais ou das relações de ordem que formam a manutenção social.

A reprodução das desigualdades de gênero se perpetua através de diversos mecanismos ideológicos contando com a escola como sua aliada em tal perpetuação; o ensino com aparência de igualdade auxilia na legitimação e reprodução das desigualdades presentes na cultura e se tratando de gênero a afirmação do que se espera socialmente para homens/meninos e

mulheres/meninas.

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais que trata mais propriamente da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (1997) notamos a preocupação com a desigualdade de gênero e o reconhecimento de que a sociedade não oferece oportunidades iguais para ambos os sexos ao longo da história, sendo os homens os maiores beneficiados e que diante desta constatação vê-se a necessidade de estratégias de superação no âmbito escolar.

A dinâmica escolar, por exemplo, deve ser repensada pelos profissionais da educação de forma a reconhecer e desconstruir as tendências homogeneizadoras que impregnam dentre outras coisas o currículo formal e as práticas escolares que são empregadas na instituição. Segundo MISKOLCI (2010, p. 100):

A escola é um dos locais privilegiados para que meninos “aprendam” a ser masculinos e meninas “aprendam” a ser femininas. Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está em fase de estudo de referencial teórico e elaboração metodológica para identificar as problemáticas da reprodução ou não dos estereótipos voltado para os marcadores sociais da diferença de gênero e sexualidade e se estes acompanham as trajetórias dos professores pesquisados como resultado de sua formação identitária no contexto familiar, escolar e profissional.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara:1973.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**, SEF, MEC, 1997 b.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** Tradução Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Trabalhos e projetos.**In: BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: sociologia.* Tradução de Paula Monteiro e Alcía Auzméndi. São Paulo: Ática, 1983. 191 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). p. 38-46.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil.** Das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo. 4ª edição. São Paulo: Amariyls, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos: EduFSCar, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.

RODRIGUES, Silvana Terume Koshikene et al. **O despreparo de professores diante da educação sexual e diversidade sexual na escola.** *Psicopedagogia On Line*, v. 1, p. ~, 2011.

TOSCANO. Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VIDAL. Fernanda Fornari. **Os “Novos Contos de Fadas” Ensinando sobre Relações de Gênero e Sexualidade.** *Fazendo gênero 8 – Corpo, Violência e Poder.* Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

**CONTOS DE TRADIÇÃO ORAL AFRICANA NA PRODUÇÃO DE MÍDIA POPULAR NA
ESCOLA: ASPECTOS IDENTITÁRIOS E RECEPTIVIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Vitor Machado – Unesp– vitor@fc.unesp

Marlene Oliveira de Brito – Unesp– moliveira4856@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O interesse no desenvolvimento de uma proposta de pesquisa que abordasse a temática da diversidade étnico-raciais no ensino partiu da necessidade de problematizarmos nossa atuação pedagógica na educação básica pública. Observa-se que na literatura infantil há a predominância de narrativas de origem europeia: qualquer criança em idade escolar é capaz de recontar um conto europeu, mas, dificilmente encontramos alguma referência a contos de origem africana.

Nesse contexto, problematizar a prática diz respeito a uma investigação do modo como a práxis pedagógica profissional vem participando de políticas públicas relativas à diversidade étnico-racial no Brasil - alçada à condição de princípio de ensino com a entrada em vigor da lei nº 12.796/13. Entendemos que o tratamento adequado das demandas que envolvem a diversidade étnica promoveria melhorias nas relações estabelecidas no ambiente escolar. O fato de o estudante afro-brasileiro conhecer referências positivas de seus antepassados tende a contribuir com uma formação que fortalece a autoestima da criança negra, ao mesmo tempo em que participa da formação da criança não-negra, criando possibilidades de valorização e de reconhecimento do outro.

2. METODOLOGIA

A proposta apresentada examinará, por intermédio de aplicações com os estudantes e professores, mediante metodologia qualitativa a ser devidamente apurada, as influências dos contos nos processos envolvidos nas construções identitárias, referentes às categorias de pertencimento racial e autoaceitação. Gerar esses dados e produzir essa análise é importante

para alimentar políticas públicas que favoreçam as demandas por reconhecimento de grupos sociais e culturais excluídos do currículo escolar.

Esta investigação será conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa tem relação com o que apontam Ludke e André (1986, p.47), ao salientar que quantitativo e qualitativo estão intimamente relacionados, contemplando quadros de referência, valores, visão de mundo do pesquisador e dos pesquisados.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas inicialmente as seguintes atividades: revisão bibliográfica; contato com a Diretoria Regional de Ensino e com a direção das escolas escolhidas a fim de obter autorização junto às instituições e aos professores; análise dos documentos que orientam a prática dos professores - Serão sujeitos da pesquisa os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de 5 (cinco) escolas públicas estaduais de Bauru e, posteriormente, os professores e os estudantes de 3 (três) turmas de 5º ano da escola selecionada para a pesquisa aplicada; levantamento de contos etiológicos da tradição oral africana e dos recontos de autores brasileiros de literatura infanto-juvenil que lidam com a temática. A técnica de coleta de dados a ser utilizada será a da aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, destinados aos professores e aos estudantes dos 5º anos. Será realizada a observação in loco, dialogando, por meio de entrevistas, com gestores escolares, professores e estudantes envolvidos.

Em um segundo momento será desenvolvida a pesquisa aplicada com os estudantes de uma turma de 5º ano da escola selecionada, com o intuito de realizar a produção de vídeo books a partir da escolha de 3 (três) contos etiológicos africanos apresentados durante a pesquisa. Após a produção procederemos à divulgação do material e posterior análise da receptividade dos estudantes e professores das demais turmas da escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de pesquisa tem seu foco em um problema central: Que razões estão diretamente envolvidas na ausência de narrativas de base cultural africana no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de Bauru? Uma das hipóteses sugere que a crença no mito da democracia racial impossibilitaria a reflexão crítica sobre o currículo, ignorando a necessidade de tratamento da temática e desconsiderando a ausência da diversidade étnica e cultural na literatura infantil. Precisamos caracterizar o que os

professores do 5º ano do ensino fundamental das escolas participantes manifestam como dificuldade na abordagem de contos com base cultural africana. E, concomitantemente, organizar o desenvolvimento de ação prática que possibilite a abordagem da literatura apoiada em fontes culturais orais africanas e produção de recursos de mídia popular.

A motivação da proposta é possibilitar o acesso a recontos etiológicos da tradição oral africana aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas estaduais participantes. Promovendo ainda o diálogo com educadores de modo a evidenciar como a práxis dos envolvidos na educação escolar resulta em significações nos processos de formação identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa pretende evidenciar positivamente algumas das referências ancestrais da história da África e dos afrodescendentes em suas contribuições nas mais diversas áreas de atividade humana. As reflexões da pesquisa serão pautadas nos estudos propostos por Stuart Hall em “A identidade Cultural na pós-modernidade” e “Da Diáspora: identidades e mediações culturais”, procurando examinar as relações entre a abordagem de contos da tradição oral africana no currículo escolar e os processos envolvidos na formação identitária.

Taylor (1993, p. 58) lança bases para a reformulação do conceito de cidadania, no qual a igualdade está vinculada ao reconhecimento das diferenças, nos termos de um reconhecimento igualitário pautado no respeito às diferenças identitárias. Tais formulações assumem importância fundamental ao considerarmos que no contexto escolar atual a tendência é contribuir com a reprodução do preconceito e da discriminação, na medida em que as minorias étnicas não se veem nessa instituição, portanto, não se formam identitariamente. Essa omissão, certamente, provoca impactos no processo de construção da identidade dos estudantes racialmente identificados como negros, uma vez que não encontram referências positivas da sua origem, da sua cultura e da sua história.

REFERÊNCIAS

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. **Série Antropologia** Nº 372 UnB, p. 3 -16, 2005. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, C. **El multiculturalismo y La política del reconocimiento**. Tradução de Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER: POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO?

Ana Thereza Camargo Cardoso Monge – UNESP – anatcmonge@gmail.com

Edilson Moreira de Oliveira – UNESP – edilsonunesp@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se baseia na concepção ou concepções presentes entre os pesquisadores que abordam a Temática Ambiental (TA) e a Educação Ambiental (EA) e em sua relação com a educação física e atividades realizadas em meio ao ambiente natural. Segundo Lared e Oliveira (2011) há ao menos três tendências para se trabalhar com a educação ambiental: [...] A concepção *romântica* onde parece haver um apelo sagrado e místico em relação à natureza, trazendo a idéia de que a mesma deve permanecer intocada. [...] A perspectiva *pragmática* está relacionada com o conceito de desenvolvimento sustentável. [...] A vertente *complexa* enfatiza a dialética na relação sociedade/meio ambiente [...] (p. 100,101)

A educação deve adaptar-se as transformações advindas da convivência, das interações de seu coletivo, entre si e com os ambientes de distintas interações que a escola possui. Qualquer que seja esse ambiente, o mesmo é determinante para o sucesso do ensino e da aprendizagem de qualquer temática. Ainda de acordo com os apontamentos do autor:

[...] o caráter socialmente construído de um ambiente de aprendizagem, expressa a característica local das experiências vividas por professores e estudantes, dependentes dos papéis a que se atribuem nesse lugar, de suas expectativas e desejos, de como percebem uns aos outros, os materiais e sua organização e os resultados de suas ações, de como ocorre a dinâmica da interação entre alunos, entre alunos e professor, de como alunos e professor se valem dos recursos materiais e simbólicos disponibilizados pelo ambiente para concretizar suas interações. (MOREIRA, 2007)

Segundo Gadotti (2005) a educação formal se faz necessária para que haja uma sistematização do ensino em ambientes escolares. Porém deve-se considerar que há ainda o currículo oculto que indica pontos alcançados e que não estão claros nas propostas. A forma como a sala de aula é organizada, mensagens implícitas nas falas das professoras e livros didáticos são exemplos de currículo oculto (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Conforme Bianconi e Caruso (2005), educação não está apenas relacionada aos ambientes escolares, chamada então de educação não-formal com atividades extraclasse em diferentes ambientes. Uma educação mais difusa, menos hierárquica e burocrática. A mesma visa à formação integral, não substitui ou compete com a educação formal, mas a complementa (GOHN, 2006). A educação não formal possui objetivos próximos aos da educação formal, mas possui também alguns diferentes, o que acaba por contribuir para a formação integral do indivíduo. São objetivos dessa forma de educação:

- a) Educação para cidadania;
 - b) Educação para justiça social;
 - c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.);
 - d) Educação para liberdade;
 - e) Educação para igualdade;
 - f) Educação para democracia;
 - g) Educação contra discriminação;
 - h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.
- (GOHN, 2006, p. 32, 33)

Nesse aspecto, o lazer e a educação ambiental podem e estão intimamente ligados, visto que ambos são propícios de serem realizados no meio ambiente, que é um espaço não-formal de aprendizagem. O lazer pode ser compreendido como ocupações às quais o indivíduo pode integrar-se de bom grado, seja para repousar, para divertir-se, para desenvolver sua formação desinteressada, livre capacidade criadora, depois de se ter liberado de suas obrigações profissionais, familiares ou sociais. (DUMAZEDIER, 1960). Lazer como cultura compreendida em seu sentido mais amplo – vivenciado no “tempo disponível”, o importante é o caráter “desinteressado” dessa vivência (MARCELLINO, 1990).

Assim, seria o lazer o tempo responsável para praticarmos atividades que não nos são permitidas em nosso ambiente de trabalho (WERNECK, 2000). O mesmo ocorre muitas vezes vinculado ao meio ambiente, onde atividades de ecoturismo e esportes radicais são praticadas com a finalidade de buscar prazer durante a prática de uma atividade física.

Os esportes radicais são atividades onde prevalecem o risco, a adrenalina e a aventura e passaram a ser estudados pela Educação Física apenas no início do século XXI. Acredita-se na

possibilidade de os esportes de aventura ser utilizados como forma de educação e formação dos cidadãos. Os esportes radicais ou de aventura podem ser contrapostos com a dimensão de segurança, nelas o risco é exacerbado, sendo intensificadas a emoção e a adrenalina (SPINK, ARAGAKI e ALVES, 2005). Assim os profissionais que atuam nessa área precisam se apropriar e se contextualizar com esses novos conteúdos da Educação Física.

2. METODOLOGIA

O referido projeto pretende investigar como ocorre essa relação na cidade de Brotas (SP), tornando-se futuramente a dissertação de um mestrado em Educação Escolar. O mesmo pretende constituir-se em uma abordagem qualitativa para melhor compreender os resultados encontrados a partir de uma entrevista semi estruturada a ser realizada com os profissionais que atuam no ecoturismo nas cidades de Brota (SP). Utilizará, também, uma observação da forma como esses profissionais atuam, realizada para registrar situações típicas e as que possivelmente tenham sido criadas a partir da entrevista semi estruturada (MOROZ & GIANFALDONI, 2002).

A pesquisa bibliográfica será utilizada para complementar os estudos e discutir os diferentes pontos de vista dos principais autores com os dados coletados. O instrumento de coleta será testado previamente nos locais onde a mesma será realizada para verificar se o mesmo está adequado com as intenções da pesquisa de campo e para que possíveis alterações sejam realizadas, a fim de adequar as entrevistas com os objetivos propostos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No momento da realização do levantamento bibliográfico verificou-se que a quantidade de publicações relacionadas à área é pequena, o que justifica a relevância do mesmo. A educação ambiental, o lazer e a educação física apesar de serem áreas amplamente pesquisadas individualmente se tornam pouco atrativas em conjunto o que demonstra a necessidade da realização de mais pesquisas e ampliação dos conhecimentos das áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que as temáticas sejam amplamente pesquisadas, já que a necessidade de conscientização sobre a situação do meio ambiente é de extrema importância. O presente trabalho, que resultará em uma dissertação de mestrado, pretende verificar uma forma de educação, qualquer que seja ela, ocorrendo em ambientes onde a prática de atividades de aventura é recorrente, onde o condutor assumirá o papel de transmitir conhecimentos acerca do meio ambiente que contribuirão para a preservação e conservação do meio ambiente, permitindo que a prática de atividade nesses ambientes cresça.

REFERÊNCIAS

AQUINO, C. A. B., MARTINS, J. C. O. **Ócio, Lazer e Tempo Livre na Sociedade do Consumo e do Trabalho**. Rev. Mal-Estar e Subjetividade. Vol. VII. nº 2. p. 479 – 500, Fortaleza, 2007.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. **Educação não-formal**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 1-3, oct/dec. 2005. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s000967252005000400013&script=sci_arttext. Acessado em 03/10/2014

DUMAZEDIER, J. **Current problems of the sociology of leisure**. International Social Science Journal, 4(4), 522-531, 1960.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliações das políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. **Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental**. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 27. n. 02. p. 95 – 122. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a06v27n2.pdf>

Acessado em: 04/11/2014

MARCELLINO, N. C. **Lazer e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papirus, 2003a

_____, N. C. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. 2007.

Disponível

em:<http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>. Acessado em: 04/10/2014.

MOROZ, M., GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: Iniciação**. V. 02. Brasília: Plano, 2002.

OLIVEIRA, R. M.; Dimensão Lúdica e marxismo: aproximações iniciais. In. LARA, L. M. org. **Abordagens Socioculturais em Educação Física**. Maringá, Eduem, 2011.

SPINK, M. J. P.; ARAGAKI, S. S.; ALVES, M. P. **Da exacerbação dos sentidos no encontro com a natureza: contrastando esportes radicais e turismo de aventura**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), pp.26-38.

WERNECK, C. Lazer, **Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

EDUCAÇÃO E MÚSICA: A PROMOÇÃO DA PESSOA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DE UMA OBRA SOCIAL

Mateus Vinicius Corusse – Universidade Federal de São Carlos – mateus_corusse@hotmail.com

Ilza Zenker Leme Joly – Universidade Federal de São Carlos – ilzazenker@gmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se a partir de uma pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Conforme aponta Souza et al. (2014), é crescente a inserção do ensino de música no contexto de projetos sociais e comunitários. Embora haja uma pluralidade de perspectivas de atuação, bem como diferentes processos educativos, objetivos e realidades, faz-se comum a essas instituições a expectativa de uma formação pessoal e/ou social em relação aos seus participantes.

Neste sentido, muitos educadores e educadores musicais têm desenvolvido estudos visando compreender de forma mais aprofundada as relações que a música promove neste contexto. Através do estudo da bibliografia da área, vide Hummes (2004) e Freitas e Weiland (2014), sabe-se que a música desenvolve diversificadas funções, que extrapolam seu saber técnico, promovendo aspectos subjetivos e, também, coletivos para com aqueles que a praticam e vivenciam. Assim sendo, faz-se possível estruturar propostas de atuação para o ensino de música no contexto de projetos sociais que promovam esta formação humana.

O entendimento e conceituação desta promoção humana se dão através da filosofia personalista/personalismo, que conforme Silva (2005) olha o ser humano através da compreensão do ser pessoa:

A palavra “pessoa” foi cunhada para indicar que o homem não é absolutamente redutível ao que está contido no conceito “indivíduo de espécie”, mas contém em si algo mais, alguma plenitude e perfeição particular do ser, cuja indicação exige necessariamente o uso da palavra “pessoa”. (WOJTYLA, 1982, p. 20)

Partindo do contexto apresentado, o objetivo principal da pesquisa é: Investigar a promoção humana e pessoal promovida aos participantes do processo de ensino e aprendizagem de música no contexto de uma obra social. Os objetivos secundários da pesquisa são constituem-se em: Elencar na literatura os pontos proeminentes para o desenvolvimento de uma formação pessoal por meio dos processos educativos da educação musical; Compreender a significação atribuída pelos alunos da obra social ao processo de ensino e aprendizagem de música; e Analisar possíveis contribuições da educação musical no desenvolvimento pessoal dos participantes da obra social.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada no presente trabalho configura-se com uma abordagem qualitativa. A mesma é do tipo estudo de caso e possui enfoque exploratório.

Seu percurso metodológico constitui-se a partir da revisão bibliográfica das áreas de conhecimentos propostas no referencial teórico. Em seguida, há a inserção do pesquisador nas aulas de música de uma obra social.

O Obra Social situa-se no interior de São Paulo. A instituição é proveniente dos Salesianos e desenvolve seus processos educativos a partir do carisma e sistema que lhe são próprios. Nela são atendidas crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, no contraturno escolar. São oferecidas diversificadas atividades que vão desde o apoio e reforço escolar até atividades artísticas como a dança e música, além da complementação alimentar.

A coleta de dados realiza-se por meio do diário de campo. Além disso, serão desenvolvidas entrevistas com os participantes do projeto. Estas serão transcritas na íntegra e, juntamente com as informações do diário de campo, elas serão lidas e relidas na busca de unidades de significado. A partir de sua organização, serão criadas categorias para o diálogo com a literatura. Visa-se, assim, compreender a significação atribuída pelos mesmos ao processo educativo desenvolvido. À luz da bibliografia e referencial teórico, os dados recolhidos na pesquisa são analisados para verificação dos resultados.

3. PERSPECTIVAS DA PESQUISA

Os percursos trilhados pela pesquisa até aqui desenvolvida direcionam-se no sentido de compreender de forma mais aprofundada a realidade dos processos educativos da educação musical no contexto de projetos sociais e comunitários. Além disso, tem sido significativo o estudo de seu potencial de formação humana e social, pois, como aponta Candé (2001), a música sempre se revestiu de funções sociais e humanas e, ainda segundo o autor, seus vínculos e efeitos sobre o ser humano são evidentes.

Contribuições importantes também tem sido tecidas na vivência e busca de uma compreensão mais sólida em relação aos conceitos de promoção e valorização da pessoa humana. Neste sentido, parte-se da compreensão de possíveis desenvolvimentos apresentados pelos próprios participantes, visto que o referencial teórico ressalta, justamente, esta compreensão do ser humano enquanto pessoa. Almeja-se, assim, a construção de uma pesquisa com enfoque humanizador mais concreto e, portanto, menos romântico.

Visa-se, também por meio da pesquisa, compreender possíveis elementos e características presentes nos processos educativos da educação musical que possam contribuir com esta promoção personalista. Deste modo, estuda-se a estrutura uma educação musical que promova não somente os elementos e conteúdos musicais, âmbito e centro de todo o processo, mas também elementos que constituam uma formação integral do ser humano, sua sensibilidade, expressão e subjetividade.

CONSIDERAÇÕES

Espera-se, com os próximos procedimentos a serem desenvolvidos na pesquisa, que os conhecimentos construídos por meio deste estudo façam-se úteis no exercício de valorizar a pessoa e ser humano de docentes e discentes, bem como todos os envolvidos nos processos educativos. Assim, portanto, busca-se constituir uma educação musical atenta tanto para a qualidade musical, quanto para a qualidade humana.

REFERÊNCIAS

CANDÉ, Roland De. **História universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão e Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRAS, Maria de Fátima Quintal; WEILAND, Renate Lizana. Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM tem revelado?.In.: SOUZA et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014. p.63-94

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

SILVA, Paulo César. **Antropologia personalista de Karol Wojtyla**. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2005.

SOUZA, Jusamara et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2014.

WOJTYLA, Karol. **Amor e responsabilidade**: Estudo ético. Tradução de João Jarski e Lino Carrera. São Paulo: Ed. Loyola, 1982.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: A VISÃO DO ALUNO SEM DEFICIÊNCIA.

Raissa Aparecida de Oliveira Ferreira – UNESP– rah.ferreira@ymail.com

Marli Nabeiro – UNESP– mnabeiro@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Para muitas crianças a escola é o primeiro meio de contato com outras pessoas, onde aprendem a conviver com o outro, a lidar com diversas situações, criar vínculos e relacionamentos e vivenciar diferentes hábitos e culturas. É necessário que a escola seja capaz de proporcionar o maior leque de experiências possíveis para os alunos que estão na escola, visando a sua formação e preparação para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva de possibilitar a convivência com o próximo, vemos a necessidade de abordar o tema da educação inclusiva. Tendo como foco a temática da inclusão escolar, o presente estudo visa refletir sobre a participação dos educandos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a ótica dos seus pares sem deficiência, qual a significação do processo de inclusão para esses alunos, mostrando a importância de se ouvir todos no processo de inclusão.

2. METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa qualitativa que pretende verificar e compreender a inclusão nas aulas de Educação Física, com enfoque na opinião dos educandos sem deficiência. A pesquisa constituiu-se na aplicação de entrevista com questões baseadas no trabalho de Lopes (2008).

A entrevista foi aplicada em uma escola de ensino fundamental da cidade de Bauru, em uma sala inclusiva. Ao todo, foram entrevistados 22 alunos do 2º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 7 anos. Os nomes usados nos resultados são fictícios.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram tratados e analisados. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise das entrevistas foram encontradas categorias, que são observadas na tabela que segue.

As categorias encontradas são apresentadas separadamente a partir dos relatos dos alunos entrevistados, e apresentam-se exemplificadas a seguir.

Categoria 1 – Participação nas aulas de Educação Física, é possível verificar a relação que os alunos fazem da participação ou não dos demais colegas na aula de Educação Física. É possível perceber com os relatos que os alunos não associam a deficiência como um empecilho à participação na aula. No depoimento dos 3 alunos que relatam que nem todos participam os motivos da não participação, quando ocorrem são associados a vestimenta ou comportamento dos alunos e podem ser percebidos na fala dos mesmos. A aluna Maria diz que “algumas vezes eles fazem arte é por isso que eles não participam”, a aluna Ane diz “as vezes algumas pessoas não participam porque elas vem sem tênis e também faz bagunça”, o aluno Renato afirma “tem alguns que não participam porque tem que vir de tênis, não pode fazer de sandália porque pode tropeçar e pum...cair” e o aluno Gustavo diz “quando usa chinelo não participa”.

Com essa categoria buscou-se saber se todos participam da aula de Educação Física e se os alunos conseguem perceber isso. O resultado se mostra positivo pensando no processo de inclusão, pois a participação do aluno com deficiência está ocorrendo e os alunos tem ciência dessa participação.

Categoria 2 – Diferença entre os colegas, nessa categoria é possível visualizar a percepção dos alunos em relação à diferença. Dos 22 alunos entrevistados apenas 3 acreditam que seus colegas são todos iguais, 2 não souberam explicar e os outros 17 percebem seus colegas como diferentes. Dentre as diferenças em nenhum depoimento a deficiência do colega Augusto foi apontada. A aluna Ane diz “ninguém é igual”, já o aluno Lucas responde “tem gente que é irmão mas não é igual”, a aluna Sandra responde que não e explica “a diferença é que alguns tem cabelo liso, o formato de correr, alguns correm diferente, devagar e o jeito do pé, alguns pés são pititicos, outros são maiores”.

Percebemos aqui que apesar das características visíveis que o colega apresenta os alunos não são capazes de associar a deficiência do colega a uma diferença, visto que em todos os depoimentos que apontavam diferenças nenhum relacionou o colega, que não aparece nos depoimentos. Foi possível constatar que as diferenças que chamam atenção dos alunos são

associadas a estatura, cor e textura dos cabelos mas não ligadas as limitações do colega Augusto.

Tremea e Beltrame (2005), no estudo realizado com um aluno com Síndrome de Down obtiveram um resultado que coincide com o obtido aqui, apesar de o aluno apresentar características fisionômicas diferentes ele é tido como igual pelos colegas uma vez que apenas 3 colegas dos 13 entrevistados relacionou a diferença a deficiência apresentada. Os outros alunos relacionaram as diferenças a idade, sexo, etc.

Categoria 3 – Participação do colega com deficiência, os alunos relatam se acham que o colega Augusto consegue participar das atividades realizadas. É possível perceber que em geral os alunos identificam a possibilidade de o colega participar de todas as aulas, com 17 dos 22 entrevistados tendo afirmações positivas. A aluna Laura diz “ele faz tudo e a tia Graça ajuda ele” o aluno Renato explica “ele pode, porque a professora pode brincar com ele e com a gente” e o aluno Gustavo diz que “quando ele não consegue a tia Graça ajuda ele”.

É possível confirmar nessa categoria a participação de todos os alunos na aula de Educação Física visto que a maioria das respostas afirmou essa participação. Das outras respostas, 3 dos alunos não souberam explicar e 2 disseram que não porem sem conseguir apontar um motivo.

Categoria 4 – Mudança nas atividades é a categoria que apresenta a percepção dos alunos sobre as alterações que são feitas na aula para a participação do colega com deficiência. Dos alunos entrevistados 6 conseguiram identificar mudanças nas atividades quando o aluno Augusto participa, o aluno Lucas relata que “quando ele brinca de pega pega, nós tem que correr de um pé só”, já a aluna Melissa diz “bom, quando ele vai brincar de pega pega tem que correr atrás dele de um pé só” e a aluna Kátia explica “ele faz só uma coisa diferente, ele corre devagar e a gente corre de um pé só”.

Essa categoria aponta que há mudanças feitas pelo professor nas atividades para a participação do aluno Augusto e que essas mudanças são perceptíveis a alguns colegas.

Categoria 5 – Sentimento em relação à participação do colega na aula confirma que a maioria dos alunos se sente à vontade com a participação do colega com deficiência nas aulas, já que 14 dos 22 alunos entrevistados demonstraram boa receptividade a participação dos alunos. A aluna Laura demonstra o sentimento positivo com a fala “é legal e eu me sinto bem”, o aluno Lucas afirma “eu gosto de participar com ele” e o aluno Carlos diz “me sinto legal com todos brincando”.

É interessante observar nessa categoria a aceitação positiva por parte da maioria dos alunos em relação ao processo de inclusão do aluno visto que 14 dos 22 alunos mostraram-se positivos a participação do colega. Esse resultado corrobora com o estudo feito por Tessaro et al (2005) que também apresenta a aceitação da inclusão e os sentimentos positivos em relação ao processo, mas alerta para o número de alunos que não compartilham desse mesmo sentimento positivo evidenciando a complexidade do assunto. Para esses autores é interessante a aceitação dos educandos sem deficiência no processo de inserção do colega com deficiência e imprescindível para o sucesso do processo.

Categoria 6 – Percepção da deficiência busca identificar se os alunos tem compreensão da deficiência do colega. Dos 22 alunos apenas dois dos alunos entrevistados apontaram uma possível deficiência do aluno mesmo não tendo entendimento do que seria. O aluno Carlos diz “ele não sabe andar” já o aluno José aponta “ele machucou o braço e a perna”.

Esse resultado mostra que para os alunos as limitações do colega que são visíveis não é algo que o estigmatize nem que o leve a ser caracterizada por elas, mesmo na aula de Educação Física que evidencia a questão do corpo as crianças não apontam as deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao objetivo da pesquisa, que foi verificar qual a opinião dos educandos sem deficiência sobre a aula de Educação Física Inclusiva o resultado da presente pesquisa apresenta-se de forma satisfatória visto que a opinião dos alunos no contexto de Educação Física Inclusiva que estão inseridos mostra-se positiva e receptiva a participação do educando com deficiência nas aulas de Educação Física.

É possível observar através dos depoimentos dos alunos entrevistados que a inclusão nas aulas ocorre de forma efetiva e que a participação do colega com deficiência acontece, visto que os resultados foram positivos tanto quando referido a participação de todos e também quando citado a participação específica do colega Augusto.

Entendemos também que a percepção do colega com deficiência como diferente por parte dos seus colegas não ocorre, visto que em nenhum depoimento relacionado a diferenças entre colegas ele foi citado e também ao ser abordado a deficiência do colega apenas dois dos alunos conseguiram apontar alguma deficiência mesmo não identificando ao certo o que seria.

A partir dos relatos dos alunos podemos destacar a atuação do professor pois foi possível identificar que são feitas mudanças e adaptações nas atividades para a participação de todos, levando em conta que foram citadas pelos alunos alterações quando da participação do colega Augusto nas atividades. Não somos capazes de afirmar que o processo de inclusão esteja ocorrendo com êxito em toda a escola nem que seja algo planejado e recorrente, mas podemos perceber que na aula de Educação Física da turma abordada ela ocorre e a participação do educando com deficiência é positiva para os colegas de classe como um todo, visto que os laços criados e a interação entre eles ocorrem de forma satisfatória.

Os resultados da pesquisa se afirmam positivos com a expressão das opiniões por parte dos alunos, contrariando o senso comum de que a presença de um educando com deficiência na turma possa trazer atrasos ou prejudicar o restante dos alunos. Sendo assim, o resultado mostra-se estimulante para a continuidade de pesquisas nessa área para ampliar as oportunidades na aula de Educação Física.

REFERÊNCIAS

LOPES, A. C. **Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência?** Motriz, Rio Claro, v.14 n.4, p.494-504, out./dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

TESSARO, N.S. et al. **Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9 n 1, p 105-115, 2005.

TREMEA, V. S; BELTRAME, T. S. **A criança com Síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de educação Física: um estudo de caso**. In: RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S.N (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS: UMA ANÁLISE DA LITERATURA SOBRE SUA EXECUÇÃO COM IDOSOS

Belinda Talarico Franceschini – Universidade Federal de São Carlos –

be.franceschini@hotmail.com

Maria da Piedade Resende da Costa – Universidade Federal de São Carlos – piedade@ufscar.br

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento traz alterações nos aspectos bio-psico-sociais e funcionais e pode ser caracterizado pelo declínio das funções de diversos órgãos (PAPALÉO NETTO, 2007); além disto, também é muito comum que ocorram alterações no Sistema Nervoso que contribuem para que ocorram alterações cognitivas nos idosos (CANCELA, 2007; NORDON *et al*, 2009).

De acordo com Leite (2004), as alterações cognitivas podem trazer prejuízos na inteligência, atenção, função executiva, memória, linguagem, habilidades visuoespaciais e funções psicomotoras; isto provoca impacto negativo na qualidade de vida do idoso. Desta maneira, é preciso adotar estratégias que melhorem a qualidade de vida e o estado cognitivo destes idosos; dentre estas, destaca-se as estratégias de educação, uma vez que a cognição pode ser mantida se devidamente estimulada.

Uma maneira terapêutica de promover a educação é a Terapia Assistida por Animais (TAA), pois segundo Martins (2006, p.254), os animais podem ser importantes elos entre a aprendizagem; a TAA consiste na prestação de serviços dos profissionais da área da saúde utilizando o animal como parte do trabalho e do tratamento (DOTTI, 2006).

A TAA já é reconhecida e muito utilizada em outros países (PEREIRA *et al*, 2007), e segundo Juliano *et al* (2006) os estudos científicos começaram a partir da década de 1960 nos Estados Unidos, e a partir da década de 1990 no Brasil. Desta maneira, pretende-se investigar os estudos já realizados na área, a fim de verificar os benefícios para o ser humano, especificamente os idosos, que são o público-alvo desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica; foi investigada a literatura sobre Terapia Assistida por Animais entre o período de 1973 à 2007, buscando alinhar a execução do tema com idosos.

As bases de dados consultadas foram: Scielo, Medline, Pubmed, Scholar Google, livros e revistas (tanto impressos quanto eletrônicos). A busca foi sobre a literatura internacional e nacional, agrupando-a em artigos internacionais, artigos nacionais, dissertações e teses, livros e capítulos.

Foram utilizadas para a busca Palavras-chave em português e inglês, sendo elas: Terapia Assistida por Animais (Animal-Assisted Therapy), vínculo homem-animal de estimação (bonding human-pet), pet terapia (pet therapy), terapia facilitada por animais (FTP).

Para o levantamento dos dados e sua posterior análise foi utilizado o método de leitura científica, obedecendo aos critérios da visão sincrética, visão analítica e visão sintética. Os resultados foram analisados de maneira qualitativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas $n=55$ pesquisas sobre Terapia Assistida por Animais entre os anos de 1973 e 2007. Destas, $n=42$ eram artigos internacionais, $n=6$ artigos nacionais, $n=3$ teses/dissertações e $n=4$ livros/capítulos. Dentre as pesquisas que relacionavam a TAA aos idosos foi encontrado $n=6$, sendo que $n=4$ eram artigos internacionais e $n=2$ eram artigos nacionais.

Em relação às teses/dissertações, todas eram nacionais ($n=3$), e aos livros/capítulos ($n=4$), $n=3$ eram nacionais e $n=1$ internacional, porém traduzido. Ao comparar os artigos nacionais e internacionais é possível observar uma nítida disparidade em relação ao n encontrado; porém, além disso, também é importante destacar que também existe disparidade em relação ao início das publicações, sendo que os artigos internacionais começaram a ser publicados em 1973 e os artigos nacionais começaram a ser publicados trinta anos depois, a partir de 2003. Em relação ao rigor metodológico dos artigos, observa-se que enquanto os internacionais apresentam caráter formal e científico na execução da TAA e sua coleta de dados, os nacionais apresentam mais o caráter de relato de experiência.

Os resultados nos mostram que, apesar de ainda escassas, as pesquisas sobre a Terapia Assistida por Animais estão crescendo no país e o interesse da mídia sobre os benefícios dos animais para o homem também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre a Terapia Assistida por Animais estão se concretizando pelo mundo e verifica-se que existe o aumento do interesse sobre a mesma ao passar dos anos. Apesar disto, as que abordam temas relacionados à idosos são apenas n=6, e isto representa um número restrito para afirmar que a TAA contribui e traz benefícios para esta população.

Recomenda-se que sejam ampliados os estudos no país, para suprir as expectativas da população sobre a TAA e incentivar a execução da mesma. Espera-se com esta revisão bibliográfica estimular que sejam feitas mais pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

CANCELA, D. M. G. **O processo de envelhecimento**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0097.pdf>>. Acesso em: 29 de set. 2014.

DOTTI, J. **Terapia & Animais**. 2.ed. São Paulo: Noética. 2006, 303p.

JULIANO, R. S. *et al.* **Terapia Assistida por Animais (TAA): uma prática multidisciplinar para o benefício da saúde humana**. 2006. Disponível em: <<http://www.vet.ufg.br>>. Acesso em: 08 de out. 2014.

LEITE, C. **Terceira Idade: Agora tem terapeuta de estimulação**. 2004. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.net>> Acesso em: 08 de out. 2014.

MARTINS, M. F. Animais na escola. In: DOTTI, J. **Terapia & Animais**. 2.ed. São Paulo: Noética. 2006. p.254.

NORDON, D. G. *et al.* Perda cognitiva em idosos. **Rev. da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**. v. 11, n.3, p.5-8, 2009.

PAPALÉO NETTO, M. Ciência e Envelhecimento: Abrangência e Termos Básicos e Objetivos. In: FREITAS. **Tratado de Gerontologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2007. P.29-38.

PEREIRA, M. J. F. et. Al. Os benefícios da Terapia Assistida por Animais: uma revisão bibliográfica. **Rev. Saúde Coletiva**. v.4, n.14, p. 62-66, 2007.

EDUCAÇÃO MORAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Lucas Henrique Diniz Feltrin –UNESP – lucashdfeltrin@gmail.com

Alonso Bezerra de Carvalho – UNESP – alonso professor@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A questão dos valores na escola do século XXI está marcada pelas mudanças sociais, as inquietações e as polêmicas que surgiram desde a metade do século passado, entre elas o desenvolvimento tecnológico, a violência, a "destraditionalização", o consumismo e etc. Esse contexto tem fomentado o debate sobre a educação moral e o papel que a escola desenvolve nesta dimensão. É atento a esta discussão que o trabalho busca vislumbrar, através da análise dessa recente experiência da educação brasileira, quais são as influências do passado e as exigências do presente que formam o cenário atual.

2. MÉTODOS

O trabalho foi desenvolvido a partir de métodos específicos de uma pesquisa de caráter teórico e de análise bibliográfico documental. Os materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram os livros didáticos de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil, bem como a produção acadêmica em relação ao assunto; obras teóricas a respeito do mundo contemporâneo e da dimensão ética e política do ambiente escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa se empenhou em esclarecer os modos de operação da ditadura que foram além das ações repressoras, identificando através das disciplinas EMC e OSPB, o projeto de sociedade do governo autoritário. Considerando que essa reflexão afasta as formas duvidosas de esquecer e colabora para o fortalecimento da democracia.

A ditadura atingiu todas as esferas da vida humana, logo, a prática docente, o currículo e o processo de ensino/aprendizagem também foram incisivamente afetados. Os objetivos educacionais expõem claramente os intuítos das disciplinas analisadas: a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor á responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional; o culto a pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; aprimoramento do caráter como apoio na moral; o culto da obediência a lei, da fidelidade ao trabalho e da integração a comunidade. Todos os itens apontam a necessidade de moldar os indivíduos para uma conduta regrada pela progressão nacional – fidelidade ao trabalho, fortalecer valores éticos e cívicos da nacionalidade – e pela moral cristã.

O livro didático “Educação Moral e Cívica” (1982), traz em um de seus capítulos o título: “A necessidade da religião” que demonstra mais claramente a função do cristianismo na formação do educandos. Ele destaca a necessidade de promover o reencontro do homem com Deus, dizendo que a felicidade total e perfeita só será atingida com esse reencontro, ressaltando que as questões existenciais devem ser respondidas a partir da teoria cristã, fomentando a ligação entre o homem e Deus.

Os livros de EMC e OSPB buscaram organizar o que consideravam problemas básicos da humanidade e orientar a compreensão da existência e conteúdo do Universo, da existência e essência de Deus, das relações entre o universo e Deus, da situação do homem no universo, da situação do Homem ante Deus e das relações recíprocas entre os homens. O Parecer da CFE 94/71 define que a EMC deveria ser confessional, sem vínculo com qualquer religião, no entanto, nos livros didáticos, Deus é visto como fundamental para a formação moralidade, logo, os valores cristãos são tomados como naturais e universais. Conclui-se, assim, que todos esses valores que compõem a Educação Moral nos livros didáticos, partem da religião predominante no sentido de garantir e fortalecer essa preponderância.

As disciplinas eram compreendidas como elementos orientadores do processo educativo. “Fundamentadas nos princípios de racionalidade, gestão, eficácia e prescrição curricular, foram um dos alicerces que sustentaram o imaginário ordeiro e disciplinador do período” (MARTINS; 2014. p 44). Elas tiveram o explícito propósito de alijar do currículo da educação formal qualquer disciplina voltada para a atividade de pensar, para a problematização da realidade e para a compreensão crítica sobre o momento histórico que a sociedade brasileira estava vivendo.

Para orientar nossa reflexão acerca da educação moral na contemporaneidade e as principais características que distingue o tempo presente dos períodos anteriores, utilizamos as conhecidas interpretações de Zygmunt Bauman . Na concepção do sociólogo, a "liquidez" é um aspecto essencial da pós-modernidade, quando tudo se torna frágil, duvidoso, frouxo, livre e inseguro. Bauman destaca no contexto atual a existência de um relativismo moral, ressaltando que o homem moderno acreditava na razão, acreditava que o mundo estava seguindo um percurso "conhecido", enquanto o pós-moderno não acredita em nada e tem como horizonte o vazio, pois qualquer lado dá em algum lugar e nenhum lugar é necessariamente melhor que o outro. O autor diz que as sociedades foram individualizadas e que o sentimento de pertencimento à uma comunidade ou nação foi suprimido, ainda que não completamente, pela individualidade. Destacando que, nesse novo período – que não sabemos se é uma transição para outro com novos valores ou se é um modo de vida que irá permanecer - somos coagidos a criar nossa própria identidade. Não mais a herdamos de nossa comunidade ou nação, mas devemos criá-la, e não só, devemos redefini-la pela constante mudança nos estilos de vida. A nossa ideia atual de identidade consiste na noção de estilo: você é o que veste, é o local que frequenta, é os amigos que têm, o objeto que carrega.

Esse diagnóstico somado à banalização do termo ética que evidencia a discrepância entre a valorização do termo no discurso e sua efetiva importância na prática, geram questionamentos sobre como a escola pode e deve agir. Esse foi o ensejo da pesquisa que buscou compreender melhor a instituição em suas heranças e perspectivas, no intuito de colaborar com o complexo debate que, antes de tudo, deve ser atento à realidade da sociedade brasileira que só pode ser compreendida, em sua especificidade, através da análise de seu percurso. Portanto, é necessário reconhecermos que a herança do período evidencia-se em várias práticas e discursos do ambiente escolar, principalmente no que se refere à religião.

Entretanto, para compreendermos melhor esse ambiente, é necessário também identificarmos que não somente em razão da tradição e dessa recente e triste experiência que este elemento religioso persiste- tomando a religião cristã como controladora de conflitos dentro da escola - mas também em virtude do recrudescimento do fundamentalismo religioso que assistimos por parte de grupos que ignoram o pressuposto iluminista de manter a fé no âmbito privado. É também por esta razão que o passado deve ser constantemente elucidado para que as correntes antidemocráticas não sejam fortalecidas em um presente tão incerto sobre seu futuro. A importância de rememorar esse passado autoritário e violento está em "... evitar qualquer petrificação do presente; escrever como um modo de lutar contra as forças do esquecimento,

evitando enfatizar grandes sistemas interpretativos" (MARTINS, 2014, p.44). Pois, conhecendo cada vez mais os modos de operação da ditadura, evitamos que as formas duvidosas de esquecer ou o esquecimento gradual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises sobre o período ditatorial são geralmente polarizadas entre bem e mal, quando na verdade tais critérios são insuficientes e não atendem ao imaginário político social do momento histórico. "Revisitá-lo em relação ao que foi proscrito e ao que foi prescrito faz parte de um mesmo movimento que busca o entendimento do projeto total que se instalou com a ditadura". (MARTINS, 2014, p.49)

Refletindo sobre as propostas de tornar a escola em efetivo espaço de reflexão sobre a moralidade, constatamos que o legado da ditadura somado à trivialidade do termo ética, à ênfase de que vivemos em mundo "destradicionalizado" e aos constantes questionamentos objetivos sobre comportamentos, da mesma maneira que fomentam a discussão sobre o papel da escola na formação moral, elucidam a falta de consenso sobre como a instituição pode e deve agir. Contudo, as propostas que vislumbram uma sociedade mais democrática devem estar, impreterivelmente, atentas à diversidade brasileira e à pluralidade característica da sociedade individualizada; considerando o caráter social da moral e a intimidade do sujeito, buscando medir o valor de uma verdade em razão do seu alcance social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomâco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.(Os Pensadores).

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: um difícil consenso - **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro.: Jorge Zahar Editor, 2001

_____. **A vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 12.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. Ética e educação: reflexões sobre amizade e cidadania In: **Aprender - Caderno de filosofia e psicologia da educação**, Ano 5. n 8. jan/jun 2007. Vitória da Conquista. Edições: UESB, 2007, pp. 27-46.

CORREIA, W. F. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia In: **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n.2, pp. 489-500. Jul/dez 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.401-419, maio/ago. 2009.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 11^o ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978

_____. **A Educação Moral**. Livro Segundo Porto, Portugal: Res Editora, 1984.

GOERGEM, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo –**Educação e Sociedade**. , Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005

GOERGEM, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 737-762, out. 2007.

MARTINS, Maria A. S. R. Ética, educação e aprendizagem no Brasil: Escolanovimso, ditadura militar, contexto atual. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011. 188 p.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR

OLIVEIRA. RENATO J. Ética na escola: (Re) acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001 pp. 212-231

ROMANO. Roberto. Contra o abuso da Ética e da Moral. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001 94-105

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 407-411, set./dez. 2008

DOCUMENTOS

BARBOSA, Nelson. **Educação moral e cívica: organização social e política**. São Paulo: Itamaraty, 1970, 328 p.

BRASIL. **Educação moral e cívica: legislação federal e estadual /Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: Comissão Estadual de Moral e Civismo, 1982. 154p.

COTRIM, Gilberto. **Educação Moral e Cívica** – Para uma geração consciente. São Paulo. 1982. p 310.

VELHO, Tereza Pacheco Rodrigues. **Subsídios para as aulas e fundamentos de educação moral e cívica**.colaboração de Rachel Sohiet.Rio de Janeiro. Artenova, 1971, 256 p

ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS SOB UMA PRESPECTIVA BILÍNGUE

Camila Gasparin – Universidade Federal de Santa Catarina – myluxa@gmail.com

Janine Soares de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina – janinemat@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com constituição brasileira de 1988 foi dado um passo importante para inclusão das pessoas com deficiência pela educação passar a ser dever do Estado. No artigo 207, inciso III, daquela, o Estado é declarado responsável pela garantia de atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais de ensino. O direito a frequentarem o Escola Regular foi dada a estes alunos em 1994 com a Política Nacional de Educação Especial, mas condicionava este direito a capacidade destes alunos de seguir o ritmo dos alunos “normais”. Finalmente, em 1996, o capítulo VI da LDBN define a educação especial como de responsabilidade do governo com atendimento destes alunos preferencialmente na rede pública regular de ensino, tanto no nível fundamental como no médio do ensino básico, sendo função deste incluir estes alunos nas escolas regulares. Aliados a isto, a Lei 10.098/00 em seu capítulo VII, artigo 18, prevê a implementação da formação de intérpretes para pessoas com deficiências sensoriais, inclusive o surdo, ser dever do Poder Público. Considerando o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e define a obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS entre as disciplinas obrigatórias nos currículos de Licenciaturas e a presença do aluno surdo e do intérprete em sala de aula, há que se discutir as implicações disto para o ensino e dinâmica de sala de aula, bem como o papel do intérprete e a necessidade de trabalho conjunto deste com o professor.

2. METODOLOGIA

Para elaborar a discussão e discorrer com qualidade sob o assunto foram buscadas produções entre 2007 e 2013 incluindo artigos apresentados em forma de pôster ou comunicação oral, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, não tendo sido encontradas produções na última categoria. As fontes de busca foram anais de três eventos de ensino de Ciências e Ensino de Física, ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências),

EPEF (Encontro de Pesquisa em Ensino de Física) e SNEF (Simpósio Nacional de Ensino de Física) nas edições realizadas no período. Em seguida, buscando os currículos Lattes dos autores dos artigos encontrados, bancos de dados das bibliotecas universitárias e dos programas de Pós-graduação das IES (Instituições de Ensino Superior) onde estes trabalhos foram desenvolvidos, estes foram elencados e duas dissertações foram escolhidas para análise e busca dos elementos essenciais nas dinâmicas e para o atendimento das necessidades e especificidades dos alunos surdos, tendo sido os trabalhos analisados de acordo com seus contextos de aplicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos selecionados e analisados de forma profunda foram as dissertações de Everton Botan e Jucivagno Cambuhy Silva desenvolvidas respectivamente na Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade de São Paulo.

Apesar de Botan usar como embasamento teórico a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel, a aplicação de seu trabalho se deu em um grupo de três alunos surdos, propiciando a interação entre estes e seus pares como é necessário pela teoria sociointeracionista de Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo e da formação do sujeito. Esta convivência, nem sempre é possível nas escolas regulares, públicas ou não, que os alunos surdos frequentam. Seu trabalho foi desenvolvido em uma escola pública de ensino regular com três alunos de dois anos diferentes do Ensino Médio acompanhados em sala de aula por intérpretes.

O trabalho de Silva foi desenvolvido em escola particular exclusiva para surdos sendo o embasamento teórico deste autor a teoria sociointeracionista. Ambientes como este são extremamente profícuos para a aprendizagem do aluno surdo justamente pela convivência possível e vivência de uma comunidade surda.

Pelos ambientes de realização das pesquisas serem diferentes as dinâmicas e elementos em cada situação também o são. No trabalho de Botan, com a aplicação de um material didático elaborado por ele e voltado especificamente para trabalho com alunos surdos, os elementos usados nas dinâmicas foram concretos, experimentos, tabelas, gráficos, tudo que possa ser tocado, elaborado, visualizado e experimentado pelos alunos sensorialmente que não através da audição. Foi preciso, durante a pesquisa, negociar Sinais para os conceitos trabalhados, uma vez que nem todos necessários existem ou são formalmente organizados em glossário.

Já na pesquisa de Silva, as dinâmicas foram aquelas já aplicadas na escola onde a pesquisa aconteceu e o autor atuou como professor. Os alunos foram sempre instigados a explicarem conceitos para a turma e havia utilização de imagens para explicação dos conceitos. Os problemas tinham enunciados mesclando LIBRAS e português, os vídeos trabalhados tinham legendas em português e eram repetidos três vezes para melhor entendimento dos alunos. Duas práticas se destacaram fortemente, o ditado de Sinais buscando exercitar a relação dos conceitos físicos com os sinais correspondentes e a forma do professor chamar a atenção da turma quando dispersa, acendendo e apagando a luz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das considerações apresentadas neste trabalho podemos entender a importância, primeiramente, da discussão das práticas válidas para trabalho com estes alunos, das necessidades sociais, linguísticas e educacionais e as possibilidades de práticas integradoras e que facilitem o aprendizado destes alunos. É válido a discussão com as escolas para buscar possibilitar ambientes e momentos de integração entre os alunos surdos para que essa vivência social e a visão do sujeito como Surdo possa se consolidar.

Por último, este trabalho traz opções, metodologias passíveis de serem usadas em sala e são colocados para que professores de, mas não apenas, Física possam encontrar meios para trabalhar com qualidade com estes alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Lorena D. S.; et al. **A Transposição Didática De Um Vídeo-Aula Com Intérprete.** Painéis, XIX SNEF, 2011.

ALMEIDA, Lucia C.; et al. **Vídeos Didáticos: Instrumento De Ensino Na Perspectiva Da Inclusão De Alunos Surdos Em Aulas De Física Do Ensino Médio.** Comunicação Oral, XX SNEF, 2013.

ALVES, Fábio de S. **Ensino De Física Para Pessoas Surdas: O Processo Educacional Do Surdo No Ensino Médio E Suas Relações No Ambiente Escolar.** Dissertação de Mestrado, UNESP, 2012.

BOTAN, Everton; CARDOSO, Fabiano F. 'Ensino De Física, Língua Brasileira De Sinais E O Projeto "Sinalizando A Física": Um Movimento A Favor Da Inclusão Científica'. Poster, XVIII **SNEF**, 2009.

BOTAN, Everton; et al. **Elaboração E Implementação De Um Material Didático Para O Ensino De Dinâmica Para Surdos.** Comunicação Oral, XX SNEF, 2013.

BOTAN, Everton. **Ensino De Física Para Surdos: Três Estudos De Casos Da Implementação De Uma Ferramenta Didática Para Ensino De Cinemática.** Dissertação de Mestrado, UFMT, 2012.

BOTAN, Everton; et al. **Incluindo A Física: Mecânica: Parte 1.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, UFMT, 2011.

CAMBUHY SILVA, Jucivagno Francisco; et al. **Os Desafios Do Ensino De Física Para Um Aluno Surdo Em Uma Classe Comum.** Comunicações Oraís, XIX SNEF, 2011.

CAMBUHY SILVA, Jucivagno Francisco. **O Ensino De Física Com As Mãos: Libras, Bilinguismo E Inclusão.** Dissertação de Mestrado, USP, 2013b.

CAMBUHY SILVA, Jucivagno F.; KAWAMURA, Maria R. D. **Práticas De Ensino De Física Para Alunos Surdos Em Escola Com Proposta Bilíngue.** Comunicação Oral, XX SNEF, 2013a.

COZENDEY, Sabrina G.; et al. **O Uso De Vídeos Didáticos Bilíngues Em Aulas De Física.** Comunicação Oral, XX SNEF, 2013.

FELTRINI, Gisele M. **Aplicação De Modelos Qualitativos À Educação Científica De Surdos.** Dissertação de Mestrado, UnB, 2009.

FELTRINI, Gisele M.; GAUCHE, Ricardo. **Ensino De Física A Estudantes Surdos: Pressupostos E Desafios**. VI ENPEC, 2007.

FREITAS, S. N. **Uma Escola Para Todos: Reflexão Sobre A Prática Educativa**. Revista da Educação Especial, 2006.

GASPARIN, C. **Educação Inclusiva: Elementos A Serem Considerados No Ensino De Física Para Surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição, São Paulo – SP, editora Atlas, 2002.

LIBARDI, Helena; et al. **Física Divertida Na Educação Inclusiva**. Comunicação Oral, XX SNEF, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MENEZES, Marcos V. M.; et al. **Libras E O Ensino De Ciências E Matemática Na Perspectiva Inclusiva Para Pessoa Surda**. Curso, XIX SNEF, 2011.

PEREIRA, Eder A.; et al. **Material Sobre Associação De Resistores Para O Ensino De Alunos Com Deficiência Visual E Auditiva**. Painel, XIX SNEF, 2011.

PESSANHA, Marlos C. R.; COZENDEY, Sabrina G. **A Aula Inclusiva Com O Uso Da Língua Brasileira De Sinais E A Transmissão De Significado**. Pôster, XX SNEF, 2013a.

PESSANHA, Marlos C. R.; et al. **O Papel Do Intérprete De Libras Nas Aulas De Física**. Comunicação Oral, XX SNEF, 2013b.

PLAÇA, Luiz Felipe; et al. **As dificuldades para o ensino de Física aos alunos surdos em escolas estaduais de Campo Grande - MS**. Comunicação Oral, VIII ENPEC, 2011.

SANTOS, Edna M.; et al. **Inclusão E O Ensino De Física: Uma Proposta De Criar Sinais No Ensino Da Astronomia.** Pôster, XX SNEF, 2013.

SANTOS VARGAS, Jaqueline. **A Inclusão Do Deficiente Auditivo Em Escolas Públicas De Campo Grande: As Visões Do professor, Coordenador, Intérprete E Do Aluno.** Trabalho de Conclusão de Curso, UFMT, 2011.

SANTOS VARGAS, Jaqueline; GOBARA, Shirley T. **Ocorrências De Interações Nas Aulas De Física Envolvendo Alunos Com Surdez Em Escolas Públicas De Campo Grande.** Sessões Especiais, XIV EPEF, 2012.

SANTOS VARGAS, Jaqueline; GOBARA, Shirley T. **Sinais Dos Conceitos De Massa, Aceleração E Força Para Surdos Na Literatura Nacional E Internacional.** Comunicação Oral, IX ENPEC, 2013.

SOUZA, Salete. **Ensino De Física Centrado Na Experiência Visual: Um Estudo Com Jovens E Adultos.** Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Franciscano, 2007b.

SOUZA, Salete; et al. **Percepções De Um Grupo De Jovens E Adultos Surdos Acerca De Uma Proposta De Ensino De Física Centrada Na Experiência Visual.** Apresentação de Painéis, VI ENPEC, 2007a.

SOUZA, Salete; et al. **Percepções De Um Grupo De Jovens E Adultos Surdos Acerca De Suas Vivências Escolares.** Painéis, VII SNEF, 2007c

VILELA, Ezequiel F.; LONDERO, Leandro. **A Língua Brasileira De Sinais Na Formação De Professores De Física: Controvérsias Curriculares.** Sessões Especiais, XIV EPEF, 2012.

VILELA, Ezequiel F.; LONDERO, Leandro. **A Língua Brasileira De Sinais No Currículo Dos Cursos De Licenciatura Em Física Do Estado De Minas Gerais.** Comunicação Oral, XX SNEF, 2013

GRUPO GINÁSTICO ERNESTO MONTE: UM PROJETO DE GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA

Elisa Corrêa Martins Ramos - UNESP - elisaramos58@gmail.com

Rubens Venditti Junior - UNESP - rubensjrvc@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Grupo Ginástico Ernesto Monte surgiu através de uma parceria da autora, que é aluna de graduação, cursando Educação Física na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", com duas professoras responsáveis pela Sala de Leitura da Escola Estadual Ernesto Monte, na cidade de Bauru, São Paulo.

A sala de leitura é um espaço de convívio muito frequentado pelos jovens das escolas estaduais do estado de São Paulo, em Bauru, o projeto iniciou-se em 2010, com o objetivo de contribuir para a transformação da sala de leitura em um espaço educativo. O projeto foi criado através do Instituto Ayrton Senna com parceria do CRE Mário Covas para mobilizar e mediar a participação da juventude e comunidade escolar através de projetos de incentivo à leitura.

Para que o projeto seja desenvolvido contamos com a parceria dos alunos – Grupo Superação Jovem - protagonistas da Sala de Leitura.

A iniciativa de se trabalhar com a Ginástica Geral surgiu da necessidade que as professoras sentiam em trabalhar, com os alunos do ensino fundamental e médio, movimentos coreografados, ritmo e elementos corporais como a dança e a ginástica.

Como haviam um grande interesse por parte dos alunos e com vistas a alcançar o objetivo, foi feita esta parceria com ações voltadas para o acolhimento, a criatividade, o convívio, a organização, a liberdade e a expressão corporal.

2. METODOLOGIA

Iniciamos o projeto com uma divulgação em todas as salas da escola, nos períodos da manhã e da tarde e, quem se interessasse, deveria procurar as professoras da sala de leitura para fazer a inscrição.

Reunimos os alunos interessados para uma conversa sobre quais eram as suas expectativas com o projeto e o que eles achavam que era a Ginástica Geral. Inicialmente, muitos dos alunos presentes disseram que ginástica geral era igual a dança. Quando foi mostrado para eles vídeos de apresentações de grupos de Ginástica Geral (GG) e explicado o que realmente era, eles ficaram ainda mais empolgados e queriam aprender a fazer movimentos acrobáticos e utilizar os materiais da Ginástica Artística. Para contemplar os alunos de ambos os horários, os encontros do grupo permaneceram aos sábados pela manhã. Serão feitos vinte encontros para esse primeiro semestre de 2015 e daremos continuidade no segundo semestre com elaboração de coreografias para participar de festivais no final do ano que são oferecidos em instituições da cidade.

Para a execução do projetos é necessário a mediação do professor, estimulando os jovens para tomadas de iniciativas, planejamento , execução e mobilização e avaliação para a apropriação dos resultados.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Ginástica Geral se encaixa perfeitamente no projeto Sala de Leitura porque permite que os participantes possam criar significados e resignificar a prática da ginástica, pois como não tem o caráter competitivo como as ginásticas esportivizadas, ela estimula a criatividade dos alunos e o prazer pela prática, além de ser acessível a todos (AYOUB, 2007).

A mediação do professor se torna importante a partir do momento em que ele tem o papel de encorajar os alunos, apresentando atividades que os coloquem para pensar e criar ações para executá-las, fazendo questionamentos e buscando do aluno respostas as suas reações e pensamentos. Esse processo é uma unidade, já que tanto o professor e o aluno passam por transformações depois dos diálogos e vivências. (Tunes et al., 2005)

Tivemos quatro encontros e dois deles foram utilizados para a elaboração de uma coreografia com o tema "África" para o Sarau Literário da escola.

A utilização de temas na construção coreográfica possibilita ao sujeito a expressão de suas reflexões e sentimentos, por meio de gestos e ações, em torno dessa temática. A escola de um tema propicia uma série de ideias a ele relacionadas. A discussão dessa temática pode levantar a reflexões e abstrações as quais possibilitam a tomada de consciência e a efetivação da estética.(PAOLIELLO, 2008, p.149)

O envolvimento dos alunos está sendo satisfatório, dos vinte alunos interessados conseguimos montar um grupo de treze alunos e com baixa ausência nos encontros, consolidando um grupo de ginástica geral na escola com atividades dirigidas em um horário extraclasse.

A participação deles em um evento da escola em tão pouco tempo de vivência com a ginástica mostrou a disposição em fazer parte do grupo e o comprometimento com os amigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser protagonista vai além de simplesmente dar sua opinião, criticar algo ou ser voluntário em alguma ação; é tomar a frente das questões, decidir e planejar em time como enfrentá-las e agir concretamente para melhorar a escola e a sociedade em que vivemos. Ter parceiros na sala de leitura é muito importante, pois fortalece a força da juventude às propostas.

Ter iniciativa, saber planejar, executar e avaliar um projeto, trabalhar grupo, ter autoconfiança e saber se comunicar são habilidades importantes para viver, estudar e trabalhar no século 21 e

Como o grupo surgiu no final do mês de Fevereiro deste ano, as atividades ainda estão em andamento na escola, e os alunos estão podendo vivenciar elementos acrobáticos, atividades de expressão corporal, de percepção espacial e montagem de figuras, aonde eles são os principais responsáveis pelo processo criativo, com liberdade de criação e expressão. A partir dos demais encontros, iremos incorporar outros elementos da Ginástica Artística e utilizar materiais da Ginástica Rítmica e alternativos, além de vivenciarem, é uma oportunidade de estar oferecendo práticas corporais supervisionadas para um público que as vezes não tem tanta demanda de lazer e atividades corporais fora da escola.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007. p.149

InfoPrisma Sala de Leitura; disponível em: <<http://infoprisma.fde.sp.gov.br/>> Acesso em 22 de Março de 2015.

PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Editora Phorte, 2008

TUNES, Elizabeth.; TACCA, Maria.; JUNIOR, Roberto. **O professor e o ato de ensinar**. Caderno de Pesquisa, v.35, n.126. p.689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>

IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTÉTICA HETERONORMATIVA E SUPERAÇÃO POR MEIO DO PROCESSO GRUPAL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA

Danielle Twerznik Camargo – Universidade Estadual Paulista – danielleartes@ig.com.br

Antônio Francisco Marques – Universidade Estadual Paulista – amarques@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surgiu em meio às aulas de Arte na escola pública em que leciono. Usando a História da Arte como base para atividades práticas, percebi que os alunos emitem juízo de valor quando exibem imagens em situação questionadora da identidade de gênero. Eles propagam percepções preconceituosas sobre a pertinência de posturas masculinas e femininas que consideram “correto” com base no que aprenderam em casa e na escola.

Esse aspecto, do preconceito, da reprodução de ideologia dominante e obediência despropositada, levantaram hipóteses almejando sua superação. Assim proponho a formação de grupos reflexivos por meio de Processo Grupal numa abordagem histórico-dialética.

Ocorre na escola de Ciclo I, preocupação com a transmissão de conhecimento científico, estes quase sempre descontextualizados da realidade e do interesse dos alunos, negligenciando dimensões constitutivas do ser humano em suas necessidades de expressão individual ou grupal. Com base em minha prática docente, afirmo que este modelo de escola não atinge os objetivos da construção de valores democráticos. Assim, este trabalho estuda as relações entre os fundamentos sócio históricos do conhecimento e o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares nas séries Iniciais do E. F.

Em específico, atuaremos no item “igualdade de gênero”, delimitando-o a fins de sua aplicabilidade, mas sua metodologia permite abranger outros temas sociais fazendo uso dos mesmos procedimentos. Este trabalho é de grande importância para a docência na Educação Básica, pois permite unir conhecimento científico a uma proposta efetiva de integração social.

2. METODOLOGIA

A proposta na escola ocorrerá em um ano letivo durante as duas aulas de Arte semanais e será apresentada à Comunidade escolar duas vezes, aos sábados que constam no Calendário chamado “Um dia na escola do meu filho” da Secretaria da Educação de São Paulo. A metodologia (procedimentos) será aplicada na E.E. Prof. Francisco Antunes – Bauru/SP, onde sou professora efetiva e o financiamento do projeto, para compra de materiais escolares e tinta de parede, pincéis, entre outros, virão da Diretoria de Bauru por meio dos “Projetos Descentralizados” no qual inscreverei o trabalho e/ou da APM escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Revisar os estudos da Prof.^a Dr.^a Silvia Lane e do Prof. Ignacio Martín-Baró são importantes neste trabalho, pois os dois autores se complementam no uso do Processo Grupal, numa abordagem histórico-dialética da Psicologia Social, como veículo de superação da opressão de classe. Segundo a pesquisadora Martins (2003, p.202):

[...] Martín-Baró faz menção ao trabalho de Lane, reafirmando alguns aspectos apostados na concepção de grupo, quando considera os aspectos pessoais, características grupais, a vivência subjetiva e a realidade objetiva e o caráter histórico do grupo. Ambos falam em *processo grupal* e não grupo ou dinâmica de grupo. Compreender que na sociedade atual, o grupo na sua singularidade, expressa múltiplas determinações e as contradições presentes no capitalismo.

O objeto a ser superado é a heteronormatividade na escola, ou seja, um conjunto de prescrições objetivo-subjetivas de regulação e controle, sugestionando a formação de crianças no padrão heterossexual, supostamente o mais coerente, superior e “natural”. Pensando sobre estes subjetivismos reguladores, Foucault (1988, p.96) diz que:

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, com uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes; (...). Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Assim, abrir diálogo para o tema e buscar a construção de reflexão na escola causa receio em pesquisadores do Ciclo I, por ter como objeto de estudo crianças, mas segundo a orientação da Prof.^a Dr.^a Guacira L. Louro (1997, p.159):

Não há porque temer debates ou tensões teóricas na escola; eles podem significar novas e produtivas alianças, podem resultar em modos de análise e de intervenção social, talvez capazes de alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações sociais de poder que permeiam o tema (gênero).

O uso do PCN-Temas Transversais (Parâmetros Curriculares Nacionais) é de grande valia, pois nele há o referencial oficial e, faço dele, objeto de crítica, já que seu texto expressa valores unilaterais aludindo à reprodução de hábitos concretos, como neste trecho (1998, p.296):

[...] **padrões** são oriundos das representações sociais e culturais construídas a **partir das diferenças biológicas** dos sexos, e transmitidas através da Educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança e do adolescente. (Grifos nossos)

Assim, o embasamento teórico deste trabalho tem autores que fundamentaram as primeiras análises e a metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho estará integrado ao Currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pois não deixa de contemplar os conteúdos programados, mas faz nova abordagem no seu ensino, sob ótica da formação de um grupo reflexivo que superem a estética heteronormativa, culminado num trabalho de Arte Mural com o tema “Igualdade entre mulheres e homens” participando toda a escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, S.E.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LANE, S.T.M.;FREITAS, M.F.Q. **Processo grupal na perspectiva de Ignacio Martin-Baró**: reflexões a cerca de seis contextos concretos. Revista Interamericana de Psicologia, Porto Alegre, v.31, n.2, p.293-308, 1997.

LANE, S.T.M. **O Processo Grupal**.In: LANE, S.T. & CODO,W. (orgs.) Psicologia Social: o homem em movimento. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MARTINS, S.T.F. **Processo grupal e a questão do poder em Martin-Baró**. Psicologia & Sociedade, 15 (1), 201-207, jan-jun, 2003.

JOGOS ELETRÔNICOS E MORALIDADE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Vítor de Moraes Alves Evangelista – UNESP– vitordemoraais@hotmail.com

Rita Melissa Lepre –UNESP– melissa@fc.unesp.br

FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Bauman (2001) caracteriza a atual sociedade, a era do software e individualidade, como imersa em uma modernidade líquida, usando a ideia de liquidez em oposição à solidez, que seria a metáfora apropriada da primeira modernidade, onde os indivíduos constantemente buscam suas identidades frente à instantaneidade do tempo e das relações. Tal liquidez estaria invadindo todos os setores da modernidade que antes eram tidos como sólidos. O indivíduo torna-se cada vez mais apto a escolher, dentre as opções dispostas pelo mercado ao consumo. Embora as possibilidades de escolha sejam infindas, isso não faz dos indivíduos pessoas mais felizes, pois, as consequências de uma má escolha tendem a recair sobre o indivíduo de forma fulminante, visto a não existência de bases sólidas nas quais se pode apoiar. Giddens (1991) caracteriza a sociedade moderna direcionada ao contexto do virtual. Com os avanços no plano técnico e teórico, a humanidade passou a acreditar que percorria uma linha contínua em direção ao desenvolvimento e a certeza divina foi substituída pela certeza na razão científica ou o desencantamento do mundo. A superação das barreiras geográficas e temporais propiciou o virtual como nova forma de socialização e parte integrante da atual constituição de uma sociedade individualista. O virtual é criado em um espaço peculiar, mais particularmente na relação entre jogador e jogo, onde se cria uma dimensão na qual o jogador imerge em um mundo com diferentes possibilidades, personalidades e poderes, um “oásis em meio às regras e convenções” da realidade. (MELLO E CASTRO, 2012, p.2). O lúdico descrito por Johan Huizinga em *Homo ludens* expõe o surgimento dos jogos como produtos culturais destinados a eliminar as tensões e dificuldades do cotidiano moderno, “como realidade objetiva, o desenlace do jogo é, por si, insignificante e indiferente”; o que verdadeiramente expressa de forma indiscutível a essência do jogo é que “algo está em jogo”. (HUIZINGA, 1971. p. 67). Huizinga também descreve a importância do jogo no nascimento das culturas primitivas e a sua necessidade para a formação da cultura no estado em que a conhecemos hoje (GALLO, 2007).

Criados a partir da década de 40 e só lançados comercialmente em larga escala a partir de 1971, os jogos eletrônicos, de acordo com Cabral (2004), tendem a satisfazer desejos inconfessos, levando à catarse impulsos violentos e agressivos. O conceito de catarse, apropriadamente empregado, de origem aristotélica, parte das tragédias gregas e refere-se a uma ablução, ou purgação, dos sentimentos ou ações considerados censuráveis. Para a autora, os jogos eletrônicos possibilitam ao jogador sentir, mesmo que virtualmente, emoções que dificilmente poderão ser vivenciadas no mundo real. Ao jogador é oferecida a oportunidade de se afirmar frente a obstáculos, às limitações das capacidades e aos desejos, atingindo dessa forma a plenitude, artificialmente, de sentido na vida real. Trata-se, portanto, de encontrar uma forma de escape, uma oportunidade de distração ou até evasão. Quando incorporado ao herói virtual, o indivíduo encontra-se provido de novas habilidades, a força sobre-humana, a capacidade de voar, características que permitem ao jogador vivenciar a ficção. Em tal relação com o personagem, supõe-se “que ao se colocar no lugar do personagem esse espaço ficcional torna-se mais imersivo e pode favorecer ainda mais a realização fantasmática do desejo”, como em um sonho (RAMOS, 2009). A naturalização da violência, sua justificativa e sua lógica brutal aparecem nos jogos eletrônicos como fundamentais ao processo de desumanização que ocorre com o império da força física, e esta se apresenta como a qualidade fundamental dos seres virtuais.

Sobre a questão moral, será que ainda podemos identificá-la em um mundo real hedonista, ou em um mundo virtual, livre para a realização das mais imponentes fantasias? Bauman (2001) aponta que para a maioria dos habitantes do mundo líquido, atitudes coerentes, apego às regras e à lógica de continuidade não são opções promissoras. Giddens (1991), afirma que a modernidade foi responsável pela separação entre ética e ciência, o que culminou em um paradoxo contemporâneo de uma ciência com um potencial incrível de criação e melhorias em um mundo repleto de problemas como guerras, fome e miséria. Para o autor, as possibilidades de formulações críticas acerca da vida humana e em grande medida a reflexão filosófica geral, acabaram sendo substituídas pela ética instrumental, ligada a contextos extremamente específicos. O debate sobre a moralidade humana apresenta-se tão antigo quanto a questão do lúdico. Os conceitos de bem e mal, discutidos desde a antiguidade, sempre foram atrelados à ética, justiça, felicidade e política, mas é na modernidade, a Idade da Razão, que a moral passa a ser entendida como princípio da racionalidade emergente.

O objetivo geral da presente pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre os aspectos morais presentes nos jogos eletrônicos no mundo contemporâneo. A presente pesquisa justifica-se na necessidade de estudos relacionados aos jogos eletrônicos e ao dimensionamento de

questões relativas ao desenvolvimento moral na pós-modernidade. Entendemos que tais jogos, embora voltados à recreação, são considerados como produto de uma cultura de consumo tecnológica recente e apresentam a seu respeito diversas opiniões contraditórias, principalmente às que se referem aos conteúdos morais. Os resultados dessa pesquisa poderão fornecer importantes subsídios para a ampliação de estudos sobre a moralidade e novos estudos relacionados à prática de jogos eletrônicos.

2. METODOLOGIA

Ao investigar as repercussões dos jogos sobre o jogador entendemos ser necessário considerar o modo como o sujeito se relaciona e percebe o jogo. Para cumprir com os objetivos, a presente pesquisa apresentará duas etapas: a primeira refere-se a uma abordagem etnográfica das comunidades virtuais e fóruns online de jogos eletrônicos. Hine (2000) afirma que a etnografia, em sua forma básica, consiste em proporcionar que o pesquisador adentre ao universo que estuda por um determinado tempo, levando em consideração as relações que se formam entre aqueles que participam dos processos sociais, o pesquisador, e os sujeitos do grupo social estudado; a segunda etapa consiste em entrevista presencial com jogadores baseada no Método Clínico de Jean Piaget. Segundo Queiróz e Lima (2010, p.113), a entrevista clínica piagetiana consiste em uma conversa aberta com o sujeito, na qual se procura seguir suas ideias e explicações sobre um determinado tema onde a riqueza de situações que podem ser incluídas nas entrevistas, “faz deste método um instrumento de avaliação dinâmico, interessante, revelador, criativo e reflexivo tanto para o entrevistador, como para o entrevistado”.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CABRAL, F. Entrevista. In **4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: Multirio, 2004.

_____. **Jogos eletrônicos: técnica ilusionista ou emancipadora?** Revista USP: “Dossiê Informática/Internet”, São Paulo, n. 35, p.134-145, 2002.

CUNHA, E. L. **A felicidade no registro do simulacro.** IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador, 2008. Disponível em <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14264.pdf>. Acessado em 10 de Fevereiro de 2014.

DUSKA, R., WHELAN, M. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg.** São Paulo: Loyola, 1994.

EGENFELDT-NIELSEN, S.; SMITH, J.H. **Playing With Fire: How do computer games affect the player?** Report for The Media Council for Children and Young People September 2003.

GALLO, S.N. **Jogo Como Elemento da Cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar.** 2007.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: Ed Unesp, 1991, 2a ed.

HINE, C. **Virtual Methods and the Sociology of Cyber- Social-Scientific Knowledge.** In: C. HINE (org), Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KENSKI, R.; AGUERRE, G.; MAROJA, R.. **Armas de diversão em massa.** Superinteressante, São Paulo: Junho, 2003. Acesso em 02/02/2014.

KOHLBERG, L. Moral education in the schools: a development view. **School Review**, v. 74, n. 1, p. 1-30, 1966.

KOZINETTS, R. V. **Netnography 2.0.** In: R. W. BELK, Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing . Edward Elgar Publishing, 2007.

LA TAILLE; MENIN, M. S. S. (orgs). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto. Alegre: Artmed, 2006.

_____. **As virtudes morais segundo as crianças.** São Paulo: IP-USP, 1998.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes.** Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2005.

MELLO, H., CASTRO, C. **Ludosfera: o espaço lúdico virtual.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE, 2012.

MERCADO, L. P. **Pesquisa qualitativa utilizando a etnografia virtual.** Revista Teias, v.13, n.30, 2012. ISSN 1518-5370

PIAGET, J. **O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna.** In: PARRAT, S. (Org.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-166.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. Original publicado em 1932.

QUEIROZ, K. L; LIMA, V. A.A. **Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas.** Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas v3, n5, 2010.

RAMOS, D. K. **Mundo virtual dos games: implicações sobre o desenvolvimento moral.** Ciber Legenda, Universidade Federal fluminense, 2009.

LUDICIDADE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa – UNESP– nanda_life@yahoo.com.br

Eliana Marques Zanata – UNESP– lizanatafc@gmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP– vlmfcapellini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ainda é um tema relativamente recente diante da história de exclusão que a humanidade construiu, pois há pouco mais de algumas décadas é que a sociedade passou a discutir sobre as condições de igualdade e equidade entre os indivíduos, independentes das diferenças de crenças, etnia, condições físicas e emocionais, etc.

Contudo, neste contexto ainda depara-se com o despreparo da escola, efetivação de políticas públicas, atenção específica na formação de professores, adequações da escola, entre outros fatores que dificultam o estabelecimento de uma educação de qualidade para todos, de modo que se garanta acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

Carvalho (2004) aponta que a inclusão não é apenas inserção do aluno no ensino regular e sim a criação de condições para que todos aprendam, propiciando integração e aprendizado, seja para alunos com deficiência ou não.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as atividades lúdicas mais frequentes que ocorrem na educação infantil, conhecendo os desafios para efetivação da inclusão escolar e destacando adequações na prática pedagógica para a participação de todos.

Mendes (2010) aponta contribuições significativas para o desenvolvimento dos alunos diante da inclusão desde pequenos, pois na primeira infância, as crianças não carregam preconceitos.

Diante deste quadro, esta pesquisa se justifica frente a necessidade de planejamento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil fortalecendo a concepção de inclusão e, conseqüentemente, ampliando-se aprendizagens para formação do sujeito no que diz respeito às diferenças cognitivas, afetivas, motoras e sociais dos alunos, propiciando-lhes condições de acesso e aprendizado, por meio da ludicidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos são os avanços conquistados considerando as condições de igualdade e equidade para todo cidadão. Estas conquistas se manifestam nas mais diferentes legislações nacionais e internacionais, além de se concretizarem por meio de instrumentos legais que garantem os direitos do indivíduo diante da diversidade na espécie humana.

No entanto, segundo Carneiro (2013), somente a legislação não basta para realmente haver a inclusão escolar e o desenvolvimento do aluno. A educação inclusiva é entendida como uma proposta na qual todas as pessoas são valorizadas diante das suas habilidades e características individuais. Este pressuposto por sua vez, aponta a necessidade de mudanças estruturais na escola no sentido de garantir ao aluno o acesso, a permanência e o desenvolvimento, bem como a transformação do olhar do educador.

Com o processo de inclusão em curso, a primeira entrada da criança com deficiência na escola se dá na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Nesta etapa tem-se como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais, fazendo-se necessário pensar na prática educacional inclusiva (BRASIL, 1996).

Em se tratando de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, estudos como Mendes (2010), Victor (2010), Messias, Muñoz e Luca-Torres (2012) apontam favoravelmente às aprendizagens dos alunos, necessitando refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no ensino colaborativo e no comprometimento do professor com sua responsabilidade educacional e social.

Kishimoto (2003, p. 19) afirma que é necessário que “a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças”.

Diante do exposto, faz-se necessário que o educador por meio de atividades lúdicas, faça intervenções no espaço, nos materiais disponíveis e no tempo do brincar, buscando recursos e parcerias com os demais segmentos sociais quando necessário, para garantir a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de enfoque misto (quanti-qualitativa), que objetiva investigar as atividades lúdicas mais frequentes que ocorrem na educação infantil, conhecendo os desafios para efetivação da inclusão escolar e destacando adequações na prática pedagógica para a participação de todos.

A luz de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.550), os “métodos de pesquisa mista são a integração sistemática dos métodos quantitativos e qualitativos em um só estudo, cuja finalidade é obter uma “fotografia” mais completa do fenômeno”.

Ainda, os autores afirmam que pode-se obter maior compreensão sobre a formulação do fenômeno com os métodos mistos, inter-relacionando os dados coletados, para conseguir uma variedade maior de perspectivas para análise, sendo as amostras se apoiando uma a outra.

Como procedimento técnico, está em processo a aplicação de um questionário com os professores de educação infantil do sistema municipal da cidade, pois esta técnica é definida como:

[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2007, p. 125-126).

Este questionário é composto pelo perfil profissional e acadêmico do professor, a identificação das atividades lúdicas mais frequentes na prática pedagógica do professor, reconhecimento do tipo de deficiência dos alunos matriculados e os desafios encontrados diante da inclusão escolar.

Diante dos resultados coletados e de acordo com o referencial teórico, será proposto adequações necessárias para a participação de todos os alunos de forma que a ação pedagógica seja cada vez mais inclusiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta é uma pesquisa em desenvolvimento, de modo que ainda não temos resultados analisados de maneira sistemática e definitiva.

Até o presente momento, foi feita a coleta de dados com questionário investigativo inicial e validação da amostra, a qual se compõe de 89 professores que atuam em 14 unidades escolares de educação infantil com atendimento em período parcial.

Os dados parciais obtidos pela pesquisa de campo apontam que de modo geral, os alunos participam das atividades lúdicas na educação infantil, porém, com dificuldades em relação à acessibilidade dos alunos em aparelhos recreativos, materiais e metodologias adequadas às características individuais, grande quantidade de alunos por turma, tendo como desafio a atuação constante de um cuidador e / ou professor de educação especial junto a estas crianças, para que realmente haja a participação e aprendizagem dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o princípio da educação inclusiva garantido na legislação e documentos oficiais, na prática, há um longo percurso a ser percorrido para sua efetivação, por meio de políticas públicas, formação de professores, investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos, entre outros. Há também a necessidade do comprometimento de toda a equipe escolar na busca por recursos e estratégias; seja dentro da escola ou com parcerias, propiciando experiências significativas para todos os seus alunos presentes hoje nas salas de aula.

Este projeto de pesquisa pretende destacar as atividades lúdicas utilizadas nas práticas pedagógicas do professor e os desafios enfrentados no cotidiano escolar da Educação Infantil diante do processo de inclusão. Espera-se que as adequações na ação pedagógica contribuam positivamente para a prática pedagógica inclusiva, pois toda criança tem direito a uma educação de qualidade, sendo também responsabilidade de todos os envolvidos na educação, lutar para que este direito seja garantido na nossa realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2003.

MENDES, E. G.. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MESSIAS, V.L., MUÑOZ, Y. LUCA-TORRES, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, 6(2), pp. 25-42. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

SAMPIERI, /R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

VICTOR, S. L. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professores regentes e especialistas em educação especial. . In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, ES: EDUFES, p. 335-356, 2010.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOS PROFESSORES DE ILHA SOLTEIRA SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DESIGUALDADE

Eduardo Vasconcelos da Silva - UEMS - eduardofaisa@hotmail.com

Léia Teixeira Lacerda - UEMS - leia@uems.br

1. INTRODUÇÃO

O trauma histórico da origem social da nossa sociedade marcada pela escravidão de negros e índios nunca de fato foi enfrentado e continua a nos assombrar. Teremos então de acolher o paradoxo: a verdadeira superação do racismo e de tudo que a sociedade escravista engendrou ao longo dos anos deve começar pela sua rememoração, pelas narrativas. Para entender até onde vai o significado desse contrassenso, devemos ter em mente que o contrário da existência não é a inexistência, mas a insistência. Desvendar as raízes da desigualdade racial e identificar suas ramificações na educação brasileira é tarefa de atentar para repetições cujo significado está muito longe de ter sido desvendado está muito longe de ter ser acabado.(SOUZA, 2014, p.75)

O início do século XXI no Brasil, como em toda a sua história, vive suas mudanças e transformações sociais. Alguns fatos são recorrentes, principalmente os conflitos existentes do homem na relação com seu o semelhante. A partir desse contexto, toda proposta política e educacional deve promover a cidadania e a efetivação de políticas públicas que garantam a promoção de grupos historicamente excluídos.

A multiculturalidade existente na sociedade caracteriza o tenso processo de luta das classes minoritárias em resistência à homogeneização social dominante. Valorizar as diferenças, porque as pessoas são diferentes, e respeitar as crenças, de cunho identitário, visando ao reconhecimento de uma classe, deve ser construído pela convivência social no relacionamento com o outro.

A epígrafe apresentada neste trabalho por Souza (2014, p.75) revela a proposta deste trabalho, quando a autora salienta que “a verdadeira superação do racismo e de tudo que a sociedade escravista engendrou ao longo dos anos deve começar pela sua rememoração, pelas narrativas”. Nessa perspectiva, o trabalho surgiu do avanço das discussões sobre as tensas

relações raciais re(produzidas) ao longo da história, referentes ao racismo e ao preconceito em nossa sociedade, evidenciando a complexidade do assunto.

Uma vez sistematizados os relatos autobiográficos, as narrativas se transformarão em conhecimento científico, pois serão ressignificadas por quem as produziu e para quem decide tomá-las como objetos de investigação e transformação da prática pedagógica.

A história de vida de uma pessoa passa pelo pertencimento a inúmeros grupos sociais como a família, a escola, a igreja, a convivência cotidiana com a vizinhança do bairro em que reside, tendo em vista que se relaciona, aprende e adquire, assim, seus valores e conceitos que constituirão a sua personalidade. Dessa forma, a pessoa estabelece relações no decorrer da vida que, aos poucos, elabora diversas maneiras de colocar-se no mundo, em um processo contínuo, por meio do qual entra em contato consigo mesma e com as demais pessoas, em diferentes grupos sociais que participa ao longo do seu desenvolvimento. (ALVES; LACERDA, 2013, p.2).

A história de vida, para essas autoras, é construída no relacionamento com o outro. Ela funciona como instrumento de aprendizagem para quem narra os fatos e para quem a lê, uma vez que ajuda o narrador a traduzir seu conhecimento por meio das suas palavras, auxiliando-o na análise dos processos envolvidos na compreensão de diversos conceitos e também no aprendizado de novos conhecimentos.

Para Souza (2006, p. 29), “na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo”. Portanto, a narrativa autobiográfica conduz ao conhecimento e à compreensão de diversos aspectos relacionados ao narrador, não se resumindo a um único aspecto, mas ampliando o olhar para o processo formativo.

Segundo Pineau e Le Grand (2012, p.15), “fazer a vida nunca foi coisa fácil. Ganhá-la, também não. Compreendê-la, menos ainda. Este começo de milênio não superou essas dificuldades vitais”. Quando nos referimos às dificuldades vitais nos reportamos à complexidade das relações sociais e raciais e da forma que o racismo se expressa na escola e sociedade. Nesse sentido, concordamos com os autores, pois compreender as relações (a vida) envolve um novo olhar, visando a superar atitudes discriminatórias.

Dessa perspectiva para Munanga (2005), a educação deve ser um espaço de formação de indivíduos, entendemos que a escola não pode ser compreendida como uma instituição neutra, já que não existe educação neutra. Assim, ela deve ser um espaço de participação, diretamente

ligada à construção histórico-cultural e à formação do homem, como um ser com potenciais cognitivos.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral, discutir e registrar as dificuldades, as lutas, as crenças e as superações dos professores em sua prática docente, na construção da sua identidade, e a forma como abordam o preconceito em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração o local de realização da pesquisa, pois a cidade de Ilha Solteira, Estado de São Paulo, foi planejada em 1968 pela Companhia Energética do Estado de São Paulo (CESP). As casas foram construídas considerando-se as divisões de classes sociais ou níveis profissionais, assim, quanto maior a formação profissional, melhor a casa em que iria residir e o clube que frequentaria. E teremos como objetivos específicos:

- a) analisar os relatos de 06 (seis) professores da Educação Básica de Ilha Solteira, SP, partindo da investigação das contribuições de suas experiências, de como lidam com a questão do racismo, veiculado, muitas vezes, de maneira sutil, nas instituições escolares;
- b) descrever as diferentes concepções e posicionamentos de professores negros, pardos e brancos diante da questão das relações raciais;
- c) verificar como os professores trabalham e se posicionam diante das relações étnicas e raciais em suas vidas e na atuação profissional;
- d) compreender se a visão dos professores que trabalham com a disciplina de História e Cultura Africana propicia resultados positivos na construção da identidade dos alunos negros.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho será a pesquisa narrativa, assumindo uma abordagem qualitativa, utilizando entrevista semiestruturada, respaldada em André (1995, p. 30), quando afirma que: “esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Busca a interpretação no lugar da mensuração, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Nesse sentido, a pesquisa segue uma linha investigativa que busca compreender a relação dos professores em sua prática referente ao preconceito racial e suas representações, portanto, trata-se da compreensão de fenômenos, por causa da complexidade do assunto em questão.

Para fundamentar, e mantermos a coerência da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem auto(biográfica) como metodologia investigativa, adequada para articular e buscar compreender o indivíduo e suas experiências, tanto profissional quanto pessoal.

Dessa maneira, Nóvoa (1993, p. 18) defende que:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida para esse tipo de abordagem no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Como pretendemos analisar experiências pessoais e profissionais dos professores e suas reações com relação ao racismo e ao preconceito, trabalharemos com encontros e gravaremos todas as entrevistas, com base em um roteiro previamente definido por Delory-Momberger (2008), tendo como eixo temático as relações raciais. As entrevistas semiestruturadas não ficarão restritas ao roteiro, serão flexíveis, mediante os modos como esses profissionais dão sentido às suas falas. Os dados obtidos serão analisados tendo como fundamentação os referenciais teóricos citados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento, pretendemos, ao final de todo o processo, refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores com relação às questões étnico-raciais, pois ignorar esse aspecto, silenciando a temática ou optar pela neutralidade, favorece a reprodução dos preconceitos e das práticas discriminatórias. Munanga (2005, p.15) afirma que: “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. D. M.; LACERDA, L. T. **Intervenções grupais:** relações de gênero e sexualidade na escola integral. Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos, v. 2, p. 1-15, 2013.

DELORY-MOMBERGER. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1993.

SOUZA, M. C. C. C. **O medo de que os negros entrem na escola:** a recusa do direito à educação no Brasil. Revista da ABPN, América do Norte, 20 p. 6, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/revista/index/edicoes/article/view/414/288>>. Acesso em: 11 out. 2014.

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E A ESCOLA: UM DIREITO VIOLADO, MAS UM CAMINHO POSSÍVEL

Rachel Fernanda Matos dos Santos – UNESP – rachelfms@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição Federal - CF de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã” ou “Constituição Democrática”, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, instituído através da lei 8069/1990, trazem avanços importantes aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, que passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, adotando-se a doutrina da proteção integral, sob a égide da prioridade absoluta e da primazia no atendimento.

Esses preceitos são decorrentes de discussões internacionais sobre direitos humanos, dos quais o Brasil faz parte. Considera-se ainda, que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial, a qual define o ato infracional como conduta descrita como crime ou contravenção penal praticado por adolescentes (Art. 103 ECA).

Quando da prática de ato infracional por crianças, consideradas até onze anos e doze meses, devem ser aplicadas as medidas protetivas previstas no art. 101 do ECA (Art. 105 ECA). Dessa forma, a legislação brasileira entende que crianças, ao invés de serem responsabilizadas por seus atos, devem receber a proteção necessária para um desenvolvimento sadio.

Aos adolescentes, considerados aqueles com idades entre doze e dezessete anos e onze meses, atentando-se à idade na data do fato (parágrafo único, art. 104), a prática do ato infracional pressupõe a aplicação de uma medida socioeducativa, a qual tem como objetivo a responsabilização judicial do adolescente, através de restrições legais, mas, sobretudo um atendimento de natureza sócio pedagógica, condicionado à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas voltadas à cidadania, fazendo com que o adolescente reflita quanto ao ato cometido e vislumbre novas propostas de vida.

Para tal, o artigo 112 do ECA estabelece as seguintes medidas socioeducativas, as quais deverão ser aplicadas levando-se em conta a capacidade do adolescente em cumpri-las, as circunstâncias e a gravidade da infração: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Na execução das medidas socioeducativas, durante o acompanhamento técnico sistemático, deve ser possibilitado que os adolescentes reflitam sobre o ato infracional cometido, além de ter seus direitos garantidos, através do acesso às políticas educacionais, de saúde, assistência social, profissionalização, inserção no mercado de trabalho, esporte, cultura e lazer, convivência familiar e comunitária, dentre outras que se fizerem necessárias, com vistas ao atendimento da prerrogativa da proteção integral.

Ocorre que, na grande maioria das vezes, quando esses adolescentes chegam aos serviços que executam medidas socioeducativas, já possuem muitos de seus direitos violados, vivenciando intensos processos de exclusão e dificuldades de acesso aos serviços e políticas públicas.

De fato, esse processo de exclusão, muitas vezes origina-se antes mesmo do envolvimento do adolescente com o ato infracional, sendo um dos fatores que potencializa a vivência infracional. Esses adolescentes, em geral, são oriundos de famílias pobres, que vivenciam situações diversas de vulnerabilidades e riscos sociais, e são vítimas de exclusões, preconceitos e estigmas fortemente enraizados em nossa sociedade.

Remete-se, portanto, à necessidade de políticas públicas efetivas, voltadas à prevenção de situações de risco, vulnerabilidades e prática de atos infracionais e, quando estas já estão instaladas, de forma a promover a reinserção social e a garantia dos direitos.

A Educação, sob este aspecto, é um dos grandes nós quando da execução das medidas socioeducativas. Seja pela qualidade do ensino ofertado e pelas inúmeras questões que hoje se apresentam ao campo educacional, mas principalmente, pelas dificuldades em lidar com este público em específico, levando à reprodução de estigmas, preconceitos e processos de exclusão.

2. METODOLOGIA

O método utilizado para exposição destas análises tem como base principal a pesquisa bibliográfica sobre o tema exposto, de forma a apresentar inicialmente os aspectos legais brasileiros referentes à criança e ao adolescente no Brasil, em particular, os adolescentes em conflito com a lei e o direito fundamental à Educação, trazendo à discussão suas formas de violação e as possibilidades a serem construídas frente à relação estabelecida entre a escola e o adolescente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A legislação brasileira, baseada na Constituição Federal, no ECA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê que o acesso à Educação seja universal, sem distinção de raça, credo, gênero, orientação sexual, condição econômica, social, de saúde ou qualquer outra forma de diversidade. A permanência pressupõe que a escola, junto com os demais serviços públicos, bem como os pais e responsáveis devam oferecer condições efetivas para que todos os alunos mantenham-se na escola, independente das situações por eles vivenciadas.

Neste mesmo sentido, o ECA prevê como condição essencial ao acompanhamento dos adolescentes em medidas socioeducativas, a matrícula e as condições necessárias para que os mesmos permaneçam na escola. Este, aliás, é um pressuposto à condição socioeducativa e ao cunho pedagógico na execução das medidas.

Entretanto, o que se verifica na realidade é algo bem diferente. A literatura (FREIRE 1983; BOURDIEU, 1995) e os estudos mais significativos sobre a educação têm mostrado que esta, ao invés de exercer funções de protagonismo aos educandos, proporcionando um conhecimento democrático, crítico, reflexivo e emancipatório, ao contrário, nosso sistema educacional, nas práticas cotidianas, caracteriza-se por fortes resquícios de uma educação tradicional, elitista, voltada ao mercado, reforçando estigmas, preconceitos e processos de exclusão.

O sociólogo francês, Pierre Bourdieu, em seu livro *A Reprodução*, em parceria com Jean-Claude Passeron, analisou o funcionamento do sistema escolar francês, concluindo que ao invés deste ter uma função transformadora e de ascensão social, reproduz e reforça as desigualdades sociais, através de uma pedagogia que legitima o poder dominante. Para Bourdieu e Passeron, a escola tradicional até mesmo em suas omissões, “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 140).

Em se tratando de adolescentes em conflito com a lei, este processo de exclusão torna-se ainda maior, tendo em vista que, frequentemente, segundo Volpi (2002, p.6) esses são desqualificados em sua condição de adolescentes e, portanto, como sujeito de direitos, uma vez que a prática do ato infracional, analisada pelo senso comum de forma simplista e imediatista, não permite uma visão ampla e aprofundada da constituição da nossa sociedade e dos percalços nela

existentes, típicos do sistema capitalista, que promove o desmonte das políticas públicas e constantes violações aos direitos.

Verifica-se, neste sentido,

De um lado, a escola fragilizada, com salas superlotadas, salários baixos e com a infraestrutura comprometida; do outro, o adolescente autor de ato infracional, entediado do cotidiano escolar, em situação de vulnerabilidade social, que busca na criminalidade seu protagonismo juvenil (Alves, 2010, p.23)

A escola, dessa forma, exerce um papel de reprodução das representações sociais pré-estabelecidas em relação ao adolescente em conflito com a lei: medo, indiferença, dó, compaixão e hostilidade, reforçando a ideia do aluno “problema”, conforme apontado por Alves (2010, p.27), o qual a escola não faz nenhum esforço significativo para mantê-lo, muito menos oferecer-lhe novas possibilidades.

O que se verifica, portanto, é a dificuldade de acesso, a negação da matrícula, que muitas vezes necessita da intervenção judicial, alunos com dificuldades de aprendizado e distorção idade x série, cujas relações e atividades desenvolvidas não produzem significados relevantes em suas vidas, fazendo com que a escola torne-se cada vez menos atraente. A evasão escolar, nestes casos, é extremamente alta e, quando não, a permanência na escola ocorre apenas no aspecto formal, durante o cumprimento da medida, sem grandes contribuições à vida do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento teórico frente à questão certamente é algo a ser construído, tanto nas discussões afetas à Infância e Juventude, mas, sobretudo, no campo educacional, tendo em vista os poucos estudos e pesquisas na área.

Neste sentido, longe de esgotar o tema, o que se busca é dar maior visibilidade aos aspectos mencionados, de forma a fomentar a reflexão e a busca por novas práticas.

As escolas, saturadas em seu cotidiano, diante das múltiplas e complexas questões que lhe são apresentadas, seja no campo administrativo, pedagógico e também nas relações estabelecidas entre gestores, professores, alunos e destes entre si, necessitam refletir acerca dos caminhos possíveis e das mudanças necessárias.

Quanto à relação da escola com os adolescentes em conflito com a lei, Alves (2010, p.29), expõe algumas possibilidades de intervenção, apontando a necessidade de primeiramente, conhecer estes alunos, seus perfis, suas características e suas realidades de vida. Compreender com quem está lidando talvez seja um primeiro caminho no sentido de romper uma visão simplista pré-estabelecida, rumo a um segundo passo com vistas à ruptura de paradigmas e preconceitos fortemente enraizados em nossa sociedade.

Expõe ainda a necessidade de se promover encontros, debates e espaços participativos para que equipes gestoras, professores e demais trabalhadores da Educação tenham informações para além do senso comum. Entender as leis e normatizações, promover um aprofundamento teórico, conhecer as redes sociais locais, os órgãos e equipamentos envolvidos no atendimento aos adolescentes, de forma a articular-se e se sentir parte desta rede são alguns dos caminhos possíveis. Este, aliás, talvez seja um dos movimentos mais difíceis à escola. Sair do seu núcleo exclusivo e relacionar-se com o externo: com as famílias, a comunidade e demais políticas dela integrantes.

Acreditando na possibilidade de mudança e vislumbrando um longo caminho a ser percorrido, a conclusão desta pesquisa possibilitará, através do contato com esses adolescentes, conhecer quem eles são, e principalmente, dar-lhes a possibilidade de serem ouvidos, no sentido de poderem se manifestar sobre o que pensam em relação à escola, como a enxergam e como com ela se relacionam, apontando suas dificuldades, expectativas, o que ainda os motivam e, principalmente, o que os desmotivam no cotidiano escolar. Busca-se, dessa forma, enriquecer o debate, trazendo, possivelmente, novas contribuições e reflexões.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. A escola e o adolescente sob medida socioeducativa em meio aberto. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v.3, p.23-35, 2010.

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

_____. **Lei N. 8.069 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, Presidência da República, 1990.

_____. **Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Presidência da República, 1996.

_____. **Lei N. 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília, Presidência da República, 2012.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

VOLPI, Mário. **O Adolescente e o ato infracional.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O BRINCAR E A PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO FORMAS DE REINTEGRAR O ALUNO HOSPITALIZADO.

Henrique de Oliveira Monge – Faculdade de Bauru – henriqueoliveiramonge@gmail.com

Ana Thereza Camargo Cardoso Monge – UNESP – anatcmonge@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Atualmente há muitos documentos relacionados aos Direitos Humanos e suas aplicações, muita teoria de como devemos atuar. Mas ainda há inconsistências relacionadas ao Direito à saúde e à educação de crianças hospitalizadas. Segundo a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1998), todo ser humano tem direito ao ensino e à educação, à um padrão de vida que assegure sua saúde e bem estar, tendo a infância e a maternidade direito a cuidados e a assistências especiais. Conforme Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2001), é dever da família, da sociedade e do poder público assegurar os direitos à educação, à vida, à saúde [...] ao lazer, garantindo que nenhuma criança possa ser objeto de negligência ou discriminação. Qualquer criança ou adolescente que cometer um ato infracional deverá ser internada em local exclusivo para adolescentes e que no período de internação, mesmo que provisória, as atividades pedagógicas são obrigatórias.

Quando se trata de crianças e adolescentes com a saúde debilitada em regime de longos, intensos e desgastantes tratamentos, esses direitos são muitas vezes omitidos. A doença faz com que elas “percam” os direitos adquiridos ao nascer, direitos esses reconhecidos dentro do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006) onde verificam a criança como um ser, detentora de direitos e deveres, em desenvolvimento sendo necessário condições físicas, nutricionais e emocionais para que aconteça integralmente, cabendo à família e à sociedade garantir seu pleno desenvolvimento.

2. METODOLOGIA

A metodologia constou de pesquisas bibliográficas e documentais, enfocando as temáticas: criança, saúde, educação, pedagogia e direitos humanos. Da relação das temáticas resultou o seguinte resumo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de adoecer e a hospitalização podem ser considerados naturais. A escolarização e a educação devem co-existir em qualquer ambiente que a criança ou adolescente frequente. Assim, é necessário ressaltar que a educação não deve se restringir apenas aos bancos escolares institucionalizados, tampouco a saúde se realiza unicamente em realidades hospitalares.

Segundo Kramer (1999), é necessário que a educação privilegie fatores socioculturais, implementando um ensino de qualidade, onde a criança é capaz de reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre cada um. A pré-escola e a escola devem contribuir para a inserção da criança de forma crítica e criativa na sociedade. Em hospitais ocorre da mesma forma. As crianças e adolescentes sentem necessidade de se relacionar com o mundo, de aprender. [...] Não é a criança que é paciente, ela é impertinente ao hospital, nós precisamos de ser pacientes, nós pertencemos ao hospital (CECIM & FONSECA, 1999, p. 24).

O trabalho pedagógico dentro de um hospital é cercado de limites exigindo uma nova perspectiva. A função do pedagogo está relacionada a toda atividade que envolve ensino-aprendizagem, assim “o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2000, p. 44).

A presença do professor no momento de fragilidade permite que a criança retome sua autoconfiança estimulando algo vital que inibe a dor e a tristeza. O encontro inesperado faz com que aquele se sinta importante, demonstra o quanto o aprendizado e a escola são essenciais, e acima de tudo permite verificar que é mais importante socorrer todas as necessidades daquela criança, sejam elas educacionais, afetivas, físicas, ajudando-o a encontrar uma razão para continuar lutando.

[...] o papel da educação no hospital e, com ela, o do professor, é propiciar à criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, ressignificando não somente a ele, como a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida. (...) Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico (FONTES, 2005, p. 135).

Conforme Fonseca (2003), para que ocorra a educação domiciliar ou hospitalar é necessário criar diferentes estratégias, contextualizando o desenvolvimento e as experiências pelas quais a criança está passando. É importante a capacitação desse profissional para que saiba lidar com as novas referências de seu aluno, que por ora é paciente, tendo discernimento para trabalhar com planos amplos e abertos, que possam ser mudados a qualquer momento conforme a necessidade desse aluno nesse momento tão delicado.

Art. 13 – Os sistemas de ensino, mediante ação integral com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º - As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para ser retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos, não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º - Nos casos de que trata este artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno (MEC, 2001).

Segundo Paula (2003), a sociedade costuma ver o professor ligado apenas às escolas, ignorando que não há fronteiras para o ensino-aprendizagem. Os professores que lecionam em hospitais precisam ser mediadores dos acontecimentos da criança, por isso é necessário que não lhe falte noções sobre as técnicas e terapêuticas, sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas emocionais decorrentes deles (FONSECA, 2003).

É legítima a preocupação em promover melhores condições de ensino-aprendizagem por meio da educação, em qualquer ambiente. A brincadeira acaba se tornando um elemento importante para o ensino em todas as instituições educativas. Brincar é um dos principais processos e atividades mais presentes na infância, onde se constroem as capacidades e potencialidades da criança (MOYLES, 2002).

A Lei n. 11.104/05 tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais, o que pode ser considerado uma conquista no processo de modificações dos hospitais para melhor atendimento do público infantil. As brinquedotecas instaladas nos hospitais servem para além da diversão da criança enferma. A brincadeira e o brincar são coadjuvantes terapêuticos, auxiliando no alívio do estresse que pode ocorrer juntamente com a internação (PAULA et al, 2002) e devem

ser adequadas para os diferentes momentos da internação da criança, as variações de humor e ao sofrimento e limitações de cada aluno/paciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa revisão bibliográfica ficou evidente o quanto é importante o uso de atividades de lazer e recreação e da presença de pedagogos nos processos de recuperação e restabelecimento da vida “normal” de crianças hospitalizadas. Pode-se perceber também que essa prática ainda é pouco comum no cotidiano de ambientes hospitalares e que os espaços como brinquedotecas são utilizados de formas errôneas.

O brincar é essencial à saúde de toda criança, possibilitando um (re) equilíbrio, pois ao realizar atividades lúdicas, ela se transporta para o mundo do faz de conta e lida com sua realidade de maneira espontânea e sincera, buscando solucionar os problemas que aparecem na brincadeira. (FRIEDMAN, 1998).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei N 11.104, de Março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Portaria nº 2.261/GM de 23 de Novembro de 2005. Brasília. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2005/GM/GM-2261.htm>. Acesso em 22/03/2015.

CECIM & FONSECA, E.S. Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico educacional à criança e ao adolescente hospitalizado. **Revista Educação**, 21, 1999.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memmon, 2003.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada – Discutindo o papel da educação no hospital. UFF – **Revista Educação**, mai.-ago. São Paulo, 2005.

FRIEDMAN, A. (org.). **O direito de brincar a brinquedoteca**. São Paulo: Editora. Scritta, 1998.

KRAMER, Sonia et al (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas/SP: Papirus, 1999a.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2000.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, E. M. A. T. **Educação, diversidade e esperança – A práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar**. Salvador: UFBA [Tese de doutorado em Educação], 2003.

PAULA, E. M. A. T; GIL, J.D; MARCON, A. Brinquedotecas em hospitais: uma conquista nova para novos tempos. **Temas sobre desenvolvimento**, vol. 11, n. 62, p. 23-32, 2002.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948

O JOGO COMO EIXO DE CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE.

Joyce Cristina Claro Menoti - UNESP – joyce_cris_1012@hotmail.com

Márcia Reginha Canhoto de Lima - UNESP – marcialima@fct.unesp.br

José Milton de Lima - UNESP – miltonlima@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A etimologia da palavra jogo revela-nos que essa tem sua origem na palavra derivada do latim “*jocus*” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. De acordo com o dicionário Michaelis (2008), a palavra jogo tem por significado brincadeira, divertimento, folguedo, passatempo, ação de jogar. Também está relacionada ao jogo de regras, aos jogos de cartas, aos jogos esportivos e ao vício de jogar.

Na comunidade acadêmica, existem muitos estudos a respeito do jogo. Seja ele atrelado ao contexto escolar ou como atividade vivida pelo homem, principalmente, no que diz respeito à infância. Nestes estudos o jogo tem sido abordado sob diversas óticas, por exemplo, como brincadeiras lúdicas, como atividades relacionadas ao lazer e recreação, como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem, como atividades ou técnicas para ensinar no processo do desenvolvimento humano, entre outras.

Diversos autores concentram grandes estudos a fim de caracterizar o jogo, como exemplo: Gilles Brougère (1998), Jean Chateau (1987), Johan Huizinga (1971), e também autores brasileiros como João Batista Freire (2002), Tizuko Morchida Kishimoto (1998), entre outros. A partir destes estudos, concentraremos nesta pesquisa a concepção de jogo enquanto brincadeira, situação lúdica, atividade humana histórica que envolve regras explícitas ou implícitas. Atividade impregnada de elementos culturais que se demonstra ser de caráter espontâneo e não produtivo capaz de re-significar sentidos, possibilitar a vivência de diversas situações, bem como, de socialização e expressão dessas culturas. Além de proporcionar alegria a seus jogadores. Essa definição, no entanto, não é imutável, visto que, os estudos apontam que ainda há muito a ser estudado e compreendido a respeito do fenômeno jogo.

O jogo é parte constituinte da Educação Física a partir da Proposta Curricular do estado de São Paulo (2011) que o aborda como um eixo de conteúdo curricular da disciplina, juntamente

com o esporte, com a dança e atividades rítmicas, com a ginástica e com as lutas. No entanto, sabemos que o jogo tem sido utilizado, muitas vezes, com caráter e objetivos contrários aos seus, fato que empobrece sua dimensão no contexto educativo.

Ao observarmos o contexto escolar, logo notamos que pouco há de lúdico nas atividades, principalmente quando se trata do Ensino Médio, fase esta, caracterizada por momentos de tensões e cobranças ao jovem aluno a respeito da sua escolha profissional, da necessidade da sua qualificação profissional, e de desempenhar bons resultados nos vestibulares, não havendo tempo para o jogo, para a brincadeira e para o lúdico neste contexto tão sério.

Intensos debates sobre a juventude têm discutido os problemas sociais relacionados à categoria. Entretanto, ainda hoje, há visões estereotipadas sobre a juventude, por exemplo, a visão do jovem como “problema social” relacionando-os com a violência, crime, exploração sexual, drogadição, entre outros, como esclarece Abramo (2009). Esta visão é refletida na escola e nas práticas educativas.

Dessa forma, o eixo de conteúdo curricular jogo tem sido marginalizado no contexto educativo não sendo utilizado para seu próprio fim, mas sim como meio para atingir outros objetivos. Ou seja, nas práticas educativas do âmbito escolar tem sido deixado de lado e utilizado apenas como recurso pedagógico que tem como objetivo atingir outros fins educativos. Dessa forma, o jogo é negligenciado aos alunos ou está presente, apenas, nos momentos livres incorporados pelos próprios estudantes.

Esta realidade agrava-se ainda mais quando falamos do jogo no Ensino Médio por dois fatores: o primeiro refere-se às cobranças exacerbadas para qualificação profissional deste jovem aluno e o segundo trata-se da idéia de que o jovem não gosta de brincar. O brincar até então é relativamente valorizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, entretanto, a partir do Ensino Médio criou-se a noção de que o jovem não precisa brincar ou até mesmo de que ele não gosta de brincar, desvalorizando assim, o jogo no contexto escolar juvenil. Mas quem disse que o jovem não pode ou não gosta de brincar?

Quando pensamos no jovem na escola, sabemos que esta integra alunos de diversos contextos e históricos de vida, mas muitas vezes, os jovens alunos não têm suas experiências de vida valorizadas e suas manifestações culturais não são aproveitadas no processo educacional. Segundo Carrano (2009), esse cenário gera uma situação conflitante entre os sujeitos escolares, visto que, por parte dos alunos há reclamações de que as aulas são chatas e sem sentido prático e os professores, por sua vez, encaram os jovens como indisciplinados e apáticos.

Os jovens necessitam de uma escola que seja significativa para sua vida, caso contrário, não há motivos para permanecer num ambiente desagradável, de cobranças e incompatibilidade de ideias (Lima & Lima, 2012). Como caminho para proporcionar um ambiente escolar significativo e acolhedor para o jovem aluno, propomos o diálogo com o jogo como eixo de conteúdo curricular da Educação Física na perspectiva da Sociologia da Juventude. Assim, se faz necessário que a escola crie situações que possibilitem escutar os jovens alunos e valorizar suas produções, visto que o ambiente escolar deve ser o palco das manifestações juvenis.

2.METODOLOGIA

Visando atingir os objetivos, a pesquisa assumirá a metodologia qualitativa, visto que, terá ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (Lüdke e André, 1986).

Para isso, selecionaremos estratégias da pesquisa do tipo etnográfica como abordagem de investigação científica. Os procedimentos metodológicos contarão com: levantamentos bibliográficos, observação participante, entrevistas e questionários, utilizando-se dos instrumentos de fotografias, vídeos e anotações no diário de campo.

A entrevista será organizada com perguntas que serão previamente formuladas. Este tipo de entrevista deve ser “[...] direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas” Belei (2008, p. 189), que permite a ampliação dos questionamentos à medida que é executada, além das anotações em caderno de registro simultaneamente.

A observação participante, por sua vez, permite ao pesquisador que ele mantenha contato pessoal e estreito com o fenômeno. Para Viégas (2007 p.111), por meio “[...] da descrição detalhada das situações, busca-se compreender os processos e acontecimentos a partir da ‘perspectiva’ dos sujeitos”.

Os dados obtidos durante a pesquisa serão analisados à luz do referencial da Sociologia da Juventude e relacionado com os objetivos dela.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola como um espaço multicultural abrange as diversas manifestações culturais juvenis, mas ainda há conflitos entre estas manifestações e a escola, não valorizando-as. Por sua vez, o jogo como conteúdo curricular da Educação Física, traduz-se em uma oportunidade de expressão dessas culturas. No entanto, o jogo tem sido marginalizado nas práticas educativas sendo utilizado como técnica, apoio aos outros conteúdos de forma a não aproximar o jovem aluno da escola.

Assim, esperamos que a pesquisa possa nos indicar se a presença do jogo nas aulas de Educação Física pode colaborar para a expressão e valorização das culturas juvenis dos jovens alunos do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao buscar nos principais bancos de teses e dissertações como na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), pesquisas sobre o jogo no contexto escolar, constatamos que existem poucas que discutem o assunto, e as que abordam o jogo o fazem numa vertente de recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem, destacamos, assim, a importância de pesquisar o jogo por seu próprio fim na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N ° 5, Ago 1997.

BELEI, R. P. ET. AL. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 187-199, jan/jun, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**: tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218 p.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: apenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**. n.1, CIDPA Valparaíso, p. 159-184, abr 2009.

CHATEAU, Jean. Tradução Guido de Almeida. **O jogo e a criança**, São Paulo: Summus, 1987, 139 p.

FREIRE, João Batista. **O Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002, 125 p

HUIZINGA, Johan, **Homo ludens**: o jogo como elemento da; Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: EDUSP, Perspectiva, 1971, 243 p.

KISHIMOTO, tizuko morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. Sao Paulo: Pioneira, Cengage Learning, 1998, 172 p.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**. v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MICHAELIS: **Dicionário escolar língua portuguesa** – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. – (Dicionários Michaelis).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Diálogos possíveis**. jan/jun, 2007.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO

Priscila Rocha Machado – UNESP – mac_pris@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e escolarização é muito mais do que reconhecer e decodificar símbolos e letras. Segundo Freire (1993) alfabetizado é aquele que sabe interpretar o que está a sua volta por meio da leitura de mundo que o sujeito faz sobre a sua própria realidade, utilizando, dessa forma, a linguagem escrita como meio de exteriorização do pensamento. Sendo que essa aprendizagem acontece de diferentes formas, variando conforme as apropriações do sujeito de conhecimentos historicamente acumulados.

Tendo isso posto, esse processo educacional pode ser considerado um dos mais difíceis e complexos da trajetória escolar dos alunos, entretanto essencial para a inserção do indivíduo na sociedade, para que o sujeito consiga expressar-se com propriedade do seu discurso. Essa complexidade também deve ser encontrada no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência.

Desse modo, considera-se necessário e importante investigar práticas pedagógicas com esta população em contextos inclusivos, a fim de produzir conhecimento científico, o qual poderá auxiliar a legitimar as possibilidades de desenvolvimento educacional de alunos com autismo na classe comum.

No Brasil, as pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no sistema escolar regular e público estão se intensificando, assim como as investigações sobre os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, ainda há uma dissociação em relação às discussões sobre esses dois temas supracitados. O autismo é uma síndrome que apresenta como principais características as dificuldades de comunicação e de interação social. Apesar dessa defasagem em relação à interatividade com o outro, o aluno com autismo também tem o direito de desenvolver as suas potencialidades. O professor, ao considerar as especificidades desse aluno irá elaborar situações de aprendizagem nas quais seja possível atender às necessidades, ao mesmo tempo em que irá proporcionar a oportunidade do contato e da interação deste com outros discentes.

A educação inclusiva é um novo paradigma no qual a escola deve se adaptar para receber todos os alunos, bem como buscar uma forma de garantir que todos desenvolvam suas potencialidades, ou seja, que os alunos possam ser atendidos em suas necessidades.

O processo de escolarização e a inclusão escolar têm se mostrado frequentes preocupações do governo com relação à educação brasileira, entretanto ambos caminham separadamente no país. Observa-se isso à medida que se discute muito as teorias e os métodos referentes ao processo de escolarização, mas pouco se vê nas produções científicas a articulação entre escolarização e classes inclusivas, comunicação e à interação social. Considerando que assim como a linguagem oral, o processo de escolarização é essencial para a consolidação dessa relação interpessoal, têm-se a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre tal processo não somente de letramento, mas de todo um desenvolvimento de escolarização para esses alunos, em especial, para que eles consigam comunicar-se e expressar-se socialmente. Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, o aluno com autismo precisa de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários sociais e usá-los de modo intencional e autônomo, bem como ter suas limitações trabalhadas e respeitadas. É em busca dessas especificidades que esse projeto de pesquisa se faz relevante.

Todos os alunos com necessidades especiais ou não, têm direito de aprender a partir de um currículo flexível. Assim, o processo de escolarização no ciclo I do Ensino Fundamental tem se constituído em objeto de muitas pesquisas (CAGLIARI, 1998, SOARES, 2000; 2004, COLELLO, 2009). No entanto, este processo envolvendo alunos com autismo ainda carece de estudos, pois até bem pouco tempo estes alunos não estavam na classe comum, e alguns estudos recentes (FARIAS; LUDKE, 2011), já descrevem a escolarização na Educação Infantil, bem como o estudo de Gomes (2007) relacionado ao ensino de matemática evidencia que os resultados demonstram a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas à medida que a intervenção ocorreu, todavia no Ensino Fundamental as pesquisas em relação à escolarização ainda são escassas, pois é recente a presença de tais alunos neste nível de ensino, como evidenciado pelo estudo de revisão sobre autismo de Camargo; Rosa (2009) que aponta a necessidade de investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão o ensino comum, desde a Educação Infantil.

Este trabalho tem como foco alunos com autismo, que de acordo com Mello (2004), é uma síndrome que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. As pessoas com autismo apresentam, desde cedo, um distúrbio severo do

desenvolvimento, principalmente relacionado à sua comunicação e interação social. Em relação aos processos educacionais,

[...] é útil dividir a tarefa em pequenas etapas e, vagarosamente, construir o todo. Deve-se aproveitar ao máximo as situações do dia-dia [...], transformando-as em oportunidades de ensino de forma a encorajar a criança a usar na prática os conhecimentos adquiridos. (GAUDERER, 1997, p.108).

2. METODOLOGIA

Tendo como base a análise aprofundada que se pretende fazer sobre o cotidiano de uma sala de aula onde se presencia a inclusão de um aluno com autismo, o meio mais pertinente para a viabilização dos objetivos propostos seria a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Essa metodologia de pesquisa envolve a observação intensiva e de longo tempo em um ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que ocorre nesse ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas.

Sob o ponto de vista científico, Kish (1987) afirma existir três metodologias de pesquisas das quais se possa fazer uso para uma maior e melhor compreensão relativo ao comportamento do ser humano, bem como suas atitudes subjetivas. A saber:

[...]a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram. Cada uma destas três famílias de métodos de conduzir estudos empíricos – observação de comportamento, experimento e *survey* – apresentam vantagens e desvantagens distintas. (KISH, 1987, p.205).

Para que seja possível a realização de uma pesquisa que prime pela isonomia, pretendo fazer uso do método qualitativo para uma observação ampla da realidade cotidiana vivenciada pelo aluno com autismo, seus professores e seus pares.

A presente pesquisa terá as seguintes etapas.

- Procedimentos éticos, com envio do projeto para comitê de ética, e assinatura de termo de consentimento livre esclarecido;
- Entrevista inicial com a professora;

- Avaliação inicial do desempenho acadêmico do aluno;
- Observação do trabalho da professora com um aluno com autismo, três vezes por semana durante um semestre letivo, além da observação na sala, a pesquisadora observará a professora no planejamento das atividades a serem desenvolvidas (Horário de trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC).
- Entrevista final com a professora da Educação Comum e da Educação Especial;
- Avaliação acadêmica final do aluno;
- Análise de todo o material coletado durante a intervenção, como registro em diário de campo, atividades planejada, elaborada e desenvolvida pelos professores e produções do aluno.

O estudo será realizado em uma escola pública numa cidade do interior paulista que tenha um aluno com autismo matriculado no ciclo I e cuja direção e professoras estejam de pleno acordo em colaborar para a pesquisa. O aluno será observado de duas a três vezes por semana (a definir), sempre nos mesmos dias da semana, por um período de três horas, durante cinco meses consecutivos.

Participarão do estudo de forma direta uma professora de classe comum, professora da Educação Especial e o aluno com autismo. Indiretamente, todos os alunos da sala de aula da referida professora.

Por se tratar de pesquisa participante, também será considerado para análise o registro das impressões da pesquisadora ao longo do processo.

Com os dados das entrevistas que serão coletados em mãos, proceder-se-á a transcrição das mesmas. A análise dos dados será realizada por intermédio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

A análise dos conteúdos permitirá ser atribuída relevância aos comentários diretos extraídos das aulas e das entrevistas, considerando-se as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas.

Para a análise, serão selecionados alguns episódios que contemplem o objeto de estudo, os registros do diário de campo e as entrevistas com os alunos, agrupando em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância para exame. As categorias não serão estabelecidas *a priori* pelo fato de se considerar importante a construção das mesmas a

partir do conteúdo presente nas respostas dos entrevistados, ou seja, a partir das falas se considera a possibilidade de obtenção de dados novos e diversificados, isso graças à flexibilidade da pesquisa qualitativa.

As produções do aluno serão analisadas estabelecendo um comparativo entre seu desempenho antes e depois da intervenção.

Em relação às práticas desenvolvidas serão escolhidos alguns episódios a serem analisados para ilustrar possíveis facilidades e dificuldades no processo.

O diário de campo da pesquisadora será analisado também por meio do estudo do conteúdo apresentado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARGO, S. P. H. e BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade. N. 21,v.1, p. 65-74, 2009.

CHIOTE, F. A. B. **A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil**. UFES, 2011. Vitória/ES.

FARIAS, I. M. de; MARANHAO, R.V. de A. e CUNHA, A.C. B.da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada** (Mediated Learning Experience Theory). Rev. bras. educ. espec.,vol.14, n.3, pp. 365-384, 2008.

FELIPPE, N. M. A. de. e CAPELLINI, V. L. M. F. **O Processo Colaborativo entre Educação Especial e Educação Comum na Inclusão Escolar do Aluno Autista**. Práticas Inclusivas: fazendo a diferença. Wak editora, Rio de Janeiro. 2014. No prelo.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 2003.

GAUDERER, C. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento** – Guia Prático Para Pais e Profissionais. 2ª ed. revista e ampliada. Revinter, 1997.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2
128. Acesso em 10 abril 10.

MELLO, A.M.S.R. de. **Autismo**: Guia Prático. 4 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil. nov. 2000

_____, M. B.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/outrostestos/semagdasoares.doc> Acesso em: 30 mar. 2012.

KISH, L. **Statistical Design for Research**. New York: Wiley, (1987).

O TALENTO VISTO SOB A PERSPECTIVA FEMININA: AS BARREIRAS ENFRENTADAS PELA MULHER TALENTOSA

Mayra Berto Massuda–UFSCar –mayramassuda@gmail.com

Rosemeire de Araújo Rangni - UFSCar - rose.rangni@uol.com.br

Eliane Moraes de Jesus Mani - UFSCar - eliane.agudos@lpnet.com.br

Roseli Figueiredo Corrêa de Oliveira - UFSCar - roselifig@hotmail.com

Agencia Financiadora: FAPESP

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação e os direitos laborais das mulheres foram, preponderantemente, relegados para segundo plano (ANTUNES; ALMEIDA, 2008; PÉREZ; FREITAS, 2013). Dessa forma, foram necessários movimentos sociais de caráter revolucionário, principalmente os das décadas de 1960 e 1970, para que a mulher tivesse seu papel reconhecido na sociedade.

Assim, este trabalho teve por objetivo realizar uma análise das barreiras internas e externas enfrentadas pelas mulheres talentosas a partir de uma perspectiva feminina da concepção de talento.

Dessa forma, destacou-se a prevalência das relações de gênero no contexto social, cultural e histórico da mulher no Brasil. Essa situação é um dos fatores que influencia a dificuldade de identificação e condições de desenvolvimento do talento feminino e o acesso a programas de atendimento da Educação Especial, apontando a necessidade de se considerar um modelo de talento de perspectiva feminina, que considere não só os fatores sociais, culturais, educacionais e históricos, mas também as barreiras internas e externas vivenciadas pelas mulheres.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória a partir de um levantamento bibliográfico de publicações em livros e artigos de revistas científicas *online* sobre os aspectos

sociais, emocionais e educacionais da mulher talentosa, como também, um levantamento documental de dados estatísticos sobre a população brasileira disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados mais recentes do censo demográfico disponibilizados (IBGE, 2011) apontam que 51% da população brasileira é mulher. Em 2009, a média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade era de 7,4 para mulheres e 7 para homens (IBGE, 2010). Esses dados comprovam uma tendência de aquisição de maior nível de escolaridade das mulheres das décadas finais do século XX e da primeira década do século XXI e justificam a maior participação das mulheres no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2010).

Entretanto, mesmo sendo maioria populacional e mesmo com níveis de escolaridade igual ou superior aos seus colegas de trabalho do sexo masculino, as mulheres obtêm rendimentos inferiores (BRUSCHINI, 2010). “Em 2014, em média, as mulheres ganhavam em torno de 74,2% do rendimento recebido pelos homens” (PORTAL BRASIL, 2015).

O fato é que, as relações de gênero vão determinar valores diferentes para profissionais no mercado de trabalho, conforme esse trabalhador seja homem ou mulher. E se a maiores patamares de escolaridade estão associados, de uma forma geral, maiores salários, isso é mais verdade para os homens do que para as mulheres (BRUSCHINI, 2010).

Assim, considerando que a mulher carrega toda uma imagem social, cultural e historicamente construída, pautada em crenças, opiniões e costumes decorrentes de estruturas de poder (TILLY, 1994), o reconhecimento e o desenvolvimento do talento feminino carregam o peso dos aspectos sociais e culturais que envolvem a hierarquização de gênero. Dessa forma, ressalta-se a importância de um modelo que entenda o talento a partir de uma perspectiva feminina.

Nesse sentido, destaca-se o Modelo de Realização do Talento em Mulheres (REIS, 2001, 2002, 2005), que é composto por quatro fatores principais, a saber: a) a habilidade ou talentos especiais; b) personalidade (determinação, motivação, criatividade, coragem, paciência, concentração, foco, intensidade e prazer pelo que faz); c) ambiente (suporte afetivo e emocional, presença de relacionamentos significativos familiares ou profissionais, ambiente positivo de trabalho); e d) percepção pessoal (consciência sobre a importância social do seu talento).

Segundo Reis (2001), durante toda vida, mulheres talentosas enfrentam tanto barreiras externas (falta de apoio familiar e estereótipos), quanto barreiras internas (insegurança, autocrítica, baixas expectativas para si mesma e a falsa ideia de que o sucesso alcançado deve ser atribuído ao esforço dedicado à tarefa ao invés de a sua habilidade).

Algumas das barreiras externas enfrentadas por mulheres talentosas são: a) o contexto familiar, influenciado pela quantidade de irmãos, presença ou ausência de um ou ambos os pais, nível de instrução e profissão dos pais, expectativas e atitudes parentais quanto à criação e educação de meninas, estereótipos quanto ao gênero, a imagem de feminino veiculada pela mãe; c) ausência de contato com modelos positivos, principalmente na área de interesse e na carreira pretendida; d) falta de acesso a recursos financeiros e à educação formal; e) situações de guerra, fragmentação política, conflitos civis e instabilidade política; f) situações de intimidação, discriminação, preconceito e sexismo na escola e na faculdade; e g) sobrecarga de responsabilidades domésticas (REIS, 2001).

As barreiras externas, evidentemente carregam grande carga histórica, social e cultural e influenciam formas de pensar e agir que se transformam em barreiras internas:

As características do indivíduo são compreendidas na interação com o ambiente em que está inserido. Esse processo é mediado pela cultura, que imprime suas crenças e valores nos papéis, práticas e expectativas sociais. Dessa maneira, a presença de estereótipos pode dificultar ou retardar a identificação, a promoção e a expressão de talentos. Esses estereótipos muitas vezes são internalizados e passam a constituir barreiras internas à expressão do potencial latente no indivíduo (PRADO; FLEITH; CARMO, 2011, p. 143).

Entre as barreiras internas enfrentadas pelas mulheres para a realização de seu potencial estão: a) decisões relacionadas ao casamento, carreira e filhos; b) a crença de que ser ambiciosa e desenvolver seus próprios talentos é ser egoísta; c) ser altruísta em excesso e preocupada demais com o bem estar dos outros, dar prioridade aos outros, ao invés de a si mesma e ao seu talento; d) medo do sucesso e falta de autoconfiança; e) dificuldade de planejar o futuro de forma realista; f) dificuldade em reconhecer o próprio talento e a frequente necessidade de mascarar ou esconder suas habilidades; g) atribuição do sucesso ao grande esforço despendido ou à sorte, e não à alta capacidade, enquanto a responsabilidade pelas falhas e erros é facilmente assumida; h) sentimento de solidão e traição por outras mulheres; i) perfeccionismo (REIS, 2002).

Reis (2005) destaca ainda que o perfeccionismo pode ser uma influência positiva na vida de uma pessoa quando ela sente prazer ao despender esforços em uma atividade e sente-se livre

para ser menos precisa em situações que permitem; porém pode ser uma influência negativa quando a pessoa é incapaz de se sentir satisfeita porque sente que nunca fez o melhor que poderia.

Segundo Reis (2001), os estereótipos de comportamento feminino (sensibilidade, intuição, dependência, solidariedade, compreensão, docilidade e submissão, entre outros) frequentemente entram em conflito com as características pessoais que mulheres talentosas necessitam para ter sucesso. Alguns pais esperam (ou exigem) que suas filhas sejam educadas, agradáveis e tenham boas maneiras. De acordo com esse estereótipo, não se aceita que meninas sejam muito independentes. Ademais, esses padrões são diariamente veiculados em comerciais e propagandas, por meio de jornais, revistas e televisão, inclusive com imagens superficiais e não realistas do corpo feminino, um lembrete constante de que a mulher sempre deve buscar um padrão ideal.

Em sua pesquisa, Reis (2005) ainda aponta que a maioria das mulheres estudadas possuía uma grande diversidade de interesses e talentos, mais um fator divergente do talento do homem, geralmente focalizado em uma área específica. A multiplicidade de talentos aponta mais um fator importante a ser considerado no processo de identificação e ressalta a importância de um modelo que entenda o talento a partir de uma perspectiva feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada, considera-se que as relações de gênero ainda determinam valores diferentes, impactando no mercado de trabalho. A imagem social, cultural e histórica da mulher ainda perpetua um estigma sobre o talento feminino, o que faz com que haja uma maior dificuldade de identificação e condições de desenvolvimento se comparadas aos homens. Isso afeta, conseqüentemente, o acesso a programas de atendimento educacional destinados a esse grupo e a construção de sua identidade.

O processo de identificação e desenvolvimento do talento feminino deve considerar não só as características levantadas pelos modelos da perspectiva feminina, mas também os fatores sociais, culturais e históricos, as barreiras internas e externas vivenciadas por elas, além de estereótipos que influenciam na identificação, desenvolvimento e valorização do seu talento.

É necessário ainda que os direitos sociais, educacionais e trabalhistas das mulheres sejam garantidos, ampliados, divulgados e compreendidos por todos os grupos sociais e que não haja preconceito ou repressão ao exercê-los.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A; ALMEIDA, L. S. Variáveis pessoais e contextuais da excelência no feminino: um estudo de caso. **Sobredotação**. Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), vol. 9, p. 63-74, 2008.

BRUSCHINI, C. et al. **Banco de Dados Sobre o Trabalho das Mulheres**: Mulheres brasileiras, educação e trabalho. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie3.php?area=series>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. 2011. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab1.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995/2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=ECE370&t=media-anos-estudo-pessoas-10-anos>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013. p.55-73.

PORTAL BRASIL. **Mercado ainda reflete preconceitos contra mulheres, pretos e pardos, revelam dados do IBGE**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/01/mercado-ainda-reflete-preconceitos-contra-mulheres-pretos-e-pardos-revelam-dados-do-ibge>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S; CARMO, F. O Desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 134-145, 2011.

REIS, S. M. External barriers experienced by gifted and talented girls and women. **Gifted child today magazine**, v. 24, n. 4, p. 26-65, 2001.

_____. Feminist perspective on talent development: a research-based conception of giftedness in women. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON J. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, pp. 217-245

_____. Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. **Gifted child today magazine**, v. 25, n. 1, p. 14-28, 2002.

TILLY, L. A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, v. 3, p. 29-62, 1994.

OS CONTEÚDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE OS ALUNOS APRENDEM E O QUE GOSTARIAM DE APRENDER

Marcos Roberto So – Unesp Bauru – so@fc.unesp.br

Willer Soares Maffei – Unesp Bauru – willermaffei@fc.unesp.br

Mauro Betti – Unesp Bauru – mbetti@fc.unesp.br

Tatiana Zuardi Ushinohama – Unesp Bauru –tatianazuardi@globo.com

1. INTRODUÇÃO

A escola não é um local que apenas ensina, mas que principalmente faz com que os alunos aprendam. Desse modo, é imprescindível considerar o aluno como agente principal no processo de ensino e aprendizagem que mobiliza e produz saberes. Todavia, a perspectiva dos alunos com relação à Educação Física ainda é tema pouco aprofundado na literatura especializada, que é constituída majoritariamente de estudos descritivos-quantitativos com pouca consistência e profundidade teórico-metodológica (BETTI; USHINOHAMA, 2014).

Nesse sentido, com o intuito de avançar teoricamente na compreensão deste tema, adotamos como referencial a “teoria da relação com o saber” proposta por Bernard Charlot. De modo geral, a “teoria da relação com o saber” surge como contestação ao determinismo presente nas teorias reprodutivistas, que correlacionam o sucesso/fracasso escolar com as condições socioeconômicas dos pais dos alunos. No entanto, Charlot (2000) prefere direcionar seu olhar para os casos ambíguos; por exemplo, em filhos de famílias de baixa renda obtiveram sucesso escolar, ou vice-versa.

Para tanto, o autor afirma que não existe “fracasso escolar”, mas sim, alunos que estão em situação de fracasso. Nota-se que Charlot (2000) traz o sujeito como elemento principal e ativo, que se relaciona com saberes construídos pela humanidade. No entanto, isso não significa que a crise da escola é culpa do aluno fracassado e, muito menos que não exista um poder coercitivo-social que condicione o sujeito a apropriar-se de um saber em detrimento de outros; pelo contrário, nascemos e nos relacionamos em um contexto sociocultural (família, bairro, escola). Sendo assim, o grande trunfo da “teoria da relação com o saber” é a compreensão que somos sujeitos sociais e singulares; trata-se, então, de uma “sociologia do sujeito”.

Mais especificamente, aprender é um processo de interiorização de algo externo (patrimônio humano) ao sujeito, já ensinar é uma ação externa (do outro) que precisa encontrar um movimento interior do sujeito. O termo “movimento interior” é o que Charlot (2000) chama de *mobilização*, isto é, pôr-se em movimento para aprendizagem de algo.

Contudo, a mobilização pelas coisas do mundo é seletiva por dois motivos: (a) o patrimônio humano acumulado é infinito, e portanto o sujeito é incapaz de apropriar-se de tudo, e, principalmente; (b) o sujeito só se mobiliza/apropria daquilo que lhe desperta interesse, isto é, das coisas que lhe façam *sentido*, ou seja, o sentido é fonte de mobilização entre “sujeito” e “aprender”.

Ora, já que para Charlot (2001, p.26): “ninguém pode aprender no lugar da criança, mas que a criança só aprenderá se houver solicitações externas”, é de interesse particular da atual investigação confrontar o que os professores ensinam (ação externa que pode encontrar ou não um sujeito mobilizado) e o que os alunos gostariam de aprender (mobilização/interiorização das coisas que fazem sentido). Ou seja, quais são os conteúdos ensinados pelos professores? Quais são os mais e menos significativos ao aluno? Quais saberes mobilizam os alunos? Quais saberes possuem sentido aos alunos?

2. METODOLOGIA

Foram aplicados questionários para 455 alunos do Ensino Fundamental de nove escolas públicas da rede estadual de São Paulo, dos seguintes municípios localizados na região centro-oeste paulista: Alfredo Marcondes, Bauru, Jaú, Macatuba, Penápolis, Santo Expedito, São Manuel. Os dados aqui apresentados são parte de uma investigação maior, chamada de “Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos” (BETTI; USHINOHAMA, 2014).

Diante disso, analisaremos duas questões abertas, presentes no referido questionário: (a) o que seu professor mais ensina nas aulas de Educação Física?; (b) o que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, em ordem decrescente, os resultados percentuais das respostas dos alunos para a questão “O que seu professor mais ensina nas aulas de Educação Física?”, agrupadas nas seguintes categorias: esporte (36%); jogos e brincadeiras (12%); capacidades e condicionamento físico (11%); aula expositiva (“teórica”) (8%); movimento e exercício (6%); lutas (5%); estratégias e conteúdo das aulas (4%); corpo e saúde (4%); “danças/atividades rítmicas” (3%); “técnicas e táticas de jogos” (3%), além de outras categorias com 1%.

Nota-se que o esporte é o núcleo central das aulas de Educação Física, o que compactua com diversos estudos na área da Educação Física escolar (por exemplo: DEVIDE; RIZZUTTI, 2001; SCHNEIDER; BUENO, 2005). Tal constatação não se baseia apenas no fato da categoria “esporte” representar a maioria das respostas, mas também por demonstrar relativa diferença quantitativa diante das outras categorias. Isto é, se somarmos “jogos e brincadeiras”, “capacidades e condicionamento físico” e “aula expositiva” não ultrapassariam os 36% correspondente à categoria “esporte”.

Apesar da hegemonia do esporte, é possível inferir que os alunos estão vivenciando diferentes elementos da cultura de movimento, já que 52% das respostas estão relacionadas a conteúdos que diferem do “habitual” (entendemos como “habitual”, as repostas referentes às categorias “esporte” e “jogos e brincadeiras”, que juntas totalizam 48%.) e, esse dado não está presente nos estudos citados anteriormente.

Tal constatação representa um grande avanço em direção à legitimação e consolidação dos conteúdos próprios da Educação Física, tão propagados pelas diversas proposições teórico-metodológicas nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, que já sugeriam uma Educação Física com a finalidade de apropriação crítica dos elementos da cultura corporal de movimento.

Todavia, apesar dos alunos vivenciarem uma ampliação dos elementos da cultura de movimento, isso não significa que eles estão efetivamente consolidados na prática pedagógica e, isto é perceptível quando verificamos que ainda há muitos conteúdos pouco abordados: luta (5%), dança/atividade rítmica (3%) e ginásticas (1%).

Ainda vale ressaltar que a categoria “aula expositiva”, que também envolve atividades escritas e leitura de textos, foi a quarta resposta mais mencionada pelos alunos (8%). Isso indica que os professores têm desenvolvido parte de suas aulas em sala, talvez motivado pela crença de que a Educação Física não contempla apenas um saber-fazer (execução de movimentos), mas também um saber *sobre* o fazer (apropriação crítica sobre o fazer), conforme Bracht (1996). Todavia, isso não significa que o saber sobre o fazer deve ser “incorporado via discurso” como ocorre nas aulas expositivas, “e sim via “práticas corporais [...]. O desafio parece-me ser: nem

movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimentopensamento” (BRACHT, 1996, p.27).

Já na questão “O que gostariam de aprender nas aulas de Educação Física?”, as respostas dos alunos foram categorizadas em: esportes (41%); lutas (13%); danças/atividades rítmicas (12%); jogos e brincadeiras (10%), ginásticas (6%); “capacidade e condicionamento físico” (2%) e “novidades” (2%) "aprendizagem de habilidades motoras” (1%), “conhecimento sobre o corpo” (1%); outros (8%).

O esporte também apresentou-se como o conteúdo que mais os alunos gostariam de aprender. Nota-se um círculo vicioso entre o que os alunos aprendem e gostariam de aprender, como se o interesse de um conteúdo fosse dependente de suas experiências anteriores. E de fato o é, pois o aluno relaciona-se epistemicamente, identitariamente e socialmente com o saber (CHARLOT, 2000), então, relaciona-se com esporte tanto nas aulas de Educação Física quanto ao assistir um espetáculo esportivo televisivo, ou ao praticar um esporte fora da escola.

Assim, é preciso que o professor esteja atento a estes casos, pois, é nítido que há uma relação dialética entre experiência anterior e interesse/mobilização de aprendizagem. Sendo assim, o papel da Educação Física é propor “motivos geradores de sentido” e isso se dá na apropriação crítica de diversos elementos da cultura de movimento (BETTI, 1994).

Outra dado que merece destaque é a presença das categorias “lutas” (13%), “danças/atividades rítmicas” (12%) e “ginásticas” (6%) entre os cinco conteúdos que os alunos mais gostariam de aprender, sendo que na questão anterior, mal figuravam como conteúdo aprendido nas aulas.

Tal constatação sugere que professores e alunos esperam coisas diferentes. Por exemplo, em estudo recente, Toshioka (2015) menciona que um dos fatores para que professores não ensinem lutas nas aulas de Educação Física é a hipótese de que alunos não sentiriam motivados com este conteúdos nas aulas. Por outro lado, em estudo de caso, So (2014), concluiu que as lutas provocaram grande mobilização dos alunos.

Diante dessa divergência entre professor e aluno, a categoria “aula expositiva”, por exemplo, não aparece como uma estratégia de ensino desejada pelos dos alunos, o que indica um fator desfavorável à mobilização dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, fica claro que o esporte representa o núcleo central das aulas de Educação Física, tanto em relação ao que os professores ensinam quanto ao que os alunos gostariam de aprender. Também constatou-se que os conteúdos não-habituais da Educação Física, como é o caso das lutas, danças e ginásticas, são abordados nas aulas, no entanto, ainda com pouca incidência.

Conclui-se que professores e alunos relacionam-se com saberes da Educação Física de maneira diferente. No entanto, existe algo em comum, conforme desvelado na atual investigação: docentes e discentes não pensam mais a Educação Física reduzida a algumas modalidades esportivas coletiva (em especial, futebol, basquete, voleibol, e handebol), mas começam a dar sentido e mobilizar-se em direção à ampliação dos elementos da cultura de movimento.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p.25-45, 1994.

BETTI, M.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da 'teoria da relação com o saber'. **Revista Pulsar**. Jundiaí, v.6 n.4, p. 1-18, 2014. Disponível em <http://www.esef.br/images/stories/arquivos/pdf/revista/Artigos/Volume6_Numero04_2014/artigo11.pdf> Acesso em: 08.04.2015.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 23- 28, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEVIDE, F. P., RIZZUTTI, E. V. Transformações periféricas das representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre a educação física escolar após intervenção pedagógica, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 117-136, maio 2001.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.23-46, jan./abr 2005.

SO, M. R. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos**. 2014.197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

TOSHIOKA, A. S. **Ensino de lutas e educação física escolar: o caso do currículo de educação física do estado de São Paulo**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

PARA ALÉM DO CURRÍCULO DA ESCOLA, EXISTE UM MUNDO DIVERSO!

Clarice Karen de Jesus – UEMS – clakaren@hotmail.com

Edineusa da Silva Pereira – EEAADS – edineusa.prof@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Segundo Moura e Barbosa (2006, p. 23),

...projeto educacional é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos.

No ambiente escolar, o currículo é onde todo o processo educativo se realiza, e é um instrumento central para a promoção da igualdade racial. Através do currículo as ações pedagógicas se desenvolvem, dentro e fora do espaço escolar. O currículo escolar tem o objetivo de alcançar as ações definidas no coletivo do trabalho pedagógico. Em suma o currículo é o verdadeiro “coração da escola”.

Gomes (2012, p. 102) ressalta que,

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A educação é um espaço privilegiado para a transformação da relação de descompasso existente entre a representação do Brasil como um país multicultural e a situação de desigualdade étnico-racial nele observada. A democratização da educação é considerada um dos caminhos fundamentais para o reconhecimento e a valorização histórica da população negra e, conseqüentemente, para o rompimento do etnocentrismo que fundamenta o racismo que se expressa em níveis individual e institucional.

Vivemos em um momento em que a diversidade encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. No ano de 2003, foi implantada a lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da cultura Afro Brasileira nos currículos de estabelecimentos públicos e particulares da educação básica e acrescentou no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra.

A inserção no currículo de temas voltados a História da África e Cultura Afro-Brasileira, tem o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil.

Para Gomes (2012, p.99),

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais [...].

“Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. Gomes (2012).

2. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em quatro aulas, trabalhou a interdisciplinaridade, pois abordou as disciplinas de História e Língua Portuguesa. A aula foi iniciada com a leitura do poema “Viva a diferença”, escrito por Tatiana Belinky. Posteriormente foi feita uma discussão e o levantando dos pontos principais do poema, depois os alunos responderam: Qual é o título do poema? O que significa as palavras semelhança e diferença? Eu e meu colega somos iguais? Eu e meu colega somos diferentes? Se todos os seres humanos fossem iguais, o que você imagina que aconteceria? Todas as pessoas da sua família são iguais? Todos os alunos tiveram a oportunidade de participar da discussão, a voz deles foi ouvida e eles opinaram sobre o que pensavam de todas essas questões.

A professora pediu aos alunos para que levassem alguns bonecos. Os alunos levaram vários bonecos que eles tinham em casa, que demonstravam as pessoas de diferentes raças, os bonecos foram colocados na lousa e os alunos foram instigados a observar as diferenças nos fenótipos de cada boneco. Eles manusearam os bonecos para que eles mesmos observassem através dos brinquedos as diferenças entre eles. Posteriormente a professora começou a instigar os alunos para que eles respondessem o que os bonecos tinham de iguais e de diferentes, se o fato de uma pessoa ter uma aparência diferente a torna inferior? Os alunos adoraram a aula, pois eles aprenderam brincando que as diferenças devem ser respeitadas, pois discriminar uma pessoa é uma forma de violência.

Em outra aula a professora iniciou um debate falando sobre conceito de raça, sobre as diferentes pessoas que vivem em nosso país, sobre a diversidade existente na própria sala de aula, na escola e na sociedade. Abordou os temas referentes ao preconceito e discriminação na sociedade e no âmbito escolar e ressaltou a importância de respeitar a diversidade. Os alunos foram questionados se algum dia já sofreram preconceito por alguma característica física que tem, ou se algum dia já foram preconceituosos com alguém. Por último os alunos desenharam pessoas de diferentes raças e recortaram das revistas pessoas diferentes, ressaltando suas características físicas, cada um colou a pessoa que encontrou e um painel foi montado na sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos nós sabemos que a escola não está à parte do restante da sociedade, mas há resistência em reconhecer que este espaço também é afetado pelo racismo, ajuda a reproduzi-lo e contribui para sua manutenção. A discussão sobre racismo no contexto escolar nos leva a refletir sobre um fenômeno a ele diretamente relacionado: a violência. “A equidade significa não apenas garantir o acesso universal à escola, mas, principalmente, que a permanência e o sucesso na trajetória escolar ocorram em um ambiente propício, com base num projeto político-pedagógico e num currículo que respeite e celebre a diversidade.” (SOUZA e CROSOL, 2007).

O projeto foi importante para que os alunos conhecessem e valorizassem a pluralidade cultural e sociocultural brasileira, bem como os aspectos socioculturais de outros povos, para que possam defender suas opiniões contra qualquer discriminação, baseada em diferenças culturais, de crenças ou outras características individuais e sociais.

A partir do contato com a diversidade os alunos podem se posicionar de maneira responsável e crítica em diferentes situações de preconceito e a partir disso tornar – se um agente transformador do ambiente em que vivem e influenciar as pessoas ao seu redor. Valorizando a diversidade e contribuindo com atitudes que favoreçam, a diversidade de culturas e etnias.

Gomes (2007, p. 36) afirma que,

Entender que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, o movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas, a fim de introduzir essa discussão nos currículos. Ricas experiências têm sido desenvolvidas em vários estados e municípios, com apoio ou não das universidades e secretarias estaduais e municipais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que existem inúmeras iniciativas que podem ser incluídas para proporcionar a diversidade no âmbito escolar como: formação de professores, inclusão de novos componentes nos currículos escolares, produção de material didático e paradidático, realização de cursos preparatórios para jovens negros e carentes, financiamento dos estudos universitários, além de reservar vagas para os estudantes nas universidades públicas.

Devido ao caráter persistente das desigualdades raciais, organizações negras de ontem e hoje insistem na reivindicação de melhoria na qualidade da educação da população negra. É perceptível que as experiências antirracistas de organizações negras contemporâneas enfrentam não só a desigualdade numérica no acesso à educação como também buscam a melhoria do currículo escolar através da ênfase às contribuições culturais negras.

Diferentemente das reivindicações das organizações do passado, que exigiam, principalmente, igualdade de tratamento, atualmente o que se reivindica é a igualdade de oportunidades. O que está em jogo é a luta pela democracia. Assim, falar do Brasil como uma “democracia racial” não faz mais sentido, mesmo que algumas pessoas ainda acreditem que ela tenha se concretizado. A democracia anunciada, mas não efetivada pelo discurso, está sendo reivindicada na prática.

Esse processo de mudança que atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instala um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre

os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2011).

É fundamental ressaltar a importância do projeto pedagógico, vale lembrar que esta metodologia de ensino não é nova. Ela surge no início do século, com John Dewey e outros representantes da chamada “Pedagogia Ativa”. Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio.

Em suma, vamos convidar a todos para um mutirão de transformação de nossas escolas, abrir espaço para que o mundo diverso penetre o muro e encontre outro mundo também diverso, o mundo escolar. A diversidade está na sala de aula – e também fora dela.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Alexandre; MOURA, D. G.; BARBOSA, E.F. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. In: **Congresso Anual de Tecnologia da Informação**/ Cati, 2004, São Paulo. Anais do CATI. São Paulo: 2004.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs). **Indagações sobre o currículo**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.

GOMES, Nilma Lino. “Cultura negra e educação”. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, nº 23, p. 75-85.

_____, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2003, vol.29, n.1, p. 167-182 . Disponível em: . ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517- 97022003000100012.

_____, Nilma Lino. Relações étnico- raciais, educação e descolonização do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, nº 1, p. 98 – 109, jan/ abr 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSOL, Camila (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03**. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, 2007.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS RUMO À EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE DE GÊNERO AD REFEREDUM

Rejane Costa da Silva - UNIRIO – rejanecosta2209@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

No Brasil a mulher é educada a partir de uma supremacia ideológica colonial/patriarcal e, conseqüentemente, opressora, que naturaliza a representação do feminino como inferior. Essas representações sociais estão sendo exploradas no âmbito do projeto de pesquisa *Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na escola e na universidade*, do qual faço parte.

As relações patriarcais colocam a mulher em posição de subordinação e dependência, em sociedades que herdaram a supremacia ideológica colonial/patriarcal, recriando padrões tradicionais de masculinidade. Desta forma, invisibilizando as estratégias criadas por mulheres para a sobrevivência no mundo definido por representações de um feminino idealizado e inferiorizado, onde a imagem do feminino domesticado, disponível, fraco e dependente é reforçada constantemente.

A mulher, assim como as demais “*minorias*”, a partir de suas próprias demandas, evidenciadas a partir da década de 70 (caso do Movimento de Prostitutas) se põe a falar mais alto sobre as questões opressivas. Sobre isso Guacira Lopes Louro (2008, p. 20) esclarece:

Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se autorepresentar.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa pretende-se analisar o cotidiano de jovens mulheres em situação de vulnerabilidade social no Brasil na tentativa de entender os riscos que as afetam quando a escolarização passa a ser um projeto distante de sua vida cotidiana.

Considerando os pressupostos de Paulo Freire (2002), faz-se relevante o diálogo com saberes que estão no cotidiano com os saberes e conhecimentos legitimados como currículo, e assim é possível entender os problemas advindos desses processos de legitimação e de inferiorização dos saberes do cotidiano.

A literatura sobre as pedagogias para a descolonização dos sujeitos subalternizados passa a ser uma inspiração com ênfase as abordagens que reconhecem outras dinâmicas relacionadas com um movimento de desaprender e de reaprender conforme o pressuposto sugerido por Catherine Walsh (2013) e Claudia Miranda (2013). Desta forma, é possível entender que a formação dos sujeitos historicamente subalternizados precisa ser permeada por experiências emancipatórias de formação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por outra parte, vimos como também o fenômeno naturalização do lugar de subalternidade feminina perpassa amplas esferas na vida em sociedade. Fabiana Sousa (2013) enfatiza que as correntes feministas Transnacional e Abolicionista apresentam ideias distintas com respeito a mulher em situação de prostituição - tida na primeira corrente como ocupação e uma forma de trabalho e na segunda como mais uma forma de exploração patriarcal. Tanto as pesquisas Fabiana FSousa (2013), como as de Adriana Piscitelli (2008) evidenciam que a prostituição pode ser vista como alternativa de sobrevivência, mesmo em uma sociedade majoritariamente atravessada por relações patriarcais e imperialistas. Nelas, as mulheres observadas buscam a satisfação de seus desejos e de alcançar objetivos pré-determinados. Ainda nesses estudos há evidencia de que intencionalmente e engenhosamente vivem na militância. Esta pode ser classificada como um espaço de formação não-formal, uma educação para a emancipação, que parece estar neste momento em ebulição para além das formalizações propostas pelo currículo escolar.

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o

que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “*desaprendizagens*” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas (MIRANDA, 2013, p.103)

No Brasil, somos levados a aceitar uma cultura que legitima a lógica colonial/patriarcal baseada em uma hierarquia e em processos de estigmatização do feminino e discriminação das formas de insurgência desse coletivo. Uma supremacia ideológica que acata uma ideologia imperialista e qualifica mulheres e homens dentro de uma ordem social onde há superiores e inferiores. Miranda (2014, p.2) aponta que “além das fronteiras paradigmáticas, enfrenta-se, no Brasil, um quadro insustentável de invisibilização dos “ranços coloniais” alimentados pelas distintas formas de subalternização do Outro, que resulta de processos de domínio cristalizados.” Ao que tudo indica, fomos submetidos a uma violência cultural, onde nos foi negado o direito ao conhecimento e exercício da nossa herança ancestral.

A imposição de uma única forma de interpretar o mundo nos negou uma parte da nossa identidade que através de uma perspectiva da educação intercultural crítica, dialogada por Vera Candau (2010), Catherine Walsh (2013) e, pensada através das ideias de Paulo Freire (2005), intenciono pensar uma educação que coloque em evidência as diferenças como campo potencial para a construção de pedagogias alternativas dentro de uma visão voltada para a educação intercultural crítica. Em grupos populares organizados, como o de jovens prostitutas, vislumbro possibilidades de desconstrução de estereótipos, de pré-conceitos, e de representações. Nesses grupos já se evidencia grande movimentação nesse sentido.

[...] prostitutas organizadas compreenderam que sua atuação não poderia se restringir a ocupar espaços de formulação de políticas e ações de saúde, reconhecendo a necessidade de criar e executar inúmeras iniciativas ligadas à cultura e à moda que refutam de vez o discurso vitimizador, instituindo no espaço público a concepção de prostituição pautada pela escolha e não pelas vicissitudes da vida (SIMÕES & SOUSA, 2013, p. 05)

Indico como imperativo o estudo sobre o papel da educação no processo dinâmico de políticas e abordagens emancipatórias. Espaços onde os jovens (mulheres e homens) possam experimentar novos lugares de aprendizagens, como partícipes e assim intervir em esferas representativas, atuar politicamente nos espaços das sociedades onde estão localizados.

Para o pesquisador Vitor Paro (2011) essa participação é valiosa para pensar no próprio processo de ensino-aprendizagem, para uma educação escolar democrática. Uma outra pedagogia “supõe uma participação ativa dos educandos” (PARO, 2011, p. 199).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que, a aproximação com o grupo de mulheres em situação de prostituição que organizado luta pelos seus direitos e que tem buscado formas alternativas, não só de sobrevivência, mas de emancipação, poderá nos dar pistas para uma pedagogia emancipatória, uma educação *outra*. Parto do princípio de que necessitamos reinventar as estratégias que visem uma educação que corresponda aos interesses e necessidades dos sujeitos sociais.

Esta é uma agenda emergente. Sobre isso, reconheço um movimento já consolidado que tem como foco imprimir contranarrativas sobre os sujeitos em desvantagem colonial como acentua Miranda (2013). Vejo como inspirador o que discute Catherine Walsh (2013) na sua interlocução com o discurso de Paulo Freire. Sua argumentação revela o papel dos movimentos sociais para uma educação verdadeiramente transformadora da realidade social:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2013, p. 08)

Catherine Walsh (Ibidem) tem sido uma referência político-epistêmica para o grupo de pesquisa no qual estou inserida e nesse sentido, suas proposições indicam, também, a atualidade do legado de Paulo Freire e sua defesa por uma educação para a libertação dos grupos em desvantagem socioeducacional, como é o caso do segmento feminino no âmbito da América Latina.

Para um diálogo mais efetivo se faz necessário a participação ativa das mulheres para discutir as questões relativas as mulheres como estratégia para re-significar a imagem do feminino a partir de uma experiência do feminino, na medida em que, se pretende entender distintas possibilidades de intervenção educacional, bem como outras políticas para uma outra formação de professores.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera & Russo, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, 19, v. 2, n. 56, p. 17-23, 2008

FARIA, E. C. G. V. e. Mulher: algumas reflexões. In: MARQUES, L.P. & MARQUES, C.A. (Org.). **[Re]significando o Outro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 89-103.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

MIRANDA, Claudia & SOUZA, Rogério José. Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de história (s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial. In: MIRANDA, Claudia; Lins, Mônica Regina Ferreira, COSTA, Ricardo Cesar Rocha (Orgs). **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p.29-47.

MIRANDA, Claudia; QUIÑONES, Fanny Milena, ARBOLEDA, Jhon Henry. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. **Rev. hist. comp.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.

MIRANDA, Claudia. CURRÍCULOS DECOLONIAIS E OUTRAS CARTOGRAFIAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS FRENTE A LEI nº 10639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. p. 100-118, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, set. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

PISCITELLI, Adriana G. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v.11, n.2, pp. 263-274, 2008.

SOUZA, Fabiana. **Participação popular e engajamento de prostitutas na luta por direitos.** Goiânia. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013.

WALSH, Catherine. "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos," In: Walsh, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya-Yala, 2013.

POR QUE OS ALUNOS DESISTEM DO ESTUDO DA MÚSICA?

Jean Rafael Alves Ellaro – Universidade Sagrado Coração – jeanrafaellaro@bol.com.br

Maristella Pinheiro Cavini – Universidade Sagrado Coração – maristella.cavini@usc.br

1. INTRODUÇÃO

Os motivos para se estudar música são muitos. Diversas vezes, crianças de famílias tradicionalmente musicais ou de culturas que incentivam o aprendizado musical desde cedo têm sua vida musical iniciada desde tenra idade.

No caso dos jovens, o próprio prazer de escutar música acaba por despertar o interesse em aprender algum instrumento. É comum também, adultos já com suas profissões estabelecidas, como advogados, médicos e engenheiros, se interessarem pela música e por tocar um instrumento para usá-los como “válvula de escape” de sua vida corriqueira, esperando que a prática musical lhe traga prazer a ponto de aliviar o estresse causado no dia-a-dia.

Infelizmente, apenas uma minoria dos alunos iniciantes persiste nos estudos até atingirem graus elevados de competência musical. (SLOBODA; HOWE, 1991).

Muitas vezes, as dificuldades encontradas fazem com que o aluno não tenha resiliência suficiente para superá-las, gerando assim um desapontamento relacionado não só com seu instrumento, mas também com a própria linguagem musical.

Diversas situações contribuem para o abandono da música por muitos alunos. A dificuldade técnica dos instrumentos e a dificuldade que os alunos têm em atingir um nível satisfatório de evolução são exemplos disso. Em outros casos, alguns alunos acham que não são bons o suficiente para tocar um instrumento e o abandonam.

Outro fator que contribui para a desmotivação do instrumentista é a relação entre professor e aluno. É comum o aluno ser desencorajado por conta da atitude de seu professor: por estar preocupado com o ensino técnico do instrumento ou ter objetivos musicais divergentes do aluno, criando situações desagradáveis ao invés de prazerosas durante as aulas.

Sloboda e Howe (1993) afirmam que a ênfase na técnica musical, quando exagerada, provoca inibição da motivação intrínseca e gera ansiedade ao invés de prazer no aluno.

Mediante as afirmações supracitadas, este trabalho propõe a reflexão de novos caminhos didáticos no ensino musical visando um melhor entendimento do aluno por parte do professor e, com

isso, desenvolver novas formas de ensinar e de conduzir o aluno à motivação, que, segundo Sloboda e Howe (1993), é um componente importante para a sustentação no processo de aprendizagem, conduzindo à experiências agradáveis e intensas com a música que podem levar o aluno a ter uma relação profunda com a mesma, gerando um comprometimento que o levará a outros patamares em sua vida musical.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento do estudo sustentou-se na pesquisa bibliográfica de caráter descritivo-qualitativo.

A pesquisa bibliográfica garantiu uma fundamentação teórica sólida e pertinente para pautar a discussão dos resultados. Tendo a pesquisa caráter descritivo-qualitativo, foi necessária a aplicação de formulários com professores e proprietários de vários estabelecimentos musicais na cidade de Bauru (SP), cuja participação foi voluntária, para que fosse possível ter informações atuais e dentro de nossa realidade sobre a motivação de alunos com relação ao estudo de um instrumento musical.

Os participantes (47 pessoas no total) receberam em seus *e-mails* o formulário com perguntas de múltipla escolha abordando questões relacionadas ao motivo e outras informações sobre a desistência e perda de alunos. Os participantes poderiam escolher quantas alternativas quisessem e também eram livres para sugerir novos assuntos que considerassem importantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vários estudos relacionam motivação com afeição. Prazer e satisfação são elementos fundamentais para a motivação dos instrumentistas. Além disso, é de interesse dos professores fomentar o interesse pela música e pelo instrumento em seus alunos por um motivo simples: ter trabalho. Em um ambiente de educação musical, como um conservatório, por exemplo, geralmente cada professor ganha de acordo com o número de aulas e alunos que tem, sendo assim, o interesse pela constância de um aluno existe por motivos óbvios.

Uma situação interessante é relacionada ao encantamento. No resultado do formulário, muitos professores e proprietários comentaram que os alunos chegam à escola de música sob a

influência de um músico ou de uma performance em particular em sua decisão em estudar um instrumento musical. Com o passar do tempo, ao constatar as dificuldades técnicas geradas por qualquer instrumento, o aluno acabou enxergando que música não é algo que deseja para si.

Outro questionamento levantado no formulário foi para se ter uma melhor compreensão da visão dos alunos sobre o docente. Foram definidos os seguintes adjetivos para um bom professor: “original”, “alguém que dá aulas inspiradoras” e “exigente”. Contudo, sabemos que o bom professor é aquele que sabe transmitir seus conhecimentos através de uma boa didática, além do conhecimento técnico e amplo de seu instrumento musical.

Outro dado importante encontrado por este estudo refere-se à “prática de conjunto”. Estudantes que têm suas bandas, mesmo que amadoras, foram unânimes no que diz respeito a ter vontade de estudar, pois além do “por que” estudar, o estudante tem o “para quê” estudar. A prática de conjunto é descrita como um dos grandes agentes promotores de ânimo bem como uma fonte excelente de repertório, desenvolvimento de atenção, concentração, disciplina e afinação (no caso dos cantores). Além disso, a prática de conjunto foi vista como excelente fonte de interação do instrumentista com os colegas trazendo consigo uma satisfação plena na prática de seu instrumento.

Com isso, a melhora da autoestima daquele que consegue atingir seu objetivo é indescritível, principalmente porque as dificuldades existentes no campo da música acabam se tornando um preparo de perseverança para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao fato da amostra deste estudo ser pequena, é possível que um estudo realizado com um maior número de participantes gere resultados diferentes. Essas diferenças tornam qualquer estudo comparativo mais difícil quanto à análise de resultados, embora seja interessante do ponto de vista das respostas que são obtidas a partir daí.

Aspectos como motivação e objetivos pessoais devem ser levados em consideração pelo docente ao elaborar um planejamento a curto, médio e longo prazo. Isso porque a maneira com que o professor conduz o processo de informação será determinante para a formação ou não de um aluno.

O professor de instrumento pode ajudar o aluno a desenvolver a motivação, utilizando-se de objetivos educacionais que não estão nem acima nem abaixo do seu nível de interpretação e,

evidentemente, assuntos que façam parte da realidade musical do mesmo. Dessa maneira, o aluno desenvolve não apenas sua musicalidade, mas também seu senso crítico e certa autonomia para que possa se automotivar e, assim, atingir seus objetivos, superando seus limites.

A relação entre o aluno e seu instrumento pode ser sadia e duradoura. Cabe ao professor mediá-la e fomentar aquilo que, de certa forma, a pessoa já carrega consigo desde cedo que é o interesse pela música.

Apesar de não ser possível mensurar com exatidão os motivos que levam um sujeito a desistir ou não da música, é possível concluir que os benefícios trazidos para aqueles que se dedicam a esta Arte são destacáveis.

REFERÊNCIAS

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil nas estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v.14, n.51, p.27-38, Rio de Janeiro, jan/mar, 2006.

ILARI, B. Quando o músico pensa em deixar a profissão: Um estudo comparativo entre músicos brasileiros e canadenses. **Em pauta**, v. 13, n. 21, p.71-88, 2002.

SLOBODA, J. A.; HOWE, M. J. A. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. **Psychology of music**, v.19, p.3-11, 1991.

_____. Transitions in the early careers of able young musicians: choosing instruments and teachers. **Journal of research in music education**, v. 40, p. 283-294, 1993.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Ana Lidia Penteado Urban- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
analidiapurb@gmail.com

Luci Pastor Manzoli- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
ozilu@fclar.unesp.br

Roberto Antonio Alves- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
robert_alwes@hotmail.com

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais e políticos impulsionaram os paradigmas inclusivistas que vieram assegurar o direito à educação a todos no sistema regular de ensino. Dentre eles a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1996) e a Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros que asseguram o direito de acessibilidade às pessoas com deficiência desde a educação infantil até o ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) havia estabelecido que a educação é direito de todos, em seu parágrafo I no artigo 206º, previu que o ensino será ministrado com igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

No ano de 1994, foi realizada na Espanha em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, resultando na Declaração de Salamanca que influenciou o Brasil, sendo este signatário na definição de metas e colaborou para o aprofundamento nos debates sobre a educação inclusiva.

As principais diretrizes da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais contidas nesta Declaração (BRASIL, 1994) são que os sistemas educacionais devem garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência, levando em conta a diversidade e especificidades de cada aluno.

A LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe um capítulo exclusivo sobre educação especial. No Capítulo V, no artigo 58º, a educação especial é definida como a modalidade de educação escolar, oferecida para educandos com necessidades especiais. O parágrafo 1º deste artigo estabelece que haja, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996),

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, dentre as ações programáticas para o ensino superior, destaca-se a de nº 18: “*Desenvolver políticas de estratégia de ações afirmativas nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência*” (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dispõe sobre ações no ensino superior:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008, p. 17).

Com todo esse aparato legal, do acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, tem sido questionado se estes alunos estão no ensino superior, o Censo do Ensino Superior aponta que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando um crescimento de 358%. Desse total de alunos com deficiência, matriculados no Ensino Superior em 2011, 72% pertenciam às Instituições privadas da Educação Superior (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, surge a necessidade de se avaliar como os alunos estão inseridos nesse ensino, e como estão sendo realizadas as adequações, acessibilidades, dentre outros fatores importantes para o aprendizado e o atendimento de suas necessidades.

Este Trabalho teve por objetivo realizar um estudo de teses e dissertações que abordam a temática da inclusão no ensino superior, que foram defendidas nas universidades públicas do Brasil, procurando trazer à tona o que dizem esses estudos a respeito da temática abordada.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos para a coleta de dados constituíram-se na busca de teses e dissertações, inicialmente no banco de teses do Portal da Capes utilizando os seguintes descritores: educação especial, inclusão, pessoa com deficiência e ensino superior, e posteriormente as publicações na íntegra nas bibliotecas digitais dos programas de pós-graduação das universidades públicas do Brasil.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que foram encontrados ao todo 30 produções, dentre elas 13 dissertações e 17 teses. Esses dados foram colocados em forma de gráfico, mostrando o número de publicações por ano, no período de 2008, período em que começam a surgir estes estudos, até agosto de 2014 conforme ilustra o Gráfico1.

Esses trabalhos estão distribuídos nas seguintes áreas do conhecimento: um na de Ciência da Informação, dois na psicologia, dois em Planejamento e Políticas Públicas, três na área de educação especial e vinte e dois na Educação.

Esses dados foram organizados em gráficos, visando oferecer uma maior visualização dos resultados, conforme apontados nos gráficos abaixo.

Nota-se que os estudos datam a partir de 2008, mostrando que este é um tema recente, observando-se que é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, LDB 9394/96 que começa-se a discutir a inclusão da pessoa com deficiência em todas as modalidades de ensino.

Ao analisar essas produções verificamos várias temáticas abordadas:

- A visão dos alunos da universidade em relação aos colegas com deficiência e a percepção a respeito do processo de inclusão. Os resultados mostraram a importância da relação social com o outro, como parte do sucesso acadêmico.
- A percepção de professores em relação ao aluno com deficiência e quais são as atitudes perante a este aluno. Os resultados mostraram que estes são a favor da inclusão, mas que muitas vezes não sabem como agir frente à esses alunos, e que na medida do possível fazem as adaptações necessárias para a plena participação em sala de aula.

- A Percepção do próprio aluno com deficiência no ensino superior. Segundo os resultados as principais barreiras são as de didática e metodologia, pois muitos professores não fazem as adaptações necessárias para atenderem suas necessidades. Outros se referem a recursos como interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mostrando que são bem aceitos por professores e colegas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho mostrou que ainda é insipiente o numero de estudos a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e denotou que um dos pontos positivos é que esses são bem aceitos, pela demais comunidade acadêmica. Um dos negativos é a questões de acesso físico, mas já acontecem discussões e mudanças sobre a acessibilidade arquitetônica. Porém a questão mais emergente é o acesso ao conteúdo, pois faltam recursos pedagógicos, comunicação, didáticas e práticas adequadas que contemplem as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência no ensino superior.

Torna-se necessário que as instituições de ensino superior reflitam sobre as condições de acessibilidade para atender o aluno com deficiência e como poderão contribuir para oferecer as boas condições de acessibilidade, para que tenham uma formação acadêmica de qualidade, conforme proposto pelas políticas públicas de inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL .**Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Deporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria da educação Especial - SEESP, 1994.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 28/07/2014.

BRASIL, **Portaria no. 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 28/07/2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília. 2008. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 01/08/2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria da educação Especial - SEESP, 1994.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 28/07/2014.

RAP NA ESCOLA: A CULTURA DA RUA APROXIMANDO O ALUNO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Liliane de Fátima Camargo Krzesik – UNESPAR/UV – lia_camargo2004@yahoo.com.br

Fernanda Rosário de Mello – UNESPAR/UV – fmello@unespar.edu.br

1. INTRODUÇÃO

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes no cotidiano de toda a sociedade. Dessa forma, não basta apenas saber codificar e decodificar letras e palavras, é necessário que o indivíduo compreenda o que lê e o que produz, sendo um usuário crítico e competente em sua língua. Para Carvalho (2008), a alfabetização é caracterizada como ato de ensinar o código alfabético; e letrar, para a autora, é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. Yunes (2003, p.61) afirma que “ler significa uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele”. Podemos então compreender que a leitura vai muito além do processo de codificar símbolos. Através da leitura, é possível ocorrer o desenvolvimento do pensamento crítico, pois a leitura abre horizontes, já que ler é interrogar palavras, duvidar delas, buscar o que elas significam.

Macedo (2008, p. 98), afirma que “a educação brasileira ainda não proporciona aos usuários dos equipamentos de ensino o acesso de cada cidadão à Diversidade Cultural, à cultura universal que é singular de sua comunidade, de sua região e de seu país”. Podemos perceber que em nossa sociedade, esse acontecimento ocorre principalmente nos grupos menos favorecidos, nos quais o ensino de língua materna não considera a diversidade linguística, e os alunos das classes mais desfavorecidas encontram na escola um modelo de língua distante do seu, que muitas vezes não é reconhecida pelo professor, não é trabalhada, não é valorizada.

No caso específico das turmas do 5º ano da Escola Municipal Didio Augusto, município de União da Vitória/PR, pôde-se perceber que os alunos têm a habilidade da leitura, conseguem ler, mas não possuem a competência para compreender o que leem. E por não compreenderem o que estão lendo, muitas vezes não demonstram possuir hábitos de leitura e afirmam que não gostam de ler. Da mesma forma que existe certa rejeição com práticas de leitura, há também com atividades de escrita de textos, que se torna uma prática cada vez mais distante e sem propósitos.

O bairro onde a escola está localizada é um bairro carente, onde ocorrem muitos casos de violência, tráfico de drogas, usos de uma linguagem agressiva, e tudo isso é refletido em sala de aula. A partir desse quadro, pensamos que um trabalho envolvendo do gênero textual rap, que retrata assuntos que trarão a sua realidade para dentro da sala de aula, poderia oferecer uma substancial contribuição para o ensino de língua materna naquele ambiente escolar.

Rojo (2009) defende a importância do letramento múltiplo. A autora explica a importância de se trabalhar a cultura da criança no processo de alfabetização e letramento. O que acontece na maioria das vezes é que a escola que não valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela. O que se ensina torna-se totalmente descontextualizado da realidade do educando, gerando, assim, a desmotivação pelo aprendizado e, até mesmo, a evasão. O educando não encontra na escola algo que faça sentido para sua vida, algo que possa utilizar nas suas práticas sociais.

Tomamos como principal hipótese a de que, por meio da exploração do gênero rap, os alunos poderiam desenvolver suas práticas letradas, enriquecer o vocabulário, ler criticamente as letras de rap, confrontar opiniões e pontos de vista, promover a leitura e produção de textos diversificados; desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever, além de se tornarem leitores autônomos e competentes.

A escola deve ser o principal agente de letramento e o professor tem um papel extremamente importante nessa função, devendo proporcionar o contato com diferentes gêneros de textos, com diferentes práticas de leitura e escrita (da cultura privilegiada ou não). As letras de rap permitem uma maior aproximação entre os alunos e práticas de uso linguístico muito próximas de sua realidade, por meio de um gênero textual que explora questões sociais, os problemas enfrentados nas comunidades marginalizadas nos centros urbanos, a desigualdade social, as dificuldades econômicas, a repressão policial, o tráfico de drogas, a necessidade de uma conscientização contra a acomodação e alienação social, além de sugerir atitudes e posturas que afastem os jovens carentes da criminalidade (Silveira e Coelho, 2014).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter exploratório. Segundo Gil (2002, p. 41), este tipo de pesquisa tem como finalidade o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado”. A análise qualitativa foi a escolha por investigar uma realidade que não pode ser

quantificada. Esse tipo de análise trabalha com o universo de significados, valores, crenças e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos aos quais não podem ser reduzidos à operacionalização variáveis (MINAYO, 2001). Em relação ao delineamento da pesquisa, ela foi classificada como estudo de campo. Neste sentido, Gil (2002, p. 129) relata que “não há como definir a priori as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza. Isso porque a especificidade de cada estudo acaba por ditar seus próprios levantamentos”.

A aplicação das atividades deste estudo foi feita no 5º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professor Didio Augusto, que se situa no bairro Limeira em União da Vitória/PR. Participaram da pesquisa 15 alunos do 5º ano B, com idade entre 9 e 14 anos e 15 alunos do 5º ano A, com idade entre 9 e 13 anos. Para a coleta de dados, foram elaborados questionários, e observada a participação direta dos alunos nas atividades, por meio da aplicação de estratégias de ensino de diferentes espécies: conversações espontâneas, escuta de letras de rap, produções textuais, análise de vídeos, etc.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A hipótese de que o trabalho com o gênero letra de rap seria capaz de contribuir para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa motivou nossa busca por desenvolver uma sequência de atividades com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, para verificar de que modo ele pode ser um aliado no ensino de língua portuguesa em um contexto social bastante adverso, possibilitando o aluno a fazer relações entre a sala de aula seu cotidiano, tornando o aprendizado significativo.

As diferenças mais significativas encontradas na turma podem ser sintetizadas a seguir:

ATITUDES ANTES DA APLICAÇÃO DO ESTUDO: os alunos afirmavam que não gostavam de ler; a produção de texto apresentava muitos erros ortográficos; a produção de texto era pobre em vocabulário e ideias: textos curtos; os alunos não gostavam de falar, expor sua opinião, participar da aula.

ATITUDES APÓS A APLICAÇÃO DO ESTUDO: os alunos começaram a trazer letras de rap para a hora da leitura; a prática da leitura auxiliou a desenvolver o vocabulário, erros diminuíram; as produções de texto passaram a ser mais ricas, apresentar início, meio e fim; os alunos queriam falar e participar, porque era um tema que fazia parte de sua realidade.

Ao iniciar o estudo, pôde-se perceber que os alunos não demonstravam interesse na leitura, a hora da leitura realizada na escola, segundo eles, era uma “tortura” e, conseqüentemente, tornava-se um momento sem propósito, porque não tinham qualquer interesse em ler. Ao término do estudo, os alunos passaram a trazer diversas leituras que acham interessante para trocar com seus colegas, e esse momento se tornou algo mais prazeroso, sobretudo por se tornar um momento mais próximo da realidade deles, no qual estão lendo coisas que fazem parte de seu dia a dia, que podem aproveitar para sua vida.

Também não gostavam de escrever. Alguns alunos entregavam textos muito curtos, não passando de 4 ou 5 linhas, e diziam que não tinham mais o que escrever, não tinham mais ideias, além de serem textos com muitos erros gramaticais. Ao término do estudo, as produções de texto já estavam mais extensas, pois eles mesmos diziam que estava mais fácil escrever, pois estavam escrevendo sobre algo que gostavam, algo que conheciam. Até os erros gramaticais diminuíram bastante, pois a leitura oportunizou que eles ampliassem seu vocabulário. Nesse aspecto, o que mais se destacou foi a melhoria significativa na coesão e coerência de seus textos, aspectos tão fundamentais para a prática de produção textual. Outro ponto altamente favorável com a aplicação do estudo é que a turma nunca foi participativa, não demonstrava interesse em participar das aulas, das atividades, expor suas ideias e opiniões, entretanto, após as atividades propostas, os alunos queriam participar a todo momento, sem qualquer restrição ao que estivesse sendo proposto.

Além dessas respostas positivas no que se refira a práticas de leitura, escrita e análise linguística, algo que também foi bastante significativo é que no início do estudo percebia-se uma turma desmotivada, sem sonhos para o futuro e, ao final, pôde-se perceber crianças com ideais, com projeções para seu futuro, com boas expectativas para terem condições de vida dignas e prósperas. Esse fato especificamente está diretamente relacionado à temática que o gênero textual letras de rap permite explorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero textual rap é frequentemente rejeitado como objeto de ensino de língua portuguesa por diversos fatores, como, por exemplo, o fato de tratar de temas considerados polêmicos, como drogas e violência. Entretanto, é capaz de promover debates interessantíssimos em diferentes contextos sociais, já que o rap está frequentemente associado a relatos de

experiências de vida que visam a uma mensagem moralizante, de incentivo, de aprendizado para se construir uma vida digna e próspera.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, são vistos por muitos alunos como um processo complexo, complicado, desinteressante e, muitas vezes, desnecessário em seu cotidiano. É possível que isso se dê devido à desmotivação dos alunos e dos próprios professores que utilizam em suas aulas conceitos gramaticais desvinculados do uso, focalizando apenas nomenclaturas e classificações, e que não propõem um trabalho efetivo de leitura e produção de textos. Nesse sentido, promover um ensino de língua portuguesa que alie leitura, análise linguística e produção textual baseado em gêneros que estão diretamente relacionados às práticas sociais das quais os alunos diretamente participam pode funcionar como um diferencial na tentativa de despertar o interesse dos alunos por sua língua materna.

O presente estudo foi elaborado e aplicado, buscando inserir nas aulas de língua portuguesa o trabalho com o gênero textual letras de rap, para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, visando oportunizar a criança a descobrir-se como leitor e escritor ativo no mundo em que vive, autônoma e crítica, consciente da importância do ato de ler e escrever para a vida em sociedade. Pôde-se comprovar que o gênero rap foi de grande auxílio no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita da turma. Os alunos afirmaram que gostaram do trabalho com o rap, porque suas letras falavam muitas vezes de sonhos e de problemas que eles enfrentavam na própria comunidade. Particularmente, como professora, foi muito gratificante ver o estudo dar frutos, resultados na vida escolar dessas crianças, da qual participo ativamente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. IN: BARROS, J. M.(Org.). **Diversidade Cultural**: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.76-87.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVEIRA, Henrique Ranieri da. COELHO, Suely dos Santos. **Das letras de rap á literatura de ficção: os tramites da disseminação de um discurso político-ideológico**. Disponível em:http://www.neer.com.br/anais/NEER2/Trabalhos_NEER. Acesso em: 19/11/2014.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E CIÊNCIA NO ENSINO DE EVOLUÇÃO BIOLÓGICA

Vanessa Minuzzi Bidinoto - Universidade Metodista de Piracicaba - vambidinot@unimep.br

Maria Guiomar Carneiro Tommasiello - Universidade Metodista de Piracicaba -

mgtomaze@unimep.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

A evolução biológica, de Darwin, que é uma teoria cientificamente estabelecida, tem como princípio fundamental que há um ancestral comum para os organismos vivos, não sendo, no entanto, uma teoria sobre a origem da vida. A ideia de eventualidade, do acaso, é uma das suas principais inovações.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2000) considerarem a Origem e Evolução da Vida um dos seis temas estruturadores no ensino de Biologia, pesquisadores (TIDON e LEWONTIN, 2004) relatam que os professores de biologia, em geral, admitem algum tipo de dificuldade com o ensino dessa teoria, dedicando pouco tempo do curso a esse assunto.

Em função de entrar em choque com crenças religiosas, embates entre o criacionismo/design inteligente e o evolucionismo, o ensino dos conceitos evolutivos ainda desafia os professores de Biologia. Além de que para muitos, a teoria de Darwin continua a ser uma *teoria*, ou seja, na acepção popular da palavra, quer dizer algo ainda não provado, portanto não merecedora de destaque.

Neste contexto, o presente estudo teve por objetivo elaborar um panorama das pesquisas em Ensino de Biologia, sobre a Teoria da Evolução de Darwin, nos periódicos mais conceituados da área de Educação em Ciências, destacando-se quais são os aspectos que têm sido mais abordados e os seus resultados.

2. METODOLOGIA

Buscando realizar um panorama das pesquisas em ensino de Biologia, partindo da teoria da evolução de Darwin, foram utilizados procedimentos que geralmente são empregados em pesquisas do tipo “estado da arte”, (SALES et al, 2011). Estes buscam mapear, integrando obras dispersas, e discutir a produção acadêmica de uma determinada área do conhecimento, analisando suas características e tendências (TEIXEIRA; SILVA; ANJOS, 2009).

Utilizando-se dessa perspectiva, foi realizado um levantamento de artigos publicados nas principais revistas brasileiras científicas, referentes às pesquisas relacionadas ao tema evolução biológica no Ensino Médio e Superior, no período que abrangeu desde a fundação do periódico até o último número online.

Foram escolhidos periódicos nacionais sobre Ensino de Ciências, Biologia e Educação que tivessem boa qualificação no Qualis da CAPES (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>) na área de Ensino de Ciências, Biologia e Educação. Os artigos de sete periódicos selecionados foram analisados a partir dos textos completos.

Após a amostra selecionada, realizou-se a leitura na íntegra do texto e para cada um deles foi elaborada uma ficha de leitura com os seguintes indicadores: principais focos temáticos/resultados, distribuição geográfica do local de realização do trabalho, instituições às quais os autores dos trabalhos estão vinculados e nível escolar no qual as pesquisas foram realizadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No levantamento feito nas 7 revistas, desde a sua fundação, obtivemos um total de 1.679 artigos publicados, sendo que 35 artigos estão relacionados com a Teoria de Evolução de Darwin, correspondendo a 2,0 % do total de publicações.

Para a análise das temáticas abordadas pelos autores, cumprimos os passos descritos por Bardin (1977) para a Análise de Conteúdo (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados). As categorias foram definidas *a priori*, a partir das estabelecidas por Strieder e Kawamura (2009), em uma pesquisa sobre as abordagens CTS em trabalhos apresentados em Encontros Nacionais de Educação em Ciências, que são: pesquisas e revisões teóricas; análise de propostas elaboradas e/ou implementadas em sala de aula; levantamento e análises de concepções; análises de materiais didáticos.

Quanto à categoria “Levantamento e análises de concepções”, dos oito trabalhos identificados, quatro abordam a relação ciência X religião. Os resultados, retirados dos respectivos resumos dos trabalhos, apontam que: a) Os alunos do ensino médio desenvolvem modelos pessoais para explicar ideias científicas à luz dos conhecimentos religiosos.(SEPULVEDA e EL-HANI, 2004); b) Ao terminarem o Ensino Médio, os alunos tendem a acreditar em um tipo de evolucionismo com preceitos ligados à religião, em que um *design consciente* foi e é responsável por toda a diversidade biológica, desde a criação dos primeiros seres até o aparecimento das espécies que hoje são encontradas. (COSTA et al., 2011); c) os estudantes aceitam os tópicos da evolução biológica e os registros fósseis como provas da existência de espécies que viveram no passado, a ancestralidade comum e a seleção natural. Mas discordam sobre a origem e a evolução da Terra e do ser humano (OLIVEIRA e BIZZO, 2011); d) Aceitam tópicos de evolução biológica que sustentam tal teoria; porém, demonstram sentimentos de rejeição quanto às teorias sobre a origem da Terra e do ser humano (OLIVEIRA et al., 2012).

Em síntese, os alunos não concordam que o homem é resultado de uma evolução biológica ou quando concordam, atribuem a um direcionamento dado por um *design inteligente*, rejeitando, portanto, o acaso. De acordo com Meyer e El-Hani (2013, p.216) “não aceitar a teoria da evolução tem um alcance para além da Biologia, uma vez que *implica aceitar que há erros fundamentais na forma como fazemos ciência*”.

Nesse sentido, é indispensável pensar em como contribuir para que os professores e alunos administrem melhor o diálogo entre a educação científica e as crenças pessoais. Assim seria preciso novas estratégias pedagógicas, de forma que os docentes e discentes pudessem lidar com os discursos conflitantes (SEPULVEDA E EL-HANI, 2004).

Com relação à natureza das instituições às quais os autores estão vinculados, nota-se que a maior parte destas é pública, correspondendo a 21 instituições públicas contra 3 instituições privadas, dos artigos publicados, destacando assim o papel das instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no país. E com relação às instituições estrangeiras, apareceram 8 instituições estrangeiras nos artigos analisados.

As instituições de ensino que mais produziram trabalhos são da região nordeste, sendo duas universidades públicas - Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) -, seguida da região sudeste com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade de Campinas (UNICAMP).

Na análise da distribuição geográfica dos artigos, verificou-se a presença de autores de apenas 13 estados do Brasil, sendo que a região Sudeste concentra a maior parte das

publicações (21 instituições), seguida pelas regiões Nordeste (18 instituições), Sul (06 instituições), Centro- oeste (3 instituições), Norte (01) e estrangeiras (08). Como cada trabalho tem, em geral, mais de um autor, a soma do número de autores (57) é maior que o número de trabalhos (35).

Um dos fatores que contribui para essa concentração de artigos da região Sudeste é que a maior parte dos programas de pós-graduação em ensino de Ciências se concentra nessa região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, conforme identificamos nesta análise, a pequena produção de artigos sobre o Ensino da Teoria da Evolução de Darwin revela que há poucos pesquisadores se envolvendo com a temática. Além de poucos pesquisadores, estes se encontram concentrados em determinadas regiões e universidades do país: em universidades públicas, das regiões Sudeste e Nordeste do país e, principalmente, em universidades paulistas (USP e UNICAMP) e em universidades baianas (UFBA e UEFS).

Por outro lado, os resultados das investigações sobre concepções de evolução apontam que tanto professores do ensino médio como alunos têm visões criacionistas, uma vez que adotam a perspectiva de que as características dos seres vivos, em especial, o homem, não podem ser explicadas somente com base nos processos naturais, base do estudo da biologia evolutiva. (MEYER e EI-HANI, 2013).

Concordamos com os autores que o criacionismo deveria ser trabalhado num contexto mais amplo, não só pela Biologia, mas também pelas outras ciências, numa perspectiva interdisciplinar. Também, segundo os autores, deveria ser feita uma distinção clara entre o ensino de ciências e o de religião.

Em vez de ignoramos o criacionismo, para rebatê-lo é preciso compreendê-lo melhor, entender o modo de pensar criacionista, o que pode ser feito por meio de pesquisas que investiguem a sua origem, impactos na formação dos alunos, e seu alcance do ponto de vista de políticas de educação. (MEYER e EI-HANI, 2013).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000.

MEYER, Diogo; EL-HANI, Charbel. Niño. O que está em jogo no confronto entre criacionismo e evolução? **Filosofia e História da Biologia**, v. 8, p. 211-222, 2013.

OLIVEIRA, Graciela da Silva.; BIZZO, Nélio. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências** vol. 11 n. 1, 2011. p. 57-79.

OLIVEIRA, Graciela da Silva.; TOLENTINO-NETO, Luiz .Caldeira Brant de.; BIZZO, Nélio. Atitudes de estudantes mato-grossenses frente à Ciência e à evolução biológica. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 147-167, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/337>> Acesso em: 22/01/2015

SALES, Adeline Brito; OLIVEIRA, Mariana Resende de; LANDIM, Myrna Friederichs. Tendências atuais da pesquisa em ensino em Biologia: uma análise preliminar de periódicos nacionais. COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE V, 2011. São Cristóvão, Ceará. **Anais Eletrônicos...**Aracaju: Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON), 2011, p.1-5.

SEPULVEDA, Cláudia; EL-HANI, Charbel. Niño. Quando visões de mundo se encontram: Religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.9, n.2, p. 1-49, 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID113/v9_n2_a2004.pdf> Acesso em: 20/01/2015

STRIEDER, Roseline; KAWAMURA, Maria Regina. Panorama das pesquisas pautadas por abordagens CTS. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS 7, 2009, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira Associação

Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, p.1-12. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/228991623_Panorama_das_pesquisas_pautadas_por_a_bordagens_CTS> Acesso em: 12/01/2015

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; SILVA, Maria Graziélle Bossi da; ANJOS, Márcia da Silva. 35 anos de pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil: um estudo baseado em Dissertações e Teses (1972-2006). In : ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), VII, 2009, Florianópolis. **Anais Eletrônicos ...**Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.. 1-12. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/895.pdf>>. Acesso em: 01/02/2015.

TIDON, Rosana.; LEWONTIN, Richard Charles. Teaching evolutionary biology. **Genetics and Molecular Biology**, vol. 27(1), pp. 124-131, 2004.

RELAÇÕES ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E O JUÍZO MORAL DE ADOLESCENTES

Aline Kadooka - UNESP - alinekadooka@gmail.com
Dra. Rita Melissa Lepre - UNESP - melissa@fc.unesp.br

CAPES

1. INTRODUÇÃO

Percebe-se no discurso dos pais uma constante indagação sobre como educar os seus filhos. Eles, por vezes, demonstram insegurança e dificuldades para exercerem os seus papéis e ações, principalmente, quando o quesito é autoridade e imposição de limites. Sabe-se que os limites na educação são, sem dúvida, fundamentais na formação do indivíduo. (LA TAILLE, 1998, 2002; SILVA, 2009).

A família, como um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento infanto-juvenil. Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência na transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades, e também pelo modelamento de atitudes, valores morais e culturais e normas de conduta (BAUMRIND, 1966).

Estudos sobre como os pais estão educando os seus filhos têm sido realizados na abordagem de estilos parentais, uma das formas mais utilizadas para a investigação das interações socializadoras na família e sua influência sobre os filhos ao longo do tempo (TEIXEIRA, BARDAGI e GOMES, 2004). As práticas educativas parentais são um padrão global de características adotadas pelos pais para socializar, controlar ou desenvolver valores e atitudes em seus filhos. Ela se constitui através da interação dos pais com a criança e o seu conjunto denomina-se estilo parental (CECCONELLO, DE ANTONI E KOLLER, 2003; DARLING E STEINBERG, 1993).

No Brasil, há pesquisas diversas que buscam relacionar os estilos parentais a alguma variável ou fenômeno, tais como estilos parentais e desenvolvimento de habilidades (PACHECO, TEIXEIRA e GOMES, 1999), práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar (CECCONELLO, DE ANTONI e KOLLER, 2003), a relação entre estilos parentais e otimismo na criança (WEBER, BRANDENBURG e VIEZZER, 2003), entre outros. No entanto, não

encontramos nenhum estudo brasileiro que abordasse especificamente a relação entre os estilos parentais e o nível de desenvolvimento moral do adolescente.

Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre o juízo moral de adolescentes frequentadores de uma instituição socioeducativa e os estilos parentais na visão dos mesmos.

2. METODOLOGIA

Fizeram parte deste estudo 55 adolescentes integrantes de um Programa Social do município de Assis - SP. Tal projeto atende adolescentes entre 11 e 17 anos. As famílias dos jovens deste estudo habitam os bairros periféricos do município, considerados como territórios críticos pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS (São Paulo, 2000). Para a realização da pesquisa utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: a) Escala de Exigência e Responsividade, do estudo norte-americano de Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch (1991) traduzidas e validadas no Brasil por Da Costa, Teixeira & Gomes (2000); b) DIT-2 (Defining Issues Test - 2, Rest e Narvaez, 1998), traduzido e adaptado por Biaggio, Shimizu & Martinez (2001).

A aplicação ocorreu coletivamente e teve duração média de 90 minutos. Os testes foram depositados pelos próprios jovens em envelopes comuns, e lacrados pelo aplicador da sala, garantindo assim o anonimato e a não divulgação, sob quaisquer circunstâncias, de sua identidade para outras pessoas ou entidades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise do cruzamento entre as duas variáveis (estilo parental e o nível de raciocínio moral) foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Encontramos uma correlação positiva entre a exigência materna e o esquema de Interesse Pessoal (nível pré-convencional – considerado o mais baixo dos 3 níveis). O Esquema de Interesse pessoal se correlacionou positiva e significativamente com o escore total da escala de Exigência materna ($r=0,34$ e $p < 0,05$), o que denota que quanto maior a Exigência da mãe, maior os índices de porcentagem do nível Pré-Convencional.

Tal dado nos induz a questionar porque os itens da exigência materna influenciaram no nível pré-convencional dos adolescentes pesquisados. Resumidamente poderíamos interpretar o

nosso resultado da seguinte forma: um alto nível de exigência materna estaria relacionado a um maior índice no esquema de interesse pessoal (compreende os níveis mais baixos de desenvolvimento moral, ou seja, o nível pré-convencional). Apesar de num primeiro momento nos causar certo estranhamento, convidamos ao leitor a observar alguns dos itens que compõe essa escala: “Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito”; “Faz valer as suas opiniões sem muita discussão”; “Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua”, etc. Além desses exemplos, as outras questões de exigência, de maneira geral, utilizam frases cujos verbos centrais são: impor, exigir, controlar e punir. Convém ressaltar ainda, que no Esquema de Interesse Pessoal, o valor e a regra moral são pautados no poder físico de quem estipula a regra e nos acontecimentos externos. Destaca-se o uso da heteronomia, do individualismo, e da intenção instrumental e de troca. O sujeito evita romper as normas, não por reconhecê-las, mas para evitar ser castigado (Lima, 2004). Por todas essas razões, entendemos que atingir um alto escore nessa escala, não seja condizente com um maior nível de desenvolvimento moral, e muito menos da autonomia moral.

Essas atitudes que compõe a escala de exigência nos remetem as relações advindas da moral de coação ou moral do dever, em que prevalece o respeito unilateral que leva à regra coercitiva. As regras são obrigatórias e oriundas da relação de poder de um ser superior sobre um ser inferior. Os sujeitos, portanto, respeitariam as regras pelo medo de quem as impõe. Esse tipo de respeito resulta numa forma de juízo moral heterônoma, ao contrário do respeito mútuo, em que as regras são vivenciadas em relações de cooperação, são elaboradas internamente e são maleáveis e mutáveis.

Devemos nos ater agora a questão do destaque somente da figura materna nesses resultados. Por que será que os mesmos não foram significantes nos estilos paternos ou combinados? Diríamos que para essa população a mãe ganhou destaque, pois 95% dos adolescentes a consideraram como o seu principal responsável, a avó obteve 40%, e em relação ao pai, esse índice atingiu apenas a casa dos 35%. Essa ausência paterna também foi indicada nos resultados da escala de exigência e responsividade. Vários adolescentes deixaram em branco ou zeraram as questões paternas. Como o estilo combinado deriva da soma dos escores da mãe e do pai, este também foi influenciado. Dito isso, afirmamos então, que não é nossa intenção creditamos somente às mães a responsabilidade de educar moralmente.

Tínhamos como hipótese da nossa pesquisa a inferência de que o estilo parental Autoritativo se relacionaria a maiores índices do esquema pós-convencional. O que não se confirmou nesse estudo. De acordo com a nossa observação os filhos que “classificaram” as suas

mães como permissivas, obtiveram as maiores médias no nível pós-convencional. Já os adolescentes, filhos de mães autoritárias atingiram os menores escores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do nosso estudo foi, principalmente, a de iniciar um debate acerca da importância dos estilos parentais no nível de desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes. Fomos motivados, pelo caráter inovador, extremamente relevante e indiscutivelmente possível e promissor dessa temática para a Psicologia da Moralidade Humana.

Encontramos nessa fecunda temática, o entendimento de que na realidade não é apenas um ou outro fator isolado (pais, escola, amigos, sociedade, etc.) que influenciará diretamente no desenvolvimento moral, e sim, o conjunto de todos eles. Afirmamos, portanto que nesse processo de construção de valores, a relação entre pais e filhos é essencial, mas não suficiente.

REFERÊNCIAS

BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child development**, 887-907.

BIAGGIO, A. M. B., SHIMIZU, A. M., & MARTINEZ, T. M. (2001). **DIT-2 Opiniões sobre problemas sociais**: Tradução e adaptação do Defining Issues Test-2. Minneapolis, MN, USA: Center for the Study of Ethical Development-University of Minnesota. (Autores da versão original: J. Rest & D. Narvaez, 1998).

CAMINO, Cleonice.; CAMINO, Leoncio.; MORAES, Raquel. **Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 41-61, 2003.

CECCONELLO, A. M., De Antoni, C., & KOLLER, S. H. (2003). **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. Psicologia em estudo, Vol.8 (esp).

DARLING, N., & Steinberg, L. (1993). **Parenting style as context: An integrative model.** Psychological bulletin, 113(3), 487.

De Oliveira, A. P., & De Stefano Menin, M. S. (2012, March). Relação entre escola, família e educação moral: um levantamento bibliográfico. In **9ª ANPED SUL.**

DUFOUR, Dany-Robert. **Os extravios do indivíduo-sujeito.** Tradução de Selvino José Assmann. Artigo on-line. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LAMBORN, Susie D. et al. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child development**, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, 1991.

LA TAILLE, Y. D. (2002). **Vergonha, a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 73-112.

_____. Y. (1998). **Limites: três dimensões educacionais.** Ática.

LIMA, V. A. A. D. (2004). **De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes.** Psicologia: ciência e profissão, 24(3), 12-23.

PACHECO, J. T. B., SILVEIRA, L. M. D. O. B., & DE ALMEIDA SCHNEIDER, A. M. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. **Psico**, 39(1).

REST, J. R., & NARVAEZ, D. (1998). **Guide for DIT-2.** Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota. Minneapolis, MN.

São Paulo (Estado). FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. (2000). Índice paulista de vulnerabilidade social do município de Assis.

SILVA, C.M.R. (2009). **Família, Adolescência e Estilos Parentais.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 121f. Assis.

TEIXEIRA, M. A. P., BARDAGI, M. P., & GOMES, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. **Avaliação Psicológica**, 3(1), 01-12.

TOGNETTA, L. R. P., & VINHA, T. P. (2008). **Valores em crise: o que nos causa indignação.** MENIN, MSS; LA TAILLE, Y. Crise de valores ou valores em crise.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; BRANDENBURG, Olivia Justen; VIEZZER, Ana Paula. **A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança.** Psico-USF, v. 8, n. 1, p. 71-79, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA 1ª FEIRA DE PROFISSÕES REALIZADA PELOS CURSINHOS COMUNITÁRIOS DA UNESP DE BAURU

Helena Maria Salla - UNESP - helenamsalla@yahoo.com.br

Gustavo Soares de Oliveira - UNESP - gustavosoares1471@hotmail.com

Fernanda Rossi - UNESP - fernandarossi@fc.unesp.br

PROEX

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a escolha da profissão é feita por volta dos 17 anos, quando se encerram os estudos do ensino médio, salvos aqueles estudantes que por necessidades econômicas ingressam no mercado de trabalho antes de concluir a educação básica. No entanto, para ingressar no ensino superior, público ou particular, deve-se optar ainda no momento do processo seletivo na universidade por uma carreira, a qual se aprofundará pelos próximos anos. Esse momento de escolha profissional é “uma etapa significativa do desenvolvimento quanto à passagem da infância ao mundo adulto e, carrega, em si, a representação de uma mudança de papel social e um ato de autonomia em relação aos pais” (GURFINKEL, 1993, p. 120). Ainda que seja sabido que a constituição de uma carreira não depende unicamente do curso escolhido para a universidade, muitos alunos se mostram indecisos e acabam procurando por testes vocacionais ou auxílio psicológico durante o seu processo de escolha.

Melo-Silva et al.(2002), ao discutir a avaliação da orientação profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão, aponta as dificuldades encontradas pelo adolescente na transição para o mundo adulto que poderá ser influenciada por questões como: “da sobrevivência financeira, da definição de um papel a ser desempenhado na sociedade, da definição da identidade pessoal e profissional.” (MELO-SILVA et al., 2002, p.44).

Diante do exposto, na tentativa de auxiliar a escolha profissional dos alunos, os Cursinhos Comunitários do câmpus de Bauru da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP realizaram a 1ª Feira de Profissões da UNESP de Bauru em 2014. O campus de Bauru possui três dos 28 Cursinhos Comunitários da UNESP. Juntos, os cursinhos Ferradura, Príncípia e Primeiro de Maio oferecem 650 vagas anualmente para a população de Bauru e região, sendo

vinculados a uma Unidade do câmpus: Faculdade de Ciências, Faculdade de Arquitetura, Arte e Comunicação e Faculdade de Engenharia, respectivamente.

As aulas são ministradas dentro do câmpus da universidade abrangendo todos os períodos e como Projetos de Extensão contam com a participação de alunos da universidade que atuam em diversas funções como professores, coordenadores, secretários e auxiliares, dentre outras.

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência da Comissão Organizadora da 1ª Feira de Profissões da UNESP de Bauru, realizada por iniciativa dos cursinhos populares do mesmo câmpus, a fim de levantar questionamentos sobre a importância da realização de um evento como esse para a escolha profissional dos alunos dos cursinhos e a abertura da universidade para a população.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa utilizou do relato de experiência de dois estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Mestrado em Educação para a Ciência, sobre a organização e o evento da 1ª Feira de Profissões dos cursinhos populares da UNESP de Bauru. O relato de experiência se constitui como uma abordagem qualitativa que proporciona ao pesquisador no papel de investigador assumir uma posição principal onde seu interesse se dá mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O pesquisador pode então se aprofundar na compreensão dos fenômenos que estuda, considerando o contexto social e o ambiente, deixando de lado a representatividade numérica, as relações lineares de causa e efeito e as generalizações estatísticas (TERENCE; FILHO, 2006).

A partir do relato de experiência de estudantes é possível refletir sobre as situações vivenciadas em âmbitos profissionais, oferecendo assim elementos e reflexões importantes para o conhecimento da realidade, sendo suas funções compreendidas em três níveis: teoria, prática profissional e método (PADUA, 2002).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Feira de Profissões dos cursinhos da UNESP câmpus de Bauru foi realizada no câmpus da universidade nos dias 29 e 30/09 e 01/10 de 2014 e contou com a participação dos três cursinhos, das três unidades: Príncipia (Faculdade de Arquitetura, Arte e Comunicação), Ferradura (Faculdade de Ciências) e Primeiro de Maio (Faculdade de Engenharia) e toda comissão organizadora foi composta por integrantes dos três projetos.

Foram divididas quatro comissões para a organização do evento: Comunicação, Financeiro, Programação e Infraestrutura, somando assim a participação de 13 colaboradores.

A comissão de comunicação ficou responsável pela cobertura e divulgação do evento nas mídias sócias (Facebook, Blog e Instagram), e na cobertura instantânea do evento, sendo esta comissão responsável também pela cobertura colaborativa do evento, que foi desenvolvida pelos próprios alunos, participantes da feira, como uma oficina, que alimentou o blog do evento. A comissão financeira ficou responsável pela captação de recursos para o evento, que não tinha fins lucrativos, mas gastos com deslocamento de palestrantes, material de divulgação e *coffebreak*, sendo que os gastos foram divididos entre as três unidades universitárias das quais os cursinhos pertencem. A comissão da programação foi responsável por idealizar toda a programação do evento, a partir de uma pesquisa inicial com os alunos para o levantamento das profissões mais procuradas. Por fim, a comissão da infraestrutura foi responsável por toda estrutura física do evento, desde salas usadas para palestras até espaços para eventos culturais e permissões para visitas.

Durante os três dias de feira, aconteceram palestras com profissionais e estudantes das áreas escolhidas pelos alunos (Arquitetura, Biologia, Ciências da Computação, Design, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Jornalismo, Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia), oficinas diversas (Biologia, Desenho, Mandalas, Mostra de curtas e Oratória), duas mesas redondas com os temas: “Permanência Estudantil” e “Vale a pena estudar em uma Universidade Pública?”, visitas aos laboratórios do câmpus (Física, Química, Biologia e Artes) e um concurso de redação com o tema que propunha a construção de um Plano de governo, visto a realização do evento próximo à época das eleições.

A programação aconteceu das 14h00 às 22h30 nos três dias de evento, sendo que para as palestras, duas profissões eram apresentadas concomitantemente em salas distintas e de diferentes áreas do conhecimento, para que os alunos pudessem escolher a de seu interesse. Além das atividades descritas acima, nos três dias de feira, no intervalo compreendido das 17h30

às 19h00 aconteceram apresentações de bandas no bosque da universidade, uma atividade que foi chamada de “Intervalo Cultural”.

A 1ª Feira de Profissões da UNESP de Bauru foi aberta somente aos alunos que frequentavam os cursinhos Ferradura, Príncipia e Primeiro de Maio, decisão tomada pela comissão organizadora que enfrentou dificuldades para conseguir o apoio da universidade em realizar o evento, já que se tratava da primeira edição que seria realizada no câmpus. A intenção, no entanto, da comissão organizadora é a de realizar nos próximos anos um evento maior e aberto para a população de Bauru, que pouco conhece a universidade que se instala em seu município, além de enfatizar os cursos que são oferecidos em sua unidade e divulgar os projetos de extensão e pesquisas em andamento para a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os colaboradores da comissão organizadora que trabalharam de forma voluntária, tanto na organização como na execução do evento, puderam a partir desta oportunidade se envolver em processos que enriquecem sua formação pessoal e profissional, a partir do contato com empresas, profissionais de diversas áreas e alunos dos outros cursinhos do câmpus, o que não seria possível em outras oportunidades. Já para a universidade, os principais benefícios identificados foram: a divulgação de informações sobre os programas de inclusão social, como moradia ou bolsa-alimentação, a melhor apresentação das carreiras profissionais que pode incentivar a diminuição dos índices de evasão dos cursos de graduação, além da abertura da universidade pública para todos.

Diversas instituições de ensino superior, municipais, estaduais, federais e particulares, por todo o país realizam feiras de profissões para a população, divulgando seus cursos e auxiliando os alunos na difícil escolha de sua carreira. A iniciativa da realização da feira no câmpus de Bauru, levantada a partir dos cursinhos populares é relevante pois, visto a importância dos projetos cursinhos comunitários, dentro da universidade pública, como extensão e como projeto social de inclusão à universidade, principalmente de alunos da rede pública de ensino, um evento como esse, não só proporciona aos alunos cursistas uma visão das carreiras profissionais, mas integra o estudante ao ambiente universitário, incentivando e resgatando a importância de uma universidade pública, inclusiva e para todos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora. 1994.

DE PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa**. Papyrus Editora, 2002.

GURFINKEL, Décio. Introdução a uma abordagem psicanalítica da questão das drogas na adolescência. In: Clara Regina Rappaport. (Org.). **Adolescência - abordagem psicanalítica**. 1 ed. São Paulo: E.P.U., 1993, v. 1, p. 111-174.

MELO-SILVA, Lucy Leal; OLIVEIRA, Josiane Calixto de; COELHO, Reginaldo de Souza. Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. **Psic**, São Paulo, v. 3, n. 2, dez. 2002.

TERENCE, A.C.F. & FILHO, E.E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **XXVI ENEGEP** - Fortaleza, CE, Brasil, 2006.

TENHO UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA. E AGORA?

Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa – UNESP– nanda_life@yahoo.com.br

Eliana Marques Zanata – UNESP– lizanatafc@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A inserção de alunos com deficiência em nossas escolas, mais especificamente alunos com Transtorno do Espectro Autista ainda é uma desafio para os professores e toda equipe escolar colaboradora no processo de inclusão. Dúvidas emergem em relação ao que fazer com o aluno e como intervir para atender suas necessidades reais, pois demanda adequações no espaço, no tempo, nos recursos e procedimentos da prática pedagógica.

A Educação Inclusiva é defendida por Carvalho (2010) no sentido de não apenas inserir, mas garantir a aprendizagem e participação de todos os alunos, sendo desafiante por implicar ações para sua efetivação. Assim, este relato tem como objetivo suscitar nos educadores que é possível a busca por recursos, estratégias e parcerias para atender as necessidades dos alunos, com vistas ao acesso e permanência do aluno com qualidade para que a implementação da educação inclusiva se torne mais efetiva em nossas escolas.

2. AUTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos iniciar este relato recorrendo brevemente a uma contextualização do termo. Afinal, que quem estamos falando? Segundo Cunha (2012), o termo autismo origina-se do grego “Autós”, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler em 1911, que observava a fuga da realidade nos pacientes, compreendendo um conjunto de comportamento a partir da tríade: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e restrito-repetitivas.

Só em 1943, o psiquiatra austríaco Kanner publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, definindo como uma patologia que não se enquadrava em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil. Em 1944, outro médico austríaco chamado

Asperger descreveu características analisadas em crianças que não tinham atraso cognitivo e da linguagem, mas apresentava condições semelhantes, sendo este quadro denominado Síndrome de Asperger.

Schwartzman (2010) lembra que estes quadros historicamente possuem denominações que mudam com o passar do tempo. Estas síndromes se enquadram nos Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento que além do autismo e síndrome de Asperger, incluía a síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, porém, mais recentemente foi denominado o termo Transtorno do Espectro Autista, não sendo incluída apenas a Síndrome de Rett por apresentar entidade diversa das demais, conforme DSM – V.

No Brasil, foi promulgada a lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui uma política nacional de proteção aos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente estes sujeitos como pessoas com deficiência. Menciona-se a necessidade do diagnóstico precoce, tendo a pessoa direito de atendimento multiprofissional, acesso a medicamento, estímulo na inserção da pessoa no mercado de trabalho, bem como se houver necessidade comprovada, o aluno incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado.

3. INÍCIO DO ANO LETIVO, MUITAS EXPECTATIVAS

Como todo início de ano, os alunos da turma do maternal, com faixa etária 2 a 3 anos são recebidos em nossas escolas, com atividades e horários de adaptação. Logo no início do ano, recebemos os 20 alunos matriculados nesta turma. No decorrer dos primeiros dias, um aluno chamou a atenção diante do seu comportamento.

Após o período de adaptação, observamos que este aluno, no auge de seus 3 anos de idade, não se interagia com as demais crianças, não focava o olhar durante o estabelecimento de interação, fixava o olhar em observar determinados objetos. Sua comunicação era restrita a assuntos de seu interesse, pois durante uma conversa não respondia o que era perguntado, utilizando a linguagem sempre com entonação mecânica.

Chamamos a família até a escola e a mãe relatou que ele agia assim em casa, mas não demonstrou que seu filho precisava de algum atendimento às suas necessidades. Tendo em vista ser a primeira vez que o aluno estava sendo inserido em ambiente social longe da família, por se

tratar de aluno do maternal e este possuir 3 anos de idade, nos questionamos sobre o que ocorria com essa criança. Seria autista? Cunha (2012) esclarece que:

O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles (CUNHA, 2012, p. 24).

Frente a essas colocações, fizemos o encaminhamento do aluno inicialmente ao setor de psicologia no Centro de Reabilitação que é parceira com a Secretaria Municipal de Educação. Nesta instituição, o aluno foi avaliado por uma equipe multidisciplinar, a qual apontou o diagnóstico de autismo. Após o período de triagem e avaliação, o aluno passou a ser atendido por psicólogo, fonodólogo, terapeuta ocupacional e neurologista.

Para a família foi um grande susto, porém, assim que passaram a ter uma atitude positiva em relação às necessidades da criança, contribuíram com o desenvolvimento do aluno. Esta posição adotada remete a necessidade constante da presença da família no processo de inclusão escolar, conforme descrito na literatura, uma vez que Mitter (2003) ressalta que o trabalho em parceria entre pais e escola tem o impacto positivo no desenvolvimento da criança, tendo propósito em comum. E assim, prosseguimos durante o ano.

4. O COTIDIANO ESCOLAR

Neste contexto, por questões burocráticas, uma cuidadora foi delegada para acompanhar a prática pedagógica, apoiando o aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades, enquanto esperava uma professora de educação especial para acompanhar o aluno desde o planejamento visando o acesso ao currículo até as orientações a serem dadas à escola. Contudo, este atendimento só ocorreu no segundo semestre.

A organização da rotina era planejada, porém, ainda com incertezas dos caminhos a seguir, pois cada criança com transtorno do espectro autista tem suas características peculiares que necessitam serem descobertas pelo professor. Diante de cada atividade proposta, havia a organização para adequar a participação de todos. No cotidiano escolar, fomos aprendendo concomitantemente com o aluno, maneiras inovadoras de atendimento das necessidades reais de

cada criança e assim do grupo como um todo. A cada situação posta, uma análise, observação e replanejamento da prática pedagógica (ZANATA, 2004).

Uma das dificuldades encontradas inicialmente foi o aluno permanecer com o grupo, pois a escola de educação infantil trabalha com o sistema rotativo de atividades em ambientes internos e externos, facilitando a dispersão do aluno. Para isto, observamos seu centro de interesse naquele momento utilizando esta estratégia na tentativa de estabelecer interação a partir das suas preferências, planejando atividades para o grupo todo, vindo ao encontro de Cunha (2012, p. 54) quando afirma que “[...] é importante utilizar as suas aptidões, os seus interesses, seus gostos, bem como planejar as atividades em conjunto”. Ao longo do ano, obtivemos resultados positivos, estabelecendo rotina e para cada troca de atividade, o aluno era comunicado antecipadamente.

Precisamente, Mendes (2010) destaca que as pesquisas na área indicam que a participação e pertinência da criança público alvo da educação especial dependem das atividades específicas e mediação do professor, considerando as necessidades do aluno como mais uma característica da diversidade que compõe a sala de aula.

Em dado momento do ano, outra dificuldade: para entrar na escola estava tendo comportamento heterolesivo e autolesivo (queria morder as pessoas a sua volta e se jogava no chão). Foram semanas investigando a causa do comportamento até que combinamos com a família a entrada do aluno na escola com algum objeto de seu interesse.

Os alunos desta faixa etária diante do comportamento do aluno com autismo, compreendiam e colaboravam, avisando quando este se afastava do grupo e convidando-o para brincar, vindo ao encontro dos estudos de Mendes (2010) que aponta contribuições significativas para o desenvolvimento dos alunos diante da inclusão, pois na primeira infância, as crianças não carregam preconceitos.

Durante todo o processo, com certeza tivemos fracassos em algumas ações. Todavia, ao final do ano, observamos os progressos que se deram passo a passo. Podemos indicar como avanços em seu desenvolvimento, a permanência do aluno junto à turma, a participação nas atividades da rotina escolar e maior interação do aluno com os demais.

O processo de inclusão é desafiante, árduo, mas necessário para contribuir com uma sociedade mais democrática e que respeite o outro tal como ele é, fazendo-se necessário compreender as limitações do aluno devido à deficiência, mas ressaltando suas habilidades, isto é, priorizar a criança e não o autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um processo em curso. Há muito ainda a ser discutido, necessitando de maior investimento em formação de professores, políticas públicas em infraestrutura, em recursos materiais e humanos, porém sendo indiscutíveis os aspectos positivos para as todas as crianças, desde pequenas, conviverem com as diferenças, seja biológicas, culturais e sociais bem como para alunos com deficiência, para convivência em salas regulares com adequações de acordo com suas necessidades.

Portanto, é de suma importância a partilha das experiências dos professores e reflexão da prática pedagógica, com a finalidade de contribuir com a formação em serviço dos profissionais envolvidos no processo educativo. Afinal, como ressalta Paulo Freire (2002, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” e os alunos a cada ano letivo nos ensinam mais e este aluno com transtorno do espectro autista ensinou-nos que há várias maneiras de ver e agir no mundo, para tanto precisamos aprender a compreender o outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. WAK, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

MENDES, E. G.. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto alegre: Artmed, 2003.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo e outros transtornos do espectro autista**. Revista Autismo: informação gerando ação. Set. 2010. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA ACERCA DE PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL NO BRASIL

Luiz Augusto Knafelç Ferreira – UNESP – lknafelc@gmail.com

Patrícia Unger Raphael Bataglia – UNESP – patriciaurbataglia@gmail.com

CNPq

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido tem como enfoque observar o andamento de pesquisas em desenvolvimento moral nos últimos 15 anos no Brasil, tendo por fim identificar os potenciais e limitações enfrentados atualmente.

Por desenvolvimento moral buscamos em Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), psicólogo norte americano, o substrato teórico que designa tal sintagma. Kohlberg buscou em Piaget (1932/1994) seu amparo teórico, aprofundando suas teorias e vindo a desenvolver uma Teoria Universal do Desenvolvimento Moral (KOHLBERG, 1981, 1984). A teoria moral de Kohlberg postula um desenvolvimento em estágios – análogos aos estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget – que 1) são culturalmente universais, 2) ocorrem de forma invariante e 3) são interpretações de categorias universais. Tais categorias são elementos ou princípios universalizáveis de natureza modal, valorativa e normativa onde o juízo moral resulta da relação entre seus elementos (KOHLBERG, 1981).

A questão que norteia este resumo é: como se dá o estudo do desenvolvimento da moral no Brasil?

2. METODOLOGIA

Para este estudo realizamos uma revisão sistemática, selecionando criticamente pesquisas relevantes para o tema estudado.

Almejando identificar as pesquisas estritamente envolvendo o desenvolvimento moral, utilizamos o descritor “desenvolvimento moral”, em todos os índices, na *Scientific Electronic Library Online*.

Dos resultados, nos valem de dois critérios de inclusão: 1) publicação entre 2004 e 2014 e 2) pesquisas quantitativas ou quantitativas e qualitativas.

Da pesquisa inicial obtivemos trinta e nove artigos que, ao selecionarmos as datas pertinentes, afunilaram para vinte e quatro.

Da aplicação do segundo critério de inclusão, resultaram quinze artigos, que foram analisados e categorizados como se segue.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 15 artigos obtidos analisaram 1126 sujeitos de pesquisa (Média = 75.06; Desvio Padrão = 69.05), possuindo maior frequência absoluta em estudos com até 50 indivíduos (n = 9 artigos; 60% da amostra). A amplitude aferida fora de 2 a 221, sendo visível a preferência de pesquisadores por grupos pequenos.

Encontramos mais estudos entre 2009 a 2014 (n = 12; 80%) que no primeiro quinquênio aferido. Assim, observamos que o interesse no constructo tem crescido paulatinamente. Esse dado é coerente com o levantamento de Kohlberg (1984) que mostra uma atenção crescente a uma “moralidade” a partir da segunda metade do Séc. XX.

Em relação à faixa etária dos sujeitos de pesquisa, 6 artigos pesquisaram somente adultos, 3 com adultos e adolescentes, 2 somente adolescentes, 1 com adolescentes e crianças, 2 somente crianças e apenas 1 artigo envolvendo as três faixas etárias. A visível inclusão de adultos (n = 10; 66.6%) e notável presença de adolescentes (n = 7; 46.6%) demonstram mais interesse no desdobramento da moral do que em sua gênese. Contudo, um interesse transgeracional (n = 5; 33.3%) não demonstra ser norma, havendo somente um estudo envolvendo as três gerações e quatro estudos que aferem mais de uma.

Em relação ao método de coleta de dados, observamos que 4 estudos utilizam somente entrevista enquanto 4 estudos valem-se de entrevista e questionário e 6 estudos utilizam somente questionários. Um estudo valeu-se de entrevista, observação e grupo focal para coleta de dados. Temos uma visível influência do método clínico piagetiano (QUEIROZ; LIMA, 2010) em nove estudos que se valeram da entrevista (60%) embora superada em números absolutos (n = 10,

66.6%) pelo uso de questionários. É importante salientar a diferenciação feita aqui, ligeiramente diferente da proposta por Gunther (1999), segundo o qual, por questionário definimos a ferramenta auto-aplicável, estruturada ou semi estruturada - como o MJT (BATAGLIA, 2010) - enquanto entrevista como sendo uma interação diádica, de forma estruturada ou não – como o Moral Judgement Interview (Kolhberg, 1984).

Nos últimos dez anos, pudemos observar a crescente preocupação com questões morais. Beluci e Shimizu (2007, p. 357) interpretam que este fenômeno advém de “uma crise de valores, violência e corrupção na nossa sociedade brasileira”.

Observa-se, por conseguinte, que no Brasil, existe grande observância da moral no quesito educacional. Dentre os artigos identificados neste trabalho, ao menos oito destes (FREITAS *et al.*, 2005; BELUCI e SHIMIZU, 2007; SOUZA *et al.*, 2010; KUNREUTHER; FERRAZ, 2012; FEITOSA *et al.*, 2013; FINKLER *et al.*, 2013; ALENCAR *et al.*, 2014; SANTOS; PRESTES; FREITAS, 2014) indicam sua preocupação educacional no próprio título. Entretanto, dos estudos citados, somente o de Beluci e Shimizu (2007) estuda a questão moral envolvendo crianças em um contexto educacional.

A importância da educação com foco em desenvolvimento moral – ou para a cidadania, como os gregos chamavam (PEGORARO, 2006) – é incomensurável se desenvolvida desde a infância (PIAGET, 1932/1994; RAVA e FREITAS, 2013 e LOUREIRO *et al.*, 2013), sendo que para Piaget (1932/1994) o objetivo final é a autonomia moral, edificadas sob a égide do respeito mútuo que “liberta as crianças das opiniões impostas [...] (e) substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência” (PIAGET, 1932/1994, p. 91).

Nota-se que, quando em um contexto não educacional, o desenvolvimento moral é medida acessória – como uma ferramenta de comparação e correlação – como em relação a acidentes de trânsito (POLLI *et al.*, 2010), comportamento dos pais e sua influência nos filhos (PRUST; GOMIDE, 2007), abuso de bebidas alcoólicas (LEPRE; MARTINS, 2009) ou opinião acerca da pena de morte (GALVÃO; CAMINO, 2011). Encontramos também artigos que buscam aprofundar a influência de determinados constructos no julgamento moral, como no caso da vergonha (FERNANDES; DELL’AGLI; CIASCA, 2014) ou o conceito de gratidão e obrigatoriedade (RAVA; FREITAS, 2013). Por fim, um artigo busca inferir uma correlação entre a teoria da mente e o desenvolvimento moral de crianças (LOUREIRO *et al.*, 2013).

Por fim, é interessante observar a versatilidade das pesquisas envolvendo moral no Brasil. Embora não estejam sob o mesmo arcabouço teórico, buscam ferramentas fenomenológicas onde “tem-se uma situação ou objeto que existe independente da percepção do

pesquisador e que é vivida por um grupo de pessoas” (Gomes, 1997). De questionários a entrevistas ou a própria observação de campo os pesquisadores buscam delimitar este fenômeno. Isto demonstra a maleabilidade do objeto: a possibilidade de ser visto por diversos prismas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que existe maior empenho em pesquisa no Brasil atualmente que nos anos precedentes. Entretanto o impacto de tais pesquisas não aparenta ter um efeito real no dia-a-dia do brasileiro.

Evidentemente, por conta das limitações do presente trabalho, não foram abrangidas elucubrações sobre a natureza deontológica, epistemológica e psicológica da moral que contribuem para o avanço da base filosófica subjacente à pesquisa empírica. Aliados a estes, não abordamos os trabalhos envolvidos em validação de testes que impulsionam e permitem ao pesquisador brasileiro novas formas de aferir o fenômeno. Uma terceira limitação a salientar fora o uso estrito de uma base de dados.

Dentro da pesquisa em desenvolvimento moral pudemos ver que embora haja coesão e empenho, estamos caminhando a lentos passos em direção a uma práxis da educação para o desenvolvimento moral.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M. DE *et al.* Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 255–264, ago. 2014.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 83–91, abr. 2010.

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. DE M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 353–364, dez. 2007.

FEITOSA, H. N. *et al.* Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 1, p. 5–14, mar. 2013.

FERNANDES, A. P. A.; DELL'AGLI, B. A. V.; CIASCA, S. M. O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 333–344, jun. 2014.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3033–3042, out. 2013.

FREITAS, S. F. T. DE; KOVALESKI, D. F.; BOING, A. F. Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 2, p. 453–462, abr. 2005.

GALVÃO, L. K. DE S.; CAMINO, C. P. DOS S. Julgamento moral sobre pena de morte e redução da maioridade penal. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 228–236, ago. 2011.

GOMES, W. B. A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997.

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: Pasquali, L. **Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM;IBAPP, 1999.

KOHLBERG, L. **Essays on Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. The philosophy of moral development**. New York: Harper & Row, 1981.

_____. **The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. New York: Harper & Row, 1984.

KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 437–454, jun. 2012.

LEPRE, R. M.; MARTINS, R. A. Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 19, n. 42, p. 39–45, abr. 2009.

LOUREIRO, C. P. *et al.* A Relação entre Teoria da Mente e Desenvolvimento Moral em Crianças Pré-Escolares. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 54, p. 93–101, abr. 2013.

PEGORARO, O. A. **Ética dos maiores mestres através da história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1994.

POLLI, G. M. *et al.* Excesso de velocidade no trânsito: análise sob a perspectiva da moralidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 85–97, jan. 2010.

PRUST, L. W.; GOMIDE, P. I. C. Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, n. 1, p. 53–60, mar. 2007.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. DE. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia**

Genéticas, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/1970>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RAVA, P. G. S.; FREITAS, L. B. DE L. Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância. **Psico-USF**, v. 18, n. 3, p. 383–394, dez. 2013.

SANTOS, D. L. DOS; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. DE L. Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. **Psicol. Esc. Educ.**, p. 247–254, 2014.

SHIMIZU, A. DE M. Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 5–14, jan. 2004.

SOUZA, L. G. S.; QUEIROZ, S. S. DE; MENANDRO, M. C. S. E quando os estudantes pedem mais disciplina? Estudo de caso e reflexões sobre autonomia e vida escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 3, p. 524–539, set. 2010.

INOVAÇÃO METODOLÓGICA NA INTENÇÃO DE MELHORAR A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA.

Anderson Bacciotti – UNESP/Bauru - baccibiologia@hotmail.com

Ana Maria de Andrade Caldeira – UNESP/Bauru - anacaldeira@fc.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é verificar as possibilidades e as formas de aprendizagem no ensino da biologia, bem como o seu impacto na comunidade em que vivem os alunos.

Partimos da consideração de que a escola deve exercer uma importante função social, ao lado da família, conforme traz Cambi (1999). No entanto, no modelo de ensino tradicional, o professor dentro da sala de aula é detentor de um papel atravessado por um imaginário historicamente construído que o coloca numa posição hierárquica de poder-saber, dentro de um sistema meramente transmissivo e cumulativo do conhecimento, no qual os alunos devem ser tão somente receptivos, gerando uma relação vertical e hierárquica que tende a abafar histórias, subjetividades e as experiências de cada aluno.

Ao contrário do modelo tradicional, para que o aluno desenvolva suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem, o professor deve atuar como um facilitador ou um orientador da aprendizagem e não como um mero transmissor do saber constituído, para que o aprendiz se torne protagonista de sua aprendizagem (POZO, 2002).

Sendo assim, esse trabalho recorreu a práticas didático-investigativas no ensino de biologia, cujos resultados estão sendo analisados em comparação com os resultados do ensino tradicional do mesmo conteúdo, a fim de avaliar a qualidade da aprendizagem e seus diferentes impactos na vida dos alunos, para além dos muros da escola.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do interior paulista, com duas salas de primeiro ano do ensino médio, totalizando 45 alunos. Embora a escola esteja localizada no centro do município, a maioria de seus alunos reside no campo, especificamente no Assentamento do Movimento Sem Terra (MST), localizado há 20 quilômetros da cidade – enfrentando um percurso diário, de ida e volta, em uma estrada de chão batido dentro de um ônibus.

Sendo uma pesquisa qualitativa, de acordo com Sampieri et al (2013), teve um enfoque de coleta e análise de dados de maneira simultânea, possibilitando um olhar sobre as emoções, experiências, significados e outros aspectos subjetivos evidenciados em cada etapa do processo.

O desenvolvimento da pesquisa partiu da aplicação de um instrumento de coleta de dados de natureza semi-estruturada - questionário com perguntas abertas visando constatar o conhecimento dos alunos de duas salas de primeiro ano de ensino médio, em relação a um tema geral: energia alternativa, a qual teve como atividade prática a construção de um biodigestor, versando conteúdos curriculares como poluição, tipos de fontes de energias, desenvolvimento de bactérias metanogênicas, dentre outros.

Após a aplicação prévia desse questionário - em ambas as salas - a “sala 2” teve a possibilidade de trabalhar os conhecimentos acerca do tema ‘energia alternativa’ por meio da construção de um biodigestor, cujos resultados estão sendo comparados com o resultado da “sala 1” – para os quais esse mesmo tema fora trabalhado por meio do ensino tradicional.

A atividade prática foi desenvolvida no espaço escolar, com a colaboração dos próprios alunos da “sala 2”, no qual foram divididos em grupos para facilitar a divisão das tarefas e melhorar a participação e aprendizagem de todos e utilizaram materiais fornecidos pela escola, alunos e professor.

Foi construído com os alunos um modelo de biodigestor, com materiais fornecidos pela escola, alunos e professor como: galão de água, garrafa pet, canos de pvc, mangueira de gás de cozinha, câmara de ar de pneu de carro e dejetos de animais.

Após, os alunos com o auxílio do professor montaram um sistema de armazenamento de dejetos de animais para observar o processo fermentativo dos dejetos e investigação do que poderia ocorrer no decorrer dos dias.

Após o desenvolvimento das atividades práticas de ensino e aulas teóricas sobre o tema, o questionário fora reaplicado a fim de validar a qualidade da aprendizagem dos alunos envolvidos. Esses questionários já aplicados ainda se encontram em fase de análise.

Ao final do processo, a “sala 2” que participou das atividades práticas, elaborou uma apresentação em slides sobre a prática investigativa que realizaram e seus resultados para a comunidade do assentamento em que residem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, o desenvolvimento das atividades práticas de ensino-aprendizagem nessa pesquisa buscou a efetivação de ações que pudessem viabilizar alguma transformação na escola, como salienta Caldart et.al. (2015), de forma a vincular as atividades a conhecimentos vivos e integrados, com maior potencial de sentido na vida dos estudantes e de suas famílias.

Assim, durante as atividades práticas, utilizamos as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, para trazer novas situações a estes alunos como se refere Campanario e Moya (1999), em que os alunos levantam hipóteses e comparam os resultados obtidos através de observações, gerando um conflito cognitivo.

Embora os dados coletados por meio dos questionários – prévios e posteriores ao desenvolvimento das diferentes práticas de ensino – ainda estejam em fase de aprofundamento da análise, todo o processo do trabalho desenvolvido até então e o panorama geral das respostas, já evidenciam o melhor desempenho dos alunos nos temas com os quais trabalharam de forma viva e contextualizada, cujo saber técnico assimilado se apresenta de forma espontânea e autêntica, já que carregada de experiências não somente cognitivas, mas também afetivas e cheias de histórias.

Essa apropriação se mostrou mais evidente também, quando da apresentação final realizada pelos alunos envolvidos na pesquisa para a comunidade onde vive a maioria dos alunos, representada por pais, ex-alunos e integrantes da cooperativa familiar que o MST possui para produção de hortaliças. Também estavam presentes outros alunos, equipe gestora da escola e professores.

A apresentação foi referente as fontes de energias alternativas e apresentação do biodigestor construído na escola. A comunidade presente no local, assim como os alunos no início do desenvolvimento do projeto, nunca havia escutado falar de um biodigestor, muito menos de sua utilidade. Após explanação dos alunos, a comunidade em geral quis saber mais sobre aquele galão com dejetos de animais, ligado a uma câmara de ar que ali se apresentava cheia.

E para a grande surpresa da comunidade, os alunos abriram o registro de gás e com um isqueiro realizaram a queima para que todos observassem que através de processos fermentativos de dejetos animais, o gás produzido pode ser uma fonte de energia, pegando fogo.

Todos que estavam presentes no recinto puderam constatar que o biodigestor poderia ser útil como fonte de energia alternativa e os alunos explicaram as suas possibilidades mais simples, como utilização alternativa do gás de cozinha, e que alguns alunos já iniciaram a construção de seus próprios biodigestores em seus sítios visando economia com gás de cozinha e explicaram outras utilidades do biogás feito por grandes fazendas, como a produção de energia elétrica em que um gerador é abastecido com este biogás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, podemos concluir que as práticas didático-investigativas no ensino de biologia possibilitaram um aprendizado por meio de conhecimentos palpáveis, com enfoque problematizado e levantando questões que são problemas no cotidiano dos

alunos, favorecendo a construção do conhecimento, melhorando a qualidade da aprendizagem dos alunos.

E assim, evidencia-se também, o quanto o envolvimento da escola com sua comunidade pode favorecer uma troca de conhecimentos construídos e historicamente acumulados entre alunos e comunidade, que contextualizados e problematizados, são capazes de formar cidadãos que hoje se portam como aprendizes, mas que atuam como verdadeiros mestres.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPANARIO, Juan Miguel; MOYA, Aida. ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. **Enseñanza de las ciencias**, v.17, n.2, p.179-192, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; e LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 5ª.ed, 2013.

AValiação E QUALIDADE EDUCACIONAL

Carla Rizzi Antunes Da Silva Bafini – Universidade de Taubaté - carizzi1@hotmail.com

Maria Teresa De Moura Ribeiro – Universidade de Taubaté - mterib@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO:

Para um começo de conversa..

Ao analisar o panorama educacional brasileiro, é fácil compreender a existência de inúmeras pesquisas, trabalhos, teses e debates a respeito da avaliação e da qualidade educacional. Porém, é preciso fazer com que o processo de análise de dados aconteça de maneira crítica, formativa e compromissada, de forma a não permitir que tais realizações caiam em modismos acríticos a respeito do processo educacional como um todo. Franco (1990) destaca que é evidente que não basta avaliar para melhorar. No entanto, ressalta que existe todo um percurso da história da avaliação educacional brasileira que precisa ser recuperado, principalmente no que diz respeito ao entendimento e identificação das matrizes epistemológicas em que foram inspirados estes ou aqueles modelos para que se complete o real entendimento de cada um deles.

Sordi e Ludke (2009, p. 314) concordam que, sem a avaliação, a equipe escolar fica desprovida de evidências que permitam monitorar e intervir de forma imediata e ativa nas condições que interferem no alcance das metas e objetivos educacionais pretendidos e destacam que não há dúvidas acerca da real importância da avaliação para alcançar avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, sendo esta responsável por possibilitar-lhes a iluminação sobre caminhos decisórios. Porém, as pesquisadoras alertam que a organização do trabalho escolar reúne diferentes atores, compreendendo uma enorme diversidade de interesses, concepções e valores e que, disso, deriva a necessidade de construção de acordos mínimos para que se balizem as decisões tomadas, sem os quais a eficácia do trabalho planejado pode ficar comprometida.

Além desses aspectos de grande importância, Gatti (2009, p. 61) ressalta que, ao falar em avaliação educacional é importante situar em qual nível de preocupação a questão é colocada: “se em nível de sistema, se em nível de programas educacionais, se em nível de pesquisa

educacional ou, se em nível de acompanhamento que o professor faz dos alunos em sua sala de aula”. Dependendo do nível situado, os conceitos, objetivos, tipos, funções, técnicas e instrumentos de avaliação são diferentes e precisam ser levados em consideração.

Ou seja, perceber a heterogeneidade da equipe escolar, identificar as concepções e pressupostos a respeito do processo avaliativo e perceber os níveis de preocupação identificados a cada uma das questões apontadas pela equipe escolar no dia-a-dia para análise são fatores imprescindíveis para o início de um debate crítico a respeito da avaliação em função da qualidade educacional, objeto que este artigo se propõe a debater.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica baseou-se na revisão da literatura sobre a temática da avaliação, com a consulta aos periódicos de referência na área visando a seleção de pesquisas que se mostraram especialmente relevantes para a compreensão do objeto de estudo. A partir da leitura dos autores selecionados, foram destacados alguns conceitos fundamentais sobre a avaliação e a qualidade educacional, tomados como referência para a análise de fontes documentais dos programas em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor clarificação da qualidade da educação, é preciso utilizar ferramentas de avaliação com base em indicadores de qualidade preestabelecidos que possibilitem não só um melhor entendimento deste mecanismo, mas que proporcionem o monitoramento da evolução processual com base em dados reais e fidedignos. Como já dizia Lewis Carrol (2002, p. 10), em sua obra *Alice no País das Maravilhas*: “Quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve”. Neste sentido, o processo de avaliação é utilizado como instrumento diagnóstico que oferece dados importantes para o estabelecimento de novas ações em micro, média e larga escala para o desenvolvimento e progresso da qualidade educacional como um todo.

Como micro escala podemos destacar a avaliação interna, representada pela ação didática e diária do professor, no acompanhamento do progresso da aprendizagem de seus alunos, o que

abrange não só a questão dos conteúdos que compõem o currículo, mas também as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dos anos de escolaridade.

Como média escala podemos abordar a questão da avaliação institucional, que se utiliza dos dados obtidos com as avaliações internas e dos dados ofertados pelas avaliações em larga escala para realizar uma análise crítica a respeito do desenvolvimento da Unidade Escolar como um todo. Isso possibilita conhecer e acompanhar com maior lucidez o desenvolvimento da Unidade Escolar ao longo dos anos e prover informações para que a comunidade escolar estabeleça metas e mudanças em sua realidade, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, maior grau de aprendizagem dos alunos.

Como larga escala podemos citar os processos de avaliação externa que, tanto no Brasil quanto no espaço internacional, são realizados atualmente por meio de processos periódicos que estabelecem critérios gerais, padrões de comparação como validação de todo o processo realizado e indicadores de novos rumos a seguir.

Considerando todos estes níveis e as especificidades que cada um compreende, é possível perceber que o processo de monitoramento é um desenvolvimento complexo, repleto de conexões que se interligam e se completam e que não se tratam de momentos isolados ou estanques. Ao proporcionar a análise crítica nestes três níveis de escala, é possível ampliar a visão que se tem a respeito do processo educacional, tornando a prática educativa mais consciente e clara para todos os envolvidos.

Entendendo a importância da avaliação como um todo, conhecendo seus mecanismos de aplicação e monitoramento e tendo consciência sobre o real papel da escola como órgão que garante ao cidadão o direito à educação de qualidade, fica clara a evidente necessidade de articulação da avaliação para o alcance da qualidade educacional.

Sousa (2011, p.18-21) ressalta que “o compromisso com a democratização do ensino supõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento”, dando um caráter formativo ao processo realizado. Embora o Ministério da Educação estabeleça a realização de avaliações desde a década de 1990, o uso sistemático dos resultados alcançados tem se desenvolvido gradativamente, quebrando resistências encontradas anteriormente tanto pelos órgãos oficiais quanto pelos profissionais da educação propriamente ditos.

Bauer (2011, p. 49-52), alerta que avaliar a qualidade da educação em função de sua produção ou da indicação do que é considerado um desempenho eficiente demanda não só a aferição dos resultados alcançados, mas também a análise crítica dos meios pelos quais tais

resultados foram obtidos. Relata ainda que o IDEB nada mais é do que uma “medida-resumo” de uma realidade social mais complexa do que seu resultado e destaca que, além da dimensão da aprendizagem, outras dimensões devem ser consideradas na avaliação da qualidade do ensino, tais como o ambiente educativo, a gestão escolar, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, o ambiente físico escolar, o acesso e a permanência na escola, a prática pedagógica e a avaliação.

Com isso, fica clara a interligação de todo esse processo. O sucesso escolar depende da busca pela qualidade do ensino, sendo que esta configura-se muito além de simples dados extraídos da avaliação externa, mas que os utiliza como dados importantes no diagnóstico contínuo das necessidades de aprimoramento em um verdadeiro processo formativo. A esse respeito, Ribeiro (2001, p.11) ressalta que, para que tais objetivos sejam atingidos pela escola, novas formas de organização da mesma terão que ser propostas de forma que os problemas que afetam sua realidade possam ser superados. “O individualismo e a competitividade devem ser substituídos pela solidariedade, espírito coletivo e respeito à liberdade.”

Ribeiro (2001, p. 14) enfatiza ainda que é preciso ter clareza sobre a necessidade de se instaurar a “cultura do sucesso” em nossas escolas e alega que “tal cultura perpassa por uma nova forma de olhar para a escola, redimensionando ou retomando as competências de cada membro da equipe escolar, revendo os tempos, espaços e relações sociais”. Com isso, surge o fator mais importante deste estudo e de todas estas relações: as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em avaliação e qualidade educacional é tratar de dois assuntos polêmicos. A heterogeneidade de pontos de vista, de concepções incutidas e enraizadas; as ambiguidades, os medos, as resistências; o próprio processo histórico a que estamos submetidos e a crise educacional instalada são fatores que precisam ser levados em consideração ao abordar uma temática como esta. Mesmo reconhecendo a impossibilidade de se chegar a conclusões, não há como desconsiderar que o debate precisa estar vivo e que os avanços são tão necessários quanto são emergentes as correções ao que está estabelecido no panorama educacional atual. Paraphrasing Sordi e Ludke (2009, p. 334) “terminamos com a certeza de que a conversa precisa continuar. Não há pontos finais. Pelo contrário, crescem as reticências, as interrogações, as exclamações.” Deste debate crítico e fundamentado, sem certo ou errado definidos a priori,

espera-se criar um espaço de mais aprendizagem e de menos desconfiança a respeito da avaliação, ora vista como vilã, ora vista como aliada.

Ao garantir o acesso e a permanência de nossos alunos nos bancos escolares, cabe-nos agora uma corrida incessante para o sucesso de cada um deles, considerando suas singularidades, individualidades, seus contextos, projetos e perspectivas. Porém, é preciso ter claro que este sucesso só poderá ser alcançado no dia em que pudermos oferecer a cada um deles uma verdadeira educação de qualidade e o verdadeiro direito de aprender.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana e SILVA, Vandrê Gomes da. **Qualidade e avaliação**: algumas questões. Revista Escola Pública - Especial Avaliação, v. 1, p. 45-59, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação** : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. DOU, 26/06/2014 (p. 001, col. 01, edição extra)

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**, Brasil, E-Book Brasil, 2002. Tradução Clelia Regina Ramos

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: **Cadernos de Pesquisa** n. 74, p. 63-67, Agosto/1990.

GATTI, B. A Avaliação em Sala de Aula. In: **REVISTA BRASILEIRA DE DOCÊNCIA, ENSINO E PESQUISA EM TURISMO**. ISSN 1984-5952 - Vol. 1, n. 1, p. 61-77, Maio/2009

INEP. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 29jun. 2014, 12:11:10

INEP. SAEB. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 28fev. 2015, 09:52:30

SORDI, M. R. L. e LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian . **Avaliação**: debater é preciso. Revista Escola Pública - Especial Avaliação, v. 1, pp. 16-29, 2011.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Célia Aparecida Bettiol – Universidade do Estado do Amazonas e UNESP/Presidente Prudente – veliabbettiol@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP/Presidente Prudente – yoshie@fct.unesp.br

Agência Financiadora: FAPEAM

1. INTRODUÇÃO

Segundo Grupioni (2006) a escola enquanto instituição surge para os povos indígenas a partir do contato com os europeus. Nesse percurso ela assumiu diferentes modelos e formas para atender igualmente a diferentes objetivos e funções pautando-se em diferentes concepções. Atualmente, situando-se num paradigma emancipatório para a educação escolar indígena que busca promover o respeito às práticas culturais desses povos, a escola passa a assumir uma nova configuração. Tais conquistas são resultado dos direitos consagrados pela Constituição Federal de 1988 como o uso da língua materna e o respeito aos modos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas. Segundo Grupioni (2006, p.47),

De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e de construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

Nesse contexto, os princípios da escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade traz para o centro das discussões a necessidade da formação de indígenas como professores e gestores de suas escolas como forma de garantir que essa escola se concretize de maneira plena.

A identidade 'professor indígena' é algo novo para essas comunidades, pois, apesar do tempo de implantação da escola nesses contextos, a figura do responsável foi, na maioria delas, de professores não indígenas. Desta forma, a formação proposta para esses profissionais também é algo em processo de construção, uma vez que as experiências nesta área são igualmente recentes, conforme cita Silva e Horta (2010) se remetendo às experiências da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade do estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como licenciaturas específicas para professores indígenas.

Muitos programas de formação de professores indígenas esbarram nas dificuldades de organização de um currículo que atenda essas especificidades e, sobretudo, na organização do Estágio que, muitas vezes, fica como atividade para o final do curso, não encontrando tempo e nem espaço de reflexão suficientes para a formação, bem como não tendo uma proposta a partir da realidade onde esses cursos se realizam, ou pior, se caracterizando como um momento instrumental ou meramente burocrático.

2. METODOLOGIA

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa. Segundo Sandín Esteban (2010, p.127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

O campo empírico é Manaus e o Território Etno Educacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença. Participarão 28 sujeitos, entre professores, coordenação, alunos e egressos dos cursos.

Para a produção de informações a serem analisadas utilizaremos a análise documental em documentos legais sobre a formação de professores indígenas, Projeto Pedagógico dos Cursos, e materiais produzidos durante o estágio. Os sujeitos

participarão também de entrevistas e de um grupo de discussão sobre o tópico do estágio. A análise das informações será feita pelo método da análise de conteúdo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisas recentes como a de Gatti e Nunes (2009) mostram que a formação de professores tem sido fragilizada e aponta algumas críticas nos currículos dos cursos de licenciaturas.

[...] Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. (GATTI, NUNES, 2009, p.1371-1372)

Nesse contexto de preocupações e questionamentos acerca da formação de professores, insere-se de forma específica a formação de professores indígenas, que como já salientamos, é uma temática recente no Brasil. Pois durante muito tempo os professores que atuaram em escolas indígenas, eram não índios, muitas vezes ligados às missões religiosas. Conseqüentemente, o papel e a função de professor indígena é algo igualmente novo nessas comunidades.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014 aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, Pág. 85), trata das questões referentes à formação de professores indígenas e relata que o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria, bem como o uso de suas línguas está pautado numa base legal, destacando os seguintes documentos:

- ✓ A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação

Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

Esses documentos explicitam claramente a necessidade de formação para professores indígenas, como forma de também garantir a efetivação desses direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012, Artigo 7, § 2º) preceituam que:

Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

Dessa forma, fica clara a necessidade de formar professores que conheçam esses valores e práticas, afim de que esses estejam como eixo norteador dos saberes trabalhados pela escola, conforme diz ainda a referida Diretriz:

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Ao assumir o compromisso político com a formação de professores indígenas, os grupos que trabalham nessa área nas instituições públicas sentem-se desafiados. Grupioni (2006, p. 53) afirma que “o professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento.” Esta formação exige pensar diferentes dinâmicas de vivências e estágios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores indígenas é um desafio que tem se colocado presente no cenário de discussões da educação escolar indígena. No entanto, essa formação

precisa ser pensada a partir dos contextos desses povos, como afirmam os documentos legais para garantir a efetivação do direito à educação que esses povos conquistaram.

O Estágio, nessa formação, necessita ser pensado como um lugar de aprendizagens, mas também de valorização de sua cultura e saberes. É preciso superar os modelos de imitação e instrumentalização técnica para dar lugar a um processo formativo que viabilize o que propõe e demandam esses sujeitos no seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 8/2012. Aprovado em 06/03/2012 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33).

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 13/2012. Aprovado em 10/05/2012 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18).

_____. Decreto Nº 5.051/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de abril de 2004.

_____. Decreto Nº 6755/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de janeiro de 2009.

_____. Decreto Nº6861/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de maio de 2009.

_____. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

_____. Lei 9394/ 96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/ DPE, 2009. 158 p.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto alegre, AMGH, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias da; HORTA, José Silvério Baia. **Licenciaturas Específicas Para Formação De Professores Indígenas Nas Instituições De Ensino Superior Públicas Da Amazônia Brasileira: participação e protagonismo compartilhado. Currículo sem Fronteiras**, [online], v.10, n.1, p.182-194, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/silva-horta.pdf>>. Acesso em: 06 mai de 2013.

O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS EM SALA DE AULA COMO PARTE DA CULTURA ESCOLAR

Eduarda Escila Ferreira Lopes – UNIARA – Unesp/Rio Claro - eduardaescila@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No mundo das novas tecnologias está clara a reorganização do cotidiano em que o tempo e o espaço são regidos pela velocidade, pelos computadores e sistemas de comunicação à distância que deixaram de ser desafios e se tornaram realidade. Neste tempo as relações humanas estão diretamente envolvidas pelo trânsito de informações, que tecem a sociedade e articulam a política, moldam a cultura e reestruturam a economia.

Neste contexto é preciso estudar a presença do computador em sala de aula como dispositivo de construção da educação. Existe uma nova prática cultural que permeia a vida escolar que também deve ser estudada e determinada como item obrigatório de estudos da área.

O computador deixa de ser mero instrumento, apenas uma máquina, e passa a ser um dispositivo pedagógico. Nos cadernos, os alunos têm uma organização de conteúdo já conhecido, identificado por folhas, partes que dividem as “matérias”. Ou o caderno serve para uma disciplina ou ele tem várias partes que servem para várias disciplinas. E no computador, como isso se verifica? Como o aluno se organiza?

Questões como estas nos levam a acreditar que é preciso investigar cientificamente o uso do computador como parte da cultura escolar contemporânea para, assim, verificar indícios de organizações e métodos que o aluno constrói na sua relação com a tecnologia.

2. METODOLOGIA

Elementos da Cultura Escolar: Do Caderno ao Computador

Os cadernos escolares são instrumentos constantes em várias etapas da vida escolar, tornando-se o elemento que acompanha o indivíduo do ensino fundamental à pós-graduação. Para cada aluno a presença do caderno tem um valor, um significado, uma forma de uso e um

cuidado. Ao ser iniciado no uso do caderno o aluno recebe orientações e regras estabelecidas como, por exemplo, margens, formas de anotações, formas de registros espontâneos, desenhos e, até mesmo tipos de rasuras e correções permitidas. Estas regras vinculam-se ao grau de estudo e à política da instituição de ensino. Sua função pode se assim descrita:

os cadernos escolares, à medida que são utilizados nas escolas, tornam-se registros de parcela do cotidiano e das relações do contexto de ensino. Porém, não são objetos neutros que unicamente registram que se passa. Também imprimem, ao cotidiano escolar, especificidades relativas ao seu uso. Implicando na exigência e domínio de alguns saberes bastante específicos ao seu manuseio e preenchimento (GVIRTZ, 1997 apud SANTOS; SOUZA, 1999, p. 292).

Compreender os cadernos é compreender parte do cotidiano escolar. O ser humano, até os dias atuais, ainda tem como elemento central do estudo o caderno, que aos poucos vem sendo companheiro das novas tecnologias, entre elas, o computador, o *notebook* e, em menor escala, os dispositivos móveis, conforme a seguinte indicação.

Com efeito, o antigo modelo do caderno diário é uma crônica dos trabalhos e dos dias, que põe em representação a cultura da escola primária como um patchwork único de saberes, no qual os escritos de cada dia são costurados com paciência aos dos dias precedentes, na engrenagem ritualizada das escrituras cotidianas e do retorno cíclico das matérias previstas a cada semana (CHARTIER, 2001, p. 20).

Quando olhamos para a evolução da humanidade percebemos que o desenvolvimento tecnológico possibilitou mudanças em muitas áreas, mas se prestarmos atenção no campo da educação veremos que este evoluiu, constantemente, na medida em que novas tecnologias e possibilidades apareceram para compor o rol de dispositivos de pesquisa, interação e resultados.

Os avanços tecnológicos na área da informação têm mudado consideravelmente o modo de vida das pessoas. Nos últimos anos não só a economia, mas também o mercado de trabalho e as corporações têm sido afetados por essas mudanças e toda a cultura tem sido influenciada pelo mundo digital.

Isso tem proporcionado um novo comportamento, fazendo com que as ideias e conhecimentos, muitas vezes guardados por um pequeno grupo ou uma só pessoa, se propaguem e se complementem ampliando a intitulada “inteligência coletiva”, assim apontada:

o papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria substituir o homem, nem aproximar se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver se e ampliar de maneira recíproca (LEVY, 1999, p.25).

A tecnologia pode ser considerada um novo paradigma da sociedade, produzindo novas formas de produção de saberes e conhecimentos, portanto, o computador (ou *notebook*) é hoje um elemento presente no dia a dia escolar, seja em sala de aula, seja na elaboração de tarefas. Através dele são realizadas pesquisas que antes eram feitas somente por meio de livros e revistas; também são ilustrados os trabalhos, que antes eram desenhados e, finalmente, são arquivados os conteúdos.

O estudante, ao usar o computador para as atividades acadêmicas, atribui ao aparelho a categoria de dispositivo, ora complementar ao caderno, ao livro, ora substituto do caderno. Nos níveis de ensino superior e médio é visível a presença de *notebooks*, *netbooks*, *tablets* em sala de aula. No nível superior, a cada ano letivo é possível observar a organização dos trabalhos escolares dentro dos computadores e não é raro encontrar um aluno trazendo ao docente as tarefas para serem corrigidas no dispositivo. O dispositivo se torna a agenda escolar e da vida do aluno, mas ao mesmo tempo, comporta seu gosto musical, sua vida financeira, entre outros aspectos, que eram objeto de registro em locais específicos. A organização, antes destinada aos cadernos (dividida em matérias, linhas, páginas, divisões) agora é acomodada em pastas e subpastas, pois

a tecnologia refere-se a arranjos materiais e sociais que envolvem processos físicos organizacionais, referidos ao conhecimento científico aplicável. No entanto, a tecnologia não é propriedade neutra ligada a eficiência produtivista e, não determina a sociedade, da mesma forma que esta não escreve o curso da transformação tecnológica. Ao contrário, as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

A necessidade de expressar pensamentos e sentimentos acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos, por isso, o homem chegou até as tecnologias da inteligência que são, segundo KENSKI (2007, p.27) “imaterial, ou seja, ela não existe como máquina mas, como linguagem. Para que essa linguagem pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos”.

Assim as novas tecnologias vêm revestidas de linguagens que são parte do ser humano, desde a forma mais antiga de expressão que é a linguagem oral, até formas particulares construídas por cada agrupamento, para manter diálogo e transmissão de informações. Portanto,

a necessidade de comunicação fez com que o ser humano criasse tecnologias com linguagem capaz de responder aos anseios e assim motivar novos comportamentos.

Na escola, professores e alunos usam preferencialmente a fala como recurso para interagir, ensinar e verificar aprendizagem. Em muitos casos, o aluno é o que menos fala. A voz do professor, a televisão e o vídeo, além de outros tipos de “equipamentos narrativos”, assumem papel de “contadores de histórias” e os alunos de ouvintes. Por meio de longas narrativas orais, a informação é transmitida, na esperança de que seja armazenada na memória e aprendida. A sociedade oral, de todos os tempos, aposta na memorização, na repetição e na continuidade (KENSKY, 2007, p. 29).

A criação da linguagem escrita se deu pela própria necessidade do homem que, ao deixar de ser nômade e passar a ocupar espaços, precisou registrar e comunicar algo a partir da compreensão. O homem que escreve não é necessariamente o homem que lê. O registro elimina a possibilidade de não haver comunicação.

Conforme relata Kensky (2007), para chegar à utilização do papel, o homem iniciou suas atividades de comunicação com registro em cavernas, ossos, pedras e peles de animais, passando pelo papiro, pergaminho, dentre outros. O papel foi inventado pelos chineses há mais de dois mil anos, oriundo da cortiça de uma árvore tendo sua produção se iniciado em meados do século XII. Com a produção do papel surgiram as muitas formas de impressão e grafia que Gutenberg, em 1450, transformaria na nova tecnologia que possibilitou a impressão em série e revolucionou a cultura com a democratização do acesso às informações, com profundas implicações.

A complexidade dos códigos da escrita e o domínio das representações alfabéticas criam uma hierarquia social, da qual são excluídos todos os “iletrados”, os analfabetos. A escrita reorienta a estrutura social, legitimando o conhecimento valorizado pela escolaridade como mecanismo de poder de ascensão (KENSKY, 2007, p. 31).

Neste sentido, Chartier (2009, p.115) fundamenta que a leitura e a escrita são indicadores culturais macroscópicos e compósitos e não medem exatamente a difusão, nem a capacidade de escrever e nem a leitura. Situando seus estudos na Europa do século XVI e XVIII, exemplifica:

atendo-me apenas a alfabetização masculina, a escrita se torna mais familiar; em cem ou 150 anos o aumento do número dos que sabem assinar o nome (portanto dos que com certeza sabem ler e talvez também escrever) é de 40% na Escócia, 30% na Inglaterra e 19% na França.

Ainda traz dados de outras regiões que não só a Europa, onde o crescimento da leitura se deu pelo registro de assinaturas em certidões de casamento e testamentos, e faz também uma correlação entre número de assinaturas e alfabetização, avanços e recuos das economias:

se a conjuntura cultural da Provença é bem marcada, como alias em toda parte, por um crescimento das taxas de alfabetização (entre o final do século XVII e o começo do XIX, numa mostra de vinte comunidades, treze dobram a porcentagem dos que sabem assinar o nome), esse crescimento não exclui as estagnações e os retrocessos entre épocas de conquista, que são o período de 1650-80 e os cinquenta ou sessenta anos posteriores a 1740. Evidentemente, os motivos das recessões variam de um lugar a outro, devendo-se à deteriorização da rede escolar, ao afluxo de imigrantes menos alfabetizados ou ainda à mediocridade da conjuntura econômica global. Contudo, demonstram que o acesso das sociedades ocidentais a escrita entre os séculos XVI e XVIII não foi um progresso linear e contínuo. E talvez seja essa fragilidade que mãos o diferencia do processo de alfabetização baseado na escolarização universal que se desencadeia irreversivelmente no século XIX (CHARTIER, 2009, p. 117).

Deste modo as diferenças entre homens e mulheres ficam claras no que diz respeito à escrita. Uma média de 30% de vantagem dos homens em relação as mulheres. Outra diferença marcada pela escrita são os ofícios e condições.

as censuras são bem nítidas; os clérigos, os gentis-homens, os grandes comerciantes, todos(ou quase todos) sabem assinar o nome; entre os artesãos qualificados(ourives,seleiros, fabricantes de tecidos) e os lavradores (yeomen) é o caso de sete ou oito homens entre dez, mas apenas de um entre dois na maioria das profissões, em especial no ramo têxtil ou de vestuário. Em seguida vem os comerciantes e artesãos de aldeias (ferreiros, carpinteiros, moleiros, açougueiros etc.) dos quais apenas 30% ou 40% sabem assinar o nome;e na base da escala os grupos em que a melhor das hipóteses um homem entre quatro assina operários da construção, pescadores, pastores, pequenos meeiros (husbandmen), trabalhadores agrícolas (labourees) (CHARTIER, 2009, p. 119).

A leitura confere ao homem mudanças nas relações de poder e o mesmo autor aponta que a leitura silenciosa foi uma das principais evoluções da sociedade, demonstrando poder de interiorização do conhecimento e de reflexão. Então o poder da leitura, a posse do livro, passa a significar, dentro da sociedade, distinção entre os homens, objeto de posse, listados inclusive em testamento como bens valiosos.

Por outro lado, a leitura em família reúne as pessoas em torno de informações e instruções da socialização do conhecimento, assim como se faz na escola: quem sabe mais, lê para quem conhece menos.

Nesse movimento foi criado um modelo de escola no qual o aprendizado é feito com o professor falando e o aluno como ouvinte. Num momento seguinte e para o restante da sua vida escolar, o aluno anota no caderno o que o docente diz, suas explicações, às vezes interpretando as anotações. Até que a sociedade da informação traz à tona a necessidade de ter, compartilhar e criar tecnologias que facilitem ainda mais a escrita, a leitura, o registro. Tendo por base o papel, a escrita, a leitura e os meios de comunicação, aparecem o computador e a internet, que mais uma vez revolucionam o comportamento humano.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa entrevistou 27 alunos do curso superior de Publicidade e Propaganda num universo de 155. Para coleta de dados foi utilizado questionário disponível pelo Google Docs entre o período de janeiro e fevereiro de 2013.

Dos entrevistados, 50% são homens e 50% mulheres, 96%, apresentam idade entre 18 a 22 anos. São estudantes da 2ª a 4ª séries do ensino superior, sendo 35% da segunda série, 35% da 3ª. série e 31% da 4ª. série. 92% responderam que levam seu computador pessoal (*notebook*) para sala de aula, o que demonstra um comportamento de uso contínuo do instrumento e também um novo comportamento, já que até então o único instrumento de registro que aparece na cultura escolar é o caderno. Perguntados sobre a frequência com que levam o computador para sala de aula, 26% dos entrevistados responderam que levam o computador pessoal todos os dias da semana para as aulas, 19% em dias alternados, 52% apenas nos dias que precisam para fazer trabalhos e 1% em outras ocasiões, reforçando o comportamento de uso do computador como parte do processo de transição entre o caderno e o computador. Tal resultado reforça a tese de que é preciso colocar na pauta de estudos científicos sobre cultura escolar a presença do computador não só como equipamento de auxílio audiovisual, mas também como nova forma de organização do material discente.

Ao continuar a investigação sobre o aparato tecnológico presente em aula a pesquisa teve como resultado que 20% dos alunos já possuem *tablet* e destes, 22% levam diariamente para as aulas. O uso do *tablet* é feito da seguinte maneira: 17% usam para pesquisa e anotações de aula, 17% para pesquisa, conexão em redes sociais e anotações em aula e 65% não levam o *tablet* para sala de aula.

Quando perguntados sobre o caderno, 84% afirmam levá-lo para a sala de aula, o que denota que mesmo usando o computador o estudante não eliminou o uso do antigo registro, embora, muito provavelmente, seja um hábito trazido das outras instâncias escolares.

A pesquisa investigou também o uso do computador em aula, e os resultados apontam para um novo comportamento, quando 41% dos entrevistados usam o computador para anotações e pesquisa em sala de aula, 31% usam também para pesquisa e conexões em redes sociais e 7% apenas para conexão em redes sociais.

Quando foi solicitado aos entrevistados que comparassem caderno e computador e afirmassem se há uma substituição do meio moderno pelo tradicional, 62% dos entrevistados responderam que o computador substitui o caderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível perceber que o uso do computador em sala de aula não é mais um recurso e sim um aspecto cultural quando diz respeito aos universitários. O computador antes esperado em laboratório para compor as grades curriculares de disciplinas técnicas e práticas, hoje exerce a função de instrumento de organização de conteúdos.

A cultura escolar tem no caderno seu histórico instrumento de registro e condução de conteúdos, por onde docentes e alunos se organizam numa troca constante de conceitos. Através do caderno o docente faz as explicações e padroniza o que será verificado.

No ensino superior da atualidade, é possível observar a troca da cultura do caderno pela cultura do computador como instrumento de registro de conteúdos. Não mais um mero coadjuvante, o computador ganha espaço nas carteiras escolares como forma ágil e integrada, convergindo.

O comportamento afirmado pelos entrevistados universitários demonstra a importância da valorização deste novo elemento, confirmando a hipótese da Era Pós-Papel que se caracteriza por mudanças profundas na leitura, na escrita e com isso no funcionamento cerebral do ser humano.

REFERÊNCIAS

AEKER, David. **Pesquisa de Marketing**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, Maria Eliza B.; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O Computador Portátil na Escola**. São Paulo: Avercamp, 2011.

ARIBONI, Sandro; PERITO, Rose. **Guia prático para um projeto de pesquisa**. São Paulo: UNIMARCO, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichamentos na escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 2001, n. 01.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, Unesp, 2009.

CHARTIER, Roger. **História da vida Privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FLICK, Une. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Bookman, 2002.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Fátima Aparecida Machado dos Santos – CEJA/Secretaria Municipal de Bauru –
faty.ams@gmail.com

Maria Aparecida Couto - CEJA/Secretaria Municipal de Bauru - ma_couto@yahoo.com.br

Miriam de Souza Silva dos Santos - CEJA/Secretaria Municipal de Bauru
santosmiriam92@yahoo.com.br

Suzanete Maria da Silva - CEJA/Secretaria Municipal de Bauru - suzanete.maria@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que proporciona oportunidades aos jovens, adultos, idosos e portadores de necessidades especiais para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos. No Município de Bauru, o trabalho é realizado pelo Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), mantido pela Prefeitura Municipal de Bauru, via Secretaria Municipal de Educação.

Estar atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade de conhecer a educação sob outro olhar. São histórias de vida, muitas vezes, por nós ignorados e distantes da escola.

Ao longo de sua vida o indivíduo vai construindo uma trajetória de leitura, despertando para o mundo ao mesmo tempo aprendendo a conviver em sociedade e aprende a ler não ainda a leitura da palavra, mas a leitura do contexto vivido. Assim sendo, registrar e analisar as histórias dos alunos da EJA é fundamental para compreendermos a sua formação enquanto sujeito social, além de contribuir para o ensino e aprendizagem nessa modalidade da Educação.

A maioria dos alunos traz as memórias do passado, e as resgatam, também, no cotidiano escolar e este foi um dos motivos para a elaboração desse trabalho realizado no Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) com a participação de professoras e alunos de quatro classes, situadas em bairros distintos.

O projeto tem como objetivo provocar nos alunos a necessidade de ler, escrever a partir do registro de suas histórias de vida, com a intenção de diminuir o distanciamento entre a bagagem que o educando traz no seu retorno a escola com os conteúdos a serem trabalhados na EJA, tornando-os significativos. Buscou-se resgatar a história de vida dos alunos e a cidadania dos

sujeitos da pesquisa; desenvolver e valorizar a oralidade; criar motivos para escrever e ler e resgatar a autoestima; vencer a inibição e o medo de contar e de escrever; realizar o sonho pessoal das professoras envolvidas: a produção de um livro com as histórias dos alunos da EJA.

Dentro do contexto educacional da EJA, a história de vida dos alunos é uma preciosa possibilidade de aprendizagem, pois o aluno percebe a necessidade de tornar-se um cidadão integrado no mundo letrado e a escola além de sistematizar o ensino, que é o seu papel, precisa também valorizar esse conhecimento prévio, para então, ensinar a leitura da palavra significativamente e atender de forma agradável, quem não teve a oportunidade de estudar quando crianças.

2. METODOLOGIA

Quanto à metodologia, o trabalho foi realizado no CEJA com alunos das salas de aula: uma situada no bairro Jardim da Grama, em uma igreja, que cede o espaço para EJA, outra situada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), e as outras duas salas localizadas em um Polo de Alfabetização nos bairros: Jardim Redentor e Mary Dota.

A LDBN/96 (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu Art. 32 destaca que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Resgatar a história de leitura dos alunos da EJA é de suma importância, pois ao rememorem suas trajetórias de leitura, os alunos além da construção de identidade poderão refletir sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais. A memória na EJA representa um instrumento metodológico da valorização dos saberes que pode auxiliar aluno e professor se descobrir como agentes construtores do conhecimento.

Partindo do pressuposto, que as histórias de vida são expressões da identidade social do informante, fazê-lo recordar e trazer à tona as lembranças do passado torna-se um processo construtivo para a autonomia de sua identidade e desempenha uma função social, pois uma história de vida não se concebe sozinha, ocorre em um meio social e cultural. Sobre isso Larrosa, apud Fernandes (2005, p.111) relata:

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da auto-narração é também uma história social e uma história política.

A capacidade de ler é de extrema relevância na formação do cidadão que, ao apropriar-se da leitura, tem a capacidade de transformar a sua vida e a da sociedade na qual está inserido, pois de acordo com Zilberman (1982, p. 25) “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade; portanto o fracasso na formação de leitores não somente provocará o insucesso escolar, mas também o social”. Diante da afirmação da autora, fica evidente que a leitura ultrapassa as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula e ganha dimensão social e política.

Estando vinculada a leitura a um processo de interação verbal, a aprendizagem da mesma se dá na interação presente, não na leitura apenas para decodificar ou decifrar, mas na leitura com compreensão e atribuição de sentido. Segundo Lajolo

[...] ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (1982, p.59).

Conforme se refere à autora, a compreensão e o sentido daquilo que lemos nos é dado a partir do contexto vivido, das circunstâncias que nos rodeiam e dos referenciais históricos que possuímos, sendo assim, a leitura relaciona-se fundamentalmente à vida, constituindo-se como uma prática exercida a todo o momento. E é por meio da relação dialógica com o texto que o leitor atribui sentido aquilo que lê. Semelhante à concepção de Lajolo destaca-se a afirmação de Kleiman, que ressalta que na leitura existe uma relação intencional entre autor/leitor e os alunos da EJA são ricos em vivências significativas. Sendo assim, a autora afirma que “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos linguísticos, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (1989, p.13).

Para Freire o leitor primeiramente precisa ser conduzido a fazer a leitura de si próprio, depois a do mundo e, posteriormente, a leitura das palavras. Dentro dessa concepção a leitura de

textos e palavras só terá sentido se houver contextualização com a sua experiência vivida. Portanto é importante para o aluno da EJA falar de si, de sua experiência de leitura e de vida.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2001, p.11-12).

Nesta direção, o trabalho realizou-se com os alunos da EJA, turma “mista”, equivalente às quatro séries iniciais da Educação Básica em quatro bairros. Foi um trabalho teórico-prático, com a realização de um levantamento prévio sobre o tema e, posteriormente um trabalho praticamente individualizado devido aos diferentes níveis de aprendizagem.

Na alfabetização e 1º termo realizou-se a oralidade e a escrita da história seguindo itens referentes à identidade cultural do aluno e o professor foi escriba. Com os demais alunos realizou-se a produção de um acontecimento marcante na própria vida e em alguns casos teve intervenção e muita emoção. Posteriormente, realizou-se a leitura e a correção e finalmente formou-se uma roda de diálogo para socialização das histórias.

As histórias foram digitadas pelas professoras e por alguns alunos interessados, para tanto, houve o momento de notebook em sala de aula. Organizou-se a produção para a elaboração e impressão do produto final: o livro “Histórias que os Jovens e Adultos contam e escrevem”. No término do projeto realizou-se a confraternização para a entrega do livro aos autores participantes.

Desse modo, enquanto professoras e medidoras entre o conhecimento e aprendizagem, acreditamos que o trabalho com as histórias de vida dos alunos podem ser uma alternativa enriquecedora no trabalho pedagógico da EJA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com essa experiência foram além dos esperados e atingiu os objetivos iniciais propostos. Teve a participação dos alunos durante a execução do projeto que apresentou como produto final o livro das histórias e Memórias dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se apresentar sobre a experiência Histórias e Memórias na EJA. A oralidade sempre esteve presente na história cultural do homem, antes mesmo da linguagem escrita, por isso a necessidade de trabalhar com a história de vida dos alunos.

Contar histórias durante muito tempo era uma atitude que se passava de geração para geração. Este costume tem se perdido em nossa época, por isso a necessidade de resgatá-lo. Vivemos hoje na era da informação, tempo da velocidade e movimento e isto, sem dúvida, é enriquecedor, mas não podemos desvalorizar a cultura, a história de vida do aluno. O ato de contar histórias exige outro ritmo, é como passear pelos campos da memória, imaginação, da emoção. Portanto, a escola deve ser um espaço propício para o reencontro com as tradições orais e propiciar o aprender através desse “baú” de histórias dos alunos, especialmente da EJA.

No universo da educação a experiências da narrativa oral e da sua escrita favorece a expressão individual e coletiva, resgata a cidadania e a identidade cultural, uma vez que a história do educando, vem carregada de significados e expressão de sua cultura.

Há na oralidade, vasto potencial de conhecimento e o educador poderá perceber a complexidade do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que descobre na simplicidade da narrativa oral, rico material com potencial didático a ser explorado, objeto expressivo que se faz presente quando a história é lida ou contada. Ouvir ou contar histórias se torna um momento de aprendizagem significativa.

A valorização das histórias de vida pode contribuir para a aquisição de uma visão crítica da realidade social que é a primeira condição para que se possa desenvolver uma educação com potencial para transformar os indivíduos e a sociedade. Nesse sentido, o resgate das histórias de vida dos alunos, parece então, estar justificado na EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FERNANDES, Carla Helena. **Entre a disciplina e a (re) invenção: A escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico**. IN: PRADO,Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história. Campinas: GRAF. FE, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, ÂNGELA. **Texto e leitor.** Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (ORGs.). O texto não é pretexto. IN:
Leitura em crise na escola: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, (ORGs.). O texto não é pretexto. IN: **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor.** Porto Alegre: Mer

JOVENS ALUNOS E JOVENS PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DO SUBPROJETO PIBID

Isabela T. Coelho – FCT UNESP/Presidente Prudente – isabelaitc@hotmail.com

Lucas S. dos Santos - FCT UNESP/Presidente Prudente – lks_capoeira@yahoo.com.br

Kelly da S. Oliveira - FCT UNESP/Presidente Prudente – kellyletrasunesp@gmail.com

Márcia R. Canhoto de Lima – FCT UNESP/Presidente Prudente – marcialima@fct.unesp.br

José M. de Lima - FCT UNESP/Presidente Prudente – miltonlima@fct.unesp.br

Luiz Rogério Romero- FCT UNESP/Presidente Prudente – romero@fct.unesp.br

CAPES/CNPq

1. INTRODUÇÃO

O projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem por finalidade um aprimoramento das práticas docentes numa estreita relação entre o Ensino Superior e as escolas de Ensino Básico. O subprojeto “PIBID: A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre Infância, Juventude, Educação e Cultura Corporal De Movimento” é financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) junto ao curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologias UNESP de Presidente Prudente.

No que concerne ao Ensino Médio, na contemporaneidade é constatada uma carência nos estudos relacionados às Culturas Juvenis e suas inter-relações. É necessário conhecer e compreender as manifestações das culturas juvenis, consciente da existência de culturas juvenis, não somente uma cultura juvenil, mas muitas, cada qual com sua especificidade e contextos. O sociólogo José Machado Pais esclarece que as Culturas Juvenis somente podem ser compreendidas se incorporadas à realidade social e que é preciso superar modelos prescritivos impostos pela sociedade. Segundo o autor, é necessário,

[...] desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam. Por exemplo, o hip hop é um claro exemplo de cultura performativa. Desde logo, nas mesclagens criativas de música (sobretudo através de rap, djing, beat-fox, funk), nas performances corporais (break dance, smurf, double dutch), no

grafitismo (através dos tag ou graf), no street basket (com ganchos, fade ways to the back) etc. (PAIS, 2006, p.13)

Diante do exposto, podemos imaginar a importância da escola considerar os jovens e suas manifestações culturais.

O subprojeto PIBID possibilita, durante a formação dos licenciandos, um olhar crítico e reflexivo em relação às principais dificuldades da prática docente. Dentro desse contexto, temos como objetivo oferecer a oportunidade de uma formação consciente das manifestações das Culturas Juvenis presentes no meio escolar, promovendo a articulação entre elas, o Currículo do Estado de SP e a Cultura Corporal de Movimento.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e caracterizada como pesquisa intervenção. A pesquisa-intervenção foi escolhida em razão de esse método possuir, como preocupação central, a indissociabilidade entre produção de conhecimento e transformação da realidade investigada. Conforme leciona Portugal, a pesquisa intervenção,

[...] não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas. (PORTUGAL, 2008, p. 18).

Nessa modalidade de pesquisa os bolsistas de iniciação a docência se imergem no meio a ser estudado, acompanhados por um professor supervisor, visando conhecer a realidade do interior de uma escola.

As intervenções ocorrem em uma instituição pública de Ensino Médio no município de Presidente Prudente – SP. São realizadas semanalmente reuniões com os professores orientadores da Universidade a fim de refletir sobre as vivências, realizar estudos de materiais norteadores à prática e também para a elaboração dos planos de aula. Durante os trabalhos realizados na escola os bolsistas constroem um portfólio relatando suas experiências e vivências nos diversos espaços proporcionados pelo projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as observações relatadas pelos participantes foi possível elencar alguns dados que posteriormente foram categorizados por temáticas, dentre as quais podemos citar: relação teoria e prática, relação professor-aluno, vivências da realidade, currículo flexível por meio da Cultura Corporal de Movimento e conhecimento das manifestações culturais juvenis.

No que concerne à relação teoria e prática, foi observada na escola a presença das manifestações culturais juvenis como, por exemplo, as ostentadas em seus corpos: tatuagens, piercings, alargadores, brincos, entre outros. Esses elementos expressam suas culturas pessoais, formas de ser e estar no mundo, fazendo dos seus corpos suas bandeiras (DAYRELL, 1999).

Na relação professor-aluno, durante o trabalho com os jovens-alunos do Ensino Médio diversos conteúdos foram explanados, nos quais, essa relação se fez presente. Podemos exemplificar: quando trabalhado o conteúdo “Hip-Hop”, durante a atividade que abordava o grafite (um dos eixos dessa cultura), a intrínseca relação entre os bolsistas e os jovens atores ficou nítida, tamanha proximidade e aceitação foi registrada por meio de uma “selfie” a pedido deles.

Durante todo o processo de pesquisa - intervenções, preparação das aulas e reuniões - são feitas reflexões sobre a formação dos “pibidianos”, contando sempre com o suporte do professor supervisor e dos orientadores para lidar com as diversas situações que perpassam o ambiente escolar.

O Estado de São Paulo adotou um currículo padronizado, pautado na Cultura Corporal de Movimento e seus blocos de conteúdos: Ginástica, Dança e Atividades Rítmicas, Jogo, Esporte e Lutas. Durante os trabalhos realizados, dentre os conteúdos propostos foi trabalhado o Tênis. Os jovens-alunos demonstraram-se desinteressados, isso devido o conteúdo não fazer parte do seu dia-a-dia, no entanto, com o despertar da curiosidade e a proposta de jogos similares mais próximos da sua realidade os jovens-alunos foram se abrindo para a proposta realizada.

O conhecimento das manifestações culturais juvenis, por intermédio dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento e do contato extenso com os jovens-alunos, possibilitou conhecer um pouco desse curso de vida (PAIS, 1990), suas especificidades. Eles manifestaram suas ideias, gostos e talentos pessoais que podem ser imperceptíveis aos educadores e gestores cotidianamente (LIMA, 2012). Um exemplo disso pode ser materializado nos grafites feitos por cada sala do terceiro ano do Ensino Médio carregados de significados que desvelam a face daquelas comunidades juvenis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente durante o período de graduação acompanhada por um profissional – professor supervisor – e orientada por acadêmicos – coordenadores do projeto PIBID – proporciona um ganho de experiências e gera confiança, é um processo de formação diferenciado.

A reflexão crítica sobre as Culturas Juvenis existentes na escola, pautada numa prática valorativa e respeitosa, amplia a sensibilidade necessária para a prática educativa, possibilita um olhar humano e cauteloso voltado à essas culturas, contribui para a melhoria do ensino onde os indivíduos compartilham conhecimento e buscam mais, além de emergir uma relação intrínseca entre os jovens-alunos e os jovens-professores.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Eleonor. **Possibilidade Docente: da prática à práxis**. Investigar em Educação - II^a Série, v. 2, jan/abr, 2014.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. Diversia. Educación y Sociedad, v. 1, p. 159-184, abr, 2009.

EUGENIO, F. Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. **As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução**. Revista Teias (UERJ. Online), v. 13, p. 219-241, 2012

LIPPI, Bruno Gonçalves. **Professor de Educação Física: Justificativas e perspectivas para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Nº de folhas: 140. Graduação em Educação Física. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Presidente Prudente- SP, 2004.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude** – Alguns contributos. *Análise social*, vol. XXV (105 – 106), 1990 (1º, 2º), 139 – 165.

PAIS, J. M. **Buscas de si**: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. &

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. CASTRO L. R. de BESSET V. L. (orgs) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Nau editora, Rio de Janeiro, 2008.

O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

João Ferreira Filho – UNESP/Presidente Prudente – joaoffilho@ig.com.br
Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP/Presidente Prudente – yoshie@fct.unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O processo de democratização do ensino na sociedade brasileira é uma conquista recente. A mais significativa das mudanças é a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, para todos os segmentos da sociedade. Segundo Beisiegel (1980, p.56) não se pode negar que a abertura da escola à totalidade da população significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino.

Cortella (1998, p. 14) lembra-nos que a qualidade na educação está diretamente relacionada com a quantidade, para ele a democracia só tem sua plenitude quando também atende a quantidade, pois assim se terá garantido a qualidade social.

Em face de esse processo de democratização do ensino e a rapidez e facilidade com que circulam atualmente as informações na sociedade é urgente que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos aos alunos; assim como é igualmente urgente que repense e altere o papel e a função do diretor e demais profissionais da educação diante desse novo cenário. Precisamos avançar para uma escola que consiga assegurar a todos uma educação com sólida base científica e formação crítica de cidadania, que assegure a todos o acesso ao conhecimento universal acumulado, para dele se apropriar,

[...] uma escola que corresponda aos interesses populares não será, nunca uma escola que se limite a ensinar leitura, escrita, cálculo e outras noções elementares. Esta escola deverá ser, também um escola que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicita os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos (BEISIEGEL, 1988, p. 21).

Essa escola descrita por Beisiegel (1988) é reafirmada por Libâneo, Oliveira, Toschi (2012) ao ser entendida como espaço privilegiado para a formação da cidadania e não apenas para ensinar a leitura, a escrita e o cálculo, habilidades importantes, mas insuficientes para promover a consciência cidadã.

Para alcançar esses objetivos é essencial que haja na escola um trabalho com todos os sujeitos que estão envolvidos no processo ensino e aprendizagem. A equipe gestora da escola, constituída pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, orientada e mediada pelo diretor, precisa desenvolver uma gestão democrática que possibilite a participação de todos no trabalho pedagógico da escola. Desta forma cria-se espírito do compromisso, da responsabilidade e do sentimento de pertencimento ao espaço e ao processo escolar.

Por isto, hoje, a gestão democrática torna-se um requisito relevante. Afinal

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou de equipes representativos de todos. (PARO, 1986, p. 162)

2. METODOLOGIA

O trabalho está inserido na concepção da pesquisa qualitativa e busca desenvolver um estudo de caso, utilizando como procedimentos a pesquisa bibliográfica, questionário, entrevista e observação do cotidiano de uma escola pública estadual localizada na Diretoria de Presidente Prudente, SP.

A amostra do universo escolar será composta pelo vice-diretor, coordenador pedagógico, quatro professores, quatro funcionários, quatro alunos e quatro membros das famílias e dois coordenadores pedagógicos.

Para a análise dos dados empíricos será utilizada a “análise de conteúdos” que é um “procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 20) e permite ao pesquisador fazer interferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme lembra-nos Garcia e Correa (2009), a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 206, vislumbra como princípio a gestão democrática para todas as escolas públicas do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN/96) reafirma este princípio, mas transfere aos sistemas de ensino a responsabilidade de criar e legislar sobre a forma da participação da comunidade na gestão educacional, definindo a participação dos pais como direito e dos professores como dever (GARCIA; CORREA, 2009, p. 225-226).

A LDBEN/96, no Artigo 3º elenca os princípios sobre os quais a educação brasileira deve se basear e enfatiza no inciso VIII a “*gestão democrática do ensino público*”. Assim, falar de gestão democrática não é algo novo, entretanto, é algo a ser conquistado nas escolas públicas estaduais e que merece estudo e reflexão sobre os meios e práticas para a sua efetiva implantação.

Vale ressaltar que na LDBEN/96 o Artigo 14 estabelece que a gestão democrática do ensino público na educação básica, deve se estabelecer mediante a “*I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*”.

O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado sob a Lei 13.005, em 25/6/2014 e válido para a próxima década, estabelece como uma de suas metas a Gestão

Democrática e, estipula prazo para a sua implantação, dando aos Estados as condições para que de fato isto se realize.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (PNE, Meta 19, 2014)

Muito embora apareça claramente o termo “*efetivação da gestão democrática da educação*” no primeiro plano da Meta 19, as oito *Estratégias* que se seguem a ela não estão diretamente ligadas a isto, a não ser de forma subjetiva. Elas garantem muito mais a segunda parte da Meta, ou seja, “*a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho; a consulta pública da comunidade escolar prevendo recursos e apoio técnico da União*”.

Garcia e Correa (2009) afirma que é direito da sociedade ter e controlar a qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Estado, mas este direito também lhe confere obrigações como garantia do exercício de cidadania, pois

Dessa perspectiva, ser usuário da escola pública é mais do que “fazer uso” de um serviço, mas, representa ser sujeito na concretização de um direito, uma vez que o ensino público é um bem social, produzido a partir da renda dos trabalhadores. Por tanto, nada mais justo que a sociedade controle a qualidade do serviço prestado a partir dos esforços que realiza para mantê-lo. Participar da gestão da educação por meio dos diferentes conselhos [...] e da gestão escolar é, assim, exercício de controle democrático legítimo, direito de todo cidadão. (GARCIA e CORREA, 2009, p. 226-227)

A gestão democrática da educação precisa levar em conta as dicotomias que se apresentam no universo do cotidiano das escolas que é marcado por múltiplas interferências quer das famílias desestruturadas psicológica e economicamente, desajustadas e com poucos princípios ético-culturais – o problema das drogas, da prostituição infanto-juvenil, da legitimação paternal, das pobreza culturais e sociais, da inclusão das minorias e das múltiplas opções existenciais – quer da diferença de valores dos agentes que atuam no cotidiano da escola pública estadual e daqueles que dela vem buscar seus serviços, valores estes que nem sempre são claros, definidos e eticamente compatíveis com a prática destes grupos, criando assim um grande abismo entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sobre Gestão democrática percebemos que as dificuldades são diversas. Algumas delas são impostas pelo próprio Estado, como o excesso de atividades burocráticas administrativas e as dicotomias das políticas públicas; outras são impostas por visões distorcidas de grupos diversos que compõem a nossa sociedade.

Mas há a contrapartida da escola que pode e tem meios de reverter a história e reescrevê-la a partir de diferentes moldes de se organizar e se gestar e, é aqui que ganha espaço a importante figura do diretor de escola como articulador da equipe gestora e de práticas democráticas. Na concepção de uma gestão democrática, se o diretor de escola não estiver aberto a acatar e por em prática tais ações, muito difícil será a implantação destas mudanças.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política educacional e programas de alfabetização. **Ideias** A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930, n. 1, p. 16-22. 1988.

_____. *Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. **Anais**, 1980. p. 49-56.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014 - Plano Nacional de Educação

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998. 166p.

FRANCO, M. L. P. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líder Livro, 2008. 80p.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha e CORREA, Bianca Cristina. **Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública**. Revista Relatos da Escola Brasileira, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 11 abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012. 543p.

PARO, Vitor Hugo. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.

O INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO DE CABO VERDE E OS DESAFIOS DA UNIVERSITARIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Janice R. S. Gomes - PPGE - UFSCar - jrsanca2010@gmail.com

Manoel N. M. Nascimento - UFSCar - mnelito@gmail.com

CNPQ

1. INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que as normativas econômicas estão em consonância com as políticas educacionais, que por sua vez influenciam o sistema educativo e assim o trabalho docente, não é novidade, por exemplo, que a universalização do ensino fundamental, pressupõe um acompanhamento da formação de professores para cumprir este objetivo.

No contexto da reestruturação do sistema de ensino em Cabo Verde, foi implementado uma reforma educacional no país em 2010 por meio do Decreto-Legislativo nº 2/2010, que teve por objetivo rever as Bases do Sistema Educativo Caboverdiano, aprovadas na Lei 103/III/90, de 29 de dezembro na redação dada pela Lei 113/V/99 de 18 de Outubro, além de definir as Bases do Sistema Educativo, quanto à organização e funcionamento, incluindo o ensino público, particular e cooperativo.

O decreto em questão trouxe novas implicações para o sistema educativo tais como, educação pré-escolar de caráter ainda facultativo elevando a idade de ingresso de 3 para 4 anos; novo modelo de ensino básico de 8 anos de escolaridade, composta por três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de 4 anos, o segundo e o terceiro de 2 anos cada, o ensino secundário de 4 anos, composta por dois ciclos de 2 anos cada e o ensino obrigatório de 10 anos. Na formação de professores, extinguiu-se o nível médio, ensino profissionalizante destinado às pessoas que possuíam pelo menos o 10º ano de

escolaridade, (Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/III/90, de 29 de Dezembro), ou seja, sem a conclusão do ensino secundário.

Com a extinção do ensino médio foi estipulado que a formação de professores para a educação infantil, básico e secundário se daria em cursos que “confirmam ou não graus acadêmicos superiores”, abrindo possibilidades assim, de formação em nível superior para os professores desses subsistemas de ensino.

Dois anos após a reforma educativa, o Decreto-Lei nº 17/2012 criou o Instituto Universitário de Educação que substituiu o Instituto Pedagógico (instituição pública de nível médio que formava prioritariamente professores para o ensino básico e também para o pré-escolar), possibilitando uma formação de nível superior para os professores do ensino básico.

A Portaria nº 34/2012 regulou as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares do bacharelato, podiam adquirir o grau acadêmico de licenciado. O Art. 2º determinou que fosse reconhecido o nível de formação pós-secundária para efeitos de prosseguimento de estudos conducentes à obtenção do grau de licenciatura aos titulares de cursos médios, anteriormente lecionados pelo Instituto Pedagógico, a partir dali sob a responsabilidade do Instituto Universitário de Educação (Art. 3º). Esta medida tem muita relevância na área da formação docente e suscitou indagações sobre os impactos da política universitarização na formação dos professores da educação básica.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem como referência um estabelecimento público importante para a formação de professores cabo-verdianos, o Instituto Universitário de Educação e os próprios professores do ensino básico envolvidos em cursos de complemento de licenciatura no respetivo instituto, por considerar o papel central que a instituição e os professores representam para a implementação das reformas educativas preconizadas e para o desenvolvimento do próprio sistema educativo

Estamos utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica que garante a compreensão mais aprofundada sobre os processos de universitarização docente, dando suporte para análise dos conteúdos; a análise documental dos projetos elaborados pelo e para o Instituto Universitário de Educação, assim como as legislações cabo-verdianas sobre a educação, pois, segundo Ludke e André (1986) os documentos fornecem informações contextualizadas de uma determinada realidade; entrevistas semiestruturadas.

. As entrevistas da pesquisa já foram realizadas pessoalmente com quatro coordenadores do Instituto Universitário de Educação e vinte professores da rede pública da cidade da Praia (Cabo Verde) que participaram dos primeiros cursos de complemento de licenciatura na referida instituição e tiveram inicialmente uma formação de nível médio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta comunicação apresentamos resultados preliminares da revisão bibliográfica pois, a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento. Até o momento as entrevistas foram aplicadas, porém ainda não foram analisadas.

Quando olhamos para a produção bibliográfica sobre formação continuada encontramos que entre os vários conceitos que são utilizados para designar o contínuo desenvolvimento docente, já foi muito frequente os termos reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e treinamento, que para Marin (1995), não são termos muito adequados, pois, no geral são projetos que sugerem apenas ações mecânicas, não considerando os saberes já construídos pelos docentes. Nesses conceitos aparece a ideia de terminar aquilo que a formação inicial não deu conta.

Marin (1995) sugere os termos educação continuada ou formação continuada pois sugerem a pesquisa em educação, os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais da área, e, sobretudo, a ideia de reformulação e mudança das práticas docentes. Entretanto, Formosinho, Ferreira e Machado (2000) mostram que no caso português a formação contínua pode servir como uma condição essencial para a

progressão na carreira. Nóvoa (1991, p.9) ressalta que “a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma”.

É explícito a contradição existente nos projetos de formação continuada que podem sim contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e da escola, mas que, sobretudo visam à produtividade e adequação ao sistema e não necessariamente à realidade escolar.

Outra tendência presente na formação de professores é a universitarização (BOURDONCLE, 1997 tradução nossa), ou seja, a absorção das antigas escolas de formação de professores pelas estruturas usuais da universidade, onde se une a formação e a pesquisa. Tem sido uma tendência em vários países, mas em épocas diferentes, como é o caso do Brasil, Canadá, França e os EUA.

Segundo Formosinho, Ferreira e Machado (2000), a universitarização da formação inicial trouxe várias contribuições, sobretudo na fundamentação teórica da profissão docente, na investigação sobre a área educacional e na aproximação entre as universidades e os outros níveis de ensino. Para Brezezinski (2008), a universidade é o melhor espaço pra formar o professor visto que, ela é o lócus da teoria e instiga uma formação além da profissionalização. Mas, Formosinho, Ferreira e Machado (2000), salientam que muitas vezes a universidade tende a promover um currículo que só sobrepõe as disciplinas, negligenciando a relação entre teoria e prática e o trabalho cooperativo e interdisciplinar exigido pelas escolas de massas.

Assim, quando se fala em educação de professores que já possuem alguma formação, considera-se que os novos cursos fazem parte da formação continuada. Entretanto, considerando a trajetória de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, no Brasil, por exemplo, houveram várias iniciativas de certificação desses professores a nível superior que a princípio não são chamados de cursos de formação continuada (talvez porque são específicos para certificar e não necessariamente formar), mas são identificados mais com o processo de universitarização ou de certificação.

Contudo, pelos estudos que temos feito e analisando o contexto cabo-verdiano, preferimos trabalhar com os conceitos de *formação continuada e universitarização*, ao mesmo tempo, pois além de se elevar a formação em nível superior, os cursos demonstram fornecer novos conhecimentos aos professores.

No caso específico, do Instituto Universitário de Educação, que substituiu o Instituto Pedagógico de nível médio, já está oferecendo licenciaturas, e, sobretudo, forneceu aos docentes do ensino básico, já formados em nível médio, o primeiro curso de complemento de licenciatura, nos moldes universitários e ao mesmo tempo uma formação continuada, pois os professores já possuíam outras experiências de formação.

Por conseguinte, fez-se necessário a compreensão do caso específico desses docentes, que antes habituados a uma determinada formação e lógica de trabalho, terão que se inserir nas novas dinâmicas e transformações provocadas pelos referidos fenômenos e pela nova organização do sistema educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa em desenvolvimento pretendemos compreender até que ponto os cursos de complemento de licenciatura do IUE se traduzem em certificação de competências ou como formação de professores? A segunda opção tem se mostrado mais adequada, mas ainda será necessário as análises dos documentos e das entrevistas para comprovar ou refutar esses processos.

Tendo em vista a discussão sobre a universitarização de professores cabo-verdianos, a pesquisa já comprovou que esse fato é uma tendência internacional na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, que vem sendo reforçada por Estados e Organismos internacionais na defesa da melhoria da qualidade de educação.

REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, Raymond. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 23, n.1-2, Jan. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100004&lng=en&nrm=iso.com. Acesso em 09/09/ 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/11/2012.

CABO VERDE. Decreto-Legislativo nº 2/2010. Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro.

CABO VERDE. Decreto-Lei nº 17/2012. Procede à reconfiguração do Instituto Pedagógico (IP) criado pelo Decreto n.º 18/88, de 9 de Março, que passa a denominar-se Instituto Universitário de Educação, abreviadamente IUE.

CABO VERDE. Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/III/90, de 29 de Dezembro.

CABO VERDE. Portaria nº 34/2012. Regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico (IP), titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelato, podem adquirir o grau acadêmico de licenciado.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando; MACHADO, Joaquim. **Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente**. V Congresso Galego-

Portugués de psicopedagogía .Actas (comunicacións e posters).Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000
ISSN: 1138-1663.Disponível em <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6757>. Acesso em
12/09/2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São
Paulo: EPU,1986.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.
Cadernos CEDES: Educação Continuada. Nº 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 02/09/2013.

PRODUÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL: PRÁTICAS NA SALA DE AULA

Viviane Aparecida Sotana – UNESP Bauru – vivisotana@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aplicado com os alunos do Ensino Fundamental do 3º ano da Escola Coronel Galdino Ribeiro, situada no município de Gália, S.P, teve o intuito de trabalhar com os alunos a produção textual com a finalidade de circulação social embasado, primeiramente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa elaborado no ano de 1997, pois foi a partir dele que houve a introdução de políticas educacionais em favor da cidadania crítica, favorecendo práticas escolares mais aproximadas das práticas sócias letradas.

A visão do leitor / produtor de textos presente nos PCNs passou a ser a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas utiliza-se de gêneros do discurso para construir e reconstruir os sentidos de textos, que lê ou produz. (Rojo, 2009, p. 01).

Rojo (2009, p. 02), ao interpretar o discurso do PCN de Língua Portuguesa, argumenta que a visão nele presente de uso da linguagem escrita é diferente da decorrente até então. Para ela “a nova visão é diferente da visão do leitor escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos... a função vai além...”

Os objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental estabelecem a pretensão de levar o aluno a utilizar a linguagem escrita de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, bem como considerar diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1997, p. 32).

A produção textual deve, então, apresentar função comunicativa no meio que indivíduo se insere. Proporcionar aos alunos o contato com os gêneros e suas

características é necessário para criar estratégias dentro da escola fazendo com que sua utilização possa assumir uma função social.

2. METODOLOGIA

A proposta partiu da perspectiva de colocar o aluno em situações de produção textual, fazendo-o utilizar a linguagem escrita.

O trabalho desenvolvido recebeu o nome de “Pomar”. A intenção de trabalhar esse assunto nasceu da vivência dos alunos, pois setenta por cento da turma reside em áreas rurais e apresentam grande interesse por assuntos que envolvem o cultivo e conservação do solo.

Iniciamos o trabalho em agosto do ano de 2014, relacionando as disciplinas de língua portuguesa e ciências. O objetivo era que os alunos conseguissem produzir tipos de textos tendo elementos do gênero textual “ curiosidades” a partir de textos informativos, instrucionais e curiosidades.

Mesmo sabendo que estes textos informativos e curiosidades trazem características muito parecidas, pois defini-los como um gênero específico é algo muito difícil.

De acordo com os estudos de Bronckart(p72, 1999) os textos sofreram modificações considerando as motivações sociais e foi a partir de Bakhtin (in Bronckart, p73, 1999) que a noção de gênero tem sido ampliada ao conjunto das produções verbais organizadas e ao conjunto de formas textuais orais ou normatizadas.

Segundo os estudos de Bakhtin, qualquer espécie de texto atualmente, pode ser designado em termos de gênero, sendo que todo texto pode ser pertencente a um determinado gênero (Bronckart, p.73, 1999.)

Para Bronckart (p.73, 1999), é difícil classificar um gênero de texto como modelo de referência estabilizado devido a diversidade de critérios que podem ser utilizados para defini-lo.

Tendo como pressuposto que os gêneros estão em constante transformação e que um gênero textual específico pode apresentar elementos de outro gênero por isso não deve ser classificado como um texto com características estáticas, foi oferecido aos alunos vários textos informativos e curiosidades sobre frutas encontrados em sites, revistas, livros didáticos e letras de músicas.

Os alunos escolheram, após leitura da diversidade de textos lidos, aprofundarem-se na pesquisa de textos informativos sobre as seguintes frutas: maracujá, caju, mamão, uva, mexerica, laranja e maçã.

Após a leitura dos textos classificados como informativos e curiosidades, devido a seus portadores, os alunos trouxeram as sementes de suas casas das frutas específicas, eu levei para a escola terra e garrafas pet. Eles plantaram as sementes e cuidaram para que as árvores frutíferas germinassem.

Dando sequência as atividades, os alunos, em duplas, produziram textos curiosidades sobre cada fruta estudada. Seguimos uma sequência didática: primeiro produziram o texto em duplas sem minha intervenção, no segundo momento corriji os textos com as duplas, onde íamos realizando a leitura, juntos e destacando os erros de concordância, tornando assim o texto mais coerente. Após o termino dessa atividade, que foi demorada, mas muito produtiva. Solicitei que eles revisarem as questões ortográficas e de pontuação.

Em seguida, as duplas reescreveram os textos curiosidades em cartolinas e ilustraram.

Segundo Bronckart (p.70, 1999) existem tipos de textos que são qualificados por um procedimento metodológico, seguindo certas unidades e regras da língua independentemente de seu contexto, mas existem também textos sustentados pelo funcionamento da língua de acordo com seu contexto onde os textos exercem efeito para seus receptores.

Seguindo esse pressuposto, realizei os momentos de intervenções em relação a produção de texto que contemplavam as regras da língua, mas os alunos também produziram com finalidade para levar o texto para os leitores- receptores.

Decidimos montar uma exposição apresentando todas as etapas de realização do trabalho para as demais turmas dos 3ºs anos da mesma escola.

Os alunos confeccionaram os convites para a exposição, organizaram-se e distribuíram para os endereçados.

No dia marcado para a apresentação, os alunos receberam os visitantes apresentando os textos pesquisados, as mudas que já haviam germinado e o mural com os textos curiosidades produzidos por eles.

As duplas se organizaram e decidiram qual função cada integrante teria na apresentação.

Após a apresentação, decidimos, juntos, escrever um texto informativo coletivo para a Revista Recreio da Editora Abril com o objetivo que publicassem as curiosidades produzidas pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho desenvolvido teve início em agosto do ano de 2014 e se findou no início do mês de novembro do mesmo ano. O processo foi demorado. As etapas do trabalho de produção textual levaram tempo para se concluir, pois os alunos escreviam e todos os textos tinham que ser revisados juntamente com os alunos para promover uma correção que contemplasse as questões gramaticais, ortográficas e direcionando o texto para aproximação do gênero proposto sem alterar a coerência que os autores (alunos) haviam determinado para o contato do futuro leitor.

Dividir os alunos em duplas que trabalhassem todas as questões propostas e finalmente, produzissem o produto da apresentação também foi um processo um pouco complicado porque o trabalho se estendeu durante dias, e no decorrer do caminho haviam alguns desentendimentos entre parceiros, mas por fim todas as limitações e barreiras foram superadas, pois fazem parte do processo. O trabalho foi finalizado com sucesso como esperávamos.

Como todo trabalho didático que envolve os alunos de maneira prática e ativa, este, em especial, foi significativo para minha prática. A partir dele percebi o envolvimento de alunos que estavam distante das ações de produção textual proposta na sala. Ele despertou, também, o desejo de me aprofundar nos teóricos voltados à produção de texto para eu melhorar meu papel como professora nas propostas que envolvem a linguagem e , assim, colaborar com as colegas de trabalho trocando experiências sobre práticas significativas para os alunos, levando-os a compreender qual a função da linguagem oral e escrita na sua rotina .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover uma metodologia que seja sustentada por uma prática pedagógica que tenha sentido e função dentro do meio circundante tem sido uma preocupação minha nos últimos anos. Então procuro desenvolver a prática , mais precisamente em relação à produção textual, de diferentes gêneros textuais fazendo com que os alunos tenham o máximo de informação a respeito do gênero proposto para estudo, para, posteriormente, terem suporte para produções textuais propostas e que estas produções não fiquem anexadas a uma pasta de textos como acontece em muitos lugares. A intenção é fazer com que os alunos façam o texto circular cumprindo assim a função real da linguagem escrita.

É necessário fazer da escola uma comunidade de escritores que produzam seus textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para protestar, para convencer de seu ponto de vista, para intrigar ou fazer rir. É necessário criar um ambiente de aprendizagem onde o conhecimento dos textos, por meio de seus suportes, da leitura e da produção, sejam práticas vivas”. (Lerner, 2005, p. 01)

Promover uma circulação textual que perpasse as paredes da sala de aula, pautada no registro e no estudo teórico para dar suporte a essa prática, e cada vez mais tentar aperfeiçoá-la possibilitará, ao meu ver, que outros professores proponham propostas de sequências didáticas que também contemplem a circulação social para seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 1999.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artemed, 2005, p. 01-17. Disponível em: <www.itanhaem.sp.gov.br/.../LER%20E%20ESCREVER%20NA%20ESCOLA%20O%20REAL...>. Acesso em 26 dez. 2014.

ROJO, Roxane. **Letramento e diversidade textual**. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 20 dez.2014.

A PROJEÇÃO DOS JOGOS VIRTUAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

Agência Financiadora: PET Pedagogia (MEC/Sesu)

1. INTRODUÇÃO

Assim como a interação com o conhecimento provoca transformações das quais não se pode regredir, sob a égide do desenvolvimento cognitivo, uma vez que o intelecto humano se transforma e atinge outros estágios (FACCI, 2004), assim também é o avanço tecnológico que se aprimora a cada dia.

O grande número de jogos virtuais aos quais os alunos tem contato, conhecidos também como próteses audiovisuais (PRIOSTE, 2013), tem sido disseminados e hiperestimulados na sociedade contemporânea, somados a ideologias escolares e pedagogias do “aprender a aprender” (NEWTON, 2001), identifica-se outra problemática: o grande número de casos de dificuldades de aprendizagem, relacionados a distúrbios neurológicos. Faz-se necessário investigar os possíveis efeitos da exposição, em ambiente escolar, à jogos virtuais tomados como instrumentos didático-pedagógicos, sob abordagem crítica, a fim de verificar mitos e verdades acerca da relação entre jogos virtuais e aprendizagem escolar.

2. METODOLOGIA

Adota-se, enquanto metodologia, a abordagem qualitativa, utilizando instrumentos de análise como questionário e observação, em confluência com a revisão teórica, de modo a compreender a realidade utilizando-se das contribuições teóricas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a linha teórica histórico-cultural, visto que o estudo, enquanto atividade principal é uma atividade por vezes exaustiva, assim como o trabalho, é fato que, os

jogos virtuais em ambiente escolar podem ter suas funções pedagógicas facilmente desviadas e confundidas a momentos de lazer dos estudantes, que, vislumbrados por um momento extralaborioso, somado a falta de direcionamento do professor, exercitam atividades que não contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento escolar, mas reforçam atitudes esperadas pela indústria de games e colaboram para a manipulação em favor do mercado, como propõe Adorno (ano):

A diversão, por cuja superficialidade o conservadorismo cultural as esnoba ou injuria, lhes é necessária para forjar no horário de trabalho aquela tensão que o ordenamento da sociedade, elogiado por este mesmo conservadorismo cultural, exige delas(...) Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa. (ADORNO, ano, p. 111).

Observa-se que as aulas de informática, na realidade observada, não tem atividades planejadas sob a perspectiva crítica. No imaginário do professor, acredita-se que o aluno, por pertencer a geração tecnológica, do dito *homo zappiens* (DUFOUR, 2007), não necessita da mediação, orientação e portanto, o professor se ausenta, ainda que presente fisicamente, utiliza o tempo de aula para realizar outras atividades.

Os alunos, em contrapartida, chancelam a postura do professor, visto que torna-se mais um momento de lazer e apartado da massiva rotina escolar conteudista, isto é, livres da mediação, escolhem suas próprias atividades no ambiente virtual, estando entre as favoritas, os jogos virtuais.

Os resultados preliminares indicam que o professor é, na maioria das vezes, embasado por uma visão construtivista de aprendizagem, difundida amplamente no Brasil a partir da década de 1960 e que colhe seus resquícios até hoje, visão cujo aluno é promotor de seu próprio desenvolvimento. O primeiro acredita estar contribuindo para a autonomia do aluno, à medida que este tem espaço para pesquisar e escolher suas atividades, quando na verdade, está colaborando para a ociosidade e o esvaziamento da função escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos novos avanços tecnológicos, que sem dúvidas trouxeram ganhos incomensuráveis à humanidade, observa-se a escola competindo com aparatos midiáticos, sobretudo, aos jogos virtuais, que, cada vez mais estão adquirindo seu espaço em todas as

instituições sociais. Esquece-se pois que a instituição escolar, por meio das atividades pedagógicas deve, por excelência, propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e difundir o conhecimento historicamente acumulado na cultura, além de instigar o sujeito a pensar em questões sociais e de cidadania, contudo, o espaço escolar também está sendo invadido pela indústria cultural, à medida que aliena alunos e professores.

Os jogos virtuais estão presentes no cotidiano dos educandos, não somente em seu tempo livre, mas torna-se onipresente à medida que invade também a instituição escolar.

O grande impasse não está em não nos submetermos às mídias em geral, o problema está em apenas nos submetermos à elas, em todos os momentos e locais, acreditando que estas estão também, revolucionando a relação de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADORDO, Theodor. Dialética do Esclarecimento. In: **Indústria Cultural e Sociedade**. Paz e Terra, 2009.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Companhia de Freud, 2007.

FACCI, M.G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p. 64 – 81, 2004.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Porto Alegre, 2007.

PRIOSTE, Cláudia Dias. O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual. 2013. 361. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE- USP, São Paulo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS COMO PROPOSTA PARA O REFLEXO DA FORMAÇÃO DOCENTE PAUTADA NO MODELO TRADICIONAL

Marisa Mendes Machado de Souza – UERJ – prof.marisa@globo.com

Lívia Maria Silvestre Oliveira – UNIABEU - livia.oliveirapontes@gmail.com

Bárbara Silva dos Santos Pereira – UERJ – bsspereira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa será abordada a necessidade de capacitação para adequações pedagógicas para atenuar as consequências de uma formação docente que ainda aborda pouco a inclusão e como o uso desta estratégia pode contribuir para uma nova conduta do educador que precisa promover desenvolvimento integral do aluno incluso.

A relevância desta questão de assenta na experiência de uma escola da região metropolitana do Rio de Janeiro, que com o apoio da professora do Atendimento Educacional Especializado promoveu a mobilização do corpo docente e das mediadoras para uma revisão da prática para que os alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolvam social e academicamente.

Também será realizada a leitura e análise de uma bibliografia acerca dos temas estreitamente ligados ao objeto de estudo: formação docente para inclusão, inclusão, necessidades educacionais especiais, adequações pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado, correlacionando a discussão com o objeto de pesquisa e embasamento em alguns autores que tratam do conceito de educação inclusiva e adequação ou adaptação pedagógica.

Com o advento da inclusão, que é uma realidade das escolas no mundo e as diversas dificuldades encontradas por professores e mediadores para que uma real inclusão aconteça, é preciso pensar em propostas que contemplem as necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam diagnósticos de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades e também dos alunos que não são público da Educação Especial mas precisam de estratégias diferenciadas para terem acesso ao currículo. Segundo Ramos e Oliveira (2012, p.58) “a tradução de conhecimentos e práticas para a escolarização desses alunos poderá apontar pistas sobre como articular o currículo escolar à

diversidade humana. Poderá trazer contribuições para pensarmos o currículo como um artefato vivo e contextual”.

A proposta educacional nos cursos de formação de professores, na modalidade Normal e nas licenciaturas, ainda apresenta fortes traços tradicionais e é insuficiente para preparar os professores para a realidade nas escolas, com uma diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Glat:

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas.(GLAT, 2009, p. 9)

Na unidade escolar, acompanhada a realidade de professores, alunos inclusos e estagiárias com função de mediadoras de aprendizagem foi possível identificar diferentes dificuldades dos professores de turma comum e estagiárias em adequar sua ação pedagógica, que envolve um currículo adequado às necessidades educacionais apresentadas pelos educandos com algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento, além de alunos que não possuem diagnóstico, “não tem laudo” que o ampare como público da Educação Especial, muitos não têm nenhum acompanhamento na área da saúde e estão nas salas de aula, apresentando dificuldades na aprendizagem e a angústia dos professores é justamente pensar em propostas que os ajudem a dar conta destes alunos.

Ao identificar a extrema dificuldade apresentada pelos docentes da unidade escolar, que possui vinte e três alunos com deficiências ou transtornos do espectro autista, além dos sem diagnóstico mas apresentando necessidades educacionais especiais, frequentando as turmas comuns do Ensino Fundamental, foi feita uma pesquisa para saber a respeito da formação dos docentes e sobre quais as dificuldades e necessidades para garantir uma efetiva inclusão para a demanda de alunos que apresenta especificidades. Constatou-se que a maioria dos professores tiveram informações superficiais a respeito da Educação Inclusiva, não se sentiam preparados e mesmo sem intenção acabavam corroborando para uma “inclusão à margem”, esta postura segundo Montoan:

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não

estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo a responsabilidade é de todos.(MONTANO, 2013, p.79)

Configura-se, portanto, como objetivo central desta pesquisa compreender a influência das adequações pedagógicas como proposta para a insuficiente formação docente, em geral pautada nos moldes tradicionais, que compromete a atuação docente na promoção do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais, analisando seus significados para o campo da educação e avaliando a aplicabilidade, deste conceito na prática pedagógica.

2. METODOLOGIA

A abordagem será qualitativa, que “assegura uma abordagem em que a compreensão – interpretação – é mais importante do que a descrição ou explicação de um fenômeno”(TOZONI-REIS, 2010. p.17). Além da investigação ocorrerá a interpretação dos fenômenos ocorridos no campo de pesquisa.

Serão utilizados como instrumentos a Observação e a Entrevista visto que estas são “as técnicas mais usadas nas pesquisas de campo nas ciências da educação” (TOZONI-REIS, 2010. p.24). Também será feita análise bibliográfica acerca dos temas estreitamente ligados ao objeto de estudo e a correlação da discussão com a formação inicial insuficiente de grande parte dos docentes e com a proposta das adequações pedagógicas destacando a importância dos resultados das pesquisas no campo da Educação Inclusiva.

Uma pergunta é comum os docentes e estagiárias com função de mediadoras fazerem ao Atendimento Educacional Especializado: “O quê fazer para que o aluno que 'não cabe na fôrma' aprenda?”. A partir desta fala, houve uma investigação sobre qual formação ou experiência anterior os docentes possuíam de educação inclusiva e se a sua formação no curso de formação de professores ou nas licenciaturas os preparou para a realidade que encontram no dia a dia da prática docente

Após identificadas as angústias dos professores, a professora do Atendimento Educacional Especializado apresentou uma palestra com o tema “Adequações pedagógicas como proposta teórico metodológica para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”, onde foi proposta a ideia da adequação pedagógica, que envolve o currículo adequado às especificidades dos alunos, a postura do professor, o comprometimento de

todos os envolvidos no processo educativo, como demais funcionários da escola e alunos, mediadores de aprendizagem que acompanham os alunos com maiores necessidades de apoio, responsáveis, a professora do Atendimento Educacional Especializado, e recursos de tecnologia assistiva que podem ser confeccionados pelos próprios professores. Sobre a confecção dos recursos, os Parâmetros Curriculares:

auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos de discussão do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Uma das possibilidades para sua utilização e: Identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem.(BRASIL, 2006, p.11)

A proposta se repetiu em outros dois encontros, onde as palestras se desdobraram em oficinas de confecção de recursos pelos próprios professores, pensados a partir das necessidades dos seus alunos, com momentos de compartilhar as produções e explicar seus objetivos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa pode-se perceber que o fazer educativo, que envolve a ação do professor, a formação docente ou a informação compartilhada entre docentes pode não ser garantia de solução para as dificuldades que envolvem a inclusão, mas certamente melhoram as condições de educação de quem foi tolhido em algum aspecto, provocando limitações para que a aprendizagem aconteça. Para Figueiredo in: Montoan (2013, p.142), o “professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade”.

Com os resultados obtidos é possível constatar uma mudança da prática dos docentes que passaram a confeccionar recursos para atender às especificidades dos alunos e facilitar a aprendizagem e como o cognitivo se estrutura através de experiências sensoriais, as adequações pedagógicas passaram a ser opção para que o processo educativo seja mais estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa retrata uma ação de formação continuada de docentes, ocorrida na própria unidade escolar, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado, utilizando momentos de centros de estudos que acontecem a cada dois meses, fazendo destes momentos de formação para capacitar professores e assim propor uma revisão da prática docente e construção de recursos que atendam às necessidades educacionais dos alunos inclusos.

Apesar da formação inicial não preparar os docentes para a realidade da inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, a troca de experiência entre docentes, principalmente a orientação do profissional do Atendimento Educacional Especializado podem proporcionar uma inclusão além da simples presença física do aluno na escola, mas o seu desenvolvimento social, cognitivo e acadêmico, favorecendo seu envolvimento e participação em todas as atividades escolares.

Não há a pretensão de que as adequações pedagógicas sejam receitas, mas uma proposta que procura atenuar os reflexos da formação docente que ainda aborda pouco a questão da inclusão e ressignificar as ações teórico-práticas dos professores que precisam promover a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira. **Diálogo sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p.58.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília/DF: MEC, 2006, p.11.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.9.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p.142.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. São Paulo, 2010, p.17. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em:17/02/2015.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA: CURSINHO 180º UNESP TUPÃ**

Nelson Russo de Moraes, Dr. - UNESP Tupã – nelsonrusso@tupa.unesp.br

Matheus Leme da Silva - UNESP Tupã – matheuslemelp@gmail.com

Celso da Silva - UNESP Tupã - celsonapoleon@hotmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

O aumento das especificidades profissionais, especialmente impelidas pela divisão socio-técnica do trabalho e novas demandas da humanidade levou ao aumento da gama de profissões de nível superior, bem como a crescente importância desta pauta no debate das políticas públicas no mundo contemporâneo. O investimento maciço no ensino implantado por países asiáticos e com retorno em sustentabilidade econômica nas décadas seguintes, é um modelo extremamente disciplinado e que vem parcialmente sendo seguido por nações em desenvolvimento como o Brasil.

Nos últimos anos é notória a intensificação da demanda pelo ensino superior em decorrência da expansão do ensino básico, da urbanização e das exigências de formação acadêmica pelo mercado de trabalho. As políticas de expansão mediante a privatização do setor de ensino superior brasileiro, entretanto, não favoreceram os egressos do ensino médio da esfera pública, que dependem essencialmente do ensino público para dar continuidade a sua escolarização (ZAGO, 2009).

O caso brasileiro traz peculiaridades que precisam ser bem administradas pela sociedade de maneira geral e pelo poder público em específico, como por exemplo, a formação cultural de seu povo, a extensão geográfica e a disparidade social que se desdobra aos pontos de vista regional, econômico e mesmo étnico, na perspectiva das menores condições dadas historicamente aos indígenas e afrodescendente.

A análise deve tanger ainda o aspecto inerente ao quantitativo de vagas e da procura pelo ensino superior no Brasil, desproporção que aumenta a cada ano, diminuindo as chances de acesso para as pessoas oriundas de situações socioeconômicas que envolvem

o trabalho concomitante, a formação prematura de famílias e a origem escolar firmada apenas em escolas de ensino médio com problemas na formação de seus egressos.

Neste sentido, o processo vestibular está consolidado como a principal forma de acesso ao Ensino Superior, possibilitando condições de seleção, a princípio mais justa, mas que na verdade acaba por fortalecer um processo de exclusão no acesso a universidade.

Essa política educacional contraditória, em meio ao alvoroço democratizante provocado pelos movimentos sociais do final do século XX, fez com que surgissem os cursos pré-vestibulares comunitários. Criados pelo idealismo das organizações do terceiro setor e/ou pela chegada dos partidos de esquerda ao poder (WHITAKER, 2010), esses cursos pré-vestibulares cresceram da reivindicação pela democratização da educação básica de qualidade – que é defasada na rede pública de ensino – na tentativa de possibilitarem às classes subalternas maiores oportunidades de ingresso ao ensino superior público.

Porém, nos últimos anos os cursinhos populares têm feito parte da agenda governamental, sendo financiados com recursos públicos provenientes de estados, municípios e da união, por meio de parcerias com instituições públicas e/ou privadas. Esta nova e crescente configuração na oferta de cursinhos populares insere-se nos padrões da política social, no contexto de reestruturação capitalista, que a partir da década de 1990, com a entrada dos princípios neoliberais no Brasil, as políticas sociais sofreram uma reconfiguração: tornam-se focais e compensatórias em detrimento de seu caráter universal; por não se caracterizarem como um direito social, passaram a ser suscetíveis a cortes orçamentários, bem como a vontades e interesses políticos e são transferidas do Estado para a sociedade civil e para o chamado “terceiro setor” (CAMARGO, 2009).

No contraponto desta tessitura de redução dos esforços públicos, os cursinhos populares da UNESP surgiram entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, por iniciativa de alunos de graduação e pós-graduação da universidade. As primeiras unidades universitárias a implantarem estes cursinhos foram as de Araraquara, Assis, Marília e Presidente Prudente. Inicialmente, os projetos eram isolados, ou seja, não mantinham vínculos uns com os outros e seu objetivo comum era fornecer os conteúdos básicos para os alunos prestarem o exame vestibular. Ao longo dos anos, a iniciativa expandiu-se por quase todas as unidades da UNESP e recebe, desde então, apoio da PROEX. Atualmente, a UNESP oferece cursos pré-vestibulares populares em quase todos os seus campi. O único

campus que não oferece essa modalidade de extensão é a UNESP São Paulo capital (UNESP, 2015).

O objeto desse estudo, o Cursinho 180º do Campus de Tupã, iniciou suas atividades em Agosto de 2004, apenas um ano após a inauguração do Campus Tupã (até então Experimental). A iniciativa começou com apenas 15 alunos e era de duração semestral. Após um ano de existência, já eram oferecidas 40 vagas e em 2008 a oferta de vagas dobrou. Desde 2010, o projeto oferece 100 novas vagas para o curso que passou a ser anual.

Nesse contexto de participação na extensão universitária, o presente trabalho relata a experiência e as estratégias do Cursinho 180 Graus (UNESP/Tupã), especialmente no que tange a prática pedagógica estabelecida entre “professor-aluno” desse projeto, tais como seus aprendizados e contribuições no mesmo.

2. METODOLOGIA

O método parte do tipo de pesquisa que é o descritivo, onde se pretende descrever o fenômeno – relação pedagógica entre professor e aluno do Cursinho 180 Graus. O tipo de pesquisa descritivo é aquele no qual o pesquisador descreve um fato ou fenômeno de interesse, estabelecendo conexões entre bases teórico-conceituais existentes ou outros trabalhos realizados sobre o assunto e o fato correlato (CONDURÚ e PEREIRA, 2010, p.40). A abordagem do tema em questão será plenamente qualitativa, pois pretende-se abarcar elementos não quantificáveis, amparando-se em Martins e Theóphilo (2009) que tece a sustentação e a aplicação da abordagem qualitativa quando as informações necessárias para análise são passíveis de busca em “descrições, compreensões, interpretações e análises de informações, fatos, ocorrências, evidências que naturalmente não são expressas por dados e números” (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 107).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Cursinho 180 Graus, por ser um projeto de extensão tem, por via de regra, a finalidade de estender à sociedade o cabedal de conhecimentos produzidos na academia. Nesse sentido, Nogueira (2005, p. 18) expõe:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo. (Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 do Estatuto das Universidades Brasileiras).

Dessa forma, compreende-se que elevar o nível da cultura em geral de forma eficaz por meio de uma ressonância acadêmica refletindo diretamente na Comunidade em que se acha inserida, vem a ser um dos objetivos de se desenvolver programas e projetos de extensão.

Em relação ao Cursinho 180 Graus, pode-se dizer que tem cumprido este papel de forma diferenciada, pois em primeiro plano, proporciona aos discentes da graduação a oportunidade de atuação no processo de melhoria das condições de vida da comunidade em geral, em conformidade com o previsto dispositivo legal do art. 40 da Lei 5.540, que determina: “As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento.” (NOGUEIRA, 2005, p. 23).

Conforme Gonçalves (1976: 12-4), citado por Gurgel (1986, p. 162), a extensão “é a forma natural de integração universidade-comunidade e talvez a única maneira de avaliar o papel que a primeira está representando no desenvolvimento cultural da outra, através do vaivém de informações no contato com a realidade social”. Assim sendo, o Cursinho 180º possibilita ao Acadêmico participar do processo de transformação social por meio da transmissão de conhecimentos. Conhecimentos esses oriundos da e por meio da Universidade.

No Cursinho 180º, o plano pedagógico é baseado nos materiais didáticos fornecidos pelo Sistema de Ensino Ético da Editora Saraiva, em parceria com a UNESP. Além disso, os recursos audiovisuais presentes em todas as salas do campus se faz um instrumento de suma importância no processo ensino-aprendizagem. Esses elementos possibilitam, respectivamente, aos “alunos-professores”, um embasamento e referencial teórico e um meio de comunicação eficaz para a disseminação dos conhecimentos. Todos os conteúdos pedagógicos são previamente elaborados e supervisionados, para só então serem dirigidos e repassados aos cem pré-vestibulandos atendidos pelo projeto em consonância com os parâmetros de clareza e concisão adotados pelo cursinho.

Os doze bolsistas e os outros dez monitores-voluntários são, por sua vez, orientados por um coordenador docente que norteia e se faz cobrar o direcionamento pedagógico e administrativo das questões pertinentes ao ensino das diversas disciplinas aos jovens da

comunidade provenientes de escolas públicas e de baixa renda, na tentativa de que os alunos do cursinho tenham o cabedal de conhecimentos suficiente que lhes possibilite o acesso ao ensino de nível superior público de qualidade.

Gurgel (1986, p.167.), ao citar Saviane (1981, p. 73.), expressa: “*a extensão não pode ser vista como algo caritativo, mas como uma obrigação, e tem que ser desenvolvida em caráter permanente em atendimento às exigências da classe menos favorecida*”. Dessa forma, as ações do Cursinho 180 Graus, ao ministrar conhecimento, preparar jovens oriundos de classes menos favorecida, para que consigam darem continuidade em sua formação em nível superior, tem cumprido um papel de política social que reflete para além daqueles que são beneficiados diretamente pelo Projeto da Universidade, transforma e modifica a vida de muitas pessoas.

As ações desenvolvidas no Projeto de Extensão Cursinho 180 Graus tem:

[...] possibilitado alcançar resultados satisfatórios, principalmente em termos de aprovações. Foram cerca de 30 aprovações em Universidades Públicas e 22 aprovações em instituições privadas com o auxílio do ProUni em 2010. Já em 2014, atingiu-se mais de 90 aprovações em instituições públicas e privadas, sendo 46 em Universidades Públicas (24 na UNESP) e 45 em Universidades Privadas (MARTINS; SILVA; & PIGATTO, 2014).

Resultados estes que viabilizaram o reconhecimento público do Legislativo Municipal Local, por meio de uma Moção de Congratulações pelos trabalhos desenvolvidos e por “*colaborar no ingresso dos alunos mais carentes ao ensino superior*”. (CÂMARA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE TUPÃ, 2014.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os resultados dos trabalhos desenvolvidos no Projeto de Extensão Cursinho 180º, pode-se considerar que este tem alcançado seu propósito de existência em conformidade com o estatuto das Universidades. Porém, mais que isso, como parte de uma política pública de desenvolvimento social, tem possibilitado aos acadêmicos e a comunidade, uma oportunidade de revisão, transmissão e geração de conhecimentos, de acesso ao Ensino Superior, em especial de Universidades Públicas, e de igual modo da ascensão social e intelectual de integrantes da comunidade e da sociedade, oportunizando assim, a elevação do

senso de responsabilidade e de contribuição para com o desenvolvimento social que o acadêmico levará consigo ao longo de sua vida e carreira profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. UNESP. **PROEX**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/proex>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

CÂMARA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE TUPÃ. **Moção de Congratulações ao Cursinho 180 Graus da UNESP**. MOÇÃO Nº. 103/2014. Disponível em: <http://www.camaratupa.sp.gov.br/sino/doResults.php?page=2&tipo_atual=8&pridate=&numero=&ano=2014&processo=&ano_init=&ano_end=&autor=CAIO%20KANJI%20PARDO%20AOQUI&situacao=4&assunto=&tipo1=&tipo2=&tipo3=&tipo4=&tipo5=&tipo6=&tipo7=&tipo8=8&tipo12=&tipo13=&tipo14=>> Acesso em abril de 2015.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP**: alguns condicionantes à sua criação e transformação. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras (campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista (unesp), Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/106357/universidade-e-municipio-uma-parceria-possivel-analise-de-um-projeto-de-inclusao-social-na-educacao-/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CONDURÚ, M.T.; PEREIRA, J.A.R. **Elaboração de trabalhos acadêmicos**: normas, critérios e procedimentos. Belém: EdUFPA, 2010.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986. 182 p.

MARTINS, Álvaro Duarte; SILVA, Celso da; PIGATTO, Gessuir. **Interação motivacional no processo de educação pré-vestibular com vistas à redução de evasão escolar**. XXVI Congresso de Iniciação Científica da UNESP, UNESP, 2014. Disponível em:

<http://prope.unesp.br/cic/admin/ver_resumo.php?area=100080&subarea=24120&congresso=36&CPF=41691096865> Acesso em: 10 abr. 2015.

MARTINS, G.A.; THEÓFILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 135 p.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2009. Disponível em <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10298/9569>>. Acesso em 11 abr. 2015.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da Invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 11, n. 2, dez. 2010 . Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 abr. 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE ENSINO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CAMPUS SÃO PAULO

Vanessa Zinderski Guirado – Universidade Presbiteriana Mackenzie –
vanguirado@gmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade – Universidade Presbiteriana Mackenzie –
mfrda@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm provocando impactos tanto no campo da formação profissional quanto no tecnológico. O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar os cursos de formação de professores do IFSP-SPO, procurando identificar quais são os impactos provocados pelas políticas públicas na formação de professores nos cursos de Licenciatura.

Ao analisar a história da educação no Brasil, percebe-se que ela nem nunca foi vista como prioridade. A herança educacional de hoje, nada mais é do que reflexo da displicência que surge logo nos primeiros anos da educação infantil, perpetuando-se por toda uma vida acadêmica, mesclada à falta de investimentos e recursos apropriados, ambientes de trabalho inadequados e políticas públicas que não contemplam a realidade educacional brasileira.

Analisar as políticas públicas adotadas na formação de professores implica em analisar os rumos definidos e a imagem construída do país. Neste aspecto, está sendo traçada uma jornada que cria muitos mecanismos, mas nenhuma resolução de problemas históricos, pois, por exemplo, não é criando a possibilidade das minorias alcançarem o nível superior que os problemas educacionais serão solucionados. Os cursos superiores não devem ser tratados como recipientes em que as pessoas são jogadas, na esperança de que passados os anos necessários para a formação do indivíduo, todas as suas deficiências educacionais tenham desaparecido. Há que se estruturar todos os níveis educacionais, para que se tenham pessoas preparadas para seguir com seus estudos nos cursos superiores,

especialmente, nos cursos de formação de professores, pois os licenciados nesses cursos serão os futuros profissionais da educação, e serão eles que irão preparar os caminhos referentes à jornada educacional das gerações futuras.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho estamos adotando os mecanismos de pesquisa bibliográfica e qualitativa. Para compreender a realidade a que se refere o objeto da pesquisa, optamos inicialmente por uma pesquisa bibliográfica, considerando dois eixos norteadores: (1) Formação de professores e (2) Políticas públicas educacionais. Esse momento da pesquisa tem a intenção de apontar os pressupostos teóricos (leis, livros, revistas e periódicos, grades e conteúdos curriculares), identificar as ideias chave nos documentos e levantar dos problemas pertinentes ao tema.

Na sequência, partiremos para pesquisa de campo. Por meio de entrevista semiestruturada junto aos coordenadores dos cursos de Licenciatura, a ser realizada no IFSP-SPO, intencionamos saber como esses profissionais vêm assumindo as políticas públicas direcionadas à formação docente no contexto institucional. Cumpre lembrar que essa fase do trabalho será desenvolvida no segundo semestre de 2015. Após a realização das entrevistas, partiremos para a organização e análise de dados. Por meio da análise de conteúdo, pretendemos responder às questões postas durante o desenvolvimento da primeira fase do trabalho e chegar às conclusões acerca das implicações das políticas públicas educacionais brasileiras e seus impactos no IFSP-SPO.

Como referencial teórico-metodológico, estão sendo feitas leituras e análises das políticas públicas educacionais referentes aos cursos de graduação, especificamente, os de Licenciatura. Nesta leitura estão contempladas as Constituições da República Federativa do Brasil, bem como suas emendas e atos constitucionais, as LDBs, os PNEs, documentos do MEC e do CNE, documentos de órgãos internacionais e os documentos institucionais do IFSP-SPO. Além disso, também adotamos as seguintes referências: CHAUI (2001), que mostra como o papel desempenhado pela universidade mudou e como a visão mercantilista foi sendo instalada nesse nível educacional, até figurar como algo normal e aceito por toda a sociedade; DEMO (2007), que discute acerca de alguns confrontos existentes entre a educação e a modernidade, tendo por base situações que confrontam o tratamento que a educação recebe em nosso país e o nosso atraso social e econômico; TARDIF (2002), faz uma

série de reflexões acerca dos dilemas educacionais da profissão docente, apresentando ainda alternativas para a realidade pedagógica e para as pesquisas universitárias.

Após o levantamento dos pressupostos teóricos e a realização das entrevistas semiestruturadas, pretende-se fazer uma análise acerca do que está sendo proposto nos documentos legais e como o trabalho vem sendo desenvolvido na prática. Intenciona-se identificar quais os impactos na formação de professores, no contexto das políticas públicas de formação docente nos cursos de licenciatura do IFSP-SPO.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Declaração sobre Educação para Todos, Dakar, 2000), deve-se buscar o aperfeiçoamento da formação profissional dos professores, pois essa é a medida primordial em qualquer esforço que vise a uma melhoria da qualidade educacional.

De acordo com o PNE - Plano Nacional de Educação, um de seus objetivos centrais é a melhoria da qualidade de ensino e, ainda conforme o PNE, tal objetivo só poderá ser alcançado por meio da valorização do magistério, e por sua vez, tal valorização só será possível se houver uma política global que trabalhe simultaneamente em três frentes: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada. Portanto, conforme posto no segundo documento, as políticas públicas educacionais brasileiras pretendem cumprir o real propósito de melhorar a educação, logo, se de fato essa é a intenção, elas deveriam priorizar a formação do professor, investir em melhorias das condições de trabalho e envolver toda a sociedade na causa educacional, conscientizando-a de que esse trabalho é de todos nós e para todos nós.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por realizá-la no Instituto Federal de São Paulo – *Campus* São Paulo (IFSP-SPO), situado na Rua Pedro Vicente, 625, no Bairro do Canindé, na Capital do Estado. Atualmente, além do desenvolvimento de suas atividades educacionais, que perpassa uma grande diversidade de níveis, oferecendo em sua grade cursos técnicos, graduação e pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, também abriga a sede da Reitoria da Instituição. O IFSP é uma autarquia federal de ensino e sua fundação ocorreu em

1909, no governo do Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criava nas capitais as Escolas de Aprendizes Artífices, com a finalidade de oferecer ensino profissional primário e gratuito. A inauguração destas escolas ocorreu em 1910.

Durante seus mais de 100 anos de história, em virtude do crescimento, diversificação e adequação de suas atividades ao longo dos anos, foi renomeado algumas vezes, passando de Escola de Aprendizes Artífices, para Liceu Industrial de São Paulo em 1937, em 1942, passou a se chamar Escola Industrial de São Paulo; depois mudando novamente de nome para Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, em 1999, até ser transformado em instituto, equiparando-se às Universidades Federais, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e com ela são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo em Instituto Federal de São Paulo.

A presente pesquisa objetiva saber em que medida as políticas públicas presentes nos institutos interferem no trabalho desenvolvido pelos seus professores nos cursos de licenciatura. Parte-se da hipótese da dicotomia existente entre os documentos relativos à questão educacional e a sua prática, uma vez que tanto se fala em melhorias educacionais e, cada vez mais, constatamos a implantação de políticas públicas que proporcionam resultados incompatíveis com o suposto objetivo de melhoria educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um trabalho em andamento, as conclusões ainda são parciais. Os Institutos Federais se apresentam como um novo espaço em expansão para a formação de professores. Ao realizar uma análise histórica acerca do IFSP e uma direcionada a implantação dos cursos de licenciatura, o que nos chama a atenção é a ampliação do perfil de ensino oferecido nesta autarquia da rede federal, pois em sua origem, partimos de um segmento voltado para áreas técnicas, e hoje, temos uma instituição que abarca desde os cursos técnico até mestrados, distribuídos em diversas áreas de conhecimento. Resta-nos saber como será a consolidação da formação de professores e que perfil profissional será formado em um ambiente que não foi inicialmente pensado com tal finalidade.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Política e Educação**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, nº 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval., SANFELICE, José Luís., & LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 15 setembro, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 15 setembro, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação. Recuperado em 15 setembro, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 15 setembro, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APLICATIVOS E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE ITALIANO (LE)

Araguaia S. de Souza Roque – UNESP/IBILCE- araguaia@ibilce.unesp.br

CAPES / PIBID

1. INTRODUÇÃO

No cenário moderno, em meio a um bombardeio de informações e avanços tecnológicos que se acumulam vertiginosamente, faz-se cada vez mais notório reconhecer o desafio que se coloca ao educador no que tange à questão de como articular os saberes disciplinares dentro do novo contexto de ensino que não está alheio às inovações proporcionadas pelas tecnologias midiáticas.

Há décadas muitos autores tem postulado sobre a formação do professor e a necessidade de se repensar o uso da tecnologia aplicada ao ensino desde sua formação inicial, de modo a refletir acerca das modificações nos paradigmas educacionais de ensino e de aprendizagem, consequências da constante e frenética disponibilização de recursos e ferramentas tecnológicas a que assistimos todos os dias.

Mais do que a familiarização ou a habilidade técnica para lidar com esse mar de inovações, a questão que se coloca ao educador está atrelada à necessidade premente de se encontrar maneiras de navegar nesse universo digital para buscar informações e convertê-las em conhecimento. Essa busca pela apropriação das novas ferramentas midiáticas passa a integrar o conjunto de saberes do professor juntamente com os conteúdos específicos de sua disciplina, suas vivências, ou até mesmo sua história de vida, sua cultura, elementos que, somados, constituem o capital pedagógico tal como definido por Lélis (1996, p.198).

A procura por novas metodologias de ensino que se mostrem mais consoantes com as tecnologias midiáticas perpassa não só o objeto de estudo, como também modifica o próprio paradigma educacional e os sujeitos interagentes no processo de ensinar e aprender (professor que aprende, aluno que ensina) que vão, nas palavras de Thompson (1998, p. 45-46): [...] “implicitamente construindo uma nova compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço”.

Entende-se, portanto, que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e suas potencialidades educativas possam alterar substancialmente a práxis formativa que transita por um universo ora real, ora digital, ora virtual, colocando professores, alunos e objeto de estudo em uma nova ordem dialógica, labiríntica e compartilhada.

Considerando, portanto, esse novo horizonte educacional, entendemos que a reflexão sobre o uso das TICs deva ser uma problemática para aqueles que se ocupam do ofício de professor desde antes do ingresso na carreira docente, ainda durante sua formação, de tal modo que eles percorram o itinerário de aprendizes autônomos até tornarem-se professores capazes de refletir constantemente sobre sua própria prática pedagógica.

Debruçados sobre esses apontamentos, o recorte que apresentamos nessa reflexão sobre o uso da tecnologia como suporte didático está contemplado em um projeto maior, intitulado *Ensino de Língua e Cultura Italianas*, que integra o Projeto Institucional da UNESP com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito de seu Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – 2014.

2. METODOLOGIA

Entre os objetivos do Programa PIBID-CAPES está o de inserir os Licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, objetivamos proporcionar aos licenciandos em Letras-Italiano a possibilidade de refletir sobre as potencialidades das tecnologias midiáticas como ferramentas no ensino do novo idioma a alunos de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Mais especificamente interessa-nos investigar possíveis estratégias de uso de recursos considerados ainda pouco explorados no ambiente escolar, tais como: jogos e objetos de aprendizagem, redes sociais (Facebook) e programas de interação e comunicação como o Whatsapp.

A questão que nos conduz nessa investigação é a de saber se e de que maneira tais recursos poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Italiano LE,

desenvolvendo ou aprimorando as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) na língua-alvo, na medida em que proporcionaria ao aluno um ambiente mais convidativo, especialmente se tratando de aprendizes da geração chamada de “nativos digitais” da Geração Z.

Com base nessas considerações e guiados por norteamentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1993, KRESHEN, 1987, PAIVA 2010), às práticas pedagógicas e ao uso da tecnologia na educação (KENSKI, 2003, MORAN, 2011, TORNAGHI, 2010), propomos uma reflexão sobre esse cenário e as novas concepções que ele institui ao modificar significativamente a perspectiva acerca das novas configurações de autoria e de construção da subjetividade pela linguagem a partir de uma nova ordem política, social e cultural mediada pela tecnologia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca por métodos que aumentem a interação entre o aluno e seu objeto de estudo e que façam com que a aprendizagem se dê de forma eficiente sempre foi uma problemática para aqueles que se ocupam do ofício de professor.

As novas formas de comunicação midiática e as TICs escancaram um novo panorama educacional no qual não há mais lugar para o saber “bancário”, “depositário”, é preciso estimular a participação ativa do aluno de forma a prepará-lo, desde cedo, para ser um aprendiz autônomo e cabe aos professores, refletir sempre sobre a própria prática pedagógica.

Novas ferramentas (ou novas formas de utilização de recursos que já existiam) podem se converter em importantes aliadas na busca por uma metodologia de ensino-aprendizagem eficaz e significativa.

O presente estudo tem nos permitido reconhecer que o uso de recursos da tecnologia midiática oportuniza situações educacionais que permitem uma metodologia de ensino mais próxima ao caráter lúdico, tornando o ambiente de ensino mais descontraído e, por conseguinte, a aprendizagem mais prazerosa, conforme postula Krashen (1982) ao indicar o insumo e o filtro afetivo como sendo fundamentais para que a aquisição ocorra.

O uso de redes sociais (Facebook), de ferramentas de comunicação (Whatsapp) e de Objetos Educacionais na forma de jogos digitais, objetos de estudo nesta pesquisa, tem

demonstrado que por meio da tecnologia é possível repensarmos a práxis pedagógica por meio da construção de conhecimento compartilhado em ambientes mais interativos e colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter o universo digital e seus recursos como *corpus* para uma investigação de cunho pedagógico, perscrutar-lhe as potencialidades, é percorrer-lhe os fios de uma meada que não tem começo nem fim, é embrenhar-se no novelo para transformá-lo em trama, em discurso, em sentido, a metáfora do entrelaçamento na construção do conhecimento. É em meio a esse emaranhado de teias que nos propomos adentrar buscando ressignificar a própria prática pedagógica e as identidades do sujeito que ensina e que, ao mesmo tempo, aprende, o professor e aluno imersos no mesmo tecido, no mesmo contexto, e como o texto, o hipertexto:

mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido nessa textura o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.. (BARTHES, p.81-2)

Nas palavras de Kenski (2003, p. 90) “o professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BARTHES, R., **O Prazer do Texto**. Lisboa, Edições 70, 1988.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1989.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. **Tecnologias no ensino de línguas: formando professores para o agora.** Signum. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 227-247, 2011. Disponível em: < <http://ensinodelinguascomtic.wordpress.com/biblioteca/artigos/>>. Acesso em: 27 out 2013.

HACK, J. R.; NEGRI, F. **Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança.** Revista Ciências & Cognição. Rio de Janeiro: UFRJ. Vol. 15(1), mar. 2010, p.89-99. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/271/164>>. Acesso em abril de 2010.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2003.

KRASHEN, S. D.; SCARCELLA, R. C.; LONG, Michael H. (ed.). Child-adult differences in second language acquisition. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 115-122.

MACHADO, G. J. C. **Educação e Ciberespaço: Estudos propostas e desafios.** Aracajú: Virtus, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/educacao-e-ciberespaco-estudos-propostas-e-desafios>> Acesso em: 27 out 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19 ed. São Paulo: Papirus, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. **A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: Convergências e tensões.** 2010. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613.

THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na Educação:** ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010.